

Actes Congrès Internacional d'Activitats Físiques Cooperatives

Actas 10º Congreso
Internacional de Actividades
Físicas Cooperativas



Índex

Ponències marc/ Ponencias marco/ Speeches	pàg.11
1. Educación Física, Aprendizaje Cooperativo, Evaluación Formativa y programar por “Dominios de Acción Motriz”: ¿pueden ser compatibles?.....	pàg.12
2. El enfoque de coopedagogía motriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física	pàg.32
3. Inclusión de alumnado con pluridiscapacidad mediante actividades y metodologías cooperativas.....	pàg.72
Comunicacions/ Comunicaciones/ Communications	pàg.87
1. Acrosport: una propuesta innovadora.....	pàg.88
2. Análisis de la evolución de la cohesión y la cooperación en las clases de educación física a través de la realización de una unidad didáctica.....	pàg.102
3. Aprendiendo a trabajar en equipo. Una propuesta concreta en educación física mediante el trabajo de las competencias clave hacia el aprendizaje cooperativo.....	pàg.116
4. Aprendizaje cooperativo en situaciones motrices con distinta lógica interna.....	pàg.130
5. Bilingüismo y cooperación en Educación Física a través de la dramatización. ¿Cómo integrarlo?.....	pàg.142
6. Buscant el tresor amagat. On és la cooperació?.....	pàg.154
7. Compartim Educació Física. Una proposta per cooperar incloent diferents capacitats.....	pàg.164
8. Convivencias deportivas cooperativas. Grupo de deporte rural de docentes de educación física en la campaña jerezana.....	pàg.174
9. De un proyecto online de Educación Física nace una gran sinergia entre tres escuelas y sus maestras.....	pàg.188
10. Decodificando procesos de la Idiosincrasia nacional para construir redes de actividades Cooperativas a contracorriente en México.	pàg.202
11. Desarrollo de valores a través de los juegos cooperativos.....	pàg.210
12. Diseño de juegos motrices con variantes inclusivos a partir de un proyecto educativo.....	pàg.222
13. El autoconocimiento y la autoestima mejoran con actividades de cooperación.....	pàg.234
14. El banco de Tiempo Escolar en Educación Física como estrategia de aprendizaje cooperativo.....	pàg.246

La realització del Congrés i l'edició d'aquestes actes s'ha fet amb el suport de:



15. El circo de los sueños: un proyecto cooperativo para cooperar, convivir y aprender.....	pàg.258	35. ¿Para qué las clasificaciones y la competitividad en el deporte escolar? Análisis de los intereses de los agentes implicados en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia 2014/15.....	pàg.516
16.El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física.....	pàg.272	36. Propuesta cooperativa en Educación Física para la mejora de la percepción social en un caso de Asperger.....	pàg.528
17. El profesor como activador en el aprendizaje cooperativo.....	pàg.288	37. Proyecto cooperativo para fortalecer la convivencia escolar y las habilidades sociales en alumnos de primaria.....	pàg.540
18. Epic Clans: Gamificación y aprendizaje cooperativo en Educación Física.....	pàg.298	38. Proyectos de aprendizaje cooperativo internivelar en periodos de recreos: coreografías, luz negra, circo.....	pàg.550
19. Estrategias para la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de Educación Física.....	pàg.312	39. Retos cooperativos aplicados al módulo psiquiátrico de un centro penitenciario.....	pàg.562
20. Fomentando la creatividad y la imaginación en Educación Física con el teatro de luz negra.....	pàg.326	40. Trabajar por proyectos con estructura de aprendizaje cooperativo en ciclo inicial: un ejemplo aplicado desde el área de Educación Física.....	pàg.578
21. Fútbol y Puzle de Aronson: un buen maridaje para la coeducación.....	pàg.340	41. Tradijoc.....	pàg.590
22. Hacia una Educación Física más competencial: evaluación formativa e instrumentos de evaluación.....	pàg.354	42. Tres miradas inclusivas.....	pàg.602
23. Historia de vida de un estudiante de Educación Física. La formación como docente en relación con el aprendizaje cooperativo.....	pàg.372	Tallers / Talleres / workshops	pàg.611
24. Junts aprendrem a aprendre creant i jugant.....	pàg.384	1. ¡1,2,3 Acción! Unidad didáctica cooperativa de educación física. La excusa perfecta para analizar la cohesión y cooperación de un grupo.....	pàg.612
25. La capoeira, desde la lucha al juego. Posibles acercamientos del juego de la capoeira como un hecho cooperativo.....	pàg.394	2. Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva: hibridación a través del deporte del Ringo.....	pàg.630
26. La colaboración docente, clave, en el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativas mediadas por TIC en educación física.....	pàg.406	3. Avances cooperativos en balón con pie.....	pàg.642
27. La heterogeneidad en la integración de equipos de trabajo, característica imprescindible en el aprendizaje cooperativo.....	pàg.420	4. Caçadors de diamants, la gamificació a l'educació física a través dels reptes físics cooperatius.....	pàg.656
28. La participación del alumnado en la evaluación: la importancia de usar los instrumentos adecuados. Un ejemplo de escalas graduadas en trabajos colaborativos en la formación inicial del profesorado de educación física.....	pàg.434	5. Castellars: vivència en primera persona y adquiere recursos básicos para su aplicación pràctica en el aula.....	pàg.670
29.La visión del futuro profesorado de Educación Física de Educación Secundària sobre el aprendizaje cooperativo: conceptualización, valoración y análisis de su formación.....	pàg.446	6. Coojugando.....	pàg.686
30. Las 25 actividades cooperativas acuáticas más inclusivas (Delfines de colores).....	pàg.460	7. Cooperaprendemos juegos de goma.....	pàg.696
31. Las estrategias cooperativas y el juego cooperativo como herramientas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en las clases de Educación Física de primaria.....	pàg.470	8. Cooperatlón y el puzle de Aronson (Cómo hacer del atletismo una actividad cooperativa).....	pàg.716
32. Los encuentros deportivos de Educación Secundària en el proyecto integral de deporte escolar en el municipio de Segovia. Una alternativa para promover la práctica deportiva entre la población escolar.....	pàg.482	9. Desarrollo de la lógica y la competencia matemática a través del aprendizaje cooperativo en educación física.....	pàg.736
33. Medios de difusión de las actividades físicas cooperativas.....	pàg.494	10. Dramatización y expresión corporal a partir de cuentos: un ejemplo en primària.....	pàg.754
34. Modelo de sesión con estrategia cooperativa en la técnica de los desplaces en parkour. Educación Física secundaria.....	pàg.502	11. Dramatización y expresión corporal a partir de la poesía: un ejemplo en educación infantil.....	pàg.764
		12. El aeróbic no se baila solo.....	pàg.774

13. El bosque encantado: cooperando en las primeras edades.....	pàg.780
14. El juego de los países del mundo: Una propuesta crítica, participativa y reflexiva hacia un cambio social.....	pàg.794
15. El reto de preparar un espectáculo de acrosport cooperativamente	pàg.802
16. Empirical Contributions to the practice of Cooperative Learning in Physical Education.....	pàg.822
17. Experiencias corporales lúdicas y fílmicas en la práctica pedagógica con jóvenes y adultos.....	pàg.834
18. Flashmob de comba doble: un reto cooperativo 400 +	pàg.844
19. Inteligencia emocional, educación en valores, juego cooperativo y dramatización; el alma de la màquina.....	pàg.856
20. Introduciendo el enfoque de coopedagogía motriz: del conflicto a la lògica de la cooperaci3n. Una propuesta con sillas.....	pàg.866
21. Juguemos juntos. Una experiencia de cooperaci3n entre escuelas organizada por el Grupo de Trabajo de Educaci3n Física de Cerdanyola del Vallès (Barcelona).....	pàg.874
22. La atenci3n y el juego cooperativo. Herramientas para educar en la no-violencia.....	pàg.884
23. La cooperaci3n en la mediaci3n y en la resoluci3n de conflictos.....	pàg.894
24. Propuesta de sable-espuma desde el marco del estilo actitudinal	pàg.902
25. Taller de acroyoga.....	pàg.910
26. Tamborí cooperatiu. Una proposta per introduir l'esport del Tamborí des d'una metodologia cooperativa.....	pàg.920
27. Trabajamos la resistencia cooperativamente de una manera saludable.....	pàg.930
28. ULTIMATE: una aproximaci3n a la estructura de aprendizaje cooperativo a trav3s de un deporte de equipo.....	pàg.936
29. When cooperative learning makes the difference. Teaching Physical Education in CLIL from primary to higher education	pàg.952

Índex d'Autors

Aguilella Casanova, José Vicente.....	pàg.874
Ajenjo Vila, Sonia.....	pàg.910
Alcayde Barral, Raquel.....	pàg.602
Almazor Sirvent, Cristian	pàg.902
Almirall Batet, Lluís.....	pàg.298, 354
Alonso Fernández, Gloria.....	pàg.130, 258
Arranz Beltrán, Emilio	pàg.642
Atienza Gago, Rodrigo	pàg.794
Arumí i Prat, Joan	pàg.102, 154
Aumatell i Auli, Laura.....	pàg.102
Barba, José J.	pàg.434
Barba Martín, Raúl Alberto	pàg.372, 764
Barrera Benjumea, Daniel	pàg.174
Belenguer Pérez, Julia	pàg.88
Beneit Ripoll, Mireia	pàg.354
Benet Caubet, Imma	pàg.188
Berti, Andreza	pàg.834
Blasco Buendía, Maria Vicenta	pàg.590, 780
Bonany Jané, Tate.....	pàg.72
Bover Vilardell, Eduardo.....	pàg.874
Camps Canela, la	pàg.164, 612
Capllonch Bujosa, Marta	pàg.246
Carvalho, Rosa Malena	pàg.834
Casado Berrocal, Óscar M.	pàg.116, 142, 272, 844, 902
Casals Padró, Pere.....	pàg.656
Centeno Fernández, Luis	pàg.116, 142, 272, 844
Coral Mateu, Josep	pàg.952
del Valle Vega, Pablo.....	pàg.288, 630
Díaz Barahona, José.....	pàg.736
Echarri Sáenz, Carolina.....	pàg.130, 258
Edo Verdú, María.....	pàg.88
Espí Monzó, Bernardo	pàg.794
Etxeberria Maganto, Amaia	pàg.562
Fabré i Xuclà, Xavier	pàg.102
Fernández Rio, Javier.....	pàg.288, 630
Fernández Cando, Judith.....	pàg.326
Fernández García, Laura.....	pàg.116, 142, 272, 844
Finestres Alberola, Jordi.....	pàg.222, 460
Flores Aguilar, Gonzalo	pàg.446

Forcadell Drago, Xavier.....	pàg. 802
Gabañach Sales, M.Angels	pàg. 612
Gallardo Ramírez, Sandra	pàg. 384
Gándara Jiménez, Claudia Montserrat	pàg. 210 , 420 , 686
Garcia Yañez, Carlos	pàg. 780
Garcia Riberaygua, Irma.....	pàg. 612
García Juárez, María.....	pàg. 764
García Martín, Óliver.....	pàg. 856
Garrote García, Jorge	pàg. 116 , 272 , 844
Godall Castell, Teresa.....	pàg. 384
González García, Ignacio	pàg. 774
Gröeben, Bernd.....	pàg. 822
Guevara Villarraga, Luis Henry	pàg. 884
Guijosa Quintilla, Cristina	pàg. 188 , 354
Gutiérrez Sánchez, Agueda	pàg. 528
Hernando Garijo, Alejandra.....	pàg. 116 , 142 , 272 , 844 , 902
Hernangómez Gómez, Álvaro	pàg. 764
Herrán Álvarez, Israel	pàg. 116 , 142 , 272 , 844 , 902
Hortigüela Alcalá, David	pàg. 116 , 142 , 272 , 844 , 902
Inglada Moreno, Francisco.....	pàg. 716
Ivanco Casals, Pietat	pàg. 780
Jiménez Ayllon, Eva	pàg. 222 , 460
Jiménez Muñoz, Manuel.....	pàg. 696
Lleixà Arribas, Teresa.....	pàg. 470
Lobo de diego, Félix Enrique.....	pàg. 516
López Pastor, Víctor Manuel.....	pàg. 12 , 434 , 754 , 764
López Ribes, Xavier	pàg. 164 , 612
Lorente Catalán, Eloísa	pàg. 434
Martínez Tirado, Jordi.....	pàg. 562
Martínez Benito, Raúl.....	pàg. 116 , 142 , 272 , 844
Martínez Egea, Bienvenido	pàg. 894
Martos García, Daniel	pàg. 340 , 794
Mateo Serra, Mercè.....	pàg. 394
Monguillot Hernando, Meritxell	pàg. 406
Montero Pérez, Antonia	pàg. 188
Monzonís Martínez, Núria	pàg. 246
Muñoz Balcells, Bernat	pàg. 562
Murrieta Ortega, Raymundo.....	pàg. 540
Navarro Heras, Víctor Manuel	pàg. 874
Nieva Boza, Carolina.....	pàg. 470 , 874
Palomares Bartoll, Jorge.....	pàg. 930

Pérez Brunicardi, Darío.....	pàg. 516
Pérez Márquez, Anna Betlem	pàg. 874
Pérez Pueyo, Ángel.....	pàg. 116 , 142 , 272 , 434 , 844 , 902
Ponce Garzarán, Andrés.....	pàg. 482 , 764
Puertas Molina, Trino	pàg. 874
Ramos Benito, Miguel Ángel	pàg. 550
Ramos Llamas, Fedra.....	pàg. 856
Reguera López de la Osa, Xoana	pàg. 528
Ribera Mercader, Montse.....	pàg. 656
Ríos Hernández, Merche	pàg. 72
Ríos Valdés, Evelyn Francisca.....	pàg. 394
Rodríguez Gimeno, José Manuel.....	pàg. 494
Rodríguez Rodríguez, Clara Inés.....	pàg. 884
Romero Muñoz, Raúl.....	pàg. 312
Roque Castillo, Juan	pàg. 72
Rubio Rossell, Carme	pàg. 562
Ruíz Omeñaca, Jesús Vicente	pàg. 130 , 258
Sadó Casero, Carles	pàg. 612
Saez Miota, Sergi	pàg. 780
Saiz Colomina, Sheila.....	pàg. 88
Sánchez Aguayo, David.....	pàg. 578 , 936
Serra Figueroa, Marien	pàg. 780
Simoni Rosas, César	pàg. 210 , 420 , 686
Soler Prat, Susanna.....	pàg. 394
Solivelles Castillo, Albert	pàg. 670
Soriano Leal, Luis.....	pàg. 140 , 502
Tarrés Campreciós, Mar.....	pàg. 716
Toll Calvet, Joan.....	pàg. 670 , 936
Torras Galán, Anna	pàg. 234
Torres Lliteres, Anna	pàg. 354
Velázquez Callado, Carlos.....	pàg. 32 , 866
Velazquez Ugalde, Martín Felipe.....	pàg. 202 , 494
Verdaguer i Magem, Ingrid.....	pàg. 102
Vila i Solà, Aleix.....	pàg. 102 , 602
Vilaregut Prat, Alba.....	pàg. 612
Villullas Carreras, Sandra.....	pàg. 874
Wibowo, Jonas	pàg. 952

*Ponències marc
Ponencias marco
Speeches*

*Educación Física, Aprendizaje Cooperativo,
Evaluación Formativa y programar por
"Dominios de Acción Motriz":
¿pueden ser compatibles?*

Víctor M. López Pastor

RESUMEN

En este trabajo vamos a presentar un ensayo sobre las relaciones que existen entre 4 aspectos de la programación anual del profesorado de Educación Física (EF):

- (1)-¿En qué racionalidad basamos nuestra forma de entender y practicar la EF?
- (2)-¿Cómo entendemos y llevamos a cabo la evaluación en la asignatura de EF?
- (3)-¿Qué ventajas tiene programar por "Dominios de Acción Motriz" (DAM) en EF?
¿Puede ser compatible con los procesos de aprendizaje cooperativo?
- (4)-¿Estamos interesados en desarrollar procesos sistemáticos de aprendizaje cooperativo en nuestras clases de EF?

A lo largo de este trabajo vamos a intentar contestar a las cuatro preguntas planteadas, en base a toda la experiencia acumulada en los últimos veinte años, a través de las espirales de investigación-acción llevadas a cabo por el grupo de trabajo internivelar de Segovia y las líneas de investigación y experimentación práctica desarrolladas sobre estos temas. Esperamos que puedan ser de interés y utilidad para el profesorado de EF interesado en desarrollar modelos de aprendizaje cooperativo en su práctica educativa.

Palabras clave: Educación Física, Racionalidad curricular, Evaluación Formativa y Compartida, programar por Dominios de Acción Motriz, Aprendizaje Cooperativo.

INTRODUCCIÓN

En el congreso de AFC celebrado en Ávila presentamos un trabajo en el intentábamos responder a la pregunta siguiente:

“¿qué lugar debe ocupar la cooperación en una programación de Educación Física Escolar?” (López-Pastor, 2008)

En aquel momento respondimos a esta pregunta a través de dos grandes vías de actuación: (1) presentar las cinco grandes líneas de trabajo que pueden utilizarse a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo en el currículum de EF basado en los DAM; (2) justificar porque creemos que la *“Programación por Dominios de Acción Motriz (DAM)”* es la corriente que más puede ayudar en estos momentos la hora de dotar a nuestra área de una mayor calidad educativa, así como de rigor y una lógica de funcionamiento de la que ahora mismo carece.

En este trabajo vamos a revisar y recordar estos planteamientos, pero vamos a ampliar el punto de vista, para analizar la coherencia y estrecha relación que guardan con otros elementos curriculares, como son: (3) la racionalidad que guía nuestra forma de entender y practicar la EF y (4) la evaluación en EF.

Para ello hemos organizado este documento en cuatro grandes apartados. En el primero intentamos dar respuesta a la pregunta: *¿En qué racionalidad basamos nuestra forma de entender y practicar la EF?*, y analizamos la estrecha relación que existen entre los dos grandes tipos de racionalidad en EF y los modelos de EF basados en el aprendizaje cooperativo.

En el segundo realizamos una breve exposición de nuestra forma de entender la temática de la Evaluación en la asignatura de EF. Para ello, primero criticamos el modelo de evaluación-calificación más extendido en nuestro país desde hace 40 años, en base a nueve razones educativas que justifican la necesidad de superarlo. A continuación presentamos una propuesta concreta alternativa: *“La evaluación formativa y compartida”*, que llevamos desarrollando y experimentando desde hace veinte años y que ha demostrado ser una alternativa mucho más educativa y mucho más eficaz a la hora de lograr un mayor aprendizaje en nuestra asignatura, así como una mayor satisfacción y desarrollo integral de la mayoría del alumnado.

En el tercero planteamos las ventajas de programar en EF por *“Dominios de Acción Motriz” (DAM)*. Previamente realizamos una breve introducción del modelo y las bases de este tipo de programación. Entendemos que se trata de un modelo que puede ser

perfectamente compatible con la utilización sistemática de procesos de aprendizaje cooperativo en EF. Este es un tema que desarrollamos a fondo en el cuarto apartado, analizando las cinco grandes líneas que puede ocupar el aprendizaje cooperativo y las actividades físicas cooperativas en una programación por DAM.

Cerramos el trabajo con unas conclusiones generales de los aspectos trabajados.

¿EN QUÉ RACIONALIDAD BASAMOS NUESTRA FORMA DE ENTENDER Y PRACTICAR LA EF?

En trabajos anteriores (López-Pastor, 1999; López, Monjas y Pérez, 2003; López y Gea, 2010) hemos planteado que existen dos formas opuestas de entender y practicar la EF: (a) una basada en la *racionalidad práctica o ética* vs. (b) otra basada en la *racionalidad técnica o instrumental*. Este planteamiento guarda una fuerte relación con los trabajos de Tininn (1996) sobre la temática, que plantea que en el mundo de la actividad física y el deporte existen dos grandes discursos: (a) el *Discurso del Rendimiento* vs. (b) el *Discurso de la Participación*. Cada uno de estos enfoques tiene una forma concreta de entender y poner en práctica los diferentes elementos curriculares: finalidades, objetivos, metodología, evaluación, contenidos, estructura de sesión, atención a la diversidad, etc. Estas relaciones se analizan detalladamente en el trabajo de López, Monjas y Pérez (2003) sobre marcos de Racionalidad Curricular en EF. Es importante ser conscientes de dichas relaciones para poder avanzar en la puesta en práctica de una EF que gane en coherencia entre lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos; entre la fundamentación teórica y su desarrollo práctico. A continuación vamos a ir explicando y desarrollando dichas relaciones, a partir de los trabajos de Tinning (1996), López-Pastor (1999) y López, Monjas y Pérez (2003).

El Discurso de EF orientado al Rendimiento es propio de una Racionalidad Técnica. Desde este tipo de planteamientos, las principales finalidades de la EF serían el desarrollo de la condición física y habilidad motriz de alumnado y la selección y desarrollo de talentos deportivos. Sus criterios de valor están basados en los resultados y rendimientos físicos obtenidos. Es propia de posiciones dualistas, bien desde un planteamiento instrumental del cuerpo o bien desde planteamientos puramente físicos y motrices, que tienden a entender los contenidos procedimentales como “lo nuestro”. En este enfoque, los contenidos más trabajados son: la condición física y las habilidades deportivas, habitualmente aplicando sistemas de entrenamiento deportivo. Suelen utilizar el enfoque curricular denominado “Currículum por objetivos”. Las agrupaciones de alumnos suelen hacerse por grupos de nivel. Se trata de un modelo que tiende a generar grupos reducidos de “élite motriz”, así como grandes bolsas de torpeza motriz y “objeto de la EF”. Suele predominar la metodología directiva, reduciendo

esta temática al conocimiento de un listado de “Estilos de Enseñanza.” En cuanto a la evaluación, predomina la utilización de test de condición física y habilidad motriz y deportiva sobre ejecuciones técnicas concretas, habitualmente con la única finalidad de calificar y con una marcada obsesión por la “objetividad” y la medida.

Por el lado contrario, **el Discurso orientado a la Participación** es propio de una Racionalidad Práctica. Desde este tipo de planteamientos, las principales finalidades de la EF serían: (1) el desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y corporal; (2) la creación y recreación de la cultura física; (3) propiciar experiencias motrices positivas y generar autonomía y hábitos de actividad física; (4) trabajar las implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática. También considera que los criterios de valor se sitúan tanto en los procesos como en los resultados; así como en los valores que se ponen en juego y se desarrollan. Se defienden planteamientos de Educación Integral. Los contenidos suelen girar, fundamentalmente, en torno a la cultura motriz del alumnado, junto a la preocupación por su desarrollo motriz y por facilitar la diversidad y experimentación de los diferentes tipos de actividad física y la lógica interna de cada una de ellas. Cobra especial importancia lo vivencial, la toma de conciencia motriz y corporal, lo grupal y colaborativo y lo expresivo. Habitualmente se utiliza el enfoque de Currículum entendido como Proyecto y Proceso. Por todo ello, la organización del grupo clase está más basada en los principios de actuación de una EF inclusiva y comprensiva, dirigida a que todo el alumnado pueda tener éxito. También se suele dar importancia a que existan tiempos de trabajo individual, interindividual y colectivo (agrupaciones heterogéneas y preocupación por la co-educación). En lo relativo a la metodología, fundamentalmente se intenta utilizar metodologías no directivas; más enfocadas a la experimentación, la participación, la búsqueda y el descubrimiento. Cobran una gran importancia los Principios de Procedimiento. No se hace tanto énfasis en los Estilos de Enseñanza, porque no se ve de forma tan clara su estructura ni su separación. En la evaluación se da importancia tanto al proceso como a los resultados y se apuesta por los sistemas de evaluación formativa, que muestran una preocupación por los aprendizajes complejos sobre la motricidad y los procesos de desarrollo personal y grupal. Suele utilizarse más la metodología de evaluación cualitativa y formativa, enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos. Se muestra un gran interés por la participación del alumnado en la evaluación.

El problema profesional y colectivo al que nos enfrentamos es que el discurso de EF orientado al rendimiento es el que ha venido predominando a nivel mundial en los centros de formación inicial del profesorado de EF y, por tanto, es el discurso en el que hemos sido formados la mayoría de los profesionales que nos dedicamos a la EF.

Paradójicamente, en las profesiones a las que nos dedicamos la mayoría de los que hemos realizado estos estudios (profesorado de EF, monitores de escuelas deportivas, etc.) tenemos que desarrollar prácticas que son claramente de “Participación”, en situaciones y contextos de Participación. Esta paradójica situación suele generar fuertes disonancias personales y serias lagunas en las competencias profesionales requeridas. Para romper estas disonancias y paradojas personales y profesionales no hay más camino que el desarrollo profesional, que no siempre es un camino fácil ni rápido, pero en el cual resulta enormemente fructífero, agradable y eficaz trabajar de forma grupal y colaborativa, en dinámicas de formación permanente del profesorado de carácter colaborativo. Pueden encontrarse dos ejemplos muy interesantes de este tipo de trayectorias y dinámicas de crecimiento y evolución profesional en Córdoba (2015) y Córdoba et al (2016).

¿CÓMO ENTENDEMOS Y LLEVAMOS A CABO LA EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE EF?

Si desarrollamos formas de trabajo cooperativo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, lo lógico es que avancemos también hacia fórmulas colaborativas y formativas de evaluación.

En este apartado intentaremos aportar una propuesta de evaluación que permita avanzar en la búsqueda de la necesaria coherencia que debería existir en los programas de EF Cooperativa, las finalidades que se persiguen, el tipo de metodología y actividades que se llevan a cabo y el enfoque de evaluación que se utiliza. Para ello, comenzaremos realizando una pequeña introducción sobre las relaciones que existen entre las propuestas y programas de EF Cooperativa y la forma de entender y realizar la evaluación. También vamos a realizar un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación-calificación en EF y presentar una propuesta alternativa que denominamos “*Evaluación Formativa y Compartida*.” Se trata de una propuesta más educativa y más coherente con los nuevos planteamientos de la EF, como la EF cooperativa. Ha sido experimentada y desarrollada por un grupo de profesores de EF desde hace más de 20 años, a través de dinámicas de investigación-acción.

Las relaciones entre propuestas y programas de EF cooperativa y la evaluación

Si optamos por desarrollar formas de trabajo cooperativo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado, lo lógico es que avancemos también hacia fórmulas colaborativas y formativas de evaluación. En muchos casos esta colaboración hace referencia principalmente a la participación del alumnado en dichos procesos de

evaluación. Cuando se hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, normalmente los conceptos que aparecen en la literatura especializada son los de “Autoevaluación” y “Coevaluación”. Por “Autoevaluación” entendemos la evaluación que una persona (o un grupo de personas) realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal (o grupal). En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado. Cuando nuestro alumnado trabaja en grupo, como cuando desarrollamos propuestas concretas de aprendizaje cooperativo en EF, la autoevaluación debería ser grupal. Dentro de una “autoevaluación grupal” puede y debe evaluarse el proceso y producto que genera el grupo, pero también lo que cada individuo ha aportado en ello. Normalmente el concepto de “coevaluación” se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales. Del mismo modo que antes, cuando nuestro alumnado trabaja en grupo, lo lógico es que si utilizamos técnicas e instrumentos de coevaluación sean grupales. En este sentido caben dos opciones: inter-grupales e intra-grupales.

Pero nosotros defendemos la necesidad de avanzar hasta procesos de “Evaluación Compartida” y “Calificación dialogada” (López-Pastor, 2004, 2006, 2013), dado que entendemos que quedarse sólo en la autoevaluación puede ser también una situación parcial e individual; aunque suponga un avance notable respecto a la práctica exclusiva de la heteroevaluación por parte del profesor. Con el término de “Evaluación Compartida” nos referimos a los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza–aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales (en función si la actividad de aprendizaje ha sido individual o grupal), y también pueden llevarse a cabo de forma oral y/o escrita. Por “Calificación Dialogada” nos referimos a los procesos dialogados y negociados que el profesor tiene con el alumnado al finalizar el trimestre, de cara a fijar la calificación que irá en el boletín de notas. Se trata de un proceso independiente del proceso de autoevaluación. Puede llegarse a él o no llegarse. En todo caso, en caso de realizarse, nuestro planteamiento es que debe hacerse el mínimo número de veces que sea necesario, preferiblemente sólo en las situaciones en que la administración educativa obliga a poner una calificación (normalmente al finalizar cada trimestre y cada curso académico).

Todos estos conceptos están estrechamente relacionados con el desarrollo de una “evaluación democrática”. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son: la importancia del intercambio de información; la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum; la existencia de unas

relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumno; avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (*Calificación Dialogada*) y llevar a cabo una “metaevaluación”, una evaluación del sistema de evaluación empleado, con el objeto de irlo mejorando curso a curso.

En la tabla I presentamos un resumen explicativo de todos los conceptos relacionados con la participación del alumnado en la evaluación.

CONCEPTO	EXPLICACIÓN
<i>Autoevaluación</i>	Evaluación que una persona (o un grupo de personas) realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal (o grupal). En educación, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado. Cuando nuestro alumnado trabaja en grupo la autoevaluación debería ser grupal.
<i>Coevaluación o evaluación entre iguales</i>	Evaluación entre pares, entre iguales. Un alumno evalúa a otro. Del mismo modo que antes, cuando nuestro alumnado trabaja en grupo, la coevaluación debe ser grupal. En este sentido caben dos opciones: inter-grupales e intra-grupales. “Intra-grupales” es cuando la coevaluación se realiza sólo entre los miembros de un grupo. “Inter-grupales” es cuando un grupo de alumnos evalúa a otro grupo.
<i>Evaluación Compartida</i>	Procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza–aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales (en función si la actividad de aprendizaje ha sido individual o grupal), y también pueden llevarse a cabo de forma oral y/o escrita.
<i>Calificación Dialogada</i>	Procesos dialogados que el profesor tiene con el alumnado al finalizar el trimestre, de cara a fijar la calificación que irá en el boletín de notas. Se trata de un proceso independiente del proceso de autoevaluación. Puede llegarse a él o no llegarse. En todo caso, en caso de realizarse, nuestro planteamiento es que debe hacerse el mínimo número de veces que sea necesario, preferiblemente solo en las situaciones en que la administración educativa obliga a poner una calificación (normalmente al finalizar cada trimestre y cada curso académico).

Tabla I. Tipos de evaluación respecto a la participación del alumnado en la evaluación.

En trabajos anteriores pueden encontrarse revisiones del estado de la cuestión y experiencias acumuladas sobre estas temáticas en EF (López-Pastor 2006a, 2013; López-Pastor et al, 2005, 2008).

La importancia y potencialidad de la evaluación formativa y compartida en los aprendizajes en EF

Nuestra propuesta pone el énfasis en la capacidad formativa de la evaluación, en su potencial de mejora del aprendizaje, en vez de utilizarlo como simple control del mismo. Uno de los trabajos que más nos ha influido es la propuesta de Santos Guerra (1993, 2003), que entiende la evaluación como un proceso de comprensión, diálogo, aprendizaje y mejora. Hace referencia a las cuatro características fundamentales que debería tener la evaluación y que se van enlazando entre sí a lo largo de un proceso que busca la comprensión del aprendizaje que tiene lugar, con la intención de mejorarlo. En anteriores trabajos (López-Pastor, 1999, 2004, 2006; Herranz y López, 2014; López et al, 2005, 2007) se analizan con detalle las razones que existen para poner en práctica y potenciar los procesos de evaluación formativa y compartida, así como las experiencias que hay publicadas sobre la temática y la metodología que puede utilizarse para potenciar la participación del alumnado en los procesos de evaluación.

La crítica a los modelos tradicionales de evaluación-calificación en EF: la calificación de la condición física y/o la habilidad motriz

Cuando hablamos del “*modelo tradicional de evaluación en EF*” nos estamos refiriendo a la utilización sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz para calificar al alumnado al final de un trimestre o curso en el área de EF. Normalmente, las calificaciones del alumnado se obtienen a partir de sus resultados en dichos test o, al menos, un porcentaje importante de las mismas. Puede encontrarse una cierta variedad de combinaciones, según los porcentajes aplicados, las tablas normalizadas o los criterios de progresión que se utilicen.

Consideramos que hay nueve grandes razones para no utilizar estas pruebas como principal forma de calificación del alumnado en el área de EF. Existen otras formas de utilizar los test que pueden tener un carácter formativo. La crítica se centra en su utilización con una finalidad exclusivamente calificadora. A continuación vamos a enunciarlas. Puede encontrarse una explicación detallada y fundamentada de cada una de ellas en trabajos anteriores (López-Pastor, 2006a).

- (1)-Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la EF.
- (2)-Se superficializa el aprendizaje.
- (3)-No es coherente con las finalidades que suelen asignarse a la EF ni con los contenidos de aprendizaje que suelen trabajarse cada trimestre.

(4)-Su utilización es meramente calificadora. No hay ninguna, o muy escasa, intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a ellos cuando se hace necesario emitir una calificación, porque es lo fácil y cómodo; incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados.

(5)-Suelen justificarse en una errónea búsqueda de estatus para el área.

(6)-La acientificidad del proceso y los instrumentos utilizados (falta de validez y fiabilidad).

(7)-La disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje, debido a la considerable cantidad de tiempo dedicada a realizar pruebas cuya única finalidad es llegar a una calificación.

(8)-Se evalúa lo que se es, no lo que se aprende.

(9)-Incoherencias internas del sistema y críticas recibidas (EF y salud, EF e iniciación deportiva, EF integral, etc.).

Nuestra propuesta: Por una Evaluación Formativa y Compartida en EF

Por *Evaluación Formativa* entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más. También sirve para que el profesorado aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.

Por *Evaluación Compartida* entendemos que la evaluación debe ser un proceso de diálogo y de toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos, las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. La realización de procesos de Evaluación Compartida está fundamentada en la búsqueda de una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestra teoría y práctica educativa.

Las principales características de este modelo de evaluación están recogidas en los criterios de calidad a cumplir. Dichos criterios funcionan como “Principios de Procedimiento”, que nos orientan a la hora de decidir cómo poner en práctica los sistemas de evaluación concretos en cada contexto y asignatura. Los presentamos de forma resumida en la Tabla 1. Para diseñar los instrumentos de evaluación específicos a utilizar en cada contexto educativo concreto, planteamos seis posibles líneas de actuación. Entendemos que estas líneas pueden y deben ser complementarias; en

ningún caso, excluyentes entre sí. Esto es, cada docente debe seleccionar las más adecuadas para su contexto y circunstancias, complementando entre dos o más de ellas.

TABLA 1. Principios de procedimiento para la Evaluación Formativa y Compartida en EF.

	Principales características de la evaluación formativa y compartida en EF
<i>Criterios de Evaluación.</i>	1- Adecuación respecto al diseño curricular; respecto a las características del alumnado y el contexto; y respecto a los planteamientos docentes; 2- Relevancia; 3- Veracidad; 4- Formativa; 5- Integrada (en el día a día, los diferentes implicados y los diferentes ámbitos, contenidos y competencias a conseguir); 6-Viable 7- Ética.
<i>Tipo de instrumentos a utilizar.</i>	1- El cuaderno del profesor (desde los muy estructurados hasta los poco o nada estructurados); 2- Espacios para la evaluación en las fichas de sesión y las fichas de unidades didácticas; 3- Cuaderno del alumnado; 4-Producciones del alumnado (de diferente tipo, recopiladas en carpetas, o portafolios); 5- Fichas y hojas para el alumnado (fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal; autoinformes; fichas y/o cuestionarios de autoevaluación; fichas de co-evaluación individuales y grupales, etc.). 6- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación colectiva.

Partimos del hecho de que cada realidad educativa es única y particular, de que no existen recetas mágicas ni sistemas de evaluación formativa que puedan funcionar exactamente igual de bien en todos los contextos educativos. Por tanto, nuestra propuesta ofrece unos principios de procedimiento genéricos, pero que cada docente tiene que adaptar y aplicar en su práctica educativa concreta, adecuándolo a su contexto particular y a las características de su alumnado. La diversidad de contextos y situaciones profesionales es tan amplia que los instrumentos siempre deben ser

adaptados de forma específica. Pero, por otra parte, los maestros aprendemos mucho con los ejemplos de las prácticas educativas de otros maestros. Por eso nos gusta presentar una amplia variedad de las experiencias, sistemas e instrumentos de evaluación que hemos puesto en práctica en muchos contextos diferentes, así como los resultados obtenidos. Pueden encontrarse propuestas y ejemplos concretos en muchos trabajos anteriores (Barba y López, 2006; López-Pastor et al, 2004, 2006a, 2006b, 2008, 2013, 2016; Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011; Monjas, 2006).

Los resultados acumulados están basados en un proceso de investigación-acción sobre la evaluación formativa y compartida en EF que se lleva desarrollando desde hace veinte años. La utilización de esta metodología nos ha permitido ir perfeccionando la propuesta curso a curso, hasta llegar al modelo que utilizamos en la actualidad. A lo largo de este tiempo hemos ido poniendo en práctica este sistema de evaluación en todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la formación inicial del profesorado de EF.

¿Qué ventajas tiene programar por “Dominios de Acción Motriz” (DAM) en EF? ¿Puede ser compatible con los procesos de aprendizaje cooperativo?

Creemos que la programación por dominios de acción motriz es una propuesta que puede ser enormemente interesante a la hora de dotar a la EF de un rigor y una lógica de funcionamiento de la que ahora mismo carece. La programación por DAM está basada en la Praxiología motriz, una corriente que ha intentado dotar a las ciencias de la motricidad de un marco epistemológico propio y específico. En trabajos anteriores (López-Pastor, 2008, 2009; López et al, 2015, 2016) hemos explicado los fundamentos de la Praxiología Motriz, sus autores principales, las aportaciones que supone a la EF y su aplicación a la didáctica de la EF con la propuesta de una programación por DAM.

Desde nuestro punto de vista, la propuesta más completa y elaborada en estos momentos es la desarrollada por Larraz (2002, 2004, 2009, 2014), que ha estado más de quince años organizando toda su programación de EF en Primaria basada en este planteamiento y que diseñó un Currículum para el área de EF en Primaria en base a los DAM (Larraz, 2004). Larraz considera que estos dominios organizan las seis grandes clases de experiencias corporales que atraviesan la diversidad de prácticas motrices de la EF escolar, mediante el trabajo de los seis tipos de problemas motores diferentes a los que puede enfrentarse el alumnado y las diferentes relaciones que pueden darse entre la persona y el entorno físico y humano. Cada uno de los DAM tiene rasgos comunes de lógica interna y responde a un tipo de problema motor. Por tanto, las prácticas motrices de cada dominio pueden considerarse homogéneas. En base a esta realidad, es posible agrupar todos los contenidos de EF en torno a estos 6

DAM y organizar y revisar así las programaciones. Son los siguientes:

- 1- Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros;
- 2- Acciones de oposición interindividual;
- 3- Acciones de cooperación;
- 4- Acciones de cooperación y oposición;
- 5- Acciones en un entorno físico con incertidumbre;
- 6- Acciones con intenciones artísticas y/o expresivas.

El actual decreto de currículum oficial para el área de EF en primaria (MECD, 2014) basa su organización de “bloques de contenidos” en la programación por DAM. Se trata de propuestas basadas en los planteamientos de la Praxiología Motriz y su aplicación a la EF.

A continuación se enuncian los seis dominios de acción considerados y los aspectos esenciales de cada uno (Tabla 1). Están elaborados a partir del trabajo de Larraz (2004), pero con modificaciones propias, para la aclaración de algunos conceptos y la ampliación de los ejemplos.

Dominio de acción	Características principales y ejemplos
<i>1. Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros.</i>	Evaluación que una persona (o un grupo de personas) realiza Actividades realizadas principalmente de forma individual. Suelen ser acciones medibles, con parámetros espaciales o temporales. Ejemplos: aprender a correr a ritmo en esfuerzos de larga duración, atletismo, patinaje, natación, gimnasia, juegos individuales, malabares, zancos, acrobacias,...
<i>2. Acciones de oposición interindividual.</i>	Actividades en situaciones de enfrentamiento uno contra uno. Ejemplos: juegos infantiles 1c1, juegos de lucha, juegos de raqueta 1c1,...
<i>3. Acciones de cooperación.</i>	PHay que resolver un problema común que requiere la cooperación de todo el grupo. No hay enfrentamiento con otros grupos ni personas. Todos ganan. Implica procesos de diálogo, ayuda y solidaridad. Ejemplos: Juegos y actividades físicas cooperativas; equilibrios colectivos y pirámides humanas (acrosport), combas colectivas, ...

Dominio de acción	Características principales y ejemplos
<i>4. Acciones de colaboración y oposición.</i>	Son acciones colectivas que requieren la colaboración con las personas del mismo grupo para superar a las del grupo contrario. Suelen ser situaciones con alto grado de codificación (normas y reglas). Ejemplos: juegos infantiles de equipo (balón prisionero, rescate, robar piedras,...), deportes colectivos, algunas manifestaciones específicas de deportes individuales (relevos o competición por equipo en atletismo o natación),...
<i>5. Acciones en un entorno físico con incertidumbre.</i>	Actividades en un medio desconocido o, fundamentalmente, en el medio natural. La clave es la correcta interpretación de las variaciones en el medio. Tiene gran importancia la seguridad. Ejemplos: actividades en la naturaleza, con o sin material específico: senderismo, bicicleta, orientación, escalada, esquí,...
<i>6. Acciones con intenciones artísticas y expresivas.</i>	Acciones con finalidades estéticas y comunicativas. También suele haber una relación estrecha con el ritmo. Se prestan mucho a la organización de proyectos de acción colectiva. Ejemplos: danzas, la expresión corporal, gimnasia artística, natación sincronizada, etc. También pueden entrar en este dominio actividades como el acro-sport, las acrobacias, las combas o los malabares cuando forman parte de un proyecto colectivo cuyo fin es la presentación de un producto expresivo delante de un público (funciones de navidad, fiestas, pasacalles, etc.).

Ventajas de programar por DAM en EF

Entendemos que el punto más fuerte de esta propuesta es que su aplicación al mundo de la EF puede ser interesante a la hora de dotar nuestra área de un mayor rigor y estructura. Realizar la programación de EF por DAM permite realizar un proceso de aprendizaje con mucha más lógica, sistematicidad, rigor y cercanía a la realidad cotidiana del alumnado. Lo mismo puede aplicarse al encadenamiento de sesiones dentro de una unidad didáctica y a las actividades concretas de aprendizaje a desarrollar en el aula. Este planteamiento puede ser de una gran ayuda a la hora de ir clarificando qué se quiere enseñar y cuándo y cómo hacerlo; y, sobre todo, a la hora de

organizar mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en EF, al trabajar sobre la lógica interna de las diversas situaciones motrices. Larraz (2009) considera que trabajar por DAM en EF tiene las siguientes ventajas: (1) permite organizar las prácticas de la EF; (2) facilita la programación didáctica de la EF; (3) posibilita organizar los contenidos de los currículos de EF; (4) facilita el aprender a ser personas y (5) determina las competencias específicas de la EF. Y lo resume en una idea principal: dan coherencia interna a la EF.

Desde nuestro punto de vista, tiene también otras ventajas complementarias: (1) permite programa de forma equilibrada y coherente cada curso y durante los seis cursos de la etapa; (2) ayuda al profesorado a tener claro qué queremos que aprenda nuestro alumnado y cómo organizar su aprendizaje; (3) permite secuenciar por ciclos y etapas con criterios mucho más lógicos y equilibrados; (4) ayuda a secuenciar las tareas y actividades con criterios lógicos de aprendizaje; (5) permite que todo el alumnado pueda tener éxito en EF; (6) posibilita trabajar con “actividades físicas de referencia” que permiten conectar la EF con la vida real y complementarse mutuamente; (7) proporciona al alumnado un bagaje motor lo más diverso, equilibrado y completo posible tras su paso por los seis cursos de primaria.

En función del domino de acción también se trabajan más unos ámbitos de desarrollo personal que otros (competencia personal, individual, colaborativa, de integración grupal, de oposición, expresiva, etc.), aunque en todas podamos mantener la preocupación por un desarrollo global de la persona a través de la motricidad.

Como punto débil, habría que señalar que se trata de un planteamiento poco conocido actualmente entre el profesorado de EF y del que se han publicado pocas propuestas prácticas concretas aunque, afortunadamente, poco a poco va incrementándose su número. Puede encontrarse información más detallada sobre todos estos aspectos en nuestros recientes trabajos colectivos (López-Pastor et al., 2015, 2016).

¿Estamos interesados en desarrollar procesos sistemáticos de aprendizaje cooperativo en nuestras clases de EF?

En el trabajo presentado en el congreso de AFC de Ávila (López-Pastor, 2008) defendíamos que hay cinco líneas de trabajo fundamentales para utilizar las AFC dentro de una programación de EF realizada por DAM:

- 1- Como contenido de aprendizaje, en las UUDD del DAM 3, cuya lógica interna es la propia de la acción motriz cooperativa.
- 2- Los DAM en que existen abundantes formas de cooperación, e incluso forman

parte de la lógica interna de la actividad, aunque no sean los aspectos principales de la misma (DAM 5: “AF en Entornos inestables” y DAM 6 “AF rítmico-expresivas”).

3- Los momentos y actividades puntuales de cooperación en DAM bastante alejados de principios de cooperación (dominios de acción motriz 1, 2 y 4). Por ejemplo, aprender a golpear el balón en voleibol de forma cooperativa en grupos de 2, 3, 4 o 5 personas, aunque la idea es aplicarlo lo antes posible a situaciones de juego real, cuya lógica es la colaboración-oposición. O una situación similar en bádminton, cuando se trata de aplicarlo posteriormente a situaciones de oposición individual. O aprender a patinar con ejercicios o metodologías cooperativas, aunque a la hora de aplicarlo en situaciones reales la lógica es predominantemente de actividad individual en entorno estable.

4- La metodología cooperativa como presencia transversal y permanente en la mayor parte de las sesiones y los tiempos de trabajo, así como en los valores cotidianos que se trabajan en el aula. No se trata por tanto de una mera realización de AFC, sino de un enfoque que engloba la metodología utilizada y la forma habitual de organizar las sesiones de EF.

5- Las AF Cooperativas como recurso básico en la formación de grupo, en momentos puntuales y significativos del curso: principio de curso, por ejemplo: llegada de un nuevo alumno, estancia parcial de hijos de temporeros, reuniones y encuentros entre escuelas (CRAs, jornadas, encuentros,...).

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado analizar las relaciones que existen entre cuatro grandes temáticas de la EF actual: (a) el aprendizaje cooperativo en EF; (b) la racionalidad en que basamos nuestra forma de entender y practicar la EF; (c) la evaluación en EF; y, (d) la programación por DAM en EF.

Entendemos que cuanto más claras tengamos en nuestra mente las ideas principales sobre nuestra práctica profesional y seamos capaces de lograr una mayor coherencia interna, más calidad tendrá nuestra práctica docente, más y mejores aprendizajes alcanzará nuestro alumnado y más satisfacción tendremos nosotros mismos. En ese sentido, esperamos que este trabajo pueda ser de utilidad al profesorado interesado por desarrollar formas más cooperativas y educativas de trabajar en el área de EF. Creemos interesante hacer explícito un aspecto sumamente actual. En el tercer apartado de este trabajo hemos presentado una serie de razones por las que es interesante

comenzar a programar en EF en base a los DAM. Desde 2014 existe, además, otra razón muy importante: la actual legislación educativa establece que el currículum de primaria de EF debe estar basado en los DAM como bloques de contenidos que dan sentido y organización a la programación anual. Puede encontrarse un interesante análisis sobre la temática en Julián et al. (2016), López-Pastor et al (2016) y López, Pedraza, Ruano y Saenz (2016). Creemos que la programación por dominios de acción motriz es una propuesta que puede ser interesante a la hora de dotar a nuestra área de un rigor y una lógica de funcionamiento de la que ahora mismo carece. Esperamos que este trabajo pueda ser de utilidad para el profesorado de EF que esté interesado en desarrollar programaciones basadas en los DAM, así como al alumnado de los centros de formación inicial del profesorado interesados en conocer cuáles son las propuestas curriculares que mejor se ajustan al actual decreto de currículum para la EF en Educación Primaria y que más y mejores aprendizajes pueden generar en su alumnado cuando accedan a la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Barba, J. J. y López, V. M. (coord.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas y Experiencias en Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 285-290.
- Córdoba, C.; Carbonero, L.; Sánchez, D.; Inglada, S.; Serra, M.; Blasco, M.; Sáez, S.; Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 264-269.
- Herranz, M.; López-Pastor, V. M. (2014). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal. *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133 (30,1) y 132 (30. 2), 11-18.
- Julián, J. A., Abarca-Sos, A, Zaragoza, J. & Aibar, A. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 173-181.

- Larraz, A. (2002). *Diseños curriculares de la comunidad autónoma de Aragón. Educación Primaria: Educación Física*. (consultado 5-5-2008). Recuperado de: (http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Praxio_Lleida_curri_011.pdf).
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En Lagardera, F. y Lavega, P. (Ed.) *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida, 203-226.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- Larraz, A. (2014). Educación Física Escolar. El blog de Alfredo Larraz Urgelés. Recuperado de: <http://www.educacionfisicaescolar.es/> (consultado el 24-09-2015).
- López-Pastor, V. M. (1999) *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (1999) *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia. Librería Diagonal.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En Fraile Aranda, A. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva. Madrid. (265-291).
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006a). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2004). *La Educación Física en Educación Infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006b). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- López-Pastor, V.M., et al (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (26) (<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>) (consultado 10-7-2008).
- López-Pastor, V. M. (2008). El lugar de la cooperación en el currículum de educación física. Ni todo, ni nada, ni justo lo contrario. En Velázquez, C.; Barba, J. J., y Castro, C. *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza. Valladolid. (CD- R).
- López-Pastor, V. M. (2009). *El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción*. En: *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16 (36-40).
- López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 29(3), 4-13.
- López-Pastor, VM.; Monjas, R.; Pérez, D. (2003) *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V. M.; González, M.; Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17. (21-37).
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R.; Manrique, J.C.; Barba, J. J.; González, M. (2008) Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20 (4), 457-477.
- López-Pastor, V.M. y Gea, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- López-Pastor, V. M.; Pérez, D.; Manrique, J. C.; Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A., Hernández, B. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 270-279.
- López-Pastor, V. M.; Pedraza, M.; Ruano, C.; Saez, J. (coord.) (2016). *“Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria”*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- Manrique, J. C.; Vacas, R. y Gonzalo, A. (Coord.) (2011). *Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en educación primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE, nº 52 de 1 de marzo de 2014; 19.349-19.420).
- Monjas Aguado, R. (coord.) (2006) *La Iniciación Deportiva en la escuela por el modelo comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez, D; López, V. M.; Iglesias, P. (2004) *La Atención a la Diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Santos Guerra, M. A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Velázquez, C. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.

Datos del autor:

Víctor M. López Pastor (vlopez@mpc.uva.es)
 Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).
 Pza. Universidad, 1 -40005- SEGOVIA

*El enfoque de coopedagogía motriz:
una propuesta integradora
orientada al desarrollo de la cooperación
en Educación Física*

Carlos Velázquez Callado



RESUMEN

La tendencia actual en Educación Física es alejarse de planteamientos pedagógicos centrados en los contenidos o en el docente y entender que la práctica debe basarse en planes mucho más globales y coherentes que partan de unos propósitos a largo plazo y los concreten en acciones cotidianas, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Es la denominada práctica basada en modelos (models-based practice).

Si bien el aprendizaje cooperativo es considerado como uno de los modelos pedagógicos, desde nuestro punto de vista no permite integrar las diferentes propuestas orientadas al desarrollo de la cooperación que los docentes realizan en sus clases. Por ello, entendemos que es necesario avanzar hacia un modelo que, por una parte aúne en un marco común las diferentes actuaciones docentes enmarcadas desde la lógica de la cooperación y, por otra, facilite al profesorado su implementación en la práctica, de forma progresiva. A este posible modelo lo hemos denominado enfoque de coopedagogía motriz. La presente comunicación describe sus características principales y el proceso para aplicarlo en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Coopedagogía motriz, aprendizaje cooperativo, práctica basada en modelos, metodología, inclusión.

INTRODUCCIÓN: DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA A LA PRÁCTICA BASADA EN MODELOS.

La identificación de las características que promueven procesos de enseñanza eficaces en Educación Física es un tema de investigación recurrente y complejo. Mosston (1978) desarrolló su teoría del Espectro de los estilos de enseñanza o “teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno” (Mosston y Ashworth, 2001, p. 13). Su teoría parte del axioma de considerar el proceso de enseñanza como la pieza clave del aprendizaje del alumnado y plantearlo como una cadena de decisiones, algunas previas al momento de interacción entre docente y estudiantes (pre-impacto) y otras durante la ejecución de las tareas (impacto). Además, Mosston incluye las decisiones referentes a la evaluación de dichas tareas y a la retroalimentación recibida por el alumnado (post-impacto). De esta manera, Mosston (1978) trató de identificar los diferentes aspectos sobre los que habría que decidir en cada una de las fases y definió una serie de *estilos de enseñanza* en función de los roles que asumía el docente y el alumnado a la hora de tomar las decisiones mencionadas. Inicialmente, la idea de Mosston era que el docente partiera de enseñar utilizando estilos más directivos, en los que él asumiera la mayor parte de las decisiones en el proceso de enseñanza, para avanzar progresivamente hacia estilos cada vez más autónomos para el alumnado, objetivo final del proceso. Sin embargo, en una revisión posterior de su teoría planteó que “no se puede considerar que un estilo sea mejor que otro, ya que ninguno nos asegura la consecución de todos los objetivos en la educación física” (Mosston y Ashworth, 2001, p. 28). De este modo, el objetivo principal de su propuesta era el de proporcionar a los docentes una teoría integrada de la enseñanza que les ayudara a tomar decisiones adecuadas, orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia niveles elevados de eficacia. Posteriormente, otros autores han investigado, revisado y actualizado, desde esta perspectiva, los diferentes estilos de enseñanza (Byra, 2000; Delgado Noguera, 1990; Goldberger, Ashworth y Byra, 2012; Sicilia y Delgado Noguera, 2002).

En los años 70, Joyce y Weil (2003) desarrollaron su propuesta educativa de *modelos de enseñanza*, entendiéndolos como planes o patrones de actuación, basados en teorías e investigación, utilizados para desarrollar el curriculum, diseñar los materiales de enseñanza y guiar la acción docente. Su punto de partida es que enseñar bien significa ayudar a que los estudiantes aprendan bien, de modo que los modelos de enseñanza están diseñados para promover un conjunto de estrategias orientadas a facilitar el aprendizaje de los contenidos trabajados, al tiempo que promueven la adquisición de habilidades sociales entre el alumnado. Todo ello pretende contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como personas. Observamos cómo los autores,

al igual que hiciera Mosston, ponen el énfasis en el proceso de enseñanza, si bien, dan un paso más, por una parte, al considerar no solo objetivos académicos, sino también sociales y, por otra, al plantear que lo fundamental es que los estudiantes aprendan, considerando ese aprendizaje desde una visión holística.

Centrándonos específicamente en el ámbito de la Educación Física, en la década de los 80, Jewett y Bain (1985) identifican en la práctica varios modelos curriculares. Con este término hacen referencia a las diferentes perspectivas desarrolladas a la hora de impartir clases de Educación Física, basadas en las distintas concepciones de las intenciones educativas y creencias fundamentales sobre el papel de la Educación Física en el sistema educativo y, en consecuencia, de los estudiantes y el aprendizaje. En otras palabras, las diferencias entre los distintos *modelos curriculares* identificados se basan en la respuesta a la pregunta de cuál es el principal propósito de la Educación Física y el rol que esta juega a la hora de preparar individuos para la vida, tanto a nivel personal como social. Desde estas premisas, Jewett y Bain (1985) identifican siete modelos curriculares desarrollados en la práctica: de progreso (development), humanista (humanistic), de condición física (fitness), educación mediante el movimiento (movement education), kinesiológico (kinesiological studies), educación mediante el juego (play education) y de significaciones personales (personal meanings). Posteriormente, han sido varios los autores que, desde el trabajo de Jewett y Bain (1985), han estudiado los modelos curriculares, actualizando algunos de los ya apuntados pero considerando también otros nuevos. Así, por ejemplo, Siedentop (1998) añade el modelo de educación deportiva (sport education) y Kelly y Melograno (2004) incorporan los modelos de educación basada en la actividad (activity-based education), educación de aventura y deportes en el medio natural (wilderness sports and adventure education), y educación basada en conceptos (conceptually based education). Además, hablan de un modelo ecléctico para referirse al hecho de que es bastante frecuente que los docentes partan de la idea de incidir, desde la práctica motriz, sobre las dimensiones motriz, cognitiva, social y afectiva del alumnado, de modo que tienden a utilizar un modelo u otro en función del ámbito o ámbitos sobre el que pretenden actuar en un momento determinado, o según el contenido trabajado. Más actualmente, Lund y Tannehill (2005) destacan, entre los múltiples modelos curriculares que identifican, los siguientes: modelo de responsabilidad personal y social (personal and social responsibility), enfoque temático de habilidad (skill theme approach), educación de aventura (adventure education), educación al aire libre (outdoor education), modelo de enseñanza comprensiva (teaching games for understanding), educación deportiva (sport education), estudios culturales del curriculum en actividad física y deporte (cultural studies curriculum in physical activity and sport) y educación para el acondicionamiento físico y el bienestar (fitness and wellness education). Quizás lo más relevante de la perspectiva de modelos curriculares

sea el partir de unos propósitos de la Educación Física a largo plazo que sirven de guía a todo el proceso educativo. Esos propósitos, siempre presentes en el docente, guían la práctica cotidiana de las clases y se concretan en acciones referidas a aspectos fundamentales como el papel de los estudiantes, el tratamiento del contenido o el ámbito o ámbitos de incidencia prioritarios.

Metzler (2011) utiliza el término *modelo de instrucción* para referirse a un plan global y coherente que el docente pone en práctica para enseñar. Dicho plan incluye una fundamentación teórica, los resultados de aprendizaje esperados, el contenido para lograrlos, un desarrollo adecuado y secuenciado de las actividades de aprendizaje, las expectativas de comportamiento del docente y del alumnado durante la práctica, unas estructuras únicas de tarea, los procesos para comprobar los resultados del aprendizaje y los mecanismos para revisar la aplicación fidedigna del modelo en sí mismo. Metzler (2011) identifica ocho modelos de instrucción: instrucción directa (direct instruction), sistema personalizado de enseñanza (personalized system for instruction), aprendizaje cooperativo (cooperative learning), educación deportiva (sport education), enseñanza entre iguales (peer teaching), enseñanza a través de preguntas (inquiry teaching), enseñanza comprensiva (teaching games for understanding) y enseñanza de la responsabilidad personal y social (teaching for personal and social responsibility). Vemos cómo el término modelo de instrucción comparte la mayoría de los planteamientos de los conceptos explicados anteriormente, destacando tres grandes aspectos: fundamentos teóricos, características de la enseñanza y el aprendizaje, y necesidades de implementación. Además, el modelo de instrucción expone de forma más concreta el plan de acción docente y añade la necesidad de realizar una evaluación de la puesta en práctica del propio modelo.

Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij (2011) exponen su preferencia por el término *modelo pedagógico*, alegando que el “uso del término pedagógico subraya la interdependencia e irreductibilidad entre aprendizaje, enseñanza, contenido y contexto” (p. 324), razonamiento que es compartido por otros autores (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Julián y Peiró, 2015). En otras palabras, el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje no se concentra en lo que hace el docente sino que se desplaza hacia el estudiante y, por tanto, considera todo aquello que le afecta a la hora de aprender (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). En este sentido, podemos definir los modelos pedagógicos como las diferentes maneras en las que un docente integra en un todo, de forma global y coherente, los diversos factores que intervienen en un proceso de enseñanza para promover un aprendizaje entre su alumnado. Entre estos factores, podemos destacar: la concepción del docente sobre la educación en general y sobre la enseñanza y el aprendizaje en particular,

las características contextuales, las peculiaridades de los estudiantes, los resultados esperados, los dominios prioritarios (motor, cognitivo, social y afectivo), la estructura de las tareas así como los patrones de organización y secuenciación de las mismas, y el proceso de evaluación (Velázquez, 2015a, p. 26).

Con independencia del término elegido, nosotros preferimos el de modelos pedagógicos, no cabe la menor duda de que actualmente nos movemos hacia planteamientos pedagógicos alejados de la enseñanza por contenidos o centrados en el docente. Por el contrario, la tendencia es generar propuestas coherentes que partan de unos propósitos a largo plazo y las concreten en acciones cotidianas, teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas. De este modo, los estilos de enseñanza se convierten en el puente entre los objetivos a largo plazo, derivados del modo en que el docente entiende la educación en general y la Educación Física en particular, y los objetivos a corto plazo. Finalmente, se establecen procesos de evaluación para comprobar si se alcanzan los resultados de aprendizaje esperados y también para determinar el grado de coherencia, o de desviación, entre los planteamientos ideales del modelo y su puesta en práctica.

A este tipo de planteamiento se le denomina práctica basada en modelos (models-based practice) (Casey, 2014; Fletcher y Casey, 2014; Hastie y Casey, 2014), un término neutral que además permite ampliar su campo de acción, más allá de la enseñanza reglada, al deporte, la danza, el tiempo libre o cualquier otro contexto en el que la educación de lo motriz (y no solo de lo motriz) esté presente (Haerens et al., 2011). Debemos destacar la idea de que no es posible abarcar absolutamente todo el campo de acción de la educación física desde un único modelo, así como el hecho de que las demandas que la sociedad hace a la educación física varían con el paso del tiempo. De este modo, como ya hemos visto, diferentes autores identifican en la práctica diversos modelos tanto en el ámbito de la educación formal como de la no formal. Así, algunos investigadores comienzan a distinguir entre los modelos básicos y los modelos emergentes (Fernández-Río et al., 2016). Por modelos básicos se refieren a aquellos que están más difundidos en la práctica de la Educación Física actual y entre ellos incluyen el aprendizaje cooperativo (Dyson y Casey, 2012, 2016; Velázquez, 2010), el modelo comprensivo de iniciación deportiva (Thorpe, Bunker y Almond, 1986), el modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994, 2002) y el modelo de responsabilidad personal y social (Hellison, 1995, 2011). Entre los emergentes destacan los de educación de aventura (Dyson y Brown, 2005; Kolb, 1984; Rohnke, 1989), alfabetización motriz (Almond y Whitehead, 2012; Whitehead, 2010), modelo ludotécnico (Valero, 2006; Valero y Conde, 2003), estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), autoconstrucción de materiales (Méndez, 2003, 2005; Méndez y Fernández-

Río, 2013) y educación para la salud (Haerens et al., 2011). Desde nuestro punto de vista, otro de esos posibles modelos emergentes es el denominado enfoque de coopedagogía (Velázquez, 2013a, 2014, 2015b) cuya exposición es el eje central de la presente comunicación.

Y, en resumen,... ¿qué necesitamos para definir un modelo pedagógico?

Partiendo de todo lo expuesto en el epígrafe anterior, entendemos que para poder hablar de modelo es necesario que exista una planificación global y coherente, con una perspectiva a largo plazo, que sirva de marco a todas las actuaciones desarrolladas en el proceso de enseñanza para alcanzar exitosamente un aprendizaje. Dicha planificación debe estar fundamentada, por una parte, desde una perspectiva filosófica y ética, respondiendo a la idea de persona que esperamos del estudiante, y también a la concepción de la educación en general y de la Educación Física en particular. Esto conlleva responder al modelo de persona que deseamos y a los valores esenciales que emanan de ella, al tipo de educación y, en consecuencia, a las acciones educativas coherentes con dichos valores, y al papel de la Educación Física en el desarrollo de ese ideal de persona. Además, implica considerar la forma en que nuestra área se articula, junto con las demás áreas de conocimiento, en el proceso educativo.

Todo ello se traduce en el planteamiento de unos resultados de aprendizaje esperados que, en función de la concepción educativa del modelo, inciden principalmente sobre uno o varios ámbitos de actuación. De este modo, en Educación Física se consideran cuatro ámbitos o dominios prioritarios: motor, cognitivo, social y afectivo (Casey y Goodyear, 2015). Así, según el modelo elegido, aun trabajando sobre todos ellos, se da prioridad a unos sobre otros. Es precisamente esto lo que, basándose en fundamentaciones teóricas y en evidencias empíricas, determina el tipo de tareas más habituales en las clases o, mejor dicho, la estructura lógica de dichas tareas, así como el modo de organizarlas. Por ejemplo, si otorgamos una especial importancia al dominio social, sería poco razonable que el docente optara por trabajos individuales o en grupos definidos en función del nivel de habilidad motriz de los estudiantes. Por el contrario, parece más lógico elegir propuestas de organización cooperativa de las tareas en grupos heterogéneos. En otras palabras, dependiendo de los dominios de acción prioritarios, el docente optará por unos estilos más cognitivos, socializadores, creativos o individualizadores y de todo ello se derivará una expectativa de resultados de aprendizaje. De esta manera, “los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan en sus estructuras cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante” (Fernández-Río et al., 2016, p. 57). Un modelo debe además incorporar procesos de evaluación orientados, por una parte, a comprobar si se alcanzan los resultados de aprendizaje esperados y, por otra, a establecer su coherencia interna, es decir, cuánto

y en qué aspectos nos hemos desviado del modelo ideal durante su puesta en práctica. Mediante este proceso de evaluación formativa, el docente, y no solo el alumnado, aprende a mejorar su práctica y a orientarla hacia el modelo ideal establecido.

Ahora bien, hablar de modelo conlleva no solo la aplicabilidad de ese plan general sino también su adaptabilidad a diferentes contextos. Implica, por tanto, unas líneas generales bien definidas que se concretan en función de las condiciones del entorno en el que es aplicado y, muy especialmente, de las características de todos y cada uno de los estudiantes que están aprendiendo. Esa concreción nos lleva al establecimiento de estrategias didácticas que pueden variar de un contexto a otro pero que deben ser coherentes con los principios generales que definen el modelo. Desde esos planteamientos, la eficacia de un modelo solo puede fundamentarse en la investigación por lo que, y esta es desde nuestro punto de vista otra de sus características esenciales, no es posible hablar de modelo si no hay evidencia empírica que demuestre su eficacia en la práctica en contextos múltiples y variados. Cuando la investigación es escasa o limitada a contextos muy determinados preferimos no pecar de ambiciosos y hablar de enfoque pedagógico. Así, solo cuando un enfoque pedagógico se aplica con éxito en múltiples y variadas circunstancias y ese éxito se fundamenta en evidencias, podemos hablar de modelo pedagógico.

Pero, ¿cómo promover la práctica de los modelos pedagógicos?

Como acabamos de ver, uno de los aspectos clave para poder hablar de práctica basada en modelos es la aplicación efectiva en contextos reales de un plan de acción global y coherente con las características anteriormente mencionadas. En otras palabras, se diseña para aplicar. Un modelo no tiene ningún sentido si no trasciende de la teoría a la práctica. Esto implica investigar la práctica pero también promover la difusión del modelo pedagógico entre los docentes que, al fin y al cabo, son los máximos responsables de su implementación. Sin embargo esto no es tan sencillo como parece.

En un estudio orientado a determinar el grado y la forma de aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física, Velázquez (2013b) señala que la formación inicial del profesorado en este modelo pedagógico es muy reducida, hasta el punto de que los principales referentes españoles comienzan a aplicarlo en sus clases después de asistir a actividades de formación permanente específicas o mediante procesos de autoformación, “en la búsqueda de estrategias orientadas a promover en sus clases unas prácticas acordes con los principios pedagógicos y valores que pretenden propugnar” (p. 598). En otras palabras, los docentes sí tienen una clara concepción de lo que debería ser una sociedad ideal y del papel que la educación en general, y la Educación Física en particular, juegan a la hora de promover dicha sociedad, primer elemento constitutivo de un modelo pedagógico. Por ello buscan respuestas que les

faciliten que sus prácticas generen personas con un conjunto de valores que respondan a dicha concepción educativa y social. El problema está en determinar cómo favorecer la difusión de los modelos pedagógicos en la práctica de las clases de Educación Física o, lo que es lo mismo, cómo avanzar desde unas prácticas basadas en el contenido hacia unas prácticas basadas en modelos. Buscamos, por tanto, transferir el diseño ideal a la práctica real, ya que solo mediante la difusión práctica en contextos múltiples y variados podremos evidenciar empíricamente la validez del modelo. Observamos, sin embargo, algunas dificultades para transferir los enfoques teóricos a la práctica diaria del profesorado.

La primera de las dificultades, ya la hemos comentado, es la reducida formación inicial de los docentes en este tipo de planteamientos. Así, es más habitual un enfoque basado en el trabajo metodológico de los contenidos curriculares que uno fundamentado en diseños más globales que partan del porqué y el para qué de la Educación Física y que, como los modelos pedagógicos, reflexionen sobre los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza para promover el aprendizaje del alumnado y los concreten en acciones prácticas. No hemos de olvidar que la concepción de la práctica basada en modelos es relativamente reciente. Ello nos induce a promover actividades de formación permanente que, en cierta medida, cubran ese vacío existente en la formación inicial.

Feixas et al. (2013) identificaron tres tipos de factores relacionados con el grado de transferencia de la formación recibida por el profesorado a su práctica docente: (1) de la formación, (2) del individuo y (3) del entorno. Dentro de cada uno de los tipos de factores destacaron una serie de variables de acuerdo a la siguiente figura:

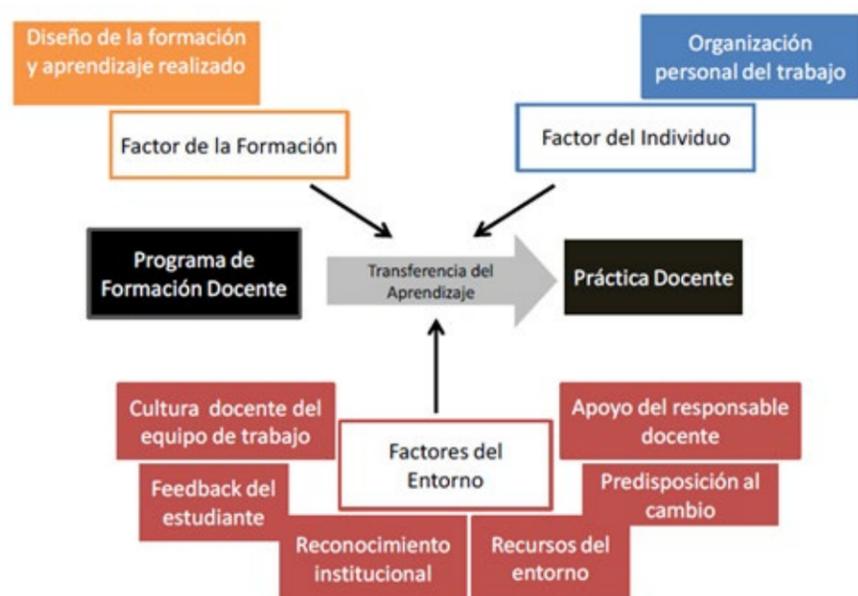


Figura 1. Factores que condicionan la transferencia de la formación docente (Feixas et al., 2013, p.228).

Entre los factores clave, se otorga especial importancia al diseño de la formación. En este sentido, se indica que el mayor o menor grado de transferencia entre lo trabajado en el programa de formación docente y la práctica del propio docente dependerá del nivel en que dicho programa haya sido diseñado específicamente para que el profesorado pueda aplicar lo aprendido. De este modo, si queremos transformar la práctica es necesario que el programa se oriente a la práctica. Ahora bien, y aquí llega la segunda dificultad, en general los cursos de formación permanente del profesorado de Educación Física suelen ser bastante limitados en horas. Se corre el riesgo de plantear el modelo pedagógico en su globalidad buscando que, en un tiempo mínimo, los docentes capten el máximo de los detalles del mismo con el fin de que, si lo aplican, no se desvíen del modelo ideal. Nosotros planteamos la hipótesis del umbral de saturación, es decir, que ante una avalancha de detalles que el ponente comprende, fundamentalmente porque ha profundizado en el objeto de su ponencia durante mucho tiempo, el docente que se aproxima por primera vez a esa temática, o que tiene un mínimo conocimiento de la misma, tiende a comprender hasta un punto a partir del cual se satura de datos que le resultan lejanos y se centra solo en aquello que le es útil en su práctica inmediata. De este modo pierde la noción de globalidad del modelo que es precisamente lo que el ponente pretende evitar. Por otro lado, se corre el riesgo contrario, que en el deseo de que el profesorado transfiera a sus clases lo trabajado en la actividad formativa, esta se fundamente casi exclusivamente en actividades prácticas con lo que los docentes pueden llegar a identificar las actividades realizadas con el modelo pedagógico que se pretende explicar.

Ahora bien, la implementación de un nuevo modelo pedagógico requiere de mucho tiempo y de un arduo trabajo por parte del docente, máxime si promueve procesos de aprendizaje autónomos (Casey y Dyson, 2009). El profesorado necesita planificar el trabajo de habilidades sociales específicas para preparar a los estudiantes a trabajar juntos, y el hecho de que el docente abandone su posición dominante a la par que los estudiantes empiezan a asumir un papel de aprendices activos implica mucho tiempo hasta que se obtienen los primeros resultados pero, al mismo tiempo, es un factor clave en esos resultados.

Ante estos riesgos, nuestra propuesta pasa por simplificar en lo posible el modelo, siempre que no pierda sus características esenciales y, al mismo tiempo, en facilitar al profesorado una aplicación gradual del mismo. Esto evitaría situaciones en las que los docentes tienden a generalizar conceptos, identificando términos que no son sinónimos o llegando a pensar que están trabajando con un modelo pedagógico cuando la realidad es que únicamente utilizan aisladamente algunos de los recursos que ese modelo pone a su disposición (Velázquez, 2013b). Por otra parte, permitiría al profesorado entender

en qué fase de aplicación del modelo se encuentra, en función de su experiencia con el mismo, y le dotaría de recursos para actuar con su alumnado. Esto a su vez facilitaría la implementación progresiva del modelo, evitando otros problemas como la inexperiencia del alumnado con la estructura de las tareas adecuadas al modelo o la sobrecarga inicial de trabajo docente al introducir un cambio metodológico en sus clases. De este modo, la transformación de las prácticas comenzaría por los elementos clave del modelo y, a medida que docente y alumnado adquieren experiencia, las prácticas se acercarían cada vez más al modelo ideal. Todo ello, siempre unido a procesos de auto-reflexión y de formación docente, contribuiría a promover el cambio metodológico real de las clases de Educación Física para generar unas prácticas fundamentadas en modelos pedagógicos.

El enfoque de coopedagogía motriz

Ya hemos señalado anteriormente que, aun cuando un enfoque y un modelo comparten sus principales características, preferimos emplear el término modelo pedagógico solo cuando un enfoque pedagógico ha sido aplicado con éxito en múltiples y variados contextos y ese éxito se fundamenta en estudios con metodologías de investigación. Dado que la coopedagogía motriz no reúne esa característica de haber sido investigada en diversos contextos educativos, preferimos hablar de enfoque de coopedagogía motriz, si bien es posible que, con el paso del tiempo y las aportaciones de otros docentes e investigadores, pueda convertirse en un modelo pedagógico.

El enfoque de pedagogía de la cooperación o de coopedagogía se define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 45). Cuando dicho enfoque es implementado en Educación Física, hablamos de coopedagogía motriz. La idea principal es sencilla, existe evidencia empírica suficiente para poder afirmar que la estructuración cooperativa del aprendizaje es superior a la individualista y a la competitiva (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) pero, para alcanzar su máxima efectividad, es imprescindible que los estudiantes hayan desarrollado un conjunto de habilidades sociales y de conductas de trabajo en equipo que implican pensar desde una lógica de la cooperación. Como el modelo social, y también educativo, imperante refuerza el individualismo y la competición es necesario promover procesos que transformen esa mentalidad y concluyan que cooperar es la opción más beneficiosa dentro de un grupo humano. De este modo, desde el convencimiento de que la lógica cooperativa no solo beneficia a los demás sino también a uno mismo, se pueden estructurar las tareas para que los estudiantes aprendan con éxito contenidos académicos, en nuestro caso, del área de Educación Física.

Para facilitar su aplicación, el enfoque de coopedagogía motriz se estructura en cinco fases: (1) conflicto, (2) comprensión de la lógica de la cooperación, (3) aplicación lúdica de la lógica de la cooperación, (4) aprendizaje cooperativo, y (5) aprendizaje autónomo y transferencia fuera de las clases. Antes de exponer resumidamente el desarrollo del enfoque en cada una de estas fases, conviene resumir sus principales características.

Fundamentación filosófica

El punto de partida del enfoque de coopedagogía motriz es el de entender que educamos para formar ciudadanos capaces de desenvolverse en sociedades democráticas y de contribuir, por tanto, a su mejora desde los principios de libertad, justicia, igualdad y dignidad. Por otra parte, creemos que la educación, al menos en su etapa obligatoria, debería dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, con independencia de sus características individuales, como mínimo para desarrollar al máximo sus potencialidades y promover aquellas competencias que les permitan desenvolverse en una sociedad con los principios antes señalados. Ahora bien, si algo caracteriza a los contextos educativos actuales es la diversidad y heterogeneidad del alumnado. Así, en una misma clase interactúan niños y niñas con distintas habilidades intelectuales, lingüísticas, emocionales, sociales o motrices.

Entendemos que la inclusión y la cooperación entre iguales son dos de los pilares imprescindibles para promover sociedades más justas y democráticas. Por tanto, la mejora de la sociedad implica generar ciudadanos con una mentalidad cooperativa. Concretando estos mismos principios en los centros educativos, pensamos que inclusión y cooperación son las bases de una educación que dé respuesta a la diversidad del alumnado a la que acabamos de aludir. Por tanto, es justo y necesario desarrollar programas que incidan en estos principios y ello es responsabilidad de las administraciones educativas pero también, y muy especialmente, de los centros educativos y, por supuesto, del profesorado.

Desde la Educación Física es posible contribuir a la formación de ese modelo de ciudadano. Para ello, los programas deberían promover los aprendizajes curriculares específicos del área y al mismo tiempo desarrollar, desde propuestas motrices, los valores propios de las sociedades democráticas. En este sentido, el enfoque de coopedagogía motriz parte del planteamiento de que un programa de Educación Física debería reunir, al menos, cuatro características: (1) generar personas motrizmente competentes, (2) lograrlo para todo el alumnado sin excepción, (3) hacerlo de forma apropiada y, (4) enseñar algo más que prácticas motrices.

Generar personas motrizmente competentes significa que el objetivo de la Educación

Física escolar no debe ser crear deportistas de élite sino personas que realicen actividad física con regularidad, de forma saludable y que disfruten con ello, individualmente y junto a otras personas. Esto implica que hayan desarrollado un conjunto de habilidades motrices a un nivel que les permita realizar diferentes tipos de actividades físicas y que tengan los conocimientos necesarios para entender la práctica motriz, sus ventajas y sus riesgos. Además, conlleva mostrar un comportamiento responsable y de respeto hacia sí mismo y hacia los demás durante las prácticas motrices.

Ahora bien, no todos los estudiantes son iguales. Ni tienen las mismas capacidades, ni llegan a las clases de Educación Física con el mismo bagaje de experiencias motrices. Una acumulación de experiencias motrices negativas puede generar incompetencia motriz aprendida (Ruiz Pérez, 1995), es decir, que el estudiante se convence de que es un inepto para la práctica motriz y opta por adoptar una actitud pasiva en las clases o incluso a abandonar cualquier tipo de actividad física. No podemos controlar todas esas experiencias que vienen derivadas de múltiples causas: sentimientos de los padres, deporte extraescolar..., pero sí debemos proporcionar a todo el alumnado experiencias positivas en las clases de Educación Física como primer paso para promover personas motrizmente competentes.

Hacerlo de forma apropiada implica realizarlo mediante propuestas bien diseñadas y con el uso de estrategias metodológicas coherentes con nuestros propósitos, es decir, que promuevan la máxima participación y la inclusión real de todos los estudiantes con independencia de su nivel de habilidad motriz, condición física u otras características personales. Ello lleva al docente a tomar decisiones no solo centradas en la mejor forma de desarrollar los contenidos curriculares sino a promover un clima positivo, basado en la lógica de la cooperación, que facilite el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas sin excepción. Para ello, el docente debe conocer científicamente qué experiencias y acciones resultan más eficaces en contextos similares a los de sus clases. En otras palabras, desde el enfoque de coopedagogía motriz, el docente “genera contextos de aprendizaje lo más adecuados posible a su alumnado, a todo su alumnado, y lo hace basándose en evidencias científicas y en su propia experiencia ante situaciones similares” (Velázquez, 2015c, p. 37)

Ya hemos insistido en que nuestro principal propósito es el de formar ciudadanos que se desenvuelvan en sociedades democráticas y que contribuyan a su mejora. Si entendemos que la Educación Física es un área curricular que contribuye a este objetivo, es lógico pensar que debe enseñar algo más que prácticas motrices. En las clases, como en cualquier grupo social, se manifiestan situaciones injustas que deben ser abordadas de una forma intencional. Es más, ante situaciones de discriminación

entre los estudiantes, si no se realizan acciones orientadas a promover la inclusión y la cooperación entre ellos puede incluso generarse una mayor discriminación y una acentuación de las desigualdades (Cohen, 1999; Putnam, 1997). Así, volvemos de nuevo a la necesidad de generar un clima social que facilite la cooperación entre iguales y que se caracterice por una norma básica, nadie puede sentirse mal en las clases. Desde esa premisa es posible promover los valores de las sociedades democráticas a través de un tratamiento coherente de las situaciones que se manifiestan durante las prácticas motrices.

En resumen, la aportación de la Educación Física al ideal de persona que hemos definido pasa, desde un enfoque de coopedagogía motriz, por promover personas autónomas, que sean capaces de transferir los aprendizajes basados en conocimientos, habilidades, valores..., adquiridos en las clases, a otras situaciones de su vida. Para ello es necesario que todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas disfruten de experiencias motrices positivas que vayan más allá del mero juego y que promuevan su interés por aprender y superarse. Esto nos obliga a favorecer un buen ambiente de clase, seguro y respetuoso, basado en la inclusión y en la cooperación, donde cualquier estudiante se sienta a gusto con sus compañeros.

Fundamentación científica

El enfoque de coopedagogía motriz se sustenta en tres pilares básicos: ambiente social cooperativo, juego cooperativo, y aprendizaje cooperativo.

Podemos definir el ambiente social de clase como el sistema de relaciones que, durante los procesos de enseñanza – aprendizaje, se establece por la interacción entre los estudiantes o entre estos y el docente (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Sánchez Arroyo, Chinchilla, de Burgos y Romero, 2008). Va a estar condicionado por tres factores: la interacción del profesorado con su alumnado, las interacciones entre los estudiantes y la actitud del alumnado hacia las tareas (Marchena, 2005; Pujolàs, 2008). De acuerdo a Johnson y Johnson (1999) existen tres grandes perspectivas teóricas que explican las ventajas de un ambiente social cooperativo para generar aprendizajes académicos y sociales: la perspectiva de la interdependencia social, la perspectiva conductista social y el enfoque socioconstructivista.

La teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 1989, 2009) plantea que es el modo en que se estructuran las metas lo que va a determinar la forma en que los individuos interactúan y, en consecuencia, también los resultados que estos alcanzan, tanto a nivel académico como social. En un ambiente social cooperativo se busca que las metas de unos y otros estén vinculadas, de modo que cada persona se

beneficia si sus compañeros alcanzan sus propios objetivos. Concretando esta premisa en el ámbito educativo, se promueve una interrelación positiva entre las acciones del alumnado que se deriva de la interdependencia positiva entre sus logros.

La perspectiva conductista social, o perspectiva motivacional (Slavin, 1996), postula que el factor determinante para que las personas se esfuercen en la realización de las tareas es el modo en que se presentan los incentivos o, lo que es lo mismo, la estructura de recompensa. La aplicación de este principio al ámbito educativo supone afirmar que los estudiantes trabajarán solo en aquellas tareas que les supongan alguna forma de recompensa, mientras que no se esforzarán en las que no conlleven recompensa alguna o impliquen un castigo. En un ambiente social cooperativo, los logros individuales se vinculan a los logros colectivos de modo que el hecho de recompensar a los grupos en función de los resultados individuales es suficiente para motivar a los estudiantes a realizar esfuerzos conjuntos. Ahora bien, Slavin (1996, 1999) matiza que la vinculación de las recompensas grupales al rendimiento individual debe ir asociada a que todos y cada uno de los miembros de un equipo tengan las mismas posibilidades de contribuir al éxito colectivo.

El enfoque socioconstructivista del aprendizaje parte de la premisa de que el aprendizaje individual tiene un origen social, ya que “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (Vigotsky, 2009, pp. 138-139). Un ambiente social cooperativo facilita la comunicación de un estudiante con sus compañeros de clase, con lo que la interacción entre iguales para la realización de tareas académicas facilitaría la comprensión de conceptos, la corrección de errores conceptuales y, en definitiva, el aprendizaje, al tiempo que contribuiría a favorecer las relaciones sociales incidiendo sobre otras variables que influirían también en el éxito académico, como la motivación, el autoconcepto o el nivel de aspiración (Ovejero, 1990; Ovejero, García y Fernández, 1994).

El juego cooperativo es aquel en el que no existe oposición entre las acciones de los participantes, de forma que todos comparten recursos y aúnan esfuerzos para alcanzar un objetivo común o varios objetivos complementarios (Velázquez, 2004a). Numerosos estudios relacionan la introducción del juego cooperativo en contextos educativos con diferentes objetivos. Entre estos, podemos destacar el desarrollo de comportamientos prosociales (Garaigordobil, 1992, 1995, 1996, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007; Orlick, McNally y O'Hara, 1978; Street, Hoppe, Kingsbury y Ma, 2004), la aceptación social interétnica o el logro de un alto nivel de inclusión del alumnado con y sin discapacidad (Grineski, 1989; Lee y Lee, 2000). Al mismo tiempo, la investigación

desarrollada nos indica que los juegos cooperativos son percibidos por los estudiantes como una fuente de diversión que permite una participación de todos, reduciéndose, durante su práctica, los comportamientos agresivos y pasivos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Finlinson, 1997; Garaigordobil y Fagoaga, 2006; Street et al., 2004). Todo ello contribuye a la mejora del autoconcepto, a una mayor estabilidad emocional y al desarrollo de un clima de clase positivo, variables que inciden en la reducción de conductas problemáticas en la escuela (Garaigordobil, Álvarez y Carralero, 2004).

El aprendizaje cooperativo, tal y como lo integramos en el enfoque de coopedagogía, es una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos en los que los estudiantes trabajan juntos para lograr un cambio de comportamiento o conocimiento en sí mismos y en el de los demás miembros de su grupo.

Son muchas las investigaciones que relacionan el aprendizaje cooperativo con la mejora del rendimiento académico en diferentes áreas de conocimiento (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Pons, González Herrero y Serrano, 2008; Servetti, 2010), con la mejora de las relaciones entre los estudiantes (Díaz Aguado y Baraja, 1993; Gillies y Ashman, 2000), con un mejor autoconcepto (Denigri, Opazo y Martínez, 2007; Johnson, Johnson y Taylor, 1993) o con el aumento de la motivación hacia el área de estudio (Hänze y Berger, 2007, Marín y Blázquez, 2003; Peterson y Miller, 2004) por poner solo algunos ejemplos de sus logros. Centrándonos específicamente en Educación Física, también encontramos evidencia empírica suficiente para poder afirmar que el aprendizaje cooperativo promueve eficazmente el aprendizaje y el rendimiento motor (Bähr, 2010; Barrett, 2000; Casey, 2010), desarrolla las habilidades sociales y mejora las relaciones interpersonales (Barba, 2010; Dyson, 2001, 2002; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2006), favorece la inclusión del alumnado con discapacidad (Cervantes, Cohen, Hersman y Barrett, 2007; Grenier, Dyson y Yeaton, 2005; Velázquez, 2012a), mejora el autoconcepto (Fernández-Río, 2003) e incrementa la motivación del alumnado hacia la práctica motriz (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003; Prieto y Nistal, 2009; Velázquez, 2006).

Con todo ello, entendemos que el enfoque de coopedagogía motriz está suficientemente justificado y fundamentado, no solo desde una perspectiva filosófica o ética, sino también científicamente.

Aprendizajes esperados y ámbitos de acción prioritarios

Ya hemos señalado que el enfoque de coopedagogía motriz propone un programa de Educación Física orientado a promover personas motrizmente competentes, lograrlo

para todo el alumnado sin excepción, hacerlo desde contextos de aprendizaje basados en la cooperación y enseñar algo más que prácticas motrices. Esto significa actuar sobre cuatro ámbitos de acción prioritarios: motor, cognitivo, social y afectivo (Casey y Goodyear, 2015; Metzler, 2011).

Sobre el ámbito motor se incide mediante el trabajo saludable de la condición física y la práctica de acciones motrices adecuadas a las características del alumnado. Con esto estamos incidiendo en la idea de que la Educación Física escolar no debe reproducir los modelos de algunas actividades físicas adultas, caracterizadas por la competición y el rendimiento motor. Por el contrario, entendemos que debe orientarse al desarrollo de habilidades motrices, mediante propuestas lúdicas, inclusivas y participativas, hasta alcanzar un nivel que permita a todos los estudiantes, sin excepción, realizar diferentes tipos de actividades físicas y aprender autónomamente otras.

Las actuaciones sobre el ámbito cognitivo se dirigen a que el alumnado tenga los conocimientos necesarios para entender la práctica motriz, sus ventajas y sus riesgos. Desde la coopedagogía motriz se busca que los estudiantes comprendan conceptos para, por una parte, poderlos transferir a otras situaciones, dentro y fuera del entorno escolar, y por otra, para facilitar el aprendizaje de sus compañeros.

El ámbito social es quizás sobre el que más se insista desde el enfoque de coopedagogía motriz. Es el eje sobre el que giran todos los aprendizajes del resto de los ámbitos. Se aprende a cooperar para promover aprendizaje motor y se incide en lo cognitivo desde la cooperación entre iguales. Se desarrolla la autonomía mediante situaciones que implican resolver problemas sobre la base del diálogo y la toma de decisiones consensuadas. Los estudiantes progresan en sus habilidades motrices gracias a sus compañeros. Aprender a cooperar implica desarrollar la empatía, habilidades sociales, conductas de inclusión... y todo ello desde prácticas motrices organizadas de tal forma que el grupo de iguales se convierte en el principal recurso de aprendizaje.

La organización social del aprendizaje conlleva mostrar un comportamiento responsable y de respeto hacia sí mismo pero también hacia los demás compañeros durante las prácticas motrices. Entendemos que aprender en un entorno inclusivo en el que cada persona se preocupa de los demás, en lugar de preocuparse por superar a los demás, facilita los logros de todos y cada uno de los estudiantes. El reto no es ser mejor que nadie, sino ser capaz de ayudar a que un compañero con dificultades progrese. Bajo estas premisas es muy difícil que alguien se sienta incompetente y, por tanto, se favorece un autoconcepto positivo y la motivación hacia la práctica motriz.

METODOLOGÍA

El planteamiento de las propuestas metodológicas debe ser coherente con sus propósitos. Volvemos a recordar que el enfoque de coopedagogía motriz se orienta a formar ciudadanos con unos valores democráticos que contribuyan a la mejora de la sociedad desde los principios de libertad, justicia, igualdad y dignidad. Recordamos también que no concebimos una sociedad democrática si no tiene como pilares fundamentales la inclusión y la cooperación entre iguales. Por tanto, la metodología utilizada en las clases de Educación Física debe promover personas autónomas, basándose en acciones inclusivas de cooperación entre iguales y con acciones coherentes para promover, desde el principio de la dignidad humana, valores democráticos.

Por otra parte, el recurso con el que trabajamos en las clases de Educación Física son las prácticas motrices pero, al mismo tiempo, como ya hemos señalado, el aprendizaje motor es imprescindible si queremos promover personas que mantengan una adecuada condición física, practicando actividades físicas con regularidad, de forma saludable y además disfruten haciéndolo.

En este sentido parece que debemos promover unos estilos de aprendizaje socializadores que estén basados en la cooperación autónoma en el grupo y donde el docente, lejos de ser el centro de atención, se convierta en un facilitador del aprendizaje del alumnado. La coopedagogía motriz apuesta por el aprendizaje cooperativo como metodología fundamental, aunque no exclusiva. En este sentido, dependiendo del contenido que va a ser trabajado, es posible incorporar otras propuestas metodológicas o incluso hibridar modelos pedagógicos en aquellos elementos concordantes con los principios de autonomía, inclusión y cooperación entre iguales. Por ejemplo, para el trabajo de la iniciación deportiva en Educación Primaria, es posible partir de los principales elementos del modelo comprensivo estructurando las tareas de aprendizaje mediante acciones de aprendizaje cooperativo.

Además, hemos de insistir una vez más en que el enfoque de coopedagogía motriz busca que los estudiantes aprendan algo más que prácticas motrices, intenta generar personas con unos valores democráticos. Esto implica vivenciar esos valores durante las clases y tratar, de forma coherente con dichos valores, conflictos, situaciones injustas o cualquier otra manifestación que implique que alguien pueda sentirse mal. En este sentido, desde un enfoque socioafectivo (Grasa, 1985; Jordán, 1996; Wolks, 1975) pueden incorporarse dinámicas motrices basadas en que los estudiantes vivencien sentimientos acordes con los valores que se desea cultivar. Se busca así desarrollar la

empatía con el otro como primer paso para promover un cambio de actitudes. En definitiva, el enfoque de coopedagogía motriz se concreta en propuestas metodológicas y estilos de enseñanza basados en la inclusión, la autonomía del alumnado, la cooperación y la vivencia de valores. Desde estos planteamientos, el docente genera las condiciones que faciliten que el alumnado aprenda contenidos curriculares específicos del área de Educación Física pero también interiorice valores democráticos. Todo ello orientado a que el estudiante muestre un comportamiento responsable y de respeto hacia sí mismo y hacia los demás durante las prácticas motrices y sea capaz de transferirlo a situaciones fuera del entorno escolar.

EVALUACIÓN

Un elemento clave para determinar la efectividad del enfoque de coopedagogía motriz en la práctica reside en que tanto docente como el alumnado puedan comprobar cuál ha sido el resultado de todo el proceso de aprendizaje. Conviene recordar que dicho aprendizaje no se orienta solo al dominio motor, sino también al cognitivo, al afectivo y al social, y que ese proceso de aprendizaje se desarrolla desde las premisas de autonomía, inclusión, cooperación y vivencia de valores, lo que nos lleva también a analizar no solo el resultado sino también el proceso de aprendizaje en sí mismo.

Por otra parte, consideramos que el proceso de evaluación es también una fuente de aprendizaje, de modo que puede servir para reforzar o corregir conductas, vivenciar valores o facilitar el dominio de una habilidad motriz, por poner solo tres ejemplos.

Por todo ello, desde la coopedagogía motriz, la evaluación se entiende integrada en el propio proceso de aprendizaje grupal. Ello implica incluir procesos de autoevaluación y coevaluación, lo que a su vez supone que el alumnado se habitúe, de forma progresiva, a utilizar múltiples y variados instrumentos. Los procesos de evaluación deben orientarse a valorar logros motores, cognitivos, sociales y actitudinales y deben servir para que el alumnado identifique las conductas que favorecen su aprendizaje y las que lo entorpecen. Además, deben permitir identificar las situaciones injustas o contrarias a los valores democráticos que se manifiestan en las clases. El resultado de la evaluación debería servir de primer paso para establecer procesos de modificación de aquellas circunstancias negativas.

En definitiva, la evaluación se entiende como un proceso formativo de recogida y análisis de información, integrado en el propio proceso de aprendizaje, coherente con él y orientado a su mejora. La coherencia implica: (1) establecer procesos de evaluación colectiva entre el docente y el alumnado y entre los estudiantes y entenderlos como

una fuente de aprendizaje, (2) valorar los resultados alcanzados por el alumnado, no solo en el ámbito motor sino también en el social, afectivo y cognitivo, y (3) determinar hasta qué punto el proceso de aprendizaje desarrollado cumple con las premisas de autonomía, inclusión, cooperación y vivencia de valores.

Aplicando en la práctica el enfoque de coopedagogía motriz

Una vez explicados los fundamentos del enfoque de coopedagogía motriz debemos volver a la idea de que únicamente tiene sentido si es viable concretarlo en la práctica de las clases de Educación Física. En este sentido, debemos comenzar diciendo que este enfoque, que aspira a convertirse en un modelo pedagógico, va más allá del modelo de aprendizaje cooperativo (Casey y Goodyear, 2015; Fernández-Río et al., 2016; Metzler, 2011). El enfoque de coopedagogía motriz es más global y permite incluir otras acciones que, sin tener las características esenciales del aprendizaje cooperativo, favorecen la vivencia de la cooperación en el sentido más amplio del término.

Un estudio exploratorio sobre una muestra de 154 docentes de Educación Física de Primaria y Secundaria que manifestaban aplicar en sus clases el aprendizaje cooperativo reveló que no todos lo entendían de igual manera. Así, el aprendizaje cooperativo era contemplado como un término genérico en el que incluían diferentes procesos de aprendizaje grupal, desde las meras actividades grupales, siempre que se reforzaran algunas conductas, hasta la implementación de diferentes técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo, pasando por el juego cooperativo, la resolución de problemas en grupo o por acciones de ayuda de los más hábiles hacia los que más problemas manifiestan en las clases (Velázquez, 2013b, 2015b). Aún así, los docentes parecían coincidir a la hora de entender las ideas comunes que subyacen en la lógica de la cooperación, destacando la participación activa de todos los estudiantes, el logro de objetivos comunes, la coordinación de esfuerzos y de responsabilidades, y el desarrollo de actitudes prosociales y de valores como parte esencial de ese proceso de aprendizaje.

El enfoque de coopedagogía motriz pretende, por una parte, integrar diferentes actuaciones docentes que encajan perfectamente en la lógica de la cooperación pero que no pueden ser consideradas aprendizaje cooperativo por no incluir todas sus características definitorias. Por otra parte, intenta facilitar al profesorado su implementación en la práctica, de forma progresiva, estructurando el proceso de aplicación en cinco fases o pasos: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo y transferirlo fuera de las clases.

Provocar conflicto

Un estudio de caso múltiple realizado con siete docentes españoles expertos en la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física concluyó que uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado a la hora de promover la cooperación en sus clases está relacionado precisamente con la inexperiencia del alumnado con la lógica cooperativa (Velázquez, 2013b). Más concretamente, se apunta a que la mentalidad individualista o hipercompetitiva de algunos estudiantes obliga a que el docente tenga que vencer unas resistencias iniciales que se manifiestan en las clases de diferentes formas. Entre ellas, podemos señalar, a modo de ejemplo, la tendencia de algunos estudiantes a descentrarse de la tarea cuando trabajan en grupo (Casey, 2010) o el rechazo hacia aquellos compañeros a los que consideran incompetentes para realizar la tarea asignada, de modo que entienden que sin ellos el grupo obtendría mejores resultados (Cohen, 1999; Velázquez, 2012a).

Así, “en grupos poco o nada habituados a cooperar o con personas excesivamente individualistas o competitivas, parece coherente que el primer paso se oriente a poner en duda las ideas previas del alumnado” (Velázquez, 2015b, p. 237). En otras palabras, aun cuando muchos de los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación, y también de la escuela, se orientan a exaltar el hecho de superar a los demás, de estar por encima de los otros, nosotros vamos a cuestionar que competir con los otros o trabajar individualmente genere más beneficios que cooperar.

Para ello, el principal recurso del que disponemos son las tareas de estructura compartida (Velázquez, 2004a). En una tarea de estructura compartida están presentes, por lo menos, cuatro condiciones:

1. Planteamiento en forma de problema.
2. Los participantes comparten el mismo espacio físico.
3. Los objetivos de los participantes no son incompatibles entre ellos pero, al mismo tiempo, tampoco son necesariamente interdependientes.
4. Algunos de los participantes no disponen de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto.

En esas condiciones, los participantes pueden afrontar el problema planteado de forma cooperativa, competitiva o individual. Las tareas de estructura compartida terminan con una evaluación orientada a relacionar las respuestas manifestadas durante la resolución del problema con sus consecuencias, asociándolas con situaciones justas o injustas. De este modo, los estudiantes llegan a la conclusión de que, de las tres posibles respuestas (individual, competitiva o cooperativa), generalmente la resolución

cooperativa es la que proporciona mayores beneficios a todos. De hecho, para las personas con más dificultades puede ser la única opción posible.

El siguiente paso nos lleva a provocar una reflexión orientada a determinar por qué, a pesar de que cooperar es la mejor respuesta a nivel grupal, no es la más frecuente.

Observamos cómo, a partir de una tarea de estructura compartida, generamos un razonamiento orientado a que nuestro alumnado entienda que:

- Trabajar individualmente puede ser eficaz solo para algunas personas, las que tienen los recursos para resolver los retos planteados.
- Competir no resuelve el problema de las personas que no disponen de los recursos necesarios para dar una respuesta eficaz, orientada a solucionar los retos planteados.
- Cooperar es la mejor opción para todos. Si tengo los recursos puedo ofrecer ayuda. Si no los tengo, puedo pedir ayuda.
- No siempre tenemos los recursos. Por tanto, a veces nos tocará ayudar y, a veces, pedir ayuda.
- Aunque entendemos que cooperar es la respuesta más beneficiosa para el grupo, no estamos habituados a hacerlo. En consecuencia, debemos aprender a hacerlo. (Velázquez, 2014, p. 48)

Una vez que los estudiantes entienden que aunar esfuerzos con sus compañeros de clase resulta más eficiente que esforzarse en superarlos o que trabajar individualmente es el momento de comenzar a aprender a cooperar, si bien es necesario que comprendan será un proceso largo y no exento de dificultades.

Desarrollar los principios de la lógica de la cooperación

Aprender a cooperar comienza por entender los principios de la lógica de la cooperación. En otras palabras, buscamos generar en el grupo un ambiente social cooperativo a partir de dos normas básicas: nadie puede sentirse mal en las clases y que todos debemos preocuparnos por todos.

De este modo, lo primero será identificar en las clases aquellas situaciones injustas o contrarias a los fundamentos de un ambiente social cooperativo para, a partir de ahí, consensuar con el alumnado un conjunto de normas razonadas que permitan la transformación progresiva entre el clima de clase que nos encontramos y el que nos gustaría encontrarnos.

Ahora bien, volvemos a insistir en la idea de que aprender a cooperar no es algo que suceda por el mero hecho de querer hacerlo, aun cuando esta sea una condición necesaria para lograrlo. Por ello, una vez definidas las conductas que nos gustaría ver en nuestras clases, hay que trabajar para desaprender las respuestas que estamos acostumbrados a dar. Ello debe hacerse en un contexto, fundamentado en la responsabilidad y no en la obediencia, que parte de un consenso de normas entre estudiantes y docente.

En este proceso es prácticamente seguro que surgirán diferentes conflictos derivados del incumplimiento de dichas normas, intencionado o no, por parte de algunos estudiantes (Velázquez, 2008). Afrontar un conflicto desde la lógica de la cooperación es lo contrario a obedecer el dictamen de un juez, en nuestro caso el docente. Por el contrario, supone proporcionar herramientas para que los propios estudiantes sean capaces de autorregular las diferentes situaciones problemáticas que surjan en las clases sin la intervención del docente. Obviamente este proceso será progresivo aunque sabemos que los conflictos que se producen durante el trabajo grupal pueden agravarse si el alumnado no dispone de las habilidades sociales necesarias para su correcta regulación (Putnam, 1997; Velázquez, 2012b).

Es importante, por tanto, introducir diferentes estrategias didácticas orientadas a relacionar las conductas manifestadas en las clases, positivas y negativas, con las consecuencias que han provocado y, muy especialmente, asociándolas a los sentimientos que han generado. Plantear, de forma individual o colectiva, soluciones alternativas a conductas que han hecho sentir mal a otras personas proporciona a los estudiantes pistas de las conductas que se espera de ellos. En el caso de clases con un menor sentido de la responsabilidad podemos introducir dinámicas como “El club de los pequeños amigos de la naturaleza” o “los diplopuntos” (Velázquez, 2006b). Otra buena opción es la de realizar procesos de autoevaluación y coevaluación en los que se definan las conductas mejorables y se prioricen algunas de modo que podamos establecer un plan de refuerzo específico en el que se vayan registrando los logros que el alumnado va alcanzando.

Otro concepto clave a la hora de promover la lógica de la cooperación en las clases de Educación Física es el de *juego justo*.

El juego justo es aquel en el que todos participan activamente y nadie se siente presionado por la posibilidad de fallar. En el juego justo las personas más hábiles ayudan a los que tienen más problemas, dándoles instrucciones concretas de lo que tienen que intentar hacer y animándolos cuando cometen errores. En el juego justo

se entiende que la oposición, la competición y el resultado pueden formar parte de la esencia de algunos juegos, pero la diversión y los sentimientos de las personas que los practican son mucho más importantes.

(Velázquez, 2014, p. 50)

En el otro extremo está el *juego efectivo*, que sería aquel en el que, respetando las reglas establecidas, las personas buscan las acciones más eficientes para alcanzar sus objetivos. Así, desde un planteamiento de juego efectivo sería conveniente, por ejemplo, no pasar el balón a Pepito porque es muy probable que lo pierda o ignorarlo a la hora de establecer las posiciones en una táctica de equipo. Sin embargo, esas situaciones no tendrían cabida en el juego justo.

Ahora bien, centrarnos exclusivamente en el juego justo podría generar un juego aburrido. Y un juego aburrido deja de ser juego. Por ello, lo que se busca es que en las clases exista un equilibrio entre el juego justo y el juego efectivo que permita, por una parte, un juego divertido para todos y, por otra, que las personas menos hábiles vayan adquiriendo aprendizajes que les permitan llegar a jugar bien el juego, sin tener que sentirse mal en ese proceso y, por tanto, sin abandonarlo.

Mediante la implementación de estrategias basadas en los principios de que nadie puede sentirse mal y de que todos debemos preocuparnos de todos, se genera un ambiente de aprendizaje, basado en la corresponsabilidad, en el que cada estudiante pedirá ayuda cuando la necesite y ofrecerá ayuda a quien la necesite. Desde esta premisa es posible seguir avanzando en el proceso de aprendizaje de la cooperación.

Aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos

El siguiente paso nos lleva a plantear propuestas motrices que impliquen la resolución cooperativa de problemas o actividades y juegos cooperativos. La idea es divertirse cooperando, a la par que se desarrollan habilidades sociales y destrezas de trabajo en equipo. De este modo, el juego cooperativo se introduce después de haber asentado en el grupo las bases mínimas de la lógica de la cooperación. Esto no significa que tengamos que renunciar al juego cooperativo hasta haber logrado crear en el grupo clase un ambiente social cooperativo, por el contrario este tipo de juegos puede convertirse en un excelente recurso que contribuya a ello. Lo que queremos decir es que “la introducción de juegos cooperativos sin haber generado previamente una lógica de la cooperación puede desencadenar la manifestación de comportamientos inadecuados” (Velázquez, 2015b, p. 238). Entre estos comportamientos destacamos la tendencia de algunos estudiantes a actuar individualmente, incluso perjudicando las respuestas cooperativas de otros compañeros, o la comparación de resultados entre personas o grupos (Lavega, Planas y Ruiz, 2014). En ocasiones es posible incluso que haya un aumento de los conflictos o que algunos estudiantes lleguen a manifestar

comportamientos agresivos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994; Velázquez, 2004b).

Ya hemos definido el juego cooperativo como aquel en el que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos los participantes comparten recursos, aúnan esfuerzos y coordinan acciones para alcanzar un objetivo común o varios objetivos complementarios (Velázquez, 2004a). Entendemos que introducir propuestas cooperativas en las clases proporciona a los estudiantes oportunidades para interrelacionar y establecer relaciones constructivas a través de la actividad motriz pero es necesario que estas propuestas se prolonguen en el tiempo y se unan a otras acciones de refuerzo que impliquen una reflexión sobre el porqué de determinadas conductas para superar las experiencias previas del alumnado, habitualmente de tipo competitivo o individual, con todo lo que ello conlleva (Velázquez, 2008, p. 127).

Las propuestas cooperativas nos permiten así seguir promoviendo la lógica de la cooperación y, por tanto, reforzar el clima social de nuestras clases. Para ello sigue siendo necesario establecer acciones de evaluación que, más allá de lo lúdico del juego, permitan al alumnado establecer relaciones entre conductas y consecuencias, siempre dentro del marco de que nadie puede sentirse mal y de que todos debemos preocuparnos por todos. Dicho con otras palabras, el juego cooperativo se convierte en un excelente recurso para aplicar la lógica de la cooperación en la resolución de problemas y, al mismo tiempo, permite reforzar dicha lógica insistiendo en aquellos aspectos en los que el alumnado tenga más dificultades. Desde este proceso simbiótico es posible seguir avanzando hasta un nivel superior en el que el alumnado emplee sus recursos cooperativos no solo para superar retos en un ambiente lúdico sino también para aprender contenidos curriculares con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011).

Aprender a través de la cooperación

Como acabamos de señalar, se pretende ahora que el alumnado aplique las habilidades de trabajo en equipo, desarrolladas en las fases previas, para promover el aprendizaje de contenidos propios del área de Educación Física. Y ello nos lleva al aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo lo entendemos como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Johnson y Johnson, 1999; Velázquez, 2010). Esto implica que para poder hablar de aprendizaje cooperativo deban estar presentes, por lo menos, tres condiciones: trabajo grupal, corresponsabilidad en

el aprendizaje y logro individual.

La cuestión radica entonces en determinar los elementos que deben estar presentes para que un trabajo en equipo conlleve que los estudiantes aúnen acciones y compartan esfuerzos para lograr el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. En este sentido, en la literatura se plantean cuatro enfoques principales dependiendo de cuáles son los factores esenciales para alcanzar ese objetivo: (1) *conceptual* (Johnson y Johnson, 1989, 2009), (2) *curricular* (Slavin, 1999), (3) *estructural* (Kagan, 1990, 2000) y (4) *instrucción compleja* (Cohen, 1999). Aun cuando en Educación Física el enfoque más extendido es el conceptual (Casey y Goodyear, 2015), nosotros abogamos por un quinto enfoque, el enfoque integrador (Velázquez, 2013b) que, a nuestro juicio, aúna de forma coherente los cuatro enfoques anteriores.

El docente puede avanzar desde el juego cooperativo al aprendizaje cooperativo desde el enfoque estructural, introduciendo técnicas con unos pasos claramente establecidos, que garanticen la interacción de los estudiantes y eviten una participación desigual en los grupos. Algunos ejemplos de estas técnicas directamente aplicables en Educación Física son “Marcador colectivo” (Orlick, 1990), “Yo hago – nosotros hacemos” (Velázquez, 2004) y “Tres vidas” (Velázquez, 2012c). Otra posibilidad pasa por introducir propuestas más complejas de resolución cooperativa de problemas que impliquen un proceso de “Piensa-comparte-actúa” (Grineski, 1996), como los desafíos físicos cooperativos (Glover y Midura, 1992; Fernández-Río y Velázquez, 2005). Si además presentamos estas propuestas mediante fichas descriptivas del problema que hay que resolver y las condiciones o reglas para hacerlo, vamos generando situaciones de aprendizaje cada vez más independientes del docente. Ahora no es el profesor quien explica lo que hay que hacer y cómo hacerlo, es el grupo el que tiene que leer y comprenderlo antes de iniciar un proceso compartido de toma de decisiones que les lleve a dar con una posible respuesta que solucione el problema planteado.

Progresivamente se puede avanzar hacia técnicas menos estructuradas de aprendizaje cooperativo, basadas tanto en el enfoque conceptual como en el curricular. En este tipo de propuestas el trabajo se prolonga en el tiempo por lo que es aconsejable que el docente facilite a los grupos diferentes materiales que les facilite el aprendizaje autónomo. Estos materiales deberían incluir pequeños dossieres con la información necesaria para el desarrollo de las tareas, las claves del proceso de aprendizaje o aspectos a los que el grupo debe prestar especial atención y los instrumentos de evaluación para valorar sus logros. Algunas posibilidades en este sentido son el “Rompecabezas” o “Puzle” (Aronson, Blaney, Stepanh, Sikes y Snapp, 1978) o “Equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996).

Se observa que a estas alturas el alumnado es competente para, mediante aprendizaje cooperativo, desarrollar conceptos y habilidades motrices, al tiempo que se progresa en el desarrollo de habilidades sociales cada vez más complejas. Todo ello se realiza mediante procesos de aprendizaje cada vez más autónomos pero en presencia del docente. Por ello, se hace necesario un paso más.

Generar aprendizaje autónomo y transferirlo fuera de las clases

El último paso que se contempla en el enfoque de coopedagogía motriz implica que los estudiantes demuestren competencia para organizarse y trabajar en equipo autónomamente con el fin de desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente. En otras palabras, que sean capaces de transferir todo lo aprendido en las clases a situaciones en las que son completamente autónomos. Para ello, de acuerdo al enfoque de instrucción compleja, conviene plantear tareas interdisciplinarias, que impliquen simultáneamente diferentes inteligencias (Gardner, 1994).

Podemos comenzar planteando tareas grupales que vayan más allá de lo aprendido en las clases y que se desarrollen fuera del horario lectivo. Este hecho condiciona, desde nuestro punto de vista, que las tareas sean sugeridas, por tanto no obligatorias, y que se caractericen por ser motivadoras para el alumnado. Además, siempre que todos los estudiantes interesados queden incluidos en alguno de los grupos que se formen, pensamos que, en este momento, es preferible que sean los propios alumnos los que se agrupen libremente, atendiendo a criterios de afinidad o de compatibilidad horaria. También creemos conveniente plantear horquillas numéricas en lugar de definir equipos con un número cerrado de integrantes (Pérez-Pueyo, 2005), lo que permite precisamente que nadie quede excluido.

Para facilitar la transición de situaciones en las que el docente está presente hacia situaciones de trabajo sin su supervisión, es interesante que dentro de los grupos se defina el compromiso individual que cada estudiante adquiere con el resto de sus compañeros, compromiso que, si fuera necesario, puede reflejarse por escrito en forma de contrato. De este modo, una vez formados los grupos y establecidas las bases comunes para el desarrollo de la tarea, son los propios estudiantes los que deben planificar y desarrollarla, regulando los posibles conflictos que pudieran surgir, hasta alcanzar el resultado final. Se hace también necesario que los propios grupos establezcan procesos de evaluación orientados a valorar tanto el nivel de logro alcanzado como el cumplimiento individual de los compromisos adquiridos.

Finalmente, debemos subrayar que, como forma de refuerzo del trabajo realizado, es interesante que los proyectos realizados sean mostrados al resto del alumnado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La tendencia actual de la Educación Física, basada en evidencias empíricas, parece aconsejar el abandono de planteamientos didácticos tradicionales, centrados en los contenidos o en el quehacer docente, para basar la práctica en modelos pedagógicos. Estos implican partir de unos propósitos a largo plazo y concretarlos en un plan, global y coherente, estableciendo interrelaciones entre los diversos factores que intervienen en el proceso de enseñanza para promover un aprendizaje del alumnado. De este modo, en un modelo pedagógico confluyen las concepciones educativas del docente, tanto a nivel general como su visión de la Educación Física, una fundamentación teórica, resultado de la investigación, los aprendizajes esperados en su alumnado y los dominios de acción prioritarios, unas propuestas metodológicas coherentes con dichos aprendizajes y un proceso de evaluación que, por una parte, permita comprobar los resultados obtenidos y, por otra, el grado de desviación en la práctica sobre el modelo ideal.

El enfoque de coopedagogía motriz pretende, por una parte, integrar las diferentes actuaciones docentes enmarcadas desde la lógica de la cooperación y, por otra, facilitar al profesorado su implementación en la práctica estructurando el proceso de aplicación en cinco fases o pasos que se desarrollan de forma progresiva: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo y transferencia fuera de las clases.

Pensamos que el enfoque de coopedagogía motriz reúne todas las características de un modelo pedagógico salvo la investigación de su efectividad en múltiples y variados contextos, algo que creemos es solo cuestión de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. y Whitehead, M. (2012). Translating physical literacy into practice for all teachers. *Physical Education matters*, 7(3), 67-70.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (149-163). Barcelona: INDE.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 18, 14-18.
- Barrett, T. M. (2000). *Effects of two cooperative learning strategies on academic learning time, student performance and social behavior of sixth-grade Physical Education students*. [Tesis doctoral]. University of Nebraska. Consultado el 25 de abril de 2016 en <http://proquest.umi.com/pqdweb>. Documento: AAT9973585.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. y Quilitch, H. R. (1994). Cooperative games: a way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of applied behavior analysis*, 27(3), 435-446. doi: 10.1901/jaba.1994.27-435
- Byra, M. (2002). A review of spectrum research: the contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (187-199). Barcelona: INDE.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-35. doi: 10.1080/17408989.2012.726977
- Casey, A. y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199. doi: 10.1177/1356336X09345222.
- Casey, A. y Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72, doi: 10.1080/00336297.2014.984733
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. y Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 78(7), 45-50.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.
- Delgado Noguera, M. A. (1990). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada: ICE. Universidad de Granada.
- Denigri, M., Opazo, C. y Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Díaz Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- 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. y Brown, M. (2005). Adventure Education in your Physical Education program. En J. Lund y D. Tannehill. *Standards-based Physical Education curriculum development* (155-176). Burlington, MA: Jones & Barlett.
- Dyson, B. y Casey, A. (2012) (Ed.). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Londres: Routledge.

Dyson, B. y Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity. A practical introduction*. Londres: Routledge.

Feixas, M., Duran, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger, F. y Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el cuestionario de factores de transferencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.

Fernández-Río, J. (2003) *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.

Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Finlinson, A. R. (1997). *Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children*. [Tesis de máster]. Utah State University of Ottawa.

Fletcher, T. y Casey, A. (2014). The challenges of models-based practice in Physical Education teacher education: a collaborative self-study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 403-421. doi: 10.1123/jtpe.2013-0109

Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid: Seco Olea.

Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: MEC – CIDE.

Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004a). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004b). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.

Garaigordobil, M. (2005a). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005b). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: MEC – CIDE.

Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M., Álvarez, Z. y Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*, 130, 241-271.

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: CIDE.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gillies, R. M. y Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of especial education*, 34(1), 19-27. doi: 10.1177/002246690003400102.

Glover, D. R. y Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Goldberger, M., Ashworth, S. y Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64, 268–282. doi: 10.1080/00336297.2012.706883.
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058
- Grasa, R. (1985). Aprender en la propia piel. El enfoque socioafectivo de la educación para la paz. *Cuadernos de Pedagogía*, 132, 78-83.
- Grenier, M., Dyson, B. y Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 76(6), 29-35.
- 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.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- Hänze, M. y Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: an experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and instruction*, 17(1), 29-41. doi: 10.1016/j.learninstruc.2006.11.004
- Hastie, P. A. y Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in Sport Pedagogy: a guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422-431. doi: 10.1123/jtpe.2013-0141
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jewett, A. E. y Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: a meta-analysis*. Consultado el 5 de mayo de 2016 en https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem and social acceptance. *Journal of social Psychology*, 133(6), 839-844. doi: 10.1080/00224545.1993.9713946
- Jordán, J. A. (1996). La interculturalidad en la Escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 71-84.
- Joyce, B. y Weil, M. (2003). *Models of Teaching*. (5ª edición). Nueva Delhi: Prentice-Hall.
- Julián, J. A. y Peiró, C. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 9-15.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kelly, L. E. y Melograno, V. J. (2004). *Developing the Physical Education curriculum*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lee, A. R. y Lee, J. Y. (2000). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of Korean young children. *Journal of Korean society for the study of Physical Education*, 5(1), 109-121.

Lund, J. y Tannehill, D. (2005). *Standards-based Physical Education curriculum development*. Burlington, MA: Jones & Barlett.

Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria: un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Marín, S. y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Méndez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural. *Tándem*, 18, 61-69.

Méndez, A. y Fernández-Río J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 60-75.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Paidós.

Mosston M. y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Orlick, T., McNally, J. y O'Hara, T. (1978). Cooperative games: systematic analysis and cooperative impact. En D. Smith y M. Bar-Eli (Eds.) (2007), *Essential readings in sport and exercise Psychology* (126-135). Champaign, IL.: Human Kinetics.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Ovejero, A., García, A. I. y Fernández, J. A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional. *Psicothema*, 6(2), 245-258.

Pérez Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE. (Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. [Tesis doctoral]. León: Universidad de León.

Pérez Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes*. León: ALPE.

Peterson, S. E. y Miller, J. A. (2004). Comparing the quality of students' experiences during cooperative learning and large-group instruction. *Journal of educational Research*, 97(3), 123-133. doi: 10.3200/JOER.97.3.123-134

Polvi, S. y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 105-115. doi: 10.1080/713696660

Pons, R. M., González Herrero, M. E. y Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido. *Anales de Psicología*, 24(2), 253-261.

Prieto, J. A. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.

Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, N.J. Prentice-Hall.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Rohnke, K. (1989). *Cowstails and cobras II. A guide to games, initiatives, ropes courses and adventure curriculum*. Westmark Drive, IW: Project Adventure – Kendall/Hunt

Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

Sánchez Arroyo, J. F., Chinchilla, J. L., de Burgos, M. y Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 14, 66-69.

Servetti, S. (2010). Cooperative learning as a correction and grammar revision technique:

- communicative exchanges, self-correction rates and scores. *US-China education review*, 7(4), 12-22.
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002). Educación Física y estilos de enseñanza. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching In Physical Education*, 21, 409-418.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational Psychology*, 21, 43-69. doi: 10.1006/ceps.1996.0004
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D. y Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology of Loughborough.
- Valero, A. (2006). Las propuestas ludotécnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en Primaria. *Retos*, 10, 42-49.
- Valero, A. y Conde, J. L. (2003). *La iniciación al atletismo a través de los juegos (el enfoque Ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas)*. Málaga: Aljibe.
- Velázquez, C. (2004a). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2004b). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia de aula. En C. Velázquez, V. M. López Pastor y R. Monjas (Coords.), *Actas del IV Congreso estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Segovia, 5 al 8 de julio*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2006a). Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2006b). *Educación Física para la paz. De la teoría a la práctica diaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (117-161). Barcelona: Graó.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2012a). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in Physical Education. *Qualitative research in education*, 1(1), 80-105. doi: 10.4471/qre.2012.04.
- Velázquez, C. (2012b). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem*, 39, 75-84.
- Velázquez, C. (2012c). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.
- Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Velázquez, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C. (2014). *Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física*. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio* (44-60). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.

Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Velázquez, C. (2015c). Educación Física inclusiva. Una propuesta posible, justa y necesaria. En H. F. Arribas y D. Fernández (Coords.). *Deporte adaptado y escuela inclusiva* (27-42). Barcelona: Graó.

Vygotski, L. M. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Whitehead, M. (2010) (Ed.). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. London. Routledge.

Wolsk, D. (1975). *Un método pedagógico centrado en la experiencia*. París: UNESCO.

Datos del autor:

Carlos Velázquez Callado (carlosvelazquezcallado@gmail.com)
CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid)
Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

*Inclusión de alumnado con pluridiscapacidad
mediante actividades y metodologías cooperativas*

Merche Ríos
Raül Romero
Tate Bonany

RESUMEN

La presente ponencia versa sobre el derecho de una educación inclusiva sin límites por características personales, tanto en las sesiones de Educación Física en horario escolar como en las actividades físico-deportivas fuera del horario lectivo, donde todos los participantes tienen cabida.

Se ofrecerá al inicio un marco de reflexión sobre cómo la inclusión, plena y sin excepción, es esencial para la transformación del sistema educativo y la sociedad.

Posteriormente se presentarán las principales barreras para la participación del alumnado con pluridiscapacidad en las actividades de Educación Física, ya sean escolares, extraescolares o de ocio en general.

Como colofón se sintetizará una experiencia pionera en inclusión de alumnado con pluridiscapacidad en el área de Educación Física fuera del horario lectivo, centrado en la iniciación deportiva. Eliminando las principales barreras para el aprendizaje y participación, y teniendo como protagonistas el aprendizaje cooperativo y la estimulación sensorial, se ha podido demostrar que en la inclusión no tiene que discriminar según el nivel de discapacidad del alumnado.

POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA SIN LÍMITES, QUE SUME CAPACIDADES EN EL AMBIENTE NATURAL DE CLASE.

Nos identificamos con los postulados de Slee (2013), cuando defiende una concepción más innovadora y decidida de la educación inclusiva y por un compromiso con una auténtica reforma escolar que deje de lado las habituales divisiones entre escuela ordinaria y escuela especial.

En consecuencia, los que apostamos por la escuela inclusiva estamos en contra de la escolarización segregada que priva de la posibilidad de contacto de los alumnos con discapacidad y pluridiscapacidad con sus iguales de edad. En el paradigma de la inclusión, las escuelas de Educación Especial deben convertirse en centros de recursos que colaboren con los centros educativos ordinarios, ya sea en la construcción conjunta de conocimientos como en el aula, trabajando colaborativamente el especialista en Educación Especial con el maestro tutor.

Por tanto, la escuela del siglo XXI debe ser un instrumento de transformación social propiciando las acciones educativas dirigidas a la eliminación de las desigualdades sociales, evitando así el fracaso y la exclusión social. La escuela actual no puede limitarse a reproducir estas desigualdades, es decir “a dejar las cosas como están”, dado que puede y debe ser un instrumento de transformación social, que favorezca el cambio cultural y el compromiso a favor de un mundo más justo (Ríos 2005, Slee 2013).

De este modo, la escuela es un escenario donde todos tienen cabida, indistintamente de sus características, dificultades y ritmos en su proceso de aprendizaje, partiendo de la premisa de que cualquier alumno es educable en un entorno ordinario, respondiendo no sólo a las necesidades educativas de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos, sin discriminación de ningún tipo. Nos estamos refiriendo a la escuela inclusiva asociada a una educación de calidad sin excepciones, y a una filosofía que contempla la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y ofrece mayores posibilidades de aprendizaje (Ríos 2005).

Es por ello que la función de los centros de Educación Especial, tal y como están concebidos en nuestro país como opción escolar ante el fracaso de la escuela ordinaria para acoger a todo el alumnado sin excepciones, no es válida en un marco de movimiento de escuela inclusiva. Y cuando nos referimos a todo el alumnado sin excepciones, estamos pensando también en los que presentan pluridiscapacidad, por lo que no es

concebible en el marco de los Derechos Humanos, igualdad de oportunidades y de justicia social, que se tengan que segregar en un centro de Educación Especial, dado que tienen el derecho de compartir su escolaridad con los compañeros de la misma edad y no ser segregados debido a características personales (Ríos 2005).

La inclusión no es una técnica, no es un método, es más bien una manera de concebir la escuela y el derecho de todos a la educación, compartiendo la misma escuela y aulas. Tiene que ver con el “vivir juntos” con el compartir el proceso de enseñanza/aprendizaje, sin segregación alguna (Ríos 2009). Se relaciona con asistencia, participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados (UNESCO 2009).

La escuela debe ser un aprendizaje en democracia, y la inclusión es un prerrequisito de una educación democrática, que rechaza la lástima y la caridad y que se promueve como valor educativo y social que acabe con la exclusión social. Con una escuela para todos sin excepciones, tenemos la oportunidad de construir comunidades que reconozcan y representen a otros que han sido rechazados, de construir ricas comunidades de aprendizaje en la diferencia y que sin duda alguna educaran a todo el alumnado para el cambio social que tanto anhelamos con tal que no existan exclusiones por presentar pluridiscapacidad. (Slee 2013).

Pero para que ello sea posible, Ainscow (2001) insiste en que la inclusión es básicamente un proceso de transformación (“escuelas en movimiento”), en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. Un motor del proceso de cambio, tanto de las prácticas educativas, como de la organización de los centros, como de la cultura colaborativa del profesorado, para que su quehacer se adapte a las exigencias de una escuela de calidad, eficaz, que acoge a todo el alumnado de la comunidad a la que pertenece (Ríos 2005).

Slee (2013) insiste en este sentido de que deben darse cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el alumnado, el currículo, la pedagogía y la organización escolar. Para ello se precisa que haya cambios decisivos en la profesión docente, en los modelos de enseñanza y aprendizaje y en las prácticas de escolarización. Y el autor considera la reforma escolar como precondition para una escolarización más inclusiva en el futuro.

En consecuencia se tiene que repensar la escuela; para tal fin consideramos muy ilustrativa la aportación de Ainscow (2001), cuando introduce el término de escuelas en

movimiento, que significa la búsqueda de cambios ya sea en las prácticas educativas, como en la organización y en la cultura colaborativa del profesorado.

Pero, coincidiendo con Mara Sapon (2013), no olvidemos que se tiene que transformar al máximo el sistema educativo y la sociedad, por lo que se requieren cambios fundamentales de pensamiento y de políticas, que trascienden la misma Educación. Slee (2013) puntualiza que el marco político debe comprometerse de forma seria con la articulación del fracaso escolar y la desventaja social.

Por tanto la Administración no debería desentenderse de la aportación de recursos económicos y humanos que hagan realidad la eliminación de las barreras para la participación y aprendizaje que condicionan el proceso inclusivo del alumnado con discapacidad y pluridiscapacidad en nuestro país, resuelto a nivel teórico pero no práctico.

LAS BARRERAS DE PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, EN ENTORNO ESCOLAR Y DE OCIO.

Los estudios realizados durante nuestro recorrido profesional (IBE i JOCVIU, 2008 i Bonany, 2016) nos han llevado a detectar las necesidades expresadas por las familias, y las barreras con las que se encuentran, incluso generadas por ellas mismas, cuando pretenden acceder a la práctica de la Educación Física, ya sea durante o después de la jornada escolar.

Debemos tener en cuenta que las familias, en la gran mayoría de los casos, son la única voz que podemos escuchar de los niños que presentan pluridiscapacidad. Las primeras barreras con las que nos encontramos, previas a cualquier participación, están relacionadas con la familia, o quizá con un sector de ellas que no por ello deja de ser significativo. La gran mayoría, al igual que la sociedad en que vivimos, está pasando por un momento de crisis a todos los niveles, y en especial las familias de niños con discapacidad o pluridiscapacidad.

El factor económico es un aspecto crucial en las familias y en muchas de ellas será determinante para frenar cualquier iniciativa a la participación de sus hijos en cualquier actividad (si hablamos de las de ocio). Un niño con pluridiscapacidad conlleva una obligada necesidad de apoyos, vitales para su funcionamiento diario y que se traducen siempre (sobre todo para la Administración) en gastos económicos. Pero al margen de la dificultad económica existe también el desgaste por las dificultades al acceso de transporte, al desplazamiento y a la movilidad.

Otro aspecto y barrera importante que encontramos en un grupo significativo de familias, es la de NO valorar ni estar convencidas de la importancia de la Educación Física y de los beneficios que ésta pueda aportar a sus hijos, pero sí creen que lo hacen las sesiones de fisioterapia. Este sector de familias no ve como algo indispensable que sus hijos participen en las sesiones de Educación Física o de ocio.

A otro sector de familias, le resulta imposible pensar que su hijo tenga la oportunidad de participar en alguna actividad deportiva inclusiva, y no por qué no crea en los beneficios, tanto a nivel físico, social y emocional que ésta conllevaría, sino por la falta de una oferta adecuada; más aún, cuando son plenamente conscientes de las grandes necesidades de apoyo que sus hijos necesitan y que no siempre se facilitan en las actividades escolares y de ocio.

Y llegamos a la barrera que nos toca más de cerca; la que hace referencia a los docentes y a sus conocimientos.

La insuficiente información respecto a las capacidades, características, y necesidades del alumno con pluridiscapacidad, se puede convertir en una barrera para la participación y el aprendizaje, cuando no disponemos de ella.

La información y la valoración médica a la que podamos acceder también es importante, aunque ésta generalmente nos llega (si es que nos llega), de manera muy sintética y a veces sin contraindicaciones. Tal vez el mismo temor del estamento médico ante la responsabilidad civil, favorece que sus informes sean poco concretos en este sentido, pero eso solo conlleva aumentar el desconcierto de los docentes.

Paralelamente nos encontramos ante la inexistencia de protocolos médicos para evaluar las capacidades físicas y motrices del alumnado con pluridiscapacidad en relación a la actividad física

La actitud y predisposición de los docentes ante el alumnado que presenta pluridiscapacidad son aspectos básicos y fundamentales para facilitar la inclusión y, consecuentemente, la igualdad de oportunidades.

Deberíamos reflexionar si nuestra actitud como docentes y educadores es la más idónea para facilitar el acceso al juego y a la práctica de la Educación Física de todos los niños, con independencia de sus características, llegando incluso a convertirse en una dificultad para el aprendizaje y la participación de los mismos.

La carencia de formación puede inducir a temores diversos basados en el

desconocimiento. Estos miedos, lógicos en cierta forma y de los que debemos ser conscientes, no deben por ello favorecer la exclusión social en el centro escolar o en las actividades de ocio.

Evidentemente, la falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada a las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar el alumnado con pluridiscapacidad, como es el caso de la escasa proliferación de metodologías cooperativas en contextos inclusivos.

A los docentes que no tienen inquietud por conocer la metodología cooperativa y los aprendizajes más específicos y significativos de las personas con pluridiscapacidad, como es la estimulación sensorial, les va a resultar muy difícil facilitar el proceso inclusivo.

Así pues, en el tema que nos ocupa, el aprendizaje cooperativo y la estimulación sensorial son una oportunidad real para que todos, y en especial los niños y niñas con pluridiscapacidad puedan participar de manera plenamente inclusiva en las sesiones de Educación Física, si eliminamos las barreras para la participación anteriormente comentadas.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA ESTIMULACIÓN SENSORIAL; UNA VERDADERA OPORTUNIDAD PARA LA INCLUSIÓN EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Si algo caracteriza a este inicio del siglo XXI es la profunda crisis de valores a la que se enfrenta el conjunto de la población. La globalización, según el Dr. Díez (2012) es un fenómeno natural inevitable que puede servir bien sea al interés egoísta de unos pocos explotadores o bien como marco para extender los bienes de derechos y deberes implícitos en democracia, libertad y justicia social propios de una sociedad inclusiva. En este nuevo enfoque al que hacemos frente, tanto de manera individual como colectiva, la educación en general y la Educación Física en particular no debe limitarse a ser un organismo observador sino a ser el elemento transformador de este cambio, tal y como se ha comentado en el primer epígrafe.

Como todos sabemos, la Educación Física es un área educativa muy eficaz para lograr una educación inclusiva para todos, pero en la realidad esto no siempre es así pues aún hoy en día son muchos los docentes del área que cuestionan la inclusión.

Para que nuestras sesiones atiendan a la diversidad quizás deberíamos empezar a cuestionarnos cómo podemos modificar esas situaciones educativas para que todos

tengan oportunidades de participación y éxito. Para Pujolàs (2004) estas consideraciones inclusivas solo pueden llevarse a cabo teniendo en cuenta tres aspectos imprescindibles en la atención a la diversidad:

- La personalización de la enseñanza, atendiendo las diferentes maneras que tienen los alumnos de aprender. Es una cuestión de equidad, de personalizar la educación, de tener en cuenta al individuo en su globalidad y proponer diferentes opciones metodológicas que se ajusten a las múltiples formas de ser de los alumnos en un mismo grupo- clase.
- La autonomía de los alumnos, potenciando el desarrollo de ésta en base a la responsabilidad, puesto que el aprendizaje realmente será real cuando un alumno sepa autorregularse o tenga los apoyos necesarios para poder alcanzarla. De esta manera, la atención a la diversidad será más efectiva, puesto que el docente y los alumnos más autónomos podrán ejercer de colaboradores con los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje.
- La planificación, estructurando las sesiones de manera cooperativa y permitiendo la participación, la solidaridad, el respeto y la confianza entre compañeros. Los alumnos y las alumnas que, por diversos motivos tienen más dificultades a la hora de aprender, tienen muchas más oportunidades de ser atendidos de una forma más adecuada en una clase estructurada de forma cooperativa que en una clase con una estructura individualista o competitiva.

Si planteamos nuestras sesiones en base a estas tres variables de manera interrelacionada, no cabe duda que la presencia, la participación y el progreso de todo tipo de alumnado sin excepciones no solamente será posible, sino que será necesaria.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo presenta numerosas ventajas añadidas según Pujolàs (2009):

- Es la mejor manera de que los alumnos construyan su propio conocimiento a través de la interacción con otros compañeros a través de la búsqueda conjunta de soluciones.
- Favorece un aprendizaje significativo, puesto que los valores que se generan son extrapolables a la vida en sociedad.
- Genera interdependencia positiva, al depender todos de todos bajo un objetivo común y el trabajo conjunto.

- Refuerza la autonomía individual así como la responsabilidad grupal. Promueve valores como la responsabilidad, la comunicación y el trabajo en equipo.
- Mejora las relaciones interpersonales y las habilidades sociales, en tanto que los alumnos se comunican con compañeros muy diversos.
- Hace que los estudiantes procesen, contrasten y consensuen la información conjuntamente y aprendan de ello.
- Convierte a los alumnos en profesores de sus propios compañeros al compartir sus conocimientos en pos del objetivo, y este principio es fundamental para atender a los alumnos que presentan más dificultades de aprendizaje.
- Desarrolla la capacidad de autocrítica, de debate, de asamblea y de consenso.
- Motiva a los estudiantes, despierta su interés e implicación y genera una experiencia puesto que son verdaderos protagonistas no solo de su aprendizaje, sino también del de los demás.

Como vemos, el aprendizaje cooperativo es el marco donde debe construirse la sociedad del presente y también la del futuro. Es la única manera de atender juntos en una misma aula a todo tipo de alumnado en detrimento de una estructura individualista o competitiva. (Pujolàs, 2009).

El aprendizaje cooperativo se enfoca más en el contexto que no en la persona, en modificar situaciones ordinarias más que en atender déficits o discapacidades. Asimismo no puede haber propiamente cooperación si previamente se han excluido a los que presentan dificultades de aprendizaje, es decir, si el aula no es inclusiva.

Será entonces imprescindible intervenir en primer lugar en la cohesión y en un clima de aula favorable al aprendizaje, donde los alumnos tomen conciencia de grupo. Seguidamente se debe introducir progresivamente el trabajo en equipos reducidos de alumnos como un recurso para asegurar la cooperación –la participación equitativa y la interacción simultánea-. Posteriormente se intenta que el grupo sea consciente de que trabajar juntos no solo es una estrategia, sino también un aprendizaje que se extrapola a otros ámbitos educativos. (Pujolas, 2009).

Se hace entonces necesaria una transferencia, un seguimiento y una evaluación de cómo los alumnos aplican estos conocimientos en otros ámbitos de aprendizaje. Así

pues, la identificación y reflexión de situaciones cotidianas que consideremos poco inclusivas y la manera de intervenir en ellas puede ser un primer paso para que el alumnado actúe de manera activa en la construcción de una sociedad cada vez más justa y equitativa.

Si planteamos las sesiones de manera inclusiva las diferentes propuestas y actividades deben considerar las motivaciones, la manera en cómo aprenden y lo que necesita aprender cada participante en particular. En términos genéricos y por características físico-evolutivas, los alumnos que no presentan discapacidad demandan a partir de los ocho años participar en juegos más elaborados. Es entre los diez y los doce años cuando los alumnos empiezan a desarrollar la habilidad motora específica, así como la incorporación de técnicas y gestos más complejos. (Blázquez, 2010). Así mismo, los alumnos que presentan pluridiscapacidad necesitan enfocar sus actividades en los estadios más primarios del desarrollo del ser humano, fundamentados en los estímulos sensoriales: táctiles, propioceptivos y vestibulares. (Williams & Shellenberger, 1996, Lázaro y Berruezo, 2009). La pregunta que se nos plantea como docentes es si más no evocadora: ¿Cómo conjugar todas estas variables inclusivas en una misma sesión de Educación Física atendiendo a todos los participantes? La respuesta es contundente, puesto que la acción docente debe presentar en su conjunto opciones educativas y actividades combinando todas estas variables para que en un mismo espacio puedan convivir alumnos con diferentes necesidades educativas. Para ello debe proponer actividades de relación y de aprendizaje en las que se respete el momento evolutivo de cada alumno en un entorno de cooperación, de ayuda mutua y de convivencia en democracia.

En el proyecto 'Juguem!', impulsado en el curso 2015-2016 por el *Institut Barcelona Esports* (IBE) del Ayuntamiento de Barcelona, en el marco del programa *L'esport Inclou*, y realizado con la colaboración de diversas entidades locales (Escuela Els Llorers, el AMPA de la misma, la *Associació Esportiva Eixample*, la *Associació i Fundació de la Paràlisi Cerebral (ASPACE)*, el grupo de estudio de *Educació Física i la inclusió de l'alumnat amb discapacitat* del *Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona* y la *Associació esportiva JOCVIU*), se impartieron actividades de iniciación deportiva y de estimulación sensorial mediante la metodología cooperativa, facilitando la participación activa de dos alumnos con pluridiscapacidad, para lograr un objetivo común junto al resto de compañeros sin discapacidad.

En este proyecto pionero se pusieron en práctica estas estrategias inclusivas realizando actividades cooperativas en un grupo heterogéneo en su máxima expresión, atendiendo también a las necesidades evolutivas de los dos niños que demandaban actividades

enfocadas a la estimulación sensorial.

A raíz de esta experiencia pudimos comprobar que todos los alumnos sin distinción pudieron disfrutar, aprender y convivir en un entorno amable y de respeto a la infancia en toda su esencia. Comentarios como “Deseo que lleguen los miércoles para participar y que llegue el día JUGUEM!” o “Yo de mayor quiero ser arquitecta y tendré en cuenta cómo diseñar los edificios para que sean accesibles para las personas con discapacidad” fueron algunas de las emociones y aprendizajes vividos por los alumnos. En cuanto a los participantes con pluridiscapacidad, cabe decir que, tanto para sus familiares como para ellos mismos, significó una oportunidad real y efectiva no solo de inclusión educativa, sino también de inclusión social.

La Educación Física planteada de esta manera no tiene finalidad en sí misma. Huyendo de los objetivos tradicionales basados en el rendimiento físico, en la competición o en la selección, esta visión de nuestra área es el medio idóneo para educar en la solidaridad y en el respeto en sociedad. Es, de esta manera, el contexto necesario para acoger a todo tipo de alumnado, incluso el que presenta pluridiscapacidad.

Hay que empezar a desnudarnos y trabajar en el optimismo, el progreso y el positivismo. Ya es hora de que las contradicciones sociales se trabajen desde la Educación Física de manera real, eficaz y productiva. Y es que solamente obtendremos un clima democrático, participativo e inclusivo en nuestro entorno cotidiano haciendo nuestras aulas más aulas más abiertas, dialogantes y solidarias. Debemos proponernos salir de esta espiral de negativismo y afrontar los problemas como auténticos retos. (Arribas, 2015)

Hay mucha gente que espera un pequeño empujón para unirse al carro de la inclusión. Muchos son los alumnos y familias que se sienten excluidos y apartados de un sistema todavía clasista y selectivo. Pese a todo, también son muchos los profesionales que quieren despertar de este largo letargo y poder caminar juntos hacia un sendero que nos hará sacar lo mejor de todos nosotros en un entorno agradable y solidario que nos acogerá con los brazos abiertos. ¿Y tú querido docente? ¿De qué lado estás?

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arribas, F y Fernández, David. (2015). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*. Graó. Barcelona.
- Blázquez, D. (2010): *Iniciación deportiva y deporte escolar*. Librería deportiva: Madrid.
- Bonany, T. (2016). *Joc i lleure: diversitat, inclusió i participació*. *Revista Estris. Educació en el lleure*, .206, 38.
- Díez, R. (2012): *Gobernanza de las economías europeas: crisis financiera y sus retos*. Helsinki.
- Institut Barcelona Esports i JOCVIU. (2008): *La situació actual de l'activitat física, en els centres d'Educació Especial a Barcelona*. Barcelona
- Lázaro, A; Barruezo, P. P. (2009). *La pirámide del desarrollo humano*. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Buenos Aires.
- Pujolàs, P. (2009): *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión Educativa. Antigua.
- Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó. Barcelona
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Octaedro. Barcelona.
- Puigdellívol, I. (2014). Componentes organizativos de la inclusión educativa. En Ríos, M., Ruíz, P. Carol, N. (eds.). *La inclusión en la actividad física y deportiva. La práctica de la Educación Física en entornos inclusivos*, (pp.27-33) Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2009) *La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje*, *Ágora* 9, 83-114.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del*

alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.

UNESCO. (2009). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th. session of the International Conference on Education*. Geneva: International

Díez, R. (2012): *Gobernanza de las economías europeas: crisis financiera y sus retos*. Helsinki.

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colectivo la Peonza. Laguna de Duero. Valladolid.

Williams, S. y Shellenberger, S. (1996). *How Does Your Engine Run? A leader's guide to the Alert Program for self-regulation*. TherapyWorks.

Datos del autor:

*Merche Ríos,
profesora de la Universitat de Barcelona*

*Raül Romero,
Grupo Formador de Formadores de aprendizaje cooperativo en Educación Física del I.C.E
de la U.A.B*

*Tate Bonany,
Dirección Tècnica y gerente de la Asociación JOCVIU*

Comunicacions
Comunicaciones
Communications

ACROSPORT: una proposta innovadora

Julia Belenguer Pérez
María Edo Verdú
Sheila Saiz Colomina



INTRODUCCIÓN

La propuesta que presenta nuestro centro, el Col·legi Sant Roc de Alcoy (Alicante) consiste en un proyecto de **Acrosport**. Se ha elaborado desde el área de Educación Física y tres hemos sido los profesores que formamos parte del grupo de trabajo. El proyecto se ha puesto en marcha en tres etapas educativas de nuestro centro: Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Partiendo de las carencias que se detectan en nuestro alumnado, y en nuestra sociedad, el trabajo cooperativo se nos plantea como una necesidad, por tanto nuestro reto es favorecer la formación de un alumnado más en armonía con el modelo de ciudadanos del siglo XXI.

Si partimos de la teoría de las Inteligencias múltiples, no todos los alumnos son iguales, cada uno tiene unas características propias, intereses y habilidades diferentes, es decir cada uno es único y especial.

Nos planteamos como objetivo, que cada uno aporte lo mejor de sí mismo para el bien del equipo, para que se den cuenta de cómo de la importancia de cada uno de los miembros de un grupo y los roles que cada uno desempeña a la hora de conseguir el objetivo final (la figura de Acrosport en este caso).

DESARROLLO DEL PROYECTO

En nuestro grupo de trabajo hemos analizado la situación social en la que se encuentra el centro dándonos cuenta de que la realidad de los alumnos que forman parte del centro es muy diversa. Como es sabido, actualmente observamos que en nuestra ciudad hay una llegada constante de familias inmigrantes, con lo cual cada año hay una mayor diversidad entre los estudiantes. Esta situación repercute en nuestras aulas y el profesorado tiene un papel primordial a la hora de integrarlos a todos y de permitir que se relacionen y se sientan partícipes del entorno escolar.

Por todo esto, los profesores del área de Educación Física tanto en Primaria, Secundaria y Bachillerato, hemos visto una gran oportunidad en nuestra área. Ya que a través del deporte y la actividad física se crean muchos vínculos entre los estudiantes, y el contexto en el que se lleva a cabo es muy diferente al del aula.

En el centro se apuesta por una metodología cooperativa, pero muchas veces los alumnos no ven la necesidad de ello, y es en esta área donde cada estudiante es importante para conseguir un mismo objetivo. Es mucho más vivencial y es donde ellos realmente aprecian las habilidades y destrezas de todos los miembros que forman el grupo clase.

De este modo, nos hemos planteado realizar un proyecto que visualice y donde los alumnos vivencien que todos son importantes, que cada uno tiene unas cualidades, y que son esenciales para conseguir el objetivo final (hacer una figura). Se ha optado por el Acrosport, puesto que es un campo en que la diversidad es fundamental y donde el trabajo cooperativo es el pilar esencial. Debe haber un entendimiento entre el grupo, nadie es mejor que el otro, hay roles diferentes y todos son muy importantes.

Si miramos la sociedad que nos rodea, vemos como cada vez el ser humano es más egoísta, intenta llegar a su meta sin tener en cuenta a quien pisa en su camino, y esa actitud puede cambiarla la escuela. Uno solo no puede triunfar, siempre va a necesitar un equipo de gente, porque cada persona tiene un talento y unas habilidades. Los alumnos deben saber valorar esa riqueza y nutrirse unos de otros.

Como se ha mencionado anteriormente, la actividad física y el deporte, es una puerta abierta a la integración de los alumnos, en un primer momento en el aula, pero a largo plazo esto se traducirá en una práctica fuera del horario escolar con lo cual, se habrá fomentado la práctica deportiva así como la integración del alumnado en equipos y en actividades donde se relacionen con otros compañeros y de las cuales pueden

salir amistades. Así pues, este proyecto es el principio, una puerta para que todo los estudiantes sientan lo importantes que son y se integren en nuestra sociedad, una sociedad que muchas veces excluye y discrimina por razones de sexo, cultura, religión, etc.

Aterrizando en nuestra ciudad y más concretamente en nuestro colegio, vemos como cada día hay niños que son rechazados por ser de otro país o mostrar ciertas dificultades. Pues bien, a través de este proyecto se ha puesto de manifiesto la importancia de respetarse y trabajar de manera cooperativa, ya que uno solo, nunca va a lograr formar una pirámide.

Se están implantando nuevas metodologías, la cultura de pensamiento, las TICs, el trabajo cooperativo, etc. En el área de Educación Física, se ha apostado por trabajar de lleno en la cooperación. A lo largo de todo el curso se realizan muy pocas actividades individuales, se da paso a las cooperativas, este proyecto es una muestra de ello, y además se trabaja interetapas, con lo cual, se aprecia una mayor necesidad de respetarse y de buscar lo que uno mismo y el compañero puede aportar al grupo.

OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir con este proyecto son los siguientes:

- Realizar con fluidez y control habilidades individuales y colectivas de manera cooperativa y mostrar mientras las realiza, actitudes de auto exigencia y colaboración preservando la seguridad individual y colectiva.
- Diseñar de forma autónoma montajes artísticos individuales o colectivos por parte de los alumnos de los cursos superiores. Utilizando las nuevas tecnologías y representarlos con desinhibición y creatividad seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición.
- Enseñar y ayudar a los alumnos de cursos inferiores dichos montajes para que puedan llevarlos a cabo de forma conjunta, valorando qué lugar debe ocupar cada integrante del grupo.
- Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas.
- Asumir la responsabilidad de la propia seguridad en la práctica de actividad física, teniendo en cuenta los factores inherentes a la actividad y adoptar las medidas preventivas necesarias.
- Gestionar de forma eficaz actividades físico deportivas y artístico expresivas.
- Organizar un equipo de trabajo distribuyendo responsabilidades y gestionando

recursos para que todos sus miembros participen y alcancen las metas comunes.

- Planificar adecuadamente actividades físico deportivas y artístico expresivas del nivel educativo.
- Desarrollar las cualidades motrices básicas.
- Desarrollar la creatividad en el alumnado.

CONTENIDOS

Por otro lado los contenidos que se han desarrollado son los que aparecen a continuación:

- Composición y práctica de coreografías perfeccionando las habilidades específicas y el equilibrio en diferentes posturas y situaciones de cooperación y participación, desarrollando actitudes cooperativas (Acrogimnasia).
- Ejecución de movimientos coordinados aplicándolos en el diseño de una composición de actividades circenses en diferentes situaciones de equilibrio.
- Colaboración con los participantes en las actividades físico-deportivas en las que se producen situaciones de cooperación.
- Representación, con desinhibición y creatividad, de composiciones o montajes artísticos, seleccionando las técnicas más apropiadas a la intencionalidad de la composición así como la edad de los participantes.
- Diseño de montajes artísticos individuales o colectivos combinando espacio y ritmo, seleccionando las técnicas más adecuadas.
- Utilización de las nuevas tecnologías (IPAD, PDI...) y metodologías de educación (cultura de pensamiento, rúbricas y dianas de evaluación) en el diseño y evaluación de montajes artísticos.
- Desarrollo de la responsabilidad así como la propia seguridad en la práctica de actividades físico deportivas y artístico expresivas, utilizando convenientemente el equipo personal, los materiales y espacios de práctica.
- Adopción de medidas preventivas durante la práctica de actividades físico deportivas y artístico-expresivas, para evitar las consecuencias que pueden tener las actuaciones poco cuidadosas.
- Fomento del trabajo interetapas a través de actividades que impliquen a los alumnos de diferentes niveles educativos teniendo en consideración las diferencias evolutivas de cada edad.
- Desarrollo del aprendizaje- cooperativo.

METODOLOGÍA

La duración de las sesiones del área de Educación Física es de 1 hora 30 minutos, de los cuales 5' se destinan a cambiarse para dar la clase y 10' al final de la misma para asearse, ducharse y cambiarse de nuevo.

A lo largo del proyecto nos encontraremos con sesiones de diferente formato:

- Sesiones teóricas: mediante la técnica del puzzle de Aronson (Anexo 1), los alumnos de niveles superiores explican los diferentes roles que intervienen dentro de la formación de la figura de acrosport así como las normas de seguridad imprescindibles que se deben de tener en cuenta a la hora de realizar este contenido. Dentro de las sesiones teóricas además podemos realizar un compara-contrasta entre el portador y el ejecutor- el de arriba-.

- Sesiones prácticas: en ellas los alumnos vivencian a través de situaciones prácticas los contenidos impartidos en las clases teóricas. Primeramente se visualizan en la PDI y en el IPAD formaciones individuales, después por parejas, grupos de 3,4... tal y como aparece reflejado en el Anexo 2. De esta manera, una vez las han visualizado se pasa a la práctica, de tal forma que se van creando dichas figuras de acrosport. Primeramente el proyecto se realiza con el grupo base de clase y después se trabaja de forma inter etapa. Los alumnos de 1º de primaria realizan la figura con los alumnos de 1º bachiller y luego los alumnos de 2º primaria junto con los alumnos de 6º primaria.

- Sesiones teórico-prácticas: en ellas se mezcla una parte con contenidos de teoría con otra parte práctica. En estas clases se desarrollan las figuras junto con las reflexiones, dudas y cuestiones que nos iban apareciendo a lo largo de las sesiones de acrosport.

- Sesiones de evaluación: en el aula se realizará una diana de evaluación en el caso de los alumnos de etapas superiores. Los alumnos de etapas inferiores realizaron una rutina de "ahora sabía, ahora se". Así como una diana de evaluación por grupo y el profesor evalúa mediante una rúbrica. (Anexo 3 y anexo 4).

Se pretende que en esta etapa los alumnos sean en muchas ocasiones los que tomen las riendas en las clases, organizando, diseñando y dirigiendo muchas de las actividades que se propongan. De tal manera que ellos mismos son partícipes de su propio aprendizaje, siendo este muy motivador para ellos y el profesor en estos casos, actúa simplemente como guía. Además el hecho de trabajar con diferentes etapas se obtiene una gran diversidad de beneficios ya que los mayores se sienten responsables y autónomos a la hora de trabajar con los más pequeños y en él caso de estos últimos mejoran su autonomía ya que se sienten valorados. De esta manera se produce un beneficio mutuo entre los diferentes grupos.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Por otro lado y durante este proyecto se desarrollan todas y cada una de las siguientes competencias:

- a) Competencia digital a la hora de la creación del video de la coreografía.
- b) Aprender a aprender ya que en este caso los alumnos son los encargados de aprender por ellos mismos. Así pues el profesor actuará de guía ayudando a todos y cada uno de los alumnos adaptando las coreografías a cada uno de los niveles educativos. Es una competencia primordial, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para desarrollar su aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo. En nuestro proyecto además, en diferentes etapas educativas. En todo momento se va a fomentar la autonomía y la iniciativa personal, potenciando en los alumnos la autoconfianza, la autoestima; valores indispensables para que nuestros alumnos sean independientes y autónomos.
- c) Competencia social y ciudadana ya que este proyecto nos permite relacionarnos con los demás a la hora de la creación de las coreografía así como de la ejecución de los movimientos para la formación de las mismas.
- d) Autonomía e iniciativa personal ya que esta habilidad se desarrolla a la hora de ofrecerles actividades en las que ellos mismos puedan desarrollar la creatividad y la imaginación cuando tienen que crear ellos mismos las coreografías.
- e) Competencia cultural y artística ya que los alumnos son capaces de apreciar la expresión a través de su cuerpo y mediante la utilización de la música.
- f) Competencia lingüística ya que los alumnos se van comunicando entre sí de forma oral en todas y cada de las clases de Educación Física expresando sus ideas y sus opiniones.
- g) Competencia matemática ya que los alumnos deben conocer el espacio y calcular cómo van a distribuir la música con las figuras. Contando los participantes de cada grupo y luego desarrollando diferentes roles dentro de cada figura.

Fomento a la lectura desde el área de educación física

El fomento a la lectura se plantea de la siguiente manera. El profesor, a través de la propuesta de diferentes actividades, voluntarias u obligatorias, fomentará que el alumno sea capaz de leer textos relacionados con la asignatura para su comprensión, asimilación y obtener así la información necesaria para la confección de los trabajos propuestos.

En dos sesiones al trimestre, el profesor leerá en clase textos relacionados con los

contenidos de las unidades didácticas dadas para ampliar conocimientos o para aportar valores humanos a través de historias de deporte o deportistas.

Transversalidad

Intrínsecamente buscamos potenciar el compañerismo, la cooperación, la colaboración, las relaciones sociales y fortalecer los espacios de convivencia entre los alumnos.

En este elemento transversal básicamente actitudinal, se fomenta a través de las normas de convivencia, las actividades cooperativas y las actitudes que se han considerado valorar en el área. Se trabaja así la educación para la paz así como la educación para la salud al desarrollar la actividad física.

Atención a la diversidad

- Se realizarán las programaciones adaptadas al nivel de competencias del alumno.
- La evaluación será, individual, personalizada y flexible. Se tendrá en cuenta la progresión del alumno en el proceso de aprendizaje intentando adaptarnos a la temporalización de la programación.

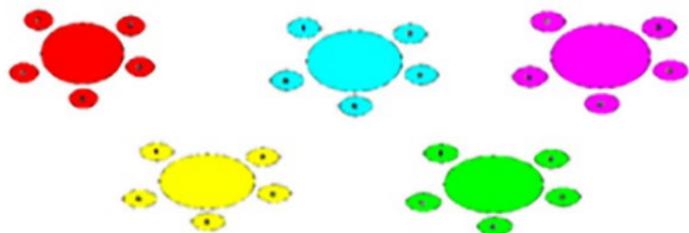
ANEXOS

Anexo1. Técnicas educativas innovadoras utilizadas

- **Técnica de puzzle o rompecabezas** (Aronson y Slavin) Jigsaw (Aronson y otros, 1978).

Conocida como “Rompecabezas” o “Técnica Puzzle de Aronson”. Esta técnica es especialmente útil para trabajar las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. La idea central consiste en dividir la clase en pequeños grupos de trabajo heterogéneos y a cada uno de los componentes del equipo se le asigna y se le hace responsable de una parte diferente de la tarea a realizar, en la cual se debe especializar. Los estudiantes de diferentes equipos con la misma subtemática se reúnen para desarrollarla, en grupos de expertos, y posteriormente vuelven a sus respectivos grupos iniciales para tutorizar a sus compañeros en aquella parte en la que se han especializado. La única forma que tienen los estudiantes de aprender las otras secciones o trozos que no sean las suyas, consiste en escuchar atentamente a los compañeros de equipo. La realización de la totalidad del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación y responsabilidad entre todos los componentes del grupo.

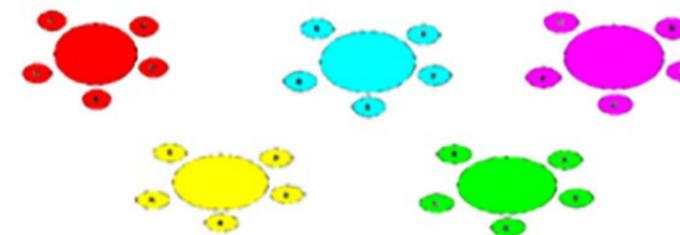
1. Formación inicial



2. Grupo de expertos



3. Vuelta a la formación inicial



• Técnicas o estructuras de Kagan

Las estructuras de Kagan son unas sencillas estrategias de instrucción que están diseñadas para incrementar los niveles de participación y cooperación por parte de los alumnos. Este aprendizaje se basa en organizar el trabajo cooperativo de forma efectiva mediante “estructuras” o actividades que permitan trabajar los temas de muchas asignaturas de una forma dinámica. Dentro de estas estructuras podemos citar algunas de ellas:

1. La mesa redonda
2. El folio giratorio: se ha desarrollado esta técnica para reflexionar sobre el trabajo realizado y lo que han aprendido.
3. Cabezas numeradas
4. Los pares discuten
5. La plantilla rota

• Aprendizaje servicio

Es una metodología educativa que combina el currículo académico con un servicio que favorezca a la comunidad, de esta forma se desarrolla un proyecto. La idea es mejorar la situación de la asociación a la vez que se trabaja el currículum educativo. De esta manera se desarrolla un aprendizaje significativo por parte del alumnado. Conocen así sus necesidades reales del entorno para trabajar con él, con el objetivo de mejorarlo, uniendo así, el compromiso social con los conocimientos, valores y actitudes.

Anexo 2. Figuras

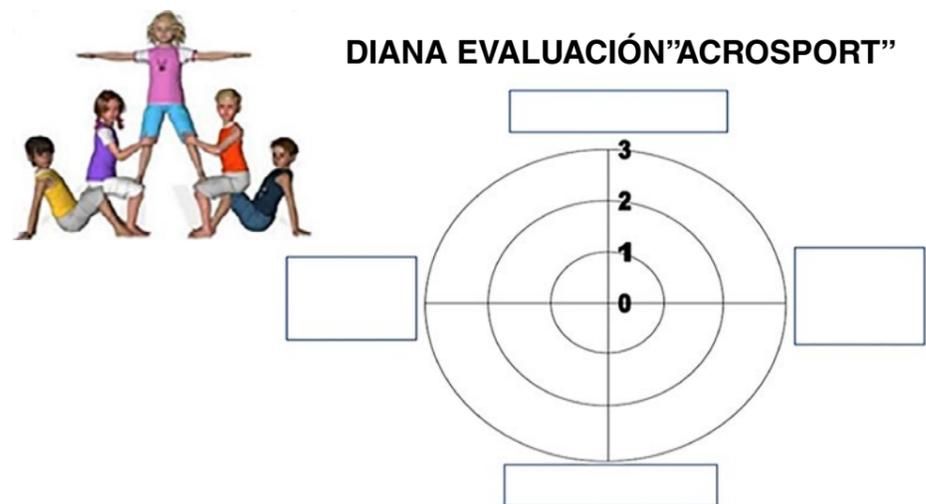


Anexo 3. Diana de evaluación

Evaluaremos los siguientes ítems de forma individual:

- Participación
- Actitud
- Formación de figuras
- Trabajo en equipo

La puntuación será del 1 al 4 siendo el 1 lo mínimo y el 4 lo máximo. Se realizará la media de las puntuaciones y este apartado será 1 punto.



Anexo 4. Rubrica de evaluación acroport

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ACROSPORT				
ASPECTOS A EVALUAR	1 MEJORABLE	2 REGULAR	3 BIEN	4 EXCELENTE
MÚSICA	La música no va acorde con las figuras	La música va acorde con las figuras en algunos momentos	La música va acorde con los movimientos	La música va acompañada con los movimientos de las figuras
DESPLAZAMIENTOS	No trabajan en equipo en los desplazamientos y discuten entre sí de forma continuada.	Trabajan en equipo pero se corrigen unos a otros las posiciones de las figuras y lo que tienen que hacer.	Se realiza un buen trabajo coordinado y en equipo. Pero se nota que les falta un poco más de trabajo	Se realiza un buen trabajo coordinado en equipo en los desplazamientos. Se nota que todos son importantes, se apoyan unos a otros y han trabajado mucho y bien.
FIGURAS	Las figuras se han desarrollado con complicaciones a la hora de ejecutarlas	Las figuras se han desarrollado de forma aceptable	Las figuras se han desarrollado de forma adecuada	Las figuras se han desarrollado de forma excelente
EQUILIBRIO	Ha fallado el equilibrio a la hora de ejecutar las figuras	Han tenido algún desequilibrio puntual en las figuras	Han desarrollado las figuras de forma equilibrada	Las figuras se han creado de forma perfectamente equilibrada
CREATIVIDAD ORIGINALIDAD	El argumento es igual a otras veces y no inventan nada.	El argumento del ejercicio es poco original pero añaden algunas cosas originales.	El argumento del ejercicio es original pero no provoca sorpresa.	El argumento del ejercicio es original, novedoso y provoca sorpresa.

BIBLIOGRAFÍA

Pujolas I Maset, P. (2009). La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad.

Brozas, M. P & Vicente, M. (1999). Actividades acrobáticas grupales y creatividad. Madrid: Editorial Gymnos.

García, J. I. (1999). Acrogimnasia. Valencia: Editorial Ecir.

Jackman, J & Currier, B. (1993). Técnicas y juegos gimnásticos. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Junyent, M.V & Montilla, M.V. (1997). 1023 Ejercicios y juegos de equilibrios y acrobacias gimnásticas. Barcelona: Editorial Paidotribo

Verneta, M., López, J & Panadero, F. (1996). El acroport en la escuela. Barcelona: Editorial INDE.

Universidad de Madrid. (2009). Aprendizajecooperativo. Guía rápida sobre nuevas metodologías. Servicio de innovación educativa. Universidad politecnica de Madrid.

Dades del autor:

Julia Belenguer Pérez

María Edo Verdú

Sheila Saiz Colomina

*Análisis de la evolución
de la cohesión y la cooperación en las clases
de educación física a través de
la realización de una unidad didáctica cooperativa*

Joan Arumí i Prat
Laura Aumatell i Auli
Aleix Vila i Solà
Ingrid Verdaguer i Magem
Xavier Fabré i Xuclà



RESUMEN

Esta comunicación pretende explicar la investigación llevada a cabo por el Grupo de formadores vinculados al CIFE de la Universidad de Vic (Universitat Central de Catalunya) "Coop d'Efecte". Se analizan los efectos en la cohesión de grupo (clima) y el grado de cooperación de 8 grupos de primaria y 1 grupo de secundaria, tras aplicar una unidad didáctica con metodología cooperativa utilizando una unidad didáctica de habilidades motrices básicas.

En una primera parte definiremos qué entendemos por clima del aula y por cooperación. Seguiremos con la exposición del punto de inicio del grupo y de la motivación para escoger la pregunta a investigar. A continuación expondremos el desarrollo de la investigación. Proseguiremos con el análisis de los resultados obtenidos y terminaremos con las conclusiones de la investigación.

Palabras clave: investigación, cohesión, cooperación, educación física

ABSTRACT:

This communication aims to explain the research carried out by the Group of trainers linked to CIFE at the Universitat de Vic (Universitat Central de Catalunya) "Coop d'Efecte". Hereby the effects in group cohesion are discussed (climate) as well as the extent of cooperation of 8 primary groups and 1 secondary group, after applying a teaching unit by using cooperative methodology and working on a teaching unit related to the basic motor skills.

In the first part we define what we mean by classroom climate and cooperation. We will continue exposing the starting point of the group and motivation to choose the question to investigate. Then we will discuss the development of research. We will continue with the analysis of the results and end up with the conclusions of the investigation.

Keywords: research, cohesion, cooperation, physical education

MARCO CONCEPTUAL

Para empezar la comunicación vamos a profundizar un poquito en el marco conceptual de la cohesión (clima de aula) y el aprendizaje cooperativo. Finalmente relacionamos los dos conceptos.

El concepto de clima en el aula es un concepto ambiguo, al cual se le dan múltiples significados en función del enfoque teórico desde el que es contemplado. Como explica Pujolàs (2008) el concepto de clima o ambiente es impreciso pero, además, se refiere a clase o aula como conceptos extremadamente complicado. Porque en el aula tienen lugar un gran número de eventos y dimensiones.

Por otro lado Pujolàs (2008) utiliza el concepto cohesión de grupo de una manera muy relacionada con lo que algunos llaman clima y otros, ambiente de clase. Carron, Brawley y Widmeyer (1998) indican que la cohesión es un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y a estar unido con el fin de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros. Utilizando otro concepto pero que creemos que es muy similar, Comellas (2013) dice que antes de analizar el clima del aula, en el centro educativo, es preciso hablar de clima relacional. Esta autora cree que el clima de una organización o de un grupo es el ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros y que está relacionado con la motivación y el bienestar. Este concepto se refiere tanto a la parte física como emocional y el clima se asimila a la dinámica de un grupo.

Por otra parte, en esta comunicación es importante detallar qué entendemos por aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos en el que se utiliza una estructura de la actividad que asegura al máximo la participación equitativa y potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos, con el fin de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno al máximo de sus posibilidades, y aprendan, además, a trabajar en equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1992; Pujolàs, 2008; Pujolàs y Lago, 2011).

Como explica el sociólogo Norte Americano Sennett (2012), la cooperación es una habilidad que requiere saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo, gestionar las desavenencias... y es a través de estas habilidades dialógicas que se construye la cooperación. La estrategia del aprendizaje cooperativo que utiliza un maestro en el aula requiere de la presencia de cinco condiciones básicas que Johnson y Johnson (1997) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) determinaron

en las siguientes: 1- La interdependencia positiva: cada miembro del grupo aprende a depender del resto del grupo mientras trabajan juntos para completar una tarea, 2- La responsabilidad personal: establecer la responsabilidad individual del alumno hacia una conducta apropiada, hacia la implicación de la tarea y hacia conseguir los objetivos, 3- Interacción estimulante frente a frente: Johnson y Johnson (1997) dicen que es el aliento y la facilitación de los mutuos esfuerzos para producir, completar y lograr tareas para conseguir los objetivos del grupo, 4- Habilidades interpersonales y de pequeño grupo: los alumnos deben aprender habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad y motivarlos para que las utilicen, 5- La valoración del grupo: la efectividad del trabajo de un grupo está influida según si los grupos reflexionan sobre la forma en que funcionan.

Hecha esta revisión de los conceptos importantes de la comunicación, a continuación exponemos su relación. Pujolàs (2008) piensa que la cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase. Este autor sitúa la cohesión en el primer ámbito a trabajar con los alumnos para que después se pueda trabajar de manera cooperativa. Comellas (2013) también cree que para poder implementar una organización y trabajos cooperativos es preciso un clima que genere confianza y fomenta el conocimiento mutuo más que la competitividad. En un artículo anterior Comellas (2002) ya predecía de la importancia de la formación de los grupos para provocar cambios en el contexto escolar y trabajar cooperativamente. En la parte práctica de esta investigación, relacionamos el clima del aula con la utilización de estrategias cooperativas.

INTRODUCCIÓN

El presente grupo de formadores vinculados al CIFE de la Universitat de Vic "Coop d'Efecte" nace hace cinco años con la intención de mejorar la práctica docente. Con sus altibajos, hace dos años arrancó con nuevos docentes y con la intención de andar hacia una pedagogía de la cooperación (Velázquez 2012)

Y con este objetivo este año teníamos la necesidad de investigar para mejorar nuestras prácticas docentes. Después de dos sesiones de debate escogimos el concepto de la cohesión y la cooperación, ya que hablamos mucho a menudo de ellos. Y nos preguntamos: **¿Una unidad didáctica en educación física puede hacer mejorar la cohesión y la cooperación de un grupo?** Nuestra hipótesis inicial era:

Afirmamos que al realizar una unidad didáctica con elementos cooperativos mejorará la cohesión y la cooperación de un grupo.

En este estudio participaron 8 maestros de educación física de primaria y uno de secundaria. Los alumnos fueron de ciclo medio de primaria y un grupo clase de 1º de la ESO. Los maestros aplicaron una unidad didáctica de habilidades motrices básicas con 6 subgrupos clase y una media de 25 alumnos por grupo clase. La unidad didáctica se realiza a lo largo de 8 sesiones. Partimos de la unidad llamada Disfrutamos jugando de Ernesto Puyuelo Omeñaca del libro “Explorar, jugar, cooperar”, 2001.

La parte práctica de esta comunicación es el taller llamado: ¡1, 2, 3 Acción! Unidad didáctica cooperativa en educación física. La excusa perfecta para analizar la cohesión y cooperación de un grupo

DISEÑO EXPERIMENTAL

Para llevar a cabo la investigación tuvimos varias reuniones con los miembros de Coop d'Efecte para acordar distintos parámetros de la investigación, para poder sacar conclusiones comparables y contrastadas.

En un inicio acordamos que el estudio presentaría un diseño cuasi experimental pre-post sin grupo de control y sin seguimiento. Dada las dimensiones de la pregunta a investigar, vamos a analizar la cohesión y la cooperación de un subgrupo clase.

Búsqueda de la cohesión

Para llevar a cabo esta búsqueda de la cohesión nos fijamos en los **aspectos más cuantitativos**. Por eso utilizamos el instrumento del sociograma, donde los niños contestaron las cuatro preguntas antes de iniciar la unidad didáctica y al finalizar. Así podríamos ver si los niños habían escogido más o menos niños para jugar que al principio. Y también si se habían rechazado a más o menos niños que al principio.

Búsqueda de la cooperación

Para llevar a cabo esta búsqueda de la cooperación nos fijamos en los **aspectos más cualitativos**. Por eso utilizamos el instrumento de la parrilla (diario de campo) para observar si se verbalizan o mostraban actitudes referentes a los cinco componentes de la metodología cooperativa, Johnson y Johnson (1997). Todo esto parte de un paradigma constructivista donde la estrategia utilizada para recoger los datos fue la observación, mediante una implicación máxima del docente, como explican Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995). Así pues, el maestro, aparte de explicar las actividades cooperativas a los alumnos, también hace de investigador para recoger datos. El grupo de trabajo de Coop d'Efecte, acordamos redactar unos ítems para cada componente, así facilitaba la recogida de datos a observar.

Pero antes teníamos que organizar el grupo clase de una forma que pudiera dar frutos cooperativos entre los compañeros/as de clase. Durante todas las sesiones, los alumnos/as trabajaron con los mismos compañeros/as, primero con parejas i después en los grupos base de cuatro componentes.

Lo más importante era cómo organizar estas parejas y grupos y conseguir una mayor cohesión del grupo. Teníamos que saber el clima que había en el aula y por eso utilizamos una herramienta muy potente para llevar a cabo un sociograma *On line* (<http://portal.grode.org>). Este test sociométrico está creado por el GRODE (Grup de Recerca, Orientació i Desenvolupament Educatiu) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Y contamos con el asesoramiento de la Doctora Maria Jesús Comellas.

El sociograma tenía 4 preguntas que cada alumno/a respondió individualmente en el ordenador. Las preguntas eran:

- 1.- ¿Con qué compañero de clase quieres jugar?
- 2.- ¿Con qué compañero/a de clase no quieres jugar?
- 3.- ¿Qué compañero/a crees que quiere jugar contigo?
- 4.- ¿Qué compañero/a crees que no quiere jugar contigo?

Los alumnos respondieron a todas estas preguntas poniendo por orden de preferencia a sus compañeros/as, y sin ninguna limitación de cantidad de compañeros escogidos. Las escuelas enviaban todas las respuestas al portal Grode y en pocos días llegaba un informe de cada niño, donde, entre muchas otras cosas, se veían cuantas elecciones y rechazos había recibido cada alumno/a. Y eso nos facilitó una radiografía de las relaciones sociales que había en cada grupo clase.

Con todo este material, cada docente hizo 2 parejas de trabajo para cada alumno/a. Para hacer las parejas, primero escogimos los alumnos con más rechazos y estos los emparejamos con aquellos compañeros que no los habían rechazado o que los habían rechazado en las últimas posiciones.

De este modo, lo que queríamos conseguir era aumentar las posibilidades de conocimiento de los compañeros que menos lo rechazaban, y de este modo conseguir que éste alumno/a fuera más aceptado.

A continuación hicimos los subgrupos de cuatro (grupos base). Los grupos base tenían que estar formados por dos alumnos/as neutros, un alumno/a muy rechazado y un alumno/a que tuviera rechazos, pocas elecciones o que fuese un alumno/a que pasa desapercibido en el aula. Otros aspectos que teníamos que tener en cuenta es que los

grupos base tenían que ser heterogéneos en cuanto a sexo, procedencia y nivel motriz. De todos los grupos base de una clase, cada docente escogió un subgrupo de control para analizar e hizo el seguimiento con el diario de campo.

Una vez hechas las parejas y los grupos formados, empezamos la aplicación de la unidad didáctica. Era una unidad donde se trabajaba el bloque de contenidos de habilidades motrices básicas:

El primer día se les presentó a los alumnos el tráiler de una película en el cual se podían ver diferentes habilidades y también la cooperación entre ellos/as para conseguir el objetivo. Por ejemplo: Piratas del caribe u Operación Cacahuete.

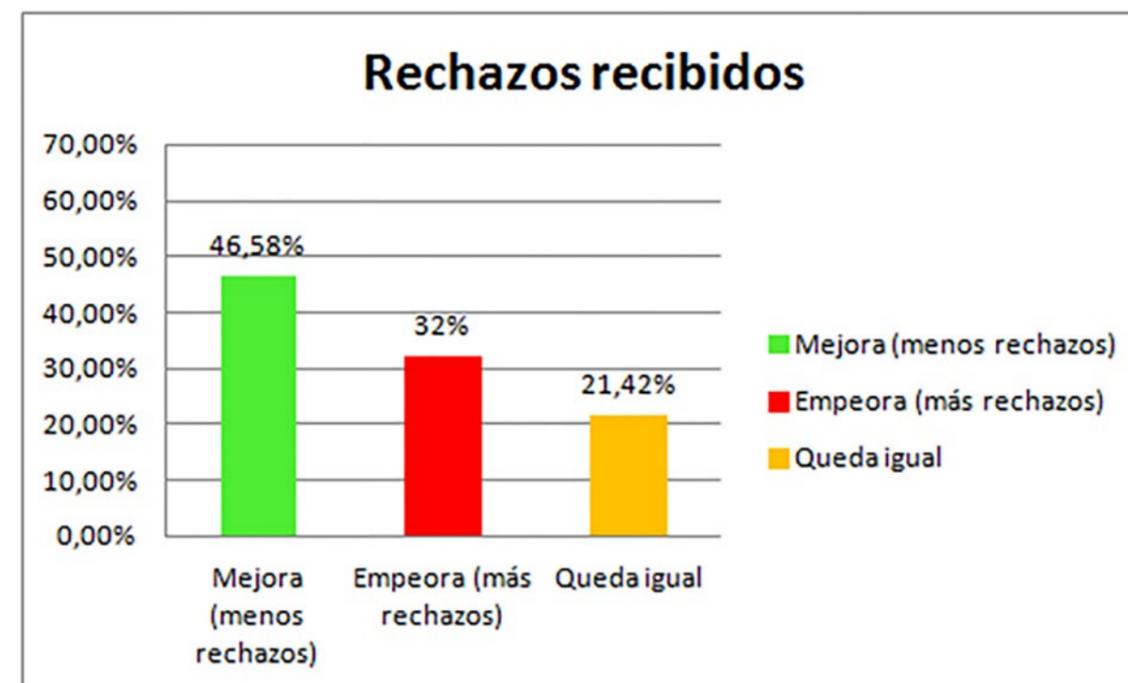
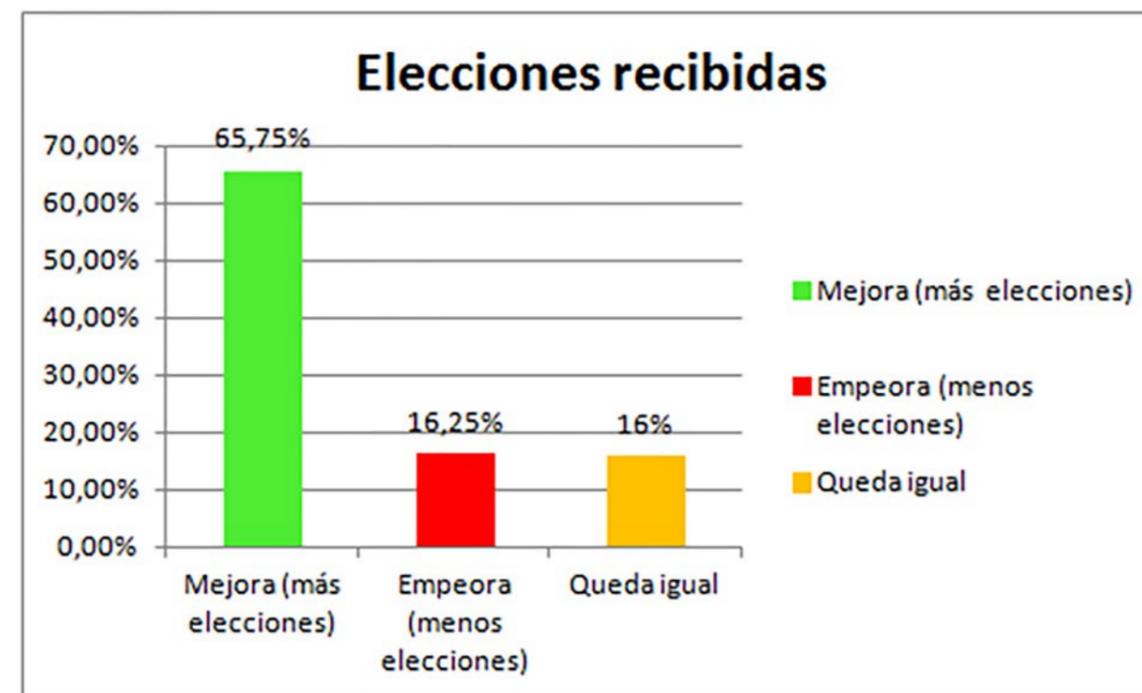
Seguidamente se les explicó que al final de la unidad tenían que hacer una pequeña puesta en escena con los grupos base. Tendrían tiempo al final de distintas sesiones para preparar el tráiler. Las únicas condiciones que marcamos fueron que en el tráiler tenían que aparecer distintas habilidades como desplazamientos, giros, lanzamientos y equilibrios y que al empezar y al acabar tenían que realizar una acción conjunta de todo el grupo.

Creemos que para conseguir la cooperación, y para que los alumnos/as sean conscientes del trabajo en equipo es necesario que aparezca la coevaluación del grupo. Por eso, en las sesiones 2, 4, 6 y 8 los alumnos tenían una parrilla donde tenían que anotar el nivel de participación, motivación de cada uno de ellos. Y finalmente, poner del 1 al 10 cómo había ido el trabajo en el grupo base.

A lo largo de todas las sesiones, los docentes hicieron un trabajo de registrar (en audio o vídeo) el grupo base durante la sesión (juegos y la preparación del tráiler) y posteriormente analizamos las grabaciones hechas. Todas estas anotaciones las recogimos en una parrilla igual para todos los docentes. Y posteriormente, en una discusión del grupo de Coop d'Efecte, sacamos las conclusiones de la investigación.

RESULTADOS CUANTITATIVOS

4.1. Gráficos sobre el porcentaje de variación comparando el primer sociograma (antes de implementar la unidad didáctica cooperativa) y el segundo sociograma (después de implementar la unidad didáctica cooperativa).



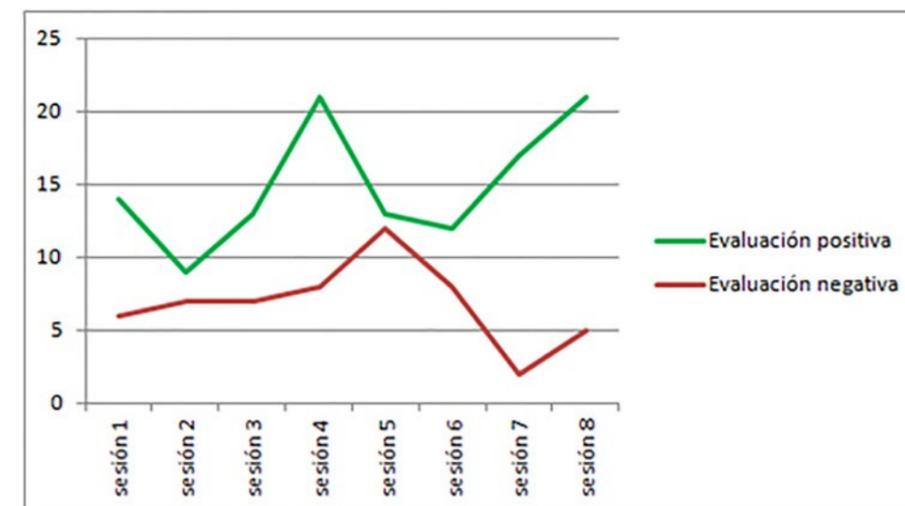
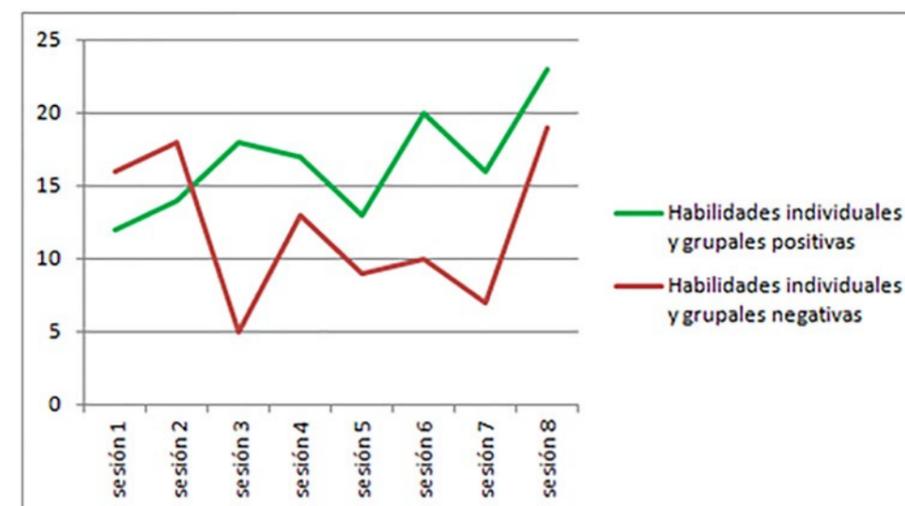
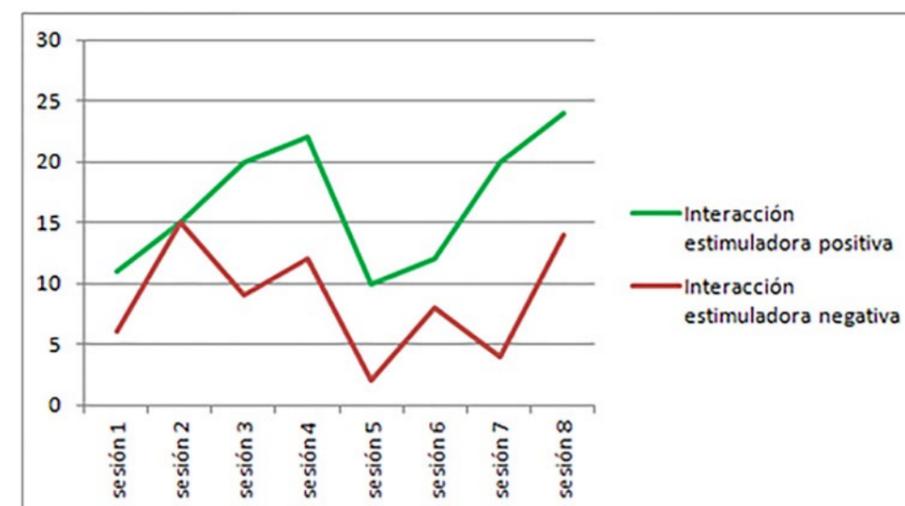
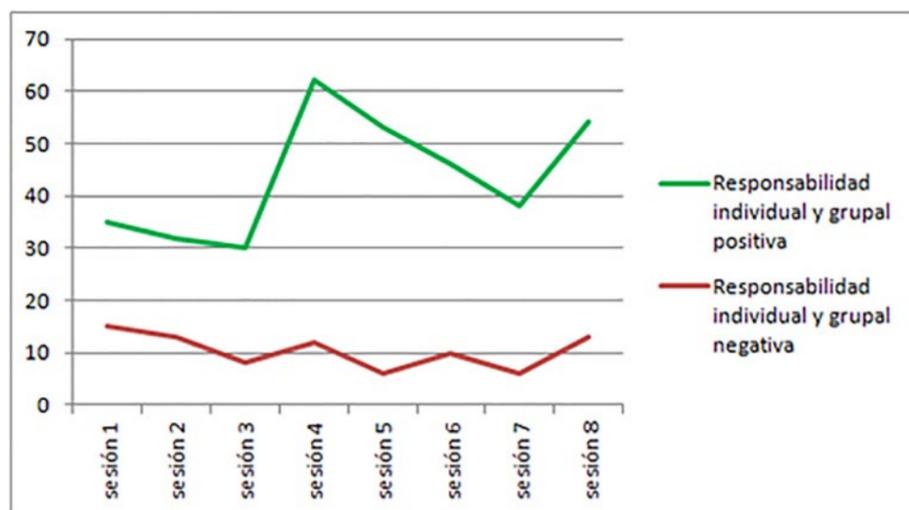
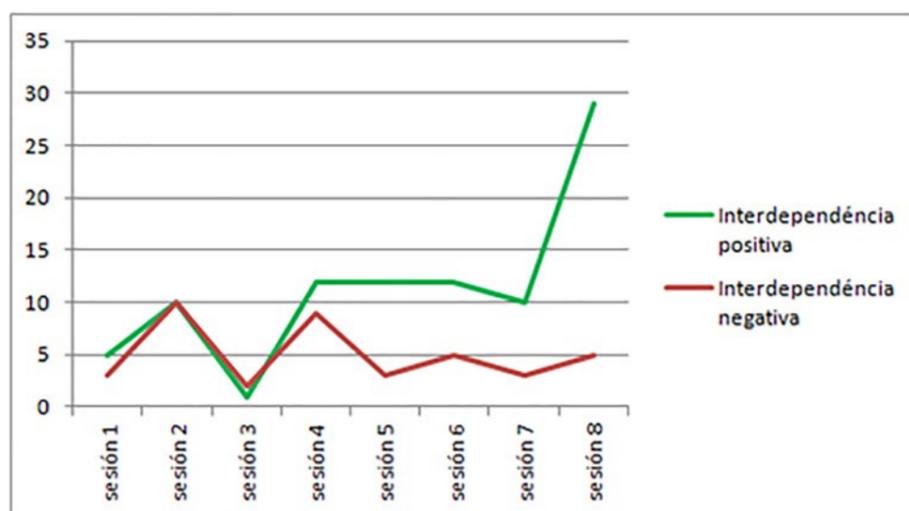
RESULTADOS CUALITATIVOS

5.1. Parrilla de observación cualitativa, donde cada maestro que participaba en la investigación vaciaba las interacciones entre los 4 alumnos del grupo base observado teniendo en cuenta las cinco condiciones antes descritas. El objetivo era observar la evolución de la cooperación desde la primera sesión hasta la última. Eso se llevaba a cabo cada sesión. A continuación, se muestra la parrilla resumen correspondiente a la sesión 1 dónde cada maestro anotó lo que había observado.

PARRILLA DE OBSERVACIÓN CUALITATIVA:

<https://drive.google.com/file/d/0B7EO3pimcB-oWGk5a3ZEOXVNMTA/view?usp=sharing>

5.2. Gráficos de las observaciones recogidas en los distintos diarios de campo. Dónde se puede observar la evolución a lo largo de las 8 sesiones de cada condición.



5.3 Ejemplos visuales:

- Grabación de vídeos de los diarios de campo.
- Vídeos de ejemplos de tráileres realizados por los niños.

CONCLUSIONES

Una vez analizados los resultados, llevada a cabo la discusión del grupo Coop d'Efecte y teniendo en cuenta la pregunta inicial que nos hicimos “**¿Una unidad didáctica en educación física puede hacer mejorar la cohesión y la cooperación de un grupo?**”; estas son las conclusiones a las que hemos llegado:

Generales:

Hemos tenido dificultades para hacer los grupos base de cuatro alumnos tal y como queríamos, teniendo en cuenta todos los requisitos para que fueran el máximo de heterogéneos.

Creemos que enfocar la educación física con metodología cooperativa sirve como ascensor para que el niño/a pueda progresar y dejar atrás el estatus familiar.

Algunos grupos base, cuando sabían que eran grabados por cámaras, modificaban su comportamiento.

Gracias a las grabaciones de voz nos dimos cuenta de la cantidad de cosas que llegan a pasar en una clase de educación física con estructura cooperativa.

Cuando generamos situaciones cooperativas en nuestras clases, vemos la importancia que tiene la educación física para favorecer la práctica de las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos.

Cuantitativas:

Podemos afirmar con claridad que **la cohesión** de los grupos clase observados ha mejorado significativamente, sobre todo las elecciones recibidas (65,75%) pero los rechazos no han disminuido tanto (46,48%). Esta diferencia la atribuimos a que los alumnos que no eran rechazados por otros, después de forzar la cooperación entre ellos, ha aparecido éste rechazo.) algunos alumnos que han trabajado juntos durante las ocho sesiones, y que nosotros los habíamos puesto juntos para cooperar y ampliar posibles amistades, después de las sesiones el alumno que no rechazaba al alumno desfavorecido finalmente lo ha seleccionado como rechazo.

Esta información también nos hace ver que una unidad didáctica cooperativa en educación física no es suficiente para poder obtener cambios significativos. Necesitaríamos más tiempo y más implicación del conjunto del claustro de maestros para poder modificar las dinámicas sociales en las aulas.

El hecho de utilizar un sociograma para hacer las parejas y grupos base, nos ha facilitado una fotografía de las relaciones sociales dentro del grupo. Que en caso de no tenerla, hay factores que pueden pasar desapercibidos.

Cualitativas:

Podemos afirmar que hemos visto mejoras esporádicas y no generalizadas sobre la **cooperación** de los grupos, ya que nos dimos cuenta que la cooperación es compleja y depende de muchos factores.

Algunos hemos observado que al principio de la unidad los grupos base hablaban poco, pero poco a poco ellos mismos necesitaban hablar más y se pautaron más las intervenciones.

A lo largo de las sesiones, han disminuido los desprecios, críticas y discusiones, dando lugar a un aumento de elogios entre los grupos base. También adquirieron estrategias de mejora de la relación entre ellos, por el hecho que veían que no podían superar la actividad si no se ponían de acuerdo.

También hemos visto mejora en la conciencia de equipo. Gran parte de los grupos han cambiado el “yo” por el “nosotros”. Esta conciencia de grupo viene dada por la permanencia de los grupos base a lo largo de la unidad didáctica.

Hemos observado que el hecho de existir una interdependencia de objetivo (realizar un tráiler con habilidades motrices básicas) ha ayudado a generar una dinámica más cooperativa dentro del grupo base. Por ejemplo: ensayar a la hora del patio, acordar vestimenta conjunta, ir a realizar el tráiler con fiebre, etc.

Por lo tanto, el tiempo de permanencia en un grupo es un elemento clave para favorecer la cooperación.

Hemos visto que en los cuadernos de coevaluación, a medida que avanzaban las sesiones de la unidad, los alumnos eran más justos y críticos con ciertas actitudes de los compañeros o con ellos mismos.

Creemos que el vocabulario del maestro y la actitud también son factores determinantes ya que si delante de un conflicto el docente actúa tratando de mediar el problema, impedimos que los alumnos adquieran habilidades para solucionarlos. En cambio dejamos que ellos tengan que afrontar el conflicto, con el tiempo ellos mismos serán capaces de solucionar los problemas y tendrán más autoconfianza en sus decisiones, en definitiva, serán más autónomos.

Valoramos muy positivamente el trabajo realizado en parejas porque favorece: la implicación de todo el alumnado; la práctica de las habilidades comunicativas y sociales por parte de aquellos alumnos que más lo necesitan; el conocimiento mutuo entre compañeros, que descubren cómo son realmente; la implicación de aquellos alumnos que en gran grupo pasaban desapercibidos o la pérdida de protagonismo de aquellos que no dejaban intervenir a los otros. En una pareja, o trabajamos los dos y nos ponemos de acuerdo los dos, o no avanzamos, no conseguimos el objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 213-226.
- Comellas, M.J. (2002). Las agrupaciones de los alumnos en relación con los aprendizajes. *Aula de innovación educativa*. 116, 39-42.
- Comellas, M.J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of investigation in Health, Psychology and Education*. 3 (3), 289- 300.
- Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, Ca: Kagan Cooperative Learning.
- Omeñaca, R; Puyuelo, E; Vicente Ruiz, Jesús. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2011). *El programa CA / AC (cooperar per aprendre / aprendre a cooperar) per ensenyar a aprendre en equip*. Document no publicat.
- Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. México: Colectivo La peonza.

Datos del autor:

Joan Arumí i Prat (joan.arumi@uvic.cat)
Doctor Universitat de Vic

Laura Aumatell i Auli (laumate2@xtec.cat)
Escola Dr. Fortià Solà, Torelló

Aleix Vila i Solà (avila244@xtec.cat)
Escola Andersen, Vic

Ingrid Verdaguer i Magem (iverdag5@xtec.cat)
Escola Dr. Fortià Solà, Torelló

Xavier Fabré i Xuclà (xfabre@xtec.cat)
Escola Marta Mata, Torelló

*Apreniendo a trabajar en equipo.
Una propuesta concreta en educación física
mediante el trabajo de las competencias clave
hacia el aprendizaje cooperativo*

Israel Herrán Álvarez
Raúl Martínez Benito
Ángel Pérez Pueyo
Óscar Manuel Casado Berrocal
David Hortigüela Alcalá
Alejandra Hernando Garijo
Luis Centeno Fernández
Jorge Garrote García
Laura Fernández García



RESUMEN

La importancia que el sistema educativo atribuye al trabajo en equipo no es algo nuevo. Desde 1990 se invita al profesorado a utilizar una metodología didáctica que favorezca en el alumno su capacidad para aprender por sí mismo y trabajar en equipo. Sin embargo, no hemos encontrado ningún enfoque oficial que haya concretado cómo hacerlo.

Esta comunicación presentará una propuesta que, bajo algunos de los pilares del aprendizaje cooperativo (pero sin llegar a serlo), ha proporcionado experiencias positivas al alumnado y aumentado su motivación.

En base a la propuesta de secuenciación de competencias del grupo Actitudes, se han concretado y posteriormente secuenciado los aspectos relacionados con el trabajo en equipo, vinculados fundamentalmente a la competencia de aprender a aprender. Ésta se ha realizado a nivel de centro para que todas aquellas áreas que quieran trabajar estos aspectos competenciales lo hagan de manera coherente y consensuada.

Finalmente, se presenta una propuesta para el área de Educación Física que da continuidad a este proceso de aprendizaje durante los cuatro cursos de la ESO, y asegurar que las dinámicas de trabajo en las que se verá inmerso el alumnado tendrán un grado de exigencia coherente según el curso en el que se encuentre.

INTRODUCCIÓN

Si hacemos un repaso a las últimas leyes educativas (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013) parece clara la importancia que las administraciones educativas conceden a la educación por y para la convivencia, como eje en torno al que girará el proceso de formación de las personas.

Desde 1990 se invita al profesorado a utilizar una metodología didáctica que favorezca en el alumno su *“capacidad para aprender por sí mismo y trabajar en equipo”* (LOGSE, 1990, art. 20). Y en la actualidad, el Ministerio de Educación (MEC) menciona la necesidad de que los centros orienten sus esfuerzos hacia propuestas pedagógicas que promuevan el trabajo en equipo (LOE, 2006, art. 26). La sociedad actual **“exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se prime la colaboración y el trabajo en equipo”** (LOMCE, 2013, p. 97860) y traslada esta intencionalidad a los dos elementos curriculares más genéricos y transversales: Objetivos Generales de Etapa y Competencias Clave (CCC).

La Orden ECD/65/2015 describe las relaciones entre las CCC, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes etapas. En relación con la competencia clave de “Aprender a aprender”, describe que ésta:

“se manifiesta tanto individualmente como en grupo. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. No solo son los propios procesos de conocimiento, sino que, también, el modo en que los demás aprenden se convierte en objeto de escrutinio. De ahí que la competencia de aprender a aprender se adquiera también en el contexto del trabajo en equipo. Los profesores han de procurar que los estudiantes sean conscientes de lo que hacen para aprender y busquen alternativas. Muchas veces estas alternativas se ponen de manifiesto cuando se trata de averiguar qué es lo que hacen los demás en situaciones de trabajo cooperativo” (p. 6997).

Como se puede observar, se establece una relación clara entre la competencia, el trabajo en equipo y las posteriores situaciones de trabajo cooperativo; de aquí la importancia de concretar cómo trabajarlo de manera sistemática y coherente para poder trasladarlo finalmente al desarrollo de propuestas concretas en el aula de Educación Física (EF).

Para ello, la comunidad de Castilla y León establece entre los principios pedagógicos del currículo para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato que:

“los centros docentes elaborarán sus propuestas didácticas desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo” (Orden EDU/362/2015, art.8.2).

Estas intenciones generales se trasladan a los principios metodológicos ofrecidos para las diferentes materias a lo largo de la etapa de Secundaria, en los que se vincula claramente las metodologías, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo competencial, buscando la transferencia de los aprendizajes de los alumnos:

“Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares, facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes” (Orden EDU/362/2015, anexo I. a).

Este intento por desarrollar una perspectiva integradora pretende formar ciudadanos que posean las capacidades y competencias necesarias para vivir en sociedad. Desde esta perspectiva, ¿qué mejor forma de hacerlo que colocando al alumnado en situaciones en las que deberá discutir, razonar y llegar a acuerdos con otros compañeros con los que comparte unos mismos objetivos? Sin embargo, parece lógico que el nivel de desarrollo no sea idéntico en cada nivel y evolucione con el paso de los cursos.

Es indudable el potencial que posee el trabajo en equipo como estrategia educativa en nuestra área. Sin embargo, más allá de los resultados académicos, asociados casi exclusivamente con los aprendizajes cognitivos, se puede afirmar que esta dinámica de trabajo resulta especialmente interesante porque nos permite desarrollar otros muchos aspectos de la personalidad del alumno como, por ejemplo, las relaciones interpersonales y la inserción social (dos de las cinco capacidades o ámbitos de desarrollo citados por Coll en 1993 que determinan el desarrollo integral del individuo) que difícilmente podrían ser conseguidas de otras maneras. En este sentido, actualmente son numerosos los autores que señalan mejoras notables a favor del aprendizaje cooperativo respecto a otras metodologías más tradicionales que priman metas de tipo individual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Dyson, 2001, 2002; Fernández-Río, 2002; Goudas y Magotsiou, 2009; Polvi y Telama, 2000; Prieto y Nistal, 2009; Velázquez, 2013). Sin embargo, las diferentes opciones o estrategias de aprendizaje cooperativo ponen acento en las habilidades sociales que son requeridas en multitud de ocasiones para minimizar los riesgos de que los alumnos no estén acostumbrados

a trabajar en grupo y, como consecuencia, a ser capaces de abordar con garantías un verdadero proceso de aprendizaje cooperativo.

La cuestión, como de costumbre, es determinar cómo aprovechar ese potencial educativo que posee el trabajo en grupo para desarrollar estos aspectos y avanzar hacia metodologías vinculadas al aprendizaje cooperativo. Por ello, estamos seguros de la necesidad de enseñar conscientemente a nuestros alumnos cómo hacerlo. Para ello, resulta indispensable concretar y secuenciar los aprendizajes y habilidades que los alumnos deben adquirir y desarrollar, para poder compartir con otros, de una manera cívica y eficaz, los mismos objetivos.

Este es el fin del presente documento, presentar una propuesta metodológica concreta para enseñar a trabajar en equipo, concretando los contenidos de aprendizaje, secuenciándolos y mostrando algunos ejemplos que hemos llevado a cabo a través del área de EF.

Propuesta de concreción y secuenciación de los aspectos de trabajo en equipo de la competencia de aprender a aprender.

Como se ha comentado, la actual legislación educativa así como la de la comunidad de Castilla y León (LOMCE, 2013, Orden EDU/362/2015) pone el acento a nivel metodológico en la relación existente entre las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo y la realización de aprendizajes que puedan ser transferibles a otras situaciones.

Esta transferencia de los aprendizajes se establece en base a la contribución que se hace al desarrollo de las siete Competencias Clave determinadas en la actualidad. Sin embargo, el planteamiento realizado en las fuentes legales (LOE, 2006; LOMCE, 2013; Orden ECD/65/2015) no determina una manera concreta de proceder.

Únicamente se detalla una descripción de los tipos de aprendizaje que un alumno debería adquirir en función de una u otra competencia. Pero, ¿podemos contribuir en igual medida a ellas en Primaria, ESO o Bachillerato? ¿Y de la misma forma? Si en cada una de las materias del currículo (entre ellas EF) entendemos que debemos secuenciar los aprendizajes que tiene que llevar a cabo el alumno para organizar el trabajo de toda la etapa, ¿por qué no hacemos lo mismo con los aspectos vinculados a cada una de las competencias clave a las que debemos contribuir?

Esto, que parece obvio y evidente para algunos, no se pone en marcha en muchos centros educativos y genera verdaderas dificultades a la hora de establecer puntos en

común entre el profesorado para valorar el grado de aprendizaje que un alumno ha realizado sobre los aspectos vinculados a las competencias.

A pesar de la existencia de múltiples y variadas propuestas de desarrollo de los aspectos vinculados a las Competencias Clave (anteriormente llamadas Básicas) (Zabala y Arnau, 2007; Moya y Luengo, 2011; Vázquez y Ortega, 2011; Escamilla, 2008; en Pérez-Pueyo, coord., 2013) y aunque hay algún intento de concreción en esta línea como la del Gobierno de Canarias, sólo el **Proyecto INCOBA** del Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes parece ofrecer las ventajas de un proceso transversal y deductivo para todas las áreas y secuenciado para cada uno de los cursos.

En la siguiente tabla (tabla 1) se muestran varios ejemplos de secuenciación de las dimensiones, categorías o subcompetencias en las que se aglutinan los aprendizajes vinculados a las competencias de **“Aprender a aprender”** y **“Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”** sobre aspectos relacionados con el **trabajo en equipo** que permitirán adquirir las herramientas necesarias para implementar metodologías de tipo cooperativo.

Tabla 1.- Ejemplo de dimensión de la competencia Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Aprender a aprender, secuenciados para los cuatro cursos de la ESO.

Ejemplo 1. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: “Organización”			
(Plazos para la finalización de tareas)			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Cumplir los plazos establecidos a corto plazo (diarias y semanales) establecidos por el profesor para la realización de las diferentes tareas, asumiendo las consecuencias (positivas o negativas) que ello conlleva para el grupo.	Negociar los plazos a cumplir estableciéndolos a corto plazo (diarias y semanales) con el profesor para la realización de las diferentes tareas, asumiendo las consecuencias (positivas o negativas) que ello conlleva para el grupo.	Establecer los plazos a cumplir a corto plazo (diarias y/o semanales) con el profesor para la realización de las diferentes tareas, asumiendo las consecuencias (positivas o negativas) que ello conlleva para el grupo.	Establecer todos los plazos a cumplir a corto plazo, medio y/o largo plazo para la realización de las diferentes tareas, asumiendo las consecuencias (positivas o negativas) que ello conlleva para el grupo.

Ejemplo 2. Aprender a aprender: "Roles y funciones dentro del grupo"			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Cumplir con la función establecida por el profesor dentro del grupo y ser responsable a la hora de llevarla a cabo, entendiéndola como una forma de mejorar el trabajo propio y de los demás.	Repartir y cumplir los roles o funciones, ser responsable a la hora de llevarla a cabo y mantener una actitud crítica relativa a su cumplimiento realizando coevaluaciones diarias de cada función.	Decidir y negociar las funciones a realizar dentro del grupo con el profesor, para asegurar la eficacia y eficiencia del mismo, teniendo en cuenta las características de cada uno de los integrantes y su situación personal (disponibilidad horaria, personalidad, etc...)	Establecer roles o funciones dentro del grupo, para asegurar la eficacia y eficiencia del mismo, teniendo en cuenta las características de cada uno de los integrantes y su situación personal (disponibilidad horaria, personalidad, etc...)

Debe entenderse que la tabla anterior pretende ser sólo una ejemplificación del proceso realizado con éstas y otras dimensiones secuenciadas y vinculadas a las competencias mencionadas y al trabajo en grupo en el Proyecto INCOBA (organización del cuaderno y/o materiales del alumno, autoevaluación y coevaluación, autonomía, etc.). Además, deberían considerarse algunas de las dimensiones de las competencias "Sociales y Cívicas" (trabajo grupal y normas sociales). Todas ellas pueden consultarse en la web del grupo de trabajo (www.grupoactitudes.com).

Relación de la propuesta con el aprendizaje cooperativo.

La propuesta de organización y secuenciación del trabajo en grupo, lejos de ser considerada como aprendizaje cooperativo, pretende aunar los recursos y herramientas básicos necesarios para avanzar hacia él. Se intentan eliminar las desventajas iniciales que encuentra el profesorado al poner en práctica experiencias de aprendizaje cooperativo si el alumnado no está preparado o no se les da el tiempo suficiente para que lo estén.

Pero, ¿qué sentido tiene entonces una propuesta de trabajo como ésta en un congreso dedicado al aprendizaje y a las actividades físicas de tipo cooperativo en EF?

Las experiencias prácticas con aspectos competenciales secuenciados que presentamos, se llevan a cabo en el aula de EF en el marco metodológico del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010). Esta metodología, según Velázquez (2013),

"tiene, como uno de sus pilares, el aprendizaje cooperativo, en la medida que

estructura un proceso bien definido en el que las relaciones interpersonales del alumnado se convierten en un medio de aprendizaje. Sin embargo, [...], no puede considerarse equivalente al aprendizaje cooperativo, ya que el estilo actitudinal pretende ir más allá del logro de objetivos de aprendizaje en pequeños grupos, estableciendo un proceso que implica a toda la clase y generando resultados, a medio y largo plazo, para todos y cada uno de los estudiantes (p. 269).

En este sentido, el Estilo Actitudinal sí cumple con los requisitos mínimos para poder considerarlo cooperativo, al desarrollar "una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado" (VVAA, 2016). Sin embargo, presenta la diferencia sustancial de que estas cuestiones no se mantienen a lo largo de todas las fases llevadas a cabo durante las unidades didácticas puestas en práctica. Además, este estilo no garantiza el agrupamiento de los alumnos de forma heterogénea debido a que permite que éstos se realicen por afinidad, demostrando también su eficacia; aunque el agrupamiento final de todos en los montajes también asegura la heterogeneidad.

EJEMPLIFICACIÓN DE LA CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Así pues, sólo hay un camino posible: poner a los alumnos en situaciones en las que el trabajo en grupo posibilite un avance hacia un verdadero aprendizaje cooperativo. Veamos de manera concreta algunos ejemplos que, desde el área de EF, parten de la concreción y secuenciación de aspectos competenciales vinculados al trabajo en grupo.

Ejemplo 1: unidad didáctica de malabares (1ºeso)

"Cumplir los plazos establecidos a corto plazo (diarios y semanales) establecidos por el profesor para la realización de las diferentes tareas, asumiendo las consecuencias (positivas o negativas) que ello conlleva para el grupo."

Esta unidad se divide en dos fases: una primera donde aprenden a realizar elementos con dos objetos combinados con otros compañeros y con tres objetos (con diferentes materiales), y otra donde los alumnos utilizan lo aprendido para preparar y realizar un montaje final (Pérez-Pueyo, 2005).

Para las 5 sesiones que dura la segunda fase, el profesor establece unos **plazos** sobre

la parte de montaje que cada grupo debe tener terminada al final de cada sesión (Ej.: al finalizar la primera sesión deben tener dos elementos decididos y ensayados).

Al final de cada clase, a través de un proceso de evaluación formativa se comprueba el cumplimiento de los plazos de cada grupo, generando procesos de **reflexión** sobre el tiempo que les queda para finalizar el trabajo y lo que aún les queda por hacer. Durante, pero sobre todo en los últimos días del montaje, el profesor irá **demostrándoles** las consecuencias de haber cumplido o incumplido los plazos.

Haberlo hecho supondrá al grupo trabajar sin sentir la presión del tiempo, que es lo que sucede cuando dejamos el trabajo para el final. En la última sesión, los alumnos serán grabados para realizar un proceso de evaluación formativa, donde el grupo podrá ver posibles errores a corregir para el siguiente día, donde será calificado.

Si el grupo llega a esta sesión sin el montaje terminado, no podrá realizar este proceso de evaluación formativa, o al menos no lo podrá realizar sobre la totalidad del mismo, con las consecuencias que esto pudiera generar.

Ejemplo 2: Unidad didáctica de combas (2º eso)

“Repartir y cumplir los roles o funciones, ser responsable a la hora de llevarlos a cabo y mantener una actitud crítica relativa a su cumplimiento realizando coevaluaciones diarias de cada función”

Este trabajo presenta las mismas fases que el ejemplo anterior; una primera donde aprenden diferentes elementos de comba (elementos individuales y grupales de combas: doble, larga, individual, combinaciones y preparación de una composición grupal final). Y otra donde los alumnos utilizan lo aprendido para realizar un montaje final (Pérez-Pueyo y Vega, 2006; Pérez-Pueyo, Hortigüela y Herrán, 2015).

Dicho trabajo grupal generará la misma nota para todos los componentes del grupo, pero todos sabemos que no siempre todo el mundo trabaja lo mismo y de la misma forma. A pesar de que el objetivo común sea conseguido, quizás lo justo es que no todos tengan la misma valoración.

Para ello se prevé la realización de un reparto de notas entre los miembros del grupo, pero en base a valoraciones objetivas que ellos mismos decidirán en un proceso de autoevaluación llevado a cabo al finalizar cada una de las sesiones de trabajo (especialmente en las de preparación de la composición final) mediante el instrumento

de evaluación denominado “Diario de seguimiento individual intragrupal” (DSII) (Casado y Pérez-Pueyo, 2014).

Con este fin se establecen una serie de roles dentro del grupo que pretenden reconducir el trabajo llevado a cabo en cada una de las sesiones. Éstas serán: el “*animador*” (encargado de dinamizar a su grupo); el “*corrector*” (responsable de reconducir el trabajo cuando el grupo se distrae); el “*observador*” (tiene la misión de fijarse mucho en los aspectos más positivos que lleva a cabo cada uno de sus compañeros para que luego sean valorados); y el “*anotador*” encargado de decidir y reflejar cada día las valoraciones de cada compañero del grupo en función de las opiniones recibidas por los diferentes roles).

Estos roles cambiarán sesión a sesión y podrán establecerse roles duplicados, debido al tamaño de los grupos o para reforzar aquellos aspectos que presentan mayor dificultad en la observación y/o valoración.

CONCLUSIONES

Esta comunicación ha pretendido asentar tres ideas claves. La primera, la importancia del trabajo en equipo como fundamento y motor para la posterior implantación de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo. La segunda, la necesidad de que éste se lleve a cabo a través de una implantación a nivel de centro y, en este caso por su carácter competencial, planteamos la integración a partir de la propuesta del Grupo Actitudes de secuenciación por cursos desde un enfoque deductivo. Y la tercera que, desde otras metodologías que no sean aprendizaje cooperativo, se puede integrar el trabajo en equipo si se hace de manera coordinada y el alumnado observa la coherencia de su aplicación en el proceso de aprendizaje.

La puesta en marcha de este tipo de planteamientos en centros de Primaria y Secundaria está ofreciendo resultados interesantes sobre la motivación del alumnado y el desarrollo de conductas prosociales que reducen las reticencias de parte del alumnado a trabajar de forma cooperativa cuando están acostumbrados a un trabajo más individualista. Sería aún necesario ampliar este planteamiento a otras áreas en los centros para que el proceso de trabajo sea más completo.

BIBLIOGRAFÍA

- Coll, C, et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Casado, O. y Pérez-Pueyo, A. (2014). Diario de seguimiento individual intragrupal (DSII). Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEPI04dj8TEZWSmZVdlhFZ2c/view>
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.
- 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.
- Fernández-Río, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE, 10 de diciembre).
- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL, 8 de Mayo).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las

competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 29 de enero).

Pérez Pueyo, A y Vega, D. (2006). *El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. Aplicación del "Estilo actitudinal" a la etapa primaria. V congreso internacional de actividades física cooperativas.* A Coruña.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes.* Madrid: CEP.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar Competencias Básicas en 15 pasos.* Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Herrán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero y J. Castro *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad (179-192).* Cádiz: FEADDEF-APEF.

Polvi, S. y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian journal of educational research*, 44(1), 105–115.

Prieto, J. A. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

VVAA (2016). Glosario de términos. XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Recuperado de http://ice.uab.cat/congressos/afc2015/contingut/propostes_intro_es.php

Datos del autor:

Israel Herrán Álvarez - israherran@gmail.com
IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos, España)

Raúl Martínez Benito - raulinef05@hotmail.com
Colegio Montessori (Salamanca, España)

Ángel Pérez Pueyo - angel.perez.pueyo@unileon.es
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (León, España)

Óscar Manuel Casado Berrocal - oscarmanuel.casado@ui1.es
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos)
CP. Pablo Iglesias (Asturias)

David Hortigüela Alcalá - dhortiguela@ubu.es
Facultad de Educación (Burgos)

Alejandra Hernando Garijo - ahgarijo@ubu.es
Facultad de Educación (Burgos)
IES Comuneros de Castilla (Burgos)

Luis Centeno Fernández - luis.centeno@ui1.es
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos)

Jorge Garrote García - jorge.garrote@hotmail.com
IES Lancia (León)

Laura Fernández García - fdezgarcilaura@gmail.com
Colegio École (Asturias)

*Aprendizaje cooperativo en situaciones motrices
con distinta lógica interna*

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Carolina Echarri Sáenz
Gloria Alonso Fernández

RESUMEN

La cooperación en educación física nos ubica ante dos alternativas: la implementación de propuestas basadas en el aprendizaje cooperativo, lo que remite a la cooperación como metodología de aprendizaje, y la que tiene que ver con la cooperación como lógica interna de la situación motriz. Conjugando estos elementos: aprendizaje cooperativo y lógica interna de las situaciones motrices, en esta comunicación se comparte la experiencia vivida desde la implementación del aprendizaje cooperativo en diferentes situaciones motrices. Dicha experiencia se ubicó dentro del Seminario “Cooperar para aprender, aprender a cooperar”. En concreto se abordaron, desde distintas opciones metodológicas cooperativas (enseñanza recíproca, 1-2-4 y folio giratorio), una situación individual, una de oposición, una de cooperación, una de colaboración con oposición y una de índole artística y expresiva. Las reflexiones compartidas por los maestros implicados convergieron en un conjunto de dificultades y de potencialidades de cada alternativa metodológica que se mantuvieron, en el caso de la estructura de enseñanza recíproca, con independencia de la lógica interna de las situaciones motrices sobre las que se abordó el aprendizaje.

PRESENTACIÓN

Durante el presente curso nuestro colegio está participando en el Seminario “Cooperar para aprender/aprender a cooperar” promovido desde la Universidad de Vic y albergado, en el caso de nuestra comunidad autónoma, por el Centro de Innovación y Formación Educativa de la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

El citado proyecto trata de promover una cultura de inclusión en el seno del aula, propiciar la personalización de la enseñanza y la autonomía de los/as alumnos/as⁹, e incidir en la adquisición de las competencias clave, desde la implementación de un programa de aprendizaje cooperativo.

El proceso se articula en tres ámbitos de intervención:

- La puesta en juego de estrategias y dinámicas que promueven la inclusión y potencian el conocimiento mutuo.
- El uso del aprendizaje cooperativo como recurso didáctico.
- El trabajo en torno a la cooperación como contenido a enseñar.

En nuestro colegio se ha puesto en marcha como un espacio de participación compartida que lo convierte en proyecto de centro. En él participamos 32 maestros. Por lo que respecta al ámbito específico de la educación física, estamos implicadas las 3 personas que impartimos esta área y los 450 alumnos de educación primaria. No obstante, dentro de nuestra área curricular, durante varios cursos hemos promovido la cooperación desde las dos vías a las que remite el título del programa: el uso del aprendizaje cooperativo como medio didáctico (cooperar para aprender) y la capacitación para desenvolverse en el contexto de situaciones motrices cooperativas (aprender a cooperar).

En este contexto, se ha hecho uso del aprendizaje cooperativo en situaciones motrices con diferente lógica interna. Y es precisamente a la reflexión sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en relación con situaciones motrices diversas, a lo que dedicamos esta comunicación.

La lógica interna de las situaciones motrices desde la praxiología.

Durante los últimos lustros, la Praxiología Motriz se ha erigido, a nuestro juicio, en el principal referente epistemológico de la educación física. Desde ella autores como Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), Lagardera y Lavega (2003, 2004), Larraz (2004) o Parlebas (1986, 2001), han creado diferentes taxonomías con referentes compartidos que permiten ubicar las distintas situaciones motrices en función de su lógica interna.

Fiel a estos planteamientos, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE de 1 de marzo de 2014) alude a la existencia de:

- Acciones motrices individuales en entornos estables.
- Acciones motrices en situaciones de oposición.
- Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.
- Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.
- Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.

Se reproduce, de este modo la taxonomía de dominios de acción motriz de Larraz (2004) con la salvedad que implica ubicar en un mismo grupo dos lógicas internas diferentes: la de cooperación y la de colaboración y oposición.

Por otro lado, tal como ocurre en todas las taxonomías praxiológicas, presenta como cooperación con oposición y no como colaboración con oposición las situaciones que implican coordinar las acciones con el equipo propio para superar al equipo adversario.

Con la salvedad que conllevan estas matizaciones, esta clasificación nos ofrece una buena posibilidad en la concreción del currículo propio de nuestra área.

Implementación de la propuesta, dificultades y elementos positivos.

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en situaciones motrices con diferente lógica interna, se ubicó, como se ha señalado, dentro de un proyecto de aprendizaje cooperativo implementado en el centro. Se hizo uso de diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo: enseñanza recíproca, 1-2-4 y folio giratorio, en relación con situaciones motrices individuales, de oposición, de cooperación, de colaboración con oposición y de índole artística y expresiva. Por cada una de ellas vamos a hacer un recorrido atendiendo al modo en que se implementó la propuesta, a las dificultades halladas y a los aspectos positivos vividos en el contexto de clase.

1. Situación individual: el giro en la iniciación al patinaje.

La introducción del giro en paralelo (tijera) y cruzado, dentro de la iniciación al patinaje en línea, se abordó desde la enseñanza recíproca. Cada pareja disponía de una ficha (anexo 1¹⁰) que recogía las claves de cada uno de los giros así como secuencias de imágenes que ilustraban la descripción de las acciones motrices. En ella se invitaba a proporcionar información sobre las claves con las que ya cumplía el compañero para pasar después a focalizar la atención en los elementos susceptibles de mejora. Se dedicaron los diez primeros minutos de cuatro sesiones consecutivas, siendo un alumno el que realizaba la tarea y el otro el que le proporcionaba información e intercambiando periódicamente los roles.

Entre las principales dificultades vividas, cabe destacar que a pesar de tener siempre con ellos la ficha con las claves, en ocasiones la información que se transmitían era escasa y poco descriptiva.

Como aspectos positivos es preciso resaltar que fue mejorando el feedback entre las parejas a medida que se repetía la estructura en las diferentes sesiones. De forma complementaria se dio una mayor interiorización de la tarea a realizar para poder transmitir información adecuada a la pareja. Y se sumaron los elementos inherentes a esta alternativa metodológica: se dio la oportunidad de recibir información a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, se abrieron vías para una mayor comunicación entre el alumnado, para la puesta en juego de habilidades sociales y para mostrar actitudes prosociales.

2. Situación de oposición: el saque en la iniciación al bádminton.

Tras introducir mediante el modelo de enseñanza para la comprensión (Devís y Peiró, 1992; Castejón, 2011) los aspectos decisionales relacionados con el saque en el bádminton y tras concluir el alumnado, a partir de la formulación de interrogantes, que las dos opciones con mayores posibilidades de éxito en el saque llevaban a orientarlo en trayectoria corta y baja hacia uno de los dos ángulos anteriores de la zona de recepción o en trayectoria elevada y larga hacia uno de los dos ángulos posteriores de dicha zona, se introdujo la enseñanza recíproca para progresar en la ejecución motriz de la técnica de saque. Se proporcionó una ficha con las claves de ejecución. Cada persona realizó cinco saques cortos y cinco largos mientras su compañero anotaba los resultados en cuanto a la ejecución (cumplimiento de las claves) y al resultado (cuál era la trayectoria y dónde caía el volante). Durante 3 sesiones sucesivas se articuló el proceso de aprendizaje. Finalmente se volvió a repetir la prueba para que cada pareja de aprendizaje tomara conciencia de los progresos experimentados por sus integrantes.

3. Situación cooperativa: el proceso de toma de decisiones en el juego “Balón castillo”.

Dentro de la unidad didáctica “Con balón también podemos cooperar” incorporábamos el juego “Balón castillo”. En la zona central de un cuadrado de 20 metros de lado colocábamos varios aros. Los jugadores se disponían fuera del cuadrado. Cada jugador únicamente podía moverse por la línea que ocupaba inicialmente. Al inicio del juego cada persona disponía de un balón. Dentro del cuadrado se coloca un balón de mayor tamaño. Golpeándolo con el resto de los balones se intentaba que el balón de mayor tamaño quedara parado dentro de los aros centrales. Si lo conseguían lograban un punto para el grupo. Si el balón salía fuera del recinto de las líneas, perdían un punto.

Tras practicar el juego se utilizó la estructura 1-2-4 para dar respuestas a cuestiones de carácter táctico y para delimitar acciones motrices eficaces. En concreto se formularon interrogantes sobre la ubicación de los jugadores, las decisiones tácticas y las acciones motrices.

Los alumnos se agruparon en grupos de 4. Cada uno disponía de una ficha (anexo 2). En ella se instaba primero a responder a cada pregunta individualmente, en segundo lugar acordando la respuesta por parejas, tras leer la de cada uno de sus miembros y, finalmente, se acordaba una respuesta de grupo, una vez leídas las de cada una de las parejas. La información se compartió, finalmente, con todo el grupo... Y se retornó a la práctica del juego para aplicar los aprendizajes compartidos.

Como principal dificultad nos encontramos con que algunos alumnos no habían entendido bien el proceso seguido en esta estructura, toda vez que no la habían experimentado con anterioridad.

Todos los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar y expresar sus ideas. También se dieron cuenta de que a veces cuesta llegar a un acuerdo y que para ello deben argumentar sus respuestas. Por lo que respecta a las respuestas halladas, dieron con las principales claves en relación con los procesos de toma de decisiones en el juego y con las acciones motrices más adecuadas, con lo que la práctica del juego mejoró tras este proceso.

4. Situación de colaboración con oposición: la toma de decisiones en la ayuda y la recuperación en la iniciación al baloncesto.

Dentro de la unidad didáctica que para una parte del alumnado suponía iniciarse en el baloncesto, mientras que para otros se erigía en una oportunidad para seguir progresando y aprendiendo en relación con el deporte que llevaban años practicando dentro del contexto extraescolar, se profundizó en las ideas de ayuda, triángulo de

ayudas y recuperación a partir de la formulación de interrogantes desde el modelo comprensivo, partiendo de situaciones de juego 2 contra 2. A partir de ahí, se planteó una situación de aprendizaje cooperativo mediante enseñanza recíproca. Cada persona se asociaba a otra. Mientras uno de los miembros de la pareja jugaba en situación de 2 contra 2, la otra persona observaba, teniendo en cuenta una ficha que recogía las claves en relación con la ayuda en defensa elaborada a partir de la presentada por Ruiz Omeñaca (2012). Periódicamente se cambiaban los roles. Como en otras ocasiones, se instaba a plantear las claves con las que se cumplía e incidir después en aquellas que era importante mejorar. La situación se desarrolló durante periodos de 15 minutos en tres sesiones consecutivas.

A las dificultades a las que se ha aludido en relación con esta estructura dentro de situaciones motrices con otra lógica interna, se sumó la diversidad existente en el grupo en relación con el conocimiento y la capacidad de observación en torno a la toma de decisiones de naturaleza táctica en el seno del baloncesto.

Por otro lado, se hicieron explícitas las potencialidades propias de esta estructura de aprendizaje cooperativo en relación con el intercambio del feedback, la puesta en juego de habilidades sociales y de actitudes prosociales, a lo que se sumó el buen clima socioafectivo en el que se desarrolló toda la unidad didáctica.

5.Situación de índole artística y expresiva: creación de una producción grupal

Para finalizar una unidad didáctica centrada en actividades de expresión y comunicación corporal, se propuso desarrollar un proyecto de elaboración de una actividad dramatizada que girara en torno al circo. Para concretar los elementos que integrarían dicha producción se utilizó la estructura "folio giratorio". Se les entregó una ficha en la que cada persona sugería un número a escenificar. Cada participante hacía una propuesta. El resto escuchaba para, a continuación, proponer alguna modificación si lo consideraba pertinente. Se tomaba la decisión primando lo planteado por el compañero que hacía la propuesta inicial. La producción era el resultado de la suma de las propuestas de cada participante a la que se unían, en su caso, las modificaciones sugeridas. A continuación se elaboraba la escenificación y se presentaba ante los compañeros.

A MODO DE CONCLUSIÓN: SITUACIONES MOTRICES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO.

La puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en situaciones motrices con diferente lógica interna podía hacernos prever que depararía contextos educativos diferentes en

función de la índole de la situación motriz y de la estructura de aprendizaje cooperativo. Pero lo vivenciado en clase nos llevó a plantearnos que cada estructura genera su dinámica en el proceso de aprendizaje y que sus potencialidades y limitaciones está más ligada a la propia estructura, a los aprendizajes previos de los alumnos y al clima socioafectivo que se vive en la clase, que a la lógica interna de las situaciones motrices. Esto se hizo especialmente explícito en el caso de la enseñanza recíproca toda vez que buena parte de las valoraciones realizadas por los maestros tras su implementación coincidieron con independencia de que esta tuviera lugar en relación con situaciones individuales, de oposición o de colaboración con oposición.

ANEXO 1: ENSEÑANZA RECÍPROCA DEL GIRO EN PATINAJE APRENDEMOS COOPERANDO: FICHA PARA ORGANIZAR NUESTRO APRENDIZAJE.

Una vez que dominamos unas técnicas básicas para desplazarnos en línea recta sobre los patines y sabemos detenernos con cierta soltura llega el momento de comenzar a realizar algunos giros básicos. De esta manera podremos ir poco a poco desplazándonos con mayor facilidad e ir adquiriendo, con la práctica, mayor destreza y confianza a medida que mejoramos nuestro equilibrio y vamos repartiendo adecuadamente los pesos en cada maniobra que realicemos.

Durante diez minutos en cada una de las próximas sesiones, un miembro de la pareja realizará los siguientes giros y el compañero le ofrecerá información para mejorar. Después cambiaréis los papeles. Acordaos de que os estáis ayudando y los dos sois responsables de lo que aprenda cada uno de vosotros. Éstos son los criterios que nos ayudarán a ofrecer información al compañero:

Giro en tijera

1. Cuerpo flexionado en todo momento, tanto a la altura de los tobillos, como a la de las rodillas y la cintura.
2. Marcar la posición de tijera (posición básica) con nuestros patines sin separarlos hacia los lados, esto es, adelantando el patín del lado hacia el que pretendemos girar respecto al otro que retrasaremos.
3. Las ruedas de nuestros patines, así como nuestro propio cuerpo, han de inclinarse (tumbarse) hacia el lado al que queremos girar, como si fuéramos en bicicleta, cargando el peso sobre el patín adelantado.
4. Leve giro de nuestra cintura, así como de nuestros brazos, hacia el lado al que pretendemos girar, nos ayudará a hacerlo con más facilidad.

Giro cruzando la pierna exterior por delante: te permite dar la curva a mayor velocidad que la técnica anterior.

1. Cuerpo flexionado en todo momento, tanto a la altura de los tobillos, como a la de las rodillas y la cintura.
2. Adelanta un poco el pie que está en el lado hacia donde vas a girar y carga el peso en él (posición básica).
3. Levanto el pie exterior cruzándolo rápida y completamente por delante del patín interior al mismo tiempo que ambos brazos equilibran el movimiento apuntando hacia fuera del círculo.
4. Apoyo rápido del patín que has levantado con la rodilla bien flexionada evitando

apoyarlo en la misma línea que el patín interior. Hacerlo más hacia el interior de la curva para evitar tropezar.

5. Impulsión normal del patín interior volviendo los brazos a su movimiento natural.

Recuérdale primero a tu compañero lo que ya está haciendo bien. Después coméntale los aspectos que ha de mejorar. Y no olvides que ambos os estáis ayudando a aprender.

¡Ánimo! ¡Juntos podéis lograrlo!

ANEXO 2: EL JUEGO “BALÓN CASTILLO” DESDE LA ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO 1-2-4.

Aprendemos a jugar a balón castillo cooperando.

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendamos y de lo que aprendan nuestros compañeros. Ya estamos en grupos de 4. Y para que todas las personas mejoremos en el juego “balón castillo” vamos a responder a algunas preguntas.

Primero lo harás tú solo:

Si en el grupo somos 25 ¿Cuántas personas nos colocamos en cada línea? ¿Y qué criterio usamos para distribuirnos por líneas: estar con amigos/as, estar solo chicos y solo chicas, los más hábiles a un lado, que haya personas con diferente habilidad en cada línea, que haya personas que son inteligentes jugando en cada línea...?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada grupo de 4), vais a leer la respuesta de cada uno, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente cada pareja lee su respuesta, la comparte con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

Y ahora llega el momento de compartir con otros grupos y de aprender de ellos.

Seguimos aprendiendo a jugar a balón castillo cooperando.

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendamos y de lo que aprendan nuestros compañeros. Ya estamos en grupos de 4. Y para que todas las personas mejoremos en el juego “balón castillo” vamos a responder a algunas preguntas.

Primero lo harás tú solo:

¿Cuáles son las mejores formas de lanzar para que nuestro balón golpee al del centro?
¿Con qué fuerza debo lanzar? ¿Y cuáles son las mejores formas de pasar el balón en este juego?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada grupo de 4), vais a leer vuestras respuestas, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente cada pareja va a leer su respuesta, la compartirá con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

Y ahora llega el momento de compartir con otros grupos y de aprender de ellos

Y terminamos de reflexionar y compartir ideas cooperando sobre el juego balón castillo.

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendamos y de lo que aprendan nuestros compañeros. Ya estamos en grupos de 4. Y para que todas las personas mejoremos en el juego “balón castillo” vamos a responder a algunas preguntas.

¿Cuándo es mejor lanzar para dar al balón del centro? ¿Cuándo es mejor esperar con el balón en las manos? ¿Cuándo es mejor pasar?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada grupo de 4), vais a leer vuestras respuestas, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente cada pareja va a leer su respuesta, la compartirá con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva.

Y ahora llega el momento de compartir con otros grupos y de aprender de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

Castejón, F. J. (2011). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lagardera, F. y Lavega, P. (Ed.) (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares de educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En Lagardera F. y Lavega P. (Ed.), *La ciencia de la acción motriz*, 203-226. Lleida: Universitat de Lleida.

Parlebas, J. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0, 15-29.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. Madrid: CCS.

Datos del autor:

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Carolina Echarri Sáenz

Gloria Alonso Fernández.

*Bilingüismo y cooperación en Educación Física
a través de la dramatización.
¿Cómo integrarlo?*

David Hortigüela Alcalá
Alejandra Hernando Garijo
Ángel Pérez Pueyo
Óscar Manuel Casado Berrocal
Israel Herrán Álvarez
Jorge Garrote García
Luis Centeno Fernández
Laura Fernández García
Raúl Martínez Benito

RESUMEN

Si hace unos años se hablaba del bilingüismo como un fenómeno en continuo auge, actualmente podemos constatar el crecimiento exponencial que éste ha experimentado, siendo extraño el centro educativo que no cuente con una sección bilingüe. La Educación Física (EF) es una de las materias más seleccionadas para ser impartida en otro idioma, por lo que es necesario reflexionar sobre los procesos metodológicos utilizados para permitir incluir una L2 de forma óptima dentro del currículo del área.

En este trabajo se presenta una experiencia de una unidad didáctica (UD) de dramatización a través del empleo de una segunda lengua (inglés/francés) como elemento vehicular de la comunicación, la elaboración de la historia, el trabajo en grupo y la puesta en práctica de una representación teatral con un enlace argumental común para toda la clase. Se observa cómo el hecho de utilizar otro idioma no dificulta el desarrollo del contenido, siendo pieza clave para ello el rol desempeñado por la auxiliar de conversación y el estilo actitudinal, metodología de carácter cooperativo empleada. Los resultados de la propuesta son muy positivos, concluyendo que el bilingüismo ha de abordarse como un elemento que genere motivación e implicación del alumnado en el aula.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que el bilingüismo ya no es una cuestión lejana, sino que forma parte de un presente de rabiosa actualidad y con una proyección de futuro en la que se aventuran procesos profundización y estabilización del aprendizaje de una segunda lengua en materias no lingüísticas (Lova & Bolarín, 2015). Este nuevo paradigma debe estar asociado a modelos de innovación en la práctica pedagógica del aula, vinculados directamente a la propuesta de estrategias de enseñanza basadas en prácticas de éxito que garanticen su replicabilidad.

Dentro de la configuración y estructura de las secciones bilingües en los centros educativos, la materia de EF es una de las más elegidas para su tratamiento en una L2, siendo cada vez más común que tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria se oferte esta posibilidad, fundamentalmente en inglés y en menor medida en francés y en otras lenguas. Como indican Kloepfel, Stylianou y Kulinna (2014) puede que el docente de EF esté más o menos de acuerdo con este nuevo modelo didáctico emergente en la materia, pero como no se puede obviar la realidad, es necesario repensar y readaptar la práctica diaria a través de la integración de una segunda lengua cada vez más comúnmente utilizada en nuestra sociedad.

Respecto a los efectos de aprendizaje que puede conllevar impartir la EF escolar en una L2, recientes estudios en nuestro país (Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016) han demostrado que el componente motriz inherente a la materia de EF es un aspecto positivo a la hora de utilizar el idioma en el aula, ya que favorece la comunicación y la relación social entre los estudiantes. Sin embargo, esto depende directamente de las metodologías utilizadas, siendo las de carácter cooperativo y comprensivo, las abiertas y participativas y las que fomentan la responsabilidad, la reflexión y el respeto y tolerancia hacia los demás las que tienen mejores resultados. Es por ello que en el presente trabajo se emplea el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005-2010), planteamiento didáctico utilizado desde hace más de una década en el ámbito escolar y que se estructura a partir de la importancia que tiene la actitud positiva del alumnado hacia las tareas, las relaciones sociales y la necesidad de que todos los estudiantes logren aquello que se les propone. Algunos de los aspectos que justifican la idoneidad de aplicar estrategias de carácter cooperativo en EF para incluir una L2 radican en los principios que rigen este tipo de planteamientos: importancia del diálogo, establecimiento de debates y de acuerdos grupales, reflexión durante el proceso para establecer mejoras a través de la responsabilidad individual, grupal y la interdependencia positiva y promotora (Velázquez, 2015). Estos procesos conllevan el uso de la L2 de manera implícita al contenido, algo que contextualiza su aprendizaje

y fomenta la utilización del idioma de manera más autónoma y voluntaria (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015).

Por lo tanto, en este trabajo presentamos una experiencia de una UD de dramatización en EF bilingüe, estructurando el contenido a partir de una metodología de carácter cooperativo, lo que provoca la necesidad de una utilización de la L2 de manera secuencial, fluida y progresiva.

ASPECTOS CLAVES VINCULADOS AL BILINGÜISMO EN EF.

1 Integración a nivel de centro

Uno de los mayores interrogantes que surgen a la hora de implantar secciones bilingües en la escuela es el tipo de modelo a emplear, siendo los de carácter deductivo los que presentan más coherencia si los relacionamos con el ámbito competencial (Pérez-Pueyo et al. 2013). De este modo, y en relación a la competencia lingüística, podrían delimitarse los aspectos específicos de una segunda lengua que el alumno debería conocer en cada uno de los cursos, siendo éstos comunes a todas las materias no lingüísticas impartidas en otro idioma (Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2016). Estos procesos de secuenciación, aunque percibidos por los docentes de EF como más laboriosos, permiten poder trabajar de manera más coordinada entre los profesores y profundizar más en temáticas o en ejes de trabajo de manera interdisciplinar (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Abella, 2015).

Esto supone ir un paso más allá que el único trabajo, y a veces demasiado puntual, con el área de inglés, ya que con una secuenciación a lo largo de la etapa cada docente conoce de manera específica cuáles son las estructuras gramaticales a trabajar en cada ciclo y/o curso, pudiendo adaptar con más rigor estas destrezas a los procedimientos de evaluación y de calificación específicos de las UUD. Son estos protocolos comunes de actuación los que favorecen un trabajo integrado entre las áreas para conectar los aprendizajes curriculares y lingüísticos.

2 Tratamiento de diversas destrezas y evaluación de las mismas

Todas las destrezas pueden trabajarse e integrarse en las actividades y tareas que se desarrollan en EF, sin embargo, son la comprensión oral y escrita las que más peso tienen en la inclusión de las actividades físicas cooperativas, siempre que se entienda la comunicación y el diálogo entre el alumnado como elemento clave para el aprendizaje (Molero, 2011). De este modo, el alumno ha de escuchar, conversar, buscar información y utilizar la expresión oral asociada a las manifestaciones corporales, en este caso relacionadas con el trabajo de dramatización.

En este sentido, es fundamental el rol que desempeña el auxiliar de conversación dentro del aula, una posibilidad del que dispone todo centro educativo al que se le ha reconocido la sección bilingüe. En este caso tiene el rol de asesoramiento, corrección y guía de todas las estructuras lingüísticas de cada uno de los grupos a la hora de elaborar y representar su parte de obra, facilitando a los alumnos un feedback más específico a través de una pronunciación nativa.

Otro aspecto clave es buscar una coherencia en cada una de las UDD programadas a lo largo del curso, utilizando para ello estructuras lingüísticas versátiles con una aplicación a diversidad de contenidos. Esto sucede también con el vocabulario, siendo la EF una materia en la que existen palabras específicas que el alumno ha de conocer para utilizarlas a lo largo de la etapa. Por tanto, parece lógico no caer en el error de hacer que el alumno memorice conceptos aislados que difícilmente pueda utilizar posteriormente en actividades evaluativas variadas y enriquecedoras.

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD.

A continuación se presentan las tres partes fundamentales en las que se divide la UD, cuyo objetivo didáctico principal es la creación de una obra teatral final en una L2 a partir de la unión de secuencias de cada uno de los grupos. Además de que la esencia principal del trabajo es cooperativa, a lo largo de la misma se plantean actividades de carácter integrador y colaborativo entre los estudiantes. Los ejemplos se dirigen a 1º de la ESO, si bien, esta UD puede adaptarse perfectamente a cursos superiores e incluso al último ciclo de la etapa de primaria, siempre que se adecúen tanto los objetivos curriculares de la materia como los lingüísticos.



Figura 1. Diversidad de tareas realizadas en la primera parte de la UD

1. Primera parte: trabajo de desinhibición y utilización del lenguaje

En esta primera fase de la unidad el profesor desempeña un rol principal, ya que ha de generar un clima positivo en el aula a través de actividades corporales desde su vertiente más expresiva y comunicativa. Este tipo de tareas, estructuradas siempre desde la secuencia de agrupaciones progresivas en el número de alumnos, se enfocan

hacia la ruptura del bloqueo inicial habitual en este tipo de contenidos y a la adquisición de la creatividad, autonomía en la toma de decisiones e iniciativa en la delimitación de roles y creación de espacios. Se pretende desarrollar un amplio abanico de tareas que faciliten la creación de un bagaje inicial en el alumno (figura 1).

También se aprovecha esta primera fase para trabajar estructuras básicas del idioma que van a ser utilizadas a lo largo de toda la unidad, consiguiendo que sea la L2 la que prime en la comunicación en cada una de las sesiones. Para ello, se visualizan vídeos de compañeros de obras de otros años y se representan situaciones concretas en determinados contextos, siendo la ejemplificación de escenas deportivas una temática recurrente de trabajo. Lo importante de esta primera parte es que todos experimenten sensaciones positivas hacia la manifestación expresiva del cuerpo, que todos pasen por todos los roles y que se establezcan procesos coevaluativos que fomenten el compañerismo y la confianza necesaria para el desarrollo de esa obra teatral final.

2. Segunda parte: delimitación de roles, elaboración del argumento y establecimiento de feedback



Figura 2. Grupos preparando su parte de la obra con la ayuda de la lectora

Esta segunda fase de la unidad se enfoca al trabajo más específico de la expresión corporal, utilizando las vivencias previas para abordar las variables de espacio, tiempo y adecuación del cuerpo a las secuencias representativas y de diálogo. También se empieza a decidir por la clase cuál es la temática que finalmente se abordará en la obra, distribuyendo las secuencias a desarrollar por cada uno de los grupos y la manera en la que se harán los enlaces. Han de ser conscientes de la importancia que tiene la tematización de la obra y la representación de los roles de cada personaje, debiendo repetirse alguno en cada uno de los cuatro grupos formados para obtener así una coherencia argumental.

Una vez decidida la temática, cada grupo empieza a preparar su parte con la ayuda de la lectora (figura 2), teniendo el profesor ahora un rol menos "presencial" y de más asesoramiento. Se presenta la escala de valoración al alumnado que se utilizará para

la evaluación entre iguales a lo largo del proceso y para la calificación del docente al finalizar la UD. Esta les servirá para estructurar el trabajo y ser conscientes de las fortalezas y debilidades del mismo. A pesar de que cada grupo trabaje en su parte de la obra de manera independiente, al final de cada sesión se junta toda la clase para analizar las dificultades encontradas, con el fin de acordar protocolos de ayuda intergrupales de cara a la consecución del objetivo conjunto.

Todo ello se lleva a cabo bajo la implantación de procesos de evaluación formativa entre docente y discentes que sirven para otorgar información, sin peso en la calificación, acerca de los factores limitantes que se vayan encontrando. Para ello es fundamental que los estudiantes sean conscientes de los criterios de calificación empleados en la unidad, las variables que han de controlar en la dramatización final y el manejo de la escala de valoración como instrumento de autoevaluación de su trabajo, y como consecuencia de las mejoras experimentadas.

3. Tercera parte: presentación de la obra final, evaluación y reflexión sobre lo aprendido.

En esta fase se pone en práctica la obra final tras haber ensayado durante dos-tres sesiones previas la secuencia progresiva de las cuatro partes, una por grupo (figura 3). Se prepara la escena central, los materiales a emplear y la indumentaria que necesita cada uno de los personajes de la trama.



Figura 3. Diferentes escenas representadas en la obra final

La coordinación de los grupos ha de ser elevada, ya que apenas ha de apreciarse el cambio de secuencia entre uno y otro. Han de ser conscientes de que hay que dar continuidad al rol que desempeña cada personaje, por lo que en cada grupo éstos tendrán que repetirse con el fin de que no parezca que son cuatro historias diferentes. A su vez, cada grupo controla sus tiempos, siendo aproximado de 2'30" para cada uno, por lo que la obra final tendrá una duración de 10'.

A diferencia de las dos fases anteriores, en ésta el profesor no participa activamente, por lo que se limita a observar la organización del grupo-clase y a evaluar la obra final con la escala de valoración utilizada a lo largo del proceso y que los alumnos ya conocen. Además se graba en vídeo, lo que permite posteriormente visionar todos juntos

el resultado final del trabajo desarrollado y analizar posible errores cometidos. Esto favorece también el proceso de autoevaluación grupal.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y EVALUATIVOS UTILIZADOS.

Hay que destacar que la metodología empleada en la presente unidad no se estructura específicamente bajo un aprendizaje cooperativo, sino que se sirve de algunos de sus principios para conseguir que toda la clase consiga un fin común; interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal y reflexión a lo largo del proceso, algo que caracteriza al estilo actitudinal. Para ello es necesario que los alumnos se responsabilicen de sus roles, se genere la conciencia de equipo para solventar los problemas y pongan lo mejor de sí mismos a lo largo de las sesiones para ser críticos y reflexivos acerca de lo que se puede mejorar. Es necesario que cada uno de los estudiantes se implique hacia el contenido, se sienta imprescindible en las tareas y adquiera una motivación intrínseca sobre los objetivos planteados. Esto se relaciona directamente con la generación de autonomía individual y grupal, creando escenarios pedagógicos en los que la regulación del trabajo sea algo asumido por los estudiantes e implícito en el contenido.

Hemos observado cómo en una primera fase es el profesor el que ha propuesto diversidad de actividades y tareas al alumnado con el fin de generar un bagaje previo y un cúmulo de experiencias positivas, para que después, y tras delimitar unos objetivos claros y concisos, incentivar su toma de decisiones a través del consenso y de la escucha grupal. Este "todos con todos" resulta fundamental, más si cabe cuando se está empleando una L2 para articular y estructurar una representación conjunta. Aunque la clase puede elegir cualquier temática para desarrollar su dramatización, son las temáticas deportivas las que suelen ser más escogidas, en parte por el asesoramiento del profesor y la conexión con otras UDD ya desarrolladas. Algunos ejemplos para poder trabajar son: lesiones deportivas, desarrollo de situaciones reales de juego/competición deportiva, simulación de creación de eventos deportivos, práctica de diversidad de actividades físicas...

Otro aspecto positivo a tener en cuenta en este trabajo es la cantidad de posibilidades que derivan del mismo, pudiéndose enlazar con otro tipo de planteamientos similares que impliquen incluso a más áreas y a proyectos más globales. Una experiencia que hemos tenido en esta línea ha sido el desarrollo de un proyecto, bajo convocatoria del Ministerio de Educación francés, de una UD de hip hop de manera interdisciplinar con las áreas de historia y de música, donde los alumnos elaboran una escenificación final en la que se reflejan los cuatro componentes que integran este movimiento: break

dance, graffiti, MC's y DJ's. Todo ello se enlaza con la idea de los montajes finales, componente fundamental del estilo actitudinal, aplicable a cualquier contenido, y que consiste en la puesta en práctica de lo aprendido en la unidad delante de los demás (resto de compañeros, familia, otros cursos...), lo que genera una actitud positiva y una motivación elevada tanto durante el proceso como al finalizarlo.

Finalmente, y respecto a la evaluación de la UD, es preciso remarcar que la dramatización tiene un peso en la nota del 50%, utilizando para ello la escala de valoración comentada, de forma evaluativa intra e intergrupala a lo largo de las sesiones y calificadora por parte del profesor al finalizar el trabajo. Otro 30% de la nota se destina a la elaboración por escrito de cada uno de los grupos del guión de la parte de su obra, en inglés, e identificando los diferentes personajes. El 20% restante corresponde al análisis y discusión por grupos de representaciones elaboradas por compañeros otros años, debiendo elaborar un informe con la identificación de las partes de la obra y con los errores detectados sobre la relación entre cuerpo, espacio y diálogo.

CONCLUSIONES

Con esta propuesta se ha pretendido demostrar el binomio positivo que existe entre la EF bilingüe y el desarrollo de actividades físicas de carácter cooperativo. Es necesario eliminar la idea de que el bilingüismo es una traba para la puesta en práctica de propuestas curriculares de EF que generen aprendizajes significativos, ya que el ámbito social y de relaciones interpersonales que deriva de la práctica motriz puede convertirse en un contexto idóneo para motivar al alumnado hacia la práctica.

En este sentido, no se trata de memorizar conceptos específicos de un contenido que no sean aplicables a escenarios en los que se desarrollen prácticas coherentes y reflexivas, siendo la evaluación formativa asociada a los modelos de responsabilidad social y personal del alumnado una posibilidad que lleva implícita la adquisición de aprendizajes verdaderamente auténticos. No obstante, no podemos pretender que la materia de EF por sí sola sea la solución a los problemas pedagógicos y educativos que puedan acontecer en el aula, ya que será el tipo de metodología empleada y la colaboración con otras áreas dentro del campo de la comunidad educativa lo que otorgue una verdadera estructura de educación prolongable en el tiempo.

Ha sido la dramatización como contenido integrado en el bloque de actividades físicas artístico expresivas el que se ha desarrollado en esta propuesta. Esto permite que se fomente la fluidez en la comunicación a través de una L2. Sin embargo, y entendiendo la EF escolar como un área idónea para abordar el ámbito de las emociones, la solida-

ridad y la cooperación entre los estudiantes, puede ser cualquier otro contenido el que se trabaje mediante el uso de una lengua extranjera como elemento vehicular de la transmisión del conocimiento. Lo importante al fin y al cabo es integrar el idioma dentro de una metodología que favorezca la implicación del alumnado, su responsabilidad

BIBLIOGRAFÍA

Barker, D., Quennerstedt, M. & Annerstedt, C. (2015). Learning through Group Work in Physical Education: A Symbolic Interactionist Approach. *Sport, Education and Society*, 20(5), 604-623.

Hernando, A., Hortigüela, D. & Pérez-Pueyo, A. (2016). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de educación física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. Tesis Doctoral. Repositorio Institucional de la Universidad de Burgos.

Hortigüela, D., Abella, V., y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepción de Equipos Directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las Competencias Básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 10(28), 19-30

Kloepfel, T., Stylianou, M. & Kulinna, P.H. (2014). Physical Education Teachers Fidelity to and Perspectives of a Standardized Curricular Model. *Physical Educator*, 71(1), 13-24.

Lova, M. & Bolarín, M.J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(102-109).

Molero, J.J. (2011). La planificación de la educación física bilingüe. Aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF: revista digital de educación física*, 9, 6-15.

Pérez-Pueyo, A. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes. Universidad de León. León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes. Madrid: CEP.

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.

Datos del autor:

David Hortigüela Alcalá (dhortiguela@ubu.es)
Facultad de Educación (Burgos)

Alejandra Hernando Garijo (ahgarijo@ubu.es)
Facultad de Educación (Burgos) IES Comuneros de Castilla (Burgos)

Ángel Pérez Pueyo (angel.perez.pueyo@unileon.es)
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (León)

Óscar Manuel Casado Berrocal (oscarmanuel.casado@ui1.es)
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos)
CP. Pablo Iglesias (Asturias)

Israel Herrán Álvarez (israherran@gmail.com)
IES Doctor Sancho de Matienzo (Burgos)

Jorge Garrote García (jorge.garrote@hotmail.com)
IES Lancia (León)

Luis Centeno Fernández (luis.centeno@ui1.es)
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos)

Laura Fernández García (fdezgarcilaura@gmail.com)
Colegio École (Asturias)

Raúl Martínez Benito (raulinef05@hotmail.com)
Colegio Montessori (Salamanca)

Buscant el tresor amagat: on és la cooperació?

Arumí-Prat, J.

RESUM

En aquesta comunicació autobiogràfica exposo el camí realitzat a nivell personal i acadèmic per tal d'intentar descobrir on es troba la cooperació. Partint dels aprenentatges al costat del mestre Pere Pujolàs, el trajecte em condueix cap a diferenciar l'aprenentatge cooperatiu de la cooperació. Utilitzant la metàfora de cercar la cooperació com un tresor amagat, el viatge personal realitzat al llarg de quinze anys em porta a entendre la cooperació com una habilitat comunicativa que els educadors han de saber identificar en les paraules i les expressions dels seus alumnes o esportistes. Aquesta comunicació cooperativa sempre ha d'estar dins d'un procés d'ensenyament i aprenentatge, com pot ser una unitat didàctica o una temporada d'entrenaments, en el qual es va construir l'equip. La comunicació acaba amb les respostes més significatives de deu mestres d'Educació Física que van portar a terme una unitat didàctica cooperativa. En el grup de discussió se'ls va preguntar on havien vist la cooperació i en les seves respostes descriuen on creuen que van trobar el tresor amagat de la cooperació en els seus alumnes.

INTRODUCCIÓ

Assegut al despatx del meu departament em miro un vídeo d'un grup de nens i nenes que fan girs, salts, equilibris... És en un gimnàs d'una escola, estan realitzant educació física, van disfressats de pirates i representen escenes d'acció, de lluita i de risc mentre sona la música de la pel·lícula "Pirates del Carib". El vídeo està molt ben fet i al darrera s'hi veu la bona feina que ha hagut de fer el mestre per tal que els seus alumnes fessin aquella producció. És un grup reduït de 4 alumnes i després del seu vídeo n'hi ha un altre de semblant però d'un altre grup de 4, i un altre, i un altre...

De sobte penso que, com els nens del vídeo que estan interpretant uns pirates que busquen un tresor, jo també fa molt de temps que n'estic buscant un. Ja fa uns quants anys que busco on és la cooperació. I l'he trobat? Quin camí he seguit per arribar a on sóc ara? Sé ben bé què és la cooperació? En tinc una idea? Aquesta comunicació és una autobiografia, una narració retrospectiva que, com defineixen del Rincon et al. (1995), consisteix en el relat que fa una persona sobre la seva experiència personal, detallant els fets de la seva vida particular en l'ordre que es van produint.

Així doncs en aquesta comunicació hi repasso el camí que he realitzat fins avui per intentar descobrir què és la cooperació i el seu tresor amagat. En tot cas la idea de cooperació que tinc ara és el resultat d'un procés lent que ha estat intensament lligat al context on he viscut i a les interaccions que hi he establert. La idea de la cooperació que he anat creant s'ha produït gràcies a un entorn i una bona colla de persones, des de companys de feina, esportistes adolescents o mestres d'educació física, que m'han ajudat a construir el significat de la cooperació.

L'AMIC PERE PUJOLÀS I EL CAFE DE LA UVIC.

Recordo que de petit i de jove era molt competitiu. Jugant a bàsquet volia guanyar sempre i quan l'entrenador em canviava m'enfadava amb ell, no entenia el perquè em feia descansar a la banquetai fins i tot evitava animar i donar les mans als meus companys d'equip. Potser des d'aquesta passió competitiva vaig decidir estudiar a l'INEFC la carrera d'educació física i apassionar-me pel rendiment esportiu i la preparació física. Quan vaig acabar els meus estudis vaig començar a treballar a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Era el 1998 i allà hi vaig conèixer en Pere Pujolàs. Amb molt poc temps vaig passar a formar part del mateix equip de treball d'en Pere, el deganat de la Facultat d'Educació, jo com a coordinador dels estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE) i en Pere com a cap d'estudis. Ell acabava de publicar un llibre *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*, Pujolàs (2001),

i en aquell llibre hi vaig descobrir la paràbola de la "cría moderna de gallinas" del seu admirat Célestin Freinet. Dos anys més tard publicava un altre llibre, *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula Pujolàs* (2003), amb la paràbola del convidat a sopar i amb la seva defensa de l'aprenentatge cooperatiu. En Pere era un home de paràboles, li agradaven i utilitzava els animals com els ànecs i les orenetes per explicar els beneficis del comportament cooperatiu. Heu vist mai les formacions en fletxa que fan els ànecs quan volen? Va ser a través d'ell que vaig començar a sentir a parlar de l'escola inclusiva, de l'aprenentatge cooperatiu o dels grups heterogenis.

L'any 2001 la Universitat de Vic va iniciar els estudis de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE). I em direu, i això què té a veure amb la cooperació? Doncs penso que aquest fet és determinant per la meua manera actual d'entendre la cooperació. Vaig ser el primer coordinador de CAFE i la meua gran preocupació inicial va ser com uns estudis on l'esport i la competició hi és tan important (i de retruc l'exclusió, l'eliminació, la selecció...) encaixarien en una Facultat d'Educació on es fomentaven principis pedagògics com la inclusió i es promovien estratègies didàctiques com l'aprenentatge cooperatiu. Els estudiants i el professorat de CAFE s'havien d'anar integrant en un context de gran tradició educativa i humanística on el centre de l'aprenentatge s'hi posaven les persones i no pas un resultat o un èxit esportiu. Personalment no veia que els dos mons, el procés d'aprenentatge de la persona i el resultat final entès com a rendiment esportiu, fossin irreconciliables sinó que es podien enriquir l'un de l'altre. Aquell neguit que es va iniciar el 2001 es va trencar anys més tard quan vaig poder comprovar que es podia cooperar i competir a la vegada.

Aquestes eren les meves dèries de coordinador i les d'investigador es van iniciar amb un primer article, Arumí (2005), i amb la tesina que em va tutoritzar en Pere Pujolàs, Arumí (2006), i en la qual analitzava l'estructura d'aprenentatge de diferents mestres d'educació física. Aquests treballs em van donar una bona base teòrica i vaig poder entrelligar els coneixements de la didàctica de l'educació física amb els fonaments pedagògics de l'aprenentatge cooperatiu. Amb aquest primer treball en Pere em va ajudar a entendre l'estructura d'aprenentatge que era necessària per tal que aparegués la cooperació en les classes d'educació física.

ADÉU PERE: EL VIATGE DE L'APRENTATGE COOPERATIU A LA COOPERACIÓ.

L'estiu passat mirava el mar de l'illa de Menorca. Era blau, molt blau. Acabava de saber que en Pere ens havia deixat abans d'hora i sense que li toqués. Havia fet amb

ell un bon tros de viatge però la meua idea de la cooperació havia canviat i la seva absència constata que mai més li podria comentar la meua visió.

El 2011 havia començat la tesi doctoral amb en Pere com a codirector. Tenia clar que volia aplicar l'aprenentatge cooperatiu en un context competitiu i anava ben previngut teòricament amb els àmbits A, B i C que en Pere explicava en el seu últim llibre *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*, Pujolàs (2008). Volia aplicar tècniques cooperatives com l'1-2-4 o el llapis al mig en un equip de bàsquet de nois adolescents i estava molt segur que les activitats que els hi proposaria serien fantàstiques i els transmetrien uns valors molt educatius. Però ves per on que el meu estimat aprenentatge cooperatiu i tota la filosofia que porta al darrera va trontollar quan, en el primer partit de la temporada, vaig donar la paraula als meus jugadors i el vestidor es va omplir d'insults, queixes i menyspreu a l'àrbitre, als adversaris i a tot allò que els nois creien que els anava en contra.

Com podia ser que l'aprenentatge cooperatiu provoqués totes aquelles reaccions? Jo, tant savi, tant pedagògic, tant entès en la matèria no entenia com podia passar. En aquells moments de desconcert va intervenir la meua directora de tesi que, vist en perspectiva, em va fer una aportació cabdal. Em va dir: "Joan, deixa parlar als nois, deixa'ls que diguin i ja analitzarem què passa. Tenim tota una temporada per observar com progressa el que diuen els nois." I sense renunciar a l'estratègia de l'aprenentatge cooperatiu i a les seves tècniques vaig anar recollint i analitzant què passava en la comunicació de l'equip.

La meua directora de la tesi, la Montse Martin era i és experta en investigació qualitativa. La seva tesi ja l'havia escrita a través d'una representació narrativa i havia escrit autobiografies com la de Martin (2011). Amb el seu entusiasme de trencar tradicionalismes en la recerca científica em va guiar cap als seus referents en la investigació qualitativa com són Denzin i Lincoln (2000) i sobretot Richardson (2000) que entén l'escriptura com un mètode de recerca. Tot plegat em va animar a escriure la història d'un equip i situar la meua recerca de la tesi doctoral en un paradigma constructivista amb representació narrativa.

La tesi ja la vaig presentar Arumí (2014), i el format narratiu em va permetre ressaltar i mostrar moments intensos a dins d'un vestidor. En una habitació amb pudor de suat i amb els nois a mig despullar vaig poder viure i veure les condicions bàsiques de la cooperació com la responsabilitat personal en els ulls d'un dels nois de l'equip o la valoració grupal del líder mentre mirava al terra reconeixent la feina dels companys. Però és ben curiós com el que em va dir un bon amic uns mesos abans de presentar

la tesi es va complir: "el llibre més important per la teua tesi el trobaràs un cop l'hagis acabada". Tal dit, tal fet i és que per casualitat i llegint el diari Ara vaig trobar una entrevista del periodista Carles Capdevila a Richard Sennet. Aquella entrevista em va portar cap al llibre *Juntos*, Sennet (2012), on explica que la cooperació és una habilitat que requereix saber escoltar, comportar-se amb tacte, trobar punts d'acord, gestionar les desavinences... i és a través d'aquestes habilitats dialògiques que es construeix la cooperació. Per mi va ser una definició important i reveladora perquè em marcava clarament la diferència entre l'aprenentatge cooperatiu com una estratègia didàctica i la cooperació, que entenia que era l'habilitat resultant que es pretenia aconseguir amb l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu. Aquesta troballa em va clarificar el camí per realitzar dues coses que creia que mancaven a la meua tesi: 1-Treure una definició acadèmica i científica de què és la cooperació i desmarcar-la de l'aprenentatge cooperatiu. Hem intentat definir-la amb la Montse en un article a la revista *Apunts*, Arumí i Martín (2016) on expliquem que la cooperació s'ha d'entendre des d'un punt de vista global i complex, i com un procés dinàmic, maduratiu i contextual que es construeix a través de la comunicació. I 2- Complir amb un dels objectius de la recerca que és fer-la arribar al màxim de gent possible, o sigui, a la societat en general. Amb aquesta intenció vaig escriure el llibre *Entrena'ls per cooperar*, Arumí (2016), en el qual combinant la part narrativa de la història de l'equip i la reflexió pedagògica a través de l'assaig, buscava, en un format amè i distret, ressaltar la importància de la cooperació com a habilitat social que es pot entrenar. Estic content quan una mare o un pare, una mestra o un entrenador que em són desconeguts m'aturen o em fan una piulada i em diuen que el llibre els ha agradat i que han entès el significat de la cooperació i la seva importància educativa. Faig un somriure i els agraeixo que m'ho hagin dit.

No ho sé si en Pere estaria d'acord amb aquesta definició. No sé si estaria d'acord amb la diferència entre aprenentatge cooperatiu i cooperació. No ho sé i em temo que tot plegat potser ja s'ho hagués mirat a distància, entenen que ell ja havia fet molta feina i que ara d'altres l'havíem de continuar. Els que som hereus del seu llegat hem de continuar difonent els seus coneixements i ampliar-los per anar avançant cap a una societat cohesionada i inclusiva on s'entengui la cooperació com una habilitat fonamental.

BUSCANT LA COOPERACIÓ A LES CLASSES D'EDUCACIÓ FÍSICA.

Em torno a mirar el vídeo del grup de nens i nenes interpretant els Pirates del Carib. El departament està buit i silenciós, els companys han marxat i el silenci em permet reflexionar tranquil·lament. Penso que la cooperació no està en aquest producte audiovisual que m'estic mirant sinó que s'ha de trobar en un altre lloc. Per això fa uns dies havia proposat en un grup de discussió de deu mestres la següent pregunta: on és la cooperació? Era un grup de mestres anomenats *Coop d'efecte* que són formadors vinculats al Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Des de fa 2 anys assisteixo, un cop al mes, a la reunions que fan per treballar cooperativament a les classes d'educació física de les seves escoles. Els seu entusiasme i la seva vocació és estimulants i penso que amb mestres com ells les escoles estan vives de projectes i iniciatives molt interessants.

Els deu mestres havien realitzat una unitat de programació de deu sessions amb alumnes de primària. En el bloc de continguts d'habilitats motrius havien fet fer als alumnes salts, girs o equilibris a través d'activitats cooperatives i amb grups de 4 alumnes. Al final, per tancar la unitat de programació, els alumnes havien hagut d'elaborar, amb els mateixos grups de 4, un vídeo utilitzant les habilitats motrius practicades. Els mestres s'havien passat varies reunions en el CIFE planificant la unitat de programació cooperativa, realitzant un sociograma a les seves aules per fer els grups de 4 de forma heterogènia, discutint com acabar la unitat de programació amb el vídeo... La organització i la idea col·lectiva del què era l'aprenentatge cooperatiu estava entesa però jo, en una visió investigadora, em preguntava on era la cooperació i si en tot aquell procés d'aplicació de la unitat de programació els mestres l'havien vista o l'havien sentida en els seus alumnes. La meua idea, partint d'una visió etnogràfica, era intentar descobrir si els mestres havien vist els petits gestos o havien escoltat les paraules i les frases que el llarg del procés de la unitat de programació havien anat construint la cooperació dels diferents grups de 4 alumnes. Talment com si aquestes expressions fossin els petits tresors que van configurant l'estructura d'un equip.

Els mestres van seguir un procediment sistemàtic de recollida d'informació, en el qual intentaven copsar la comunicació d'un grup d'alumnes per després categoritzar-la segons les condicions bàsiques de la cooperació. Al final de la recerca vam realitzar un grup de discussió en el qual hi van assistir 7 dels mestres implicats mentre que els 3 que van faltar ho van realitzar en format narratiu. El grup de discussió va durar mitja hora, es va transcriure i va partir de la pregunta: On és la cooperació? Els resultats que per mi van ser més significatius dels grups de discussió i de les narratives van ser els

que tot seguit exposo.

Un primer mestre em comentava com havia observat que a l'inici de la unitat de programació els seus alumnes celebraven els èxits de manera individual i en canvi cap al final la celebració era conjunta. També explicava que li havia costat que la participació fos equitativa en el grup perquè havia observat que hi havia nens que participaven més que d'altres i finalment afegia que havia vist millores quan els seus alumnes no criticaven tant i, enlloc de la crítica, proposaven estratègies per millorar. Una mestra reforçava la idea de que a l'inici de la unitat de programació els alumnes no cooperaven tant i deia "*ho sigui no parlen tant*" i entenia la cooperació com una habilitat comunicativa.

Un altre mestre exposava el canvi d'idea que li havia provocat la unitat de programació respecte del què és un conflicte i exposava "*Abans, quan hi havia un problema anava amb el grup d'alumnes i els hi solucionava però amb aquesta unitat de programació no els hi solucionava i els hi deia que s'espavilessin. I arribava un moment que un del grup de 4 deia: o ens posem d'acord o no sortim d'aquí! I al final es posaven d'acord i ho acceptaven.*" Quan vaig sentir aquell argument em vaig sentir orgullós que un mestre hagués fet un canvi tant significatiu en la manera d'entendre un conflicte i de la seva utilització com un mitjà educatiu per treballar la cooperació.

El grup de discussió va progressar i els mestres comentaven com els seus alumnes havien passat de parlar en singular a parlar en plural (del jo al nosaltres), de com notaven la motivació i els ànims entre els alumnes del grup per millorar el vídeo final, de com alguns grups s'havien anat auto-organitzant, com d'altres no havien funcionat i de com fins i tot hi havia hagut grups que havien treballat en equip a fora de la classe d'educació física fent palesa la seva responsabilitat individual i grupal. Eren molts els elements interrelacionats que configuraven una visió complexa de la cooperació, des del petit detall en un gest d'un alumne a l'estructuració organitzativa de la unitat de programació.

Els mestres i jo mateix vam finalitzar el grup de discussió però no pas la reunió. Com cada dia de trobada van treure el berenar amb coca i xocolata i el van compartir mentre discutien sobre les seves preocupacions cooperatives. Em vaig assegurar que la gravació hagués quedat bé i la vaig guardar perquè sabia que a dins hi havien moltes de les perles que configuren el tresor de la cooperació.

CONCLUSIONS

Assegut al despatx em remiro el vídeo i escolto la gravació del grup de discussió. En aquesta comunicació autobiogràfica he volgut mostrar el recorregut personal realitzat intentant buscar la cooperació. En aquests moments, després del camí fet penso que la cooperació és la comunicació que ajuda a construir un equip. És necessari que els educadors (mestres, professors, entrenadors...) que vulguin treballar la cooperació tinguin coneixements de l'aprenentatge cooperatiu i de les seves tècniques però també que sàpiguen observar i valorar els petits tresors que hi ha en un procés cooperatiu. Cal fer evident com s'aprèn a cooperar, cal mostrar com un alumne és capaç d'aprendre a animar a un company, com és capaç d'arribar a acords quan abans no en sabia o com pot aprendre a reconèixer davant d'un grup que s'ha equivocat. Cal fer visibles els passos que condueixen a treballar en equip, a mostrar el seu procés. Aquestes són les petites perles que configuren el tresor de la cooperació o, almenys, a mi m'ho semblen.

BIBLIOGRAFIA

- Arumí-Prat, J. (2005). La estructura de aprendizaje cooperativo en la educación física. *Aula de innovación educativa*.140, 14-16.
- Arumí-Prat, J. (2006). Anàlisi de l'estructura d'aprenentatge en l'ensenyament de l'educació física en l'educació obligatòria. Tesina cursos doctorat no publicada. Universitat de Vic, Vic. Recuperat 30 de març de 2016 des de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/2129/Tesina%20Joan%20Arum%C3%AD.pdf?sequence=1>.
- Arumí-Prat, J. (2014). *Cooperar per competir: narratives d'un entrenador de bàsquet infantil*. Escola de doctorat de Universitat de Vic, Vic. Recuperat 30 de març de 2016 des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/132912>.
- Arumí-Prat, J. (2016). *Entrena'ls per cooperar*. Vic: Eumo editorial.
- Arumí-Prat, J. i Martín-Horcajo, M. (2016). Un estudi etnogràfic sobre la construcció del nivell de cooperació en un equip masculí de bàsquet infantil. *Apunts. Educació Física i Esports*. 123, 1er trimestre, 51-58.
- Denzin, N. K., i Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. Dins N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-32). Thousands Oaks, California: Sage.
- Martín, M. (2011). Un relato sobre la incertidumbre y los prejuicios que irrumpen cuando se pretende incluir la voz del alumnado en la Enseñanza universitaria. Dins A. Sicilia (Ed.), *La evaluación y calificación en la universidad. Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas* (1a ed., pp. 281-310). Barcelona: Hipatia Editorial.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. Dins N. K. Denzin, i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 923-948). Thousands Oaks, California: Sage.
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Dades de l'autor:

Arumí-Prat, J.
Doctor per la Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya.

Grup de recerca en Esport i Activitat Física (GREAF)
Membre del grup de formadors vinculats al CIFE de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya “Coop d'efecte”

*Compartim educació física.
Una proposta per cooperar
incloent diferents capacitats.*

la Camps Canela
Xavier López Ribes



RESUM

Aquesta comunicació vol donar a conèixer l'experiència inclusiva que, des de fa sis anys estem duent a terme a les escoles Guillem de Mont-rodon i l'escola l'Estel, totes dues de Vic. La primera és una escola d'infantil i primària i l'Estel és una escola d'educació especial d'alumnes des de 3 fins a 20 anys.

La nostra experiència consisteix en compartir sessions d'educació física de manera sistemàtica entre els alumnes de sisè de primària de l'escola Guillem de Mont-rodon i els alumnes de secundària de l'escola l'Estel. Aquesta proposta neix amb la finalitat de participar plegats en unes jornades esportives que organitza l'ajuntament de Vic en les quals hi ha competició de diferents esports entre tots els centres de la ciutat. Amb els anys, aquesta ha estat l'excusa per poder ampliar i gaudir d'un projecte, on la inclusió i la metodologia cooperativa ha esdevingut un element natural i imprescindible per a poder treballar plegats alumnes amb capacitats tan diferents.

ABSTRACT

This communication pretends to show the inclusive experience that is taking place since six years ago in schools Guillem de Mont-rodon and l'Estel, both in Vic. The first is a Pre-primary and Primary school and l'Estel is a Special Education school for pupils between 3 and 20 years old.

Our experience lies in systematic physical education sessions shared by 6th grade pupils from Guillem de Mont-rodon School and secondary pupils from l'Estel School. This idea comes from the aim of participating altogether in a Sports Day organized by Vic's Council. This is a yearly different sports competition between different schools in town. As years have gone, this has become the pretext to enhance and enjoy a project where inclusion and cooperative learning have turned into a natural and a necessary way that pupils with so different abilities can work together.

Paraules clau: inclusió, valors cooperatius

Key words: inclusion, cooperative values

INTRODUCCIÓ

El curs 09-10 l'Ajuntament de Vic convoca a tots els mestres d'educació física de les escoles de la ciutat a una reunió per presentar-nos l'OlimpiVic, una jornada lúdicoesportiva entre totes les escoles, que sorgí de les propostes dels alumnes del consistori infantil. En un moment de la reunió les professionals de l'escola l'Estel manifesten la impossibilitat de participar amb els seus alumnes en una jornada d'aquest format, on es competeix entre els diferents centres. Des de l'escola Guillem de Montrodon de seguida vam veure aquesta situació com una oportunitat per apropar-nos i col·laborar amb ells, que des de feia poc s'havien traslladat a Vic.

En una primera trobada establím uns objectius clars en la nostra col·laboració:

- Conèixer i intercanviar experiències entre els alumnes i mestres dels dos centres.
- Participar conjuntament a l'OlimpiVic sota el nom de Guillem - Estel.

Per aquest motiu s'organitzen un parell de trobades, una a cada centre, per tal que els alumnes de 6è del Guillem i els de secundària de l'Estel es puguin conèixer. En aquestes trobades ja s'organitzen jocs i activitats esportives per tal que comencin a jugar plegats.

D'aquesta manera els alumnes de l'Estel van poder participar a una jornada esportiva que organitzava la ciutat i que d'entrada els va semblar que no hi podrien anar, i els infants del Guillem podien conèixer i compartir experiències amb altres alumnes amb una realitat diferent.

Després del magnífic resultat de la proposta, les dues parts vam valorar que valia la pena ampliar la col·laboració i així ho vam fer; a més a més de participar plegats a la cita anual de l'OlimpiVic, fa tres anys vam gravar la pel·lícula (High School Musical) i en fa dos vam compartir l'àrea d'expressió artística i vam crear uns murals inspirats en obres de Joan Miró. Des del curs 14-15 aquesta col·laboració es fa exclusivament des de l'àrea d'educació física i aquest any ha rebut el premi en els **V Premis Innovació i Societat en Activitat Física, Ciutat de Vic**.

PARLEM D'INCLUSIÓ.

1. Concepte

“La inclusió educativa és un procés que intenta respondre a la diversitat dels estudiants incrementant la seva participació i reduint la seva exclusió dins i des de l'educació. Es relaciona amb l'assistència, la participació i els èxits de tots els estudiants, especialment d'aquells que, per diferents raons, són exclosos o tenen riscos de ser marginats.” (UNESCO 2009)

Aquesta **diversitat dels estudiants** ens agrada entendre-la des del punt de vista d'Ignasi Puigdellívol (2014) i la seva relació entre els conceptes capacitat, discapacitat i **dèficit**. Així, el dèficit seria la limitació d'alguna facultat o funció (p.e. un dèficit auditiu, paràlisi dels membres inferiors,...). A partir del tractament que es pugui fer d'aquest dèficit (entorn familiar, medi físic i escola) podem crear uns entorns més o menys incapacitants. D'aquesta manera la discapacitat seria més un concepte en el sentit d'obstacle, marcat per les condicions de l'entorn.

Entenem doncs, que des de l'escola no podem dedicar-nos a transmetre a tots els alumnes els mateixos coneixements i als mateixos nivells perquè hem d'intentar seleccionar aquells que permetin comprendre i actuar amb l'entorn i ajudin a tots els alumnes a ser el més capaços possibles. Per tant la nostra tasca com a docents consisteix en **acollir el dèficit** o la carència dels nostres alumnes, ajudar-los a ser conscients de les seves aptituds i limitacions i ajudar-los a ser el **més capaços** possibles, reduint la discapacitat per mitjà de totes les seves bones aptituds que es poden desenvolupar durant el seu procés d'ensenyament aprenentatge.

2. No és un camí fàcil...

És evident que per poder dur a terme aquest tractament del dèficit exposat anteriorment hi ha d'haver una sèrie de condicionants que ens permetin confluïr a aquest estat òptim per a una bona atenció de tots els nostres alumnes.

En primer lloc, hi ha d'haver una transformació de tot el centre educatiu, no n'hi ha prou amb la intervenció d'un sol docent, sinó que **la mirada general de l'escola ha de fer un gir a la inclusió** amb tot el que això comporta. Des de temes més estructurals, com fer una escola accessible per a tothom, sense barreres arquitectòniques, passant per una justa distribució dels recursos per a poder fer front a les necessitats que se'n deriven. En segon lloc, i després de la posada a punt d'aquests temes més generals del centre, podem centrar-nos més a les aules i a la tasca del professorat. De la mateixa manera que les escoles han de fer un gir cap a la inclusió, els professionals

han de tenir una actitud transformadora, entendre la diferència com a riquesa, saber trobar bones expectatives per a cada alumne. Per tant, es treballarà per fer bones reformulacions curriculars, agrupaments diferents, redistribució de recursos,... Així serà possible eliminar totes aquelles barreres que suposin entrebancs per a la plena atenció dels alumnes i cal fer bones adaptacions i adequacions del currículum escolar **per tal d'atendre la diversitat amb la màxima normalitat possible.**

3. És l'hora de l'educació física

“Participar activament a les sessions d'educació física és un dret i un deure de tots els alumnes” és un fet ratificat tant per organismes internacionals (ONU 2006) com Nacionals (BOE 2008). Per nosaltres també és un fet, i així ho hem vist des del principi, tant amb els alumnes amb altres capacitats del centre Guillem de Mont-rodon, com en la col·laboració amb l'escola l'Estel.

Per aquest motiu, i tenint en compte el que hem descrit anteriorment, hem anat adaptant les nostres pràctiques per tal d'arribar a un bon treball inclusiu:

- Organització dels alumnes: hem optat per a una agrupació heterogènia amb recursos addicionals (un mestre ef de l'escola Guillem i dos professionals de l'Estel, i en algunes ocasions també un auxiliar d'educació especial); tots treballant en la dinàmica regular de l'aula i compartint les tasques. Amb aquesta organització intentem garantir que tots els alumnes puguin avançar al seu nivell i, a la vegada, hi hagi una millora de la convivència i relació entre els alumnes dels dos centres.
- Components didàctics: per facilitar aquesta interacció entre alumnes ens servim de moltes estratègies vinculades a l'aprenentatge cooperatiu i als aprenentatges multinivell. Aquest últim ens permet que alumnes amb nivells molt diferents d'aprenentatge puguin compartir continguts i activitats, respectant els diferents nivells, i a la vegada ens permet estimular i accelerar l'aprenentatge de l'alumne amb dificultats.

Pel que fa a l'aprenentatge cooperatiu (Johnson, Johnson i Holubec 1999) és una excel·lent estratègia pedagògica per afavorir la inclusió en l'àrea d'educació física, ja que les estratègies que s'hi vinculen constitueixen un bon recurs per propiciar la interacció, especialment les dirigides al que aquests autors anomenen interdependència positiva: la consciència de que amb els altres som capaços d'anar més lluny que sols, a partir de l'esforç individual de cadascú i la col·laboració amb els altres.

EL PROJECTE

1. Descripció

Al retornar als orígens esportius de la col·laboració entre els dos centres, el curs 14-15, ens plantegem fer una ampliació i no només trobar-nos amb l'objectiu de participar en la trobada intercentres de l'OlimpiVic, sinó ampliar la proposta a compartir Educació Física.

Després de reunir-nos els mestres especialistes dels dos centres i exposades les necessitats de cada escola, acordem que la millor manera de realitzar aquesta educació física compartida és per mitjà d'una metodologia cooperativa ja que estem segurs que ens permetrà la inclusió de les necessitats dels alumnes dels dos centres i amb aquesta idea desenvolupem el nostre treball.

Els objectius que ens hem plantejat pels alumnes són:

- Treballar la cohesió de grup per gaudir 100% l'OlimpiVic com un sol equip, a partir de la metodologia cooperativa.
 - Normalitzar la creació dels equips mixtes Guillem-Estel que participaran a l'OlimpiVic.
 - Treballar la inclusió a partir d'activitats relacionades amb l'Educació Física.
 - Valorar i conèixer les capacitats de les persones amb discapacitat intel·lectual.
- Com a mestres la nostra voluntat és:
- Ampliar el bagatge professional, treballant en altres realitats i compartint metodologies i activitats.
 - Conèixer els espais educatius de les dues escoles.

2. Vinculació curricular

Aquest projecte gira, a nivell curricular, entorn el DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Així amb aquest projecte aconseguim treballar les competències 5, 6 i 8 entenent que la majoria d'activitats comporten reflexió personal i grupal, així com cerca de moviments motrius possibles per tots els membres del grup.

Pel que fa a les dimensions és un projecte que engloba la majoria de dimensions de l'àrea, tot i que específicament treballem entorn de *l'activitat física i el joc motor i el temps de lleure*, ja que competencialment el treball de les 1,2 i 7 es fa molt palès.

És un treball que desenvolupa continguts clau de l'àrea d'educació física, com són:

- Resolució de situacions motrius
- Esforç i superació
- Habilitats motrius bàsiques
- Cooperació i respecte
- Coordinació motriu

I finalment, en relació als criteris d'avaluació, el treball es vincula amb el 2, en relació a adequar l'actuació a les possibilitats i limitacions personals; al 3 ja que la majoria de les activitats giren al voltant de l'aplicació de les HMB; i al 8 i 9 bàsicament, pels valors de respecte als altres i a les normes i al diàleg crític que es crea en la fase prèvia de discussió i en la final d'avaluació.

3. Metodologia

El projecte consisteix en una trobada mensual en la que ens dediquem a realitzar activitats físiques relacionades, principalment, amb un esport col·laboració-oposició. Cada sessió es realitzen grups diferents de 5 o 6 persones, tenint en compte que tots siguin mixtes de gènere, capacitats i centre.

Un cop realitzats els grups, se'ls informa que es realitzaran un seguit d'activitats amb l'objectiu final de realitzar un partit de l'esport de col·laboració-oposició al que va dedicat aquella sessió. Així fem visible la necessitat d'interdependència positiva entre els membres del grup i la necessitat de ser responsables de la pròpia millora així com de la dels altres membres del grup.

Definit l'objectiu comú del grup "cooperar durant les activitats per competir millor al final", comencen les activitats la majoria, reptes que suposen diàleg i buscant sempre l'avaluació de les accions i decisions preses, buscant el "que hem de fer per fer-ho, encara millor?"

El fet que els esports a practicar siguin els mateixos que es duran a terme en la trobada final amb les altres escoles de Vic, fa que també es creï una interdependència entre els grups de cada sessió. Així el que busca aquest treball és la transmissió del valor de la cooperació com a forma d'utilitzar el procés per aprendre i d'incloure habilitats diferents a favor d'un mateix objectiu, generant una interdependència positiva i responsabilitat individual i grupal

CONCLUSIONS

La valoració de l'experiència és molt positiva, hem estat capaços de compartir espais i activitats entre alumnes de capacitats molt diferents. Els nostres alumnes no només estan compartint jocs i activitats esportives, sinó que les sessions d'educació física s'han convertit en un espai de relació social.

La col·laboració entre les dues escoles ens ha permès reflexionar conjuntament sobre el posicionament entorn de l'atenció a la diversitat i concloure que aquesta atenció passa necessàriament per un model escolar inclusiu, una escola per a tots, i això implica una sèrie de canvis organitzatius i metodològics. També hem pogut comprovar que els recursos materials ajuden a millorar la motivació dels alumnes, però sobretot hem après que els recursos humans són imprescindibles per a poder arribar a atendre tot l'alumnat siguin quines siguin les seves necessitats.

Pel que fa a la metodologia, hem pogut observar com l'aprenentatge cooperatiu és una forma molt bona d'incloure capacitats diferents entorn un mateix objectiu, ja que la interdependència positiva i la responsabilitat individual i grupal fan que les diferències siguin vistes com a possibilitats no com a barreres.

Segurament aquest projecte no és un projecte cooperatiu que s'aculli als canons definits per Johnson y Johnson (1997) i Johnson, Johnson y Holubec (1999), però sí que aporta als nostres alumnes el valor de la cooperació y la normalització de capacitats, a partir del treball de diàleg, acceptació dels altres, assoliment de responsabilitats individuals i grupals i la lluita per assolir de la millora manera possible un objectiu comú.

Joan Arumí (2015) reflexionant sobre les paraules de Richard Sennett, parla de la cooperació no com un valor sinó com una habilitat que requereix saber escoltar, comportar-se amb tacte, trobar punts d'acord... sent a través del diàleg que es construeix la cooperació.

Doncs aquesta es la filosofia que mou l'educació física al centre Guillem de Mont-rodon i aquest n'és l'exemple més inclusiu.

BIBLIOGRAFIA

- Arumí, J. (2015). *Entrena'ls per cooperar. Repensant l'esport d'equip*. Vic: Eumo
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- Comité Paralímpico Español (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Barcelona: Paidotribo.
- Johnson. D.W. Johnson, R.T. (1997): "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu," en Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat, núm. 1, pp. 54-64.
- Johnson. D. W. Johnson, R.T. Holubec. E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. Juegos cooperativos e inclusión en educación física / Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14(53), 37-51.*
- ONU (2006). Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, New York 13 de diciembre. Consulta el març del 2016, a <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Puigdellívol, I. (2014). La inclusión: aproximación conceptual. En Comité Paralímpico Español. *La inclusión en la actividad física y deportiva (5-20)*. Barcelona: Paidotribo.
- Ratificación de la convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, New York 13 de diciembre del 2006. (BOE-A-2008-6963)
- UNESCO (2009). *Guidelines on inclusion in education*. Consultat al març del 2016, a <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Dades de l'autor:

*la Camps Canela,
Escola Guillem de Mont-Rodon (Vic);*

*Xavier López Ribes,
Escola Guillem de Mont-rodon (Vic).*

*Convivencias deportivas cooperativas.
Grupo de deporte rural de docentes
de educación física en la campiña jerezana.*

Daniel Barrera Benjumea
Luis Soriano Leal

RESUMEN

El artículo que presentamos es una iniciativa que desde hace 8-9 años se viene desarrollando en la campiña jerezana denominada Grupo de Deporte Rural, formado principalmente por centros educativos de la Zona Rural de Jerez y algunos de la misma ciudad, donde se ofrece al alumnado una amplia oferta de actividades deportivas, recreativas y cooperativas.

Sin embargo, más importante que las competiciones deportivas son las llamadas Convivencias Deportivas Cooperativas.

Dichas convivencias son llevadas a cabo gracias a la labor de los profesionales de la Educación Física de los colegios participantes, que desarrollan un trabajo previo de organización y coordinación complejo, a través de reuniones periódicas (2 por trimestre) en los diferentes centros de la zona, creándose además, un Grupo de Trabajo adscrito al CEP.

La experiencia consiste en un circuito de actividades deportivas-cooperativas con diferentes postas y rotaciones dónde se sitúa un profesor/a de Educación Física que recibe alumnado de 3 o 4 colegios simultáneamente, colaborando además algunos padres/madres acompañantes de cada grupo, así como su tutor/a correspondiente. Juegos como el paracaídas, pinturas de cara, cuentos motores o juegos musicales son algunos propuestos que llenan de color un día tan especial para todos/as.

SITUACIÓN DEL CENTRO, ENTORNO SOCIAL Y RECURSOS.

Nuestro colegio está situado en la zona rural de Lomopardo, que acoge a alumnos/as de 5 barriadas diferentes: La Corta, Los Albarizones, Finca El Toro, Las Pachecas y Lomopardo. Estas zonas, no disponen de ningún tipo de actividad cultural ni deportiva, fuera del horario escolar.

Las familias poseen un nivel socio-cultural y económico bajo, sin recursos para realizar cualquier tipo de actividad deportiva; y para cualquier cosa que quieran o necesiten deben desplazarse hasta Jerez de la Frontera.

El centro dispone solamente de una pista polideportiva, con suelo abrasivo, necesitado de una reforma, con porterías de fútbol sala y balonmano. Dentro de esta pista y de manera transversal se han dibujado las líneas de minibasket, con dos canastas. De lo que realmente disponemos es de ilusión por ofrecer a nuestros alumnos/as la mayor cantidad de recursos posibles. Todos estos motivos resaltan la importancia de estos programas, convivencias y grupos deportivos cooperativos, ya que implican al alumnado del centro y entorno.

EL DEPORTE EDUCATIVO EN LA ZONA RURAL COMO ELEMENTO DE COMPENSACIÓN.

En la zona rural de Jerez faltan servicios y es algo conocido y casi inherente a dicha zona; pero, ¿quién compensa al mundo rural?

Desde los centros educativos llevamos años intentando ofrecer a nuestro alumnado actividades que “compensen” la discriminación que sufren simplemente por el hecho de no vivir en la ciudad y reivindicamos a las administraciones pertinentes, la dotación de más recursos.

Queda claro que con estas actividades, buscamos la compensación de nuestro alumnado al menos en el ámbito de la actividad física y deportiva, mejorando las relaciones personales permitiendo la mejora de la cooperación y convivencia escolar. En el caso del juego cooperativo, se constata que éste favorece el desarrollo de competencias sociales que favorecen la convivencia escolar, y que colaboran en la prevención de conflictos escolares (Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia, Justicia-Arráez, 2011; García-Raga y López-Martín, 2011; Green y Rechis, 2006; León, Gozalo y Polo, 2012).

Citamos algunos objetivos de estas convivencias:

- Fomentar la práctica de juegos educativos complementando la formación integral de los alumnos/as.
- Garantizar las actitudes de comunicación, cooperación, colaboración, investigación, solidaridad, superación, igualdad y tolerancia entre los discentes.
- Facilitar un espacio de encuentro a través de actividades en el cual se establezcan procesos de socialización y se compartan experiencias entre los diferentes componentes de la comunidad social y educativa del centro. Diferentes autores inciden en la conexión existente entre las variables que intervienen en las situaciones motrices expresivas de cooperación y su relación con la creación de ambientes emocionales positivos para la mejora de la convivencia en los centros educativos (Delors, 1996; García-Raga y López-Martín, 2011; Morín, 1999; Tedesco, 1995).
- Mostrar, educar y promocionar alternativas lúdicas al tiempo de ocio de los escolares del centro, así como, aumentar el placer por la actividad física.
- Promover estrategias cooperativas como método dinámico de integración de alumnos/as con NEE o alumnos/as pertenecientes a colectivos socialmente desfavorecidos.

HISTORIA DEL GRUPO DE DEPORTE RURAL.

Hace aproximadamente 20 años, 3 centros rurales de Jerez de la Frontera: La Barca, El Torno y La Ina, se unieron para organizar unas Olimpiadas Deportivas, repitiéndose durante varios años consecutivos.

En el año 2005, sus 3 profesores especialistas y con destinos definitivos inician contactos para volver a crear convivencias deportivas. Esta propuesta se consolidó en el curso 2006/2007 a raíz de la convocatoria del Programa Deporte en la Escuela o Escuelas Deportivas de la Junta de Andalucía, donde se ofrece a los niños/as una amplia oferta de actividades deportivas y recreativas. Estos centros junto a Cuartillo y El Portal deciden elaborar un Proyecto Intercentros basándose en dicho programa:

- Talleres por la tarde a cargo de un monitor, donde se realizan deportes individuales y colectivos con competiciones internas.

- Concentraciones deportivas cooperativas (actividades complementarias, una por ciclo).

Ello trajo muchos problemas, sobre todo en las competiciones internas, sustituyéndose por convivencias en horario de tarde. Estas convivencias no las realizaban solo los monitores, también los docentes de Educación Física. El trabajo se realizaba desde el área, centrándose en la educación en valores. Las Convivencias Deportivas se dejaron de hacer por las tardes por falta de presupuesto y pasaron a realizarse en horario de mañana. Estas convivencias pasaron a denominarse lo que actualmente conocemos como Convivencias Deportivas Cooperativas.

En su comienzo (2007/08) participábamos 10 colegios: El Torno, La Barca, Cuartillo, La Ina, Lomopardo, Las Pachecas, El Portal, Estella del Marqués, Nueva Jarilla, San José del Valle y el IES Vega del Guadalete, a los que se fueron uniendo otras localidades como San Isidro, Paterna, Trebujena...y en los últimos años se han unido puntualmente Centros de Jerez como Arana Beato, Montealegre, Nebrija, San José Obrero, Cervantes, Poeta Carlos Álvarez, dándose de baja otras localidades como San José del Valle, Trebujena, la Barca... Cada mes y medio aproximadamente y en una localidad diferente realizamos una concentración de un ciclo. La asistencia media es de unos 400 alumnos/as, llegando a asistir hasta 700 en el 3º ciclo de primaria del curso pasado.



Tanto es así que en Facebook tenemos nuestro propio perfil donde se puede observar distintas fotos de diversas concentraciones realizadas en los últimos años.



A lo largo de un curso escolar se realizan varias Convivencias Deportivas Cooperativas:

- Infantil.
- Primer Ciclo de Primaria.
- Segundo Ciclo de Primaria.

Éstas se realizan en la Zona Rural e irán rotando los lugares. (El Torno, San Isidro, Estella...). Sin embargo, otras tienen un lugar fijo:

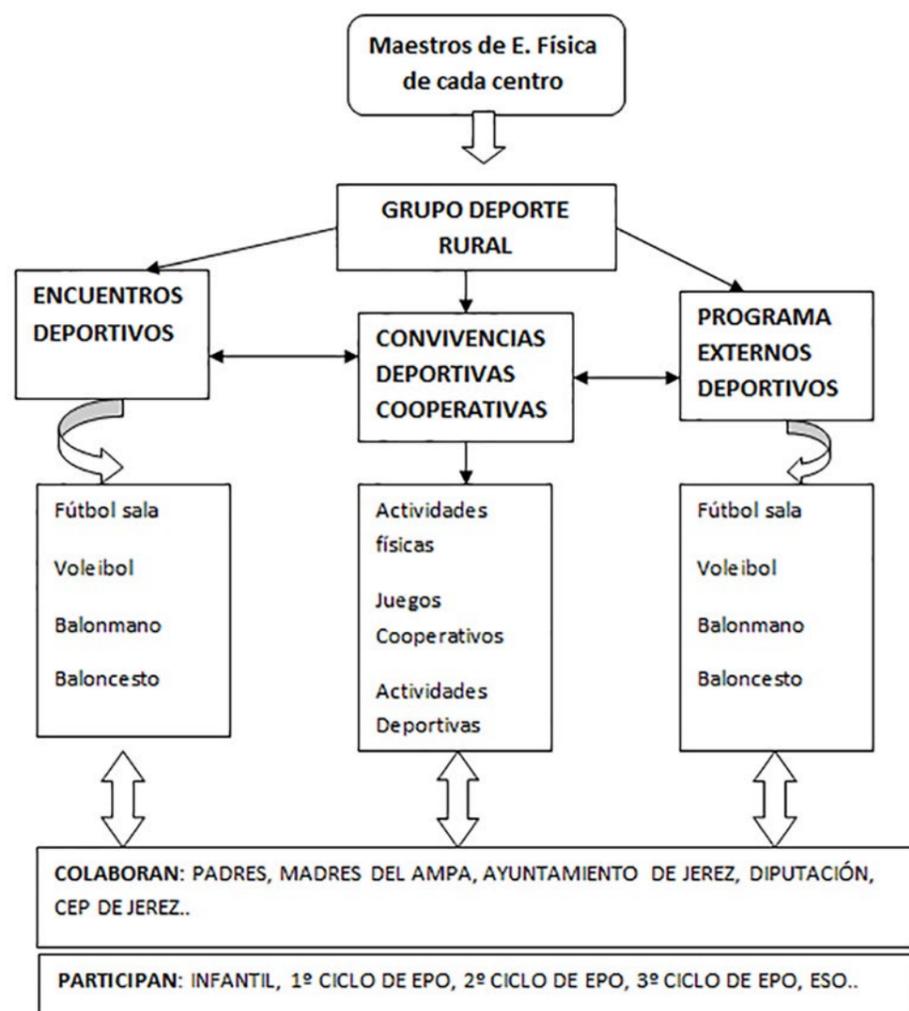
- Tercer Ciclo de Primaria en la Pradera de Chapín.
- ESO en la playa de Valdelagrana (Puerto de Santa María, Cádiz).

Organización de la jornada.

La jornada se inicia sobre las 10:00 de la mañana y finaliza a las 13:00 con un descanso en el horario habitual de recreo, es decir, se desarrolla íntegramente en horario lectivo. Se han desarrollado 40 Convivencias Deportivas Cooperativas en estos 8 cursos escolares, con muy buenos resultados y siendo muy valoradas tanto la organización cómo la colaboración entre los colegios y localidades. Las labores organizativas se desarrollan de la siguiente manera:

- Profesorado del Grupo: inscripciones, estructura de grupos, orden de rotaciones, horarios, contratación de autobuses, organización del material... se reúne a principio de curso y trimestralmente para su planificación, realización y evaluación de las actividades.
- Docente de Educación Física: inscribe al alumnado participante y divide en grupos mixtos por centros. Cada grupo debe ir acompañado de un responsable (generalmente tutores y/o familias colaboradoras).
- Equipos Directivos, familias (especialmente en Infantil y 1º ciclo de Primaria), Ayuntamientos pedáneos y por supuesto de Jerez en la cesión de sus instalaciones e incluso de vehículos de transporte.

Además de las Convivencias Deportivas, se encuentran las competiciones/encuentros deportivos de Fútbol-Sala, Voleibol, Balonmano, Baloncesto que desarrollamos a nivel interno y/o comarcal, participando también en programas externos de la Diputación Provincial o Ayuntamiento de Jerez.



Abogamos por un modelo orientado a la participación, la práctica de la actividad física y relación con los demás. Nuestro objetivo se centra en promover la ocupación del tiempo de ocio de los alumnos mediante prácticas motrices saludables y variadas. Siguiendo a Fabio Brotto: “Si competir es importante, cooperar es lo fundamental” (Brotto, 1997).

A modo de ejemplo presentamos una organización de Concentración Deportiva Cooperativa en Educación Infantil (Estella: 12 de febrero)

- Colegios grandes de varias líneas de Jerez, sólo traen a niños de 5 años.
- Colegios con una línea 4 y 5 años
- Colegios pequeños con unitaria 3, 4 y 5 años. En este apartado iría nuestro centro.

En el siguiente cuadrante observamos los colegios participantes, número de alumnos y grupos, edad, si utilizan transporte y si los acompañan profesores de Educación Física:

COLEGIO	ALUMNADO/EDAD	GRUPOS	BUS	PROFES ED. FISICA
SAN ISIDRO	16 / 3,4,5	1	SI	1
EL PORTAL	16 / 3,4,5	1	SI	1
LOMOPARDO	15 / 4,5	1	SI	1
ESTELLA	53 / 4, 5	4	NO	1
LA INA	16 /3,4,5	1	SI	2
TORNO	32 / 4 , 5	3	SI	2
ARANA BEATO	50 / 5	4	NO	1-Padres
LAGUNA MEDINA	24 /3,4,5	2	NO	1
NUEVA JARILLA	18 / 4-5	2	SI	1
CUARTILLO	26 / 4, 5	2	SI	1
SAN JOSE OBRERO	50 / 5	4	NO	1-Padres
CERVANTES	49 / 5	4	NO	1-Padres
MONTEALEGRE	75-/5	7	NO	2

Contamos con:

36 grupos - 9 estaciones – 4 grupos por estación – 50 niños/as.

Cada grupo vendrá con dos adultos (profesor/as o padre / madre) que acompañan al grupo en todo momento y colaboran en todas las estaciones. Éstas son las siguientes:

ESTACIÓN	ENCARGADO/A
CASTILLO HINCHABLE	1 profesor-a + acompañantes
PINTURA DE CARA	2 profesores + acompañantes
PARACAIDAS	2 profesores
CIRCUITO MEDIEVAL	2 profesores
JUEGOS MUSICALES	2 profesores
RELEVOS - “MEDIEVAL”	2 profesores
CUENTO MOTOR	2 profesores
JUEGO MEDIEVAL - DRAGON-LANZAMIENTOS	2 profesores
JUEGOS MEDIEVAL - DADOS - 1,2,3,.....POLLITO	2 profesores

La organización de los tiempos es la siguiente: empezaremos la primera rotación a las 10:15, estableciéndose la última a las 12:45.

1ª ROTACION	10.15	2ª ROTACION	10.30
3º ROTACION	10.45	4º ROTACION	11.00
5ª ROTACION	11.15		
RECREO – 25 min	11.30	6º ROTACION	12.00
7ª ROTACION	12.15	8ª ROTACION	12.30
9ª ROTACION	12.45		
Salida para casa	13.00		

En cada estación estaremos un total de 15 minutos, de los cuales, los 3 últimos se ofrecerá un espacio para la reflexión y debate del juego desarrollado desde el punto de vista social y actitudinal; conducido por el profesorado. Los equipos tienen que colaborar positivamente en el juego, destacándose el proceso, potenciando las relaciones empáticas, constructivas y solidarias...

Nuestros juegos se basan en afirmaciones y/o características que subrayan Omeñaca y Ruiz (1999) donde el juego cooperativo:

- Permite explorar y facilita la búsqueda de soluciones creativas en un entorno libre de presiones.
- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Destaca el proceso sobre el producto.
- Integra al error dentro del proceso.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y habilidades para la convivencia social.
- Permite valorar positivamente el éxito ajeno.
- Fomenta las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación entre los participantes.

Los Juegos Cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza. Buscan la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. “Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros” (Pérez Oliveras, 1998, p. 1). Los juegos cooperativos, sobre todo los no competitivos, son los más apropiados para activar emociones intensas entre los participantes (Lavega et al., 2011).

GRUPO – COMIENZO	COLEGIOS			
CASTILLO -	MONTE1	ARANA 1	S JOSE 1	CERV 1
PINTURA CARA	MONTE 2	ARANA 2	S JOSE 2	CERV 2
PARACAIDAS	MONTE 3	ARANA 3	S JOSE 3	CERV 3
CIRCUITO	MONTE 4	ARANA 4	S JOSE 4	CERV 4
MUSICA	MONTE 5	JARILLA1	TORNO1	ESTELLA1
RELEVOS	MONTE 6	JARILLA2	TORNO2	ESTELLA2
CUENTO	MONTE7	CUARTILLO1	TORNO3	ESTELLA3
DRAGON	LOMOPARDO	CUARTILLO2	LAGUNA2	ESTELLA4
DADOS	SAN ISIDRO	PORTAL	LAGUNA1	INA

Ruta de autobuses:

BUS	ORIGEN	RECOGE	FINAL
1	PORTAL -20	LOMOPARDO - 20	Polideportivo de Estella.
2	INA - 20	CUARTILLO -30	
3	TORNO - 38	REVILLA - 18	
4	JARILLA - 24		

Precio por niño 4€. Los que no necesitan autobús de la organización pagan 1€ por niño para los costes de la ambulancia, médico, alquiler de material entre otros.

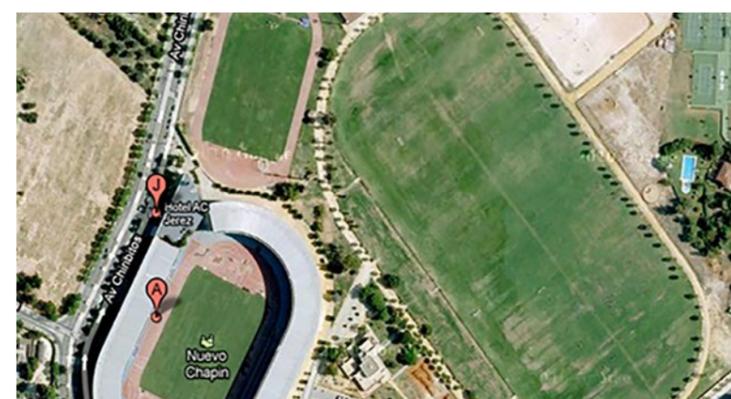
A continuación ofrecemos unas fotos de los lugares.



Primer ciclo (EL TORNO)



Segundo ciclo (SAN ISIDRO)



Tercer ciclo (PRADERA DE CHAPÍN)

Metodología empleada en las clases de educación física y su justificación

Introducir propuestas cooperativas en las clases de Educación Física proporciona al alumnado oportunidades para interrelacionar y establecer relaciones constructivas a través de la actividad motriz pero es necesario que estas propuestas se prolonguen en el tiempo y se unan a otras acciones de refuerzo que impliquen una reflexión sobre el porqué de determinadas conductas, para superar las experiencias previas del alumnado, habitualmente de tipo competitivo o individual, con todo lo que ello conlleva (Velázquez, 2008, p. 127). Con este mensaje, procuramos reforzar todos y cada uno de los juegos y de las actividades propuestas.

Ejemplos de juegos y actividades físicas cooperativas: Infantil, Primaria, Secundaria

Haciendo alusión a Córdoba Jiménez, (2014) creemos que cuando realizamos actividades físicas cooperativas, un mayor número de alumnos/as se anima a participar, se sienten mejor a nivel corporal y en sus relaciones sociales. Habitualmente se utilizan actividades de estructura competitiva. Es importante remarcar que es compatible utilizar la pedagogía de la cooperación para maximizar el aprendizaje de los contenidos o valores que nos propongamos, junto a actividades de estructura competitiva. De hecho, la competición ni es educativa ni no lo es. La intencionalidad que tengamos al utilizar este tipo de actividades será lo que genere situaciones más o menos educativas. De ahí que sea el maestro quién dirija en todo momento cada una de las estaciones de juego para dar énfasis a las acciones cooperativas por encima de acciones competitivas.

Algunos ejemplos de nuestras actividades en Infantil y Primer Ciclo son:

Infantil:

- 1-CASTILLO HINCHABLE
- 2-PINTURA DE CARA
- 3-PARACAÍDAS
- 4-CIRCUITO MEDIEVAL
- 5-JUEGOS MUSICALES
- 6- - "MEDIEVAL"
- 7-CUENTO MOTOR
- 8-JUEGO MEDIEVAL – DRAGÓN, LANZAMIENTOS, DADOS, 1-2-3... POLLITO

Descripción de Paracaídas: hay muchas posibilidades para colaborar todo el alumnado con el paracaídas, el primero de los ejercicios cooperativos consiste en los saludos de forma que se coge el paracaídas a la altura de la cintura, nos miramos, sonreímos, saludamos, elevando una mano, flexionamos ligeramente la cintura.... Posteriormente,

todos los alumnos/as lo levantarán y darán un paso adelante. Se lo colocarán encima de la cabeza y se sujeta por debajo de la barbilla, se sentarán desde esta posición, se harán cuantos gestos quieran mientras que cooperan para que no se suelte el paracaídas por ningún lado, se lanzarán pelotas por encima del paracaídas procurando que boten y no se caigan...

Primer ciclo:

- 1-DRAGONES
- 2-PARACAÍDAS
- 3-JUEGOS CON CUERDAS
- 4-RELEVOS
- 5-JUEGOS CON PELOTAS
- 6-CASTILLO HINCHABLE
- 7-JUEGOS MUSICALES

Descripción de **Juegos Musicales**: se irán poniendo diferentes estilos musicales (pop, clásica, reguetón, pasodoble, merengue, rock, etcétera) y cada uno de un grupo saldrán encontrándose en el centro para bailar en grupo al son de la música que suene en ese momento. El resto se moverá bailando esperando su turno de entrada.

Destacamos que previamente a las Convivencias Deportivas llevamos a cabo intervenciones didácticas de concienciación sobre el juego cooperativo de una forma procedimental y actitudinal; es decir, hacemos partícipe a los niños/as en tareas en las clases de Educación Física que tengan que convivir, solidarizarse y respetar al resto de compañeros/as además de buscar las soluciones más adecuadas. Procuramos que dichas tareas motrices sean lúdicas, predeportivas y deportivas teniendo un carácter vivencial para que su puesta en práctica pueda darse en las Convivencias Intercentros.

A posteriori, se llevan a cabo actividades de reflexión, debates, análisis desde diferentes perspectivas como lecturas, dibujos, representaciones para poner en valor todo el trabajo realizado y quede constancia de la importancia de aprender jugando todos con todos. García-Raga y López-Martín, (2011); Green y Rechis, (2006), inciden en la necesidad de posibilitar al alumnado la adquisición de habilidades y comportamientos sociales para interactuar eficazmente con los demás y mejorar la convivencia.

VALORACIÓN FINAL

Una vez concluida la concentración, todo el profesorado de Educación Física se reúne para valorar y evaluar el desarrollo de la misma y así elaborar conclusiones con el objetivo de mejorar en las próximas ediciones. Se entrega a todos los tutores que acompañan al grupo, un cuestionario vía email para tener unos datos externos. Estas valoraciones, así como el desarrollo de las actividades o juegos que realizamos lo venimos trabajando en nuestro centro de manera transversal, no solo favoreciendo el desarrollo de nuestra área sino también el programa Escuelas Deportivas, el Plan de Convivencia y el Programa Escuela Espacio de Paz, de ahí el desarrollo de los valores que desde nuestra área fomentamos en nuestro alumnado.

Todos y cada uno de los docentes involucrados en el Grupo de Deporte Rural apuesta por un modelo participativo, orientado a la práctica de actividad física saludable, recreativa, dónde la relación con los demás, sea el eje fundamental para promover espacios de cooperación y en consecuencia garantizar un mejor clima de convivencia. La Concentración Deportiva se ha convertido con los años en un proyecto compartido por toda la comunidad educativa: familias, Administración, docentes, alumnado, barrios y pueblos consiguiéndose un efecto llamada a cualquier evento deportivo de la zona; desde carreras populares, carreras de orientación o concursos de baile, notándose un incremento en la participación de las mismas. En los recreos, por parte de la mayoría de los maestros y profesores de Educación Física, se está llevando a cabo retos y desafíos cooperativos dónde el interés del alumnado es más que notable. Con todo esto y más, vamos insistiendo en la importancia de jugar, trabajar cooperativa y armónicamente para construir una sociedad más activa, alegre y saludable.

BIBLIOGRAFIA

Brotto, F. O. (1997), "Jogos cooperativos. Se o importante é com-petir, o fundamental é cooperar", Santos, Projeto Coope-ração.

Córdoba Jiménez. T. (2014) *Inclusión en Educación Física a través de la pedagogía de la cooperación* .IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez-Málaga.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Unesco/ Santillana.

Fernández-Cabezas, M., Benítez, J. L., Fernández, E., Justicia, F., & Justicia-Arráez,

A. (2011). *Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años*. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347.

García-Raga, L., & López-Martín, R. (2011). *Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias*. *Revista de Educación*, 356, 531-555. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050

Green, V., & Rechis, R. (2006). *Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review*. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.002

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

León, B., Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). *Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales*. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35.

Pérez Oliveras, E., (1998): "Juegos cooperativos: juegos para el encuentro". *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Año 3, n ° 9, página 1. Buenos Aires.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). *Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.

Velázquez, C. (2008). *Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física*. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* 117-161. Barcelona: Graó.

Omeñaca, R.; Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Datos del autor:

Daniel Barrera Benjumea,
CEIP Lomopardo (Jerez de la frontera)

Luis Soriano Leal,
ES Tejada (Puerto de Santa María).

De un proyecto online de educación física nace una gran sinergia entre tres escuelas y sus maestras

Antonia Montero Pérez
Imma Benet Caubet
Cristina Guijosa Quintilla



RESUMEN

Hormigas cooperativas es un proyecto telemático de realización, intercambio y valoración de retos motrices abierto a escuelas e institutos de Cataluña desde ya hace 5 años.

Se inicia a partir de una unidad didáctica sobre actividades físicas, dentro del área de educación física donde los alumnos experimentan un tipo de metodología motriz y cooperativa a la vez, entre el mismo grupo, e incluso con otros grupos de diferentes escuelas.

Para llevar a cabo el proyecto es muy importante la coordinación entre los docentes de los centros asignados (tríos de escuelas). El profesorado del trío asignado previamente debe contactar entre sí, para concretar los objetivos, la temporalización de la unidad, la elaboración de las presentaciones de los grupos, el intercambio de retos inventados... De este intercambio nace un punto de encuentro entre las escuelas y sobre todo entre los docentes de las escuelas, que en casos como el nuestro llevan a ampliar actividades dentro de dicho proyecto y a establecer un grupo de trabajo compartiendo ideas, actividades, unidades didácticas, entre muchas otras cosas más.

Así pues, la finalidad de éste artículo es dar a conocer dos actividades adicionales que se añaden al proyecto *Hormigas cooperativas*: una jornada interescolar y una sesión de retos cooperativos con las familias.

Palabras clave: Trabajo cooperativo, jornada, “trobada”, encuentro interescolar, retos, formación, proyecto telemático, educación física, alumnos, evaluación, familias, hormigas cooperativas.

INTRODUCCIÓN

A partir de la participación en el proyecto telemático HORMIGAS COOPERATIVAS y después *Formigues cooperatives*, se creó, y en los 4 años posteriores se ha consolidado, el **HORMIGUERO DEL POBLENOU**.

El proyecto se inicia en tres centros situados en el barrio de Poblenou de Barcelona, Escola Bogatell, Escola L'Arenal de LLevant y Escola Pere IV. Las tres docentes de Educación Física cooperamos entre nosotras desde hace años para mejorar nuestra práctica educativa. Nuestro carácter emprendedor, nuestras inquietudes educativas y nuestro interés por la innovación en el área de educación física nos han llevado a complementar un proyecto consolidado intentando darle un enfoque más próximo por el hecho de compartirlo presencial y activamente con algunos de los miembros de la comunidad educativa.

En esta comunicación exponemos dos propuestas y su evolución en los cuatro últimos cursos (del curso 2012-13 al curso 2015-16).

Evolución de la jornada interescolar: diseño, creación y mejora

Los proyectos telemáticos de Hormigas cooperativas (<http://lacenet.org/hormigas/>) y Formigues cooperatives (<http://formiguescooperatives.cat/>) constan de varias fases:

- **Fase 1:** presentación de la UP (Unidad de Programación), del proyecto y de algunos retos.
- **Fase 2:** Formación de los grupos que funcionaran durante toda la UP.
- **Fase 3:** Sesiones prácticas de retos cooperativos. En esta fase el alumnado aprende que para solucionar las propuestas debe escuchar, pensar, compartir y actuar. Debe formar parte del grupo asumiendo una función que cambiará cada sesión (secretario, moderador, encargado de material...) y finalmente deberán hacer la coevaluación y por tanto aceptar la valoración que se hace de él/ella en cada sesión.
- **Fase 4:** Realización de la presentación grupal, para darse a conocer al resto de las hormigas de su hormiguero colgando una presentación online en la página web del proyecto
- **Fase 5:** Invención de 12-13 retos por cada grupo clase.
- **Fase 6:** Realización y valoración de los retos inventados por las otras escuelas.

Estas 6 fases son las que componen el proyecto estandarizado de Hormigas cooperativas. El Hormiguero del Poblenou propone 2 fases más para ampliar el proyecto.

- **Fase 7: Jornada final interescolar.** Encuentro del alumnado, de las 3 escuelas, que ha participado en el proyecto para realizar retos motrices cooperativos.
- **Fase 8: Jornada de retos cooperativos con las familias.** Sesión de educación física de retos motrices cooperativos, en la que participan los padres, madres y alumnos que están implicados en el proyecto.

Jornadas interescolares

a) Primera "TROBADA" (curso 12-13)

¿Cómo surgió la idea de la primera trobada (jornada)?

Uno de los aspectos más interesantes de un proyecto intercentros como el de Hormigas cooperativas es el hecho de poder compartir nuestras inquietudes con otros profesionales del sector. En nuestro caso, hemos tenido la suerte de coincidir 3 personas con ganas de mejorar, ampliar y renovar en nuestra área, a parte de entendernos en todos los ámbitos, por nuestra gran afinidad.

Durante las diferentes reuniones que hemos mantenido las tres docentes, echábamos en falta un elemento importante. El alumnado estaba encantado de trabajar en este nuevo proyecto, pero todo quedaba en la "nube". Se les decía que otras hormigas habían inventado diferentes retos y que haríamos intercambio para valorar los de unas y otras. ¿Por qué no se podían conocer? Somos tres centros relativamente cercanos, ¡no tenía que ser tan difícil!

La jornada nace con el objetivo de conseguir que los alumnos de las diferentes escuelas puedan llegar a conocerse después de haber participado y realizado retos en el proyecto de Hormigas cooperativas.

Contentas con la nueva idea surgida, nos pusimos manos a la obra. Primero hablar con los equipos directivos y con los claustros respectivos. Esta nueva salida del centro escolar requería su aceptación por muchos motivos: uno de ellos porque era un nuevo desafío con el profesorado de los cursos implicados, ya que deberían colaborar muy activamente en la realización de la actividad... Nuestra idea fue recibida con mucha aceptación en todos los centros.

A partir de aquí empezamos a organizar la primera jornada, trabajando en equipo de diferentes formas: reuniones presenciales planificadas, charlas a través de hangout, compartiendo documentos a través de la plataforma box y del drive. Nuestra ilusión por hacer la "trobada" era inmensa.



¿Qué objetivos nos planteamos para diseñar la “trobada”?

- Encontrar un lugar adecuado: un espacio público con unos servicios mínimos (agua, wc) más o menos equidistante de los centros.
- Determinar una fecha válida para las tres escuelas. Intentando coincidir con la finalización del proyecto telemático.
- Conseguir la colaboración de personal de la escuela para realizar la jornada.
- Mezclar los grupos-clase. Si hacíamos este encuentro era para que se conocieran, por tanto, en cada grupo debería haber niños y niñas de los tres centros.
- Escoger los retos cooperativos más adecuados.
- Conseguir permiso legal para poder realizar la jornada en el espacio público.
- Dar a conocer el funcionamiento de la jornada a los colaboradores, cuáles eran sus funciones, cómo deberían dinamizar los juegos para conseguir la metodología 100% cooperativa y que no acabaran siendo competitivos...
- Diseñar un juego que les conduciría a encontrar un tesoro en el que encontrarían un recuerdo individual para cada participante.
- Realizar la evaluación estableciendo un sistema de recogida de valoraciones por parte del alumnado, del profesorado-monitores y el nuestro propio.

A pesar de que todos éstos objetivos tienen su relevancia, es evidente que uno de los aspectos más importantes de dicha jornada son los retos cooperativos. Por ello escogimos los juegos en función de la dificultad, del material necesario y de la posibilidad de hacerlos en grupos grandes. Nos dimos cuenta que en una mañana no se podía pretender que realizaran/solucionaran retos, por tanto, deberían ser juegos cooperativos. Además, iban a ser grupos numerosos, ya que no disponíamos de mucho profesorado ni monitores. En total cuatro por centro.

Una vez decididos los juegos, pensamos cual sería la estructura de sesión más adecuada para los 150 alumnos. Vimos que la estructura de estaciones con rotación era la que más se acercaba a nuestra idea de jornada.

Se redactaron las fichas de juegos y la ficha técnica con toda la información necesaria para poder explicarla a los tutores y monitores que nos ayudarían.

La organización contaba con el personal de las 3 escuelas, así que tutores, monitores y acompañantes tenían que estar en alguna estación del circuito dinamizando los juegos. Es por esta razón que había que tener muy bien detallada y organizada la ficha técnica de la jornada.

Otra acción, es regalar un detalle-sorpresa, que cada año va cambiando, como recuerdo y reconocimiento a su participación en la jornada. Esta sorpresa está escondida en algún lugar del parque y los niños deben encontrarla siguiendo las indicaciones de

un mapa-puzzle. Éste se construye con las fichas que consiguen por haber realizado y superado todos los juegos con éxito. El éxito significa que todos los componentes del grupo han participado, se han divertido y han aportado ideas. Cada grupo lleva su propio carné dónde el dinamizador apunta con una cruz, si han participado todos y si se han divertido o no, antes de cambiar de estación.

Los grupos están formados mezclando niños de las 3 escuelas para facilitar el poder conocerse, y en la medida de lo posible se mantienen los grupos que ya están acostumbrados a trabajar en equipo en la escuela.

Finalmente llegó el día de la “trobada” y nos encontramos con que era un día lluvioso. La localización que habíamos escogido no era la mejor ni la más adecuada. Eran unas pistas de baloncesto y el cemento estaba mojado y con charcos. Decidimos seguir adelante a pesar del tiempo y nos recogimos debajo de unos árboles del parque contiguo.

La valoración y el feedback posterior fue unánime, tanto por parte del alumnado como del profesorado. El alumnado disfrutó mucho y valoraron muy positivamente el conocerse con las otras hormigas. Por tanto, valía la pena repetirla teniendo en cuenta algunos detalles para mejorarla.

b) Segunda trobada (curso 13-14)

En la segunda jornada interescolar, intentamos no repetir los errores del primer año e intentar mejorar.

¿Qué mejoras introducimos?

- Buscar más personal para realizar las estaciones con menos alumnos.
- Liberar a las docentes de Educación Física de dinamizar un juego, ya que en el año anterior no pudimos ver cómo se desarrolló la jornada, por tanto, se necesitaba más personal por si alguien se lesionaba, si quería ir al WC ..., poder hacer fotos...
- Preparar el material de la jornada con antelación, así pues, las organizadoras deberíamos llegar un poco antes para poner los letreros de los juegos, distribuir el espacio, llevar el material, en fin, tenerlo todo a punto para cuando llegaran todas las hormiguitas.

En este año introducimos una nueva idea. Se nos ocurrió que ya que al acabar esta UP (Unidad de Programación) entrábamos de lleno en la preparación de la siguiente que era la de preparar las carreras de orientación... ¿por qué no introducir los símbolos en

la búsqueda del tesoro (detalle de la jornada)?

Eso nos obligó a pensar en que debería haber más tesoros (uno por grupo), buscar donde estarían escondidos, elaborar los mapas correspondientes con los símbolos de orientación trabajados previamente en clase... Nos pareció una idea genial para hacer un trabajo transversal uniendo dos unidades didácticas.



c) Tercera y cuarta trobada (cursos 14-15 y 15-16)

Queríamos seguir mejorando, y decidimos buscar la ayuda de más personal. En nuestro caso fue de futuros técnicos de grado superior en actividades físico-deportivas. Habría que reducir, nuevamente, el número de participantes en cada grupo para que pudieran disfrutar al máximo y estar más tiempo en cada juego.

Pudimos contactar con uno de los centros que imparte este tipo de enseñanza y les gustó la idea. Ellos ya colaboraban en otras actividades en otros distritos de Barcelona, pero ninguna era de metodología cooperativa. Para sus alumnos, serían unas prácticas más; para sus profesores sería una situación más donde poder observarlos en diferentes contextos, y a nosotras nos hacían el gran favor de poder dinamizar los juegos.



Esto fue un tema importante, ya que a nuestros compañeros les estábamos pidiendo que dinamizaran un tipo de actividad al que no están acostumbrados, actividad física no competitiva...

La novedad era importante. Teníamos un nuevo objetivo por delante: formar a los futuros dinamizadores (futuros técnicos en actividad física) explicándoles en qué consiste la metodología cooperativa, la jornada, qué juegos deberían hacer, cómo podían ayudar al alumnado... Esta formación fue teórico-práctica. Tuvimos que pedir a nuestros equipos directivos permiso para poder salir en horario lectivo y así poder realizar dicha jornada formativa.



Como es evidente, tuvimos que modificar los juegos cooperativos que habíamos utilizado los años anteriores. Al disponer de más personal, decidimos hacer dos circuitos idénticos y paralelos. Esta vez cambiamos los mapas. No podíamos continuar con los de los símbolos y tener

tantísimos tesoros. Lo volvimos a reducir a un mapa por circuito. Por tanto, dos tesoros en total.

También cambió la función del profesorado y monitores acompañantes. Ahora aprovechan para observar, hacer fotos, ayudar si algún niño o niña se hace daño, situarse en zonas del parque con más riesgos por la circulación de vehículos...

Nuestra valoración de la jornada fue muy buena. Los dinamizadores sabían exactamente qué tenían que hacer. El profesorado estaba más contento, ya que podían tener una visión más general de la dinámica de la salida escolar.

Ésta formación hecha para los futuros técnicos de actividad física, fue aprovechada por los mismos profesores de la escuela de grado superior para formar otros grupos. Hecho que favorece el conocimiento y trabajo de la metodología cooperativa. A raíz de esto, el mismo centro decide hacer una jornada de retos cooperativos con sus alumnos de primaria.

Y en esta cuarta trobada, para facilitar a nuestro alumnado y a los futuros técnicos en actividades físicas que se pudieran conocer... añadimos que cada niño y niña llevara una etiqueta con su nombre y que así tuvieran más sensación de proximidad.

Otra mejora ha sido que las valoraciones de alumnado, profesorado y monitores, de los técnicos y las nuestras propias se han realizado on-line con los formularios google.

ANEXO 1

Jornada de retos cooperativos para las familias: diseño creación y mejora de la sesión de puertas abiertas

Hace dos cursos que se nos ocurrió mostrar nuestras sesiones de educación física, a las familias. Justo al finalizar el proyecto, en horario lectivo para que participaran activamente con sus hijos en una sesión de resolución de retos motrices cooperativos. Nuestro objetivo, aparte de poder dar la oportunidad a los padres de participar en una sesión de EF, es dar a conocer el tipo de metodología cooperativa donde un juego no siempre es competitivo y, lo más importante, aumentar y mejorar los vínculos de los miembros de la comunidad educativa de las escuelas.

Es necesario comentar que dichas sesiones han tenido una participación distinta en los 3 centros educativos, básicamente por el horario. En unas se realizaron en el mismo horario matinal que hacen las clases de Educación física y en otras se ha podido realizar durante toda la tarde, lo que ha facilitado el que hayan podido asistir más familias.

La verdad es que nuestra sorpresa ha sido muy grande y positiva, ya que la aceptación de los padres y la petición de repetir sigue siendo abundante en todas las escuelas. La asistencia a la sesión de un año a otro ha ido aumentando considerablemente. En el curso 14-15 participaron un total de 70 y en este, 2015-16, han asistido 105 familias entre las tres escuelas.

Los tres centros hemos seguido el mismo esquema:

1. Presentación de la sesión. Pequeña explicación del proyecto y de los retos por parte del profesorado.
2. Confección de grupos. Formados por alumnos y padres (mejor si no van juntos padres e hijos)
3. Realización y práctica de los retos.
4. Coevaluación y cierre de la sesión con comentarios y sugerencias de las familias.

La jornada para los padres sigue el mismo esquema que en las sesiones de los retos del proyecto hormigas cooperativas. Los integrantes del grupo se reparten los roles. Después deciden entre todos cómo resolver el reto. Realizan el reto y piden la verificación por parte de la maestra.

Cabe destacar que el ambiente que se genera pasa desde ser un poco intrigante al principio, a ser muy divertido al final cuando están resolviendo los retos. Las familias

se sorprenden de lo que pueden llegar a hacer y de la actitud “infantil” que les renace en muchos de ellos.

En el caso del alumnado, pasan por el proceso de querer ser los dirigentes del grupo y resolver el reto, a no hacer mucho caso a los adultos, y en ocasiones a depender de ellos para encontrar las soluciones o realizar el reto.

Se generan muchas situaciones divertidas entre ellos y se respira un clima de complicidad, diversión, implicación en la sesión.

Esta sesión choca con los estereotipos del área de educación física. Las familias se dan cuenta que no todo es músculo, frecuencia cardíaca y sudor, sino que también existe el razonamiento, compartir ideas, la imaginación, la aceptación, el respeto, la colaboración, el trabajo en equipo...

Y todo éste trabajo no acaba aquí. En los días posteriores, gracias a las fotos publicadas en las web de las escuelas y el twitter, las redes sociales de las escuelas y el boca a boca van llenos de comentarios positivos y de reconocimiento del trabajo realizado. Y todo esto nos anima a seguir apostando por este tipo de sesión.



CONCLUSIONES

Gracias al proyecto Hormigas cooperativas, hemos tenido la oportunidad de realizar y compartir un proyecto telemático de educación física y además nos ha permitido conocernos mejor y poder seguir trabajando en equipo, profundizando y ampliando con ideas, e ilusiones.

La valoración de la evolución de la “trobada” durante estos 4 años es muy positiva, nos sentimos orgullosas de los cambios para bien que hemos ido introduciendo y, sobretodo, de ver las caras de felicidad de nuestro alumnado al finalizar por haber formado parte de esta aventura. Estamos convencidas de la utilidad que tiene tan gran esfuerzo y os invitamos a unir energía e ilusión para crear y participar en actividades conjuntas con otras escuelas.

Para nosotras empezar a introducir retos cooperativos en nuestras sesiones de educación física fue una gran excusa para poder reflexionar sobre nuestra manera de trabajar y poco a poco nos hemos atrevido a impregnar otras unidades. El aprendizaje cooperativo nos aporta muchas cosas buenas tanto al propio alumnado (autonomía, compartir, el ser crítico, ser constructivo, buen compañero...) como al profesorado. En conclusión aportamos nuestro granito de arena a las competencias de autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender.

Apostamos y apostaremos por dar a conocer nuestra metodología cooperativa en las sesiones de educación física escolar a las familias, a los monitores del comedor y extraescolar, a los tutores, al alumnado de los ciclos formativos... para potenciar y hacer visible que hay otra manera de hacer en el mundo de la actividad física. En fin, pensamos que debemos seguir en esta línea de crear espacios para compartir experiencias entre todos los sectores de la comunidad educativa.

A partir de los comentarios y valoraciones de las familias que han asistido a estas jornadas detectamos que, a los padres, el hecho de poder vivenciar en primera persona las sesiones de Educación física con sus hijos les gusta, así como el poder observarlos un rato en situación escolar.

Nosotras estamos convencidas de que esta abertura de las clases le da un prestigio a nuestra área. El hecho de poder observar la metodología utilizada hace que comprendan mucho mejor los comentarios que hacen sus hijos en casa e incluso que se animen a consultar la web y utilizar los retos en situaciones familiares festivas (fiestas, cumpleaños...).

La cooperación entre docentes en éste u otros proyectos, va más allá de la simple relación profesional y nos lleva hasta el punto de crear una gran amistad.

Os animamos a compartir, intercambiar proyectos, actividades, unidades didácticas... risas, llantos, penas y glorias, ya que nuestra experiencia ha sido gratificante, positiva, y enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PÉREZ PUEYO, Á. y otros autores. Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos. 2013. Barcelona. Ed. Graó.

FERNÁNDEZ RÍO, J., VELÁZQUEZ, C. Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física. 2005. Madrid. Wanceulen.

JOHNSON, D.W., R.T. JOHNSON y E. HOLUBEC. El aprendizaje cooperativo en el aula. 1999. Buenos Aires. Paidós.

LÓPEZ PASTOR, V. Evaluación Compartida en Educación Física. “III Congreso Estatal e Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón. 30 junio al 3 de julio de 2003.

LÓPEZ PASTOR, V.M y alt. La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. 2005. Buenos Aires. Miño y Dávila.

VELÁZQUEZ, C. y otros autores. Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. 2010. Barcelona. Inde

VELÁZQUEZ, C. Las actividades físicas cooperativas. Propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. 2004. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.

VELÁZQUEZ, C. La pedagogía de la cooperación en Educación Física. 2012. México. Colectivo La Peonza.

ANEXO 2

Proposta organitzativa de la jugada cooperativa 2015-2016 (8 març)

Horari:

- 8:30h: arribada al parc dels organitzadors.
- 9-9:30 arribada dels nens/es al parc.
- 9:30-10 organització de la jugada:
(Discurs del projecte, funcionament de les estacions, resum dels jocs, condicions per marcar el carnet, secretari per grup)
- 10-11:30 jugada.
- 11:30-12h mapa/detall.
- 12-12:30 Retorn a l'escola.

Organització de l'espai: 8 Jocs/2 Persones a cada joc X 2 Circuits (Blanc i taronja)

JOC 1: L'AUTOPISTA COOPERATIVA Escola Pia 1,2, 33 Escola Pia 3,4, 34 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	JOC 2: ELS METEORITS Escola Pia 5,6 Escola Pia 7,8 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	JOC 3: PASSAR EL RIU Escola Pia 9,10 Escola Pia 11,12 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts
JOC 4: LA LLAGOSTA Escola Pia 13,14 Escola Pia 15,16 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	JOC 5: L'ESTENEDOR Escola Pia 17, 18 Escola Pia 19, 20 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	JOC 6: LA MÒMIA Escola Pia 21, 22 Escola Pia 23, 24 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts
JOC 7: SUBMARINS AMICS Escola Pia 25,26 Escola Pia 27,28 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	JOC 8: EL POP Escola Pia 29, 30 Escola Pia 31, 32 MARCAR EL CARNET per cada grup que passi 10 minuts	REPTE FINAL CONJUNT: Cada grup ha de completar i resoldre el trencaclosques per trobar el seu tresor amagat

Sessió de reptes cooperatius amb els pares i mares de la classe

Cal ser sincer/a i honest/a per contestar aquesta graella entre tots/es

	Nom:						
Ha participat activament							
Ha aportat idees al grup per superar el repte							
Ha escoltat les propostes dels seus companys/es							
Ha acceptat les idees dels seus companys/es							
Ha respectat el torn de paraula							
Ha ajudat als companys/es a superar el repte							
Ha animat i no ha criticat							
Ha realitzat correctament les tasques del seu rol assignat							
ALTRES OPINIONS							

VALORACIÓ: A: MOLT BÉ B: BÉ C: HA DE MILLORAR

Dades de l'autor:

Antonia Montero Pérez,
Escola Bogatell, Barcelona

Imma Benet Caubet,
Escola Pere IV, Barcelona

Cristina Guijosa Quintilla,
Escola Arenal de Llevant, Barcelona.

*Decodificando procesos de la Idiosincrasia nacional
para construir redes de actividades cooperativas
a contracorriente en México.*

Martin Felipe Velázquez Ugalde



RESUMEN

Este es un relato de las dificultades del autor para lograr establecer redes cooperativas en México para echar a andar proyectos de AFC.

Desde el primer contacto con el IX congreso internacional de AFC y después de establecer relación con uno de los referentes en este campo, el Dr. Carlos Velázquez Callado, el autor detalla los intentos para ir desarrollando en el centro de México redes cooperativas de diferente índole para apuntalar las AFC en ese país.

Sin embargo, a pesar de los tropiezos en cada uno de los intentos que se describen va descubriendo que una red de personas que trabajen para la Educación Física para la cooperación y la paz no son siempre como se cree, ni se encuentran donde se pensaba.

Por la forma de pensar del pueblo mexicano, educado dentro de la competencia y favoreciendo a quienes incumplen o simplemente evitan la responsabilidad, pensar en la Coopedagogía parece un reto mayor, pero para la sociedad mexicana la necesidad de alternativas que ayuden a desarrollar ciudadanos de otro cariz hace urgente una perspectiva diferente.

En 2014 en el marco del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas realizado en Vélez- Málaga el autor del presente documento tuvo por primera vez la fortuna de asistir a lo que podríamos llamar la Meca de las Actividades Físicas Cooperativas. Como suele ocurrir, a pesar de tener referentes muy concretos sobre el trabajo, los objetivos, experiencias y enfoque de esta tendencia pedagógica, que podríamos calificar como moderna y revolucionaria, no fue sino hasta el congreso cuando las actividades, talleres y comunicaciones me permitieron dimensionar el potencial de las actividades físicas cooperativas.

Si bien el conocimiento previo en el tema, que tenía merced a seguir la producción literaria de Carlos Velázquez Callado, me permitió sin duda abonar el terreno de la reflexión y facilitó en mínima apertura a esta posición pedagógica, es claro que la comprensión global de lo que implica la pedagogía de la cooperación solo la pude atisbar en el congreso de Vélez-Málaga. Y digo bien atisbar porque en realidad reconocer, entender, medir, interpretar y aplicar un enfoque pedagógico es tan complejo y requiere tanto esfuerzo de reflexión que a pesar de ser tan esclarecedor en muchos sentidos no podría pretender haberlo introyectado de manera que lo pudiese difundir adecuadamente.

Lo que sí fue inmediato fue el entusiasmo de haber participado, aprendido y analizado el proceso del congreso, de inmediato me llamó la atención que el congreso era más esencia y menos formalidad que los que yo conocí en mi trayectoria como estudiante y luego como docente de Educación Física por los últimos 25 años.

La calidad fue lo primero que me encontré, a pesar de la innegable juventud de la mayoría de los participantes (y hablo de los congresistas y de los comunicadores), su nivel de compromiso con la actividad era evidente y contagioso, su formación en educación física era poderosa, en mi experiencia como participante, ponente y organizador de congresos, al menos en México, las cosas no eran así. La asistencia revela un dese

o de aprender de los expertos, pero también de los pares, de poner en común y de escuchar, atender y respetar, estas cosas fueron al principio increíbles para mí, habituado a otra cosa.

Este congreso además es cálido, gente que no conocía, que no sabía nada de mí, (excepto el hecho evidente que era extranjero y que estaba ahí en el congreso para aprender), me ayudó, compartió, me llevó en auto a los lugares de los talleres, y me habló de Pamplona, Barcelona, Cádiz, Valladolid, sin importar que yo no tuviera idea de donde estaban esos lugares.

Luego en los talleres aprendí cosas nuevas no convencionales, compré un libro de un joven que no tendría en ese momento ni 27 años, recibí un taller de una chica más joven aún, a la que reconocí su capacidad en la conducción del taller, pero sobre todo la manera en que disfrutó verdaderamente con nuestros dispares esfuerzos para cumplir la tarea cooperativamente. Esa mirada de deleite frente al aprendizaje es la que quiero ver en mis alumnos de la LEF en Querétaro.

Ya perdidamente enamorado de la Pedagogía de la Cooperación y determinado a hacer algo en México, ante la descomposición progresiva de las estructuras familiares tradicionales, la violencia que escala cada día, al neoliberalismo feroz, y todo aquello que nos afecta tanto que definitivamente creo que a los que nos importa, tenemos que hacer algo y ese algo me pareció que era la Coopedagogía.

No obstante, los 20 años que costó construir en Europa el corpus académico de la Coopedagogía, consideré que la experiencia adquirida en el proceso y la solidez argumentativa que se había construido en torno a las AFC sería un buen puente para entrar directamente a la construcción de una cooperación a la mexicana.

Analizando el congreso en España me quedó bien claro que su fortaleza es la capacidad de construcción de redes, redes que podemos llamar cooperativas, que superpuestas en diferentes dimensiones permiten construir el entramado de la AFC y que el congreso es tanto su punto más álgido como su base más sólida.

Entonces hay que crear estructuras, pero la diferencia era el tipo de estructura, una red cooperativa, esa me pareció era la primera tarea, tuve 13 horas de vuelo de vuelta a México planeando en mi cabeza como habría de aprovechar los dos años que restaban en lo que regresaba al congreso esta vez en Barcelona.

Hay que destacar que en México la Educación Física utiliza básicamente el método de comando y que considera al ejercicio físico, la higiene, las cualidades físicas y el control de grupo como las formas más comunes.

Mi primer objetivo fue entonces generar una red con colaboradores; gente capaz, experimentada, y naturalmente pensé en mis amigos y colegas que egresaron conmigo hace ya 20 años de la carrera de EF en 1995, siempre fuimos un grupo particular con fuertes lazos de amistad y realmente me parece que de la treintena de egresados de dicha generación al menos 25 estábamos haciendo cosas destacadas dentro de los diferentes ámbitos del deporte y la educación física del estado de Querétaro.

Después de varios intentos no había podido convencer a mis amigos, ni siquiera a los más trabajadores y proactivos de reunirnos para hablar de las AFC, mucho menos a hacer alguna clase de proyecto juntos, ellos querían charlar de sus problemas, comentar sobre dificultades económicas y de todo tipo, pero de intentar un nuevo camino, no se podía hablar porque lo que yo relataba les parecía irreal y lejano, de hecho no había entusiasmo y pronto se empezaron a alejar de mi cuando empezaba con ese asunto.

Creí que lo que ocurría era que necesitaban conocer de primera mano lo que las AFC eran y el potencial que tienen para nuestro trabajo como educadores físicos, así que aprovechando uno de los ya regulares viajes de Carlos Velázquez Callado a Querétaro, me las arreglé para invitarlo a comer y no sé si seducido por los manjares tradicionales de mi tierra o por seguir compartiendo su credo de la cooperación, aceptó vernos en la comida uno de esos días. Para empezar de 6 personas que esperaba, solo fuimos 4.

Carlos amablemente nos dio cátedra de lo que era la EF para la paz y la cooperación, explicó lo que se hacía actualmente en España y atendió a todas mis preguntas que se encaminaban a ayudar a abrir las mentes de mis colegas. Al final de la comida paseamos por el centro histórico de la ciudad y despedimos a Carlos. Mis amigos se

sentían satisfechos por la charla con el experto y contentos por haberle conocido, sin embargo, no hubo una sola acción posterior que ayudara a crear esa red.

En un último intento, en una reunión con casi una veintena de mis amigos y compañeros quise aprovechar para decirles que estaba impresionado con una nueva metodología de trabajo para educación física, las caras se transfiguraron, las miradas se desviaron y todavía alguno me insultó por traer el tema. En ese momento con el corazón roto, me di cuenta que esa red cooperativa, tendría que obtenerla de alguna otra parte.

Mientras tanto empecé a explorar las posibilidades de las actividades físicas cooperativas en mis alumnos, lo cual era un problema porque este año trabajé basquetbol en licenciatura y bachillerato. Ante la complejidad del asunto decidí operar con el grupo de bachillerato que tenía a la mano, el de baloncesto. Tengo muy hechas formas particulares de trabajo, castigos, ejercicio adicional, acostumbrado a potenciar colaboración oposición, pero haciendo más énfasis, lo reconozco, en situaciones de oposición, porque, según me enseñaron, la colaboración está determinada técnicamente y deja poco margen de exploración a los alumnos.

Pues poco avanzaba y cuando lo hacía me tardaba mucho y en deporte si hay algo que no puedes dispendiar es el tiempo, aunque siempre traté de hacer las cosas diferentes, teniendo cuidado de impulsar camaradería, solidaridad, juego limpio y otros valores en mis equipos. El ambiente que me rodea en esta actividad no ayuda mucho.

Luego pasé a buscar a los profesores más eclécticos, heterogéneos y disparatados que conocía, ellos estaban más dispuestos a intentar cosas no convencionales, en cuanto los encontré empecé a trabajar el asunto de la red de actividades cooperativas, con la sorpresa de que estos maestros tampoco estaban muy dispuestos a concretar propuestas, aunque eso sí, en los medios electrónicos como el correo, el Facebook o el Whatsapp se promocionaban a través del expediente de compartir documentos, ensayos, artículos, cuadernillos, presentaciones de powerpoint de diversos y muy interesantes temas. Sin embargo, a la hora de concretar, parecían estar vacíos de concreción.

En esos momentos se presenta la oportunidad de desarrollar un taller de AFC, uno de los amigos que finalmente se sumó a mi delirio, Cesar López Rodríguez me animó a organizar unas jornadas de AFC y darle a los alumnos una probadita de cooperación desde la fuente misma, aprovechando la venida de Carlos lo invito a participar tres días, luego buscando espacios para realizar el taller se solicitó la instalación de la Licenciatura de EF y CD quienes la conceden a cambio de no cobrar inscripción a los

alumnos, yo convencido que quienes debían tomar dicho curso eran principalmente los alumnos porque quizás al ser jóvenes tendrían más apertura a las ideas de la EF para la cooperación ya que no estaban anquilosados como los maestros en servicio en estructuras rígidas de lo que se ha hecho en México por los últimos 30 años.

Seguro de que tendría 300 alumnos escuchando la experiencia de 20 años en EF cooperativa de Carlos, llegó el día y con la novedad de que, por un error administrativo, las fechas de las jornadas se habían programado justo en los días que no había un solo alumno de EF en las instalaciones, así que el curso solo se dio para una docena de profesores entre los maestros de la Licenciatura de la Universidad y algunos maestros en servicio que llegaron por su cuenta conocedores de la trayectoria de Carlos.

Fueron unas jornadas maravillosas, en verdad el trabajo de Carlos y la presencia de otro mexicano César Simoni quien accedió a participar dando un taller una tarde, nos permitió a los dos organizadores darnos cuenta de la complejidad y riqueza que las AFC tienen para aportar en la educación física de México.

Sin embargo, no fue a final de cuentas lo que creímos, aprovechando lo que los maestros habían aprendido pretendí invitarlos a trabajar (si ellos ya habían visto y vivido la experiencia de las AFC entonces estarían más dispuestos a trabajar en un equipo, pensé) todos aceptaron gustosos, sin embargo, pasaron dos fechas de reunión y nadie se presentó a colaborar.

Aprovechando la última comida con Carlos en una zona de México que se encuentra en mi estado donde se alza el tercer monolito natural más alto del mundo, mientras que comíamos una tradicional comida compuesta por una gruesa tortilla de maíz cocido que lleva comida en el centro llamada cariñosamente gordita, conversaba con Carlos sobre mis desventuras, ya que yo había hecho ensoñaciones de hacer alguna vez el congreso Internacional de AFC en México, y nada de lo que había planeado estaba saliendo como creí que saldría, mis redes no habían funcionado, y mi propio trabajo cooperativo distaba mucho de lo que yo creía que podía realizar.

Meses después de intentar que los docentes de la LEF y CD participaran en una red cooperativa pude encontrarme de nuevo con Carlos y con Cesar Simoni, en una serie de charlas que impartió Carlos en la Universidad Autónoma del Estado de México, en la ciudad de Toluca, me trasladé a dicha ciudad y escuché la última plática de Carlos, una mesa redonda donde unos 30 o 40 jóvenes estudiantes le escuchaban atentos, lo que me motivó una vez más a intentar, esta vez con la elaboración de un libro, decidí ser el compilador de un texto elaborado por maestros de EF de ambos

lados del Atlántico, Carlos, José Manuel Rodríguez Gimeno y Eduardo Jofré Sauté, un agradabilísimo joven que compartió conmigo la habitación del hotel sede en Málaga aceptaron participar junto con los dos Césares, Simoni el de Puebla que ya tiene su propio libro y López, el de Querétaro, además de algún maestro de la Universidad de mi estado, en un intento de generar algún trabajo que pueda ser de interés de maestros que convencidos que los medios tradicionales de la Educación Física y el deporte no resuelven las necesidades de nuestros alumnos, se interesen y se acerquen a las AFC.

Pero, ya hay un retraso en la elaboración del libro porque los colaboradores han estado ocupados básicamente con sus vidas, y en segunda instancia empiezan las dificultades para publicarlo y parece ser que lo tendremos que publicar con nuestros propios recursos de manera artesanal, a través de un amigo que tiene una imprenta con recursos propios.

Entonces parece ser que este relato no es más que una serie de explicaciones de por qué no ha sido posible crear una red cooperativa para la difusión de las AFC en México.

Sin embargo hay que reconocer que en todo México, así como en Brasil, Guatemala, Colombia y algunos otros países latinoamericanos ya se está desarrollando trabajo en el área de las AFC y de los desafíos cooperativos, que somos más los mexicanos que volteamos a este congreso para conocer y aplicar alternativas a una Educación Física tradicional hegemónica, es claro que la ideología del Mexicano y las dificultades que la nación atraviesa en estos momentos hacen más inasible la serie de aprendizajes y transformaciones que los alumnos pueden lograr a través de la Coopedagogía.

En el mes de marzo asistí a un curso de Metodologías modernas para la Educación Física y entre estas se habló de la Cooperación, hubo quien asegurara que por muy idealista que esto fuera no se podía aplicar en nuestro contexto pues no era real y que todos conocemos el contexto en que nos movíamos, cuando yo intervine disintiendo el moderador optó por no meterse en el tema y cerró diciendo que pasaríamos a otra cosa. El compañero que expresó eso, mostró sin saberlo, la postura de la gran mayoría de los maestros de Educación Física en México, nuestra idiosincrasia particular nos empuja en los terrenos del rendimiento, y del ulterior reconocimiento por alcanzarlo, nos encierra en la idea del rendimiento físico como fin último de la educación física y finalmente se olvida de la axiología y teleología del uso del cuerpo. Nuestra cultura física ha sido moldeada desde otros enfoques y mucha gente en mi país sigue operando desde supuestos y más tristemente aun, aparentando que se hace lo que se dice y que se dice lo que se hace, aunque todos sepan que nunca es así.

Yo soy un integrante más de esa cultura, alguien inmerso dentro de ella y que quiere cambiar, la Coopedagogía y el aprendizaje cooperativo me parecen centrales en la consecución de un mundo diferente, y eso implica cambiar primero mi mundo y luego ir cambiando el mundo en mi región, mi estado y mi país.

Intentando crear redes cooperativas con personas en mi patria me encontré de pronto que soy parte de una pequeña red. Con dos o tres personas en México, pero que por ese contacto que tenemos ya también mi pequeña red toca muy apenas las otras redes, en España, en mi propio trabajo, en los entornos de mis alumnos, descubro entonces que la red soy yo, y es Cesar, y es Eduardo, es Carlos y todo aquel que nos lea, nos escuche nos piense y que un día integre su multidimensionalidad en algún punto con nosotros, entiendo ahora que para lograr esta red pequeñita he necesitado dos años de esfuerzos al parecer estériles pero que en realidad generaron algo que no había.

Terminaré comentando que inesperadamente en la Licenciatura de EF y CD de la Universidad de Querétaro me invitaron a participar en la reestructuración curricular de la licenciatura, cabe mencionar que esta licenciatura tiene una fuerte impronta biológico y de salud, además de ser marcadamente deportiva, sin embargo al final de las reuniones, el comité de la reestructuración curricular acordó introducir una materia optativa en el mapa curricular denominada "Educación Física para la cooperación y la paz". Es un nudo más de mi pequeña red, este programa planea ponerse en ejecución el ciclo 2016-2017 y al menos dará la oportunidad a aquel joven estudiante de allá y siempre que así lo desee de explorar una forma de la EF no hegemónica, que le de posibles herramientas para enfrentar las necesidades de nuestros alumnos de hoy y de mañana.

Datos del autor:

*Martin Felipe Velázquez Ugalde,
Universidad Autónoma de Querétaro, México*

*Desarrollo de valores a través
de los juegos cooperativos*

Claudia Montserrat Gándara Jiménez
César Simoni Rosas



RESUMEN

Hoy en día los valores dentro de la sociedad se han ido perdiendo por lo cual es importante buscar alternativas y estrategias para recuperarlos y crear una sana convivencia dentro y fuera del aula.

La educación física se ha convertido hoy en día en un canal de aprendizaje y conocimiento más allá de solo jugar o enseñar deportes, es un campo donde puedes trabajar de una manera pedagógica y al mismo tiempo enseñar a los alumnos una convivencia sana, mostrar que no siempre la competencia te lleva al éxito sino al contrario que la cooperación y la unidad pueden ser las armas más importantes para lograr un fin en común.

El aprendizaje cooperativo nos ayuda a identificar situaciones y al mismo tiempo crear un enfoque a partir de los diferentes ámbitos que nos rodean como lo son la parte económica, social, cultural, etc.

*No hay más que dos clases de hombres, los que destruyen y los que construyen.
Haced de la educación una cruzada y un misticismo; sin fe en lo trascendental
No se realiza obra alguna que merezca el recuerdo. El magisterio debe mirarse
Como una vocación religiosa y debe llevarse adelante con la ayuda del gobierno,
Si es posible; sin su ayuda, si no la presta, pero fiándolo todo en cada
Caso a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano”*

José Vasconcelos

INTRODUCCIÓN

Muchas son las situaciones de aprendizaje que requieren la atención directa e interesada del educador físico para profundizar en el conocimiento del niño. El presente trabajo tiene la finalidad de concienciar sobre la formación integral de los niños escolares, brindando un panorama sobre como fomentar los valores a través de juegos cooperativos con actividades recreativas, para que en un futuro avance con seguridad en su mundo social.

Integrar al niño a la sociedad en todos sus aspectos ha sido uno de los objetivos del nivel básico escolar. Para lograr esto se realizan actividades de integración que asuman actitudes positivas favoreciendo el desarrollo de la autonomía.

Estos propósitos se encuentran implícitos dentro de todas las actividades de la educación básica escolar, sin embargo se ha llegado a observar que a veces se descuidan y/o relegan un tanto porque no tienen valor en sí mismas, sino por el sentido que se le da a la actividad dentro de la cual se encuentran inmersos.

Por lo que es necesario que el niño conozca, construya y practique los valores sociales que pueda desarrollarse en un ambiente favorable y de solidaridad entre las personas con quien convive y si el educador físico crea las situaciones necesarias para que el niño exprese sus conocimientos y experiencias y si muestra interés en las diferentes formas en las que dé a conocer sus reflexiones.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La escuela necesita una gestión, organización e impulso de la educación física que se apege más a la realidad y necesidad de la persona, consideraciones que se acerquen al derecho por la práctica motriz en disposiciones propias a la actualidad, un ambiente que mengüe las desigualdades y prevenga la profundización o extensión de éstas en el ámbito educativo. Por tanto, se requiere de una práctica formativa equitativa, amplia e incluyente.

La finalidad es proporcionar elementos formativos que alcancen los objetivos de la educación básica, mediante múltiples estrategias atrayentes, divertidas y correspondientes al contexto en el que se ubique, tratando de hacer diferencia con las que se ejercen en el aula. Este reconocimiento implica transformar la noción generalizada de que ésta es simplemente una actividad deportiva o competitiva, y resaltar sus propósitos y sus beneficios en la vida de los alumnos para su formación

integral.

LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

En relación a las distintas áreas del desarrollo y su aportación a la educación integral del individuo, se le asigna a la educación física acciones en tres aspectos:

- Orientación en el incremento de la condición biológica y el cuidado de un excelente forma física.
- Guía hacia la adquisición de las habilidades y destrezas útiles en la vida social.
- Y en la influencia del movimiento en el desempeño de otras capacidades individuales (afectivas, comunicativas, morales, cognitivas y sociales).

Por tanto, la educación física es la educación, por lo que se basa su objeto de estudio a partir de las necesidades y visión del ser humano que ha de enseñar. Todo esto revela que la actividad física de una persona se exterioriza respecto a sus vivencias y experiencias propias, así que la manera de dirigir los aprendizajes posee una característica específica, donde la experiencia motora del estudiante tiene un significado particular para el diseño del educador.

Al hablar puntualmente del desempeño de la educación física escolar, se retoman a tres interpretaciones siguientes:

- Se entiende que ésta es una educación de lo físico, conforme a los intereses del educador físico, quien se dirige a las dimensiones físicas y corporales de las personas, sin atender a otras valoraciones como la cognitiva o la afectiva.
- Aquella que pretende ir más allá de lo corpóreo, entendiéndola como una pedagogía a través de lo físico que, intenta preocuparse por las soluciones emocionales, relaciones personales, comportamientos de grupo, aprendizajes mentales u otros resultados intelectuales, sociales, emocionales y estéticos.
- Una última apreciación es la que le asigna a la misma una competencia didáctica propia, perspectiva que complementaria tres factores vinculados y de trascendencia en el campo de la educación física: la formación por el movimiento, mediante el movimiento y en movimiento.

Estos puntos hacen referencia a que el objetivo principal de la instrucción no sólo es adecuado al desarrollo de diferentes capacidades del individuo, sino también es fomentar en los sujetos unos valores, conocimientos, habilidades y conductas que les otorgarán una importante libertad y favorecerán su autorrealización. Para cubrir estas finalidades, la educación física debe proporcionarle al estudiante responsabilidades sobre su total desarrollo, contribuir a que adquiera determinados estilos de vida, pensamientos y acciones que le permitan tener mejor control en su crecimiento mental, anímico, corporal, social y moral; deberá apoyarlo también el progreso, mantenimiento

o recuperación de un impecable nivel de salud, en sus tres esferas (física, mental y social), y finalmente, tendrá que hacerle consciente de las condiciones precisas de su ambiente en general.

He aquí el momento donde la educación física alcanza su verdadero valor educativo no sólo es un factor iniciador de mejoras biológicas o higiénicas y mejoras normativas, sino igualmente es de las psíquicas y espirituales. En este sentido ésta enfatiza una enseñanza integral que es la que ha venido tomando propiedad en los últimos tiempos. Si tomamos en cuenta este tipo de educación moral y lo encaminamos a un ámbito reflexivo puede ayudar a:

- Detectar y criticar los aspectos poco equitativos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
- Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
- Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
- Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherentes con los principios y normas que personalmente hayan construido.
- Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha impuesto.

Ésta formación colaboraría con los docentes en facilitar el procedimiento y al aprendizaje de todas esas capacidades que se interponen en el juicio y la acción íntegra, a fin de alcanzar el modo racional y autónomo en ciertas situaciones que les planteen un conflicto de valores. La formación de reflexiones autónomas y dialogantes, dispuestas a involucrarse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso de la razón, la apertura a los demás y el respeto a sus derechos, supone componer un perfil caracterizado por estructuras universales que permitan la adopción de principios generales de valor tales como: la honestidad, la solidaridad, la cooperación, etc.

Según esto, teniendo en cuenta las necesidades del momento y los intereses de los alumnos, se puede plantear unas clases más acordes con resultados satisfactorios para todos. Propiciar actitudes positivas de participación entre los educandos se debe procurar que las sesiones sean más divertidas y tengan una mayor conexión con los intereses próximos al alumno.

Torres Solís (1998; 138) opina que “la mayor comprensión de las normas y la sujeción de los objetivos individuales a los del grupo, permite a los alumnos de esta edad participar

exitosamente en actividades deportivas de conjunto, en las que se desenvuelve y compite como elemento constitutivo del equipo: es decir, con conciencia de grupo. Así mismo, estas actividades conforman un espacio favorable o apropiado para que de manera espontánea se manifiesten los líderes en función de sus diferentes atributos personales”.

El autor hace referencia a cómo el niño comienza a ser más despierto y cómo empieza a poner especial atención a los mínimos detalles que le hagan reconocer ciertas cualidades que influyan favorablemente en su comportamiento dentro y fuera de un círculo social en el que se encuentre. Un propósito ambicioso para no hallar un rechazo o discriminación ante sus aportaciones, sino al contrario, le abra un campo de liderazgo por su destreza motriz, y no de exclusión por sus limitaciones motoras.

Cognitivamente:

El niño muestra un determinado dominio de sí mismo; el auto motivación como característica específica de la edad, mezclado con la sensible perseverancia, le permite enriquecer sus habilidades, lo que le propicia un mejor desarrollo en la vida cotidiana.

Emocionalmente:

La estabilidad emocional que exterioriza es susceptible; tiende a ser más inquieto, irritable, el comienzo de los cambios corporales interviene en la esfera afectiva e inducen a un estado irregular emotivo.

EL JUEGO COMO PARTE SOCIALIZADORA DEL NIÑO

Como factor de desarrollo, el juego está íntimamente relacionado con todo proceso evolutivo del niño, es instrumento de afiliación de sí mismo, ya que representa función, estímulo y formación del desarrollo infantil por lo que le permite ejercitar sus capacidades físicas e intelectuales, además de que propicia la adaptación social, Piaget demostró que el comportamiento censo-motriz de los primeros años, es el punto de partida de la formación del conocimiento. El juego ejercicio primero y posteriormente el juego simbólico y el reglado permiten al niño asimilar la formación de las categorías conceptuales y sus relaciones.

El juego en preescolar difiere totalmente del trabajo, es una actividad que el niño realiza por placer y motivado por una necesidad para poder aceptar alrededor todos los niños juegan, es vital para ellos ya que es indispensable desarrollar su inteligencia, su afectividad y su propio cuerpo. Por medio del juego el niño transforma su realidad social.

La teoría psicogenética considera al juego como condición y expresión del desarrollo infantil y cada etapa evolutiva está indisolublemente ligada a cierto tipo de juegos de ejercicio, simbólicos y reglados. Como factor de socialización el juego es uno de los recursos más valiosos para el desenvolvimiento al encauzar el valor de la cooperación. Los niños que no juegan serán los hombres tristes del mañana, incapaces de relacionarse y convivir armónicamente con los demás. El niño a través del juego incorpora roles, normas, conductas del ámbito social y familiar específica al que pertenece.

El niño a través del juego refleja las vivencias de los personajes que representa sus preocupaciones, alegrías, tristezas, placer, agresividad, angustia, lo que permite consolidar de alguna manera las actitudes del niño hacia lo bueno, y lo malo dando forma a sus estimaciones y juicios de orden moral.

El juego ofrece grandes oportunidades de desarrollo integral (físico, intelectual, social y emocional), concluyendo que el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias hacia la experimentación, sus instintos sociales. Por ello el juego es una potente palanca para el aprendizaje, como para la socialización.

Como factor de aprendizaje, el juego es la actividad más característica y espontánea del niño, esta debe ser lógicamente la base del proceso educativo en sus primeros años de vida, pudiendo el educador injertar el hábito del trabajo, sentimientos y comportamientos tal como él lo desee.

El objetivo del juego es producir una sensación de bienestar que el niño busca constantemente en su actuar espontáneo lo cual afortunadamente también le lleva al desarrollo de sus aspectos afectivo-sociales psicomotores, creativos, de comunicación y pensamiento; es decir al desarrollo integral.

Jugar pues, es una necesidad natural. El niño que juega se experimenta y se construye a través del juego. Es un trabajo de construcción y de creación. G. Los Sujetos del Proceso.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ahora bien, para poder comprender el sentido del juego cooperativo se ha de hacer referencia al sentido mismo de cooperación en la práctica educativa, en donde el propio proceso educativo reclama la activación y conducción de situaciones comunicativas entre iguales dentro de la interacción social en el aula, conllevando a que el término aprendizaje cooperativo se entienda como los procedimientos que se establecen a

partir de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver situaciones; además definen como aprendizaje cooperativo “aquellas [enseñanzas] en las que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo pueden alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos”

Así, la cooperación no es únicamente el modo de participar en una parte para complementar un todo, sino el involucrarse para que entre todos los integrantes de un equipo alcancen el objetivo, planteado en un principio, que se refleja como producto de intercambio de ideas y propuestas, el apoyo mutuo, el análisis, la reflexión del proceso y el resultado de la actividad. Además, se hace posible que la igualdad de derechos se convierta en igualdad de oportunidad al descubrir por ellos mismos el valor de trabajar juntos y de comprometerse y responsabilizarse con su aprendizaje, y el de los demás; en un ambiente que favorece no sólo la cooperación misma, sino igualmente a diferentes valores que se pueden ir desarrollando como lo pueden ser: la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el pensamiento crítico y creativo, la toma de decisión, la autonomía entre otros. El aprendizaje cooperativo es, en esencia, el proceso de aprender en grupo; es decir, en comunidad. Pero el ser capaz de inducir y dirigir el aprendizaje en equipo implica la vivencia en uno mismo en esta forma de apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores. Sobre todo porque ello implica:

- Abordar cooperativamente un mismo problema o asunto.
- Lograr relaciones e interdependencia entre dos o más personas alrededor de un asunto.
- Hacer una reestructuración activa del contenido mediante la participación grupal.
- Ser responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros de grupo.
- Aprender a que todos somos líderes.
- Aprender y desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en equipo.

Ahora bien, si se toma al aprendizaje cooperativo como una metodología para la interacción entonces se ha de remarcar que ello puede traer consigo las siguientes aportaciones de la interacción entre alumnos con el profesor:

EFECTOS RESULTANTES	
Interacción alumno-alumno	Interacción alumno-profesor
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecimiento de la ética de colaboración, de resolución de problemas, de autonomía, iniciativa personal, de la gestión y toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecimiento de la ética de responsabilidad

<ul style="list-style-type: none"> • Incremento de aprendizaje (en determinadas condiciones). Desarrollo de conductas estratégicas de relación social y de aprendizaje, de meta cognición y de meta evaluación. 	<p>Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones de apoyo)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de valores, modificación de actitudes, superación/matización de estereotipos sociales, de género, culturales • Reconocimiento del otro, confrontación y reelaboración de contenidos, de etiquetajes y estereotipos culturales y sociales, a partir de las experiencias compartidas • Incremento de roles sociales desempeñados 	<p>Incremento del nivel de competencia (en determinadas condiciones de apoyo)</p>

La idea de presentar estos resultados conlleva a tener más claro lo que se busca alcanzar si se aplica el aprendizaje cooperativo, es decir lograr fomentar el desarrollo de los valores mediante el juego estructurado y planeado, para ir más allá de una simple diversión a un aprendizaje vivencial, con sentido y con una meta en común.

LOS JUEGOS COOPERATIVOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Se tiene que el juego cooperativo queda determinado como el origen de la promoción de la colaboración y la construcción sólida de una comunidad que tenga como base el aprendizaje mutuo, el intercambio y la generación de información, y conocimientos. Promoviendo una dinámica que enriquece el proceso de aprendizaje grupal y facilita la construcción, y la gestión del conocimiento compartido, principalmente porque los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes. Así, las actividades cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden convertirse en un importante recurso al promover una educación en valores.

Lo que la técnica de juego cooperativo promueve es:

- La participación de todas las personas para alcanzar una meta en común.
- La búsqueda de la participación de todos por inclusión y no por exclusión.
- La regulación de conflictos.
- La toma de conciencia de que todo resultado se alcanza por la unión de esfuerzos.

- La desaparición de comportamientos agresivos.
- El placer por el juego.
- El establecimiento de una relación de igualdad con y entre todos los participantes.
- La superación personal y no el superar a los otros.
- La concientización de sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.

De esta manera, la idea de aplicar las técnicas como los juegos cooperativos llevan al diseño de juegos que traigan consigo no solamente el propósito de éstos, sino de igual manera, todos los puntos que se consideran oportunos para llevar a cabo una sistematización de dichos juegos, más aún si se retoman el qué, el para qué, el cómo, el dónde y el cuándo tanto de los objetivos como de la evaluación de las conductas que se pretenden fomentar y observar que en este caso sería el desarrollo de los valores en los niños de quinto grado.

Un **juego cooperativo** es un juego en el cual dos o más jugadores no compiten, sino más bien se esfuerzan por conseguir el mismo objetivo y por lo tanto ganan o pierden como un grupo. En otras palabras, es un juego donde grupos de jugadores (coaliciones) pueden tomar comportamientos cooperativos, pues el juego es una competición entre *coaliciones* de jugadores más que entre jugadores individuales. Un ejemplo de juego cooperativo es un juego de coordinación, donde los jugadores escogen las estrategias por un proceso de toma de decisiones consensuada.

Debido a que los sistemas educativos se han convertido en mecanismos de formación de personas para ejercer ciertas tareas de competición, tales sistemas establecen prescritos que seleccionan a los candidatos más aptos, produciendo de esta manera un incremento de la competitividad, provocando así que éste utilice frecuentemente como incentivo e impulsador a sobrepasar a los demás y a uno mismo. El sentimiento que tal superación crea constituye una recompensa satisfactoria en la persona. Por lo que advierte, ser un recurso peligroso si no se aplica debidamente dosificado, pues tiende a dirigirse a la insolidaridad, a la agresividad y a comportamientos que convergen en la división del grupo.

Podemos observar que en la actualidad el niño está preocupado por mejorar sus destrezas motrices y por la competición, haciendo a un lado su interés por compartir algo con los demás sugiriendo que en la programación didáctica debemos utilizar el juego cooperativo como medio de introducir al alumno en la resolución de problemas motrices.

Por lo tanto, los juegos cooperativos se caracterizan por los siguientes elementos:

- Las metas son compatibles para todos los jugadores.
- Existe interrelación entre las acciones de los participantes.
- El tipo de interrelación no es de oposición, es decir, las acciones de un jugador tienden a favorecer las de sus compañeros, en lugar de perjudicarlas.

Por lo tanto los juegos cooperativos sirven como medio para desarrollar la competencia pero de una manera menos agresiva y extrema.

BIBLIOGRAFIA

Ábalo, V. & Bastida, F. (1994).

Adaptaciones Curriculares, Teoría y Práctica .Madrid: Escuela Española.Acevedo Ibáñez, A. (1998a).

Aprender Jugando 2, dinámicas vivenciales paracapacitación, docencia y consultoría. México: Limusa.Acevedo Ibáñez, A. (1998b).

Aprender Jugando 3, dinámicas vivenciales paracapacitación, docencia y consultoría. México: Limusa.Álvarez, C. P. & Carrillo Becerra, A. (1998).

Los Valores el Reto de Hoy,Orientaciones para la Implementación del Proyecto de Ética. Colección Mesa Redonda. Colombia: Magisterio.

Vygotsky, Su proyección en el pensamiento actual, Alzamora, S., Blanck, G., Castorina, J., Dubrovsky, S., Silvestri, A., Tolkachier, I.(2000). Recuperado el 15 de marzo de 2005 de http://discapacinet.gob.mx/xork/resources/LocalContent/8313/Manueal_para_padres_comp..doc Baquero, R. (1997).

Vygotsky y el aprendizaje escolar . Argentina: Aique. Brugger, W. (1988).

Diccionario de Filosofía. Barcelona: Herder

Datos del autor:

*Claudia Montserrat Gándara Jiménez,
Universidad Veracruzana;*

*César Simoni Rosas,
Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"*

*Diseño de juegos motrices con variantes inclusivos
a partir de un proyecto educativo*

Eva Jiménez Ayllon
Jordi Finestres Alberola

INTRODUCCION

Desde el prisma de una profesional del ámbito educador social y durante la participación de un proyecto educativo llamado Delfines de colores, se crea y nace otra nueva propuesta educativa, la realización de juegos que permitan que participen todos los niños sin excepción alguna fuera del entorno escolar y dando un papel muy importante a los tutores de los niños (madres, padres, abuelos...) Las valoraciones y las propuestas en común que se hicieron con todos los participantes del proyecto telemático enfocado en actividades acuáticas, reflejaron, entre otras cosas, que había una gran demanda del profesorado de implicar a las familias para construir vínculos afectivos entre niños y padres a través de dinámicas y espacios donde pudieran jugar entre ellos, sobre todo en iniciaciones de actividades y edades tempranas. Por la situación actual del país, hay gran número de familias que tienen pocos recursos económicos, hecho que origina que gran número de ellas no puedan cubrir todas las necesidades básicas de sus hijos y madres y padres no encuentran acciones personales útiles.

La inactividad laboral provoca la sensación de improductividad causado por la pérdida de trabajo y el no poder abastecer satisfactoriamente las necesidades de sus hijos por falta de recursos económicos. Uno de los centros deportivos con más socios de Catalunya fue el lugar donde tras hacer la formación de las familias para la iniciación de las actividades acuáticas, se comprobó que la realización de juegos cooperativos, desafíos físicos cooperativos y actividades de ritmo y movimiento en "seco" tenía muchísimo éxito entre ellos y que querían llevarlo a cabo con sus hijos en otros espacios terrestres. La creación de talleres para conseguir que los tutores y los niños aprendan a dar y a recibir a través del juego, a aprender juntos, compartiendo y teniendo objetivos comunes desde la ilusión y la magia que los juegos y las actividades cooperativas genera. El nuevo proyecto, en formato de talleres, se orienta a la formación de profesionales de ámbitos sociales para que realicen actividades cooperativas con familias en riesgo de exclusión social. En esta comunicación se enseñaran ejemplos prácticos de juegos, desafíos físicos... que se han llevado a cabo en entornos de familias con este perfil.

ABORDAJE DE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL. LA RENTA MÍNIMA DE INSERCIÓN Y LA RENTA BÁSICA.

Según la definición establecida por el Consejo de Europa (1984) respecto a la pobreza: “*se entiende por personas pobres las familias o grupos de personas cuyos recursos materiales, culturales y sociales son tan escasos que se ven excluidos de formas de vida mínimamente aceptables en el Estado en el que viven*” (Bauman, 1995). En los últimos 40 años, los grandes cambios socioeconómicos y laborales junto a la precarización de políticas públicas en derechos sociales han llevado a un empobrecimiento progresivo de la sociedad. La pobreza ya no se basa exclusivamente en la renta ni en la clase social sino que es un fenómeno pluridimensional y está asociado a la exclusión social (Save the Children). Aunque la pobreza es uno de los elementos que conduce a la exclusión social no es el único, el abanico es cada vez más amplio y diverso (Bauman, 2000; Beck, 2002). ¿Cuál es la principal causa de la pobreza? Sin lugar a dudas, la desigualdad. No es sólo la causa profunda de la pobreza sino también una de sus consecuencias (Save the Children). Respecto al término “*exclusión*” empezó a utilizarse en 1984 para referirse a “*los nuevos pobres*” (Castel, 2004). Es una palabra de la que se ha de desconfiar por la heterogeneidad con la que se emplea, sin tener en cuenta la especificidad de cada una de las situaciones (Castel,). Para Subirats (2004), la exclusión es un fenómeno multidimensional cambiante y dinámico cuyas fronteras son móviles, no afectando a grupos concretos sino a una gran diversidad de ellos con características diversas en una sociedad capitalista muy competitiva y en continuo cambio. “*Nadie nace excluido, se hace*” (Castel, 2004). Cabe destacar también que la exclusión ha adaptado formas muy diversas en los últimos años. ¿A quién afecta? Especialmente a aquellos más vulnerables fruto de las desigualdades sociales : la Infancia (cerca de 27 millones de niños y niñas en Europa están en riesgo de pobreza o exclusión) (Save the Children, 2014), los Ancianos (especialmente aquellos que viven solos o en situación precaria debido a las bajas prestaciones que reciben) y los Inmigrantes (el riesgo de exclusión es muy elevada debido a su precaria situación laboral). El aumento constante de la desigualdad entre ciudadanos directamente relacionado con las decisiones estatales en materia económica (Biurum,), llevó en los años 90 a un discurso por la suerte de “los excluidos” y a la implementación de Políticas públicas de Inserción (Castel, 2004) entre ellas de carácter económico como el RMI (Renda Mínima de Inserción, en Cataluña englobada dentro del LPCE), dirigida a personas en situación de “exclusión” y encaminada a la atención de las necesidades básicas cuyos objetivos son la inserción social y profesional (art.2.1), incluyendo acciones de inserción social, laboral y formativas. Frente al RMI, su insuficiencia y limitaciones, se propone en 1999 la Renta Básica, concebida como protección social basada en el principio de solidaridad hacia los “excluidos” (Purcalla, 2006) . Estas medidas de inserción se focalizaban “en acciones

específicas” dirigidas al grupo denominado “excluido” en muchas ocasiones sin aplicar ningún tipo de “intervención preventiva y olvidándose de los desencadenantes de tal exclusión” (Castel, 2004). Para su acceso se establecían una serie de requisitos y obligaciones. En su origen fueron concebidas como políticas de “discriminación positiva” dirigidas a personas con dificultades especiales pero siempre de carácter transitorio. Hoy en día y debido a la crisis económica, estas acciones “preventivas” se “han reproducido en el tiempo” sus beneficiarios que tienen cada vez perfiles más heterogéneos (Pelgrí,) han de ser “insertados permanentemente” (Castel, 2004). Estas dotaciones asistenciales concebidas como “un derecho de la ciudadanía, han pasado a convertirse en un estigma a los que la utilizan” (Bauman, 1995). Sus beneficiarios están sujetos a inspecciones cada vez más estrictas y humillantes y son considerados “una sangría del dinero de los contribuyentes que no podemos permitirnoslo”, asociándolo al “parasitismo y a la negligencia censurable” (Bauman, 1995). Se les cuelga la etiqueta de “mal pobre” que vive a expensas del resto de ciudadanos, convirtiéndolos en algo “sospechoso” lo cual es bastante injusto pues la mayoría no eligieron estar así (Castel, 2004).

“No hay nada más injusto que tratar por igual a los que son desiguales” (Milani, 1975). En este sentido se habla de la necesidad de aplicación de una discriminación positiva. Es decir, hacer más por los que menos tienen con medios especiales para aquellos alumnos con más dificultades (Dubet, 2002). Pero en este sentido ha habido tímidos intentos para llevarlo a cabo con una gran oposición de aquellos colectivos que lo consideran contrarios al ideal de la escuela: tratar con paridad a todos los alumnos. Dubet habla de crisis del programa institucional clásico de la escuela homogénea, con valores y normas de conducta común ya que la escuela moderna tiene cada vez más problemas para este papel homogeneizador (Dubet, 2010) donde ante una demanda social cada vez más diversificada, ha sido necesaria una “educación a medida” (Birzeit, 2000). Sin duda, la educación que no es un hecho aislado y que no se puede entender como un fenómeno descontextualizado sino que se da en el seno de una sociedad, es uno de los factores más determinados para la lucha contra la desigualdad, la exclusión y la pobreza ya que cualquier mejora individual o social pasa por la educación (Muñoz, 2000) y el contexto donde se desarrolla influye, determina y delimita la acción educativa. Sin duda, la educación afecta más que nunca en la vida de las sociedades y el destino de los individuos (Dubet, 2010). ¿Cuáles son los objetivos futuros de la educación en una sociedad democrática pero globalizada? ¿Cuál ha sido la función de los gobiernos? Es conocido que las cuestiones escolares son culturales pero también sociales y políticas. En este sentido, la Comisión Europea y los gobiernos occidentales se han comprometido a transformar los sistemas escolares. ¿En qué sentido? Han pasado de una escuela centralizada y costosa a una educación

flexible y eficaz, pero han continuado con el modelo de empresa con el objetivo de formar capital humano para aumentar la competitividad en el marco de la globalización (Laval, 2005). Es decir, la prevalencia de la rentabilidad y la competitividad orientadas hacia objetivos productivos y comerciales, con la formación de mano de obra adaptada a las necesidades empresariales. Llevando a cabo una política democrática, ya que tiene por objetivo la inserción profesional para la mayoría aunque con una formación muy diferenciada y marcada por beneficios individuales. Hemos creado así una cultura obsesionada con los “ganadores”, donde se adora a los triunfadores y donde se rechaza a los “fracasados”. La educación es un bien colectivo que tiende a ser cada vez más un bien privado, con un sistema más descentralizado con vocación de adaptación de las personas en el mercado europeo y mundial (Laval, 2005). En un momento de crisis mundial, donde ha cambiado para siempre la organización del trabajo y del capital, muchos expertos consideran que el futuro del mundo occidental se encuentra en la promoción de un emprendedor e innovador, donde los individuos tengan un gran grado de autonomía y superación y donde la educación del siglo pasado ya no tiene cabida (Muñoz, 2000). Fomentando las capacidades y las iniciativas y estímulos creativos, dinámicos e imaginativos, redefiniendo así el propósito educativo. En la época de enorme desarrollo de la ciencia y la tecnología, esencialmente de la tecnología de la información (Muñoz, 2000), la educación contiene sin duda, el potencial para desempeñar un papel esencial en el futuro (Gervin, 2012). Los modelos que hemos desarrollado durante mucho tiempo y que han sido eficaces para la educación de masas y que contribuyeron a la era industrial manteniéndose inalterados durante mucho tiempo ya no son válidos, estamos viviendo en un mundo diferente y la educación debe adaptarse a la nueva realidad. Por ello, existe un amplio consenso en que los modelos tradicionales de educación ya no cumplen la función para la que fueron concebidos. ¿Cuáles son los retos de futuro? La sociedad que saldrá de la crisis no será ya la misma y la educación deberá adaptarse a la nueva situación con necesidades nuevas y con ánimo de mejora y superación (Casals, 2013). Una situación donde la tecnología ha sido el factor clave en la nueva manera de entender el mundo y en la construcción de una nueva mentalidad (Gervin, 2012). Es urgentemente necesario buscar otra vía, plantearse qué valores se quieren transmitir y qué conocimientos se consideran importantes para la sociedad: los factores más humanizados o aquellos más útiles y productivos frutos de una sociedad empresarial. Planteando alternativas al capitalismo en un mundo globalizado y competitivo (Vilafranca, 2010). Por ello muchos países están invirtiendo e investigando hacia el futuro de la educación y los cambios que el sistema deberá introducir en el futuro, planteándose cuestiones como: ¿para qué futuro preparamos a los individuos? ¿Cómo queremos que sea? ¿En este contexto es posible una escuela realmente democrática? ¿Es compatible la educación democrática con la evolución de nuestras sociedades? El problema no es sólo escolar,

se trata de promover un modelo educativo totalmente diferenciado del gran mercado basado en la competencia generalizada. Para ello es necesario una potente voluntad política pero también común para reclamar no sólo la igualdad de derechos sino la igualdad de las condiciones reales de enseñanza (Laval, 2005). Donde el estudiante pueda beneficiarse de las mismas condiciones de aprendizaje sea cual sea la escuela donde esté escolarizado. Sin reducción de los gastos públicos para llevar a cabo esta acción, con el desarrollo de un potente sector público de enseñanza, dotando a las escuelas públicas de los medios humanos y materiales que sean necesarios y “dando mucho más a los que tienen menos” (Terrail, 2004). Un sistema educativo orientado a la búsqueda de la igualdad de las condiciones de enseñanza pero también con la formación de ciudadanos activos, críticos e intelectualmente autónomos. Esta voluntad de igualdad de las condiciones de enseñanza resulta absurda sin la vinculación a hacer más iguales las condiciones de vida, sociales y laborales de la población. Querer realmente una escuela democrática significa quieren cambiar también la sociedad en este sentido, con una democracia social y política. Por todo ello la economía de nuestro siglo debe ser más social y mixta, potenciando el Bien Común a través del desarrollo social y humano con un sistema cooperativo y solidario por encima de individualismo y de un sistema basado en la competitividad. Debemos trabajar por una formación integral de las personas, de forma social y más justa, equitativa y menos excluyente. La escuela debe educar para un aprendizaje cooperativo y luchar por la igualdad. Con una educación inclusiva basada en el respeto y compromiso del derecho para todas las personas contribuyendo así a la creación de una sociedad más justa y humana y dando respuesta a la diversidad de raza, clase social, religión, género o aptitudes. Con unos profesionales formados y críticos y fomentando la inclusión con valores como: el respeto a la diversidad, la cooperación, el bienestar o la sostenibilidad. En la sociedad de la información actual, resulta sin duda necesario adaptar una perspectiva más global, integradora y continúa, no limitando la acción educativa en el periodo escolar sino a lo largo de la vida. Es decir, la necesidad de una educación permanente (UNESCO, 1976) que incluirá todas las dimensiones de la vida. Educación que debe ponerse al servicio de un desarrollo más democrático y solidario velando por la igualdad de oportunidades con el fin de acabar con la pobreza y la marginación derivados de los sistemas económicos y políticos (Vilafranca, 2010).

El vertiginoso avance científico y técnico con las sociedades del conocimiento y los cambios de las estructuras productivas, sociales y laborales plantean cuáles son los retos y la relación que debe establecerse entre educación y desarrollo. Desarrollo donde la evolución tecnológica aparece como el factor clave de avance social (Ferré, Solé, 2010). En una sociedad individualista donde lo más importante son las preocupaciones individuales e inmediatas, no se tendrán en cuenta cuestiones sólo de eficacia sino de

equidad, con una educación en valores de carácter universal estableciendo puntos de comunicación entre los individuos de culturas diferentes (Vilafranca, 2010) que lleven al desarrollo de las sociedades pero sea de manera sostenible velando por la inclusión social de los colectivos más vulnerables. En un mundo globalizado pero falto de cohesión se hace necesario una concepción más humanista de la educación que supere las desigualdades y las injusticias donde sea posible una convivencia intercultural y la participación por un mundo más justo (Villafranca, 2010). Donde la educación debe ser universal, obligatoria, cívica y uniforme dentro de un proceso gradual, integral y permanente ya que no se trata de un fenómeno individual sino social (Colom, 1982). Desarrollando capacidades individuales y generando sistemas para que el mercado se adapte a las personas y no al revés.

DIVERSIDAD FUNCIONAL: UN TEMA PARA APRENDER

Un problema que hemos detectado cuando hemos presentado nuestros talleres en centros educativos, deportivos y sociales que confunden este término y se realizan cursos, jornadas, talleres con nombres o títulos no adecuados e incluso discriminatorios. Este es el motivo que a continuación se quiere aclarar este concepto para ayudar a esclarecer esta confusión en la población educativa y social en general. Ocurre lo mismo con la integración y la inclusión. Y hemos cogido el artículo de *Abraham Velázquez Moraira* por su acierto y concreción en el mismo,

¿Discapacidad? ¿Minusvalía? No te equivoques lo que existe es diversidad funcional. Una diversidad que nos enriquece.

Diversidad funcional es un término con el que, a lo peor, no estás muy familiarizado, pero seguro que sí lo estás con discapacidad o con minusvalía. Pues bien, recientemente he aprendido que hay personas con unas capacidades y otras con otras y, por supuesto, que nadie es menos válido que otro.

• Las personas somos personas ni más ni menos capaces, ni más ni menos válidas, ni más ni menos productivas (todo ellos términos muy típicos de un sistema basado en el capital y la producción); somos personas todos y cada uno con nuestras diferencias, con nuestras particularidades, con nuestra diversidad.

• No es que las personas tengan necesidades especiales en lo referente a movilidad, accesibilidad, etc. La realidad es que hemos hecho un mundo a la medida de hombres adultos y con unas medidas y estado de salud estándar; dejando afuera a niños, ancianos, personas en sillas de ruedas o muletas, a mancos, a ciegos, a enfermos... No son las personas las que tienen que adaptarse sino que todo debería estar adaptado a la diversidad funcional de todas las personas. Y sí, he

dicho “hombre” adulto porque también se excluye a las mujeres.

• La discriminación y el tratamiento injusto a las personas con diversidad funcional forma parte de este sistema socioeconómico productivista actual donde el único valor de la persona se mide por su productividad. Es decir, el sistema económico actual está basado en la desigualdad.

• Y, por último, es que dejes de pensar en otras personas cuando escuchas diversidad funcional porque tú, y yo, y toda la gente que quieres, en algún momento de la vida, y por cualquier causa, vamos a formar parte del grupo de personas con alguna limitación en alguna función física o psíquica.

Sólo recuerda esto: las palabras crean realidad porque nos formamos ideas en nuestro cerebro según las palabras que usamos. Así que utiliza la expresión diversidad funcional porque todas las personas no somos iguales, todas las personas somos diversas. Entender la diversidad funcional es ya un primer paso para hacer un mundo mejor, un mundo apto para “todos los públicos.” (Abraham Velázquez Moraira, 2016)

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la: Educación especial (alumnos con n.e.e)	Dirigida a la: Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales.	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción.	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Ejemplos de juegos motrices con variantes inclusivos realizados en el proyecto

Los talleres educativos van dirigidos a educadores sociales, monitores, maestros, etc. que lleven o dirijan actividades lúdico-recreativas en centros sociales, actividades extraescolares, etc. El objetivo de esta formación es conocer la filosofía de la educación física inclusiva y dotar de recursos teóricos y prácticos para ayudar a aplicar estrategias

metodológicas que favorezcan la inclusión de niños con riesgo de exclusión social. Se trata de modificar los juegos, los deportes y las sesiones de *educación física tradicional* y hacerlos aptos y divertidos para todos.

Juegos que han modificado alguna de las reglas o normas para que todos los alumnos puedan participar. Aspectos de material y espacio: como el tamaño, textura, dimensiones. El niño con diversidad funcional en vez de coger o tocar, dirá el nombre de su compañero cuando esté a una distancia de 1 metro. Cuando el niño con discapacidad es perseguido se le pueden dar más “vidas” (si es tocado por el perseguidor, deberá ser tocado otra vez para que pare él). Buscar “casas” (zonas del espacio de juego donde si llega el jugador no pueden tocarlo). Cuando el objetivo del perseguidor es tocarlo o atraparlo se considerará “tocado” o “pillado” cuando el perseguidor del avance, etc.

Nombre del juego:

1.1 La ballena Anacleta

¿Cómo se juega?: se pondrán dos grupos con el mismo número de jugadores uno en frente del otro a 4-6 metros de distancia. El animador se pondrá en medio de los dos grupos diciendo en voz alta las siguiente frases y haciendo diferentes acciones “*Había una ballena*” (abriendo los brazos y todos los alumnos repetirán lo mismo). “*Que cuando bailaba*” (moviendo las caderas hacia los lados) “*Movía una aleta*” aleteando los brazos. Cuando los alumnos repiten está acción, sin previo aviso, dirá *derecha o izquierda*. Si dice derecha el grupo que estaba situado a la derecha irá a tocar al grupo que está situado a la izquierda y viceversa. Detrás de cada grupo hay una señalización a tres metros para saber los jugadores hasta que distancia les podrán perseguir. Si un jugador es tocado antes de llegar a la señalización, se convertirá en miembro del equipo que ha sido perseguidor.

En el siguiente turno el animador añadirá más frases creando más incertidumbre en los jugadores. Se empieza con las mismas frases y añade: “*Aleta por aquí*” ambas manos tocan la cabeza del compañero que está a la derecha, “*Aleta por allá*” tocando la cabeza del compañero que está a la izquierda. Igual que la anterior, el animador dirá derecha o izquierda.

En la siguiente se añadirá “*Aleta hacia arriba*” brazos hacia arriba. “*Aleta hacia abajo*” piernas flexionadas y sumergiendo la cabeza y soplando a la vez.

Por último añadirá el animador “*Aleta para adelante*” brazos estirados hacia adelante “*Aleta hacia atrás*” girándose y brazos hacia atrás...

Nombre del juego:

1.2 La macedonia

¿Cómo se juega?

Todos los jugadores menos uno que se aleja unos metros para no escuchar lo que dice el grupo, acuerdan el nombre de una fruta que tendrá cada uno que les identificará. Una vez que la tengan avisan al jugador que se aleja previamente y se sitúan en forma de corro, entonces el jugador que se aleja, desde una distancia de seis a ocho metros dirá en voz alta el nombre de una fruta, por ejemplo, *manzana*, si algún jugador del grupo tiene esta fruta, repetirá *manzana*. Momento que el jugador que se había quedado fuera del grupo, intentará tocar a ese jugador y el grupo evitará que esto ocurra sin separarse de la formación de corro. Cuando esto ocurre, se cambiarán los papeles. Es preciso que todos los jugadores pasen por ser perseguidores y perseguidos.

Se puede cambiar de consignas. Por ejemplo: nombres de árboles, flores, etc.

¿Con qué se juega? No es necesario material

¿Cuántos juegan? Entre 8 y 10 jugadores

CONCLUSIÓN

Las actividades que se realizan en los talleres pretenden mejorar las competencias básicas del alumnado. Se parte de diferentes estructuras para que todos los alumnos puedan participar, jugar y aprender con los otros y no contra otros. Nos basamos en una metodología activa donde se da la oportunidad de que los alumnos organicen, gestionen y se autoevalúen, donde el maestro es el moderador y el creador de estímulos. Es quien guía y acompaña los aprendizajes de sus alumnos, pero son éstos los que deberán alcanzar los objetivos propuestos partiendo de la obligatoriedad de contar con sus compañeros. Estas maneras de hacer mejoran las habilidades sociales y las capacidades de trabajar en equipo, aspectos imprescindibles para la inclusión social y laboral de todos los alumnos.

Dos de los rasgos distintivos de los talleres son la creación de grupos heterogéneos y la posibilidad de utilizar diferentes materiales reciclados cada una de las actividades propuestas. Los participantes recogen una diversidad de opciones didácticas y recursos para poderlos aplicar en su entorno educativo para que todos los niños tengan la oportunidad de aprender a través del juego y compartiendo con los demás en un espacio apropiado para la mejora de su potencial humano. Una actividad física enfocada para la ayuda de evitar la exclusión social de los alumnos con riesgo por situaciones sociales desfavorables.

BIBLIOGRAFIA

Birzea, C (2000). *La pedagogía del éxito. La superación del fracaso escolar*. Barcelona: Ed.Gedisa. ISBN: 84-7432-182-4

Casals, R.(2013). *Educuar en temps de crisi*. Barcelona: Col. Família i educació 22. ISBN: 978-84-9980-508-5

Dubet, F (2005). *L'escola de les oportunitats. Què és una escola justa?* Barcelona: Ed.Edisa.

Ferré, X. i Solé, J. (2010). [Mòdul didàctic 5] *Educació, globalització i societat del coneixement*. Barcelona. FUOC (Materials docents).

Muñoz, M (2000). *Educuar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC Edit. ISBN: 84-288-1598-4.

Ortiz, B (2003). *Los niños invisibles*. Curso de educación social. Barcelona. ISBN: 84-8063-582-7.

Prats, E. (2010). [Mòdul didàctic 2]. *El sentit de la teoria de l'educació*. A E. Prats i I. Vilafranca (coords.). Teoria de l'educació. FUOC: Barcelona (Materials docents).

Prats, E. (2010). [Mòdul didàctic 4]. *Teories de l'educació*. A E. Prats i I. Vilafranca (coords.). Teoria de l'educació. FUOC: Barcelona (Materials docents).

Gerver, R.(2012). *Crear hoy la escuela del mañana*. Biblioteca innovación educativa. ISBN: 978-84-675-5653-7

Vilafranca, I (2010). [Mòdul didàctic 3]. *L'acció educativa*. A E. Prats i I. Vilafranca (coords.). Teoria de l'educació. FUOC: Barcelona (Materials docents).

Declivi de la institució escolar (François Dubet, 19/01/2010):
<http://www.debats.cat/ca/debats/declivi-de-la-institucio-escolar-i- conflictes de principis>

Incertesa i creativitat: educar per a la societat del coneixement (Daniel Innerarity, 11/05/2010):
<http://www.debats.cat/ca/debats/incertesa-i-creativitat- educar-la-societat-del-coneixement>

La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incerteses (Robert Castel, 15/07/2009):

<http://www.debats.cat/ca/debats/la-cri-si-de-la-cohesio-social-escola-i-treball-en-temps-dincerteses>

Per què l'escola no és una empresa? (Christian Laval, 22/02/2005):

<http://www.debats.cat/ca/debats/que-lescola-no-es-una-empresa>

Datos del autor:

Eva Jiménez Ayllon

Jordi Finestres Alberola

*El autoconocimiento y la autoestima
mejoran con actividades de cooperación*

Anna Torras Galán.



RESUMEN

La autoestima y el autoconocimiento crecen cuando se trabaja la comunicación y la escucha, el respeto a la diferencia o el consenso y cuando se fomenta la cooperación. Desde el departamento de Educación Física de la escuela Fedac-Amílcar se pretende de forma lúdica, potenciar el autoconocimiento, reforzar la seguridad, la confianza y autoestima de cada alumno mediante una sesión de *Acrosport*. A parte, durante la sesión también se trabajan el equilibrio, la fuerza y valores sociales, tales como la confianza en los demás, la exigencia colectiva, el compañerismo, aprender a dejar de lado las preferencias personales para lograr un objetivo común, valorar a los compañeros por sus cualidades...

Se realiza un estudio estadístico de ambas clases (3A y 3B). Este estudio persigue el objetivo de poner en evidencia que si existe cooperación en las actividades se favorece la autoestima, seguridad y la satisfacción personal y colectiva, creando un buen ambiente en el aula, tal y como se muestra en la clase 3B. Sin embargo, en el 3A, como la cooperación es inexistente, el resultado de la valoración del alumnado es muy diferente.

Palabras Clave: Cooperación, Autoestima, Satisfacción, Cualidades Físicas, *Acrosport*.

DESARROLLO

A las dos clases de 3º de ESO de la escuela Fedac-Amílcar (Barcelona) se les realiza una sesión de *Acrosport*, de aproximadamente una hora, para trabajar la cooperación. Esta sesión consta de dos partes diferenciadas: por un lado, en el aula, se proyecta un audiovisual¹, donde se observan cinco músicos tocando una sola guitarra, con la finalidad de introducir el concepto de cooperación al alumnado, muy distinto al trabajo en grupo, pues en el caso del audiovisual, todos los miembros son imprescindibles para tocar la pieza musical. Una vez definido el concepto, se explican las actividades cooperativas que se van a desarrollar en la sesión. Cada actividad se realiza previamente en grupos pequeños y finalmente incluyendo al colectivo clase, comprendida entre 20 a 25 alumnos (22 para el 3A y 24 para el 3B).

Inicialmente, se empieza con una actividad sencilla hasta llegar a formar figuras de *Acrosport* con todo el alumnado. Para acabar la sesión se pasa una encuesta con diferentes indicadores para valorar la actividad tanto física, social y educativamente por parte del alumnado.

INTRODUCCIÓN

Para realizar actividades de cooperación, es necesario estar dispuestos a colaborar para lograr el objetivo común de cada actividad². Debemos comunicarnos compartiendo ideas y decisiones grupales de la planificación, para dar y recibir ayuda, para coordinar las acciones propias con las de los compañeros³. Cooperar con los compañeros es vital para lograr que todos los integrantes del grupo trabajen de manera conjunta en busca de un fin común, aprender a trabajar juntos y realizar actividades en las que participen todos de una manera equitativa, favoreciendo la colaboración grupal y participando activamente formando un conjunto⁴.

Con las dinámicas de cooperación conseguimos también que los participantes no sólo persigan o logren sus objetivos personales e individuales, sino que se den cuenta de que necesitan del resto del equipo para lograr un objetivo común³, aprendiendo así a valorar el esfuerzo de los demás y la necesidad de trabajar juntos y con un mismo destino.

También ayudan a lograr un aprendizaje cooperativo mediante el cual cada uno aprende a ponerse en el lugar del otro, llegar a acuerdos y a hacer negociaciones que, en otras situaciones, nunca se les presentarían, pudiendo así desenvolverse en un ambiente diferente al que están acostumbrados, y ayudándoles a manejar situaciones desconocidas.

Objetivos

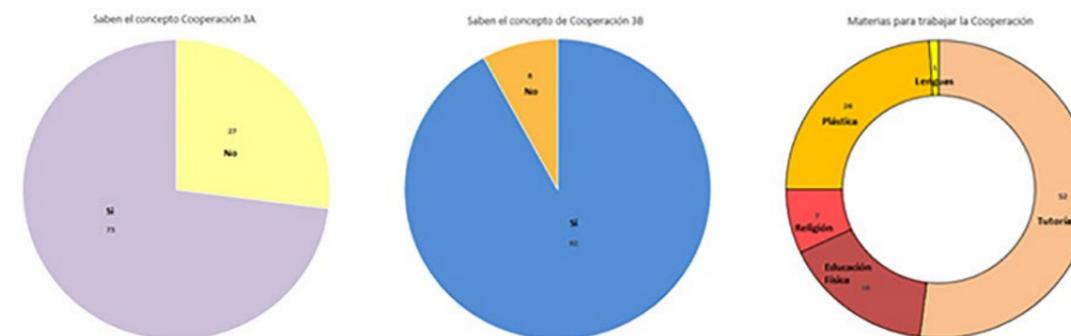
- Trabajar el equilibrio y la fuerza de forma colectiva.
- Diferenciar entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo.
- Autoconocimiento de las cualidades físicas mediante actividades de *Acrosport*.
- Ser consciente del propio cuerpo y de las capacidades individuales y de grupo.
- Fomentar la autonomía del alumnado mediante una actividad motriz que incluye el aprendizaje afectivo y social.

RESULTADOS

Para la obtención de los resultados se elaboran unas encuestas sesgadas por sexos y clases donde el alumnado expresa su valoración sobre la sesión. Por otro lado, durante las sesiones se realizan fotos para ilustrar el funcionamiento de cada actividad.

La muestra total de alumnado es de 46 estudiantes entre ambas clases, 22 para el 3A (41% chicas y 59% chicos) y 24 para el 3B (63% chicas y 37% chicos). Cabe destacar que los resultados entre ambas clases son muy diferentes puesto que el 3A es una clase poco cohesionada y consecuentemente poco cooperativa, mientras que el 3B es una clase unida y participativa.

A continuación se muestran unas representaciones gráficas que en algún caso se distribuye por sexos si hay diferencias considerables entre géneros, en caso contrario se realizan las gráficas sin tenerlo en cuenta.



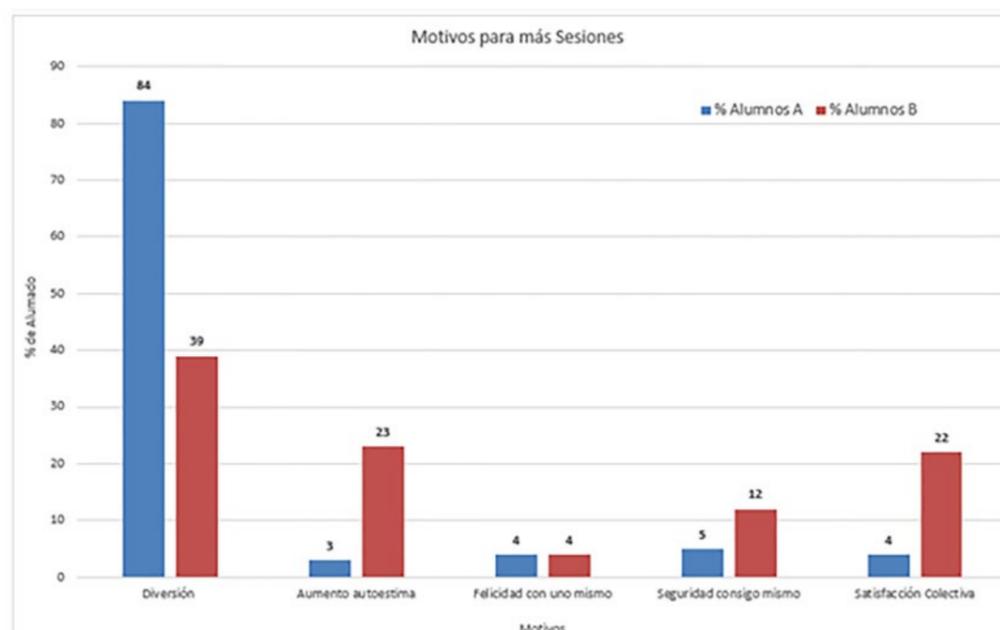
Como se muestra en los gráficos anteriores, después de realizar la sesión, en el 3A el 73% sabe y entiende el concepto de cooperación, mientras que el porcentaje es mucho mayor en el 3B, con un 92%.

La mayoría del alumnado de ambas clases cree que se debe incorporar la educación de la cooperación, especialmente en las materias de tutoría, educación física y plástica. Se observa una clara tendencia a querer realizar más sesiones como la propuesta

cuando se han logrado las actividades. Así por ejemplo el 78% de los estudiantes del 3B realizarían más sesiones, frente al 51% del 3A.



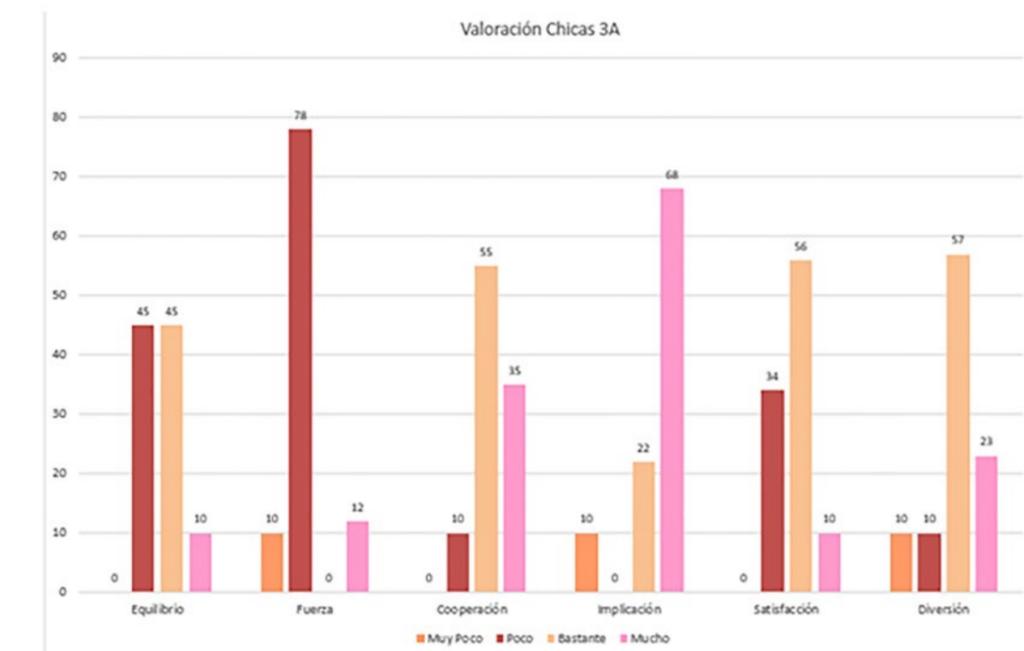
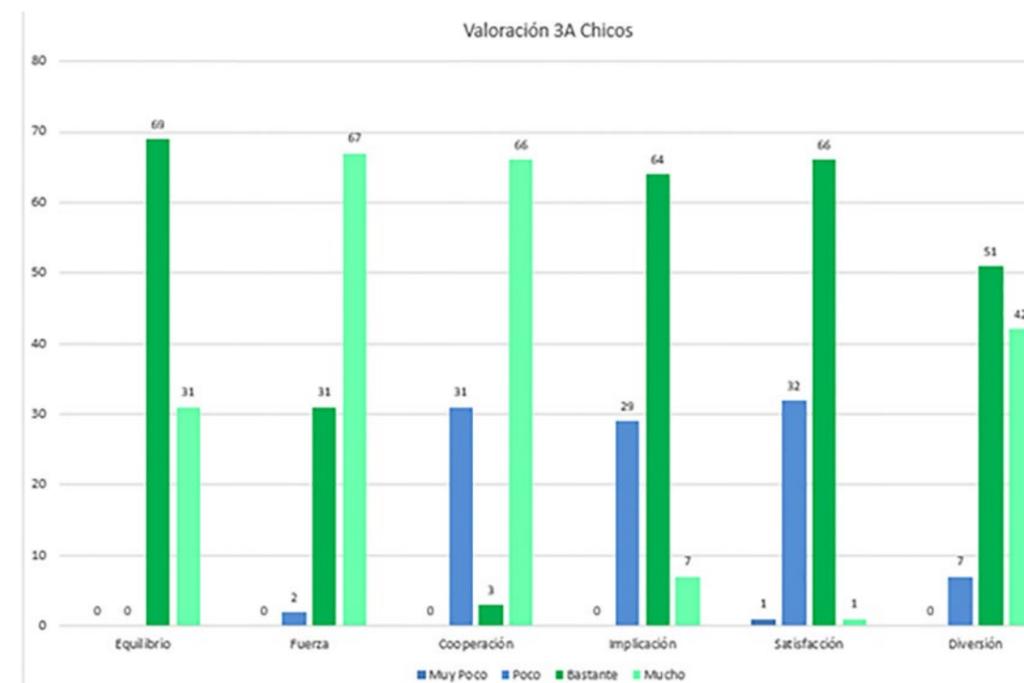
El principal motivo para incorporar más sesiones en las diferentes materias es la diversión. No obstante, existen claras diferencias entre ambas clases: mientras que en el 3A el porcentaje de diversión es notablemente alto respecto los otros motivos, el 3B quedan más menos repartidos entre la diversión, el aumento de la autoestima y la satisfacción colectiva por lograr el objetivo común.



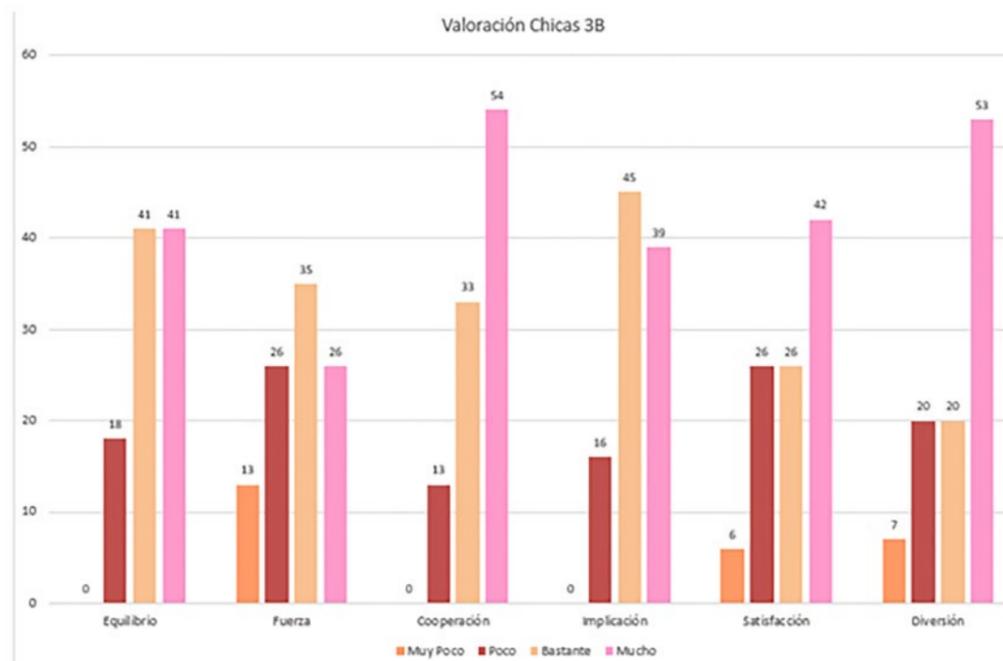
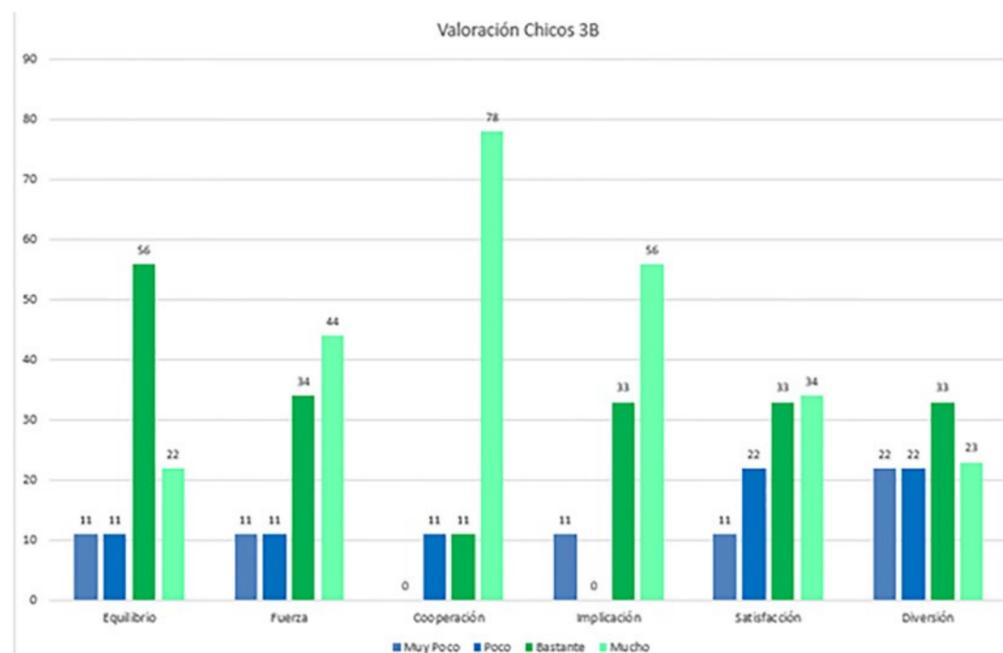
Entre géneros se aprecian diferencias entre ambas clases. También entre el 3A y el 3B se observan tendencias variables en la valoración.

En general el alumnado del 3A se ha divertido con la sesión pero no han quedado del todo satisfechos ya que no ha salido ninguna figura de *Acrosport*. Por un lado, las

chicas piensan que han sido más cooperadoras que los chicos, a pesar de que según ellos, son quienes han trabajado más el equilibrio y la fuerza.



La clase 3B parece ser que se han divertido y han quedado satisfechos con el grupo clase como muestran los gráficos. Por un lado, los chicos se han mostrado más cooperativos que las chicas. Por el otro, ellas creen que han trabajado más la fuerza y el equilibrio. Este hecho se puede explicar por la enorme implicación que tuvieron puesto que en esta clase se mezclaron grupos de amigos, dejando a un lado los prejuicios y colaborando entre todos.



Finalmente se muestran unas palabras de los alumnos de 3A y 3B para evidenciar claramente como la sesión ha funcionado en una clase y en la otra no, por falta de cooperación.

“Cada uno es como es, pero gracias a las cualidades de unos y otros nos hubiésemos complementado para realizar bien la actividad. En nuestra clase es difícil hacer actividades colectivas porque cada uno mira por su interés... Además nos cuesta separarnos de los amigos y depende con quien se nos junta no se puede hacer nada.” (María 3A)

“La clase de hoy ha sido muy divertida, volvería a repetirla, me lo he pasado bomba con los amigos. No hemos conseguido hacer ninguna figura, pero hemos reído mucho y ha estado bien.” (Alex 3A)

“Cuando no se quiere colaborar, no se quiere. No hemos logrado hacer nada, muchos estaban jugando entre ellos, iban a su bola, era imposible organizar a la clase porque muchos compañeros no se lo han tomado en serio, según ellos solo se divertían... Volvería a realizar otra sesión de cooperación pero sin muchos de mis compañeros o en otra clase quizás sí” (Sara 3A)

“Cada uno tiene sus cualidades y habilidades propias que hay que fomentar, pero también cada uno tiene sus limitaciones, por eso se hace necesaria la cooperación entre unos u otros, para poder completar aquellas carencias que tenemos y enriquecernos con las aportaciones de los demás.” (Sonia 3B)

“Nos enseña a trabajar todos juntos en la misma dirección para conseguir un beneficio común, ayudándonos unos a otros y siendo participativos y colaboradores. De ese modo alcanzaremos la satisfacción de haber conseguido algo entre todos.” (Rubén 3B)

CONCLUSIONES

La valoración del alumnado es desigual entre ambas clases puesto que en el 3A las actividades no se han podido llevar a cabo por falta de cooperación de grupo, mientras que en el 3B sí. Este hecho propicia una mayor predisposición en repetir actividades como estas en diversas materias en esta última clase. Además el 92% del alumnado de 3B sabe diferenciar los conceptos de trabajo en grupo y cooperación, mientras que solo un 27% de los alumnos del 3A podrían definir estos términos correctamente.

Las chicas son más conscientes de sus límites físicos que los chicos, esta tendencia ocurre en ambas clases. Por otro lado, en el 3B los alumnos se han mostrado más participativos e implicados en la sesión que los alumnos del 3A. Esto ha influenciado notablemente en el resultado obtenido en cada una de las sesiones: en el 3B se han podido realizar la actividad inicial con éxito y tres figuras de Acrosport mientras los estudiantes fomentaban su autoestima y seguridad consigo mismos, en el 3A no se ha podido desarrollar ninguna actividad con garantía de éxito ya que menos de la mitad del alumnado ha apartado sus diferencias de amistades para lograr el objetivo común. El grado de diversión entre sexos es variable según la clase. Mientras en el 3A los chicos se han divertido más que las chicas, en el 3B este hecho es inverso.

En resumen se concluye que las acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores para determinar lo que acontece durante

la práctica de la propia actividad cooperativa, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de ella y las consecuencias educativas que de ella se derivan.

BIBLIOGRAFÍA

¹ González, J.L. (2012). *5 músicos tocan una sola guitarra*. Recuperado el día 15 de diciembre del 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=rJ0mVMEmIEM&feature=youtu.be>

² López, V. M., Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.

³ Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1980). *Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis*. En *Psychological Bulletin*, N° 89, pp. 47-6.

⁴ Ruiz, J. V. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular*. En *Tándem. Didáctica de la Educación Física*. N° 14; pp. 33-43.

Datos del autor:

Anna Torras Galán.

ANEXOS

1.1 MODELO DE ENCUESTA AL ALUMNADO

Nombre: _____ Sexo: _____

Encuesta

1) Después de la actividad, ¿cómo definirías cooperación?

2) Después de la actividad, ¿cómo definirías cooperación?

3) ¿Crees que la sesión te ha ayudado a asumir tus límites físicos?

4) Después de la actividad, ¿cómo definirías cooperación?

5) ¿Crees que la sesión te ha ayudado a asumir tus límites físicos?

6) Valora del 1 (muy poco), 2 (poco), 3 (bastante) y 4 (mucho) tu nivel de...

	1	2	3	4
Equilibrio				
Fuerza				
Cooperación				
Implicación				
Satisfacción				
Diversión				

7) Crees que estas afirmaciones son ciertas o falsas en referencia a la cooperación:

- La cooperación trata de mirar más por el objetivo colectivo que por el interés propio.
- He dejado al margen mis preferencias (amistades, prejuicios...) para realizar la actividad planteada.

Valoración

1. ¿Te ha gustado la sesión? ¿Por qué?

2. ¿Cómo te has sentido?

3. ¿Crees que la sesión os ha hecho reflexionar sobre la cooperación? Pon un ejemplo.

4. ¿Crees qué es importante trabajar la cooperación en la escuela? ¿En qué materias la trabajarías?

5. ¿Harías otras sesión? ¿Por qué?

1.2 FOTOGRAFÍAS DE LAS ACTIVIDADES CON UNA BREVE EXPLICACIÓN

Actividad Audiovisual¹: Esta actividad inicial se realizó en el aula con un proyector. Con



5 Musicos Tocan Una Sola Guitarra

ella se pretendía distinguir el concepto de trabajo en grupo con cooperación.

Actividad "El Tren"⁴: Toda la clase se coloca en fila cogidos por los hombros del compañero que está delante. Entre medio de cada uno de ellos, se coloca un globo que quedará sujeto por la espalda del compañero de delante y la barriga del que está detrás. El objetivo es llegar hasta un punto determinado sin que ningún globo caiga al suelo. Como regla principal ningún alumno puede tocar el globo con las manos para sujetarlo.



Figuras de *Acrosport*: Durante la sesión se plantean tres figuras que incluye a toda la clase. Cada actividad se desarrolla previamente en pequeño grupo (4 o 5 personas) hasta llegar a formar una única figura con todo el alumnado. Cada estudiante debe cambiar de posición, dentro de cada figura, hasta encontrar aquella con la que se sienta más seguro teniendo en cuenta sus cualidades físicas para favorecer al conjunto del grupo clase y lograr el objetivo común.

Como se observan en las imágenes el 3A fue incapaz de realizar una figura bien hecha ya que no tuvieron la iniciativa y autonomía de dirigir conjuntamente la clase para lograr la figura. Cada grupo iba por su lado, sin tomarse la actividad en serio, todo eran risas y diversión, pero sin cooperación ni coordinación alguna. Además como se aprecia en las imágenes se observa claramente grupos de amigos y preferencias sociales ya que no se tuvieron en cuenta las cualidades físicas de cada individuo para aportarlas en el colectivo.

Sin embargo, como se muestran en las imágenes del 3B, se puede observar que tanto chicos como chicas interactúan siendo parciales y flexibles con los compañeros. Además en esta clase dos individuos tomaron el rol de dirigir la actividad y contar hasta tres para que conjuntamente se formara a su vez la figura. De esta forma los estudiantes no malgastaban energías ni fuerza innecesariamente, solo lo hacían cuando colectivamente estaban todos listos para lograr la figura en cuestión.

Figuras Acrosport 3A



Figuras Acrosport 3B



*El banco de Tiempo Escolar en Educación Física
como estrategia de aprendizaje cooperativo*

Núria Monzonís Martínez
Marta Capllonch Bujosa

RESUMEN

La presente comunicación expone la adaptación al área de Educación Física del programa Banco de Tiempo Escolar y los principales resultados obtenidos tras su aplicación en un grupo de alumnos 5º de Educación Primaria. El Banco de Tiempo Escolar es un programa de innovación educativa que adapta el sistema de los bancos de tiempo comunitarios al mundo de la escuela, para sistematizar el aprendizaje entre iguales, con el objetivo de mejorar el clima de convivencia escolar a través del desarrollo de las competencias sociales y comunicativas del alumnado. A su vez este programa también fomenta la cohesión de grupo y ayuda a mejorar la responsabilidad individual y compartida y la autoestima de los estudiantes. Su aplicación en el área de Educación Física permitió introducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices específicas propuestas por los alumnos, favoreció la creación de nuevos lazos de amistad y estableció una rutina motivante y enriquecedora para los niños y niñas.

Palabras Clave: Aprendizaje cooperativo, Educación Física, Competencia Social, Habilidades Comunicativas, Convivencia.

INTRODUCCIÓN

Los objetivos de la presente comunicación son presentar el programa Banco de Tiempo escolar (BdTE, en adelante) cómo una estrategia de aprendizaje cooperativo, mostrar su adaptación al área de Educación Física (EF, en adelante) y destacar los principales resultados obtenidos con su aplicación desde la perspectiva del profesorado y del alumnado.

En los últimos años se ha dado un incremento de los niveles de violencia en los centros educativos debido a factores como las disfunciones sociales, los conflictos de convivencia, los altos niveles de agresividad o la fragilidad de las familias, que han alertado sobre la necesidad de tratar este problema desde todos los niveles educativos (Marina & Bernabeu, 2007). Así pues, la escuela no puede quedarse al margen de esta dinámica social y debe ir más allá de la instrucción potenciando los principios de la ciudadanía activa y el desarrollo de las habilidades sociales para frenar el incremento de la conflictividad en las aulas.

Ante los crecientes problemas de convivencia que se viven en nuestras aulas han surgido numerosos programas de prevención de la violencia escolar desde múltiples ámbitos y áreas (Monzonís & Capllonch, 2015; Pareja & Pedrosa, 2012; Teixidó & Castillo, 2013; Torrego, 2013; Viana, 2014). Muchas de estas líneas de trabajo destacan que la cooperación será esencial para aprender significativamente y para desarrollar diferentes habilidades sociales. Por lo tanto, desde el ámbito de la EF deberemos tener en cuenta la propuesta de tareas lúdicas que enfatizan la colaboración y la responsabilidad individual y compartida para llegar a un bien común y no a la victoria sobre los demás.

Un buen enfoque didáctico del área de EF favorecerá el desarrollo de la competencia social gracias a su carácter vivencial y social (Rutten, Boen, & Seghers, 2012). Es más, podríamos afirmar que la EF ayuda a aprender a convivir desde la elaboración y aceptación de las reglas, el respeto a la autonomía personal, la participación, la cooperación, la desinhibición, el trabajo en equipo, el liderazgo, la resolución de conflictos, la empatía y la valoración de la diversidad (Contreras & García, 2008; Hernández & Rodríguez, 2011; López Pastor, 2012; Real Decreto 126/2014; Schwager & Stylianou, 2012)

Entre las diferentes líneas de intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos, destacamos el programa BdTE que parte de la adaptación al mundo escolar de los Bancos de Tiempo Comunitarios (Pujol, 2007). Pujol (2007), inició

un programa de acción tutorial llamado “*Pair peer learning*”¹² con el fin de potenciar los conocimientos y habilidades del alumnado y mejorar la convivencia en el aula. El programa se situó dentro del marco del aprendizaje cooperativo con el propósito de substituir el individualismo y la competitividad, por la promoción del éxito de todos los alumnos y del grupo a través de la creación de nuevos puntos de encuentro con los compañeros (Pujol, 2007; Pujol & Cacho, 2009). Así pues, el BdTE es un “programa que desarrolla una actuación educativa global, donde todos los alumnos de un grupo-clase comparten, de forma conjunta y cooperativa, sus conocimientos y habilidades” (Pujol & Cacho, 2013, p. 7). El programa BdTE promueve la ayuda mutua entre compañeros para favorecer tanto el aprendizaje de contenidos curriculares como el de habilidades escogidas libremente por los alumnos. Además, del mismo modo que otros programas basados en el aprendizaje entre iguales, los intercambios que se generan también persiguen ayudar a comprender mejor los contenidos trabajados en el aula (Johnson & Johnson, 1999), a compartir información y conocimiento y a mejorar sus habilidades de comunicación y la confianza en sí mismos (Johnson & Johnson, 2009).

EL BANCO DE TIEMPO ESCOLAR

El programa original (Pujol, 2007) se desarrolla en las sesiones semanales de tutoría de una hora y se organiza en tres fases: una introductoria, una de desarrollo de los intercambios y finalmente, una de evaluación del programa (Figura 1). En la primera fase del proyecto se desarrollan actividades para mejorar la autoestima del alumnado y así destacar las singularidades de cada persona. A continuación, se sensibiliza a los estudiantes sobre las posibilidades de construir conocimiento de manera grupal y se proponen unas tareas previas que ayudan al alumnado a decidir qué cuatro habilidades quieren enseñar a sus compañeros (Figura 2).

Fase 1: Introducción	Fase 2: Intercambios	Fase 3: Evaluación
Sensibilización	20' Alumno 1 enseña	Evaluación programa
Ventajas de aprender juntos	20' Alumno 2 enseña	
Propuestas iniciales	10' Evaluación del contrato	
	10' Formación nuevas pareja y nuevo contrato	

Figura 1. Fases del Programa BdTE

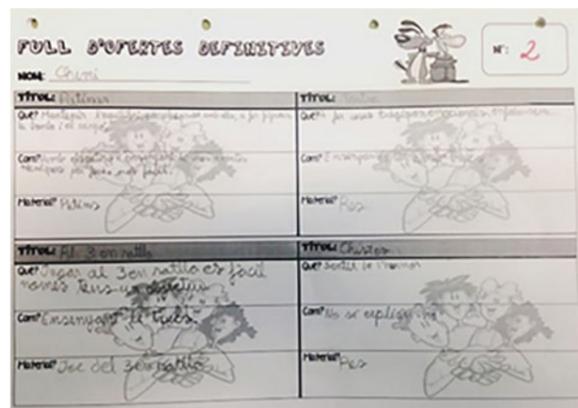


Figura 2. Hoja con las 4 ofertas para enseñar

Una vez fijadas las actividades que cada alumno ofrece, se inicia la segunda fase con las sesiones de intercambio. La semana anterior, al primer intercambio, los alumnos se reúnen con la pareja que les ha tocado (según el sistema de rotación) para pactar los contenidos que se enseñaran uno al otro y firmar un contrato de ayuda mutua (Figura 3). Con el contrato se pretende que los estudiantes se comprometan y en la siguiente sesión estén preparados para enseñar durante 20 minutos su habilidad, y aprender la del compañero durante otros 20 minutos. Después del intercambio, se evalúan (Figura 4) como docentes y como discentes a través de una rúbrica y se finaliza la clase formando las parejas de la siguiente sesión y firmando el nuevo contrato (Pujol, 2007; Pujol & Cacho, 2009, 2013). El programa se cierra con una evaluación final en la que cada alumno expresa su opinión sobre el BdTE, valora la mejora en la cohesión del grupo y expone los aspectos a mejorar.

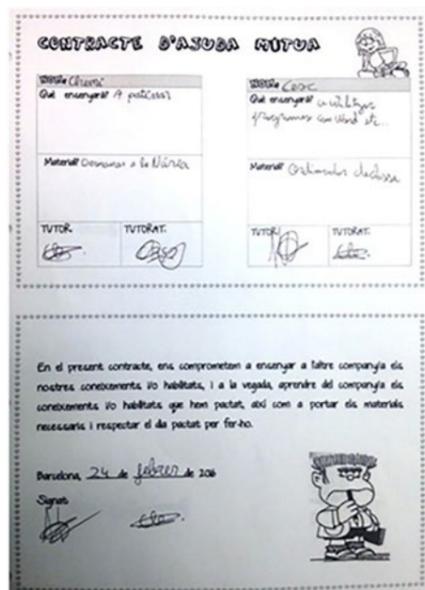


Figura 3. Contrato de ayuda mutua.



Figura 4. Rubrica de evaluación del intercambio

El Banco de Tiempo Escolar en EF

La adaptación del BdTE al contexto de la EF busca establecer una innovación educativa acorde al enfoque competencial, ya que plantea una estrategia didáctica lo suficientemente global y abierta para partir de la realidad del alumnado y facilitar el pensamiento crítico, la experimentación, la cooperación y el desarrollo de habilidades comunicativas útiles para desenvolverse en múltiples entornos y generar conocimiento colectivamente (Escartí, Pascual, & Gutiérrez, 2005; Pérez Pueyo, 2007). Asimismo, la adaptación del BdTE al área de EF, responde a las metas del aprendizaje cooperativo ya que además de fomentar nuevas prácticas motrices permite a los alumnos alcanzar objetivos sociales y afectivo-emocionales (Velázquez Callado, Fraile, & López Pastor, 2014). Su aplicación plantea fines como: aprender a ofrecer y recibir ayudas de un compañero, mejorar el dominio de habilidades motrices propuestas por los alumnos, practicar habilidades comunicativas, mejorar la autoestima, desarrollar la responsabilidad o fomentar las relaciones entre iguales y la cohesión del grupo.

El BdTE en EF se aplicó durante las últimas 4 sesiones de cada trimestre del curso, en clases de una hora. Después de presentar el programa en las sesiones de EF, se pidió la colaboración de la tutora del grupo para que desde el área de lengua catalana prepararan su hoja de ofertas. En esta hoja debían proponer dos habilidades vinculadas a la actividad física que quisieran enseñar a los compañeros, así como explicar cómo la enseñarían y detallar el material necesario (Figura 5).

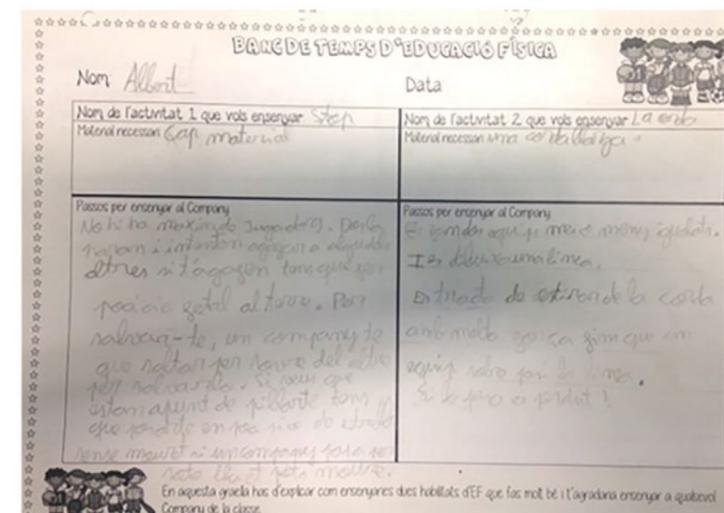


Figura 5. Hoja de ofertas del BdTE en EF

Una vez se tuvieron listas las fichas, se formaron las parejas con un sistema de rotación según el número asignado a cada niño/a y oralmente se pusieron de acuerdo con la actividad a enseñar. Este acuerdo era recogido por la maestra de EF en una tabla y cada alumno firmaba conforme se comprometía a estar listo para enseñar y

aprender del compañero en la próxima sesión. En la siguiente clase se llevaban a cabo los intercambios de 20 minutos cada uno y después se realizaba la evaluación de la experiencia oralmente. Para ello, el grupo se sentaba en círculo y la maestra pasaba lista y cada alumno evaluaba su trabajo y el del compañero con los indicadores mal, regular, bien o muy bien y con una frase que justificara la nota. Toda esta información era recogida por la maestra de EF en una tabla. Finalmente la sesión terminaba con la formación de las parejas y los contratos de la siguiente clase.

MÉTODO

El BdTE en EF se situó dentro de un programa más amplio desarrollado en el marco de una Investigación-Acción que buscó mejorar las competencias sociales y cívicas desde el ámbito de la EF y de la tutoría, con el fin de mejorar la convivencia escolar.

Participantes

El BdTE en EF se aplicó en un grupo-clase de 24 alumnos de 5º de Educación Primaria de un Instituto Escuela de la ciudad de Barcelona.

Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos aplicados durante la investigación fueron los mismos que para evaluar a los estudiantes y el proceso. La evaluación de BdTE en EF se enmarcó dentro del modelo de evaluación formativa (Blázquez & Sebastiani, 2009; Hipkins, 2007) ya que se valoraron los logros del alumnado, se juzgó el proceso de enseñanza-aprendizaje y se implicó al alumnado en su evaluación con el fin de incentivarlos para continuar aprendiendo. A lo largo de toda la aplicación didáctica se emplearon tres instrumentos de recogida de información. El primero fue la observación participante de la maestra en las sesiones de EF que sirvió para recopilar datos sobre los alumnos y sobre el proceso (Boekaerts & Corno, 2005). Esta información se compiló en un diario abierto que recogió descripciones de los hechos observados y reflexiones sobre el funcionamiento de los intercambios y sobre las actitudes y relaciones dadas entre el alumnado. El segundo instrumento fueron las autoevaluaciones de cada alumno y el tercero, la tarea de valoración final del BdTE en EF que realizaron los alumnos al terminar el curso escolar.

Análisis de los datos

Puesto que toda la información recogida en los tres instrumentos era de carácter cualitativo, se analizó con el software QDA Miner 4. Los datos se distribuyeron en torno a 6 categorías, vinculadas con los objetivos del programa. Las categorías de análisis fueron las siguientes: 1. Aprender a ofrecer y recibir ayudas de un compañero,

2. Mejorar el dominio de habilidades motrices propuestas por los alumnos, 3. Practicar habilidades comunicativas, 4. Mejorar la autoestima, 5. Desarrollar la responsabilidad y 6. Fomentar las relaciones entre iguales y la cohesión del grupo.

Resultados y discusión

Para exponer los resultados obtenidos con el BdTE en EF vamos a valorar el grado de consecución de los objetivos planteados aportando datos desde la perspectiva de los alumnos y de los docentes.

1. Aprender a ofrecer y recibir ayudas de un compañero. Este objetivo se consiguió con creces puesto que todos los alumnos mostraron un alto nivel de satisfacción con el programa y se comprometieron en cada uno de los intercambios.

Todas las parejas se mostraron abiertas a colaborar en la actividad independientemente del compañero con el que les tocaba intercambiar. (DM_12-6-2013)

Me ha gustado que mis compañeros de clase me enseñen cosas nuevas y me ha gustado enseñarles los bailes que yo aprendo en el camping. (A5_VF_BdTE)

2. Mejorar el dominio de habilidades motrices propuestas por los alumnos. Los alumnos consideraron que aprendieron nuevas habilidades motrices gracias a las explicaciones de los compañeros. En cambio, la visión de la maestra denotó que en la mayoría de intercambios se debería haber necesitado más tiempo de práctica para llegar a un buen dominio de las habilidades. Por lo tanto, podemos concluir que si queremos mejorar el aprendizaje motriz, un aspecto a tener en cuenta en el BdTE en EF es realizar una dedicación de los intercambios adecuada, tanto al nivel del alumnado, como a la dificultad de las tareas. En cuanto a las habilidades que se enseñaron, cabe destacar las relacionadas con contenidos vinculados a las habilidades motrices específicas (baloncesto, tenis, gimnasia rítmica, etc). También se enseñaron tareas vinculadas con las habilidades motrices básicas: diferentes tipos de desplazamientos (andar en zancos, ir en bicicleta, en patinete), saltos (combas, parkour), lanzamientos (malabares, bateos) etc.

Hoy IH le enseñaba a LD cómo mejorar el salto para hacer Parkour, IH se ha preparado un montón de actividades de salto muy originales pero apenas le daba tiempo de explicar la actividad y de practicar. Pese a que estaba bien planteado el intercambio no han tenido suficiente tiempo. (DM_11-3-2013)

Me valoro el intercambio con un Muy Bien, pero no he tenido tiempo de explicar a AJ cómo andar con los zancos altos. (A6_20-12-12)

3. Practicar habilidades comunicativas. En este punto, cabe resaltar que a pesar de que el tiempo de práctica motriz fue insuficiente, el trabajo en parejas hizo surgir explicaciones de los contenidos planteados más cercanas y comprensibles para los puntos de vista de los alumnos (Pujol & Cacho, 2009). Es por ello que podemos afirmar que en cada uno de los intercambios los alumnos desarrollaron la capacidad de exponer ideas, corregir a los compañeros y realizar preguntas.

Es increíble observar como los alumnos se comunican entre ellos, a veces explicamos las cosas una y otra vez desde la visión del adulto y no somos capaces de llegar al niño/a, en cambio cuando se explican un elemento técnico entre ellos parece que lo entienden rápidamente. (DM_17-12-2012)

Cuando hemos empezado el intercambio estaba un poco nerviosa porque no sabía si me explicaría bien y sabría enseñar a ir en bicicleta, pero creo que JP ha entendido mis ideas y ha mejorado bastante. (A12_10-12-12)

4. Mejorar la autoestima. Consideramos que a través del BdTE los alumnos mejoraron su autoestima ya que se sintieron valorados y todos se dieron cuenta de que podían ser expertos en alguna cosa. En este sentido, podemos decir que el BdTE coincide con otras metodologías cooperativas que favorecen una mejor adaptación psicológica (autoestima, capacidad social y control del estrés) y disminuyen los niveles de competitividad fruto de la aparición de ayudas mutuas (Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Johnson & Johnson, 2009). Por otra parte la autoevaluación y la coevaluación también ayudó a mejorar la autoestima de los alumnos, ya que les permitió entender sus dificultades y encontrar caminos para mejorar y sentirse satisfechos (Sierra-Arizmendiarieta, Méndez-Giménez, & Mañana-Rodríguez, 2013).

Incluso el alumno que tiene más dificultades de aprendizaje siente que puede aportar algo al grupo y se siente bien al enseñar sus habilidades. (DM_21-3-13)

5. Desarrollar la responsabilidad. Los estudiantes cumplieron con creces con este objetivo, ya que en los doce intercambios que se llevaron a cabo solamente se dieron dos casos de alumnos que no prepararon la sesión. Asimismo, otro indicador del incremento de la responsabilidad fue que en las autoevaluaciones los alumnos se mostraron sinceros a la hora de valorar sus propias dificultades y fortalezas y al analizar la participación de los compañeros en los intercambios.

Hoy mi pareja no había preparado el intercambio y no se trajo los patines, así que no me pudo enseñar. Qué lástima porque tenía muchas ganas de que me enseñara. (MS_10-6-13)

CR ha preparado el intercambio, pero podría haberlo hecho un poco mejor y preparas actividades, me tenía que enseñar básquet y desde el principio ha dicho que hiciéramos un partido. (CP_13-12-12)

6. Fomentar las relaciones entre iguales y la cohesión del grupo. A lo largo del programa mejoró la convivencia dentro del grupo ya que la creación constante de dinámicas colaborativas entre los estudiantes favoreció la cooperación, solidaridad, responsabilidad y valoración de los compañeros y a la vez les permitió interactuar con compañeros que no solían hacerlo.

Con el BdTE en EF he podido hablar con compañeros que casi nunca habló y me he dado cuenta de que nos podemos hacer amigos. (A13_VF_BdTE)

Considero que el BdTE en EF ha sido una estrategia didáctica que ha permitido que el grupo se una porque ha creado situaciones en las que se regulaba su interacción y en las que se sentían motivados por acercarse a los compañeros. Además creo que ello se ha traspasado al resto de sesiones de EF y son capaces de trabajar mejor en equipo. (DM_17-6-13)

CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados, podemos concluir que el BdTE en EF es una estrategia didáctica que puede contribuir a la prevención de los problemas sociales y, a su vez, conseguir mejores relaciones entre iguales y procesos de aprendizaje más eficaces. A lo largo de su aplicación, los alumnos se sintieron motivados y desarrollaron un sentido de corresponsabilidad por su propio aprendizaje y el del grupo y ello llevó a un incremento de los niveles de responsabilidad personal y social. La autoevaluación es otro elemento a destacar dentro del programa ya que involucró al alumnado en el proceso y favoreció que reflexionaran sobre su actuación y valoraran positivamente las diferentes capacidades de los compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

Blázquez, D., & Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*, 5(2), 199-231.

Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education:

- focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17 (3), 407-423.
- Contreras, A., & García, J. A. (2008). Cognitive components that contribute to social adaptation in children: prevention of bullying from pre-school education. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 217-226.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Hernández, J. M., & Rodríguez, A. J. (2011). Contribuciones de la Educación Física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Acción Motriz*, 7, 38-47.
- Hipkins, R. (2007). *Assessing Key Competencies: Why Would We? How Could We?* Wellington: Ministry of Education of New Zealand.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- López Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 1, 115-176.
- Marina, J.A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Monzonís, N., & Capllonch, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 256-262.
- Pareja, J.A., & Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 467-491.
- Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.
- Pujol, M. (2007). *Aprenentatge entre parelles d'iguals "Pair Peer Learning"*. Programa d'acció tutorial: Creació de coneixements i habilitats i millora de la convivència a través de la col·laboració i cohesió grupal. Llicència d'estudis de la Generalitat de Catalunya curs 2006-07, Barcelona.
- Pujol, M., & Cacho, X. (2009). Programa d'acció tutorial: banc del temps escolar. *Perspectiva Escolar*, 337, 57-61.
- Pujol, M., & Cacho, X. (2013). *Guía didáctica Banco de Tiempo Escolar*. Barcelona: Asociación Salud y Familia.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. *BOE nº 52*, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Rutten, C., Boen, F., & Seghers, J. (2012). How School Social and Physical Environments Relate to Autonomous Motivation in Physical Education: The Mediating Role of Need Satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 216-230.
- Schwager, S., & Stylianou, M. (2012). Table Top Tennis: A Vehicle for Teaching Sportspersonship and Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(7), 27-31.
- Sierra-Arizmendiarieta, B., Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Teixidó, J., & Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia escolar*. Málaga: Aljibe.
- Torrego, J. C. (2013). *La ayuda entre iguales en el ámbito educativo*. Madrid: Narcea.
- Velázquez Callado, C., Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Viana, M. I. (2014). La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 271-291.

Datos del autor:

Núria Monzonís Martínez

Marta Capllonch Bujosa

El circo de los sueños: Un proyecto cooperativo para cooperativo para cooperar, convivir y aprender

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Gloria Alonso Fernández
Carolina Echarri Sáenz

RESUMEN

El objeto de esta comunicación se centra en compartir una propuesta didáctica vertebrada desde el aprendizaje cooperativo e inscrita dentro del Proyecto de Innovación Educativa “Competencias Clave”.

Un proyecto de creación de un circo fue el eje medular en torno al que se desarrollaron varios proyectos intermedios que giraron en torno a los distintos números integrados en la actividad circense proyectada: malabares, salto de comba, acrobacias, equilibrios sobre rulo americano, coreografía con patines y coreografía grupal.

A lo largo del proceso de aprendizaje de cada una de las habilidades, se plantearon situaciones problema de carácter cooperativo y episodios de enseñanza recíproca. Se previó compartir las propuestas desde el puzle. A ello se suma que buena parte de las situaciones motrices que se pusieron en juego tenían una orientación cooperativa.

La experiencia resultó singularmente enriquecedora, transformó la vida del colegio durante el periodo en el que se desarrolló y fue valorada de forma muy positiva por el profesorado y por el alumnado participante. Cabe resaltar la incidencia del proceso de aprendizaje cooperativo sobre los aprendizajes de naturaleza motriz, sobre el clima de convivencia y sobre la puesta en juego de actitudes prosociales.

PRESENTACIÓN

El proyecto “El Circo de los Sueños” se articuló en nuestro colegio, con el alumnado de 5º y 6º de primaria a partir de nuestra participación en el Proyecto de Innovación Educativa “Competencias Clave”. Pretendíamos con él desarrollar la acción pedagógica desde la convergencia entre las demandas que derivan de la educación hacia la adquisición de competencias, las singularidades propias de nuestros alumnos y alumnas y el compromiso con un modelo de educación física impregnado de un inequívoco sentido ético.

De este modo y a partir de un enfoque competencial (Blázquez y Sebastiani, 2009; Contreras y Cuevas, 2011; Ruz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2013), prestamos especial atención a la actividad de cada alumno/a en la construcción de conocimientos, desde lo ya conocido y promoviendo la integración del saber, “saber hacer” y “saber ser” en la resolución personal de situaciones complejas transferibles a su espacio vivencial. Se trataba, en última instancia, de abrir la puerta a contenidos surgidos de los marcos social, cultural y familiar, para afrontarlos de un modo significativo, de tal forma que el alumno pudiera aplicarlos en contextos pedagógicos y transferirlos, con posterioridad, al resto de entornos vitales (Escamilla, 2009; Contreras y Cuevas, 2011). Y desde ahí se intentaba contribuir al desarrollo de personas dueñas de su propio destino, capaces de desenvolverse con libertad y responsabilidad, y contribuir a la construcción de sociedades más justas y solidarias (Gimeno Sacristán, 2008; Marina y Bernabeu, 2007).

Hecho este planteamiento inicial que, en última instancia se erigía en substrato de nuestro hacer pedagógico, cabe cuestionarnos el porqué de una unidad didáctica integrada (UDI) centrada en el circo. Varias son las razones que nos llevaron a ello. Como señala Mateu (2003), circo es una:

Palabra transgresora de la realidad que nos acerca a la sonrisa, a la fantasía, al ensueño, al milagro, al vuelo... Espacio y tiempo donde lo imposible se hace visible alejándonos de la monotonía, el tiempo reglado, la lógica, la fuerza de la gravedad, la cotidianidad (pg.3).

El circo posee un atractivo especial, seduce, sugiere, cautiva... Y trae consigo la motivación implícita en lo mágico. Por otro lado, encierra un indudable potencial educativo (Invernó, 2009). Y desde la concepción implícita en esta UDI constituía un espacio para la creación cooperativa, para la búsqueda de procesos educativos potencialmente enriquecedores y para alumbrar respuestas inéditas ante alumnos/as y grupos singulares.

Desde la visión de la educación física a través de un crisol de perspectivas en continuo desarrollo, el circo alcanzaba, de este modo, auténtico significado. Un significado en el que no se consideraba, desde un apriorismo irrefutable, como opción infaliblemente más sabia o más actual; sino, más bien, como una iniciativa a explorar, como una alternativa viable, como una opción que encierra infinidad de posibilidades pedagógicas y que podíamos convertir, si lo impregnábamos de un ethos de implicación, en reflexión y compromiso, en auténtico hecho educativo, desde la actuación cooperativa con nuestros alumnos y alumnas.

Estas posibilidades educativas se concretan en:

- Su carácter flexible, pues desde el circo se puede abordar un proyecto que incide en diferentes aspectos propios de la corporeidad y la motricidad y se puede profundizar en la adquisición de competencias diversas.
- La apertura de vías hacia la articulación de propuestas basadas en un currículo integrado, en la medida en que permite interrelacionar diferentes áreas del currículo desde una óptica interdisciplinar, atender los procesos de aprendizaje desde la singularidad propia de cada alumno/a, organizar los contenidos de forma significativa con el fin de que el alumnado comprenda el sentido de la tarea en la que se ven implicados, abrir las puertas de la acción pedagógica a la comunidad de la que forma parte el centro, a sus necesidades y elementos sociales y culturales y a la construcción de una conciencia individual y colectiva impregnada de sentido crítico y a la edificación de sociedades más humanas y democráticas haciendo extensiva esta apertura a lo que significa hoy educar para una “aldea global” (Torres, 2002).
- Sus posibilidades de educar a la persona desde la globalidad en la que se integran aspectos interdependientes de naturaleza corporal, motriz, cognitiva, afectiva y social.
- La estimulación del desarrollo de la creatividad en diferentes vertientes.
- La integración de una tarea con una lógica interna cooperativa y la posibilidad de hacer uso del aprendizaje cooperativo, que se ha revelado como uno de los principales referentes pedagógicos en la educación por competencias, durante el proceso didáctico.
- La apertura de sendas hacia la educación intercultural promoviendo la aceptación de la diversidad como hecho potencialmente enriquecedor y el mestizaje cultural basado en la igualdad entre las culturas originarias de las personas que convergen en un espacio vivencial, el crecimiento a partir de aportaciones recíprocas y la búsqueda de espacios para la convivencia.
- Su extraordinario potencial para educar en valores ligados al desarrollo personal y social como la libertad, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, el diálogo, la amistad y la paz.

Con estos referentes como punto de partida dábamos la bienvenida al fascinante mundo del circo... Comenzaba el Circo de los Sueños

Educación por competencias y metodología cooperativa

En el proceso de toma de decisiones relativas a las alternativas metodológicas que sirven de referencia en esta UDI, concedimos especial relevancia a las que propiciaban la adquisición de competencias (Blázquez y Bofill, 2009). Tres referentes adquirirían aquí especial significado acción, cooperación y autenticidad (Vázquez y Ortega, 2010). De este modo, partimos de un proyecto cooperativo (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001), en el que los niños y niñas, desde la coordinación de labores y la asunción de roles complementarios, planificaron y, en colaboración con las maestras y maestros y las familias, pusieron en escena su circo.

En el seno de este proyecto global se insertaron varios proyectos, también de orientación cooperativa que remitían a los distintos números integrados en la representación. Y para cada uno de estos proyectos se previó un conjunto de actividades y, en ocasiones, de ejercicios vertebrados desde las situaciones-problema, en su mayoría con orientación cooperativa, la asignación de tareas dentro de propuestas de colaboración (no estrictamente cooperativas) y la enseñanza recíproca.

Finalmente, con el objeto de que todas las personas pudieran diversificar sus aprendizajes, se previó articular procesos de aprendizaje cooperativo a través del rompecabezas.

Transposición didáctica

En el contexto de la transposición didáctica se previeron las siguientes acciones:

ACCIONES	METODOLOGÍA	COMPETENCIAS CLAVE Y COMPETENCIA MOTRIZ
<p>PROYECTO: EL CIRCO DE LOS SUEÑOS Los alumnos y alumnas de 5º y 6º, vamos a crear nuestro circo: ¿Dónde lo ambientaremos? ¿Qué números incluiremos? ¿Qué materiales necesitaremos? ¿Qué vestuario? ¿Qué música seleccionaremos? ¿Cómo elaboraremos el decorado?... ... Para poder avanzar en la creación de los números que integraremos en nuestra actuación, participaremos en tareas relacionadas con ellos. Para cada posible tarea hemos diseñado un conjunto de actividades y, en ocasiones, de ejercicios.</p>	Proyecto Cooperativo	CL/CMCT/CD/AA/ CSC/SIEE/CIC/CM
<p>TAREA 1: MALABARISTAS Creamos un número de malabares con pelotas</p>	Proyecto cooperativo	CL/AA/CSC/SIEE/ CIC/CM
<p>Tarea intermedia 1.1.: ¿Por parejas, de qué formas podemos intercambiar dos pelotas entre dos personas? ¿Qué podemos variar para crear alternativas? (Distancia, forma de pase, segmento corporal con el que pasamos y con el que recibimos, trayectoria de la pelota...). ¿Y si lo intentamos lanzando sobre la pared para que el compañero reciba después? Podemos modificar el número de personas y de pelotas: cuatro personas y cuatro pelotas, seis personas y seis pelotas...</p>	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM

Tarea intermedia 1.2: ¿De qué formas podemos intercambiar tres pelotas entre dos personas, de modo que siempre haya, al menos, una pelota en el aire? (Distancia, forma de pase, segmento corporal con el que pasamos y con el que recibimos, trayectoria de la pelota...). ¿Y si lo intentamos lanzando sobre la pared para que el compañero reciba después?	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Ejercicios de experimentación. Es importante que dentro del grupo se den relaciones de ayuda para seguir progresando: - Columnas a una mano. - Columnas a dos manos alternativas y sincronizadas. - Duchas a una y dos manos.	Asignación de tareas en contexto de colaboración.	AA/CSC/SIEE/ CM
Actividad 1.1: Nos iniciamos en los malabares en cascada de tres pelotas	Aprendizaje cooperativo: enseñanza recíproca.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Actividad 1.2: Nos iniciamos en los malabares en cascada con tres pelotas y dos personas.	Aprendizaje en grupos cooperativos.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
TAREA 2: SALTADORES/AS Creamos un número combinando actividades con combas	Proyecto cooperativo.	CL/AA/CSC/SIEE/ CIC/CM
Tarea intermedia 2.1. Por parejas, cada persona porta un extremo de la cuerda. Ideamos y ponemos en práctica al menos cuatro formas diferentes de saltar sin desplazarnos.	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Tarea intermedia 2.2. Compartiendo una cuerda que es rotada por uno de los miembros de la pareja. Sin desplazarnos, ¿de qué formas podemos saltar los dos simultáneamente?	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Actividad 2.1. Por parejas, los dos miembros de la pareja rotamos la cuerda. Primero entra uno, luego el segundo... Y después salimos también de uno en uno.	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM

Tarea intermedia 2.3. Por parejas ideamos diferentes secuencias de salto. Os ponemos un ejemplo: dos saltos sobre los dos pies, dos sobre la izquierda, dos sobre la derecha, dos sobre los dos pies y un salto con dos giros de cuerda. Creamos al menos otras cuatro secuencias... Seguro que tenemos ideas estupendas.	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Actividad 2.2. Dos personas rotan la cuerda, los/ las demás entran por parejas cogidas de la mano, saltan y salen. ¿Seremos capaces de hacerlo todos los integrantes del grupo sin que sea necesario parar?	Desafío físico cooperativo.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Actividad 2.3. Dos personas rotan la cuerda, otras dos entran cada una por un extremo, al llegar al centro, atan un pañuelo en el brazo del compañero/a y salen. ¿Y si en lugar de atar el pañuelo nos quitamos la chaqueta y la intercambiamos con el/la compañero/a?	Desafío físico cooperativo.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Tarea intermedia 2.4. Dos personas rotan la cuerda colectiva, dentro una pareja salta mientras hace rotar y salta también una cuerda de parejas. ¿Qué otras alternativas podemos crear combinando cuerda colectiva y cuerdas de pareja e individuales?	Desafío físico cooperativo/ Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
TAREA 3: ACRÓBATAS Creamos un número que incluya torres humanas y acrobacias grupales	Proyecto cooperativo.	CL/AA/CSC/SIEE/ CIC/CM
Tarea intermedia 3.1. ¿Qué torres humanas podemos crear por parejas? ¿Y en grupos de 3, 4 y 5 personas?	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Tarea intermedia 3.3. En contacto con nuestra pareja, ¿de qué formas podemos girar?	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM
Tarea intermedia 3.4. ¿De qué formas podemos saltar sobre el minitramp? ¿De qué formas podemos girar tras el salto?	Situación problema.	AA/SIEE/ CM
Tarea intermedia 3.5. ¿Qué secuencias de saltos y giros podemos crear participando varias personas?	Situación problema cooperativa.	CL/AA/CSC/SIEE/ CM

TAREA 4: EQUILIBRISTAS Creamos nuestro número de equilibristas sobre rulo americano	Proyecto cooperativo.	CL/AA/CSC/SIEE/CIC/CM
<p>Participamos en las siguientes actividades. Es muy importante que, dentro del grupo, ayudemos a los compañeros a mejorar.</p> <p>Actividades de iniciación: Nos colocamos frente a una espaldera y colocamos la tabla sobre el rulo de modo que un extremo de la tabla toque el suelo. Nos cogemos con las manos de la espaldera y nos ponemos de pie mientras el extremo de la tabla sigue tocando el suelo.</p> <p>Seguimos agarrados a la espaldera y subimos; cambiamos el peso del cuerpo de modo que la tabla no tome contacto con el suelo.</p> <p>Sin el apoyo de la espaldera, colocamos el rulo sobre una colchoneta y tratamos de mantenernos de pie en equilibrio con la tabla centrada.</p> <p>Realizamos la misma actividad que antes pero sin la ayuda de la colchoneta.</p> <p>Subimos a la tabla, buscamos el equilibrio y a partir de ahí desplazamos el cuerpo hacia un lado y hacia el otro provocando el desplazamiento de la tabla.</p> <p>Cuando dominemos la actividad anterior podemos intentar agacharnos, girar sobre la tabla, subir con los ojos tapados, mantenernos dos personas sobre una tabla, mantenernos en grupo, cada uno sobre su tabla, en contacto con los compañeros/as... ¿qué más podemos idear?</p>	<p>Asignación de tareas en contexto de colaboración.</p>	<p>CL/AA/CSC/SIEE/CM</p>

TAREA 5: COREOGRAFÍA CON PATINES Partiendo de una música propia del espacio o del país en el que se ambienta el circo, creamos una coreografía con patines.	Proyecto cooperativo.	CL/CMCT/AA/CSC/SIEE/CIC/CM
<p>Se seguirá el siguiente proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de la música por parte del alumnado entre varias propuestas en relación con la temática central del circo. - Delimitación de frases y de número de pulsos por frase. - Selección de la disposición grupal y de las acciones. - Ajuste de las acciones motrices a las frases de la composición musical. - Práctica global de la coreografía. 	<p>Proyecto cooperativo.</p>	<p>CL/CMCT/AA/CSC/SIEE/CIC/CM</p>
TAREA 6: COREOGRAFÍA GRUPAL Partiendo de una música propia del espacio o del país en el que se ambienta el circo, creamos una coreografía. En ella participaremos todas las personas que formamos parte de la clase.	Proyecto cooperativo.	CL/CMCT/AA/CSC/SIEE/CIC/CM
<p>Actividad 1. Practicamos una danza tradicional del espacio, país o época en la que se ambienta el circo.</p> <p>Se seguirá el siguiente proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de la música por parte del alumnado entre varias propuestas en relación con la temática central del circo. - Delimitación de frases y de número de pulsos por frase. - Selección de la disposición grupal y de las acciones. - Ajuste de las acciones motrices a las frases de la composición musical. - Práctica global de la coreografía. 	<p>Proyecto cooperativo.</p>	<p>CL/CMCT/AA/CSC/SIEE/CIC/CM</p>

<p>EL CIRCO... DESDE EL ROMPECABEZAS El grupo de clase se divide en cinco grupos de 5. En cada grupo se reparten las tareas: malabaristas, saltadores/as, acróbatas, equilibristas sobre rulo americano y danza sobre patines. Cada especialista se junta con los demás para crear el número de circo. Una vez elaborado, se vuelve al grupo de origen. Cada uno enseña a los demás el número en cuya elaboración ha participado y aprende los cuatro restantes.</p>	<p>Aprendizaje cooperativo: rompecabezas.</p>	<p>CL/AA/CSC/SIEE/CIC/CM</p>
---	--	-------------------------------------

Desarrollo de la experiencia

A lo largo del proceso se emplearon 14 sesiones de clase. Las tareas intermedias y las actividades se desarrollaron básicamente según lo propuesto, realizándose, no obstante, ajustes en cada uno de los seis grupos participantes en el proyecto, en función de sus necesidades y demandas. En todas ellas participó todo el alumnado. Delimitada la temática del circo: una historia medieval, se planteó la incorporación a grupos de expertos en cada uno de los números partiendo de las preferencias del alumnado.

Únicamente hubo dificultades para incorporar personas al grupo de malabares. Esta situación se solventó mediante la incorporación de algunas personas a dos números del circo, abordando el número de malabares en el tiempo de recreo y en horario extraescolar. Dada la premura de tiempo, no se abordó el aprendizaje por parte de todos los alumnos, de los diferentes números, desde el rompecabezas, tal como en principio se había programado. Simultáneamente se desarrollaron actividades de carácter interdisciplinar, desde las áreas de ciencias sociales (conocimiento del medio en el caso de 6º), educación artística y lengua castellana.

Para la ambientación del colegio y la creación del escenario se contó con la colaboración de las familias. En relación con la representación se crearon tres grupos que integraban a alumnos de 5º y 6º, de tal forma que en tres funciones consecutivas, representaron los 3 grupos de 5º y los 3 de 6º. El procedimiento fue compartido: una misma presentación, una misma música, una misma historia y 2 representaciones sobre patines, dos de salto de comba, dos de juegos malabares, dos de equilibrios sobre rulos americanos,

dos de actividades acrobáticas grupales y una danza final en la que participaban los 50 alumnos/as. Asistieron a la representación las familias, las personas procedentes del centro de personas mayores con el que colabora el colegio, el propio alumnado del colegio y alumnos/as procedentes de un colegio próximo.

VALORACIÓN

Cabe resaltar que la experiencia fue valorada de forma muy positiva por parte del profesorado implicado y por los propios alumnos.

Los procesos resultaron singularmente enriquecedores. Las tareas intermedias y actividades propuestas se erigieron en un espacio para la creación y el aprendizaje desde la cooperación, para la puesta en juego de habilidades sociales y de actitudes prosociales, para la generación de un buen clima socioafectivo y para la resolución constructiva de los conflictos. Y lo mismo sucedió en el momento de generación de los números.

Desde la cooperación entre el alumnado y desde la coparticipación de la comunidad educativa, el Circo de los Sueños se había erigido en un espacio de construcción colectiva y en un contexto de adquisición de competencias.

REFERENCIAS

- Blázquez, D. y Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias en educación física. En Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (ed.). Enseñar por competencias en Educación Física. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O. y Cuevas, R. (Coord.) (2011). *Las competencias básicas en educación física*. Barcelona: INDE.
- Escamilla, A. (2009). Las competencias en la programación de aula. Barcelona: INDE.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2009). Enseñar por competencias ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Invernó, J. (2003). *Circo y educación física*. Barcelona: INDE.

Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.

Mateu, M. (2003). Prologo. En J. Invernó. *Circo y educación física*. Barcelona: INDE.

Omeñaca, R.; Puyuelo, E. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A; Sanz, E. y Valdemoros (2003). *La programación de educación física en primaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Torres, J. (2002): Sin muros en las aulas: el currículum integrado. En AA.VV. *Lecturas de didáctica*. Madrid: UNED.

Vázquez, P. y Ortega, J. L. (2010). *Competencias básicas. Desarrollo y evaluación en educación primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Datos del autor:

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Gloria Alonso Fernández

Carolina Echarri Sáenz

*El FlashMob como recurso expresivo
para el área de Educación Física*

Óscar Manuel Casado Berroca
Ángel Pérez Pueyo
David Hortigüela Alcalá
Israel Herrán Álvarez
Luis Alberto Centeno Fernández
Alejandra Hernando Garijo
Raúl Martínez Benito
Jorge Garrote García
Laura Fernández García

RESUMEN

El bloque de contenidos de Actividades físicas artístico-expresivas del área de Educación física posee un potencial educativo que muchas veces desaprovechamos. En la presente comunicación se describe una propuesta basada en el Estilo actitudinal, metodología de carácter cooperativo, que pretende desarrollar este contenido a través de un *FlashMob*. Para ello, se trabajarán inicialmente los contenidos vinculados a aspectos rítmicos y coreográficos, introduciendo a los alumnos en el estilo musical del Country. Posteriormente, a partir de todo lo aprendido, se desarrollará un espectáculo final a modo de performance (*FlashMob*) aparentemente improvisado, en un lugar público cercano al centro. Esta acción tiene un doble propósito: dotar de sentido, significatividad y funcionalidad a los aprendizajes realizados y otorgar visibilidad al centro educativo y a las actuaciones que en él se producen.

INTRODUCCIÓN

No, desde luego que no es la primera vez que hablamos sobre ello y estamos seguros de que tampoco será la última. Pero es que son muchas las excusas que suelen ponerse en Educación Física para no trabajar los contenidos vinculados con el bloque de Actividades físico-expresivas; algunas veces por su ambigüedad, otras por la falta de concreción o la menor importancia de éstos respecto a otros contenidos, y otras, simplemente, por la actitud complaciente del docente respecto a la preferencia del alumnado respecto a otros contenidos más cotidianos. Sin embargo, cuando se deciden afrontar, en demasiadas ocasiones, tras la aparente libertad que se proporciona al alumnado para trabajar este tipo de contenidos, se esconde o enmascara un profundo desconocimiento e inseguridad respecto a su enseñanza. Quién no ha escuchado alguna vez aquello de: “¡A mí no me preguntéis, sed creativos!”.

Esta situación ha generado que en la actualidad se haya extendido entre el profesorado la creencia de que la expresión corporal tiene un cierto carácter improvisado (Montálvez, 2001; Romero, 2001; Canales y López-Villar, 2002;...). Esto ha supuesto que muchos profesionales del ámbito se “olviden” de este bloque al sentirse más seguros trabajando otros contenidos más tradicionales como la condición física, los deportes, etc, aspectos que ya destacaba Astraín (2002) hace quince años.

Pero nuestra experiencia nos demuestra que más que la popularidad del contenido, lo que verdaderamente entusiasma a los alumnos son las propuestas atractivas, ya sean deportivas, de expresión corporal o cualquier otro contenido. Desde esta perspectiva el enfoque metodológico juega un rol fundamental (Heras, 2010; Pérez-Pueyo, 2010; Pérez-Pueyo y Casado, 2011). Ahora bien, cualquier propuesta llamativa que pretenda ser educativa debe tener una base y una justificación curricular. No basta el entretener por entretener. Y si además la propuesta tiene carácter competencial, es transversal y permite poner en práctica y dar sentido a los aprendizajes que se han adquirido previamente, tendremos un éxito asegurado.

En esta ocasión, la propuesta que realizamos para alcanzar estos objetivos está vinculada con el baile. Sin embargo, más que en el aprendizaje de los aspectos coreográficos o rítmicos, que hemos llevado a cabo a través del Estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010), nos vamos a centrar en describir el siguiente paso. Es decir, lo que pueden llegar a hacer los alumnos una vez alcanzados estos aprendizajes. Por ejemplo, ¿una actuación aparentemente improvisada pero perfectamente coreografiada en un lugar céntrico cercano a su centro educativo? Veremos hasta dónde podemos llegar y qué relación tiene esto con el ámbito cooperativo.

1. ¿Qué es un *Flashmob*?

El origen de esta palabra está relacionado con la lengua inglesa y es el resultado de combinar los términos “*Flash*” (ráfaga, relámpago) y “*Mob*” (multitud).

Simplificando, podríamos decir que un *FlashMob* es una acción organizada por un grupo de personas más o menos numeroso que se congregan en un lugar público de manera aparentemente espontánea para realizar una actividad inusual: desde un baile coreografiado hasta una guerra de almohadas. Todo vale. La actividad tiene una duración muy breve y una vez finalizada, los participantes se dispersan rápidamente como si nada hubiese ocurrido.

2. El origen

Desde principios del siglo XXI son muchas las personas que han participado en la organización de este tipo de eventos, sin embargo, por la trayectoria de su trabajo y la repercusión de sus performances, no podemos dejar de mencionar aquí al grupo “*Improv Everywhere*” (Todd & Scordelis, 2009).

Se autodenominan como un colectivo de bromistas con sede en Nueva York que fue fundado por Charlie Todd y que en la actualidad ha llevado a la práctica más de cien “misiones” (como ellos denominan sus performances) que han implicado la participación de miles de “*agentes encubiertos*” (participantes voluntarios). Todas sus actuaciones han sido documentadas en vídeo y pueden ser consultadas desde su página web: www.improveverywhere.com.

Como veremos más adelante, cualquiera de estas performances representan ya un claro ejemplo de situaciones con un gran potencial expresivo que podríamos aprovechar desde el área de Educación Física.

3. Esencia cooperativa

En sí mismos los *FlashMob* no tienen por qué ser una actividad educativa. Tampoco artística. Se tratan más bien de una manera provocativa de utilizar el tiempo de ocio. Sin embargo, esta actuación nunca tiene la intención de ofender o molestar a nadie. Al contrario, lo que se busca es sorprender. A veces con algún tipo de mensaje divertido y otras sin más trasfondo que observar las reacciones de la gente ante una situación completamente absurda o fuera de contexto.

Lo realmente interesante del concepto de *FlashMob* es que este tipo de performances se asientan en una base completamente cooperativa, ya que la verdadera fuerza de la actuación reside en el colectivo. Sin embargo, desde el punto de vista educativo, esta característica no asegura que el proceso sea íntegramente cooperativo. Deberá ser el

docente el que certifique esta cualidad tomando una serie de decisiones de carácter intencional: agrupamientos, actividades, etc.

En este sentido, son muchas las formas que existen de implementar dinámicas cooperativas en nuestras clases. Teniendo en cuenta las características de la propuesta que estamos presentando, consideramos que la más idónea es el enfoque de Proyectos cooperativos (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001), aunque con la base metodológica del Estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010) donde el montaje final trasciende las paredes del aula.

Esta opción metodológica pretende conseguir que los alumnos adquieran tal nivel de autonomía que puedan ser capaces de planificar, realizar y evaluar sus propias actividades. Si además el proyecto se realiza dentro de un contexto grupal y con la intención de que otros las disfruten, las ventajas son aún mayores. No obstante, cuando los proyectos grupales se llevan a cabo dentro de un contexto educativo y poseen una intencionalidad cooperativa, han de cumplir una serie de principios.

Si tomamos como referencia los requisitos identificados por Johnson y Johnson (1999) para caracterizar este tipo de propuestas, podremos comprobar más fácilmente la esencia cooperativa de la técnica del *FlashMob*:

- Interdependencia positiva: todos los participantes que intervienen en la performance comparten un mismo objetivo, que en este caso está vinculado con la posibilidad de desarrollar una actuación espontánea que cause asombro en los transeúntes.
- Interacción promotora: si cualquiera de los participantes actuara en solitario en un lugar aislado, en el mejor de los casos pasaría desapercibido (y en el peor le tomarían por loco). Sin embargo, al actuar en grupo y de manera coordinada, el resultado cambia completamente ya que el improvisado público entiende que se trata de algún tipo de maniobra orquestada y disfruta con el espectáculo. Esto genera que los participantes comprendan que la intervención de sus compañeros es imprescindible para lograr el objetivo común y por lo tanto, se apoyen unos a otros para conseguirlo.
- Responsabilidad individual y grupal: para que la performance alcance los resultados esperados cada participante debe tener asignado un rol concreto que a su vez lleve asociada una determinada manera de actuar (tiempos, caracterización, contacto con la gente, etc.). Esto genera que el grupo actúe de manera coordinada, como un todo, lo que concede a la actuación un mayor impacto.

- Procesamiento grupal: sin una organización previa es imposible que una actuación de esta magnitud pueda llevarse a cabo. Por eso, deberá existir un proceso de diseño minucioso en el que deberán intervenir todos los participantes (aunque en eventos con mucha participación, este requisito puede no resultar tan viable). Asimismo, también será fundamental esta participación para la detección y corrección de errores, la reflexión sobre lo ocurrido una vez que ha finalizado la actuación, etc.

INTERÉS EDUCATIVO

Así pues, tras conocer el significado y el origen del término *FlashMob*, aún queda una pregunta por resolver: ¿qué interés educativo pueden tener este tipo de actuaciones?

1. A nivel de centro

Los *FlashMob* (así como otras performances igualmente llamativas: LipDub, circos de calle, teatro de sombras, etc.) son una de las mejores herramientas al alcance de los centros educativos para darse a conocer.

Este tipo de actuaciones suponen un estímulo muy positivo para el centro, tanto a nivel interno (debido a la coordinación que implican) como externo (gracias a la imagen que proyecta hacia la comunidad: innovación, protagonismo de los niños, etc.).

2. A nivel curricular (de área)

La propuesta que realizamos para integrar el *FlashMob* como elemento expresivo en las clases de Educación Física es el resultado de combinar dos ideas fundamentales: los montajes finales y la Educación Física en la calle.

El concepto de “montaje final” (Pérez-Pueyo, 2005) consiste en la organización de un evento al término de la unidad didáctica que proporcione significado a los aprendizajes realizados a lo largo de la misma y permita a los alumnos aplicar sus conocimientos en contextos reales y relevantes para ellos.

Por su parte, la “Educación Física en la calle” (Flórez, coord. 2012) es una propuesta que literalmente “saca” las clases de Educación Física al exterior del centro educativo, a lugares públicos con la intención de reivindicar el valor de las clases de nuestra disciplina. La propuesta más llamativa en esta línea de trabajo es la organización de un evento simultáneo en distintos lugares de España con motivo de la celebración del “Día de la Educación Física en la calle”. Esta iniciativa ya va por la sexta edición y ha logrado congrega a más de 100 centros educativos y 12.000 alumnos en su última convocatoria.

La organización de un *FlashMob*, por tanto, genera una situación ideal para combinar estas dos interesantes líneas de trabajo.

3. Desarrollo de la experiencia

Desde la perspectiva que hemos planteado en el apartado anterior, un *FlashMob* podría estar vinculado con cualquiera de los bloques de contenidos de nuestro área (deportes, actividades físicas en el medio natural, etc.). Sin embargo, en esta ocasión, quisimos vincularlo con el bloque de actividades físico-expresivas y más concretamente, con el contenido de baile y coreografía.

La unidad didáctica se desarrolló durante aproximadamente veinte sesiones con dos grupos de 5º curso de Primaria de veinte alumnos respectivamente. El objetivo principal consistió en dar a conocer al alumnado distintas formas culturales de baile y danza para, posteriormente, implicarle en el desarrollo y ejecución de una composición grupal que atendiera a los distintos usos expresivos del cuerpo en combinación con estímulos musicales.

3.1 Primera Fase: aprendizaje de los pasos de baile (12 sesiones)

En una primera parte de la unidad didáctica afrontamos la enseñanza de los aspectos técnicos, rítmicos y coreográficos vinculados al baile, siguiendo para ello el modelo desarrollado por otros autores (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2014) que utilizaba la música country como hilo conductor.

Finalmente, entre los muchos estilos musicales que existen optamos por el country por varias razones, entre las que destacan su sencillez y vistosidad.

3.2 Segunda Fase: dando sentido a los aprendizajes (8 sesiones).

Tras la fase inicial de aprendizaje técnico y coreográfico llegó el momento de demostrar lo aprendido haciendo ver a los alumnos que todo el trabajo realizado tenía sentido; es decir, que valía para algo más que para obtener una nota.

3.2.1 Actuación con motivo de las fiestas del colegio

En esta ocasión optamos por desarrollar una actuación de baile basada en el country durante la celebración de las actividades vinculadas a las fiestas del colegio (*Imagen 1*).

Los dos grupos participantes eligieron la canción correspondiente de entre las posibles opciones proporcionadas por el docente y, a continuación, diseñaron y ensayaron su propia coreografía (a partir de los pasos aprendidos en las sesiones previas).

Tras la realización de varios ensayos (para decidir posiciones, ajustar tiempos, etc.) llegó el gran día y cada clase actuó en el patio frente al resto de alumnos y alumnas del colegio (perfectamente caracterizados como verdaderos “cowboys y cowgirls”).

Tal fue el éxito de la actuación que muchos de los asistentes se animaron a bailar. El ambiente que se generó fue muy positivo y la experiencia, como broche final a la unidad didáctica, inmejorable (*Imagen 2*). Sin embargo, los protagonistas estaban tan orgullosos del resultado que no quisieron que esto terminara aquí...



Imagen 1: Ensayos previos a la actuación *Imagen 2: Actuación en las fiestas del colegio*

3.2.2 Organización del *FlashMob*

Tras la finalización de los eventos vinculados a las fiestas del centro y para cerrar la unidad didáctica de baile, reflexionamos sobre lo sucedido.

En esta ocasión quisimos reconocer su trabajo visualizando juntos varios vídeos grabados por el profesor que resumían el trabajo y los resultados obtenidos (lo que forma parte del proceso de evaluación formativa que se llevó a cabo durante la unidad). Mientras rememorábamos las sensaciones que habían experimentado (nervios, orgullo, diversión, etc.) alguien recordó un vídeo que les habíamos puesto al comienzo de la unidad. En dicho vídeo se podía ver cómo la estación de trenes de Antwerp (Bélgica) se convertía en una inesperada pista de baile en la que los pasajeros parecían contagiarse con la música que sonaba por los altavoces y participaban en una coreografía perfecta (*Imagen 3*). Se trataba, obviamente, de un *FlashMob* (link del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=7EYAUJazLI9k>).



Imagen 3: FlashMob en estación de Antwerp

La “presa” ya había picado el anzuelo y solo hizo falta tirar del sedal para obtener la pieza: “la verdad es que ahora mismo, con lo bien que sabéis bailar, para vosotros sería relativamente fácil hacer algo parecido...”

Como cabría esperar, todos, sin excepción, se mostraron encantados con la idea de organizar un *FlashMob*. Lo más difícil ya estaba conseguido.

3.2.2.1 Decisiones iniciales: lugar, fecha, hora y permisos

Dado que el colegio se encontraba situado en pleno centro de la ciudad de León, decidimos realizar el *FlashMob* en la plaza de Nuestra señora de Regla (más conocida como la plaza de la catedral), que se encontraba a escasos metros de la escuela (*Imagen 4*).



Imagen 4: Vista aérea de la plaza de la catedral

Se analizó la situación para encontrar el mejor momento y se decidió que lo más recomendable sería celebrarlo a principios de Junio (cuando el tiempo es más templado y favorece la presencia de personas en la calle).

Respecto al día y a la hora se decidió ubicarlo a las 17.00h (ya que es la hora a la que la mayoría de los colegios del centro de la capital finalizan sus clases y los niños y niñas suelen quedarse jugando en la plaza de la catedral) y en viernes (ya que el fin de semana multiplicaba la presencia de transeúntes y turistas en la localización seleccionada).

Finalmente, para asegurar un adecuado desarrollo de los acontecimientos y dado que la actividad se ubicaba fuera del recinto y del horario escolar, se realizaron las gestiones oportunas informando a la Policía y a Protección Civil de la celebración de la actividad.

3.2.2.2 ¿Sabes guardar un secreto?

La clave para realizar un *FlashMob* reside en la sorpresa. Si los espectadores saben lo que va a suceder, la performance pierde su carácter espontáneo y llamativo y se

convierte en una actuación más ante público (*Imagen 5*).



Imagen 5: Ensayos en la plaza de la catedral

Por ello resultó fundamental que los alumnos entendieran que era necesario guardar el secreto sobre qué, cómo, cuándo y dónde iba suceder, incluso con sus familias. Esto generó un ambiente muy divertido en clase (el secretismo siempre es algo atractivo) y contribuyó a generar una sensación de pertenencia a un grupo que complementó todo el trabajo cooperativo desarrollado en la primera parte de la unidad. El hecho de compartir un secreto entre las dos clases hizo que los lazos entre ellos se estrecharan mucho.

3.2.2.3 ¿Dónde me pongo, profe? ¿Yo cuándo entro?

En lo que respecta al orden de intervención optamos por realizar una entrada progresiva, es decir, en lugar de comenzar bailando las dos clases juntas (aproximadamente cuarenta alumnos), éstos se irían sumando progresivamente al baile como si se sintieran contagiados por la música. Así, inicialmente comenzaría bailando un único alumno, luego se sumarían dos o tres más, luego otro grupo y así sucesivamente hasta estar todos al completo (*Imagen 6*).

Pese a nuestros esfuerzos por pasar desapercibidos durante los ensayos que realizamos los días previos en la plaza de la catedral, muchos turistas y transeúntes se quedaban mirando extrañados y sorprendidos.



Imagen 6: Puestos a ocupar y colocación en la plaza

3.2.2.4 Vestimenta y sonido

Aunque los alumnos realizaron la actuación en las fiestas del colegio con una indumentaria vaquera, en esta ocasión preferimos recomendarles que el día de la actuación usaran ropa de calle. Hay que recordar que no todos iban a actuar al mismo tiempo y que muchos de los que inicialmente simulaban ser espectadores, posteriormente se convertirían en improvisados bailarines. El hecho de que el público pudiera identificar algún elemento de su indumentaria (botas, sombrero, camisa a cuadros, etc.) habría echado por tierra el efecto sorpresa.

Por otro lado, el sonido fue otro aspecto fundamental a tener en cuenta ya que únicamente contábamos con un bafle portátil que debía estar colocado en la puerta principal de la catedral (ya que este se trataba del lugar con mejor acústica de toda la plaza). Como este era el lugar más visible fue necesario camuflar el equipo de música simulando que era la maleta de viaje de un peregrino (papel que a su vez interpretaba uno de los profesores del centro) (*Imagen 8*).



Imagen 8: Camuflaje del equipo musical

3.2.2.6 Y aquí no ha pasado nada...

Finalmente, la consigna que dimos a los alumnos fue que en cuanto la música finalizase no podían ir corriendo a ver a sus familiares ni tampoco podían quedarse parados mientras el público aplaudía su actuación.

Al contrario, cada uno de ellos seguiría actuando como si nada hubiese pasado: unos saldrían corriendo mientras jugaban al pilla-pilla, otros seguirían comentando las imágenes que tenían en el su teléfono móvil, otro seguiría caminando en la misma dirección en la que lo hacía antes de comenzar a bailar, etc. Esto enlaza con la intención inicial del proyecto: sorprender, provocar y desconcertar al espectador.

3.2.2.5 Cámaras y puntos de grabación

Las decisiones en materia audiovisual fueron cruciales ya que sin una adecuada organización no hubiera sido posible generar el vídeo de la actuación y difundirlo a

través de las redes sociales. Para ello se contó con la colaboración de seis profesores del centro. A cada uno se le asignó una cámara con un cometido distinto de grabación (la coreografía, las reacciones del público, etc.) y una posición concreta (entre la gente, en algún balcón colindante a la plaza que nos cedieron, etc.) (*Imagen 9*).



Imagen 9: Distintos puntos de grabación durante la actuación

3.2.2.6 Proceso de montaje y difusión en redes sociales

Tras recopilar todo el material disponible y realizar el montaje de las diferentes tomas de vídeo, se procedió a publicarlo en la página web del centro y en las redes sociales para que alumnos, familiares y curiosos pudieran comprobar el resultado. En menos de veinticuatro horas el vídeo alcanzó más de quinientas visualizaciones (superando actualmente las mil seiscientas) lo que demuestra la buena acogida del mismo. En el siguiente enlace puede verse el resultado de todo el proceso: <https://www.youtube.com/watch?v=SP4JHGGcJ30>

CONCLUSIONES

A lo largo del presente documento se han ido describiendo los pasos que permiten desarrollar un *FlashMob* como continuación de una unidad didáctica de baile planteada desde el área de Educación Física.

La esencia cooperativa de esta técnica expresiva complementa a la perfección la fórmula empleada durante la primera parte de la unidad (de aprendizaje de los pasos de baile). Así pues, los alumnos participaron en una experiencia inclusiva en la que por las propias características de la actuación ninguno podía quedarse atrás. Este requisito implícito en la propia tarea generó la aparición de dinámicas de interacción promotora, interdependencia positiva, procesamiento grupal, etc., aspectos fundamentales desde el enfoque cooperativo.

La estructura general del sistema educativo, además de la escasa motivación que provoca, genera suficiente fracaso escolar como para no intentar “engancha” a nuestros alumnos con este tipo de actuaciones. Experiencias como la participación en un *FlashMob* donde se trabaja el baile (contenido ligado al bloque de Expresión Corporal) y se desarrollan competencias (como la autonomía, la iniciativa, etc.) quedarán grabados en su memoria para siempre. La Educación Física es un área idónea a través de la cual canalizar todas estas experiencias que generan un aprendizaje significativo, real, importante, transferible, duradero, etc.

Con este tipo de actuaciones también acercamos el centro escolar a los miembros que componen la comunidad educativa, al mismo tiempo que conseguimos que el profesorado que participa en las actividades se sienta más implicado en la tarea educativa.

Como hemos visto, es importante contar con los permisos adecuados para realizar la actuación y haber desarrollado previamente un trabajo exhaustivo de baile para que el día clave todo salga según lo previsto. Del mismo modo, también resulta imprescindible contar con un grupo coordinado de profesores que se encargue de captar imágenes durante la representación.

Estas consideraciones no deberían resultar un impedimento para su desarrollo teniendo en cuenta el interés y el potencial educativo que posee el *FlashMob* como técnica expresiva. Por lo que ahora solo faltaría decidir con qué tipo de contenidos y en qué momento del curso encajaría mejor... ¿O es que no vas a probarlo?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTRAÍN, C. (2002). TESIS DOCTORAL SIN PUBLICAR “LOGSE: ANÁLISIS DE LAS DIVERGENCIAS ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESO. (APROXIMACIÓN A LA “REALIDAD” DE LA EF A TRAVÉS DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES, LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS, LOS MEDIADORES CULTURALES, EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO Y UN ESTUDIO DE CASO EN LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA)”. VALLADOLID: UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.
- Canales I. y López-Villar, C. (2002). Creatividad y singularidad, ejes vertebradores de la Expresión Corporal”. *Revista de Educación Física*. 86, 23-26.
- Flórez, F. (coord.) (2012). *II Día de la Educación Física en la Calle: 3000 alumnos, 16 centros, 11 localidades. ¿Te atreves? ¡Únete en 2013!*. Actas del VIII Congreso internacional de Actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Hernando, A.; Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2014). *Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje*. Actas del IX Congreso internacional de Actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Heras, C. (2010). El humor y los cuentos en las clases de educación física. Una unidad didáctica en el marco del estilo actitudinal. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 36-50.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Montálvez, M. (2001). La expresión corporal y la creatividad: Un camino hacia la persona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 50-66.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León. León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.

Pérez-Pueyo, A.; Casado, O.; Peral, Z. y Revilla, J.D. (2010). *Pilóbolus en el aula: teatro de sombras en el marco del estilo actitudinal. Actas del VII Congreso de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.

Pérez-Pueyo, A. y Casado, O. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción!. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 100-109.

Romero, C. (2001). Cuerpo y creatividad: Reflexiones sobre la creatividad en educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 25-38.

Todd, C. & Scordelis, A. (2009). *Causing a scene. Extraordinary pranks in ordinary places with Improv Everywhere*. New York: Harper Collins.

Datos del autor:

Óscar Manuel Casado Berrocal,
Universidad Isabel I de Castilla, CP Pablo Iglesias (Soto de Ribera, Oviedo)

Ángel Pérez Pueyo,
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (León, España)

David Hortigüela Alcalá,
Facultad de Educación (Burgos, España)

Israel Herrán Álvarez,
IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos)

Luis Alberto Centeno Fernández,
Universidad Isabel I de Castilla, CC La Anunciata (León, España)

Alejandra Hernando Garijo,
Facultad de Educación (Burgos, España), IES Comuneros de Castilla (Burgos, España)

Raúl Martínez Benito,
Colegio Montessori (Salamanca, España)

Jorge Garrote García,
IES Lancia (León, España)

Laura Fernández García
Colegio Ecole (Asturias)

*El profesor como activador
en el aprendizaje cooperativo*

Javier Fernandez Río
Pablo del Valle Vega

RESUMEN

La enseñanza basada en modelos constituye la tendencia metodológica actual en la educación física, siendo el aprendizaje cooperativo uno de ellos. Estos planeamientos tienen en común que están centradas en el estudiante; es decir, este y su aprendizaje es lo importante, pasando el docente a un segundo plano. Esto ha sido interpretado por muchos como una invitación a pasar a ser un *guía en la banda* o un *facilitador* que solo interviene cuando los estudiantes o la situación lo requieren. Este planteamiento convierte el rol del docente en secundario, incluso en casi prescindible. Nada más lejos de la realidad. La enseñanza centrada en el estudiante requiere de un *docente activador* del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus acciones. Para ello, planteamos que este debe funcionar en ciclos que incluyen: *observar, diagnosticar, responder y evaluar*. Solo a través de ciclos repetidos de este esquema el docente puede ser un activador de su clase. Activar es mucho más efectivo que facilitar o guiar, que requiere menos implicación por parte del docente, pero es lo que demanda el aprendizaje cooperativo. El docente no se pueden quedar “en la banda”, mirando y esperando que los estudiantes “resuelvan el desafío o reto de turno”.

INTRODUCCIÓN

Las actuales tendencias de enseñanza en educación física plantean una *práctica basada en modelos* como el aprendizaje cooperativo (Fernandez-Rio y Mendez-Giménez, 2016). Este se define como: *un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices* (Fernández-Río, 2014, p. 6).

El elemento común de las actuales tendencias pedagógicas en educación física es que todas ellas están “centradas en el estudiante”. Este, y no el docente, se convierte en la pieza central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El planteamiento descrito significa también que lo importante de este binomio es el aprendizaje, por lo que la enseñanza debe estar “al servicio” del aprendizaje para facilitar y maximizarlo. Autores como Le Ha (2014) plantean que la enseñanza centrada en el estudiante es el formato pedagógico más favorable para que este desarrolle la capacidad de aprender a aprender, de buscar ayudas, de colaborar con otras personas, de resistir ante las dificultades y de encontrar soluciones a los problemas planteados dentro y fuera del aula (Goodyear & Dudley, 2015; Hattie, 2012). Competencias todas ellas muy importantes en el desarrollo de una persona y que deben ser trabajadas en los contextos educativos.

Respecto al aprendizaje cooperativo, existen cinco elementos fundamentales que lo constituyen y en los que están de acuerdo la mayoría de los autores (Johnson & Johnson, 1994): interdependencia positiva, interacción promotora, procesamiento grupal, responsabilidad individual y desarrollo de habilidades sociales. No obstante, autores tan significativos en este modelo pedagógico como Spencer Kagan (1992) señalan otro elemento muy importante en el aprendizaje cooperativo: la participación igualitaria; es decir que todos los miembros de un grupo de trabajo tengan las mismas oportunidades de participar. Todo educador, y más aún el que cree en el aprendizaje cooperativo, está de acuerdo con esta idea: todos los estudiantes deben tener iguales oportunidades de práctica durante la realización de las distintas tareas. No debe haber ningún tipo de discriminación en este sentido.

No obstante, la diferencia radica en que hay autores que dejan que esta participación de los estudiantes surja y se distribuya de forma espontánea, sin intervenir (Johnson & Johnson, 1994), mientras que otros enfatizan que si los docentes no estructuramos y no cuidamos la participación equitativa de todos los miembros de un grupo, esta corre el riesgo de no aparecer, provocando una participación desigual (Kagan, 2001).

Debemos de tener en cuenta que la participación es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje de una persona, y si no se garantiza una participación equitativa o igualitaria, al menos en un cierto grado, no todos los estudiantes lograrán el éxito. En este sentido, Kagan (2001) se centra en promover la equidad en esa participación mediante la creación de estructuras o modos de organizar la interacción del alumnado en las clases, específicamente orientadas a tal fin.

En esta línea de argumentación, Pujolás (2009, p. 230) plantea más directamente que: “si el profesor deja que esta interacción surja espontáneamente, lo más seguro es que uno de ellos [estudiantes] haga los ejercicios, o diga cómo deben hacerlos. En este caso, no ha habido, propiamente, una participación igualitaria, ni una interacción simultánea.” Por lo tanto se está señalando al docente como responsable, al menos en parte, de esa falta de igualdad de oportunidad de participación. Más aún, Pujolás (2009, p. 230) señala que: “Dejar la igualdad de participación en manos de los estudiantes es hacerse falsas ilusiones y casi siempre acaba en participación desigual”. Por lo tanto, “pone la lupa sobre el docente” y refiere que la labor de este es absolutamente fundamental, debiendo ser activa y consciente.

El docente como *guía en la banda*

Una noción habitual de la labor docente en contextos de enseñanza “centrados en el estudiante” como el aprendizaje cooperativo es que el docente se convierta en un *guía en la banda* como lo denomina Morrison (2014), en un simple facilitador del aprendizaje como lo denominan Dyson, Griffin y Hastie (2004) que se mantiene “a un lado”, pero que no interviene demasiado. En este papel, Metzler (2011, p. 32) plantea que: “el docente solo debe ofrecer consejo y guía cuando los estudiantes se atasquen o necesiten ayuda”. Bähr y Wibowo (2012) van más lejos todavía y plantean que el docente solo puede intervenir de dos maneras: invasiva: sin que los estudiantes lo hayan pedido, y responsiva: porque los estudiantes le han solicitado ayuda. Para Goodyear y Dudley (2015), en la actualidad, en los contextos de enseñanza centrados en el estudiante, el rol interactivo (invasivo según los autores anteriores) del docente ha dejado paso a un rol de *guía en la banda*.

El problema, como señalan estos autores, es que bajo este planteamiento se pueda llegar a considerar el rol del docente como secundario, porque si se ha planteado un contexto educativo adecuado esta figura ya no es importante, casi ni necesaria. La idea del docente como un *guía en la banda* lleva a pensar que este se va a situar “en un lado de la clase para monitorizar lo que ocurre” (Metzler, 2011, p. 32), interviniendo, como se ha señalado con anterioridad, solo cuando los estudiantes se estancan ante un problema/barrera.

Este comportamiento docente se puede observar en la actualidad en la implementación del aprendizaje cooperativo en educación física. Por ejemplo, los desafíos físicos cooperativos (también llamados retos cooperativos o similares) se han convertido para muchos docentes en una forma de integrar este modelo pedagógico en sus clases.

El problema es que son “lanzados” a los estudiantes para que los resuelvan, mientras el docente espera “en la banda” para ayudar solo cuando los estudiantes se enfrentan “a un muro que no pueden superar por si solos” o al finalizar la tarea/clase. Solo en ese momento el docente actúa. Cuando se “inventaron” los desafíos físicos cooperativos (Fernandez-Rio, 1999a, b, 2002, 2003) el objetivo no era ese.

El objetivo era que el docente “acompañara” a los estudiantes durante todo el proceso de resolución de los mismos, haciendo preguntas, propuestas o incluso cambios en el planteamiento si llegasen a ser necesarios para que progresaran y aprendiesen. Bajo este prisma lo importante es el proceso y no la resolución y para ello el docente no puede permanecer al margen y debe dejar de ser un *guía en la banda* o un facilitador para convertirse en un *activador* del aprendizaje.

Bajo la perspectiva del *guía en la banda* existe el peligro de que muchos docentes se “quiten ellos mismos del proceso de enseñanza-aprendizaje”, por comodidad, incapacidad, desinterés o desconocimiento, para convertirse en un simple “mirón en la banda” que interviene sólo cuando se le reclama, bien porque hay falta de capacidad para resolver la tarea por parte de los estudiantes o porque observa que hay falta de orden y de disciplina en la clase y debe actuar.

El docente como *activador*

Basándonos en las ideas de autores como Dinham (2013), Goodyear y Dudley (2015) o Hattie (2012) consideramos que un docente que quiera ser un *activador* en sus clases debe interpretar, comprender, apoyar y desarrollar el proceso de aprendizaje que tiene lugar en cada tarea que ha planteado y para lograrlo debe pasar por una serie de ciclos que incluyen las siguientes acciones:

- **Observar:** mirar con atención todas las acciones que tienen lugar durante el transcurso de las diferentes tareas de la sesión; revisar todas las interacciones que se producen entre los estudiantes, las tareas y los recursos, examinando la validez del planteamiento docente seleccionado. En línea con este pensamiento, el docente no puede participar en las tareas como un estudiante más, debe permanecer concentrado en el rol de observador para obtener información precisa y veraz de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Diagnosticar:** durante y después de la observación, el docente debe intentar identificar las necesidades reales del contexto de aprendizaje: contenido, recursos, organización, contactos docente-discentes, interacciones entre los estudiantes... En este proceso de diagnóstico le puede ayudar hacer preguntas a los propios estudiantes para obtener una comprensión mucho más real de lo que está sucediendo en clase (aunque en ocasiones sea difícil obtener información de ellos). El objetivo en esta fase es hacer un análisis y un diagnóstico lo más acertado posible de lo que realmente está sucediendo en el aula.

- **Responder:** una vez hecho un diagnóstico de la situación, el docente debe “apuntalar” el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de acciones específicas que implican una intervención de mayor o menor calado, más directa o indirecta; esta puede incluir preguntas, explicaciones, feedback (retroalimentación), demostraciones, ánimos.... El tipo de intervención dependerá de los conocimientos del docente, pero más aún de su habilidad de comprender lo que está sucediendo en su aula (después de haber hecho un diagnóstico acertado) y proporcionar la respuesta que necesitan sus estudiantes.

- **Evaluar:** por último, los docentes deben valorar el resultado de sus acciones (o inacciones) para decidir si los estudiantes necesitan un mayor o un menor apoyo, si se necesita algún cambio o seleccionar el siguiente paso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; esto incluye observar lo que hacen, preguntarles, comprobar el plan... Para proporcionar una respuesta adecuada: continuar con la misma tarea con/sin nueva información o avanzar hacia una tarea diferente (más fácil o más compleja).

Consideramos que el buen docente no es aquel que no comete errores (todos los cometemos), sino aquel que los corrige examinando constantemente su quehacer diario; minuto a minuto observando, diagnosticando, respondiendo y evaluando en ciclos cortos que repite constantemente para mejorar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma el docente adquiere un papel necesario, activando nuevas posibilidades de aprendizaje a través del uso de un abanico de medidas directas o indirectas que sustentan y catalizan el aprendizaje de los estudiantes.

La idea del docente como *activador* está directamente relacionada con otra novedosa idea: estudiantes y docentes como co-aprendizes (Casey, 2012).

En ambos casos se defiende el planteamiento de que los dos agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar activamente “enganchados” al mismo

para aprender. En el caso del docente, el aprendizaje adquirido le ayuda a “activar” mejor el proceso y al estudiante, y por tanto a optimizar, aún más, su aprendizaje.

En línea con esta idea, Hattie (2009) señala que los mayores efectos sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes suceden cuando los docentes se convierten en aprendices del efecto de su propio planteamiento de enseñanza. De este modo pueden comprender de verdad lo que sucede en el aula, no solo desde su punto de vista, sino desde el de los que están en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes) y usarlo para optimizarlo en su beneficio.

REFLEXIONES FINALES

Activar es mucho más efectivo que facilitar o guiar, que requiere menos implicación por parte del docente (Hattie, 2009) y los docentes deben ser auténticos *activadores* de todo lo que sucede en el aula. El aprendizaje cooperativo requiere de este tipo de docentes que “movilicen” a sus estudiantes en su beneficio. No se pueden quedar “en la banda”, mirando y esperando que los estudiantes “resuelvan el desafío o reto de turno”.

BIBLIOGRAFÍA

- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom. In B. Dyson, & A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research-based approach* (pp. 27–41). London, UK: Routledge.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, and A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach*, 75-87. London: Routledge.
- Dinham, S. (2013). Connecting clinical teaching practice with instructional leadership. *Australian Journal of Education*, 57, 225–236.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226–240.
- Fernández-Río, J. (1999a). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 52-62). Lérida: Ágonos.

- Fernández-Río, J. (1999b). La cooperación y las habilidades motrices básicas. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 64-75). Lérida: Ágonos.
- Fernandez-Rio, J. (2002). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Oviedo.
- Fernandez-Rio, J. (2003). Desafíos Físicos Cooperativos: Historia y posibilidades didácticas. *En actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas*. Gijón.
- Fernández-Río, J. (2014a). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *En actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(3), 274-289.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, UK: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Le Ha, P. (2014). The politics of naming: Critiquing “learner-centred” and “teacher as facilitator” in English language and humanities classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 392–405.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kagan, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?"
Kagan Online Magazine.

Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale,
AZ: Holcomb Hathway.

Morrison, C. D. (2002). From 'sage on the stage' to 'guide on the side': a good start.
International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8(1), article 4.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas
consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*,
349, 225-239.

Datos del autor:

Javier Fernandez Río,
Universidad de Oviedo,
https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio?ev=hdr_xprf;

Pablo del Valle Vega,
Colegio Corazón de María (Gijón)

*Epic Clans:
Gamificación y aprendizaje cooperativo
en educación física*

Lluís Almirall Batet

RESUMEN

La comunicación que a continuación se presenta, muestra una situación de aprendizaje desarrollada en Educación física con alumnado de primer curso de educación secundaria obligatoria (ESO) de un trimestre de duración, en la que se han utilizado el aprendizaje cooperativo y la gamificación como estrategias metodológicas principales. La situación, llamada Epic clans, se ha llevado a cabo simultáneamente en 4 centros educativos de Barcelona y consiste en construir de manera simulada y cooperativa un complejo deportivo personalizado mediante la superación de retos colectivos que proporcionan monedas, elixires y copas. Epic clans, basado en las mecánicas de juego de la aplicación móvil Clash of clans, se caracteriza por el deseo de generar un entorno de aprendizaje motivante y cercano al alumnado que permite promover conductas y hábitos relacionados con el trabajo en equipo y la salud, a fin de contribuir en el desarrollo de las competencias esenciales para la vida.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, gamificación, hábitos saludables, competencias, Educación Física.

Presentación de la experiencia

Uno de los mayores retos al que afrontamos en el día a día de nuestra labor docente es el de encontrar fórmulas a través de las cuales implicar a nuestro alumnado en su propio proceso de aprendizaje, y así, generar junto a éste, un proyecto educativo compartido.

El alumnado que hoy encontramos en el aula demanda una educación que conecte con su realidad y que se fundamente en principios básicos como la confianza, el respeto y el empoderamiento. Una educación, en la que pueda trabajar de forma cooperativa, desde sus pasiones y mediante las herramientas de su propio tiempo (Prensky, 2011). La situación que a continuación se presenta, nace precisamente, desde la búsqueda de respuestas a estas inquietudes docentes, y es fruto del acercamiento, de la observación y del diálogo continuado con el alumnado.

Epic clans es una situación de aprendizaje basada en uno de los juegos de aplicación móvil más populares entre la población adolescente: Clash of clans y es la tercera parte de un proyecto en formato de trilogía llamado Eufis Awaken.

Epic clans se ha implementado de manera simultánea en cuatro centros educativos de Barcelona (Escola Pérez Iborra, Escola Mare del Diví Pator, Escola Virolai e IES Vall d'Hebron) a lo largo de todo un trimestre en primer curso de la ESO con el propósito de promover un entorno de aprendizaje competencial y motivador. El objetivo fundamental de Epic clans ha sido fomentar la adquisición de valores personales, hábitos saludables y competencias relacionadas con el trabajo cooperativo. Para todo ello se ha utilizado la combinación de estrategias metodológicas: el aprendizaje cooperativo y la gamificación y se ha apostado por una evaluación formativa y reguladora que promueva un aprendizaje consciente.

Justificación curricular

La finalidad principal de la Educación física radica en la contribución a la educación integral del alumnado, especialmente a través de su potencialidad para la socialización, la adquisición de hábitos saludables y el logro de valores (González, 2014 p.4). La programación docente es la herramienta mediante la cual podemos dar sentido y coherencia a éste propósito.

La situación de aprendizaje se ha diseñado teniendo en cuenta el actual marco curricular descrito en el Decreto de ordenación 187/2015. Para ello se han seleccionado en primer lugar, los criterios de evaluación prescriptivos. Como afirma Polo (2011) los criterios de evaluación son los mejores referentes de que disponemos para establecer el tipo

y el grado de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar al finalizar cada curso en referencia a los objetivos de etapa y a la adquisición de las competencias específicas de la asignatura. A partir de estos criterios se han definido los objetivos de aprendizaje de la situación.

Competencias del ámbito de la Educación física	Criterios de evaluación	Objetivos de aprendizaje
Valorar los efectos de un estilo de vida activo a partir de la integración de hábitos saludables en la práctica de actividad física	CA4. Mostrar hábitos higiénicos y posturales saludables relacionados con la actividad física y la vida cotidiana.	O1. Aplicar ejercicios estáticos de fuerza funcional atendiendo a su correcta realización postural.
	CA5. Aplicar las bases de una alimentación adecuada para la actividad física y deportiva y la vida cotidiana.	O2. Dormir y desayunar de forma saludable durante dos semanas del trimestre.
	CA6. Valorar las actividades físicas y deportivas como una herramienta de mejora de la salud individual, aceptando el nivel conseguido.	O3. Participar con esfuerzo, concentración y respeto durante las sesiones de educación física.
O4. Evaluar los aprendizajes realizados a lo largo de la situación reconociendo el nivel adquirido.		
Poner en práctica los valores propios del deporte en situación de competición	CA11. Participar de forma activa en actividades deportivas individuales, colectivas o de adversario mostrando actitudes de autocontrol, respeto y aceptación de las normas.	O5. Aplicar estrategias de cohesión y motivación en el propio equipo de trabajo
		O6. Participar de forma positiva en deportes de equipo utilizando estrategias que fomenten la cooperación y el respeto a las reglas del juego.
Planificar y organizar actividades con una finalidad de ocio.	CA12. Aprovechar las posibilidades del entorno próximo para ocupar el tiempo de ocio.	O7. Participar en una actividad física popular vinculada al desarrollo de resistencia aeróbica siguiendo las recomendaciones saludables trabajadas en clase de educación física.

Utilizar los recursos expresivos del propio cuerpo para el autoconocimiento y para comunicarse con los demás	CA15. Expresar emociones y sentimientos a través del cuerpo.	O8. Reconocer el tipo de emoción básica en función de la cantidad de energía y las sensaciones sentidas al inicio y al final de la sesión de educación física.
--	--	--

Finalmente se han seleccionado los diferentes contenidos secuenciando las actividades de enseñanza aprendizaje. Los contenidos que se han utilizado han sido básicamente deportes colectivos (baloncesto, balonmano, rugby touch, hoquei) para el desarrollo del trabajo de valores, los retos cooperativos para el aprendizaje expresivo emocional, y el trabajo de fuerza estática funcional para el trabajo de hábitos saludables relacionado con la corrección postural.

Para la programación de la situación también se han tenido en cuenta un conjunto de elementos característicos acordes a los cambios educativos que se están dando en los últimos años fruto del auge de pedagogías emergentes. Estos elementos han sido definidos por Monguillot (2015):

SALUD	Como elemento clave de la situación.
RETOS	Como estrategia metodológica (Gamificación) y como actividad de enseñanza aprendizaje.
ECOLOGÍAS	Promoviendo la transferencia y el aprendizaje en el ámbito no formal.
PERSONALIZACIÓN	A través de una evaluación consciente y reguladora.
COOPERACIÓN	Como estrategia metodológica.
TECNOLOGÍA	Incorporando el móvil en el aula. Para generar evidencias de las actividades en el ámbito no formal.
EMOCIONES	Trabajando la consciencia emocional.

Estrategias didácticas

Epic clans se ha fundamentado en la combinación de dos estrategias didácticas: el aprendizaje cooperativo y la gamificación.

La gamificación es una estrategia emergente que se ha ido extendiendo en entornos como el entretenimiento, la empresa, la salud o la educación, como consecuencia del impacto social que han tenido las mecánicas de juego desarrolladas por los videojuegos a lo largo de los últimos años.

De acuerdo con Carpena (2012) la Gamificación es la utilización de mecánicas de juego en un entorno no lúdico, con el fin de potenciar la motivación, el esfuerzo y la fidelización para modificar o promover comportamientos, conductas y habilidades.

A través de la gamificación podemos pues, transformar un entorno educativo, a priori aburrido o poco interesante en algo atractivo y emocionante con el objetivo de implicar al alumnado y generar aprendizaje.

Por su carácter práctico y vivencial la educación física siempre ha sido una materia en la que se han utilizado las dinámicas jugadas, es por ello, que se puede considerar un entorno muy propicio en el que poder aplicar el potencial educativo de las mecánicas de juego de la gamificación.

En la situación que se presenta, se ha utilizado la gamificación como medio para desarrollar un discurso narrativo que integre el conjunto de aprendizajes implicados en ella, haciendo que interaccionen para dotarlos de sentido y relevancia para el alumnado. Los elementos que se han utilizado en este proceso se han basado en las mecánicas de juego desarrolladas en la aplicación de móvil Clash of clans, muy de moda en el público adolescente. Según Kapp (2012) se pueden resumir dichos elementos en: la propia narración, las recompensas o badgets, el compromiso y la ambientación, los desafíos o retos y los puntos y niveles.

La otra estrategia didáctica de Epic clans, el aprendizaje cooperativo ha sido utilizado como pilar organizativo. El aprendizaje cooperativo se basa en la interacción que se genera entre el alumnado cuando trabaja en equipos reducidos en los que se puede intercambiar información y recursos con el fin de mejorar el propio aprendizaje y el del resto de personas del grupo (Velázquez, 2010). Los elementos que según Johnson y Johnson hacen que un aprendizaje pueda ser considerado como cooperativo son: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, el procesamiento grupal, las habilidades sociales y la responsabilidad individual.

Es por ello que el grupo clase se ha estructurado en equipos estables de cinco alumnos/as que han colaborado en la consecución de los diferentes retos propuestos a través de actitudes como el diálogo, el pacto, la motivación, la toma de decisiones o la evaluación entre iguales.

Por último, destacar que los equipos se han organizado a través de roles que han permitido gestionar la dinámica del propio grupo de trabajo.

LIDER	PERSONA RESPONSABLE Y CAPAZ DE TOMAR DECISIONES.	RELLENA LA CREDENCIAL DE EXPERIENCIA.
COACH	PERSONA POSITIVA, ANIMADA Y ALEGRE.	GESTIONA EL MURAL, PONIENDO LAS INSTALACIONES Y LOS ENTRENADORES.
MEDIADOR	PERSONA RESPETUOSA Y EMPÁTICA.	GESTIONA LOS GOMETS DE RESPETO.
ANOTADOR	PERSONA ORGANIZADA Y PULIDA.	RELLENA LA CREDENCIAL, SUMANDO MONEDAS Y ELIXIRES.

Explicación del juego

La mecánica de juego ha consistido en construir, de manera simulada, el mejor complejo deportivo y de salud en equipos cooperativos de cinco personas. Para ello, cada grupo ha tenido un pequeño mural en el aula en el que podía ir enganchando imágenes de instalaciones deportivas o de salud (piscina, polideportivo, rocódromo, vestuarios, bar, recepción, campo de golf, etc.) con las que poder ir conformando su complejo.



Dichas imágenes formaban parte de un dossier que cada equipo recibía en la primera sesión de la situación de aprendizaje. Además de las instalaciones el alumnado también ha podido conseguir personal para su complejo deportivo (entrenadores/as, socorristas, recepcionistas, director/a, etc.) disponible en el mismo dossier.

Es importante matizar, que cada equipo ha podido construir su propio modelo de complejo consiguiendo aquellas instalaciones que le parecían más interesantes, a través del pacto entre las diferentes personas del grupo. Para conseguir las instalaciones y el personal del complejo el alumnado ha tenido que ganar diferentes insignias o badges mediante la práctica de actividad física:

MONEDAS	Cada instalación valía un número determinado de monedas. Algunas instalaciones disponían de evoluciones.	Pista de atletismo 1250 monedas
ELIXIR	Cada recurso humano valía un número determinado de elixires. Según la posición laboral su valor era diferente	Socorrista 25 elixires
COPAS	Cada copa tenía un valor de 1000 monedas	1000 monedas

Del juego a la situación de aprendizaje

La posibilidad de ganar las monedas y el elixir necesario para construir el complejo deportivo y de salud se ha vinculado al desarrollo de los diferentes aprendizajes definidos anteriormente en el marco curricular. De esta forma se ha intentado enlazar la motivación generada por las dinámicas del juego, con la práctica de conductas y actitudes que lleven al desarrollo de dichos aprendizajes. Esto se ha realizado principalmente a través de retos cooperativos en las actividades de desarrollo de la situación.

De este modo, se ha dado la posibilidad de ganar monedas a cada alumno/a mediante la participación activa, valorando el esfuerzo en cada sesión.

5 MONEDAS	5 MONEDAS	5 MONEDAS	5 MONEDAS
He participado con esfuerzo aplicando la energía adecuada durante el calentamiento.	He participado con esfuerzo aplicando la energía adecuada durante la parte principal.	He participado con esfuerzo aplicando la energía adecuada durante la vuelta a la calma.	He escuchado con atención las explicaciones de las actividades, poniendo la energía adecuada al inicio y al final de la clase, así como en los cambios de actividades.

También se han podido obtener monedas a través de la participación con actitudes de respeto en las sesiones de educación física.

250 MONEDAS	125 MONEDAS	0 MONEDAS
Todo el equipo ha participado con actitudes de respeto durante la sesión.	Parte del equipo ha participado con actitudes de respeto durante la sesión.	Ninguna persona del equipo ha participado con actitudes de respeto durante la sesión.
PEGATINA VERDE 	PEGATINA NARANJA 	PEGATINA ROJA

Las copas han estado asociadas a la consecución colectiva de retos vinculados al trabajo en valores a través del deporte.

	1 COPA POR RETO (1000 MONEDAS)
COOPERACIÓN	Superar el récord de goles marcados en equipo en un partido.
	Superar el récord de jugadores que han marcado en un partido.
RESPECTO	Respetar al árbitro y aceptar las normas de juego.
	Respetar al equipo contrario y aceptar el resultado del partido.
ESFUERZO Y SUPERACIÓN	Participar en una actividad física de carácter popular.

Por último, los elixires se han podido conseguir quincenalmente a través del cumplimiento de las siguientes conductas:

ELIXIRES	
	
Preparar un cómic del desayuno saludable.	25 ELIXIRES POR ALUMNO
Aplicar cinco estrategias para incrementar la cohesión y la motivación dentro del equipo.	25 ELIXIRES POR ESTRATEGIA
Crear un Mood Meter con las 9 emociones básicas.	250 ELIXIRES
Dormir y desayunar de manera saludable.	25 ELIXIRES POR ALUMNO
Crear una Hata de yoga.	250 ELIXIRES

Evaluación de la situación

La evaluación de la situación se ha fundamentado en tres principios básicos.

En primer lugar, ha tenido que seguir la lógica y la coherencia curricular, definiendo unos indicadores de evaluación que pudieran observar de manera objetiva y cuantificable la consecución por parte del alumnado de los diferentes objetivos de aprendizaje planteados en la situación.

INDICADOR	INSTRUMENTO	AGENTE
O3. Participar diariamente con esfuerzo, aplicando la energía adecuada en las diferentes partes de la sesión de educación física.	Lista de control.	Coevaluación. El propio equipo. 1 punto.
O3. Participar diariamente con respeto mostrando actitudes de empatía durante la sesión de educación física.	Lista de control.	Coevaluación. El propio equipo. 1 punto.
O2. Realizar un cómic del desayuno saludable en familia. Trabajo.	Rúbrica.	Heteroevaluación. La familia. 0,5 puntos.
O5. Aplicar 5 estrategias para incrementar la cohesión, la motivación y el sentido de pertenencia al equipo.	Lista de control.	Heteroevaluación. Profesor. 0,5 puntos.
O8. Crear un mood meter en equipos de 5 personas que recoja las 9 emociones básicas en función de su grado de energía y su tipo de sensaciones.	Rúbrica.	Heteroevaluación. Profesor. 1 punto.
O1. Crear una asana en equipos de 5 personas de 4 minutos de duración que contenga un mínimo de 2 ejercicios de equilibrio estático, 4 ejercicios de flexibilidad y 4 ejercicios de fuerza isométrica.	Rúbrica.	Heteroevaluación. Profesor. 1 punto.
O2. Dormir durante un mínimo de 8 horas y desayunar de manera saludable incorporando fruta, lácteos y cereales durante dos semanas.	Lista de control.	Heteroevaluación. Familia. 1 punto.
O6. Incrementar el número de goles marcados en equipo y el número de jugadores que marcan en cada partido.	Lista de control.	Autoevaluación Propio equipo. 1 punto.
O6. Participar con respeto hacia el árbitro y hacia los jugadores del equipo contrario: dando la mano al empezar, hablando con respeto, siguiendo y reconociendo las acciones que se producen en el juego y que delimita el reglamento, parando el juego y preocupándose cuando un jugador contrario se hace daño y felicitando al árbitro y equipo contrario al finalizar.	Lista de control.	Coevaluación. Otros equipos. 1 punto.
O7. Participar en una actividad física de resistencia de ámbito popular teniendo en cuenta los hábitos aprendidos a lo largo de los dos primeros trimestres: calentar al empezar, participar a una frecuencia cardíaca saludable y realizar una correcta vuelta a la calma.	Rúbrica.	Heteroevaluación. Familia. 1 punto.
O4. Autoevaluar el nivel de consecución de los 10 principales aprendizajes trabajados a lo largo de la situación.	Rúbrica.	Autoevaluación. Alumno/a. 1 punto.
O4. Diseñar un mural en forma de complejo deportivo que contenga un mínimo de tres instalaciones de distinto nivel, con infraestructuras de servicio y personal de distinto rango y especialidad.	Rúbrica.	Heteroevaluación. Profesor. 1 punto.

En segundo lugar, se ha promovido una evaluación reguladora buscando que el alumnado tuviera la mayor consciencia posible sobre su propio proceso de aprendizaje. Para ello se han utilizado diferentes herramientas como credenciales de equipo, rúbricas o listas de control. Además, se ha implicado al máximo número de agentes educativos posibles (alumnado, familia y profesorado), a través de instrumentos heteroevaluativos y coevaluativos. De este modo, se ha conseguido que el alumnado tuviera la información necesaria para poder desarrollar su propio proceso de autoevaluación que le ha permitido evolucionar en el transcurso de la situación.

El tercer principio, ha sido buscar que la evaluación fuera, por sí misma, un elemento motivador para el alumnado. Para ello, se ha integrado como una estrategia más en la propia dinámica del juego relacionando, como se ha mostrado anteriormente, la consecución de monedas, elixires y copas con los indicadores de evaluación de la situación. Asimismo, se han utilizado instrumentos de evaluación con una estética atractiva y visual que pudieran ir recogiendo los logros del proceso de aprendizaje de manera sencilla. Especialmente, la credencial de equipo ha sido una herramienta que ha permitido que el alumnado pudiera conocer de manera resumida los principales objetivos del juego, de la situación y que pudiera ir observando su evolución individual y colectiva en cada uno de ellos. Este hecho ha posibilitado aportar el feedback inmediato y continuado que la evaluación requiere para ser útil y motivadora.

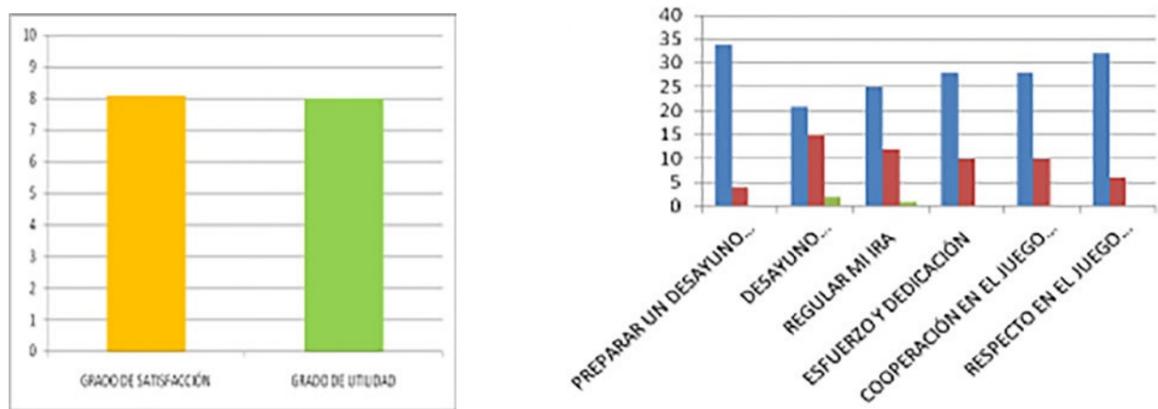
ELAN		NIVELL				HABILITAT			
MONEDAS	GANANCIAS A CADA QUINCENA				GASTOS A CADA QUINCENA				
GÓMET VERD SI TOTS NEU PARTICIPAT AMB ACTIVEDS DE RESPECTE 250 MONEDAS	GÓMET TARDIA SI NO HO NEU PET TOT/ES 135 MONEDAS				GÓMET VERMELL SI NO HO HA ACOMPLERT CAP 8 MONEDAS				
HE PARTICIPAT AMB L'ESPORT I L'INICIATIVA ADEQUADA DURANT L'ESPAI DE TREBALL	HE PARTICIPAT AMB L'ESPORT I L'INICIATIVA ADEQUADA DURANT LA PART PRINCIPAL		HE PARTICIPAT AMB L'ESPORT I L'INICIATIVA ADEQUADA DURANT LA TORNEJA A LA CLASSE		HE PARTICIPAT AMB L'ESPORT I L'INICIATIVA ADEQUADA DURANT LA TORNEJA A LA CLASSE		HE PARTICIPAT AMB L'ESPORT I L'INICIATIVA ADEQUADA DURANT LA TORNEJA A LA CLASSE		
	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	5 MONEDAS PER PERSONA	
JUGADOR	4	11	13	20	2	9	10	23	
	ABRIL	ABRIL	ABRIL	ABRIL	MAIG	MAIG	MAIG	MAIG	
TOTAL DINERS									

PER CADA COPA ACONSEGUIDA SUMEU 1000 MONEDAS				
INCREMENTAR NOMBRE DE GOLS MARCATS EN EQUIP	INCREMENTAR NOMBRE DE JUGADORS QUE MARQUEN	CAP NIVEL DE RESPECTE A L'ENEMIG	CAP NIVEL DE RESPECTE AL CONTRARI	FIRAR UN COPA DE CARACTER POPULAR VINCULADA A LA REGIÓ/TORNADA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
RECORD	RECORD	VERD	VERD	ALIANÇA
ELAN	GANANCIAS A CADA QUINCENA		GASTOS A CADA QUINCENA	
REALITZAR UN CONEIXEMENT DE TORNADA SALUDABLE	APLICAR ESTRUCTURES PER INCREMENTAR LA MOTIVACIÓ I LA COHESIÓ DE L'EQUIP	OMENAR UN NIVEL DE RESPECTE A L'ENEMIG	OMENAR UN NIVEL DE RESPECTE A L'ENEMIG	OMENAR UN NIVEL DE RESPECTE A L'ENEMIG
25 EUERS PER ALIANÇA	25 EUERS PER ESTRATEGIA	25 EUERS PER LA TÀCTICA	25 EUERS PER LA TÀCTICA	25 EUERS PER ALIANÇA
ALIANÇA	ESTRATEGIA			ALIANÇA
ALIANÇA	ESTRATEGIA			ALIANÇA
ALIANÇA	ESTRATEGIA			ALIANÇA
ALIANÇA	ESTRATEGIA			ALIANÇA
ALIANÇA	ESTRATEGIA			ALIANÇA

Por último, destacar que los posters de instalaciones que cada equipo tenía que ir conformando a modo de marcador colectivo han permitido a los diferentes equipos proyectar sus logros de forma personalizada y ser compartidos y visualizados por todo el grupo clase.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El alumnado ha valorado de forma muy positiva la participación en Epic clans, tanto en lo que se refiere al grado de satisfacción durante la situación con un promedio de 8,1 puntos sobre 10, como por su grado de utilidad con un promedio de 8 puntos sobre 10. En la valoración de la rúbrica de evaluación final se ha podido constatar que el alumnado ha consolidado los principales objetivos de aprendizaje de la situación, destacando que el nivel experto predomina en todos ellos y que el nivel principiante aparece tan solo de forma residual.



Así pues, podemos constatar que la situación desarrollada aporta como idea fundamental el potencial educativo que se puede obtener a través de la combinación de estrategias metodológicas como la cooperación y la gamificación en la materia de Educación Física para motivar al alumnado en el desarrollo de conductas saludables y la adquisición de valores personales.ç

Este aspecto coincide con experiencias anteriores como "Play The Game" (Monguillot et al 2015) o "La profecía de los elegidos" (Pérez-López et al 2015) que demuestran que la gamificación, como estrategia emergente, permite incentivar en el alumnado la adquisición de hábitos saludables y de práctica regular de actividad física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpena, N., Cataldi, M., & Muñiz, G. (2012). En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas. Novos sistemas de produção. Sigradi 2012 I forma (in) formação. Recuperado de http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf

Decreto 187/2015, de 25 de agosto, por el que se establece la ordenanza de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. Diari oficial de la Generalitat de Catalunya (25 de agosto 2015), num 6945.

GONZÁLEZ, C. et al. (2014). *Una educación física para la vida*. Barcelona: Inde.

GERVER, R. (2010). *Crear hoy la escuela del mañana*. Madrid: Ediciones SM.

JOHNSON, R.T & JOHNSON, D.W. (1994). An overview of cooperative learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa A.I. Nevin (eds), *Creative and collaborative learning*, 31-34. Baltimore, MD: Paul H. Brookes publishing Co.

MONGUILLOT, M. et al. (2015). Play the game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts*, (119), 71-79

MONGUILLOT, M., GONZÁLEZ, C. y GUITERT, M. (2015). Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 63-82

PÉREZ-LÓPEZ, I., RIVERA, E. y TRIGUEROS, C. (2015). *La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Pendiente de publicación / In press. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artprofecia803.pdf>

POLO, M. (2011). *Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica*. *Avances en supervisión educativa*. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, (14), 1-11 Recuperado de http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_14/ase14_art06.pdf

PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

VELAZQUEZ, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Datos del autor:

Lluís Almirall Batet,
Escuela Pérez Iborra, Escuela Mare del Diví Pastor.

Profesorado colaborador:

Meritxell Monguillot Hernando,
Instituto Vall d'Hebron; Carles Zurita Mon, Escola Virolai;

Carles González Arévalo,
INEFC-centro de Barcelona.

*Estrategias para la inclusión de alumnos
con discapacidad en las sesiones
de Educación Física*

Raül Romero Muñoz

RESUMEN

Esta comunicación está escrita en primera persona. Es una reflexión vital y profesional por este maravilloso mundo que es la inclusión educativa a través del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física. En primer lugar se explican dos ejemplos de Buenas Prácticas donde se demuestra que trabajar juntos alumnos con y sin discapacidad no solamente es una cuestión de justicia social, sino que también es la evolución coherente y necesaria hacia una sociedad desarrollada. Seguidamente se describen los principales hándicaps que actúan en contra de una educación que apueste por todos los alumnos sin distinción. Por último se explicitan recursos y consideraciones metodológicas para mejorar esta práctica educativa. Vivencias plagadas de sombras y dificultades pero también de amaneceres y descubrimientos tanto en el plano personal como en el profesional. Aprendí por ejemplo que el término discapacidad es un concepto trampa que utilizamos como escudo ante nuestras inseguridades. ¿Me acompañas en este camino hacia la educación del futuro?

Palabras clave: Educación Física inclusiva, discapacidad, pluridiscapacidad, aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

Quise cambiar el mundo y aprendí que primero tenía que cambiar yo. Sin excusas. Ni los pocos recursos económicos que da la Administración, ni las ratios desmesuradas, ni la falta de formación o la falta de profesionales especialistas. Estamos de acuerdo que todos estos factores reman en contra de una educación inclusiva de calidad, pero no deberían limitarnos ni condicionarnos. El cambio verdadero está en nosotros mismos, y ese descubrimiento dudó, en mi caso, entre ser el más hermoso de los tesoros o la más cruel de las trampas. En otras palabras, mi peor obstáculo fue a la vez mi mejor aliado y ese no fue otro que a la persona a la que estuve dando la espalda desde que nací: yo mismo.

En este mundo cambiante, de idas y venidas, de crisis y desahucios, de falta de valores y de humanidad, la pregunta que se nos plantea es obvia: ¿Cuáles son los valores que necesita la escuela y la sociedad del siglo XXI? ¿Cuáles son los valores de la educación inclusiva?

Ya podemos excusarnos en que la Unión Europea vulnera los Derechos Humanos, que los cascos azules de la UNESCO trabajan para los países occidentales o que la Constitución Española hay que reformarla. Insisto, aunque sea esto cierto, falta voluntad. Y riesgo. Y coraje. Y realmente ese camino de cambio y de búsqueda es simplemente un acto de amor. Amor por el prójimo, pero sobretodo, amor por nosotros mismos. Por ser coherentes con lo que sentimos, lo que decimos y lo que hacemos. Por no engañarnos, por decirnos la verdad, aunque esa verdad sea algo que nos han y nos hemos ocultado por muchos años. Al menos así lo viví. Y así fue como inicié ese nuevo camino hacia no sé dónde. ¿Me dedico a aquello que realmente me apetece? ¿Es profesión, vocación u obligación la que dirige mi rutina?

El objetivo de esta comunicación no es otro que el de provocar. Para nada quiere ser un manual de autoayuda, por la sencilla razón que aquí, el que suscribe, está en ese proceso de cambio y transformación permanente. Porque en la educación y en la vida, nadie enseña a nadie. Todos aprendemos de todos.

Me parece, si más no curioso, que los dogmas valgan más que los ejemplos, y las pedagogías y metodologías más que la felicidad de un niño, aunque ese niño tenga realmente graves hándicaps y afectaciones. Una escuela, una metodología o una buena sesión la hacen las personas. Pero no cualquier persona ni cualquier metodología. Si esa persona trabaja desde el corazón, la humildad, el presente, la conciencia y el amor desde una base pedagógica que apueste por la cooperación y la inclusión, esa será

bajo mi manera de entender la educación, la escuela del futuro. Del futuro incierto, recordemos. El futuro entendido como una apuesta hacia los valores intrínsecos de la especie humana: el movimiento, la expresión en todos sus sentidos, la ayuda mutua, el respeto a la naturaleza, el conocimiento individual y social. A cuestionar las creencias y las falsas idiosincrasias. A cuestionar el materialismo, el dinero y la competición. En definitiva, a ser personas que es lo que desde hace miles de generaciones hemos sido y parece que nos hayamos olvidado.

Experiencia personal

Nuestra atención como docentes tiene que estar ahora ampliamente enraizada en el cambio profundo inherente a la transición hacia una sociedad global nueva. En este sentido, la inclusión es una nueva manera de entender esta nueva sociedad, una nueva forma de vivir más ética con unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades (Parrilla, 2002).

Según Wehmeyer (2009), estas influencias han llevado a las prácticas de inclusión de tercera generación, donde se presta atención a promover y resaltar la autodeterminación de todos los estudiantes, incluso la de estudiantes con pluridiscapacidades y necesidades muy especiales, asegurando que el currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que benefician a todos los estudiantes y a crear una visión de escuelas que incluyen a todos los estudiantes.

¿Cuál sería entonces el papel de la Educación Física en este nuevo modelo social acorde a una educación inclusiva de tercera generación? ¿Qué tipo de propuestas metodológicas debemos utilizar para tal fin? En este sentido, ¿Puede un alumno que presente pluridiscapacidad realizar por ejemplo actividades de iniciación deportiva junto al resto de sus compañeros de clase que no presentan discapacidad?, ¿Qué tipo de actividades deben predominar en las sesiones para que un alumno con pluridiscapacidad pueda estar presente, participar y progresar junto al resto de sus compañeros en el área de Educación Física?, ¿Debemos dejar de proponer actividades competitivas ante la presencia en mi grupo-clase de alumnos con discapacidad motriz o intelectual?, ¿Aprenden menos aquellos alumnos que no tienen discapacidad cuando tienen que compartir actividad física junto a alumnos con discapacidad?, ¿Qué significa aprender?

Desgraciadamente, la realidad en nuestras sesiones de Educación Física dista mucho de los principios inclusivos. Frente a estas actitudes de rechazo y retroceso que vive nuestra sociedad actual y nuestra educación en cuanto a la inclusión, nuestro avance

requiere no solo aceptar la diversidad, sino considerarla como condición apriorística de todo aprendizaje.

La diversidad es un regalo de nuestro valioso planeta. Es riqueza, es cambio, es cultura y es progreso. Nos permite aprender, conocernos, poner en duda nuestras creencias y actitudes que creíamos intocables de por vida. Un proceso inclusivo apuesta por todo tipo de alumno. Además, busca, identifica e interviene en los límites del aprendizaje y busca sus fronteras para traspasarlas. En este sentido la educación inclusiva es implacable, alcanzable y valiosa en sí misma. Y es que, haciendo referencia a Freire (1976), si privamos al alumno y a las personas de su derecho a decidir y seguimos las ideas de una "élite" representativa y que nos sirve en forma de prescripciones, estamos condenados al fracaso como especie humana.

Experiencia profesional y personal

1. El principio del cambio

En el año 1999 acabé la carrera de M.E.F (Magisterio Educación Física) cursada en la Universidad Autónoma de Barcelona. Justo dos años más tarde, el 2001, empecé a trabajar como Especialista de Educación Física en una escuela de la provincia de Barcelona. Mi conflicto interno a nivel profesional ya surgió en este centro educativo cuando la correspondencia entre práctica y teoría universitaria no iban de la mano. Esta falta de concordancia se incrementaba en el momento de aplicar los juegos y las metodologías que aprendí, fundamentadas mayoritariamente en los juegos tradicionales de eliminación, el deporte competitivo y las propuestas de rendimiento. Cuando ponía en práctica con mis alumnos estos recursos, el problema era inmediato: los conflictos eran continuos, los alumnos salían enfadados (bien, sólo los que perdían y que acostumbraban a ser generalmente los alumnos con más riesgo de exclusión), además de alumnos desmotivados, aburridos y lo más importante, infelices. Este hecho me hizo replantear mi práctica educativa, mi profesión y también mi enfoque profesional, personal y social. En definitiva, yo no quería ser maestro si esto significaba pelearme con los alumnos e ir a casa con un sentimiento de culpa que me provocaba insomnio y ansiedad.

Agradezco en ese momento la aparición de a mi compañero de profesión y amigo José María Córdoba que en aquellos momentos de autocrítica y de reformulación de creencias me dio a conocer una nueva metodología de trabajo que él conoció tras una participación en Congreso internacional de Actividades Cooperativas, allá por el 2004. Me afirmaba que con el aprendizaje cooperativo y las estrategias participativas en el área de Educación Física los conflictos disminuían, el clima de la clase mejoraba, los alumnos aprendían, todos tenían la posibilidad de ganar y también todos tenían la

probabilidad de perder, que un alumno ganara no implicaba directamente la derrota de otro, el profesor estaba más satisfecho con su práctica educativa y también era una herramienta inclusiva importante para todos los alumnos sin excepción.

Ese mismo año, y después de aplicar juegos cooperativos y algunas estrategias cooperativas sencillas, los resultados no tardaron al llegar. Con la implementación de estrategias cooperativas en las sesiones de Educación física, los alumnos se divertían más, casi todos estaban motivados y venían más predispuestos para el área, los conflictos disminuyeron y yo veía más correspondencia entre el trabajo de profesor y mis actuaciones personales en el mundo educativo.

2. Aprendizaje cooperativo y alumnos con discapacidad.

Seguidamente empecé a trabajar el año 2006-2007 en el CEIP Can Serra de Barberà del Vallès donde, en la clase de Tercero de primaria, había un grupo de 24 alumnos, todos con sus diferencias y similitudes donde, además, participaba un alumno usuario de silla de ruedas con tracción eléctrica. Este alumno nació con una parálisis cerebral que limitaba en más de un 80% su movilidad física, incluso su capacidad de hablar. Martí tenía unas experiencias negativas en cuanto a su presencia, participación y progreso en el área de Educación Física. Así, cuando el resto del grupo participaba en las sesiones de Educación Física, él marchaba al aula de fisioterapia a recibir tratamiento individualizado y terapéutico y los días que venía a hacer Educación Física hacía de árbitro o de espectador. Esta situación injusta y aceptada para el claustro docente y el alumnado me hizo tambalear los hasta ese momento cimientos de mi profesión. Incluir a Martí dentro del grupo-clase supuso un reto profesional y una reeducación personal sin precedentes en mi historia personal.

La L.O.E (2006) contempla la atención a la diversidad y la inclusión como principios fundamentales y apriorísticos de la educación. Como maestro de Educación Física considero que las actividades que tienen que contener las sesiones son las que exigen una actividad conjunta y participativa, con una correcta coordinación de tareas para obtener un resultado positivo y donde sea tan importante el proceso como el fin en sí mismo. Las actividades y las dinámicas que tienen que predominar tienen que ser las que promuevan la Participación, la Presencia y el Progreso de todos los alumnos sin distinción. (Ainscow, 2010)

Después de aplicar estrategias metodológicas cooperativas para la inclusión con Martí y el resto de alumnos, el grupo-clase desarrolló actitudes pro-sociales muy positivas. Todos los alumnos sin excepción mostraron su alegría y bienestar al finalizar las sesiones de Educación Física. Se mejoró la participación no sólo de Martí, sino

de otros muchos alumnos que tenían una participación nada destacable hasta aquel momento. Expresiones como *“Mi asignatura preferida es la Educación Física”* o *“Me voy a apuntar a atletismo en horario extraescolar”* son la mejor manera de expresar lo que Martí sintió durante el desarrollo del proyecto cooperativo.

3. Consolidación: El aprendizaje cooperativo como herramienta inclusiva.

En el año 2010-2011 participé en otro reto inclusivo de gran envergadura, esta vez bajo el paraguas del Grupo de estudio de Educación Física e inclusión del alumno con discapacidad del ICE de la Universidad de Barcelona. Tenía por nombre “Barreras Cero”. El Instituto de Barcelona Esports (I.B.E), mediante el programa “Por un deporte sin barreras”, planteó como una de sus prioridades consolidar el enriquecimiento de la vida deportiva de la ciudad de Barcelona, garantizando el derecho a la práctica del deporte al colectivo de personas con discapacidad para mejorar su calidad de vida y colaborar en el objetivo de una sociedad normalizada e inclusiva, respetuosa con la diversidad. Teniendo en cuenta la actividad física y deportiva como una herramienta de fomento de la salud, de utilización creativa del tiempo libre y como un espacio de relación social, motor para crear comunidad, el I.B.E y el Consejo del Deporte Escolar de Barcelona (CEEB), en colaboración con la Federación Catalana de Deportes de personas con Discapacidad Física (FCEDF) se propuso en ese curso escolar que participara por primera vez una persona con discapacidad física (usuaria de silla de ruedas) en la liga de baloncesto escolar que organizaba el CEEB junto al resto de sus compañeros sin discapacidad.

Para que Eric y el resto de jugadores pudieran participar y disfrutar de la experiencia existió un importante trabajo conjunto entre todas las entidades implicadas en la actividad para detectar e intervenir en las diferentes barreras para la participación, teniendo como principios la cooperación y a la adaptación de tareas y reglamentos.

“No he podido dormir en dos noches” fue el comentario de Eric varios días después de meter su primera canasta en un partido. La familia de Eric también tuvo palabras de agradecimiento en una reunión de valoración final del proyecto. *“Este tipo de actuaciones deben existir para que el colectivo de personas con discapacidad puedan participar del deporte junto al resto de personas. Ahora Eric puede jugar a baloncesto con sus compañeros de clase”*. *“Eric está muy feliz, pero es muy exigente y se enfada cuando no ha jugado bien o cuando cree que podía haberlo hecho mejor.”*

4. Proyecto “JUGUEM”: Inclusión de alumnos con pluridiscapacidad en las sesiones de Iniciación Deportiva.

En tercer lugar, durante este curso 2015-2016, he participado en la propuesta inclusiva

“JUGUEM” que ha consistido en demostrar que la inclusión en la iniciación deportiva en Educación Física y actividades extraescolares es posible incluso con participantes que presentan pluridiscapacidad. Este proyecto se explicará con detalle en una ponencia marco en este mismo congreso. En el proyecto “Juguem!” se realizaron actividades deportivas y juegos motrices mediante la metodología cooperativa y estrategias participativas, lo que facilitó la participación activa de todos los participantes. Para garantizar el éxito de la experiencia, la actividad fue dirigida por profesionales de la Educación Física y la inclusión de alumnos con discapacidad. Los agentes implicados en este proyecto fueron: la escuela Els Llorers de Barcelona, JOC Viu, el AMPA del centro, la Associació Esportiva Eixample, la Associació i Fundació de la Paràlisi Cerebral (ASPACE), el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona y el Institut Barcelona Esports.

Estrategias inclusivas

Como hemos visto anteriormente queda demostrado que la inclusión de personas con discapacidad y pluridiscapacidad en las sesiones de Educación Física, no solamente es posible, sino que es justa y necesaria.

Pero no todo es un camino de rosas en la inclusión precisamente. Nos enfrentamos a muchos condicionantes que van a poner a prueba nuestra capacidad de flexibilidad, de trabajo en equipo, de profesionalidad y de compromiso por y para la escuela para todos.

Seguidamente enumeraré los factores condicionantes que dificultaron estas experiencias inclusivas en nuestro caso. Creo que es necesario tenerlos en cuenta, puesto que la inclusión no es un listado de fórmulas matemáticas y adaptaciones universales. Si así fuese no sería necesario que hubiese profesores, sino adiestradores. Para que sea verdadera, la inclusión educativa debe ir acompañada de una inclusión social y una reeducación personal como docente.

Según Merche Ríos (2009), varios son los factores que influyen y condicionan el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física. Por un lado, las condiciones estructurales (recursos económicos y de accesibilidad y diseño para todos). Después, las condiciones sociales (desconocimiento de la población con discapacidad). Seguidamente, los condicionantes de los propios alumnos con discapacidad y por último, los condicionantes de la práctica docente.

Según Agudelo (2008) tras un estudio sobre la actitud docente frente a la inclusión educativa, se demostró que aunque se tengan los conocimientos, la formación para la

atención educativa, las estructuras y recursos necesarios, la falta de sensibilidad docente se identifica como la más característica de las actitudes en contra de la inclusión, ya que este es el más difícil de modificar. En este estudio se manifestaron abiertamente por parte de los docentes sentimientos de temor, angustia, rabia, impotencia, compasión, admiración, respeto, sobre-estimación y otras, frente a personas con algún tipo de discapacidad.

A raíz de estas experiencias inclusivas, varias son las conclusiones recogidas a título personal para poder incluir personas con discapacidad y pluridiscapacidad en las sesiones de Educación Física.

a) Factores externos.

- Factores económicos: Falta de recursos por parte de la Administración y falta de ayudas de las diferentes Asociaciones Organizativas Locales.
- Factores infraestructurales: Falta de rampas de acceso a las instalaciones, falta de ascensores y falta de espacios reservados para personas con discapacidad. En el caso de que haya lavabos adaptados, en ocasiones se utilizan como almacén de material ordinario como me ocurrió en mi experiencia en el CEIP Can Serra de Barberà.
- Factores organizativos: Reglamentos en el deporte extraescolar enfocados generalmente a la competición y no a la inclusión. Burocracia y reuniones excesivas para modificar cualquier reglamento deportivo para la participación de todos en edad escolar, como nos ocurrió en el caso del proyecto “Barreras Cero”
- Factores humanos: Falta de conciencia social y educativa frente a las personas con discapacidad. Desconocimiento generalizado en relación a sus necesidades educativas y sociales.

Si bien es cierto que estos factores son a priori externos a la propia acción docente, cabe decir que también es su competencia. En este sentido, y como hemos dicho anteriormente, no nos podemos limitar a actuar simplemente en nuestro entorno educativo, en este caso en nuestro lugar de trabajo en un tiempo determinado y acotado. La inclusión es una lucha contra las barreras, y en educación entendida de esta manera (si es que hay otra manera de entender la educación) no solamente acaba en las cuatro paredes de nuestro lugar de trabajo, sino que sigue y continúa en las calles, en los barrios, en las organizaciones locales, en los estamentos oficiales estatales, en política...

b) Factores organizativos

Otro de los factores condicionantes son las diferentes propuestas lúdicas que ofrecemos a nuestros alumnos. Según Pujolàs (2006) está más que demostrado, y bien documentado, que el simple contacto con los alumnos con discapacidad no produce la aceptación de éstos por parte de sus compañeros de la escuela o del instituto (Parrilla, 1992). El aprendizaje cooperativo tiene unas grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

- Adaptación de juegos tradicionales. En el caso del pilla-pilla, por ejemplo, cuando el alumno usuario de silla de ruedas debía ir a pillar o ser pillado, el resto de la clase se esperaba en situación de STOP y contaba hasta tres en voz alta para luego seguir jugando. Esta estrategia es conocida como compensación. (Ríos ,2014)
- Adaptación de deportes. En el juego del 21 en baloncesto, y en alumnos que presentaban pluridiscapacidad, se optó porque utilizaran en su lugar un material adaptado a sus características para que lo pudiesen manipular con facilidad (pelota en tamaño y peso adaptado) y también su canasta era un aro por el que debía pasar la pelota. El aro estaba sujeto por sus compañeros a una altura también adaptada a sus características (en este caso, y debido al elevado grado de afectación motriz) a la altura del suelo.
- Juegos cooperativos. Los juegos cooperativos por definición implican necesariamente la participación individual para un beneficio colectivo. (Velázquez, 2010).
- Metodologías cooperativas. No se cambian las personas, se cambian los contextos y las personas cambian. En este sentido, si las situaciones que proponemos a los alumnos son las que exigen ayuda mutua, cooperación y solidaridad, las personas generalmente cooperan y ayudan. Si no es así, necesitarán de un acompañamiento, una guía, un apoyo profesional para educar por y para la inclusión. (Pujolàs, 2004)

- Amplitud de propuestas. Si las propuestas que se realizan son abiertas y poco rígidas, pasamos la responsabilidad a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje. Toda acción implica consecuencia y toda apuesta es una renuncia. Educar significa asumir responsabilidades por parte del sujeto activo, en este caso los alumnos y en este contexto no solo la responsabilidad también puede ser contemplada, sino que es necesaria.
- Tener en cuenta las diferentes necesidades de los participantes:. Es decir, en qué momento evolutivo se encuentran, que no es lo mismo que decir que tienen la misma edad. Así pues, podemos encontrar en una clase de tercero de primaria alumnos con características evolutivas similares, pero ante la presencia de alumnos con discapacidad con la misma edad, quizás sea necesario introducir actividades sensoriales (propiocepción, vestibular y sensoriales) para poder dar respuestas más eficaces y personalizadas según sus necesidades.
- Progresión de la implementación de la metodología de la cooperación. Para ello nos basaremos en el proyecto C.A.A.C (Pujolàs, 2014) en el que para que un grupo aprenda a cooperar, primeramente es necesario realizar actividades enfocadas a cohesionar un grupo, seguidamente proponer actividades para aprender a trabajar en pequeños grupos y en equipo y por último, poner en práctica esos aprendizajes interiorizados sobre cooperación.
- Incidir en los vínculos. Sin vinculo no hay sentimiento, sin sentimiento no hay emoción y sin emoción no aprendizaje. Para ello hay que enfocar las sesiones a la educación emocional, puesto que la inclusión solamente es real cuando sale del corazón de los participantes.
- Las adaptaciones tienen que salir del grupo y de las personas con discapacidad. Si las fórmulas y adaptaciones salen del docente, el grupo no está educándose, sino instruyéndose y por lo tanto no hay educación, sino adiestramiento.
- Las adaptaciones se pueden extrapolar a otros juegos. Por ejemplo la norma del tiempo de compensación explicada anteriormente, se puede extrapolar a diferentes juegos de persecución o de colaboración-oposición. En este sentido no hay que inventar tantas adaptaciones como juegos queramos implementar, simplificando mucho la logística de una inclusión activa y real en las actividades.

c) Factores personales

- Trabajo personal del docente. Los profesores somos cuidadores, por lo tanto

debemos cuidarnos para luego poder cuidar. En este sentido hay que priorizar nuestro tiempo de ocio. Viajar, poner en duda tus creencias, leer, vivir. Observar sin juzgar. Trabajar la empatía. Saber escuchar. Aprender de los animales, de la naturaleza, de la historia de la humanidad. Reflexionar.

- Educar el contexto. No hay mejor teoría que una buena práctica. Realizar una sesión conjunta con padres/madres/profesionales es la mejor manera de crear redes y de explicar desde la emoción y la acción qué es realmente la inclusión y el aprendizaje cooperativo.
- Formación en inclusión: Cada vez hay más ejemplos de buenas prácticas inclusivas. Solamente hace falta buscar y navegar por internet y por bibliotecas. También la formación en inclusión cada vez está más a la orden del día, puesto que es una necesidad. Generalmente la encontráis camuflada en formaciones de aprendizaje cooperativo.
- Paciencia y constancia. Los procesos humanos tienen sus tiempos. Reeducar cuesta más que construir desde cero.
- Vigilar la Seguridad. No hay que negar la evidencia: las personas con discapacidad o pluridiscapacidad necesitan de una atención especial. Una de esas atenciones es la propia seguridad del individuo, así como la de sus compañeros de juego.
- Trabajo colaborativo entre profesionales. Hay que huir de heroicidades, individualidades y suicidios profesionales. La mejor opción frente a la inclusión es el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales externos.
- Conocimiento de la discapacidad. Y no solamente por bibliografías, sino por la familia y profesionales que conocen a esa persona. También hay un desconocimiento de la discapacidad de la propia persona afectada; en este sentido, como nunca se le ha dado la opción de saber cuáles son sus límites individuales, motrices y sociales en un contexto ordinario, es difícil que haya crecido en este sentido. Para los usuarios con pluridiscapacidad que han vivido en sitios específicos y rodeados de una realidad concreta, muchas veces tienen miedo de las relaciones sociales y de sus propias potencialidades individuales.
- Creer que la inclusión no es solo posible, sino necesaria. Si no lo sentimos así, mejor que replanteemos nuestro futuro ya que quizás la educación no sea la profesión a la que nos queremos dedicar. O dicho de otra manera, que no seamos el tipo de profesional que la educación necesita.

- Rodearte de personas constructivas. No desde el ego, ni desde la prepotencia. Sino desde la humildad. Es decir, rodearse de personas solidarias para poder crecer a nivel individual. El mundo está lleno de pesimistas. Cuando te encuentres con un optimista, no lo dejes escapar, por tu propio bien y por el bien de toda la sociedad. (Romero, 2016)

BIBLIOGRAFÍA

Agudelo, C. (2008). *Educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social*. Medellín.

Córdoba, R; Romero, R. (2016). *Vive tu sueño y no sueñes tu vida*. Uno editorial.

Echeita, G; Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Comisión Latinoamericana de Educación. Buenos Aires.

Ley orgánica de Educación (LOE). Jefatura del Estado. BOE n. 106 de 4/5/2006.

Parrilla, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 327, 11-29. Sevilla.

Parrilla, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Cincel. Argentina.

Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro. Barcelona.

Pujolàs, P. (2014). *Programa Cooperar para Aprender /Aprender a Cooperar, para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. UVIC.

Ríos, M. (2009). *La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje*. *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 9, 2009, 83-114. Valladolid.

Ríos, M. (2014). *La inclusión en la actividad física deportiva*. Paidotribo. Badalona.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. Secretaría de Educación Pública. México.

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde. Madrid.

Wehmeyer, L (2009). *Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión*. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 45-67.

Datos del autor:

Raül Romero Muñoz,
Formador de Formadores del ICE de la UAB.

*Fomentando la creatividad y la imaginación
en educación física con el teatro de luz negra*

Judith Fernández Cando



RESUMEN

La presente comunicación presenta una propuesta de carácter innovador y motivador: el teatro de luz negra en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El objetivo principal de la unidad didáctica llevada a cabo, fue favorecer el desarrollo de la creatividad y la imaginación del alumnado, potenciando los contenidos de expresión corporal propios del área de educación física y superando el escepticismo hacia este tipo de manifestaciones. Dicho planteamiento se basó en estilos de enseñanza que favorecen la resolución de problemas y el descubrimiento guiado y bajo el prisma del modelo de enseñanza del Aprendizaje Cooperativo.

La imaginación es la fuente de todo logro humano (Sir Ken Robinson)
La creatividad es tan importante como la alfabetización, y por eso debemos tratarla con la misma importancia (Sir Ken Robinson)

Palabras clave: Expresión corporal, aprendizaje cooperativo, Educación Secundaria, Bachillerato

INTRODUCCIÓN

Siguiendo a Verde (2005, p. 1), *“la expresión corporal constituye la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior incluso que el lenguaje escrito y hablado. Es el medio de expresar sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a través del cuerpo, ya que este se convierte en un instrumento irremplazable de expresión humana que permite ponerse en contacto con el medio y con los demás”*. Además, dicha autora afirma que la expresión corporal busca el desarrollo de la imaginación, el placer y disfrute por el juego, la improvisación, la espontaneidad y la creatividad.

Teniendo en cuenta que, durante la adolescencia, tiene lugar gran parte del crecimiento personal, físico, psicológico, social... Es una etapa de transición en la que el alumnado comienza a adquirir roles de adulto. Para ello, necesita tener reforzada su autoestima, su automotivación, su toma de decisiones, su manera de resolver conflictos... (Lago y col., 2003). Por tanto, un trabajo emocional que tiene como protagonista ese cuerpo que se encuentra en pleno proceso de cambio, es fundamental.

Por lo tanto, se puede considerar la expresión corporal como el lenguaje del cuerpo, cuyo objeto de estudio se centra en la conducta motriz con una finalidad expresiva, comunicativa y estética, en la que el cuerpo, el movimiento y el sentimiento participan como instrumentos básicos.

Sin embargo, la realidad nos muestra una escasa utilización en gran parte del colectivo de profesionales de la educación física (Arcilla y Pérez, 2003; Montero, 2008). Entre las causas de esta situación, está la escasez de experiencias personales positivas con el contenido, la reducida presencia curricular en la formación inicial, la falta de concienciación de la necesidad de formación permanente, el miedo a afrontar unos contenidos que no se saben manejar tan bien como nos gustaría o la dificultad en la práctica de modelos didácticos orientados hacia una mayor participación del alumnado en las sesiones.

Justificación

La presente experiencia fue llevada a cabo con los grupos de 2º de ESO y 1º de Bachillerato del IES Merindades de Castilla, Villarcayo (Burgos) el curso 2014/2015 y surge tras asistir el verano pasado al taller titulado: *“Teatro de luz negra”*, en el IX Congreso de Actividades Físicas Cooperativas, en Vélez- Málaga (Hernández y López, 2014) y por mi interés hacia el teatro, ya que lo considero un recurso que ofrece multitud de posibilidades educativas, recreativas y de satisfacción personal.

De ahí nace esta unidad didáctica, con el objetivo de brindar la oportunidad a los adolescentes para que experimenten y descubran con este tipo de técnicas tan innovadoras y con tantas posibilidades de actuación y manipulación un aprendizaje enriquecedor sobre la expresión y comunicación corporal, así como en lo personal y en el fomento de diferentes capacidades entre las que destaca la creatividad.

La expresión corporal como contenido curricular en la educación física, se destaca por la elevada implicación emocional del alumnado siendo el lenguaje del cuerpo un reflejo externo de la condición emocional de la persona. Es por ello que, la incorporación de las técnicas del Teatro Negro, surge para dar respuesta a aquel alumnado que tiene serias dificultades para participar en actividades expresivas debido a una timidez que, en muchas ocasiones, está en relación directa con una baja autoestima (De Pedraza y Torrent, 2013).

Aplicación del contenido en secundaria y en bachillerato

El trabajo de luz negra puede vincularse tanto al ámbito de primaria, como al de secundaria y al de bachillerato. De hecho, existen publicaciones relatando experiencias prácticas en ambas etapas educativas (Calvo de Toro, 2003; Del Prado y Torrent, 2013, Sánchez, 2005). Por tanto, desde un punto de vista curricular, deberemos tener en cuenta la relación con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas (CCBB) tanto en la etapa de secundaria como de bachillerato, de acuerdo con el Decreto 52/2007 y 42/ 2008 respectivamente, en la Comunidad de Autónoma de Castilla y León.

A continuación, se muestra a través de la tabla 1, la relación con los elementos del currículo en 2º de ESO y 1º de Bachillerato, que permiten justificar la posibilidad de aplicación en ambas etapas educativas. Dichos elementos curriculares, están basado en la LOE, puesto que bajo esta ley se enmarco dicha propuesta didáctica.

Tabla 1. Relación con los elementos del currículo

	OGA	BLOQUES DE CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CCBB
2º ESO	7,11,16	Expresión corporal	11. Crear y poner en práctica una secuencia armónica de movimientos corporales a partir de un ritmo escogido.	autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender (1.2.4) social y ciudadana (3.2.7) cultural y artística (4.2.10)
1º BACHILLERATO	8	Actividad física, deporte y tiempo libre	9. Valorar y hacer uso de las diversas representaciones corporales individuales y colectivas en las que se utilice la música como apoyo rítmico.	

Respecto a las CCBB, se puede comprobar, cómo se relaciona con los indicadores establecidos desde la propuesta de secuenciación de CCBB, del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes" (Pérez-Pueyo y Casanova, 2009).

Así, desde el 2º curso de secundaria se contribuye a las competencias de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, a la social y ciudadana, y a la cultural y artística. Respecto a la primera, comprobamos cómo se relaciona con el ítem 1.2.4²², el cual indica la iniciación en procesos de coevaluación intergrupales sencillos, procurando mantener la objetividad y llegando a un consenso de manera dialogada.

Por otro lado, el ítem 3.2.7 es el que hace referencia a la contribución de la competencia social y ciudadana, donde se incide en el diálogo con el fin de ponerse de acuerdo de cara a reconocer el trabajo de manera objetiva dentro del trabajo grupal.

Contribuimos a la competencia cultural y artística a través del ítem 4.2.10 por medio de la participación en experiencias que demuestren su imaginación mediante códigos artísticos.

Por último, los objetivos de área con los se establecen vínculos son el 7, 11,16, que versan sobre el trabajo de la adaptación motriz a las exigencias del entorno, así como sobre la utilización del cuerpo desde una vertiente expresiva, siempre a través de actitudes de respeto, trabajo en equipo. De aquí mana la relación directa con el bloque de contenidos de expresión corporal.

Respecto a bachillerato, el objetivo de área con el que se establece el vínculo es el 8, que hace referencia a diseñar y practicar en pequeños grupos, composiciones con o sin base musical, como medio de expresión y comunicación. De aquí mana la relación directa con el bloque de contenidos "Actividad física, deporte y tiempo libre". Por otro lado y respecto a las competencias básicas, ya adquiridas, seguirán reforzándose "a través de la resolución de las tareas y para ello, se requiere una formulación y selección de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone" (Bolívar y Moya, 2007, p. 14).

METODOLOGÍA

El hábitat natural del Teatro Negro es un lugar oscuro en el que únicamente dominará una luz violeta que provoca que determinados materiales y colores destaquen en la oscuridad. Este fenómeno convierte en invisibles a los personajes vestidos de negro en el escenario, y, por consiguiente, crea un entorno perfecto para la desinhibición

y la fluidez de un movimiento corporal que es capaz de transferir emociones a los elementos fluorescentes que se manejan. Dadas las connotaciones de esta técnica, su versatilidad y la ineludible necesidad de trabajar en grupo para conseguir objetivos o descubrir nuevas situaciones, la metodología se centra primordialmente en estilos de enseñanza que favorecen la resolución de problemas y el descubrimiento guiado (Del Prado, y Torrent, 2013). Todo ello bajo el prisma del modelo de enseñanza del Aprendizaje Cooperativo, demostrando su eficacia para mejorar las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado (Barba, 2010; Velázquez, 2012), mejorar su auto-concepto (Fernández-Río, 2003) y motivar hacia la actividad motriz (Barba, 2010; Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2006).

Las agrupaciones llevadas a cabo fueron diferentes según la situación (Del Prado y Torrent, 2013):

- *Individual*: para proporcionar al alumno libertad y autonomía en la exploración del espacio interior y exterior del cuerpo, buscando de este modo el conocimiento del mismo.
- *Parejas*: buscando fomentar la coordinación y complicidad dentro de la misma.
- *Grupos reducidos*: para evitar situaciones de vergüenza e inseguridad e igualmente, para favorecer la comunicación y el sentirse arropado por los demás.
- *Gran grupo*: con el objetivo prioritario de conseguir la cohesión del grupo y la confianza entre todos los miembros de la clase.

Será en la preparación de la representación en pequeños grupos, donde pasaremos el testigo al alumno en cuanto a rol de responsabilidad (individual y grupal) y autonomía se refiere, pudiéndose apreciar el trabajo cooperativo. De este modo, se cumplirán los cinco elementos fundamentales del modelo cooperativo (Johnson & Johnson, 1994):

- La *interdependencia positiva*, por la que cada individuo comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa.
- La *interacción promotora*, por la que cada miembro del grupo tiende a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
- La *responsabilidad individual*, por la que cada alumno se esfuerza en beneficiar al grupo, hace su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.

²² El primer dígito se refiere al número de competencia, el segundo al curso y el tercero al número de ítem secuenciado.

- Las *habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo*, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal que es, la construcción de la representación (ver anexo 1), gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, compartir el liderazgo, considerar todas las ideas, aceptar las decisiones grupales, etc.

- El *procesamiento grupal* o autoevaluación, por el que cada grupo es capaz de reflexionar sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas.

Por su parte, el cometido del profesor tendrá dos vertientes diferenciadas:

- *Guía*: apoyando y favoreciendo el aprendizaje, organizando y gestionando los recursos, estructurando las distintas fases del proceso, dando solo las pautas imprescindibles que ayuden a la resolución de problemas planteados o surgidos.

- *Conductor-organizador*: exponiendo situaciones, ejercicios que tendrán que ser realizados según las pautas establecidas.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

La unidad didáctica de 8 sesiones de duración, se desarrolló en el salón de actos del instituto, debido a las condiciones de la misma, ya que podía oscurecerse completamente y en las paredes se podían poner telas negras de diferentes longitudes. Los recursos utilizados en la misma fueron los siguientes:

- El *espacio*: salón de actos del instituto
- La *luz negra*: dos fluorescentes de luz ultravioleta
- Los *materiales*: cualquier objeto que resaltase de diferentes texturas y colores: folios, cartulinas, telas ...
- El *vestuario*: los participantes tenían que ir vestidos de negro para que no se viera ninguna parte del cuerpo
- La *música*: preferentemente instrumental

El desarrollo de las sesiones se dividió en tres bloques fundamentales:

Un **primer bloque basado en actividades introductorias** para trabajar las ideas

previas del alumnado sobre el contenido del teatro de luz negra, así como para el descubrimiento de esta técnica, la observación de materiales y la iniciación al trabajo espacial en la oscuridad. Ejemplo de actividades serían:

- Pasar individualmente por el escenario ajustando su movimiento (saludar) a la música (lenta o rápida) y siguiendo una serie de consignas (ocupando los tres niveles de ocupación: plano superior, medio y bajo; mezclar movimientos estáticos y dinámicos; etc.).
- En parejas que representen: oficios o situaciones: astronautas, malabares, pescar, montar en bicicleta...

Un **segundo bloque** que contiene **actividades de aprendizaje centradas en las posibilidades expresivas de las manos y de los pies, así como la ocupación en el espacio y la coordinación con los compañeros**. Ejemplo de actividades serían:

- Crear una composición con las manos y los pies marcando bien los movimientos en función de la música: largos/cortos; rápidos/ lentos; suaves/fuertes.
- Crear situaciones en las que tengan cabida las manos y los pies (acciones/ sentimientos/profesiones...).

Y un *último bloque*, destinado a la construcción (anexo 1) y desarrollo de la representación, que constituirá el culmen de la UD.

En esta fase de la unidad didáctica, los alumnos crearán y representarán una historia, dividida en 3 fases: inicio, nudo y un desenlace. Y teniendo una música como apoyo.

En 2º de ESO se propondrán 4 músicas y a partir de las mismas, los estudiantes elaborarán su historia. Sin embargo, en *Bachillerato* serán los propios alumnos quienes elegirán la música, en función de la historia que representen.

Durante estas sesiones, cada grupo se colocará en los lugares habilitados para componer su propia obra, incluido el escenario, por el cual irán rotando todos los grupos.

El día de la representación, cada grupo compartirá con sus compañeros la representación que han estado preparando con esmero durante las sesiones anteriores. Con ella, culminaremos el proyecto que se ha perseguido desde el inicio: potenciar la motivación, la desinhibición, la creatividad y la imaginación de nuestros alumnos, generando actitudes que provoquen ilusión en el proceso y en el resultado y obteniendo con ello

una gran satisfacció para el disfrute personal y de todos los compañeros.



Figura 1.



Figura 2.



Figura 3.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Son varios los procedimientos de evaluación utilizados:

El primero de ellos es una *planilla de coevaluación* (anexo 2), que será utilizada tanto por los alumnos como por el docente el día de la representación final.

Otros instrumentos de calificación usados fueron los siguientes:

- *Registro anecdótico*. Se usó una hoja de observación en la que se anotaba las actitudes positivas y negativas que cada estudiante tuvo a lo largo de la unidad didáctica.
- *Valoración de la noticia "trabajar en la calle" en Bachillerato*, con el objetivo de desarrollar la actitud crítica del alumnado (anexo 3).

CONCLUSIONES

El teatro de luz negra se ha mostrado como un recurso educativo innovador, que provoca motivación y diversión en el alumnado, lo cual favorece todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ofrecer a los alumnos libertad de acción, hace que tengan la posibilidad de experimentar libremente con diferentes materiales, así como con sus posibilidades y limitaciones de acción, dando rienda suelta de este modo, a la creatividad y la imaginación de los adolescentes. Otro punto a favor, fue la garantía de la espectacularidad del resultado final, favoreciendo la autoestima del alumnado.

Siguiendo a Moya y Vicente (2007, p. 5): *"la creatividad no es un atributo exclusivo de genios ni artistas, como se ha venido pensando tradicionalmente, sino que todos somos creativos en mayor o menor medida y en diferentes aspectos o contextos"*.

De este modo, nuestros alumnos no tienen que ser artistas, no necesitan saber tocar el violín ni bailar danza clásica o flamenco. Nuestros alumnos solo tienen que estar ahí.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arcilla, M.T.; Pérez, D. (2003). *Los conflictos y problemas a los que nos enfrentamos el profesorado a la hora de desarrollar actividades expresivas en Educación Física*. Amarú ediciones.
- Barba, J.J. (2010). *Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria*. *Retos*, 18, 14-18.
- Bolívar, A.; Moya, J. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid. Proyecto Atlántida
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.
- Del Prado, M^a. ; Torrent, A. (2013). *Teatro Negro. Más allá del aula*. Barcelona Ed. Inde.
- González Andino, L. (2007). *Trabajar en la calle*. *Latreatral. Revista de Actualidad Teatral*.13, 4
- Hernández Sánchez, B.; López Pastor, V.M. (2014). *Iniciación al teatro de luz negra. Una experiencia diferente de expresión corporal*. En actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez - Málaga. pp. 542-546.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Lago, F; Presa, I; Muñoz, J. (2003): *Educación socioafectiva en secundaria: Un programa de orientación y acción tutorial*. Madrid. CCS
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Moya, A.; Vicente, M. (2007). *Creatividad y juego: talleres de creatividad*. *Revista Digital Práctica Docente*, 5, 1-30.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pérez-Pueyo, A.; Casanova, P. (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Madrid: CEP

Montero, A. (2008). *La práctica docente a debate. Inclusión de la Expresión Corporal en la programación anual del docente: preferencias personales y falta de formación profesional frente al deber legal*. Revista Digital EFDeportes, 13

Sánchez Martín, A. (2005): *La velada temática: Tratamiento interdisciplinar de la dramatización, el conocimiento del medio, la música y la educación física en el ámbito rural*. En Ruiz, F. (coord.) Educación Física y Deporte Escolar. Actas VI Congreso Internacional. Córdoba. Ed. Gymnos.

Sánchez Martín, A.; Calvo de Toro, J. (2003): *La velada temática: Experiencia interdisciplinar de dinamización de los talleres de un campamento de verano a través de la Expresión Corporal*. En Sánchez, G. (coord.) Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Salamanca. Amarú ediciones.

Velázquez, C. (2006). *Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. En actas del V Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio. Valladolid: La Peonza.

Velázquez, C. (2012). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados*. Tándem. Didáctica de la Educación Física 39, 75-84

Velázquez, C (2014). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física*. En actas del IX Congreso Internacional de Actividades físicas Cooperativas. Vélez- Málaga. (14-33).

Verde, F. (2005). *Expresión corporal, movimiento, creatividad, comunicación y juego*. Educaweb. <http://www.educaweb.com/noticia/2005/03/28/expresion-corporal-movimiento-creatividad-comunicacion-juego-364/> (Consulta 15/2/16)

Datos del autor:

Judith Fernández Cando

ANEXOS

Anexo 1. Construcción de la representación

INFORMACIÓN GENERAL		
ESTRUCTURA	TITULO	TEMA
ASPECTOS A TENER EN CUENTA		
IMPACTO VISUAL	Colores	
	Formas	
PERSONAJES	Aspecto físico	
	Carácter	
MATERIAL	Vestuario	
	Complementos	
EFECTOS SONOROS	Música	
	Sonidos	
OBSERVACIONES	Dificultades encontradas	

Anexo 2. Planilla de coevaluación

COEVALUACIÓN GRUPAL – HETEROEVALUACIÓN				
CRITERIOS	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO (entradas y salidas)				
a) Todo el grupo está bien organizado (ningún fallo de organización)	4	4	4	4
b) Más de la mitad del grupo está bien organizado (algún fallo en la organización)	3	3	3	3
c) Menos de la mitad del grupo está organizado (bastantes fallos en la organización)	1	1	1	1
d) Ninguno está bien organizado (muchos fallos en la organización)	0	0	0	0
UTILIZACIÓN DEL ESCENARIO				
a) Muy bien utilizado (no dan la espalda al público)	4	4	4	4
b) Bien utilizado (a veces dan la espalda).	3	3	3	3
c) Utilizado de forma regular (muchas veces dan la espalda)	1	1	1	1
d) Mal utilizado (siempre están dando la espalda)	0	0	0	0
EJECUCIÓN (Empleo de la expresión)				
a) Excelentes movimientos, transmiten sensaciones	4	4	4	4
b) Buena transmisión de ideas y sentimientos	3	3	3	3
c) Fallos en la expresividad	1	1	1	1
d) Mala expresividad	0	0	0	0
MÚSICA				
a) Excelente elección	4	4	4	4
b) Buena música para el movimiento y el contenido	3	3	3	3
c) Música aceptable	1	1	1	1
d) Música no se adapta al movimiento o al contenido	0	0	0	0
CREATIVIDAD				
a) Muy creativo	4	4	4	4
b) Bastante original	3	3	3	3
c) Poco original	1	1	1	1
d) Copiado pero con algún elemento nuevo	0	0	0	0
MATERIAL				
a) Material muy original, se adapta al contenido	4	4	4	4
b) Material apropiado para el contenido	3	3	3	3
c) Material mal elaborado o se ve con dificultad	1	1	1	1
d) Material mal elaborado y se ve con dificultad	0	0	0	0
PUNTOS TOTALES GRUPO	/24	/24	/24	/24

Anexo 3. Valoración crítica de la noticia “trabajar en la calle”

Pag 14

ABRIL/JUNIO 2007

TRABAJAR EN LA CALLE (1)

Comenzamos con este número una serie de textos de opinión sobre las artes escénicas de calle, disciplina con la que tenemos una especial vinculación. El punto de partida es muy básico, lo cual puede llevarnos a abordar discursos ya superados desde la profesión, sobre todo allá donde este género está más desarrollado. Sin embargo, nuestro enfrentamiento diario con la realidad cercana nos sugiere que es importante retomar los argumentos desde el principio, al menos en lo que desde aquí y ahora apoyamos: el respeto al trabajo en la calle y la superación de prejuicios.

Entender el trabajo en la calle es una cuestión relativamente compleja. El teatro de calle, o, mejor dicho, las artes escénicas de calle (danza, circo, música...), tienen una serie de características diferenciadoras, al margen de todo lo creativo y artístico, muy vinculadas al medio en el que los actores, intérpretes y personal de gestión (regidores, ayudantes de producción, etc.) se van a desenvolver. En líneas generales, se suele decir que el trabajo en la calle es “más duro”, no solamente durante las actuaciones, sino también durante los montajes y desmontajes. Se está más expuesto, lo cual significa que los imprevistos son ilimitados, la seguridad más complicada, el público no tiene definido el límite físico ni psicológico con el artista, las esperas se hacen más difíciles al trabajar en entornos más incómodos que los de un teatro (sin camerinos, cafeterías, etc.). Y el clima: el sol pega o la lluvia castiga; si hace viento, si hace calor...

Por todos estos motivos, desgraciadamente en nuestro país muchos actores (músicos, bailarines...), evitan actuar al aire libre, considerando incluso un “ascenso” pasar de la calle a la “comodidad” de un escenario, con sus puertas de descarga, su control técnico, sus tomas de corriente y sus horarios inamovibles. Esta circunstancia provoca, por ejemplo, que en España sea muy difícil ver artistas de edad madura haciendo teatro de calle, con

la pérdida de calidad que, en ocasiones, esto provoca. Personalmente, y salvo raras excepciones, he venido que allí de España para ver actores (varios) de más de cuarenta y cinco años enfrentándose cara a cara al público, interviniendo en espacios públicos y al aire libre, con dignísima profesionalidad y aportando al espectáculo un valor añadido, una diferencia.

Muchas de esas incomodidades son inherentes a la calle, e incluso forman parte de su encanto; los imprevistos son parte de la creación. Ahora bien, la dureza se hace ilógica cuando parte de la falta de respeto, muchas veces motivada por la ignorancia, del que ve, ó incluso del que contrata, teatro (música, danza, etc.) de calle. No hablamos tanto de los festivales de teatro de calle, con sus problemas de coordinación, masificación y falta de recursos, sino de la programación puntual de artes de calle y, sobre todo, cuando éstas se utilizan dentro de un contexto más amplio, como complemento a una actividad, animación de un recinto, celebración de un acontecimiento concreto, etc. Ahí la inestabilidad laboral se acentúa aún más.

Hablamos en términos generales: Los horarios son totalmente flexibles (terror cuando hay políticos por medio); el grupo, una vez finalizado el montaje puede (y debe) esperar media hora, o lo que sea, hasta el momento en el que se da la señal y la energía, milagrosamente, fluirá a punto. Del mismo modo, el final del espectáculo puede venir marcado con un chasquido de dedos, o la irrupción del “responsable”, indicando al artista que ya basta de tocar la flauta, mismo responsable al que no se le pasa por la cabeza subir a un escenario del teatro municipal para interrumpir la representación porque el programa de actos va retrasado. Los espectáculos de calle también tienen un final que la compañía ensaya, que no se puede adelantar a gusto y sin el cual el artista siente la frustración del trabajo no acabado. Mismo trabajo, respetos distintos.

Dirección:
Gonzalo Andino Lucas
(director@lateatral.com)

Dirección de Arte:
Emilio Tallafet

Maquetación:
Noletia, SL
(contacto@noletia.com)

Publicidad y suscripciones:
Saray Angulo
(publicidad@lateatral.com)

Producción:
Laura Godoy
(lgodoy@lateatral.com)

Redacción Sevilla:
Ángela Morón

Foto Portada:
Industrial Teatrera: “En Color?”

Colaboradores especiales para este número: Carlos Álvarez-Osorio, Javier Berger, María Isabel Rincón, Sergio Rubio, Xean Arias

Zonas de distribución:
Córdoba, Málaga, Sevilla

Envíos a establecimientos de:
Barcelona, Granada, Jerez, Madrid, Santiago de Compostela, Valencia, Zaragoza, Cádiz, Córdoba, Málaga

Imprime:
Escandón

Tirada:
12.000 ejemplares

Edita:
Noletia, S.L.
Parque Empresarial Los Llanos
C/ Castilla y León, nº 251, Planta 1ª, Puerta 102. CP: 41909 Salteras (Sevilla)
Tel: 647264700

Sugerencia contenidos:
director@lateatral.com
DEP LEGAL: SE-4636-03

Descárgala en pdf y suscríbete en www.lateatral.com

*Futbol y Puzzle de Aronson:
un buen maridaje para la coeducación.*

Daniel Martos García

RESUMEN

El objetivo de la presente comunicación pasa por describir una unidad didáctica de fútbol diseñada con la técnica propia del aprendizaje cooperativo 'puzzle de Aronson', con la que se trató de implementar una propuesta coeducativa en 5 grupos de 2º y 3º de Secundaria en un centro público valenciano. La investigación de corte etnográfica supuso el uso de la observación y la participación, los diarios de campo, grupos de discusión, entrevistas en profundidad y la redacción de relatos por parte del alumnado. Los resultados del estudio, que también se muestran brevemente, apuntan a una mejora en el clima del aula, un cambio de actitudes en el alumnado (sobre todo en los líderes de cada grupo), una mejora en el respeto entre chicos y chicas y un aumento en la participación. Aunque la propuesta arrojó resultados esperanzadores, éstos se deberían afianzar con actuaciones de esta índole alargadas en el tiempo, para conseguir cambios educativos profundos.

INTRODUCCIÓN

La actividad diaria en los centros de Secundaria está repleta de conflictos entre el alumnado, discriminaciones varias y renunciadas por parte del profesorado. Todo ello, acompaña el proceso educativo y, aunque no se pretende arrojar una imagen catastrofista de la educación en esta etapa, bien es cierto que con los nuevos tiempos la realidad a la que nos referimos parece haber empeorado. Así, el aumento de las ratios y el número de horas lectivas del profesorado, la relativización cultural, el poder de los mass-media y la publicidad o la falta de recursos creciente son ingredientes que han venido a unirse al ya conocido panorama que venía determinando la educación en general, y la educación física (EF, en adelante), en particular. La pérdida de horas lectivas y el ataque a nuestra área que de ello se deriva, el constante cambio de currículos, la sempiterna baja consideración de la EF o la falta de formación permanente hacen de la EF un coctel inquietante. Tanto es así que el propio Tinning (1992) se quejaba de como la EF parecía más una asignatura de relleno y descanso que una actividad educativa. En el mismo sentido, Kirk (2010) ha denunciado la orientación monolítica de la EF hacia el deporte y el aprendizaje de sus técnicas. Por ello, parece óbvio poner de manifiesto la necesidad de dotar a esta asignatura de un sentido pedagógico que la sociedad entienda como valioso.

Una de las orientaciones que, pensamos, puede revertir esta situación es la educación en valores, lo que equivale a asegurar el carácter realmente educativo de la EF, más allá del simple entrenamiento y, de paso, superar el reduccionismo que se desprende de ofrecer la salud como la única meta. Si atendemos a la revisión que hacen López-Pastor y Gea (2010), la educación en valores en EF está representada por las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos o las experiencias que se derivan del Programa de Responsabilidad Personal y Social. De entre estas opciones, nuestra propuesta opta por el aprendizaje cooperativo, no en vano es una "de las líneas de trabajo que ha tenido una mayor proyección a nivel nacional e internacional" (López-Pastor y Gea, 2010, 250).

El aprendizaje cooperativo se puede entender como una metodología en la que el alumnado trabaja en pequeños grupos y donde, fundamentalmente, se da una corresponsabilidad en el aprendizaje (Velázquez, 2015). De esta forma, al contrario de lo que pasa en las propuestas meramente grupales, en el aprendizaje cooperativo (AC), se da una interdependencia positiva de metas (Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014), lo que ahonda este sentido de la responsabilidad compartida. La literatura sobre el AC es abundante y, sobre todo, ha venido no sólo a definir y describir las diferentes técnicas que componen dicha metodología, sino a poner encima de la mesa sus

múltiples ventajas educativas.

En nuestro caso, la técnica elegida ha sido el puzle de Aronson, la cual se podría explicar del siguiente modo:

La idea central de esta técnica consiste en dividir el grupo-clase en equipos de trabajo, responsabilizando a cada miembro del equipo de una parte diferente de la tarea a realizar, de la que llegará a convertirse en un "experto". Los estudiantes de los diferentes equipos que tienen asignada la misma parte del tema se juntan para discutirlo en grupos de especialistas. Después, regresan a sus equipos originarios para enseñar a sus compañeros aquello que han aprendido. La realización de la totalidad del trabajo está condicionada por la cooperación y la responsabilidad recíprocas entre el alumnado. (Traver y García-López, 2006, 5-6)

El AC, como decimos, es una metodología relacionada con la educación en valores, por cuanto promueve algunos de ellos; concretamente, Traver y García-López (2006), le atribuyen al puzle de Aronson el desarrollo de actitudes diversas y, especialmente, la solidaridad. Dicho esto, se antoja oportuno pensar que el AC puede ser una excelente forma de abordar el tratamiento de contenidos concretos como el deporte, asociado como está éste a valores tan poco educativos como la violencia, la agresividad o el deseo de ganar por encima de todo (Gutiérrez, 2004). Uno de los valores negativos que encontramos en la EF es el machismo, lo que supone una discriminación por motivos de género que se manifiesta claramente y de forma diversa (Vilanova y Soler, 2012). A este respecto, el deporte no es ninguna excepción, hasta el punto que las distintas disciplinas que se plantean en las programaciones de aula de nuestra asignatura tienen connotaciones masculinas o femeninas. Así, si pensamos que se asocia a los chicos con roles activos y a las chicas con roles pasivos (Blández, Fernández y Sierra, 2007), no es de extrañar que los primeros se sientan más motivados y competentes en actividades como el fútbol y, por el contrario, las chicas se decanten por contenidos como el acroesport (Sevil, Abós, Julián, Murillo, y García-González, 2015).

El fútbol, por sus especiales características, sobre todo por su nivel de relevancia social, hace que se concentren en él muchos de los elementos negativos que se asocian al deporte, algunos de los cuales hemos enumerado. Ante este panorama, la investigación que relatamos aquí está basada en una experiencia que se justifica en parte por el hecho que las profesoras del departamento del centro (5 mujeres sobre 1 un hombre) habían eliminado el fútbol de sus programaciones. Esta decisión es sorprendentemente contraria a la que, como relata Soler (2010), suele ocurrir con algunos contenidos, esto es, la poca o nula dedicación a contenidos relacionados con el ritmo o la expresión corporal.

Las profesoras del centro habían manifestado la presencia de actitudes irrespetuosas motivadas por las diferencias de género, lo que efectivamente constató la etnógrafa durante los meses previos de observación-participante. Así, de sus datos se desprende no sólo la presencia de conductas machistas por parte del alumnado, sino la existencia de un currículum oculto que favorece dichas discriminaciones. Ante esta situación, como detallamos más adelante, la etnografía interpretativa se torna en crítica, por cuanto trata de desvelar las injusticias aferradas a los estereotipos existentes y propone superarlas mediante una actuación conjunta y consensuada entre el profesorado y el equipo de investigación, con la participación activa del alumnado, lo que favorece su emancipación. Siguiendo a Kirk (2006), estos planteamientos se ajustan a lo que entendemos por pedagogía crítica.

Esta comunicación tiene, por lo tanto, los siguientes objetivos:

- Describir la unidad didáctica 'Estereotipos en fuera de juego'.
- Presentar brevemente los resultados de la investigación desarrollada
- Analizar críticamente los pasos tomados y, en concreto, el papel del aprendizaje cooperativo.
- Propiciar un debate académico al respecto.

METODOLOGÍA

Descripción de la innovación.

La Unidad didáctica (UD, en adelante) que presentamos a continuación se apoya en tres pilares fundamentales:

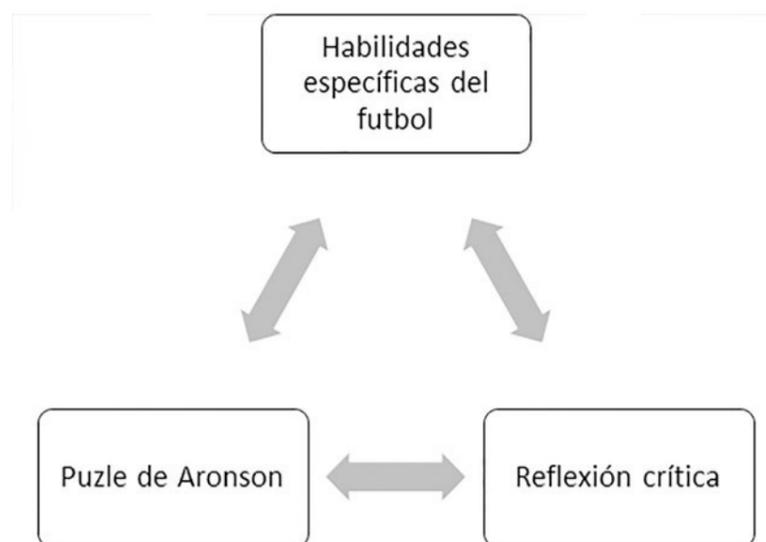


Figura 1. Elementos constitutivos de la UD.

La UD trata de recoger tanto el desarrollo de las habilidades específicas del fútbol, como la metodología cooperativa elegida, y la presencia de reflexiones críticas, tanto individuales como grupales, para dar cuenta así de las finalidades de la misma (Figura 1).

'Estereotipos en fuera de juego' es una UD de 8 sesiones de duración que, como decimos, presenta como contenido el fútbol y opta por el puzle de Aronson como metodología. Dada su orientación crítica, no tiene unos objetivos finales explícitos, por lo que los principios de procedimiento sirven de guía del proceso (ver Tabla 1). Estos principios lo impregnan todo, de forma que las mismas sesiones recogen estas intenciones, como también lo hacen los criterios de evaluación. Pensamos que este hecho se alinea igualmente con la educación en valores, por cuanto éstos están presentes en todas y cada una de las actuaciones, no sólo en la evaluación del producto final.

Tabla 1. Principales características de la UD 'Estereotipos en fuera de juego'

Paradigma educativo	Racionalidad Crítica
Finalidad	La finalidad de esta Unidad Didáctica pasa por desvelar los estereotipos de género que se dan en un grupo de Secundaria que juega al Fútbol, combatirlos mediante la reflexión colectiva y la participación cooperativa en las actividades físicas propuestas y dotar a las profesoras de las habilidades y conocimientos pertinentes para su uso futuro.
Principios de Procedimiento Para el alumnado	Mostrar una actitud de respeto, participar críticamente en las actividades, esforzarse.
Para el profesorado	Mostrar una actitud positiva hacia el cambio y la mejora, ejercer la autocrítica, construir el propio aprendizaje hacia la emancipación
Duración	8 sesiones por grupo
Contextualización	Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia, de carácter público.
Grupos-clase	3 grupos de 2º de ESO 2 grupos de 3º de ESO

La temporalización de las 8 sesiones ha tratado de responder equilibradamente tanto al desarrollo de las tareas propias del fútbol como a las demandas de la reflexión crítica. Así:

Número de sesión	Descripción
1	Pretexto crítico
2	Reflexión inicial y formación de los grupos puzle
3-6	Práctica de las tareas propias del fútbol
7	Evaluación
8	Reflexión final: mujeres futbolistas

Finalmente, y en cuanto a la evaluación, ésta ha pretendido guardar cierta coherencia con toda la propuesta educativa, por lo que no sólo se ha diseñado una evaluación con participaciones variadas, sino que se han introducido elementos innovadores como la negociación de los criterios de evaluación. De esta forma, la evaluación ha contemplado:

- Heteroevaluación por parte del profesorado sobre las actitudes de cada alumno/a durante toda la UD
- Heteroevaluación del profesorado de cada uno de los grupos sobre su exposición final de las habilidades específicas
- Autoevaluación individual del alumnado sobre las actitudes mostradas durante la UD.
- Evaluación grupal por pares por parte del alumnado sobre la exposición final de las habilidades específicas.

Investigación de la experiencia.

La investigación de la UD en cuestión se enmarca dentro de un estudio etnográfico más largo que pretende describir e interpretar, desde una perspectiva de género, cual es la realidad que se vive en la asignatura de EF de un centro de Secundaria. Lo que aquí se presenta mantiene el diseño etnográfico, aunque introduce elementos de la etnografía crítica, aquella que trata de obtener los significados más profundos de un contexto, atendiendo a las diferencias no sólo de género, sino de raza, clase o etnia (Fitzpatrick, 2013).

El estudio tuvo sus inicios en los contactos previos que la etnógrafa tuvo con dos profesoras del departamento, donde se puso de manifiesto la necesidad de abordar algún tipo de actuación al respecto de los estereotipos de género. Seguidamente, se abordó un proceso de negociación del acceso, paralelo a la definición concreta de la colaboración, por la cual se obtuvo el consentimiento tanto del departamento de EF

como de la dirección del centro. Además, durante el desarrollo de la misma, se obtuvo el consentimiento informado de las familias cuyos hijos e hijas fueron entrevistados.

La etnógrafa ha pasado un curso entero conviviendo en el centro, tiempo durante el cual ha cambiado de un rol esencialmente pasivo (observadora total) a una participación más activa, como el caso de esta UD. Así, según las necesidades tanto de la investigación como de la propia asignatura de EF, los roles han ido variando, lo que en parte ha permitido atender las contraprestaciones propias de la etnografía (Wolcott, 2005).

La recolección de datos se produjo por distintas vías, atendiendo a los requerimientos de triangulación de métodos propios de este tipo de diseños. De este modo:

Tabla 3. Instrumentos de recogida de datos cualitativos.

Instrumento de recogida de datos	Descripción
Diarios de campo	De la etnógrafa. Fruto de la observación- participante
	De las dos profesoras implicadas
	De un miembro del equipo de investigación. Fruto de la observación total durante la UD.
Entrevistas en profundidad	A las dos profesoras del centro en cuyos grupos se impartió la UD
Grupos de discusión	4, concretamente, desarrollados con alumnado de 2º y 3º de Secundaria, con los que se desarrolló la UD
Redacción de relatos	Por parte del alumnado, antes y después de la UD

El análisis profundo de los datos se está desarrollando en estos momentos y responde a los procedimientos habituales en este tipo de investigaciones. De este modo, el análisis de contenido se atiende, siguiendo a Sparkes y Smith (2014), a las fases de codificación, mediante una lectura detallada de todo el material obtenido, una categorización que permita la ordenación de los datos, la generación de subtemas y una interpretación de los mismos que permita la elaboración de los correspondientes informes.

Toda investigación educativa, es decir, aquella que se hace no sólo sobre educación, sino que es ella en si misma educativa, debe atender exigentes criterios éticos lo que, en palabras de Fitzpatrick (2013), se ajusta también a este tipo de etnografías.

En este sentido, los criterios éticos de la investigación que presentamos se pueden observar en la Figura 2.

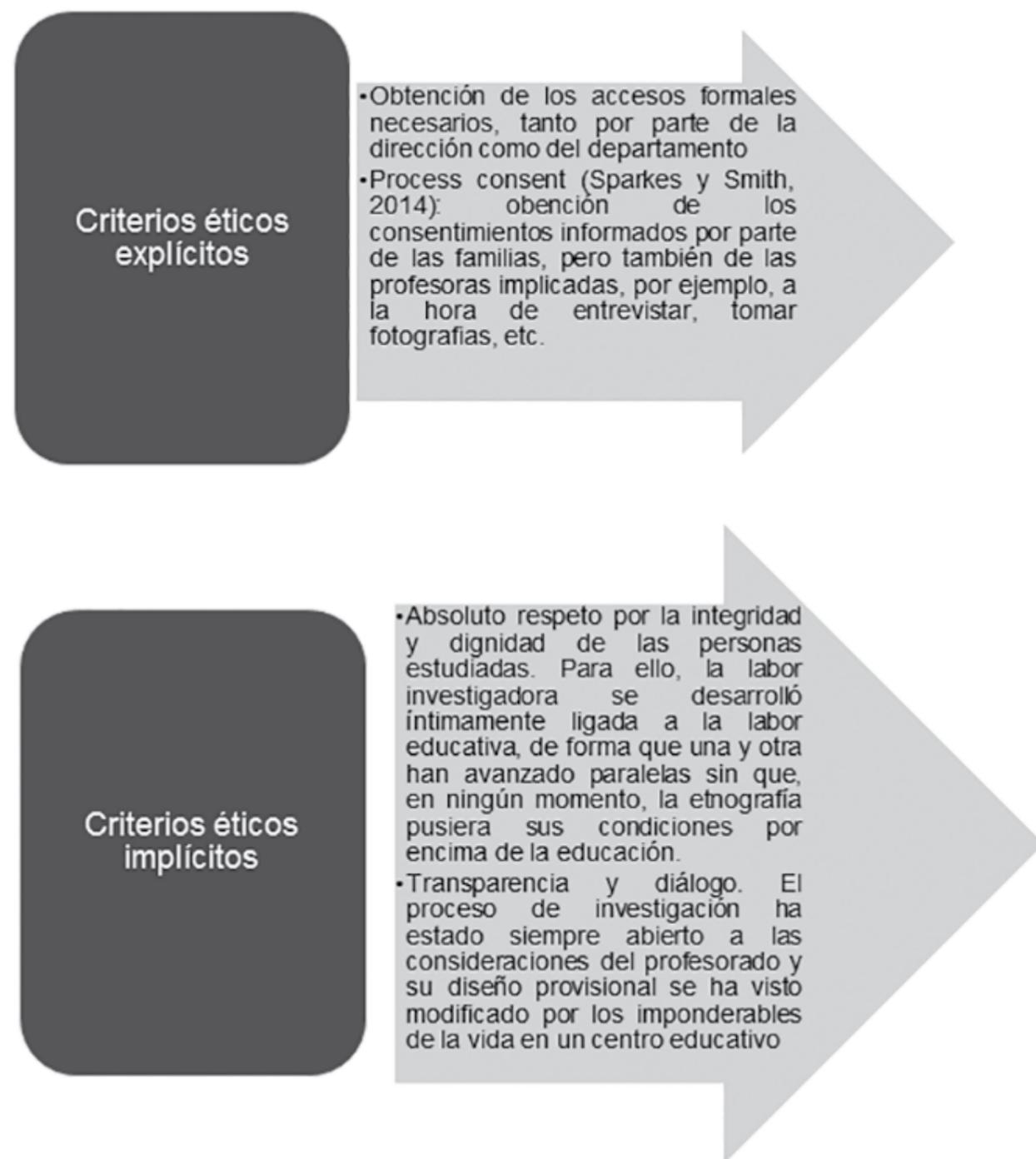


Figura 2. Criterios éticos observados

Resultados y Discusión

Con la prudencia a la que obliga ofrecer datos en proceso de análisis, los resultados nos muestran que la UD de fútbol diseñada con la técnica del 'puzle de Aronson' favorece que el alumnado menos hábil en fútbol mejore a nivel técnico, mientras que los más hábiles que ya dominan la técnica no progresen tanto en este sentido. Sin embargo, este último grupo al cual se le han asignado roles específicos de 'capitanes' de equipo, adoptan una actitud de apoyo constante al resto de compañeros y compañeras del grupo lo que, siguiendo a Traver y García-López (2006) favorece el desarrollo de la solidaridad. Además, en todos los casos, se han recogido testimonios que muestran un aumento en la participación en las actividades.

En lo que respecta al desarrollo del puzle, la primera sesión (pretexto crítico) orientada a promover una reflexión crítica acerca del fútbol, ofreció comentarios interesantes. Así, hubo alumnas (pero también alumnos) que expusieron cómo se sentían cuando las escogen las últimas en los partidos:

...yo fui de los últimos en salir y ese momento en que te tratan como un pegote, que nadie te quiere en su equipo... lo asimilas, lo llevas lo mejor que puedes, pero esos dos minutos sólo miro el suelo y espero que me digan dónde ir (Relato inicial).

Dichos testimonios, recogidos en los relatos iniciales, hicieron referencia igualmente a situaciones vividas como una injusticia, por ejemplo cuando a las chicas no les pasan el balón; "no quiero que me pasen, prefiero pasar desapercibida, que ni me miren," o al hecho de tratarlas como objetos que no tienen ni voz ni voto: "en el torneo tuve que pedir permiso a los chicos para ponerme de portera, no me dejaban, y me sentía con la necesidad casi de rogarles que me dejaran estar en portería."

En las siguientes sesiones, dedicadas a las habilidades específicas del fútbol, los y las expertas de cada habilidad, tras volver a sus grupos y explicar cada ejercicio, han sido capaces de controlar a sus compañeros y compañeras, llamarles la atención cuando ha sido necesario, colocar el material y explicar cada ejercicio. En este caso, el profesor/a que desarrolla el puzle de Aronson deja de ser el centro de la actividad (Traver y García-López, 2006), por lo que se da una situación de autogestión que, en definitiva, aumenta la motivación del alumnado (Martos-García, Tamarit y Torrent, 2016).

En cuanto a la participación femenina en las tareas, se observó un cambio significativo del primer al último día. Las chicas pasaron de estar hablando entre ellas en los márgenes del campo de fútbol, pasando desapercibidas, a realizar todos y cada uno

de los ejercicios, hasta el punto de mejorar en cada una de las habilidades del fútbol desarrolladas. También cabe hacer especial hincapié al trato que han recibido por parte de sus compañeros. Así, los diarios de campo están repletos de observaciones que muestran comentarios de ánimo y una drástica reducción de las faltas de respeto hacia ellas, tan frecuentes antes de esta UD (como aseguraban las profesoras). Esto nos lleva a considerar necesario que “el docente de EF, en su intervención, desarrolle estrategias didácticas específicas para cada uno de los contenidos curriculares que pueden impartirse dentro de la EF escolar, teniendo en cuenta variables como el género” (Sevil, Abós, Julián, Murillo, y García-González, 2015, 291).

En cuanto a las dificultades encontradas, cabría destacar el hecho que el clima de aula que se dio en todas las sesiones, basado en el respeto, la participación y la solidaridad, desapareció toda vez se modificaron las condiciones de las sesiones, por ejemplo, en el caso de proponer partidos de fútbol basados en la competición. Ello pone el énfasis en la necesidad de convertir este tipo de experiencias puntuales en sistemáticas.

Finalmente, otro aspecto que conviene resaltar, por su influencia en los resultados obtenidos, es la actitud de las profesoras durante el transcurso de la UD. A pesar de manifestar, en un inicio, cierto temor hacia una UD de fútbol, las dos profesoras han colaborado en todas y cada una de las actividades de la misma UD y de la investigación planteada, y han terminado satisfechas con los resultados. En este sentido, ellas mismas han asegurado que aplicarán la UD en lo sucesivo, mientras que otras profesoras del centro nos pidieron ayuda para implementarla en otros cursos, incluso con otros deportes.

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados obtenidos ahondan en la evidencia de las bondades del aprendizaje cooperativo para la creación de un clima de aula donde no solo el respeto se convierta en un elemento nuclear, sino también la participación del alumnado de ambos géneros. Además, el puzle de Aronson, en concreto, establece una situación idónea para que el alumnado coopere en igualdad de condiciones y permite que, como es este caso, se reconduzcan los liderazgos basados en la diferencia de habilidad en roles de solidaridad.

Todo ello, nos hace reforzar la idea que el AC es una excelente herramienta para la coeducación, aunque se echen en falta más y más largas experiencias de investigación educativa al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M.A., (2007). Estereotipos de género actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>.
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling*. New York: Peter Lang.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- López, V.M., & Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 38(10), 245-270.
- Martos-García, D., Tamarit, E. y Torrent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos*, 29, 223-228.
- Traver, J.A. y García-López, R. (2006). La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia “compromiso ético” y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1-9.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la Escuela y sus Profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Sevil, J., Abós, A., Julián, J.A., Murillo, B., y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. RICYDE. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 41(11), 281-296. doi: <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04106>
- Soler, S. (2010). Más allá del fútbol: ¿la educación física en femenino? *Aula de Innovación Educativa*, 191, 12-16.

Sparkes, A.C. y Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. London and New York: Routledge.

Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

Vilanova, A. y Soler, S. (2012). La coeducación en la educación física en el siglo XXI: reflexiones y acciones. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 75-83.

Wolcott, H.F. (2005). *The art of fielwork*. London: AltaMira Press.

Datos del autor:

Daniel Martos García

RESUMEN

En esta comunicación os presentamos el recorrido realizado estos tres últimos cursos de reflexión y de intercambio de un grupo de especialistas de Educación Física que forma parte de un Seminario del Centro de Recursos del Eixample de Barcelona.

La inquietud del estudio surge a partir de pretender trabajar competencialmente las sesiones de Educación Física. Dicho propósito es contribuir al área desde una perspectiva más humana que aporte a la construcción social y emocional del escolar. Este objetivo está muy ligado al trabajo cooperativo.

En este sentido, la evaluación debería desempeñar un papel muy importante dentro de nuestras sesiones, ya que pretende, por un lado generar conciencia en el proceso de aprendizaje y, por otro, permite el diálogo/reflexión, para así poder crear estrategias para obtener mejores aprendizajes.

Así pues, hemos redefinido y secuenciado las competencias de Autonomía, Iniciativa personal y Aprender a aprender, a la vez que hemos debatido sobre qué instrumentos de evaluación aplicar en nuestras sesiones de Educación Física, y qué condiciones deberían tener para que sean competenciales.

Palabras clave: Evaluación formativa, intercambio de experiencias, instrumentos de evaluación, competencias básicas, indicadores de evaluación, autonomía, Iniciativa personal, aprender a aprender, evaluación competencial.

Hacia una educación física más competencial: evaluación formativa e instrumentos de evaluación

Luis Almirall
Mireia Beneit
Cristina Guijosa Quintilla
Anna Torres



PRESENTACIÓN

Somos un grupo de maestros/as de Educación Física de Primaria y secundaria que participamos ya hace 8 años en el Seminario organizado por el Centro de Recursos Pedagógicos del distrito del Eixample de Barcelona de 20 horas. El objetivo de este seminario es crear un espacio de intercambio y de reflexión sobre temas que nos preocupan. Estos últimos tres cursos académicos nos hemos centrado en un tema que actualmente está en debate en todos los niveles educativos: la evaluación competencial. No ha sido una tarea sencilla y no hemos alcanzado todos los objetivos planteados, pero el grado de satisfacción es muy elevado y de aquí que queramos compartir nuestras reflexiones y trabajo con el resto de participantes en el congreso.

MARCO CONCEPTUAL

El interés por la evaluación está centrando en estos últimos años uno de los debates de mayor calado curricular. Las pedagogías emergentes y los cambios sociales que se han sucedido en las últimas décadas han proyectado sobre el ámbito educativo una nueva visión del proceso de aprendizaje en la que la adquisición de competencias básicas para la vida pasa a ser uno de sus pilares fundamentales.

Este hecho ha provocado un proceso de reordenamiento y redefinición de los diferentes componentes curriculares entre los que la evaluación ha tenido un papel protagonista, pasando de un modelo más tradicional centrado en el profesorado, los contenidos y el resultado, a otro más regulador basado en el alumnado y su proceso de aprendizaje.

Con el objetivo de afrontar esta nueva realidad pedagógica, como grupo de trabajo, hemos estado a lo largo de los últimos tres años investigando y reflexionando sobre el papel que la evaluación debería desempeñar en la Educación Física actual.

Para ello hemos seguido un proceso de trabajo que nos ha llevado en primer lugar a plantearnos qué podemos entender por evaluación competencial y por ende a preguntarnos cuál debería ser la finalidad fundamental de la evaluación: calificar o regular.

Una evaluación centrada en la calificación está relacionada con valorar los resultados del proceso de aprendizaje. Tradicionalmente se ha utilizado este tipo de evaluación para comprobar si el alumnado es capaz de reproducir el conocimiento transmitido. Sin embargo, entendiendo que una evaluación competencial requiere del planteamiento de situaciones complejas e imprevisibles en las que el alumnado pueda aplicar el

conocimiento y las capacidades que está desarrollando, este modelo parece ser insuficiente (Sanmartí, 2010).

La evaluación reguladora, en cambio, tiene como finalidad generar conciencia en el proceso de aprendizaje aportando una fórmula más acorde a la visión competencial. En primer lugar, permite al alumnado identificar las dificultades que se va encontrando en su recorrido de aprendizaje, ayudándole a generar estrategias que le faciliten superarlas. De este modo el aprendiz puede desarrollar una mayor competencia en su capacidad de aprender a aprender y en su autonomía e iniciativa personal (Sanmartí, 2010).

La evaluación reguladora, también posibilita una evaluación compartida que nace fruto de los procesos de diálogo entre profesorado y alumnado (López et al. 2006), y en la que se debe encontrar un equilibrio entre la evaluación de carácter formativo en la que la toma de decisiones parte fundamentalmente del profesorado y la evaluación de carácter formador en la que estas decisiones parten del alumnado (Sanmartí, 2010). Esta evaluación compartida puede llevarse a cabo a través de tres tipologías de instrumentos:

- Autoevaluativos: en el que el agente evaluador es el propio alumno/a y la evaluación se realiza sobre uno mismo/a.
- Coevaluativos: en el que el agente evaluador es el alumnado del grupo clase y la evaluación se realiza sobre un compañero/a.
- Heteroevaluativo: en el que el agente evaluador es el profesorado o personas externas al grupo clase como por ejemplo la familia, y la evaluación se realiza sobre un alumno/a.

Por último, la evaluación reguladora entiende la evaluación como un proceso continuado. La podemos encontrar en los momentos iniciales del proceso de aprendizaje con un carácter diagnóstico, durante el propio proceso con una función formativa/formadora y pronóstica, y al final del proceso para poder valorar y calificar.

DESARROLLO

A lo largo de estos tres años hemos seguido un recorrido que va desde la parte más analítica y abstracta a la parte más aplicativa y concreta.

En seminario 2013-2014

Partiendo de la secuenciación de indicadores de las CCBB desarrollado por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes" (Pérez Pueyo, et. al, 2009a, b, 2010a, b) y estando de acuerdo con la reflexión de sus autores de agrupar las competencias de Autonomía e Iniciativa personal, y de Aprender a aprender, (ver justificación en Pérez Pueyo, et al, 2010a, b) decidimos iniciar nuestro trabajo en estas dos competencias.

El motivo de elegir estas dos competencias es que aquello que pretenden conseguir (adquisición de conciencia, autocrítica, autoestima, capacidad de elegir, de afrontar problemas, relacionarse, cooperar y trabajar en equipo...) tienen una relación directa con la línea de trabajo cooperativo, metodología con la cual estamos implementando poco a poco nuestro trabajo diario en las aulas.

Basándonos en la secuenciación del grupo INCOBA en que desarrolla nueve indicadores a lo largo de las etapas de primaria y secundaria, elaboramos una propia aplicada al área de Educación Física, en la cual el desarrollo de los indicadores partiría de cómo organizamos las clases (agrupación, duración y rol del grupo, tipos y objetivos de las actividades), cómo evaluamos (estrategias e instrumentos, y evaluación del proceso de aprendizaje) y cuál es la actitud del alumno (en referencia a sí mismo, a sus compañeros, al aprendizaje y al entorno).

Los cuadros que a continuación se presentan como resumen de nuestro trabajo serán en catalán, ya que ha sido la lengua utilizada para elaborar el material durante todo el proceso.

CUADRO 1 Resumen del trabajo realizado durante el seminario 13-14

CI - CM - CS

SUBINDICADOR COMPETENCIAL	CI	CM	CS
Reconèixer les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques)	Reconeix el que fa bé i el que ha de millorar amb l'ajuda del mestre Anomena emocions/ estats d'ànims en els altres i propis. Verblitzar les pròpies emocions/sentiments de manera autònoma	Identifica i accepta el que fa bé i el que ha de millorar d'una manera autònoma i/o amb l'ajuda dels companys. Compren les emocions/sentiments en altres Expressa l'expressió emocional apropiada	Cerca i aplica estratègies de millora en el procés d'aprenentatge amb ajuda del mestre Regula situacions emocionals. Gestiona situacions emocionals

SUBINDICADOR COMPETENCIAL	CI	CM	CS
Compromís i responsabilitat individual: cadascú compleix la seva tasca o rol	Realitza de forma responsable les diferents funcions del rol assignat (pel mestre) dins d'un grup de treball.	Identifica i realitza de forma responsable les funcions del rol assignat dins d'un grup de treball.	Proposa i realitza de forma responsable rols i funcions, dins d'un grup de treball, en base els seus interessos, motivacions i de la tasca.

SUBINDICADOR COMPETENCIAL	CI	CM	CS
Processament grupal: discutim com treballa el grup; què canviem i què mantenim	Utilitza adequadament eines d'avaluació (autoavaluació individual escrita i senzilla) per identificar les seves possibilitats i dificultats (emocionals, motrius, actitudinals) amb l'ajuda del mestre.	Utilitza adequadament eines d'avaluació (autoavaluació guiada i coavaluació intragrupal) en el seu procés d'aprenentatge.	Utilitza adequadament eines d'avaluació (autoavaluació, coavaluació intragrupal i coavaluació grupal) Selecciona d'un llistat proposat pel mestre els indicadors d'avaluació (emocionals, motrius, conceptuals, actitudinals) més adients per l'activitat (model graella mestre sense indicadors, seleccionar dels tres tipus)

1R ESO - 2N ESO - 3R ESO - 4T ESO

SUBINDICADOR COMPETENCIAL	1R ESO	2N ESO	3R ESO	4T ESO
Reconèixer les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques)	Pren consciència del que fa bé i del que ha de millorar d'una manera autònoma.	Cerca i aplica estratègies de millora en el procés d'aprenentatge de manera autònoma.		Estableix metes de treball persona i/o grupal coherents a les seves característiques pròpies o del grup de manera autònoma i que després hauran de ser comprovades amb l'autoavaluació

SUBINDICADOR COMPETENCIAL	1R ESO	2N ESO	3R ESO	4T ESO
Compromís i responsabilitat individual: cadascú compleix la seva tasca o rol	Escull i organitza amb el mestre la proposta de rols en funció d'interessos, motivacions, potencialitats i de la tasca Gestiona el tipus de rols necessaris per l'activitat tot adaptant-les durant el procés.	Escull i organitza amb el mestre la proposta de rols en funció d'interessos, motivacions, potencialitats i de la tasca. Gestiona el tipus de rols necessaris per l'activitat tot adaptant-les durant el procés.	Proposa i gestiona de forma autònoma el tipus de rols necessaris per l'activitat tot adaptant-les durant el procés. Gestiona el tipus de rols necessaris per l'activitat tot adaptant-les durant el procés.	Gestiona (proposa, accepta, es responsable) de forma autònoma l'organització de rols dins d'un grup de treball adaptant-los a les activitats a realitzar.
Processament grupal: discutim com treballa el grup; què canviem i què mantenim	Dissenya el format adient de l'instrument d'avaluació (durant el curs : seleccionar, completa , crea entre diferents models)	Crea indicadors d'avaluació més adients per l'activitat (model graella mestre amb un parell d'indicadors)		Dissenya eines d'avaluació del propi procés d'aprenentatge (autoavaluació, coavaluació, metavaluació...).

CUADRO 2 Resumen del trabajo realizado durante el seminario 13-14

CI - CM - CS

	CI	CM	CS
Adquirir i aplicar valors i actituds personals	Reconeix objectivament l'esforç dels companys. Escolta i respecta les valoracions del mestre i dels companys.	Accepta de manera positiva les valoracions d'un mateix ,del mestre i dels companys per millorar allò que està aprenent amb l'ajuda del mestre.	Analitza críticament de manera autònoma les opinions d'un mateix, del mestre i dels companys per poder introduir els canvis necessaris per millorar allò que està aprenent

1R ESO - 2N ESO - 3R ESO - 4T ESO

	1R ESO	2N ESO	3R ESO	4T ESO
Adquirir i aplicar valors i actituds personals	Analitza críticament de manera autònoma les opinions d'un mateix, del mestre i dels companys per poder introduir els canvis necessaris per millorar allò que està aprenent sense l'ajuda del mestre.	Aprèn a gestionar amb l'ajuda del mestre quan necessita una valoració externa (mestre, alumnat...)	Gestiona de manera autònoma quan necessita una valoració externa del mestre.	Gestiona de manera autònoma quan necessita una valoració externa (mestra, companys...)

En seminario 2014-2015

Siguiendo con nuestro objetivo de trabajar la evaluación competencial, asistimos a diferentes conferencias sobre la temática, haciendo una posterior valoración y reflexión sobre los materiales de evaluación que estábamos utilizando.

Revisamos, también, diferentes fuentes que nos permitieron revisar distintos instrumentos de evaluación (dichas fuentes quedan reflejadas en la bibliografía al final de la comunicación).

Partiendo de la secuenciación creada por nuestro seminario el curso anterior, decidimos elaborar una rúbrica a partir de cada indicador.

Para redactar estos subindicadores consensuamos los siguientes acuerdos:

- Definir cuatro niveles, donde el primero nunca puede denotar la no consecución de algo, es decir, nosotros partimos de que cualquier alumno tiene una base para alcanzar cada uno de los objetivos planteados.
- El redactado ha de hacer referencia a la progresión del aprendizaje, su descripción (soy capaz de...).
- Evitar palabras como siempre, a veces, poco, nunca... Porque si no están bien consensuadas con los alumnos, cada uno tendrá su propia percepción. Es necesario que el redactado de ítems transmita el aprendizaje a los alumnos.

El indicador descrito en la secuenciación de la que partimos se colocará en un nivel u otro dependiendo de la realidad de cada aula.

El resultado de nuestro trabajo de reflexión y de ponernos de acuerdo se puede observar en los tres siguientes cuadros:

CUADRO 3 Criterios para graduar los niveles de los indicadores de evaluación.

Sanmartí, Neus; Prat i Pla, Àngels; Pi i Grau, Teresa; Mas i Ferrer, Mercè; Al.lès, Guida. Tresors de recursos (<http://www.tresorderecursos.com/#!blank/rzfod>). Recuperado de <http://www.tresorderecursos.com/#!glossari-rb/csy2>.)

CRITERIS PER GRADUAR ELS NIVELLS			
NOVELL	APRENT	AVANÇAT	EXPERT
Li cal ajuda per fer les tasques	Pot fer tasques amb andamiatge més lleu	Fa tasques força bé	Les tasques són excel·lents i creatives. No necessita ajuda.
Andamiatge o dodelatge	Aprenentatge compartit	Aprenentatge guiat	Aprenentatge independent o individual
Jo ho faig, tu mires Jo ho faig, tu m'ajudes	Tu fas, jo miro	Tu ho fas, els companys complementen	Pots regular l'activitat

CUADRO 4 Rúbricas elaboradas durante el curso 14-15 de la competencia Aprender a aprender

COMPETÈNCIA PER APRENDRE A APRENDRE D'EF					
Subindicador -competencial	CICLE	NIVELL 1	NIVELL 2	NIVELL 3	NIVELL 4
Reconèixer les pròpies capacitats (intel·lectuals, emocionals, físiques)	CI	Reconeix emocions i estats d'ànims en els altres amb ajuda (alegria/felicitat, ira, tristesa, por, vergonya, amor, sorpresa).	Reconeix emocions / estats d'ànim en els altres i propis amb ajuda.	Anomena emocions/ estats d'ànims dels altres.	Anomena emocions/ estats d'ànims dels altres i propis.
	CM	Descriu les expressions corporals dels altres amb ajuda.	Descriu les expressions corporals dels altres i les pròpies (suor, pols, respiració, punys tancat, tensions).	Descriu les sensacions internes corporals pròpies.	Associa les expressions corporals i sensacions internes pròpies amb una emoció.
	CS	És conscient de quan necessita regular i demana ajuda per fer-ho.	Utilitza tècniques de regulació emocional en aquells moments que necessita.	És capaç d'identificar la millor estratègia de regulació emocional i posar-ho en pràctica quan ho necessita.	Regula les seves emocions i les expressa de forma adequada.

CUADRO 5 Rúbricas elaborades durante el curso 14-15 de la competencia Autonomía e Iniciativa personal

AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL					
Subindicador competencial	CICLE	NIVELL 1	NIVELL 2	NIVELL 3	NIVELL 4
Adquirir i aplicar valors i actituds personals	CI	A vegades escolta i respecta les valoracions del mestre.	Escolta i respecta les valoracions del mestre.	Escolta i respecta les valoracions dels companys amb la presència del mestre.	Escolta i respecta les valoracions dels companys sense la presència del mestre.
		Identifica el nivell d'esforç amb ajuda del mestre.	Reconeix el nivell d'esforç en les tasques realitzades amb l'ajuda del mestre.	Reconeix el nivell d'esforç en les tasques realitzades.	Reconeix el nivell d'esforç en les tasques realitzades i actúa en conseqüència.
	CM	Escolta, respecta i accepta les valoracions del mestre i dels companys quan coincideixen amb el què l'alumne pensa.	Escolta, respecta i accepta les valoracions del mestre i dels companys quan combinen aspectes positius i d'altres amb els que l'alumne no està d'acord.	Escolta, respecta i accepta les valoracions del mestre i dels companys.	Escolta, respecta i accepta les valoracions del mestre i dels companys i busca amb l'ajuda del mestre la manera de millorar.
		Reconeix el nivell d'esforç en els altres amb ajuda del mestre.	Reconeix quan s'esforcen els altres amb l'ajuda dels companys.	Reconeix el nivell d'esforç en els altres.	Reconeix i justifica el nivell d'esforç en els altres.
	CS	Verbalitza els seus punts forts i a millorar tenint en compte les valoracions d'un mateix, del mestre i dels companys.	Analitza críticament de manera autònoma les opinions d'un mateix, del mestre i dels companys.	Analitza críticament de manera autònoma les opinions d'un mateix, del mestre i dels companys i pensa propostes de millora i les duu a terme quan l'observa el mestre.	Analitza críticament de manera autònoma les opinions d'un mateix, del mestre i dels companys, pensa propostes de millora i les executa.

En seminario 2015-2016

El objetivo de este curso es llevar a la práctica todo el trabajo teórico elaborado durante los dos cursos anteriores.

Cada maestro ha presentado varios instrumentos de evaluación que utiliza o ha utilizado en su escuela, y a partir de la reflexión e intercambio de opiniones, hemos valorado los puntos positivos y negativos para determinar si era un instrumento competencial.

Y con todo este trabajo de intercambio y reflexión, hemos intentado elaborar una lista de aspectos clave para elaborar un buen instrumento competencial de evaluación.

- Pocos ítems, claros y sencillos.
- Ítems redactados en positivo.
- Mínimo cuatro niveles de gradación.
- Tener claro el orden de prioridad de los criterios.
- El grado superior ha de reflejar el nivel de autonomía el cual debe caracterizarse por ser capaz de ayudar al compañero.

CUADRO 6: Vaciado de instrumentos de evaluación existentes realizado por el grupo de trabajo

TIPUS D'INSTRUMENTS	ESCALES DE QUALIFICACIÓ GRÀFIQUES, DESCRIPTIVES O NUMÈRIQUES
AUTOAVALUACIÓ	SI / NO / a vegades Correcte / bé / excel·lent Mai / quasi mai / a vegades / sempre Ho he aconseguit / puc fer-ho millor / no ho he aconseguit
COAVALUACIÓ	SI / NO / a vegades Correcte / bé / excel·lent Mai / quasi mai / a vegades / sempre Ho he aconseguit / puc fer-ho millor / no ho he aconseguit
DIARI D'APRENTATGE	En aquesta tasca he après: i Em sembla interessant aprendre així per què..... He de millorar més..... Li proposaré a la mestra treballar a la classe.....
RÚBRIQUES	Cares, semàfor,... EX, N, B, I 5P, 3P, 2P, 1P Excel·lent, bé, regular, insuficient Novell, aprenent, I, avançat, expert Just, acceptable, bon nivell, excel·lent Un mateix, amb petit grup, gran grup, escola, entorn Nivell 1, nivell 2, nivell 3, nivell 4
PORTAFOLI	Portada, índex, anotacions personals, treballs pràctics, documents, avaluació, conclusió
OBSERVACIÓ	Sense guia d'observació Amb guia d'observació
DIANA	1: No estic d'acord 2: Una mica d'acord 3 Bastant d'acord 4: Totalment d'acord 1 molt; 2 força; 3 poc/no
KPSI	1. No n'he sentit a parlar mai . 2. N'he sentit a parlar però no en sé gairebé res. 3. En sé una mica. 4. En sé força. Ho puc explicar a un amic No ho sé fer Ho sé fer una mica, ho he fet alguna vegada Ho sé fer Ho sé fer i ho sabria ensenyar als altres.
DIT QUE PARLA!	Polze cap munt: molt /si Polze cap baix: gens/no Polze horitzontal: d'aquella manera
BASE D'ORIENTACIÓ	Resolució de conflictes: semàfor Emocions:identificació, alliberar, reflexiono Resolució de reptes:o procés de valoració escolto, penso, comparteixo, actúo
NOVES TECNOLOGIES	Visualitzar-se i valorar-se Google classroom Drive
MURALS	Com eina de valoració i les escales podrien ser les anomenades anteriorment
TARGETES	Tarja de colors/gomes de color per identificar/valorar al moment qualsevol cosa

USUARI	MOMENT	FUNCIÓ	CICLE
Alumne	Continua	Formadora	CI/CM/CS
Alumne	Continua	Formadora	CI/CM/CS
Alumne	Continua Final	Formadora	CI/CM/CS
Alumne Mestra Familia	Continua Final	Formadora/ Certificadora	CI/CM/CS
Alumne	Continua Final	Formadora/ certificadora	CI/CM/CS
Alumne Mestra	Continua Final	Formadora/ certificadora	CI/CM/CS
Alumne	Continua Final	Formadora/ certificadora	CI/CM/CS
Alumne	Inicial Final	Diagnòstica/ certificadora	CI/CM/CS
Alumne	Final	Diagnòstica	EI/CI
	Continua Final		
Alumne	Continua Final		
Alumne			

CUADRO 7 Aspectos que consideramos que debe cumplir un instrumento de evaluación para ser considerado competencial (inacabado)

1. TIPUS D' OBJECTIU D' APRENENTATGES D' EF	A partir dels criteris d'avaluació del currículum redactarem els indicadors d'aprenentatge per recollir informació (Competencial)
2. ELS CONEIXEMENTS QUE AVALUEN A EF	Sabers-clau, generals i transferibles s'han de vincular al desenvolupament de les seves competències personals explicitades en el currículum EF
3. LA METODOLOGIA/ INSTRUMENTS UTILITZEN PER RECOLLIR DADES A EF	* Diversitat d'instruments * Diversitat de metodologia: avaluació del mestre, autovaluació, covaluació * Diversitat de moments (quan): abans, durant i després TENDIR CAP L'AUTONOMIA (AUTOAVALUACIÓ) PER PRENDRE CONSCIÈNCIA DEL SEU PROCÉS D'APRENENTATGE
4. ELS CRITERIS D'AVALUACIÓ APLICATS A EF	* Redacció dels criteris amb una gradació de tota l'etapa * Evitar la repetició de l'ítem al llarg de l'etapa. * L'alumnat ha de ser coneixedor del significat /valor de cada columna de la graella * La redacció ha de ser en positiu (p.e. estic aprenent..., ho estic intentant encara ..., * Objectiu: 100% de l'alumnat arribar a l'excel·lència. * Mínim 4 nivell de gradació. * A l'hora de crear l'instrument d'avaluació hem de tenir molt clar la prioritat dels criteris a treballar. I ens determinarà el seu ordre de prioritat. (p.e lògica del procés d'aprenentatge , importància-valor dels continguts seleccionats)
5. COM TENIM EN COMPTE LA DIVERSITAT D'AVALUAR A EF	Aprenentatges mínims
6. COM RECOLLIM ELS RESULTATS, QUÈ EN FEM, COM HO COMPARTIM AMB L'ALUMNAT I LES SEVES FAMÍLIES D'EF	

CONCLUSIONES

En primer lugar queremos destacar la importancia, que cada vez más, cobra la colaboración docente en el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado, entendiendo que encontrar y participar en espacios de investigación, intercambio, colaboración y reflexión docente presenciales o virtuales es, hoy en día, una de las competencias a las que el educador del s. XXI debe dar respuesta.

Entendemos también, que la colaboración docente es actualmente una fórmula de altísimo valor para el profesorado en dos aspectos fundamentales. Por un lado, porque incrementa su nivel de motivación e implicación al reducir su percepción de aislamiento e incrementar su compromiso y su propia imagen profesional. Y por otro lado, por el potencial que tiene para el desarrollo de un conocimiento útil y aplicable que aporta respuestas y soluciones a las necesidades e inquietudes que existen en su realidad cotidiana.

En lo que se refiere al objeto de estudio de nuestro grupo de trabajo, la evaluación, reafirmamos nuestro interés por seguir reflexionando e investigando sobre este elemento curricular de tan vital importancia. Entendemos que el hecho de crear actividades y evaluar competencialmente nos garantiza estar educando a nuestro alumnado para que "asegure los cimientos sobre los que construirá su proceso formativo a lo largo de la vida", formando personas capaces de resolver problemas reales en contextos varios al integrar conocimientos, habilidades prácticas y actitudes.

Tras pasar por diferentes etapas en nuestro recorrido, que nos han llevado desde el planteamiento de indicadores de evaluación hasta el diseño de instrumentos aplicables, hemos decidido plantearnos un nuevo paso con el objetivo de responder a una nueva inquietud: ¿es posible conseguir que la evaluación, a parte de ser una herramienta útil para el alumnado, llegue a ser un elemento altamente motivador?

BIBLIOGRAFÍA

Pérez-Pueyo, A. ; Heras, C. ; Barba, J.J. ; Casado, O.M. ; Vega, D. Er Pablos, L. (2013). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCOBA. - Secuenciación de las CCBB para las etapas de Educación primaria y secundaria.*

PÉREZ PUEYO, Á. y otros autores. Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos. 2013. Barcelona. Ed. Graó.

LÓPEZ PASTOR, V. Evaluación Compartida en Educación Física. "III Congreso Estatal Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón. 30 junio al 3 de julio de 2003.

LÓPEZ PASTOR, V.M y alt. La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. 2005. Buenos Aires. Miño y Dávila.

SANMARTÍ, N. Avaluar per aprendre. L'Avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències. 2010. Generalitat de Catalunya, Departament d'educació

CANALS, R. Què avaluar i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular. 2011. Ed. Graó. Biblioteca Guix 179

Datos del autor:

*Luis Almirall,
Escola Pérez Iborra y Mare del Diví Pastor. Barcelona;*

*Mireia Beneit,
Escola Cascavell, Sant Adrià de Besòs;*

*Cristina Guijosa Quintilla,
Escola Arenal de Llevant, Barcelona;*

*Anna Torres,
Escola Joan Perich i Valls, Sant Joan Despí.*

*Historia de vida de un estudiante
de Educación Física.
La formación como docente en relación
con el aprendizaje cooperativo*

Raúl A. Barba-Martín

RESUMEN

Existen una gran cantidad de maestros que han encontrado en el aprendizaje cooperativo una metodología idónea para potenciar todos los aprendizajes de su alumnado.

Estos docentes tienen la convicción de que en esta metodología radica la posibilidad de alcanzar grandes aprendizajes. Sin embargo, estas concepciones pueden no haber sido siempre las mismas. La escasa formación inicial en aprendizaje cooperativo puede dificultar conseguir este tipo de docentes. La historia de vida que se presenta es la de un estudiante de Educación Física que acabó la carrera recientemente.

En ella se muestra la transformación de su idea sobre el aprendizaje cooperativo, pasando desde una etapa de desconocimiento e incredulidad a una final de convicción y reconstrucción de la identidad docente. Este cambio se basó en procesos reflexivos y dialógicos, fuera de las aulas, con profesionales que le ayudaron a conocer nuevas propuestas que no había podido conocer durante la formación inicial o su bagaje previo como alumno.

La formación permanente ha sido fundamental para que el estudiante sea ahora un profesor, a la espera de encontrar su oportunidad, convencido de las ventajas del aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes estructuras de aprendizaje para trabajar en el aula (Prieto, 2007; Velázquez, 2010): a) Individualista, el alumnado trabaja de forma individual para alcanzar sus propias metas; b) Competitiva, los alumnos y alumnas tratan de alcanzar un objetivo al que no todos pueden llegar. En esta estructura siempre tiene que haber alumnado que triunfa y alumnado que pierde; y c) Cooperativa, el alumnado lucha por un reto común y los objetivos solo se alcanzan si todos llegan. De acuerdo con Johnson & Johnson (1999), se deben trabajar todas las estructuras en las aulas. Sin embargo, le dan un mayor peso a las actividades cooperativas debido a los valores y las enseñanzas sociales que conllevan.

A pesar de que el aprendizaje cooperativo debe ocupar un mayor tiempo como estructura de aprendizaje, nos encontramos con que el alumnado de Magisterio acaba la carrera sin apenas haber recibido formación sobre esta metodología.

El siguiente texto muestra la historia de vida de un estudiante de Magisterio de Educación Física en su relación con el aprendizaje cooperativo. Aunque ahora es un maestro, en busca de una oportunidad laboral, convencido de la importancia de trabajar el aprendizaje cooperativo con su alumnado, no siempre fue así. El estudiante sufrió un proceso de transformación personal que no se puede entender sin una perspectiva histórica en la que se eliminan los años de escolaridad. Desde esta idea, el relato de vida del estudiante nos permite captar cómo se siente y actúa de una manera determinada ante la situación que se encuentra (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2004), a la vez que nos permite conocer el significado que el estudiante da a su propia trayectoria (Creswell, 2007; Goodson, 2004).

LA FORMACIÓN INICIAL Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La formación inicial del profesorado debe dotar al alumnado de la posibilidad de transformar el mundo. Con esta idea, el profesorado debe tratar de crear maestros y maestras comprometidos con la democracia, ya que será la única manera de que cale en los futuros docentes la importancia de buscar la equidad con todo su alumnado (Beane & Apple, 2005).

Una de las metodologías propicias para trabajar de forma igualitaria con el alumnado es el aprendizaje cooperativo. Velázquez (2004) define el aprendizaje cooperativo como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos,

generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.61). Se trata de una estrategia de enseñanza-aprendizaje orientada no solo al logro de objetivos académicos, sino también sociales y afectivo-emocionales (Dyson, 2002; Pujolàs, 2008; Velázquez, Fraile & López Pastor, 2014).

Sin embargo, a pesar de ser esta la línea que debería seguir la formación inicial, descubrimos que no suele ser así. Esta contradicción fue vivida por nuestro estudiante, el cual vivió durante sus años de carrera una separación entre la idea de educación como motor de transformación y los conocimientos adquiridos. Apenas guarda momentos en los que trabajase con aprendizaje cooperativo, si bien, lo poco que recuerda es alguna hora de teoría sobre la importancia y la aplicación del aprendizaje cooperativo y un cúmulo de unidades didácticas y retos cooperativos. Cuando la perspectiva de transformación social se pierde, todo se orienta desde una racionalidad técnica (Beyer & Zeichner, 1990), en la que se olvidan los factores sociales y personales que envuelven a la educación y se busca la aplicación de un modelo estandarizado (McLaren, 2005) basado en la adquisición de instrumentos y herramientas.

Al tratar de analizar con el estudiante las causas por las que cree que la formación inicial no le ha enseñado a trabajar mediante aprendizaje cooperativo, encontramos dos dificultades: a) la formación previa a entrar en la carrera de magisterio, la cual le ha dificultado el entendimiento de esta metodología al principio; y b) la escasa formación práctica, lo que le supuso una gran cantidad de dudas cuando lo puso en práctica.

1. El papel de la formación previa en la comprensión del aprendizaje cooperativo

Este modelo estandarizado con el que muchos alumnos acaban la carrera de magisterio, no lo han adquirido sólo durante esos cuatro años. Nuestro estudiante afirma que cuando él accedió a la carrera, entendía mejor la forma de dar clase en la que se sentaba y le daban apuntes, que aquellas en las que el profesorado hacía dinámicas de grupo. Recuerda estas últimas como caóticas y que siempre llevaban a grandes discusiones con compañeros y compañeras. Durante muchos años el estudiantado de magisterio ha recibido docencia con multitud de docentes que le han llevado a entender la forma de impartir las clases y la figura del docente de una determinada manera (Fernández-Balboa & Muros Ruíz, 2005)

Para el estudiante, cuando trabajó algún aspecto teórico del aprendizaje cooperativo, la dificultad no radicaba en comprender cómo se realizaba, sino en romper con las ideas previas que tenía. Él veía como una utopía que esas investigaciones que unos pocos

maestros se dedicaron a enseñarle pudiesen realizarse en la práctica. La cantidad de años en los que han sido educados a través de una racionalidad técnica, conlleva a que el alumnado al principio sea reactivo a los cambios y tienda a realizar aquello que vivenció, reproduciendo en muchos casos aspectos tradicionales (López Pastor, 2004). Por esta razón, Marcelo García y Vaillant (2009) afirman que el profesorado, en esta fase de la formación, debe formar a su alumnado y a la vez ser ejemplo a través de su práctica. Tenemos que tener en cuenta que “los alumnos aprenden tanto los contenidos como la forma en que los aprenden y utilizan” (Prieto, 2007, p. 22). Por tanto, el simple acercamiento a la teoría del aprendizaje cooperativo y la adquisición de herramientas, como le ocurrió a nuestro estudiante, no ayudan a conseguir transformaciones en la concepción de educación que tienen los estudiantes.

2. La formación práctica, aspecto básico para acercar el aprendizaje cooperativo al alumnado

La formación inicial cuenta con poca formación práctica (Imbernón, 1989). El estudiante, rememora como importante para su formación como docente la asignatura de Prácticum I, la cual cursó en tercer curso. Esta asignatura te da “la oportunidad de conocer por propia experiencia lo que es la realidad educativa” (Barba, 2001, p.178). En ella, el alumnado tiene un tutor en la universidad encargado de hacer su seguimiento, orientar y ayudar al estudiante y el maestro de la escuela que le acoge en su aula para que conozca y comprenda cómo es la vida en las aulas.

Nuestro estudiante cuando llegó al aula se encontró perdido. Para salir de esta situación, decidió dialogar con profesorado de la Facultad que no le había dado clase. Estas conversaciones, que él recuerda como escasas pero muy productivas, le hicieron llegar con otra visión los siguientes días. Descubrió que el aprendizaje cooperativo sería una vía por la que avanzar y ayudar a todo su alumnado.

Tuvo que decidirse a vencer al miedo que le suponía salirse de su zona de confort. La maestra le pidió que realizase una unidad didáctica sobre habilidades físicas básicas y el estudiante decidió realizarlo a través de la metodología cooperativa (Manrique, Vacas & Gonzalo, 2011) y comenzó con los desplazamientos a través de un cuento motor (Antolín, Martín-Pérez & Barba-Martín, 2012). Recuerda aquellos días como una etapa de aprendizaje “a golpes.” No sabía dónde cometía errores, ni si lo que hacía podía llamarse aprendizaje cooperativo. Esta falta de práctica previa supone que exista una desconexión a la hora enfrentarse a la realidad docente (Barba 2006; Marcelo García, 1994), lo cual genera dudas y miedos que muchas veces hacen acudir al alumno de prácticas a metodologías tradicionales en las que se encuentra más agusto. Al indagar en las causas de estas dudas, el estudiante afirma que se encontró

principalmente con dos trabas. La primera de estas dificultades fue su escasa formación y su desconocimiento del trabajo en las aulas, lo que le supuso el descubrimiento de que a lo largo de la carrera no había adquirido casi ningún recurso válido para enfrentarse a la práctica real (Puertas Velarde, 2008). La segunda, vino por la maestra que le acogió en su aula. Se trataba de una docente que no creía que las metodologías colectivas, como el aprendizaje cooperativo, fuesen las apropiadas para una clase que presentaba la variedad de niveles de la suya. Esto supuso que nuestro estudiante se encontrara ante la tesitura de ser fiel a lo que él creía y tratar de trabajar de forma cooperativa con el alumnado o seguir los pasos de la maestra, encargada de ponerle la nota. Sin embargo, ese empujón que había recibido desde fuera de las aulas de magisterio le hizo seguir con sus ideas.

SUPERANDO LAS BARRERAS A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Para la realización del Prácticum II, en el cuarto año de carrera, todo fue diferente. Previo a esta asignatura el estudiante tuvo la oportunidad de asistir a cursos y congresos sobre aprendizaje cooperativo. Uno de estos eventos fue una de las anteriores ediciones del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. En él, no sólo tuvo la oportunidad de participar en talleres y asistir a comunicaciones, sino que pudo conocer y dialogar con profesionales que llevaban muchos años trabajando con esta metodología como Ángel Pérez Pueyo, Carlos Velázquez Callado, José Juan Barba Martín o Víctor Manuel López Pastor. Esta posibilidad le ayudó a comprender que los comienzos no son sencillos, pero le aguardaba una gran recompensa.

La formación permanente es un aspecto clave en la creación de un buen profesional. Nos ayuda a conocer las últimas propuestas para poder seguir avanzando en la mejora de la educación que damos a nuestro alumnado. En el caso del aprendizaje cooperativo en Educación Física nos encontramos que las investigaciones que se realizan son constantes y abordan diferentes temáticas tales como la promoción del desarrollo motor (Casey, 2010); la motivación del alumnado (Barba, 2010); la responsabilidad personal y social (Fernández-Río, 2015) o el papel de los docentes (Barba-Martín, Barba & Gómez-Mayo, 2014; Velázquez, Fraile & López Pastor, 2014; Velázquez, 2015).

Encuentros, tales como congresos o jornadas, permiten a los y las docentes conocer estas últimas investigaciones que se están haciendo y son un espacio de diálogo con compañeros y compañeras. El estudiante recuerda aquellos congresos como espacios de descubrimiento en los que conoció que a través del aprendizaje cooperativo podía enseñar diferentes aspectos de la educación física como el parkour (Suárez

& Fernández-Río, 2012) o la comba (Velázquez, 2010). Esto le hizo ver que los y las docentes deben formarse constantemente y es que las competencias que se adquieren en la formación inicial son insuficientes para el desarrollo profesional en los primeros años como docente (Barba, 2006; Huberman, 1988; Vonk, 1988).

Descubriendo el aprendizaje cooperativo en la práctica. Creación de la identidad docente

El estudiante recuerda su Prácticum II como el momento en el que descubrió la pasión por la docencia. Encontró el apoyo del profesor de la escuela y la confianza en que lo que hacía tenía recompensa. Así, realizó multitud de actividades en las doce semanas que estuvo de prácticas.

Cuando llegó a la clase de Educación Física, estaban dando balonmano. Algunos de los ejercicios que realizaba el alumnado eran demasiado estáticos y al dialogarlo con el profesor le propuso utilizar la estructura de aprendizaje de las tres vidas (Velázquez, 2010) para darle al juego otra motivación. Entonces, el maestro decidió proponer al estudiante si podía enseñar al alumnado a saltar a la comba doble. Realizaron sesiones de comba individual con una metodología cooperativa (Velázquez, 2010) y otras sesiones de comba única (Pérez-Pueyo, 2006) que les ayudarían más adelante a intentar saltar a la comba doble. Además, se encontró con la oportunidad de trabajar con otra compañera de prácticas y juntos enseñaron al alumnado a realizar malabares también con una metodología cooperativa.

Todas estas experiencias que vivió el estudiante hicieron que comprendiese la importancia de perseverar en la educación. El estudiante afirma que las interacciones con profesionales, con maestros de escuela y con compañeros y compañeras le permitieron descubrir mejor qué tipo de docente quería ser. A través de los vínculos sociales, que nosotros buscamos fomentar en nuestro alumnado, elaboró su identidad docente (Sayago, Chacón, & Rojas, 2008).

CONCLUSIONES

La trayectoria de nuestro estudiante muestra cómo la formación fuera de las aulas juega un papel fundamental en el desarrollo profesional. Allí donde la formación inicial no puede llegar se puede complementar con formación permanente. Creemos que hay dos claves en esta investigación.

La primera es que ser un docente comprometido y demostrarlo en la práctica, ayuda a conseguir verdaderas transformaciones. Entendemos que es complicado cambiar un sistema educativo al completo, pero si en nuestra aula, tanto en la universidad como en la escuela, somos ejemplo para nuestro alumno haremos que se replantee sus ideas, que conozca otras realidades y esto hará que consigamos cambiar un aula en un futuro.

La segunda es que también se puede hacer algo con aquellos estudiantes, como nuestro compañero, que apenas se encontraron con profesionales que le ayudasen a entender las ventajas del aprendizaje cooperativo. La creación de cursos dentro de las universidades en los que se muestren talleres y realidades del aprendizaje cooperativo nos ayudarán a conseguir al menos provocar la duda en el alumnado asistente. Se trata de ser profesionales abiertos a las necesidades de la educación y no solo a las necesidades de nuestra aula.

Por último, el presente trabajo sirve para comprobar cómo la identidad profesional se ve influenciada positivamente por las narrativas autobiográficas, especialmente desde un punto de vista crítico. En este caso, se comprueba cómo la propia narrativa de vida ayuda a teorizar el concepto de identidad profesional (Fletcher & Temertzoglou, 2010) hasta el punto de concebirse en un constituyente importante en la formación de la identidad profesional docente (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Por todo ello, podemos concluir que la investigación de la experiencia docente vivida, desde una perspectiva (auto)biográfica y crítica en cualquier aspecto relativo a la profesión educativa, constituye en este caso un ejemplo de ciencia humana para una pedagogía de acción sensible (van Manen, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- Antolín, A., Martín Pérez, G., & Barba Martín, R. A. (2012). La imaginación contra los límites: El cuento como inductor a la cooperación. *En Actas del VIII congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: LaPeonza.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14-18.
- Barba-Martín, R., Barba, J. J., & Gómez-Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital EmásF*, 29, 8-18.
- Beane, J. A., & Apple, M. W. (2005). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple & J. A. Beane (Coords.). *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Morata.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beyer, L. E., & Zeichner, K. M. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: Más allá de la reproducción. En T. S. Popkewitz (coord.), *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica* (pp. 272-303). Valencia: Universitat de València.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: INDE.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- 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.
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros Ruíz, B. (2005). Reflexiones sobre pedagogía y principios: Un diálogo entre dos educadores de maestros. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.
- Fernández-Río, J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. *En Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar*. Querétaro.
- Fletcher, T., & Temertzoglou, C. (2010). Looking forward, looking back: Shaping professional visions of HPE through critical reflection. *Physical and Health Education Journal*, 76(1), 20-24.
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XII Conferencia Anual De La ATEE*. Barcelona
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generales en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- Manrique, J. C., Vacas, R. y Gonzalo, L. A. (2011). *Las habilidades físicas básicas: una*

buena oportunidad para la cooperación. Buenos Aires: Miño y Dávila

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Pérez-Pueyo, A. (2006). *Comba cooperativa. Actas del V Congreso de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

Puertas Velarde, M. C. (2008). *Relaciones interpersonales en los primeros años docentes, Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. *Educere*, 12(42), 551-561.

Silvennoinen, M. (2001). *Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres*. En J. Devís Devís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212). Alcoy (Valencia): Editorial Marfil

Sparkes, A. C. (2004). *La narración del cuerpo en la educación física y el deporte*. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.

Suárez, C. y Fernández-Rio, J. (2012b). *El parkour en la escuela*. Ed. Lulu.

van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la*

formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Velázquez, C (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C., Fraile, A., & López Pastor, V. M. (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. *Movimiento*, 20(01), 239-259

Velázquez, C. (2015). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención*. *Retos*, 28, 234-239

Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.

Datos del autor:

Raúl A. Barba-Martín
Universidad de Valladolid

Junts aprenem a aprendre creant i jugant

Sandra Gallardo Ramírez
Teresa Godall Castell



RESUM

Arribar a ser competent, en l'àmbit de l'educació física, suposa desenvolupar la capacitat d'adaptació d'actituds corporals i d'accions motrius necessàries per ajustar-se als canvis i demandes del medi. Aquesta adaptació i execució no és només estrictament de caire motor o físic sinó que tota experiència corporal afecta al comportament general.

Creiem que l'educació física és un marc on es generen propostes que requereixen adaptar-se i actuar conseqüentment en el medi, tan si aquest és real com si és lúdic, esportiu. Sabem que ser competent implica ser capaç de produir múltiples i variades respostes, però, com podem contribuir al seu aprenentatge i desenvolupament?

L'estudi que presentem té la finalitat principal d'afavorir la generació d'estratègies, a través de la solució de problemes, perquè són situacions on l'alumnat ha de trobar formes pròpies d'organitzar i de planificar les seves actuacions de manera eficaç (Monereo, 1994).

És sota aquest paradigma pedagògic que ens proposem el viatge a través de propostes cooperatives en les quals les relacions personals, la cooperació i la responsabilitat constitueixen un dels eixos de la trama educativa (Johnson i Johnson, 1999; Monereo, 2003).

Paraules clau: competències bàsiques, aprendre a ensenyar l'educació física, aprenentatge cooperatiu, interdependència positiva, responsabilitat individual i grupal, interacció estimuladora, avaluació formadora.

DESENVOLUPAMENT

A la pista poliesportiva i al gimnàs de l'escola del Prat de Llobregat I, s'ha volgut crear un entorn de democràcia i solidaritat, que afavoreixi la cohesió social.

L'Escola està situada al barri de Sant Jordi, a 800 metres del barri de Sant Cosme. Actualment, l'Escola del Prat de Llobregat I té 395 alumnes. Un 37,63% (149 alumnes) procedeix del barri de Sant Cosme, un 44,19% (175 alumnes) pertanyen al barri de Sant Jordi, un 17,67% (69 alumnes) venen de la resta de barris del Prat i un 0,51% (2 alumnes) venen d'uns altres municipis (Viladecans i Gavà). Degut al gran nombre d'alumnes amb risc d'exclusió social, aquest centre educatiu està considerat com d'alta complexitat.

Estant situat en la cruïlla de barris tan diferents com conflictius, calia un projecte que posés llum a aquests eixos humanistes de la trama educativa.

Cal dir que les propostes motrius es desenvolupen pensant en tot l'alumnat (Pujolàs, 2014) amb alumnes diferents aprenent junts en el foment d'un ensenyament personalitzat (ajustada a les característiques personals) i en la potenciació de l'autonomia dels alumnes (aprendre de manera autònoma). Parlem doncs, de la voluntat explícita, de crear les condicions necessàries per a la implementació de l'aprenentatge cooperatiu, d'una banda, i de l'altra, l'objectiu fonamental està centrat en contribuir a la consecució d'alumnat competent. Tal com hem indicat anteriorment, s'aprofiten les situacions informals que es generen, a l'aula o fora d'ella, per apropar-nos a les motivacions, els interessos, les impressions de l'alumnat sobre l'aprenentatge: volem crear un clima de confiança mútua i també volem saber el seu grau d'implicació i de compromís amb les propostes motrius proposades des de l'Educació Física.

Una actitud a destacar és que s'accepten, si es fa de manera adequada tota mena d'opinions al voltant de les propostes: si els agrada, si la consideren "un rotllo", si s'avorreixen... Entenem que es fa necessària la confiança, d'una banda, així com també un ajustament de les propostes als interessos dels infants i, en conseqüència, una actitud positiva davant l'aprenentatge és clau perquè hi hagi progrés.

La dificultat rau en modificar actituds negatives com la indiferència, l'aversion, el rebuig, les baixes expectatives o la baixa autoestima. És per això que ens ha calgut dedicar temps a parlar de com s'aprèn. Igualment que prevèiem moments per escoltar, per experimentar, per a realitzar activitats... reservem espais al final de les propostes i al final de les sessions per a què l'alumnat comentí allò que ha après, que s'acostumi a

verbalitzar les dificultats, reconèixer l'esforç, compartir els avenços i contrastar el seu coneixement basat en l'experiència, amb els companys.

Concretament l'estudi està centrat en l'alumnat de Cicle Superior. Els inicis de curs comencen amb una pràctica reflexiva, que possibilita respondre, primer individualment, després en petit grup i finalment en gran grup, sobre quines qüestions de l'educació física els agradaria aprofundir durant el curs escolar. El gran grup, dinamitzat per la docent, recull totes les idees i les contrasta amb el currículum vigent, davant d'ells, de manera que, entre tots, de forma consensuada, es construeix la programació anual.

Durant les primeres sessions, no només es comparteixen els continguts, sinó també els objectius, les competències i, especialment, els criteris d'avaluació. Aquests últims es construeixen conjuntament amb l'alumnat per tal que en siguin partícips i coneixedors de què hem d'assolir en cadascun dels processos d'aprenentatge (avaluació formadora). Aquesta planificació cooperativa permet als nois i noies, abans de la classe, tenir una idea, una imatge real del que s'està aprenent, d'allò que es farà, d'allò que es va anar aprenent i dels resultats esperats.

La participació i implicació són fonamentals ja que són la base del procés d'aprenentatge cooperatiu. Per tant, les unitats didàctiques estan planificades amb l'objectiu de fomentar l'aprendre a pensar a través de situacions motrius diverses que permeten, al professorat, seguir el procés mental que segueix l'alumne per a solucionar-les. En les sessions d'activitat motriu es plantegen, sobretot, situacions d'aprenentatge cooperatiu, en grup, que permeten constatar l'existència de diverses maneres d'abordar una mateixa proposta, per compartir-la amb els companys. Poc a poc es va adquirint el costum entre els nois i noies d'analitzar avantatges i inconvenients de cada solució, sinó ens prenem la llibertat de preguntar durant el procés per escoltar, compartir i si cal, discutir. Creiem que fomentar la comunicació és imprescindible per a la presa de decisions sobre la manera de resoldre les situacions a les classes d'Educació Física però també això es genera en les aules amb els mestres de l'equip, des de la direcció als diferents professionals que hi treballen i ara, després d'un parell d'anys ja es veuen aquestes actituds en famílies de l'escola (no totes, donat l'alt nivell de conflictivitat i/o agressivitat que encara està instal·lat com a cultura exterior en el barri i una cultura que al principi, massa sovint, es traspassava a l'interior de l'escola).

Una de les pràctiques més habituals, són els reptes cooperatius. En ells, cada alumne ha de resoldre una situació motora treballant en petit grup. La idea és simple: la proposta els submergeix en un context imaginari que planteja un problema a solucionar. El camí a vegades és llarg, d'altres fàcil, d'altres molt sorprenent i inesperat, positiu i perquè no

dir-ho, també poc exitós, ja que tots estem aprenent a interrelacionar-nos positivament i no és una tasca fàcil. Adults, nois i infants, estem aprenent tots i entre tots.

És per això que insistim molt en generar un clima afectiu a la classe, que promoció la motivació suficient per desitjar resoldre els problemes. En paraules de Siedentop (2008), es tracta d'afavorir que aprenguin a gaudir sent més competents.

Els grups de treball són heterogenis fruit de sociogrames que es realitzen a principi de cada trimestre en els que se'ls pregunten diferents qüestions: amb qui t'agrada estar? A qui t'agrada ajudar? Qui t'agrada que t'ajudi? Evidentment, els nens i nenes més i menys populars es reparteixen pels diferents grups. Altres factors que tenim en compte, són el sexe, l'edat, les habilitats... i es barregen de forma heterogènia.

Resseguim els passos: a) l'alumnat, treballa necessàriament en grup per resoldre els reptes cooperatius plantejats; b) sap que primer cal comprendre l'enunciat: el context de la situació, les dades que pot necessitar i estar segur què és allò el que es demana que resolgui; c) un cop entès, cap establir relació entre les dades, material i elements disponibles i la proposta o pregunta que se'ls demana que resolgui; d) llavors, cal valorar si disposen de la informació necessària o requereixen informació addicional que han de cercar; e) decidir com fer l'abordatge de la situació (estratègia) i el camí per resoldre-la. És a dir, elaboren un pla d'acció; f) en sisè lloc, se'ls demana que desenvolupin un pla i que vagin anant constatant la certesa de si cada pas els va acostant a la solució o si cal un pla per a millorar-lo, i; g) el darrer pas, és arribar a la solució o solucions i establir si realment s'ha resolt el repte.

Tots els nens i nenes del grup participen activament de la resolució dels diferents reptes.

Com que els petits grups van guanyant autonomia, durant el procés d'ensenyament-aprenentatge de qualsevol acció o proposta motora, hi ha temps per a observar de manera participativa. Es donen, de manera espontània, múltiples ocasions per avaluar amb observació natural. Justament on és més fàcil avaluar és quan l'alumnat està resolent les propostes motrius en grup, ja sigui per part dels docents o per part del propi alumnat amb autoavaluació.

Els alumnes s'autoavaluen anotant les diferents solucions que han trobat en el seu petit grup i comparant després amb altres grups, per tal de valorar maneres de fer diferents per a resoldre el problema plantejat. Els i les mestres observen i avaluen de manera interactiva. S'acostuma a passar i interaccionar amb els grups i de manera

explícita però també s'utilitza una pauta d'observació que serveix de base per al registre d'anècdotes, d'allò que passa als petits grups, tot focalitzant també què passa en els grups quan entren diferents mestres que ens visiten o que treballen amb ells. Ens agrada també observar la relació amb les famílies, amb altres infants, etc.

Els debats en gran grup, síntesi del treball realitzat al llarg de la sessió o sessions, permeten comprovar si l'alumnat ha realitzat un aprenentatge productiu i si ha quedat algun aspecte per concretar, així com per poder realitzar una reflexió interessant sobre la pròpia pràctica i la consciència d'allò que s'ha après, s'ha sentit, ha canviat...

És innegable que, les pràctiques cooperatives, no són fàcils d'implementar i que hi ha molts enemics com són, la por personal al fracàs, la disponibilitat de pocs espais per compartir experiències i preocupacions amb els companys, un context cultural i històric individualista i competitiu com contrapunt del bé comú, l'acceptació de les pròpies limitacions, la complexitat de passar del saber al ser conscient i la capacitat d'acceptar la crítica constructiva com a necessitat bàsica (clima de confiança també entre professionals); però són tants els beneficis que seguirem fent el nostre camí ...

Tal com exposa Korthagen (2001,2010), cal un aprenentatge realista en què s'interrelacionin la pràctica i el coneixement teòric i que promoguin l'aprenentatge reflexiu del professorat a través d'una reflexió continua sobre la pròpia pràctica.

A MANERA DE CONCLUSIÓ

Què per què creiem que l'aprenentatge cooperatiu és un dels mètodes d'ensenyament més enriquidor? Creiem fermament que la interdependència positiva que es produeix va més enllà de la suma d'individualitats, és a dir, que els alumnes pensen en terme de "NOSALTRES" en comptes d'en termes de "JO" i genera l'ajuda entre tots els membres que conformen el grup, el consens de solucions, l'estímul mutu, el desenvolupament de l'empatia i la confiança, i la motivació per esforçar-se pel benefici mutu.

L'aprenentatge cooperatiu és una de les més importants metodologies amb les que l'escola aposta. Creiem que encara cal promoure una educació física inclusiva, afavorint als participants interactuar i practicar el diàleg i la comunicació entre infants i entre infants i adults, amb diàleg que té suport i un clima social positiu que permeti sentir el suport, l'estima on les persones que col·laboren juntes se senten bé així.

Hem pogut comprovar, amb qualificacions, retorn entre famílies i altres professionals de l'escola que ens fan pensar que ha estat un èxit de tot l'alumnat, i de tot aquell

professorat malgrat les pressions de tenir a punt material en una escola que va obrir les portes el curs 2014-15. Veure que la interculturalitat dels infants i la confecció d'un equip realment molt nou, i molt canviant, suposa una veritable recompensa a la feina docent i un al·licient per continuar treballant amb aquesta metodologia que no entén, de cap manera, la discriminació de cap tipus i per a cap raó.

Fent una síntesi dels comentaris recollits a l'equip docent de l'escola i entre els mestres més propers a l'educació física, realitzats fins al moment, ens porta a la conclusió que implementar el cooperativisme afavoreix a perdre la por al fracàs i, per tant, a generar un canvi d'actitud, tant personalment, com professional; tant amb els infants com els més grans.

Entenem que s'avança cap a la innovació i el lideratge distribuït entre infants i entre adults.

Cal dir també que el projecte d'escola i el pla docent ens està ajudant a sistematitzar la pràctica de compartir experiències d'aula i establir vincles forts entre els docents amb compromís i coresponsabilitat. El Projecte d'escola, obliga a la producció de materials curriculars lligats al Projecte Educatiu de Centre, a l'establiment de consensos pedagògics i a assegurar que aquest discurs pedagògic sigui compartit i arribi a tothom.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bernal, J. L., Teixidó, J. (2010): *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Castelló, M. (2007): *Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. MEC-ISFP. Aulas de verano.
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Harter, S (1980): *A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change*. En W.A. Collims (ed.). Minnesota Symposium in Child Psychology, Vol. 14. Hillsdale: Erlbaum.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laurent, M. y Therme, P. (1987). *Recherches en activités physiques et sportives. Actes des journées de la recherche en A.P.S., Aix-Marseille II*.
- Monereo, C. (Coord.) (2003): *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona. Edebé.
- Monereo, C. (coord.); Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Perez Cabaní, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Castelló, M. (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona. Edebé.
- Oleron, P. (1987): *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2008): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. J.C. Sáez.

Pujolàs, P. (2014): *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial Graó.

Siedentop, D. (1991): *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona. Inde, 2008.

White, R. (1959): "*Motivation reconsidered: The concept of competence*". *Psychological Review* 66 (5): 297–333. Citat a Pikler

Godall, T. (2010): La competència motriu del bebè és possible quan canvia la mirada de l'adult que educa. *Guix d'Infantil. Àmbit 0-6, 53*. Monogràfic. Gener-febrer, 2010.

Pikler, E. (2004) La conquesta de l'autonomia. A J. Falk *La conquesta de l'autonomia*. Barcelona, A.M. Rosa Sensat.

Datos del autor:

*Sandra Gallardo Ramírez,
Professora d'Educació Física i directora de l'Escola del Prat de Llobregat I
Professora del Departament de Didàctica de l'Educació Musical i Corporal de la Facultat
de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona*

*Teresa Godall Castell,
Professora del Departament de Didàctica de l'Educació Musical i Corporal de la Facultat
de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.*

*La capoeira, desde la lucha al juego.
Posibles acercamientos del juego de la capoeira
como un hecho cooperativo.*

Mercè Mateu Serra
Evelyn Francisca Ríos Valdes
Susanna Soler Prat.

RESUMEN

En la presente comunicación, se pretende explicar la capoeira de forma detallada, considerando las principales características y matices que representan a esta disciplina. Analizamos el juego de la capoeira desde la praxiología motriz, específicamente considerando los aspectos de su lógica interna. Este análisis se realizó con la finalidad de discutir las posibilidades de considerar la capoeira como una actividad cooperativa para ser aplicada a nivel escolar.

Es una disciplina individual y a la vez colectiva, que presenta características de oposición por su aspecto de lucha, y al mismo tiempo, colaboración en la relación de juego. A su vez, en su proceso de enseñanza-aprendizaje, da cuenta de dinámicas sociales propias de su práctica, en que se generan situaciones posibles a considerar como cooperativas. Desde esta base, se pretende poner en discusión si es posible considerar el juego de capoeira como un juego cooperativo.

Palabras claves: Capoeira, educación física, praxiología motriz, lógica interna, cooperación.

La capoeira: arte, lucha y danza

La capoeira se nutre de expresiones artístico-culturales como el folclore, la lucha, la danza, la música, los simbolismos, las creencias y la representación teatral dentro del juego. Es por esto que capoeira no se define sólo como lucha, danza o juego, ya que es todas a la vez. Cada jugador es libre de expresarse a través de su corporeidad, ya sea como luchador, jugador y músico. El juego consiste en la interacción entre dos jugadores, los cuales entran en un diálogo no verbal determinado por el ritmo musical. Se utilizan golpes de patadas frontales y giratorias, movimientos de esquivas, movimientos rítmicos y de expresión, también movimientos acrobáticos de suelo y saltos.

Es un juego de pregunta y respuesta, en donde cada golpe de ataque da posibilidad para que el otro jugador de una respuesta con una esquiva o también un movimiento de contra-ataque. Es un juego en el que no existen un ganador y un perdedor, no existen puntajes; solo está presente la constante posibilidad de hacer caer al otro jugador en una jugada sorpresa. Para lograr ese objetivo de fintar y crear jugadas, se requiere mucha expresión corporal, ya que la idea del juego es “engañar” al otro para dejarlo en una situación vulnerable y aplicar algún movimiento desestabilizante, derrumbar al otro en el piso, marcar un golpe y mostrar que se pudo haber golpeado, pero no se hizo (Ríos, 2014)

En este trabajo consideramos los aspectos más importantes de la capoeira para comprender sus características y realizamos su análisis desde la lógica interna. Con esto se pretende asignar una categorización dentro de la praxiología motriz para contribuir a su alcance pedagógico. Este análisis lo llevamos a cabo mediante la revisión bibliográfica y nuestra experiencia profesional en la práctica y enseñanza de la capoeira. También ambicionamos poner en discusión si capoeira es o no un juego cooperativo.

Estilos de capoeira

Históricamente en Brasil se ha pretendido categorizar la capoeira como un deporte, del cual se han estudiado las primeras aproximaciones a una propuesta de reglamento para la competición de la capoeira. De acuerdo con Jaqueira & Coelho (2013) esto ha sido un fracaso porque entre los mismos maestros de capoeira hay grandes diferencias en la forma de entender, vivenciar y enseñar esta disciplina, por lo cual las propuestas de reglamentos son ambiguas y muy diferentes, lo que ha dificultado la unificación de ideales y conceptos generales de la capoeira.

En la actualidad, se ha logrado estandarizar la capoeira desde el interior de los denominados grupos o escuelas de capoeira. Es decir, cada escuela de capoeira tiene su uniforme, nomenclatura de los movimientos, objetivos de juego, trato de la filosofía y de la historia de la capoeira y siguen a algún maestro antiguo, en muchos casos ya fallecido, como base de la construcción grupal de la escuela. La ideología y planteamiento de la capoeira va a depender completamente del maestro que sea fundador del grupo o escuela.

La *Capoeira Regional*, creada por maestro Bimba en la década de 1930, se caracteriza por juntar movimientos de capoeira existentes en la época, con otras formas de lucha. Se implementa una metodología de enseñanza, que hasta entonces no existen registros ni testimonios de métodos de enseñanza, las personas aprendían observando a los jugadores en la roda de capoeira y practicando. La técnica consistía en 8 secuencias de golpes, defensas y golpes traumatizantes. Además se adoptó un sistema de graduación para diferenciar los niveles de aprendizaje enfatizando el aspecto de lucha y buscando un objetivo eficiente en contra un rival (Campos, 2009)

La *Capoeira de Angola*, surge como concepto al momento de la creación de la capoeira regional, para diferenciar a los capoeiristas de la época que no pertenecían a la escuela del maestro Bimba. Se identifican con la herencia africana, surge de la organización de varios maestros de la época, siendo el principal responsable el maestro Pastinha. Se contextualiza con la elite artística e intelectual de la época, con el movimiento negro y las organizaciones sociales.

La Capoeira (sin apellidos), incluye elementos, de la capoeira angola y/o regional, pero no se identifican por completo con ninguna de las dos opciones. Grandes maestros han creado escuelas de capoeira, estilizando los movimientos, creando nuevas secuencias, técnicas y metodologías para su enseñanza. Estas escuelas han crecido hasta el punto de ser verdaderos imperios que han expandido la capoeira a todos los continentes.

Características de la capoeira

Cierta vez escuchamos a un maestro de capoeira decir que la capoeira es como un gran pastel cortado en varios trozos y que cada trozo tiene un sabor diferente. Los profesionales de la capoeira tienen la posibilidad de explorar y trabajar en los diversos ámbitos que en la capoeira se puede desenvolver

“Es importante hacer hincapié en la multiplicidad de realidades en el universo de la capoeira. El hecho de que no existe una estandarización de la actividad, da suficiente

libertad para que cada profesor pueda desarrollar su trabajo de la manera que mejor le parezca, de acuerdo a los recursos y necesidades del contexto en donde esta se desarrolle” (Ríos, 2014. p.15)

- *La capoeira como lucha*, énfasis en las técnicas desequilibrantes, golpes frontales y giratorios. Casi nada de acrobacias, se limita la danza y el juego se manifiesta más objetivo a la oposición.
- *La capoeira como deporte*, escuelas de capoeira que proponen competiciones internas y que han realizado reglamentos grupales. Otras formas son campeonatos abiertos para capoeiristas de diferentes grupos y estilos. Generalmente no hay reglamento claro, o son elaborados para una competición en específico y no tienen permanencia en el tiempo.

Como cada escuela de capoeira tiene sus movimientos, estilos diversos y fundamentos de juego, ha sido un tema muy complicado pretender reglamentar la capoeira, se han realizado varias pruebas e intentos, pero no se ha llegado a consensos significativos, ni han perdurado en el tiempo (Jaqueira & Coelho, 2013). Muchas veces los campeonatos son evaluados sin objetivos claros y la obtención de puntaje, queda al criterio o gusto personal del maestro que está siendo juez.

- *La capoeira como juego*, predomina el sentido lúdico y el propósito único de jugar por jugar, se utiliza la palabra vadear capoeira, que se refiere a disfrutar el juego de la capoeira en tiempo de ocio.
- *La capoeira como herramienta educativa*, principalmente en proyectos sociales y a nivel escolar, se potencia el trabajo en valores, la inclusión, el respeto a la diversidad, la no violencia, el trabajo en equipo, la autosuperación y la socialización:

“Las principales características educativas de la Capoeira son la capacidad que tiene esta manifestación de trabajar valores humanos y permitir la inserción social de jóvenes excluidos y marginados. Además, la Capoeira es mucho más que un deporte. En Brasil es una forma de vida, que desarrolla valores de solidaridad, compañerismo y respeto por los compañeros. La filosofía de la Capoeira es respetar al prójimo y a los más viejos, que poseen mayor grado de sabiduría”. (Mello, 2010, p. 300)

Para Barberis (2003) la capoeira puede prescindir del contacto físico y practicarse en el ámbito de la simulación, se generan intenciones de golpes y ataques, pero no es el objetivo principal; los maestros de capoeira defienden la idea de demostrar al otro la

capacidad de realizar golpes, por encima del acto concreto de golpear. Se produce un intercambio de intenciones que desencadena un diálogo corporal constante (Barberis, 2003).

- *La capoeira como espectáculo folclórico*, rescate de la raíz popular afro brasilera, tradicional de Bahía. Se promueve la capoeira como componente de la vida cotidiana, siempre ensamblada a oficios laborales de la población más pobre de principios de siglo XX. Se suele representar en conjunto a otras manifestaciones populares que se crearon y compartieron tiempo y espacio de la época como el macúlele, la puxada de redes, la samba de roda.

Análisis del juego de capoeira

La capoeira es una disciplina muy compleja al momento de describirla, no existe una única forma de ser manifestada. Esta mezcla armoniosa de lucha, danza, musicalidad y deporte que contiene la capoeira como concepto, presenta un alto nivel de dificultad al momento de pretender especificarla, más aún dentro de los estándares teóricos que califican y determinan la motricidad, ya sea como deporte o expresión corporal.

La capoeira representa en sí misma, una expresión cultural de la corporeidad. En la acción de juego se producen una mezcla de situaciones motrices variadas y complejas de analizar y categorizar dentro de los estándares que clasifican la acción motriz, por lo que a veces podría suponer una contradicción. La capoeira es un juego en que confluyen situaciones motrices de oposición y colaboración (Jaqueira & Araújo, 2013) dependiendo del toque de birimbao, el juego se va a desenvolver por los jugadores con mayor intención de oposición o de colaboración, pero siempre se observa esta dinámica de lenguaje corporal en oposición y colaboración, dentro de una misma situación de juego.

Por otro lado, el juego de capoeira lo podemos considerar dentro de las prácticas de expresión motriz, en esencia psicomotrices o socio-motrices cooperativas. Consideramos esta característica por la gran interacción motriz que presenta el juego de capoeira y la baja incertidumbre del entorno o lugar de juego. Estas prácticas de expresión socio-motriz colaborativa tienen aspectos dominantes en su lógica interna como la función simbólica y expresiva (Mateu & Torrents, 2012) funciones que identificamos, en el componente de danza que se aplica en el juego de capoeira. Sin embargo, hay quienes afirman que los deportes de oposición, no se pueden considerar como actividades expresivo motrices. Las disciplinas deportivas de oposición en las que la forma del movimiento es el objeto de la confrontación, en un proceso de reglamentación explícito

y escrito para todos, no pertenecen al campo de las actividades físicas expresivas o artísticas (Tribalat, 2005, en Mateu & Torrents, 2012, p. 50). No obstante, la capoeira no está reglamentada, ni tampoco es específicamente un deporte.

Como resultado de este análisis clasificar la capoeira como una expresión de la motricidad de colaboración y oposición. Considerando la clasificación de los subdominios de las situaciones motrices de expresión artística (Mateu & Torrents, 2012) se puede establecer que en la capoeira las situaciones motrices son en presencia de colaboración, en presencia de un adversario, en ausencia de incertidumbre en el medio de ejecución de la práctica y, por último, en presencia de rasgos rítmicos, expresivo y comunicativos (Ríos, 2015).

Se considera lógica interna de una situación motriz, como el sistema de características internas, pertinentes y propias de una actividad determinada (Parlebas, 2008) es decir, es el conjunto de relaciones y acciones de un individuo en la acción motriz y, que determinan y diferencian a cada deporte o disciplina corporal.

En el cuadro 1 explicamos los aspectos de la lógica interna de la capoeira

Lógica interna	Acción de la motricidad en juego de capoeira
Compañeros	<ul style="list-style-type: none"> - Se juega en parejas, uno frente al otro dentro de la roda de capoeira. - La comunicación es a través de la expresión de la corporeidad (predomina el sentido lúdico). - El diálogo es permanente con movimientos de ataque, defensa, acrobacias y danza (oposición simbólica). - Por tener características de lucha, el contacto se manifiesta en oposición con movimientos desequilibrantes, técnicas defensa-ataque. - También el contacto se manifiesta en colaboración en coreografías de proyectar al oponente y acrobacias en duplas.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> - La roda de capoeira no tiene medidas oficiales. - Espacio circular delimitado por jugadores y batería musical que forman una ronda. - El espacio en principio es domesticado, con ausencia de incertidumbre.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - La orquesta musical va a determinar el inicio y la finalización de la roda de capoeira. - El juego de capoeira no tiene tiempo determinado. - Los juegos dentro de la roda van a ser iniciados y terminados por la persona que esté liderando el canto y tocando el instrumento musical berimbau.

Símbolos de objetos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Posición de cuclillas al pie del berimbau, es el símbolo de disposición para comenzar un juego. En esta posición el capoeirista hace el gesto de pedir bendición y protección antes de entrar a jugar, la petición es dirigida en base a sus creencias personales. - El saludo de inicio y fin de juego, es un símbolo de camaradería y buena disposición a colaborar en el juego. - La vuelta al mundo, es cuando uno de los jugadores invita al otro a caminar alrededor de la roda, en momentos de cansancio, para calmar alguna situación de peligro, o para preparar una estrategia de juego. - Las llamadas, son posturas corporales que un jugador realiza en frente de otro y simboliza lo mismo que la vuelta al mundo.
Estrategia motriz	<ul style="list-style-type: none"> - La estrategia o malandragem -término usado en el vocabulario de capoeira- es la habilidad de engañar al otro jugador con movimientos de expresión y fintas para hacerlo caer en una jugada en el que se dejen al descubierto la defensa o fácil de desequilibrar su base y caer. - La estrategia también se trabaja de manera creativa a través de los cantos en dónde se puede provocar o llamar al otro jugador a un tipo de juego.
La batería musical	<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente son tres birimbaos, un pandero, un atabaque, un agogo, un reco-reco. - Existen varios tipos de toques –ritmos de birimbaos- cada uno con su significado y fundamento de juego, el toque va a llamar a los jugadores a realizar un tipo de juego determinado. - La música determina el ritmo y cadencia de la corporalidad y la expresión motriz. - La batería es tocada por los maestros y alumnos con más tiempo y experiencia en la práctica de capoeira.

La roda de capoeira

Llamamos “de roda,” al momento cuando ocurre la capoeira en su máxima expresión. Está formada por un círculo de personas que cantando y jugando sostienen la energía de esta manifestación de resistencia cultural. La música es en directo, la batería la tocan los capoeiristas en mayor grado, debido a que se supone un dominio del canto y de los toques de berimbau, atabaque, pandero y los otros instrumentos. Cuando hablamos de energía o axé, nos estamos refiriendo al aspecto ceremonial de la herencia africana en Brasil (Jaqueira, 2013). Se dice que cuando la energía de la roda “está buena,” se logra que todos canten los coros y aplaudan con las palmas. En esta situación se cae en una especie de trance Capoeirano, que es un trance colectivo, provocado por el ritmo y canto repetitivo de la música (Decanio, 2002). Es en este momento cuando los jugadores que se encuentren en el centro de la roda logran su mejor rendimiento y desempeño en el juego.

Para formar una roda de capoeira, es necesario un grupo de otros capoeiristas que aplaudan, que canten y toquen los instrumentos. Por lo tanto, la capoeira es un fenómeno social, en el cual existe una constante interacción entre sus participantes. Así es esencial la presencia de valores y fundamentos como cooperación, respeto y amistad. (De Oliveira & Heine, 2008)

“la capoeira no tiene pre requisito, ni selección para comenzar su práctica; se aceptan todas las personas que quieran aprender, sin importar la edad, país, clase social, género ni habilidades particulares. Y por otro lado, se respeta el aprendizaje de cada uno dentro de sus capacidades y habilidades, así puedes tener más confianza tocando un instrumento en particular, en algunas destrezas o no tener dominio de grandes habilidades motrices, pero sí tener mucha visión y entendimiento de juego. Por lo tanto, en la rueda de capoeira, que es el lugar donde confluyen todos los participantes, en el juego y canto, es sin lugar a dudas un círculo de aceptación y entendimiento del otro” (Ríos, 2014. p.7)

El bautizado y graduaciones

La ceremonia de bautizo se produce cuando un practicante de capoeira recibe su primera graduación. El objeto en sí es una cuerda tejida que se amarra en la cintura. En esta ceremonia los alumnos/as iniciantes hacen un juego con el maestro o los maestros que se encuentren presentes y dan algún movimiento desequilibrante a los iniciantes.

Cada escuela de capoeira tiene una cuerda con un color asignado para cada graduación. Esto va a representar el tiempo, nivel y experiencia que los capoeiristas tengan. Las graduaciones las otorga el maestro/a a cargo del grupo que ha visto el proceso de entrenamiento, aprendizaje y dedicación del capoeirista.

La capoeira es una disciplina jerárquica, la persona con mayor graduación en una roda de capoeira va a dirigir la orquesta y también los juegos. Esta situación es conocida como *comandar la roda*.

Generalmente con cada grado existen conocimientos básicos que el capoeirista debe saber y dominar con el tiempo: las técnicas, las secuencias de movimientos, tocar instrumentos, cantar, hablar portugués, saber la historia de la capoeira y de los grandes maestros antiguos. Generalmente las graduaciones siguen el siguiente orden:

- Alumno/a iniciante, se considera en los tres primeros grados de cuerdas
- Alumno/a avanzado, son los grados mas altos en situación de alumno/a
- Instructor/a, ya esta capacitado para comenzar a dar clases y trabajar con capoeira
- Profesor/a, se considera una persona formada en capoeira
- Contra mestre/a es el capoeirista que se está preparando para obtener el grado de maestro/a
- Mestre/a, representa conocimiento, sabiduría y experiencia en el ámbito de la capoeira y la vida

CONCLUSIONES

Mediante la revisión bibliográfica referente a la praxiología motriz, los estudios de capoeira, y el análisis de sus componentes complejos, ha sido posible clasificar la capoeira como un *juego individual de expresión sociomotriz de colaboración y oposición*. Asimismo, hemos explicado la capoeira desde los elementos de la lógica interna, consideramos que esto puede significar un real aporte para los alcances pedagógicos de la capoeira, valorándose como una herramienta educativa intercultural, específicamente a incluir en el área de educación física escolar.

Un punto importante a destacar, es la situación social y educativa que se genera en la roda de capoeira. Es a través de este hecho, que pretendemos poner en discusión si la capoeira como juego de oposición simbólica, podría ser una disciplina cooperativa. Si pensamos en la cooperación como una estructura interactiva diseñada para facilitar el logro de un producto final a través de personas que trabajan juntas (Rego, Santos, Lorenzo, & Priegue, 2009) un grupo de capoeiristas es siempre heterogéneo y para lograr la meta de formar la roda de capoeira, se requiere la repartición de tareas individuales o en grupo y esta asignación de tareas es controlada y guiada por el maestro.

BIBLIOGRAFÍA

Barberis, S. (2003). La Capoeira. Posibilidades didácticas para la educación física y la expresión corporal. *Expresión, Creatividad y Movimiento* (pp. 213- 218). Salamanca: Amarú.

Campos, H. (2009). *Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba*. (J. Almeida, Ed.) (Vol. XXXIII). Salvador: EDUFBA.

Decanio, A. (2002). *Transe capoeirano* (No.5). Salvador. Recuperado a partir de http://www.capoeira.art.br/site/site/administrator/arquivos/download/%5Bmonografia%5D - transe_capoeirano.pdf

Jaqueira, A., & Araújo, P. (2013). Análise praxiológica do primeiro regulamento desportivo da capoeira. *Movimento*, 19, 31-53.

Jaqueira, A., & Coelho, P. (2013a). Análise comparativa das propostas cariocas e baiana para a regulamentação desportiva da capoeira (1968). *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 7, 12-26.

Jaqueira, A., & Coelho, P. (2013b). Considerações histórico-sociais sobre as primeiras propostas de regulamentação desportiva da capoeira. *Revista de História do Esporte*, 6, 1-40.

Mateu, M., & Torrents, C. (2012). Lógica interna de las actividades físicas artístico-expresivas. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 39, 48-61.

Parlebas, P. (2008). Juego, deporte y sociedad. *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Rego, S., Santos, M., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo : práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista Internacional de Investigación en educación*, 1, 289-303.

Ríos, E. (2014, junio). *La Capoeira en la Clase de Educación Física: Una Propuesta de Intervención Social e Innovación Educativa*. UB, Barcelona. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/63665>

Ríos, E. (2015). La capoeira como herramienta de inclusión social e innovación

educativa : Una propuesta para la asignatura de Educación Física. *Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial, 41, 193-212*. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300013>

Datos del autor:

Evelyn Francisca Ríos Valdes

La colaboración docente, clave, en el diseño de situaciones de aprendizaje cooperativas mediadas por tic en educación física

Meritxell Monguillot Hernando

RESUMEN

La presente experiencia pone el acento en la importancia del trabajo colaborativo entre docentes de distintos centros educativos para el diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje cooperativas mediadas por TIC en Educación Física. La experiencia, que forma parte de una tesis doctoral en curso llevada a cabo en la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), muestra una nueva forma de entender, sentir y hacer la docencia mediante el trabajo colaborativo virtual. El hecho que las TIC rompan las barreras espacio temporales abren un amplio abanico a nuevas formas de aprender, colaborar, compartir y hacer la docencia. Para llevar a cabo el trabajo colaborativo virtual entre docentes en la investigación se han utilizado distintas herramientas para la comunicación síncrona y asíncrona como Hangout, Google Drive, Google Sites, Whatsapp, Dropbox y Google Forms. Los resultados obtenidos muestran el poder de la colaboración como herramienta que favorece el aprendizaje entre iguales, la motivación, la mejora y el desarrollo profesional docente.

INTRODUCCIÓN

La llegada de Internet junto con los constantes avances tecnológicos de la “Sociedad Red” (Castells, 2001) conllevan una serie de transformaciones que han trascendido al mundo educativo dando lugar a nuevas formas de comunicar, aprender y trabajar. En la actualidad, el aprendizaje se caracteriza por ser expandido (Cobo y Moravec, 2011) ya que puede suceder en cualquier lugar y momento. La combinación de entornos formales, no formales e informales para aprender es una realidad que la escuela no puede eludir. Esta combinación de entornos lleva implícito el concepto de ecologías de aprendizaje las cuales suponen cambios profundos a nivel organizativo, metodológico y de contenidos acordes con los desafíos de la sociedad de la información y la comunicación (Sangrà, et al. 2013).

Paralelamente, los cambios sociales del momento exigen el desarrollo de nuevas competencias en las personas que se centran en potenciar la flexibilidad, imaginación, innovación, creatividad, toma de decisiones, habilidades sociales que suponen la necesidad de aprender y no dejar de hacerlo a lo largo y ancho de la vida (Paredes et al. 2015). En este contexto, los docentes tienen la oportunidad de aprovechar las ventajas de una sociedad cada vez más tecnológica y diseñar procesos de enseñanza aprendizaje basados en la interacción, personalización y creación colaborativa de conocimiento. Las múltiples ventajas que ofrecen las TIC, flexibilidad, accesibilidad y comunicación (Cabero, 2007) dan lugar a nuevas ecologías (Sangrà, et al. 2013) que a su vez hacen emerger escenarios educativos basados en el aprendizaje ubicuo e invisible (Cobo, 2011).

La colaboración entre instituciones y la combinación de entornos de aprendizaje flexibles son tendencias educativas clave que van a guiar el panorama de la innovación en la Educación Superior. Para conseguirlo, la tecnología basada en el Bring Your Own Device BYOD (“trae tu propio dispositivo”) junto con el uso del aula invertida Flipped Classroom van a facilitar el aprendizaje móvil y en línea (Horizon Report Europe: Edición Educación Superior 2015, p.1).

Ante el nuevo paradigma educativo, la formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje constante, dinámico e inseparable del desarrollo profesional docente (Martín y López, 2012) mientras que el trabajo colaborativo se consolida como una herramienta emergente en el campo de la formación docente (Romeu, et al., 2015).

Guitert y Giménez (2000) definen el trabajo colaborativo como el proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de

los integrantes del equipo. En esta línea, se observa como el trabajo colaborativo se centra en una forma de enseñanza en donde la interacción es una pieza clave para la creación colectiva de conocimiento.

De acuerdo con Pérez-Mateo (2010) el aprendizaje colaborativo se basa en que los estudiantes trabajen juntos para alcanzar un objetivo común y al trasladarlo a entornos virtuales genera nuevas oportunidades de colaboración, de trabajo en equipo y producción de conocimiento (Monguillot, et al., 2013). Las referencias actuales utilizan el término aprendizaje colaborativo para referirse al aprendizaje en entornos virtuales (Pérez-Mateo, 2010). Aprender a trabajar de forma colaborativa implica desarrollar ciertas habilidades vinculadas con la formación tales como organizar y planificar el trabajo, tomar decisiones, trabajar en equipos interdisciplinarios y desarrollar habilidades de relación y comunicación (Guitert, et al., 2008).

Romeu (2012) señala la importancia de poseer ciertas habilidades que faciliten el trabajo colaborativo docente como son la comunicación virtual, la búsqueda, organización y gestión de la información digital compartida, la planificación y gestión del tiempo virtual compartido y el tratamiento y presentación de la información digital. Además, para que la interacción promueva el éxito en todos los miembros del grupo, debe atender de forma equilibrada tanto los aspectos afectivos o/y sociales como los aspectos relacionados con la docencia.

La docencia realizada de forma colaborativa entre docentes facilita el aprendizaje entre iguales y permite la construcción compartida de conocimiento curricular. El potencial de las TIC aplicadas para la colaboración docente aumenta las posibilidades de formación y aprendizaje entre profesionales, a la vez que da lugar a la creación de experiencias educativas innovadoras (Monguillot, et al., 2013). En la actualidad, los modelos mixtos o híbridos basados en el b-learning abren las puertas y facilitan la colaboración entre docentes para diseñar experiencias conjuntas, compartir conocimiento y aprender.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La presente experiencia forma parte de una investigación en curso que tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física mediante el trabajo colaborativo entre docentes, a fin de desarrollar las competencias básicas del alumnado de Educación Secundaria. Un estudio anterior demuestra el enorme potencial del trabajo colaborativo como herramienta de aprendizaje y de creación de conocimiento curricular para los docentes de Educación Física (Monguillot et al., 2013). Por ello, una de las características de la presente

investigación se centra en utilizar el trabajo colaborativo para diseñar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC.

En el estudio han participado 3 profesores de Educación Física de distintos centros educativos de Barcelona ciudad, siendo uno de los profesores la propia investigadora. En la primera fase del estudio han participado 170 alumnos y en la segunda 169.

El estudio se ha enmarcado en la investigación educativa entendida como aquella disciplina que intenta transferir y aplicar los conceptos del conocimiento y método científico al ámbito de la educación. En la actualidad la investigación educativa es imprescindible para garantizar el adelanto y aportar las bases metodológicas para la creación de nuevo conocimiento (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p.5). De acuerdo con Blández (2010, p. 44) la investigación educativa tiene tres aspectos característicos que la hacen útil para mejorar la docencia: permite la reflexión crítica del proceso educativo, posibilita realizar un proceso de formación continua en base a la experiencia y a la realidad escolar, sirve para mejorar, adaptarse a los nuevos tiempos e innovar. Además la presente investigación se ha basado en una propuesta metodológica socio crítica cualitativa ya que pretende describir, comprender, transformar e intervenir en la realidad.

El estudio se ha centrado en la investigación basada en el diseño (IBD) (Gros, 2012) cuya finalidad es diseñar y explorar innovaciones educativas mediante la investigación e identificación de las características relevantes del diseño y su resultado. La IBD ayuda a crear y ampliar conocimiento sobre el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje innovadores y permite investigar en, dentro y sobre el diseño de ambientes de aprendizaje (Gros, 2012).

Se ha seleccionado este diseño porque encaja con el objeto de estudio de la investigación centrado en descubrir cómo diseñar situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física a fin de desarrollar las competencias básicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Gros (2012) muestra que la secuencia para poner en práctica la IBD sigue un proceso cíclico que puede replicarse en diferentes situaciones. Las fases de la IBD son las siguientes:

- Analizar las necesidades y el contexto de análisis.
- Revisar los estudios previos sobre el tema y elaborar el marco teórico de referencia.
- Diseñar la propuesta.
- Aplicar la propuesta.

- Analizar los resultados.
- Modificar la propuesta.
- Volverla a aplicar y revisar.
- Crear teoría.

La investigación se ha dividido en dos fases, una primera fase de análisis y modificación de las situaciones, y una segunda fase de aplicación y valoración. En la primera fase de la investigación se han implementado y analizado de forma colaborativa las experiencias: *“Junts/es fins l'Everest”* (Monguillot, et al, 2014) y *“Correm cap a París”* (González, et al. 2014) ambas experiencias se han basado en la técnica cooperativa del marcador colectivo (Orlick,1990). En esta segunda fase también se ha implementado *“Play The Game”* (Monguillot et al., 2015) una experiencia que ha utilizado la gamificación como estrategia para trabajar la frecuencia cardíaca saludable.

En la segunda fase de la investigación se ha implementado y analizado de forma colaborativa el proyecto *“Healthyland”* caracterizado por implementarse a lo largo de todo un curso escolar. *“Healthyland”* está formado por tres situaciones de aprendizaje enlazadas entre sí mediante una historia como hilo conductor.

La siguiente figura muestra las dos fases del estudio y las situaciones de aprendizaje que se han desarrollado en cada una de ellas.



Imagen 1. Fases de la IBD en la investigación.

El trabajo colaborativo en la investigación

La colaboración docente ha sido una pieza clave y fundamental en todas las fases del estudio para diseñar, implementar y evaluar las situaciones. El trabajo colaborativo se ha realizado bajo un modelo mixto o *Blended learning* (Bartolomé, 2004), es decir, ha combinado la presencialidad y la virtualidad siendo esta última de gran importancia.

Tanto la fase de análisis y modificación como la fase de aplicación y revisión, han contemplado de forma colaborativa la secuencia de diseño, implementación y evaluación de las situaciones. En la fase de diseño el profesorado ha realizado un focus group virtual y ha tomado decisiones sobre cómo introducir los elementos clave²³ (Monguillot et al, 2015), las decisiones curriculares y los pasos de la secuencia de diseño en cada situación.

Romeu (2012) apunta que cualquier experiencia colaborativa virtual debe tener en cuenta las habilidades de uso y aplicación de las TIC de los docentes a fin de permitir el trabajo colaborativo. En esta línea, en la presente investigación, para el diseño de las situaciones el profesorado ha utilizado herramientas para reunirse como Hangout y Skype, mientras que para la implementación ha utilizado Google Drive, Google Sites, Google Forms y el grupo de WhatsApp. Finalmente, para la evaluación de las situaciones el profesorado ha realizado cuestionarios de Google y focus group virtuales mediante Hangouts y Skype para analizar los aspectos que han funcionado y los que deben mejorarse de cada situación.

La siguiente imagen muestra de forma esquemática como se ha articulado el trabajo colaborativo.

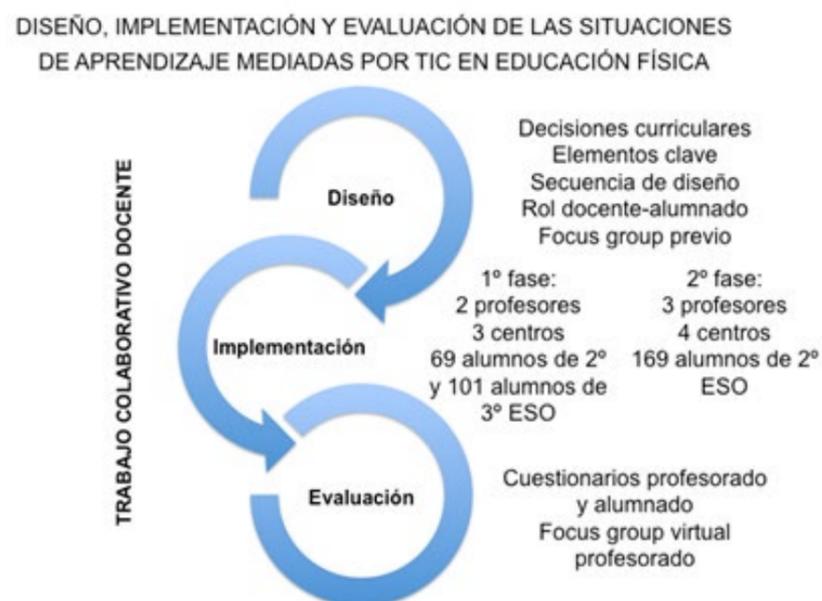


Imagen 2. Diseño, implementación y evaluación de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física.

Algunas herramientas utilizadas en la investigación para la colaboración entre docentes a la hora de diseñar, implementar y valorar situaciones de aprendizaje han sido las siguientes:



Imagen 3. Herramientas para el trabajo colaborativo docente.

WhatsApp

La creación de un grupo de WhatsApp ha facilitado el seguimiento diario de las situaciones y ha permitido compartir información real de forma instantánea. De hecho, se pasó un cuestionario de Google al profesorado para identificar la utilidad del WhatsApp para la colaboración docente. Los resultados obtenidos han demostrado que para el profesorado el WhatsApp es una herramienta de uso diario, eficaz y eficiente que le ha permitido compartir contenidos vinculados con la organización y gestión de las situaciones de aprendizaje.

1. Valore la utilidad del uso del grupo de WhatsApp para el trabajo colaborativo docente.

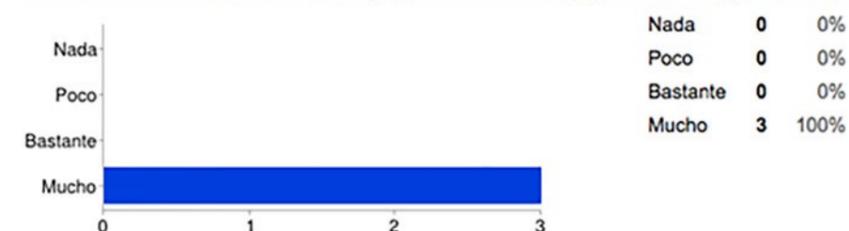


Imagen 4. Utilidad del WhatsApp en el trabajo colaborativo.

6. ¿Qué tipo de contenidos suele compartir en el grupo de WhatsApp?

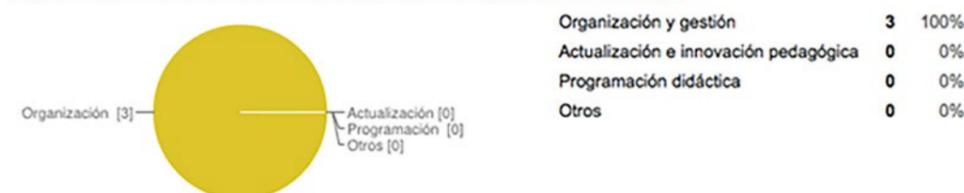


Imagen 5. Contenidos que el profesorado suele compartir en el WhatsApp.

Algunas de las valoraciones del profesorado han sido las siguientes:

“Es una fórmula de salir del aislamiento profesional que genera el aula. Porque fomenta la relación e interacción con otros docentes” (Profesor).

“Es una forma de diluir espacio y tiempo y compartir y diseñar proyectos con docentes de distintos lugares” (Profesor).

Hangout y Skype

Mediante Hangout y/o Skype se han realizado los focus group virtuales al inicio y final de cada situación. Los focus groups iniciales han servido para acordar decisiones sobre el diseño y la implementación, mientras que los focus groups de valoración final han permitido comentar los puntos fuertes y los aspectos de mejora.

Mail

El correo electrónico se ha utilizado para comunicar información relevante, hacer convocatorias de reuniones, compartir información sobre la difusión de las situaciones y compartir los formularios de valoración.

Google Drive

Ha servido para albergar diferentes archivos como por ejemplo Words, PDF, Excels, vídeos, presentaciones y formularios de Google.

Dropbox

En Dropbox se han organizado los archivos de las situaciones, recursos, fichas de sesión, instrumentos de evaluación y actividades de enseñanza y aprendizaje.

Google Forms

Los cuestionarios de Google se han utilizado para recoger las opiniones del alumnado y del profesorado sobre las situaciones.

Google Sites

Todas las situaciones de aprendizaje se han albergado en páginas web creadas con Google Sites las cuales han servido como aula virtual de cada situación. Los Sites se han compartido con los centros participantes y el alumnado. Cada Sites estaba formado por diferentes páginas, una para presentar el video con el reto a superar, otra para compartir los elementos curriculares como objetivos, indicadores de evaluación, contenidos, otra para hacer el seguimiento del reto y otra para mostrar herramientas 2.0, etc.

La siguiente imagen muestra el sites de “Junts/es fins l’Everest”²⁴.



Imagen 6. Sites de “Junts/Es fins l’Everest”.

RESULTADOS

“Aprender y crecer como docente” (Profesor).

Una vez terminada la segunda fase de la investigación se ha realizado un *focus group* para valorar todo el trabajo realizado. Una de las preguntas realizadas ha puesto el acento en torno al trabajo colaborativo, en concreto, cómo ha influenciado y qué ha supuesto la colaboración para los docentes participantes en el estudio.

Las respuestas han sido muy positivas y demuestran que la colaboración ha permitido al profesorado aprender, mejorar, motivarse y desarrollarse a nivel profesional. Algunas de las opiniones del profesorado han sido las siguientes: *“Motivarme, salir del aislamiento docente que vivimos los docentes de Educación Física” (Profesor)*. *“Diseñar cosas que sola no habría hecho, enriquecerme”*. (Investigadora).

No obstante, el profesorado ha remarcado que trabajar y programar la docencia de forma colaborativa exige un mayor compromiso y tiempo de dedicación que la docencia tradicional.

²⁴ Primer Premio en el Concurs Bones Pràctiques TIC III. Modalidad Individual. Consorci d'Educació de Barcelona. Junio 2013.

CONCLUSIONES

El uso de un entorno virtual como escenario para el aprendizaje en el cual desaparecen las barreras espacio temporales propias de la colaboración presencial, abren las puertas a nuevas formas de colaboración y comunicación conectando, en un mismo espacio, docentes con diferentes tiempos y ritmos de aprendizaje (Guitert et al., 2008). Participar en una investigación de forma colaborativa y virtual permite evolucionar profesionalmente a los docentes a la vez que potencia la continuidad de este tipo de prácticas, lo cual conlleva entrar en un proceso de mejora e innovación continua y permanente (Romeu, 2012).

A pesar que el trabajo colaborativo realizado en la investigación ha exigido un mayor grado de compromiso y dedicación docente, los resultados obtenidos demuestran que los beneficios de la colaboración han sido superiores a los que ofrece la docencia individual (Monguillot et al., 2013). La colaboración ha permitido mejorar la propia práctica y, a su vez, desarrollar a los docentes a nivel profesional y dar continuidad a esta forma de trabajar.

En la presente investigación, las TIC han sido una herramienta crucial para que el trabajo colaborativo entre docentes se llevara a cabo. Por ello, se hace necesario repensar y aprovechar las oportunidades y potencialidades que nos brindan las TIC para ir más allá de las paredes del aula, romper con el aislamiento profesional, descubrir nuevas formas de aprender, compartir y crear conocimiento a fin de mejorar la tarea docente.

BIBLIOGRAFÍA

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos Básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20.

Blández, J. (2010). La clase de Educación física: Escenario de la investigación. EN González Arévalo, C. y Lleixà Arribas, T. (Coords.). *Formación del profesorado. Educación Secundaria. Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 44-45). Barcelona: Graó.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*. Año 21, Nº 45.

Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement. *IN3*. UOC. Universitat Oberta de Catalunya. Obtenido de: <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain12.html>

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. (Universitat de Barcelona, Ed.). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula de Innovación Educativa. *Aula de Innovación Educativa*. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664>

Cózar, R. y Roblizo, J.M. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 13(2). Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/revistas>

González, C., Monguillot, M. y Zurita, C: (2014). *Una Educación Física para la vida*. Editorial INDE.

Gros, B. (2008). Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 1-10. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/>

Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *Revista de Educación a Distancia [Revista En Internet]*, 32. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/32/gros.pdf>

Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (113-134). Barcelona: Gedisa.

Guitert, M., Lloret, T., Giménez, F., Romeu, T. (2008). El treball i l'aprenentatge cooperatiu en entorns virtuals: El cas de la universitat oberta de Catalunya (UOC). *Coneixement i Societat 08*. Articles, 44-77.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. and Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Martín Sánchez, Ma. y López Meneses, E. (2012). La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-actividades y aprendizaje colaborativo. *RIED* v. 15: 1, pp. 15-35 I.S.S.N.: 1138-2783.

Monguillot, M., Guitert, M. y González, C. (2013). El trabajo colaborativo virtual: herramienta de formación del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 24, pp. 24-27. Disponible en: http://www.retos.org/numero_24/24-27.pdf

Monguillot, M., González, C., Guitert, M. y Zurita, C. (2014). Mobile learning: una experiencia colaborativa mediante códigos QR. Aplicaciones para el aprendizaje móvil en educación superior [Monográfico]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1). doi <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i1.1899>

Monguillot, M., Zurita, C., Almirall, L. y González, C. (2015). *Experiencias colaborativas en educación física*. Editorial Tándem Graó.

Monguillot, M., González, C. y Guitert, M. (2015) Diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 68, núm. 2 (15/7/15) pp. 63-82 Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/6891.pdf>

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Padrón, C.J. (2013). Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea WhatsApp exclusivamente para móviles (Mobile Learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*. Vol. 7, Nº 2 Julio-Diciembre 2013.

Paredes, J., Guitert, M. y Rubia, B. (2015). *La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza*. RELATEC. Revista latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 14 (1).

Pérez-Mateo Subirà, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/37113>

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Romeu, T. *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/96768>

Romeu, T. Guitert, M. & Sangrà, A. (2015). Teacher collaboration network in Higher Education: reflective visions from praxis. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-13. Advance online publication. doi: 10.1080/14703297.2015.1025807.

Sangrà, A., González - Sanmamed, M. and Guitert, M. (2013). Learning Ecologies: Informal Professional Development Opportunities for teachers. 63th International Conference on Educational Media (ICEM). Singapore, 14th October.

Datos del autor:

Meritxell Monguillot Hernando,
Profesora de Educación Física Institut Vall d'Hebron.
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

*La heterogeneidad en la integración
de equipos de trabajo, característica imprescindible
en el aprendizaje cooperativo*

César Simoni Rosas
Claudia Monserrat Gándara Jiménez

RESUMEN

En México el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física, tiene sus orígenes en 2004, en el marco de la Reforma del Plan y Programas de estudio de la Licenciatura en Educación Física (2002), de las Escuelas Normales Formadoras de Docentes. En el presente artículo mostramos cómo en la última década, más profesionales del área implementan la práctica del aprendizaje cooperativo, sin embargo, desde nuestro punto de vista la gran mayoría aún desconoce los principios que la fundamentan, claro ejemplo sería, la integración de equipos de forma heterogénea, característica que no se cumple, ya que se delega al propio alumnado la agrupación, misma que conlleva a que se reúnan con los que tiene más empatía, aquellos que destacan más en ciertas tareas o sus mejores amigos, limitando así la diversificación de los equipos de trabajo, según características que presenta el alumnado (sexo, motrices, cognitivas, lenguaje, culturales entre otras), asimismo, la poca producción de propuestas sólidas que bifurcan en dos líneas, una, formar mejores docentes para mejores prácticas y dos, la innovación de otras formas de estructurar el aprendizaje de los alumnos (cooperativa), basadas en elementos axiológicos que permitan una mejor convivencia, toma de decisiones asertiva, autonomía, inclusión y resolución de conflictos.

Palabras Clave: Aprendizaje Cooperativo, Equipos de trabajo, Grupos heterogéneos, Inclusión, Valores.

INTRODUCCIÓN

En México nuestro país, el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física, cobra relevancia desde hace más de una década a través de la publicación del texto, “Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica” (Velázquez, 2004), producto de esta primera aportación, surge la inquietud de publicar en México por algunos autores “El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en educación física” (Hernández y Madero, 2007) y también “Aprendizaje cooperativo en educación física” (Simoni, Santillana, Velázquez y Almaraz, 2015), estos trabajos señalan que en la última década más profesionales del área de educación física implementan la práctica de la pedagogía de la cooperación, incluidos el juego cooperativo, (Velázquez, 2012, 2015), aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2010, 2012, 2015), actividades físicas cooperativas (Velázquez, 2004) y actividades físicas con características de cooperación (Orlick, 1990; Trujillo y Ariza, 2007; Hernández y Madero, 2007; Simoni y Santillana, 2015).

Sin embargo, desde nuestro particular punto de vista la gran mayoría de los docentes aún desconoce los principios que fundamentan la metodología, problema derivado de la simple reproducción de actividades que se observan en eventos académicos, sin profundizar en el diseño, aplicación y evaluación de propuestas mucho más sólidas que refieran a una pedagogía cooperativa en educación física, aunado a esto, la razón por la que los docentes no continúan con este tipo de prácticas y abandonan la metodología es por **NO** dar los tiempos necesarios para que tanto alumnos como los propios docentes asimilen y maduren la transición de prácticas individualistas y competitivas a las cooperativas (Simoni y Santillana, 2015), agudizando así los errores típicos a los que se enfrentan los maestros.

Una problemática común es la integración de las niñas y niños en equipos de trabajo, misma que por factores de tiempo se delega al propio alumnado, situación que conlleva a que se reúnan con los que tienen más empatía, aquellos que destacan más en ciertas tareas y habilidades o son sus mejores amigos, limitando así la diversificación de los equipos de forma heterogénea (Velázquez, 2004, 2010, 2012, 2015; Pujolás, 2012; Simoni y Santillana, 2015), según características que presenta el alumnado (sexo, lenguaje, afectivas, motrices, sociales, cognitivas, culturales, entre otras), obteniendo por tanto, equipos muy homogéneos, que sin duda alguna durante las prácticas se obtienen resultados desfavorables como son la superioridad de un equipo sobre el resto del grupo, no ayudan a los que más lo necesitan, prevalece un desánimo por continuar con la actividad, se agudiza la auto y exclusión y muchas más.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo hace referencia a “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Velázquez, 2007), también podríamos expresar que es “aquella actividad en la que los alumnos tienen un objetivo común a todo el grupo y para conseguirlo necesariamente deben ayudarse”, (Rodríguez, 2006), (Gráfico 1), finalmente mencionamos que una estructura de aprendizaje en términos de cooperación es “un conjunto de actividades socialmente organizadas con una finalidad”, (Echeita, 2012). Entonces el aprendizaje cooperativo no es tan simple de implementarlo, se requiere de un listado de competencias a desarrollar tanto por el profesor (competencias docentes), como por el alumnado (competencias sociales), es más, muchos autores aseguran que existen algunas desventajas a la hora de implementar estructuras de aprendizaje cooperativo, (Echeita, 2012; Simoni, y Santillana, 2015), ya que al no tener claridad sobre la metodología, se exponen a una serie de dificultades, algunas propias de la transición de prácticas individuales y competitivas a las estructuras cooperativas.

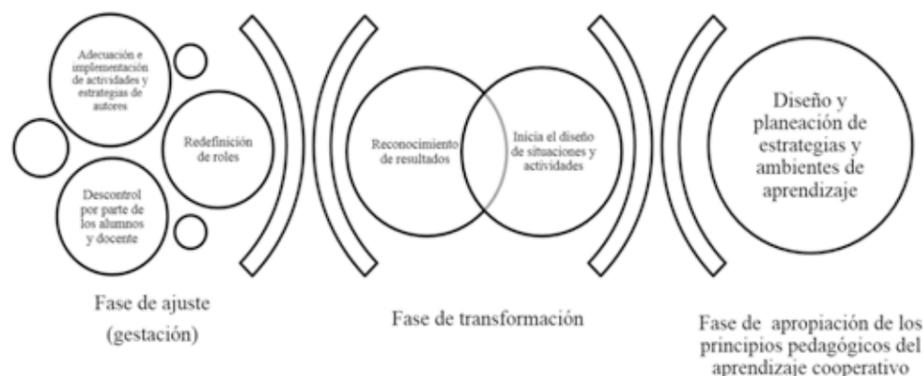


El aprendizaje cooperativo es una forma más sofisticada de organizar y estructurar el aprendizaje del alumnado en equipos de trabajo, sin embargo, cabe mencionar que no todo el trabajo en equipo es aprendizaje cooperativo, existen cinco principios que permiten la regulación de las interacciones entre los equipos para garantizar el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del equipo, *Interdependencia positiva entre los participantes, Responsabilidad personal y rendimiento individual, Interacción promotora cara a cara, Habilidades sociales y Evaluación grupal*, (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) (Esquema 1); nosotros expresamos que el aprendizaje con estructura cooperativa es un tipo de aprendizaje que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la que vivimos actualmente.



Fases de implementación del aprendizaje cooperativo en educación física con la integración de equipos de trabajo heterogéneos

Para la implementación del aprendizaje cooperativo identificamos 3 niveles, etapas o fases, en la primera fase no esperamos que los alumnos independientemente, de que no aceptan la integración con otros alumnos que no sean sus amigos, logren resultados favorables; en realidad, vamos a observar resultados contrariados a los esperados, pero muchos autores aseguran que los alumnos poco a poco lograrán desarrollar ciertas competencias relacionadas a la cooperación, entendido como contenido a aprender, es decir se necesita primero de una cohesión del grupo (Pujolás, 2008), nosotros identificamos esta fase como fase de ajuste o gestación (Simoni y Santillana, 2015), como una condición necesaria para poder iniciar propuestas cooperativas, también es importante señalar que no es suficiente con que se garantice la cohesión del grupo, se requiere de mucho más, la participación equitativa, definida a partir de los roles de cada integrante del equipo de trabajo heterogéneo, así como la interacción simultánea de los participantes, fortalecerán una segunda fase de implementación de la metodología y finalmente la fase tres que la denominamos como fase de apropiación de los principios pedagógicos del aprendizaje cooperativo, que hace referencia a la consolidación de una metodología cooperativa permanente en el grupo, caracterizada por una estructura formal de los principios del aprendizaje cooperativo, en esta etapa se garantiza que en los grupos existan los principios del aprendizaje cooperativo, además se promueven situaciones de autorregulación de conductas positivas y valores que permiten la sana convivencia es decir, se fomenta un proceso meta-axiológico, (Simoni, Almaraz y Santillana, 2014), la inclusión de todos y cada uno de los alumnos es un elemento indispensable en esta fase.



Estructuras del aprendizaje

Podemos diferenciar tres tipos de estructuras del aprendizaje según Pujolás, (2012), en la siguiente tabla:

Estructura Individual del aprendizaje	Los alumnos trabajan individualmente, sin interactuar para nada con sus compañeros, para no romper el ritmo de trabajo de cada uno, y sin fijarse en lo que hacen los demás, sólo interactúan con el profesor o profesora. (Se dice que no hay interdependencia de finalidades).
Estructura Competitiva del aprendizaje	Los alumnos también trabajan individualmente, pero en este caso sí se fijan en lo que hacen sus demás compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quién es el primero de la clase: si un estudiante ve que su "rival" ya está haciendo el tercer ejercicio, cuando él aún está en el primero, se pone nervioso, porque teme que le "ganarán". (Se da una interdependencia negativa de finalidades).
Estructura Cooperativa del aprendizaje	Los alumnos y las alumnas están distribuidos en pequeños grupos de trabajo, heterogéneos, para ayudarse y motivarse mutuamente a la hora de la realización de los ejercicios y actividades de aprendizaje en general. Se espera de cada alumno, no sólo que aprenda lo que el profesor o profesora les enseña, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros y compañeras del grupo. (Se da una interdependencia de finalidades positiva).

Formas de agrupamiento, tipos de grupos de trabajo y su impacto en el aprendizaje cooperativo

Existen diferentes experiencias en función de la forma de distribuir a los alumnos a la hora de estructurar el aprendizaje de forma cooperativa, muchas combinaciones se han implementado en diferentes escuelas en los diferentes grupos como a continuación se definen:

"Agrupamiento homogéneo: se parte de la idea de que todos los alumnos son iguales, aprenden del mismo modo, en el mismo tiempo y por los mismo procedimientos, Es una visión basada en la generalización de la persona, se busca lo común y predecible y se ignoran los aspectos privados e individuales, Esto supone que la intervención educativa es igual para todos.



Agrupamiento heterogéneo: Se necesita tender a agrupamientos heterogéneos, (Gráfico 2), ya que los alumnos son fundamentalmente diferentes, aprenden de distinto modo, por distintos procedimientos y es necesaria esta heterogeneidad, entre otros motivos, porque es imprescindible para el aprendizaje. Esto supone que la intervención educativa con el grupo es diferente para todos". (Negro, Torrego y Zariquiey, 2012, pp. 50-52)

Seguramente todos nosotros en algún momento al implementar formas diferentes e innovadoras de estructurar el aprendizaje (cooperativo), nos hemos enfrentado a situaciones complejas con los alumnos a la hora de agruparlos ya que bajo la estricta definición de aprendizaje cooperativo esta nos señala que los equipos de trabajo deberán preferentemente ser de forma heterogénea, pero cuando planteamos esto en la sesión, la primera reacción de los alumnos es una total negativa, ya que separarlos de sus mejores amigos, les provoca una sensación de vulnerabilidad al no saber con qué integrantes del grupo les corresponde trabajar la tarea señalada por el docente.

Esta situación se da durante la fase de implementación o gestación del aprendizaje cooperativo (Simoni y Santillan, 2015), ya que hemos identificado que en esta fase de transición de estructurar el aprendizaje de los alumnos de situaciones individuales y competitivas a otras cooperativas, suelen darse reacciones negativas tales como: la poca aceptación entre los miembros del equipo de trabajo, poca disponibilidad para realizar las tareas, efecto polizón, poca tolerancia en la realización de las actividades con aquellos compañeros que se les dificulta la actividad, que presentan alguna característica de diversidad funcional, (Madrid, Sánchez, García y García, 2011), o poseen poca habilidad, por tal motivo la reacción también por parte del docente es dudar de los beneficios que el aprendizaje cooperativo aporta durante el proceso, aduciendo que <el aprendizaje cooperativo no funciona>, <los alumnos no quieren trabajar como los organice> y quizás hasta <dejaré que ellos integren los equipos, a ver si funciona mejor>, por ello insistimos en mantener las recomendaciones de integrar los grupos de forma heterogénea por todas las ventajas señaladas anteriormente ya que normalmente el profesor para no sentirse agredido opta por delegar a los propios alumnos esta parte de la metodología, situación que coloca en un alto riesgo el logro de los propósitos educativos.

“La heterogeneidad de los distintos agrupamientos y la diversidad de los miembros de un mismo equipo es vista como una fuente de nuevos conocimientos y un estímulo para el aprendizaje. Por este motivo, los denominados equipos de base que constituyen el agrupamiento fundamental son siempre heterogéneos”. (Pujolás, 2012, p.3).

Rasgos a considerar para la integración heterogénea de los equipos de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Lenguaje • Rendimiento académico • Rendimiento motor • Aspectos afectivos • Desarrollo social • Necesidades educativas especiales • Aspectos culturales

Considerando la característica de heterogeneidad en la integración de los equipos de trabajo en nuestras sesiones, estaremos respondiendo a uno de los principios que sustentan y fundamentan la pedagogía cooperativa y nos referimos a la interdependencia positiva.

“Entendida esta como aquella donde el esfuerzo de cada uno de los integrantes resulta indispensable para el éxito del grupo. Cada uno de los miembros del grupo debe ser consciente de la importancia de su aportación, es decir que la consecución del éxito del grupo es cosa de todos y cada uno de los componentes del grupo”. (Prieto y Nistal, 2009, p. 2).

Por tal motivo defendemos la importancia de que los equipos de trabajo sean heterogéneos y proponemos que los docentes tomen conciencia y consideren dos situaciones fundamentales, la primera el conocimiento en su totalidad del alumnado e inclusión (Simoni, Santillana y Yañez, 2013), y segunda los tiempos de dedicación fuera del horario escolar para estructurar el aprendizaje de las alumnas y alumnos de forma cooperativa.

La voz de las niñas y los niños en la integración de los equipos de trabajo heterogéneos: ¿con quién les gusta trabajar y por qué?

Realizamos un ejercicio utilizando el sociograma, (Curto, Gelabert, González y Morales, 2009), que es un instrumento que permite explorar el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo. Permite obtener una visión global de la estructura del aula y señala la posición de cada alumna y alumno en el mismo grupo, su función básicamente es para evaluar en el aula las relaciones entre el alumnado tales como grado de integración, la amistad, la estabilidad de los grupos entre otras más. Cuando se estudia un grupo se distinguen tres dimensiones, *estructura externa*: (el rol o papel que cada individuo tiene), *estructura interna* (las atracciones personales, sentimientos), y la *realidad social*, que interpreta las dos anteriores. El principio que sustenta la sociometría es la interacción que hay en el grupo dependiendo de la popularidad que sus miembros tengan. Así distinguimos:

- El alumno o alumna más popular (que destaca).
- El alumno o alumna aislado/a.
- El alumno o alumna rechazado/a o no popular.

Los resultados fueron obtenidos de la aplicación de una encuesta a 23 alumnos de 5º grado, de los cuales 13 son niñas y 10 son niños, de la Escuela Primaria “Benito Juárez García” en Xalapa, Veracruz, México. Con la finalidad de conocer con qué alumnos les gustaría trabajar más cuando las actividades fueran en equipo o colectivas, el

instrumento tenía las siguientes instrucciones:

En un listado del uno al cinco deberás colocar el nombre y los motivos de aquellas personas con las que te gustaría trabajar más en la clase de Educación Física, cuando el maestro integra equipos.

Nombre del compañero con quien te gustaría trabajar: _____

Motivos por los que te gustaría trabajar con este compañero (máximo dos): _____

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en la tabla número uno, se muestra a manera de ejemplo, el concentrado del comportamiento grupal en la selección de los compañeros. En la tabla número dos, la relación de dos indicadores por cada uno de los estudiantes que integran el grupo, el primer indicador, se refiere al número de veces que fue seleccionado por sus compañeros para pertenecer a su equipo de trabajo, el segundo indicador es el número de posición en el grupo según aceptación y/o liderazgo, encontrando así dos elementos importantes a considerar a la hora de integrar los equipos de trabajo, los alumnos más populares y los alumnos que no lo son, (menos populares, no aceptados o excluidos)

Tabla número uno

Alumno que selecciona	Alumnos seleccionados					
	José Julián V.	Aldahir P.	Ma. Guadalupe T.	Fernanda V.	Guillermo G.	Ma. Fernanda B.
José Julián V.					3	
Aldahir P.					3	
Ma. Guadalupe T.		5		2		
Fernanda V.		2				4
Guillermo G.	3					
Ma. Fernanda B.						
Antonio A.						3
Yermi Annel S.					2	
Leonardo M.	3				5	
Paola Magdalena T.		4	5	1		
Iván R.	4				2	
Alan J.	4				2	
Paola Michelle D.					3	
Divanny G.						
Ángel Gabriel R.	4				3	
Frida Laila M.				4		2
Manuel P.					2	
Camila J.						5
Karen Alicia L.						
Jesús Alejandro G.					2	
Karla Valeria F.						
Rufina A.						
Karla Citlalli M.			2	3		5
TOTALES	5	3	2	4	10	5

Tabla número dos

Nombre del alumno	Número de veces que fue seleccionado por sus compañeros para pertenecer a su equipo	Identificación de la posición en el grupo según: Aceptación y/o liderazgo
José Julián V.	5	5
Aldahir P.	3	7
Ma. Guadalupe T.	2	8
Fernanda V.	4	6
Guillermo G.	10	2
Ma. Fernanda B.	5	5
Antonio A.	10	2
Yermi Annel S.	2	8
Leonardo M.	1	9
Paola Magdalena T.	4	6
Iván R.	3	7
Alan J.	12	1
Paola Michelle D.	6	4
Divanny G.	8	3
Ángel Gabriel R.	5	5
Frida Laila M.	3	7
Manuel P.	3	7
Camila J.	5	5
Karen Alicia L.	4	6
Jesús Alejandro G.	3	7
Karla Valeria F.	3	7
Rufina A.	0	10
Karla Citlalli M.	1	9
Individual	2	8

El análisis del concentrado nos permite identificar que Alan J, es el alumno más popular en el grupo o para muchos, el líder del grupo, Guillermo G y Divanny G, son los dos siguientes alumnos que fueron seleccionados con mayor frecuencia por el resto del grupo, pero en el caso opuesto, a Rufina A, ninguno de sus compañeros la seleccionó para trabajar con ella, cabe mencionar que ella es una niña con síndrome de Down, por lo que es evidente que aquí existe un problema de exclusión, seguramente por múltiples razones que no se han implementado tanto en el aula como en la misma escuela.

Los motivos por los cuales fueron seleccionados los compañeros y del por qué les gusta trabajar con ellos cuando los docentes proponen estructuras de aprendizaje cooperativo son los siguientes: <porque es mi amigo, porque tengo afinidad con él (me cae bien), porque es creativo, porque es divertido, porque es inteligente, porque es trabajador, porque posee buenos valores y porque lo paso bien con él>. Se presenta también el número de veces que cada uno de estos rubros fue seleccionado por los alumnos del grupo y quedan expuestos en la siguiente tabla de motivos de selección de compañeros para integrar equipos de trabajo y gráfica de rubros de selección de compañeros para la integración de equipos de trabajo.

Motivos de selección de compañeros para integrar equipos de trabajo	Número de veces seleccionado
Porque es mi amigo	24
Porque tengo afinidad (Me cae bien)	29
Porque es creativo	9
Porque es divertido	9
Porque es inteligente	5
Porque es muy trabajador	16
Porque posee buenos valores	3
Porque la paso bien	1



La importancia de la obtención de esta información radica en que el docente conozca elementos valiosos que le permitan reconocer en el alumnado sus características individuales y grupales, aspecto fundamental a la hora de integrar equipos de trabajo de forma heterogénea que garanticen en una fase inicial de implementación del aprendizaje cooperativo, la cohesión y funcionamiento de los equipos que integran el grupo (Gráfico 3) y en una fase de consolidación, grupos base bien integrados y diversificados que fomenten la sana convivencia, la inclusión de todos y cada uno de los integrantes del grupo, que logren promover valores y actitudes positivas, que se garantice la igualdad de condiciones, la ayuda mutua, la tolerancia y el respeto a sí mismo y a los demás.



CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación son a manera de reflexión y están sustentadas en el trabajo que realizamos.

- Para que exista la cohesión grupal como un primer indicador de éxito en la implementación del aprendizaje cooperativo, la integración de los equipos de trabajo sea heterogénea es una pieza clave, es decir, debemos considerar aspectos tales como el sexo, rendimiento académico, rendimiento motor, habilidades sociales, lenguaje, contexto, cultura, aspectos afectivos, entre otros.
- En los equipos integrados de forma heterogénea se garantiza la práctica de elementos fundamentales para la sana convivencia, tales como, la tolerancia, saber escuchar a los demás, toma de decisiones asertiva, ayuda mutua, respeto a sí mismo y a los demás, inclusión de todo el alumnado, igualdad de oportunidades y atención a la diversidad funcional.
- La aplicación del sociograma como instrumento de valoración del docente, permite la obtención de información sobre las características de todos los alumnos del grupo, información indispensable para realizar la integración de los equipos de trabajo de forma heterogénea.
- En fase de consolidación, la aplicación de estructuras cooperativas se podría delegar parcialmente la integración de equipos de trabajo por el propio alumnado, una vez que ya se tenga claridad sobre la dinámica del trabajo se debe considerar la correcta integración de los equipos cooperativos.
- Un aspecto a considerar para que disminuya el nivel de abandono de las prácticas con estructura cooperativa en educación física sería respetar los tiempos de transición tanto de alumnos como de los propios docentes.
- Es importante considerar que los tiempos de planeación para estructuras cooperativas son superiores a los de estructuras individualistas y competitivas.

REFERENCIAS

Curto, C., Gelabert, I., González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En Torrego, J. y Negro, A. (Coords). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, (21-44). Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, L. y Madero, O. (2007). *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física*. Hermosillo: Centro de Estudios Educativos y Sindicales, STNE–sección 54.

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

Madrid, D., Sánchez, P., García, D. y García M. (2011). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5(1), 23-31.

Negro, A., Torrego, J. y Zariquiey, F. (2012). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto. En Torrego, J. y Negro, A. (Coords). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, (47-73). Madrid: Alianza Editorial.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Prieto, J., Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*, Barcelona: Graó.

Pujolás, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Torrego, J. y Negro, A. (Coords). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*, (77-104). Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, J. (Coord). (2006). Nuevos desafíos físico cooperativos: actividades cooperativas para la educación en la tolerancia y la solidaridad. *Revista de educación física para la paz*, 1(2), 73-81.

Simoni, C., y Santilla, H. (Coords) (2015). *El aprendizaje en educación física*. México: Grupo de Aprendizaje Cooperativo México.

Simoni, C., Almaraz, A. y Santillana, H. (2014). *Desarrollo de una propuesta basada en la meta-axiología en educación física a través de actividades físicas con características de cooperación*. EmásF. *Revista Digital de Educación Física*. 5 (29). Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Desarrollo_de_una_propuesta_basada_en_la_meta_axiologia_en_Educacion_Fisica.pdf

Simoni, C., Santillana, H., Yañez, A. (2013). *La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física a través del puzle de Aronson*, *Revista de Educación Física para la paz*. España. La Peonza.

Torrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.

Trujillo, F. y Ariza, M. (2006). *Experiencias educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo La Peonza.

Velazquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en educación física: qué, para qué, por qué y cómo, *Revista de educación física para la paz*, 2(2), 3-13.

Datos del autor:

César Simoni Rosas,
Supervisión 013 Instituciones de Educación Superior de Puebla, México

Claudia Monserrat Gándara Jiménez,
Universidad Veracruzana, Veracruz, México

*La participación del alumnado en la evaluación:
la importancia de usar los instrumentos adecuados.
Un ejemplo de escalas graduadas en trabajos
colaborativos en la formación inicial del profesorado
de educación física*

Víctor M. López Pastor
Ángel Pérez Pueyo
Eloísa Lorente-Catalán
José J. Barba



RESUMEN

La participación del alumnado en la evaluación tiene muchas ventajas educativas que han sido investigadas y demostradas en los últimos 30 años. Pero para llevar a cabo estos procesos es conveniente contar con los instrumentos adecuados y conocer los procedimientos y protocolos que es mejor aplicar en cada situación y contexto, para conseguir que el proceso funcione correctamente y logre el mayor éxito posible.

En esta comunicación se presenta una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación desde una perspectiva cooperativa a través del diálogo y la toma de decisiones, con la intención de generar una interacción positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y autoevaluación. Para ello se ha utilizado como instrumento una escala graduada. La experiencia ha sido llevada a cabo por cuatro profesores en tres centros diferentes de formación inicial del profesorado. Los resultados muestran que este tipo de procesos e instrumentos son muy útiles para que el alumnado tenga una mejor orientación a la hora de realizar su evaluación, mejorar la calidad de sus trabajos y ampliar su aprendizaje. Como efecto de todo ello, también suelen influir positivamente en la mejora del rendimiento académico.

En memoria a José Juan Barba Martín

El pasado 11 de enero falleció en Ávila nuestro querido compañero y amigo José Juan Barba (alias JJ). Precisamente, la ciudad en la que en 2008, él y su pequeño grupo de trabajo organizaron el Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas con todo su cariño e ilusión. Una edición en la que nos conocimos muchas de las personas que asistimos habitualmente a este congreso y en el que afianzamos una vez más nuestra amistad con otras muchas de anteriores ediciones. Hemos incluido a JJ como coautor de esta comunicación porque se trata de un tema en el que llevamos trabajando juntos muchos años y porque queremos seguir recordándole; pero no son los únicos motivos. También queremos reconocer todo su trabajo en estas temáticas, así como su buena práctica docente durante tantos años y, cómo no, rendir un pequeño homenaje a una persona profundamente comprometida con la educación y con las personas con las que convivía. Queremos recordar todo lo bueno que durante estos años hemos podido disfrutar y compartir con él. Gracias amigo, no te olvidaremos.

INTRODUCCIÓN

La investigación de los últimos 30 años indica claramente que la participación del alumnado en el proceso de evaluación suele incidir de forma positiva en su aprendizaje (Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005; Herranz y López, 2014; López-Pastor, 1999, 2006; López et al, 2008). Numerosos estudios muestran que tanto la autoevaluación como la evaluación entre iguales mejoran el aprendizaje de contenidos y permiten a los estudiantes desarrollar procesos metacognitivos de supervisión útiles y aplicables a lo largo de la vida académica y profesional (Boud & Falchikov, 2007; Falchikov, 2005; Lorente-Catalán & Kirk, 2014).

Por otra parte, en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) parece importante y necesario implicar al alumnado en los procesos de evaluación por un doble motivo: (a) mejorar su aprendizaje y competencias metacognitivas; (b) vivenciar directamente y desarrollar una competencia docente clave: el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en el aula. Pueden encontrarse referencias al respecto en Fullan (1991), López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012), Palacios y López (2013), Lorente & Kirk (2013).

La aplicación de experiencias de evaluación formativa y compartida es especialmente importante en el desarrollo de trabajos en grupo de naturaleza colaborativa o cooperativa, como los “Proyectos de Aprendizaje Tutorados” a la hora de asegurar el éxito y la mayor calidad de dichos procesos de aprendizaje (Barba, López, Manrique, Gea y Monjas, 2010; Barba, Martínez y Torrego, 2012; López, Manrique, Monjas, y Gea, 2010; Manrique, López, Monjas y Real, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2010, 2011, 2012).

Las escalas descriptivas (en los últimos años se ha puesto de moda denominarlas “rúbricas”, como efecto de una traducción literal del inglés “rúbrica” y del desconocimiento previo del instrumento en castellano) son muy útiles como instrumentos de evaluación y como recurso para una evaluación formativa y compartida. Deben establecer diferentes niveles de logro, con aspectos claramente observables y definidos, que determinen el valor de los resultados de los trabajos realizados por los alumnos.

Otro instrumento que puede ser muy útil para este tipo de procesos es la “escala graduada”.

Las escalas graduadas son especialmente útiles para el momento en que hay que dar el salto a la calificación, tras tres o cuatro meses de procesos de aprendizaje y evaluación formativa y continua, o bien a principio de curso, para que el alumnado

tenga muy claras cuáles son las reglas de juego a lo largo del curso. Las escalas graduadas permiten valorar el trabajo en su globalidad, identificando los aspectos positivos y los que es necesario mejorar, tanto en los procesos de autoevaluación y evaluación entre pares, como en los procesos finales de autocalificación y calificación dialogada. La finalidad es que todos los implicados puedan llegar a dar valoraciones globales justificadas y coherentes, a partir de unos referentes concretos y comunes (Pérez-Pueyo, 2016).

Por todo ello, la finalidad principal de esta comunicación es presentar una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación a través del diálogo y la toma de decisiones, utilizado como instrumento una escala graduada.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se ha llevado a cabo de forma conjunta en tres centros diferentes de formación inicial del profesorado de Educación Física (FIPEF). En todos los casos se trata de asignaturas de con un perfil didáctico, tanto en las titulaciones de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como en el Grado de Maestro de Educación Infantil. Las asignaturas se imparten en diferentes cursos (1º, 3º, 4º y 5º), con grupos de alumnos de tamaño medio y grande (entre 42 y 110), según el caso.

El dedicarnos a la formación de futuros docentes nos hacía ver que el material que diseñáramos debía tener un doble perfil, tal como defiende Fullan (1991): (1) servir como ayuda a la autoevaluación y a la toma de conciencia de los aprendizajes de la asignatura; y (2) ser una experiencia formativa que los estudiantes puedan aplicar en su futura docencia.

Desde esta doble perspectiva comenzamos a trabajar juntos hasta diseñar una escala graduada que pudiera ser utilizada con nuestro alumnado en los procesos de autoevaluación y evaluación compartida y dialogada que se llevan a cabo a lo largo de toda la asignatura.

Objetivos de la experiencia

- Facilitar al alumnado los criterios de calificación de un trabajo grupal a través de una Escala Graduada.
- Llevar a cabo procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida y evaluación formativa que generen una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y una mejora de los resultados de aprendizaje.

Desarrollo de la experiencia.

- En dos casos, la escala graduada se utilizó durante el desarrollo de “Proyecto de Aprendizaje Tutorados”. En los otros dos casos, la actividad de aprendizaje consistió en la realización grupal de un trabajo monográfico de síntesis para el desarrollo posterior de una unidad didáctica. En los cuatro casos había que realizar un análisis de la bibliografía básica de la temática elegida y redactar un marco teórico con conclusiones metodológicas, organizativas y de evaluación a aplicar posteriormente en una sesión práctica o en una unidad didáctica.
- La escala graduada se utilizaba durante todo el proceso de elaboración del trabajo, para facilitar los procesos de heteroevaluación, autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, autocalificación y calificación dialogada final.

Protocolo de utilización de la escala graduada.

Se lleva a cabo a través de 5 fases, que explicamos en la tabla 1. *Protocolo de utilización de la escala graduada*

FASE	Actividades a realizar con el alumnado
1ª fase: Explicación del planteamiento del trabajo al alumnado	Se informa al alumnado (oralmente y por escrito) sobre el contenido del trabajo y la forma de aplicar la escala graduada. Es importante crear el clima de honestidad y confianza adecuado para llevar a cabo el proceso, poniendo especial énfasis en cómo repercutirá sobre su aprendizaje y en su calificación.
2ª Fase: desarrollo del trabajo y aplicación de evaluación formativa	Tras formar los grupos de trabajo se inicia el proceso. Los primeros borradores son corregidos por el profesorado y retornados a los estudiantes con el correspondiente <i>feedback</i> .
3ª Fase: Primera presentación del trabajo y entrega de la escala graduada	El alumnado presenta el trabajo por escrito adjuntando una autoevaluación realizada con la escala graduada. Se realiza una tutoría de evaluación compartida con cada grupo y se contrastan percepciones. Se fija una nueva fecha de entrega que contendrá las correcciones oportunas.
4ª Fase: Autoevaluación grupal y/o evaluación entre iguales (intergrupar)	Según cada caso se realizaron diferentes actuaciones. En dos casos utilizaron la evaluación entre iguales (intergrupar) y posteriormente realizaron una reunión con el profesor para revisar el trabajo y establecer fecha de entrega final. En un caso los grupos se autoevaluaron y se reunieron con el profesor para valorar el trabajo por última vez y preparar la entrega final. En el último caso se llegaba a la tutoría con la coevaluación de otro grupo y la propia autoevaluación. Se comparaban dichas valoraciones con la del docente.
5ª Fase: Entrega final	Se compara la autoevaluación con la calificación y se fija la definitiva en un proceso de calificación dialogada. Por otra parte, el alumnado rellena un cuestionario anónimo para evaluar la experiencia. También se realizan entrevistas estructuradas para conocer más detalles sobre su perspectiva de la experiencia. Se trata de técnicas e instrumentos muy útiles para diagnosticar las ventajas e inconvenientes de la propuesta.

Ejemplo de la escala graduada utilizada

El principal instrumento de evaluación utilizado en esta experiencia fue una “Escala Graduada”, de cuatro grados de valoración, según el sistema habitual de calificación en España (suspense, aprobado, notable, sobresaliente) (ver tabla 2). Por tanto, un instrumento de este tipo podría ser utilizado en cualquier etapa del sistema educativo actual: educación primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional o universidad. Lo que deben cambiar son los niveles de logro y exigencia, adaptándolos a los contenidos de aprendizaje de cada curso y el contexto de cada centro.

Tabla 2. Ejemplo de escala graduada para la participación del alumnado en la evaluación de trabajos colaborativos en educación física (FIPEF).

GRADOS	Niveles de logro
Requiere cambios sustanciales para llegar al aprobado (Hasta 4,9)	Apenas hay concreción/claridad en las intenciones/objetivos del trabajo. Las incoherencias entre las intenciones del trabajo y el desarrollo son constantes.
	No contiene todos los apartados del trabajo (desde el índice hasta las referencias bibliográficas) expuestos en el guion.
	No se presenta de manera clara, explícita y detallada el contenido del trabajo, ni las intenciones del mismo en la introducción.
	El lenguaje no es nada adecuado/ coloquial.
	El contenido desarrollado en el trabajo no se ajusta al objetivo/s del trabajo.
	Problemas generalizados de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación nada cuidados.
	Tiene 5 o más faltas de ortografía graves.
	El trabajo está mal organizado de manera generalizada.
El trabajo es suficiente aunque es muy mejorable (Entre 5-6,9)	Las conclusiones no corresponden con el trabajo y los objetivos/intenciones.
	La bibliografía está incorrectamente mencionada de forma generalizada (no sigue normas APA 6th)
	Falta concreción/claridad en las intenciones/objetivos del trabajo. Existen incoherencias entre algunas de las intenciones del trabajo y el desarrollo.
	Falta alguno de los apartados del trabajo (índice,... bibliografía) expuestos en el guion.
	En la introducción, falta claridad y detalle en el contenido del trabajo.
	El lenguaje es mejorable en relación al tipo de trabajo requerido.
	El contenido toca tangencialmente los aspectos clave (diseño y aplicación de instrumentos de evaluación), pero no como se solicita en el guion del trabajo.
	Algunos problemas de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación poco cuidados.
Tiene entre 2-4 faltas de ortografía graves.	
El trabajo es suficiente aunque es muy mejorable (Entre 5-6,9)	No se organizan bien los apartados del trabajo, falta claridad y diferenciación de los apartados.
	Conclusiones relacionadas con las intenciones del trabajo pero con algunas incoherencias.
	Algunas de las referencias no sigue las normas APA 6th

El trabajo es correcto aunque hay aspectos mejorables (Entre 7-8,9)	Temática concreta y las intenciones del trabajo son claras y adecuadas
	Se organizan bien los apartados del trabajo y están todos.
	En general, una presentación y redacción clara y correcta con ritmo y buena puntuación.
	El lenguaje es adecuado al tipo de trabajo requerido.
	El contenido se ajusta a los objetivos del trabajo (es relevante). Todos los apartados clave (2 al 5) están completos y bien justificados
	Escasos problemas de redacción y expresión.
	Aspectos formales y de presentación cuidados, pero algunos mejorables.
	Tiene entre 1-2 faltas de ortografía graves.
	Los apartados del trabajo están bastante bien organizados, aunque hay detalles de claridad mejorables.
	Conclusiones que responden a la problemática del trabajo a partir de lo expuesto en el desarrollo del trabajo.
Magnífico trabajo (Entre 9-10)	Las referencias sigue las normas APA 6th, aunque hay pequeños detalles corregibles (alguna coma, cursiva...)
	Coherencia y perfecta relación entre las intenciones u objetivos del trabajo, desarrollo y conclusiones
	Muy bien estructurado y centrado en el tema.
	Todos los apartados del guion cumplen los requerimientos solicitados en él.
	Aspectos formales muy bien cuidados, de expresión y redacción.
	No hay faltas de ortografía.
	El contenido se ajusta totalmente a los objetivos del trabajo (es relevante).
	Los apartados del trabajo están muy bien organizados.
	Conclusiones que responden a la problemática del trabajo a partir de lo expuesto en el desarrollo del trabajo.
	Las referencias siguen perfectamente las normas APA 6th.
Hay reflexión sobre los instrumentos diseñados y aplicados pero falta una autocrítica.	

Como puede verse en la tabla 2, una *Escala Graduada organiza por "grados"* (horquillas/tramos) los posibles niveles de realización de un trabajo. En todos los grados se evalúan los mismos aspectos, pero diferenciando niveles de calidad. Por tanto, la valoración del tramo en que está un trabajo es algo global. Se elige el grado en que hay un mayor número de indicadores, pero la precisión de la calificación final queda a criterio del docente, o del docente y el alumno, cuando se realizan procesos de calificación dialogada. Por todo esto, este instrumento es más adecuado para producciones que tienen un cierto valor creativo o de originalidad (Pérez-Pueyo, 2016).

Resultados encontrados

De forma general, los resultados encontrados han sido muy positivos.

La escala graduada ha demostrado ser muy útil a la hora de proporcionar al alumnado

por adelantado los criterios de calificación de un trabajo grupal, de forma que tengan una orientación constante sobre la calidad del mismo durante el proceso de elaboración. El alumnado considera muy importante conocer los criterios de calificación de la actividad solicitada.

La utilización de la escala graduada ha demostrado ser muy útil en el desarrollo de procesos de evaluación formativa, generando una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En la mayoría de los casos el rendimiento académico ha sido muy alto. El tener claros los criterios de calificación desde el principio de la asignatura ha favorecido que muchos estudiantes hayan conseguido la máxima calificación.

El alumnado valora positivamente la realización de procesos de reflexión sobre la herramienta y la posibilidad de utilizar este tipo de procesos e instrumentos en su futura labor docente. El conocer las escalas y utilizarlas en sus propios procesos de aprendizaje supone una experiencia muy valiosa para poder aplicar este conocimiento en su futura práctica docente.

Otro de los efectos positivos es la disminución o desaparición de las reclamaciones por la calificación final. Es un efecto lógico de tener información de cómo va el trabajo durante el proceso (autoevaluación y evaluación formativa del docente) y de participar en los procesos de calificación dialogada del trabajo.

Entre los inconvenientes, podría destacarse que se trata de procesos más complejos cuando se tiene grupos muy numerosos, porque no se pueden llevar a cabo tantas tutorías como serían necesarias para mejorar más el aprendizaje y la calidad del trabajo de algunos grupos.

CONCLUSIONES

En esta comunicación hemos presentado una experiencia de participación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje, a través de procesos de evaluación formativa y compartida, en los que ha resultado clave la utilización de una “escala graduada”. Se trata de procesos de evaluación muy coherentes y adecuados cuando se generan procesos de aprendizaje cooperativo en el aula.

Los resultados muestran que este tipo de procesos e instrumentos son muy útiles para que el alumnado tenga una mejor orientación a la hora de realizar su evaluación, se implique en los procesos de aprendizaje, mejore la calidad de sus trabajos y de su rendimiento académico.

La experiencia ha sido llevada a cabo en formación inicial del profesorado, pero es perfectamente transferible a otras etapas del sistema educativo donde se quieran desarrollar este tipo de procesos de aprendizaje y evaluación. Confiamos en que este trabajo pueda resultar de interés para todo el profesorado que está interesado en generar procesos de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa en sus aulas.

REFERENCIAS

Barba, J. J., López Pastor, V.M., Manrique Arribas, J.C., Gea Fernández, J.M., & Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'educació*, 39, 187-206.

Barba, J. J., Martínez Scott, S., & Torrego Egado, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 10(1), 123-141.

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.

Brown, S., & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. G. Brown & A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.

Herranz, M. & López-Pastor, V.M. (2014). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal. *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133 (30,1), 11-18.

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Valladolid.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.

López-Pastor, V. M., Castejón, J., & Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201.

López-Pastor, V. M.; Manrique, J. C., Monjas, R., & Gea, J. M., (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.

Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D (2014) Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104–119.

Manrique, J. C., López, V. M., Monjas, R., & Real, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.

Palacios, A., & López Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2011). *¿Competir o cooperar en la escuela?: Unidad didáctica*

de fútbol desde el marco del estilo actitudinal. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2016). *El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-216.

Datos del autor:

Víctor M. López Pastor,
Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

Ángel Pérez Pueyo,
Universidad de León

Eloísa Lorente-Catalán,
INEFC-Universidad de Lleida

José J. Barba.

La visión del futuro profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el aprendizaje cooperativo: conceptualización, valoración y análisis de su formación.

Gonzalo Flores Aguilar

RESUMEN

Preocupado por el incierto futuro del Aprendizaje Cooperativo (AC) en las clases de Educación Física (EF), esta comunicación quiere dar a conocer las opiniones y percepciones del futuro profesorado de EF de secundaria en Cataluña sobre la metodología cooperativa. Más concretamente, se analizan las definiciones (¿qué es?), los beneficios y limitaciones (¿qué aporta?) y las valoraciones de la formación inicial (¿cómo he sido formado?) señaladas por este colectivo.

Para ello se ha contado con la participación de 47 estudiantes de la especialidad de EF del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de una universidad catalana, a partir de la realización de una pequeña encuesta con preguntas abiertas.

Los resultados revelan la existencia de un futuro profesorado con unos conocimientos superficiales de AC en EF, a pesar de que casi la mitad de ellos afirme haber sido formado. En definitiva, la correcta implementación del AC en el aula necesita de docentes que sean capaces de huir de las imprecisiones terminológicas y que se muestren conscientes de todos los beneficios globales de dicha metodología. Para ello, se necesita introducir el AC de mayor y mejor manera en la formación del futuro profesorado de EF, algo que este mismo colectivo ve con buenos ojos.

INTRODUCCIÓN

Según Velázquez (2015), son varios los trabajos científicos que coinciden en destacar al Aprendizaje Cooperativo (AC) como una de las mejores metodologías para potenciar el aprendizaje motor y académico del alumnado, además de para la consolidación de conductas prosociales y el fomento de la inclusión en las clases de Educación Física (EF), entre otros aspectos importantes.

En palabras de León, Felipe, Iglesias y Latas (2010:718):

“Las técnicas de aprendizaje cooperativo constituyen una metodología innovadora que puede ayudar a resolver los problemas más acuciantes en el ámbito educativo, como el fracaso escolar, la falta de motivación, las relaciones profesores alumno, el maltrato entre iguales y, por supuesto, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula”.

Aún así, el panorama científico sobre el AC en EF es bastante reciente y escaso a la vez (Velázquez, 2015), lo cual puede provocar la no existencia de un sólido corpus teórico-práctico que permita al presente y al futuro profesorado de EF solucionar las típicas imprecisiones terminológicas (juego cooperativo vs. AC; AC vs. trabajo en grupo, etc.), además de capacitarlo para su posterior introducción en las clases. De hecho, el uso del AC brilla por su ausencia en las aulas de educación secundaria (León et al., 2010) ya que la investigación teórica ha ido más rápida que la aplicación práctica (Slavin, 1983).

En este sentido, la revisión de la literatura revela cómo la mayor parte de las investigaciones sobre AC en EF suelen centrarse en el análisis de la realidad que acontece en la escuela (la práctica del profesorado). Un ejemplo de ello son los recientes trabajos que exploran la conceptualización del profesorado y el análisis de su implementación en las sesiones de EF (Velázquez, 2015; Velázquez, Fraile y López Pastor, 2014); además de los estudios más habituales que pretenden analizar los efectos reales de la utilización de esta metodología en el aula, a nivel motor, social y afectivo del alumnado, sobre todo en comparación con las metodologías más tradicionales.

A pesar de esta realidad, el estudio de la formación del profesorado sobre el AC también adquiere un especial interés puesto que la casi nula presencia de esta metodología en el aula se debe, en gran parte, a la incorrecta formación del futuro profesorado al respecto, entre otras limitaciones (León et al., 2010).

Como señalan León et al. (2010:715):

“El aprendizaje cooperativo debe ser un contenido esencial de la formación inicial del profesorado por sus relaciones con los objetivos educativos actuales y por la certeza que tenemos de la utilidad del mismo en el aula”.

Sobre este tema, Pérez, López Alacid y Poveda (2009) concluyen en su estudio que la producción científica sobre la formación del profesorado en la aplicación de técnicas de AC es relativamente escasa a nivel mundial. En los últimos años parece existir un descenso en el interés de la comunidad científica a pesar del interés educativo que hoy día despierta la temática.

Sin haberse analizado aún el lugar que ocupa el AC en las asignaturas de los planes de estudios de los diversos Grados de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (Máster de Secundaria en adelante), León y Latas (2007) alertan de un aspecto preocupante: el actual profesorado universitario carece, en gran medida, de conocimientos teóricos y prácticos sobre el AC. Como excepción, Fraile (2008) y Learreta (2005) explican sus experiencias a la hora de introducir específicamente el AC en asignaturas de la formación del profesorado de EF.

Por este motivo, y a lo que la formación de tercer ciclo se refiere (Máster), León y Latas (2006, 2007) subrayan la importancia de concienciar y preparar específicamente al profesorado universitario para la asunción de la enseñanza de contenidos relacionados con el AC y, sobre todo, dar ejemplo a sus estudiantes utilizándolo en el aula universitaria.

Por todo ello, este trabajo se centra en dar la voz a un grupo de estudiantes de la especialidad de EF del Máster de Secundaria de una universidad catalana para conocer sus percepciones sobre: a) aproximación conceptual de AC; b) puntos fuertes y débiles del AC; c) valoración de su formación académica al respecto; y d) grado de interés en una posible formación específica.

APUNTES METODOLÓGICOS

En una de las sesiones de la asignatura de Currículum de la EF en educación secundaria del Máster de Secundaria de una universidad catalana se procedió a pasar un pequeño formulario con cuatro preguntas abiertas, justo antes de la realización de la primera sesión de desafíos físicos cooperativos.

Las preguntas fueron las siguientes: a) ¿cómo definirías el AC?; b) según tu opinión, ¿cuáles son sus puntos fuertes y débiles?; c) ¿cómo valorarías tu formación universitaria al respecto?; y d) ¿estarías interesado/a en realizar una formación más específica sobre el tema?

En cuanto a las personas participantes, 47 fueron los/as estudiantes que respondieron anónimamente al pequeño formulario (ver tabla 1).

	Total Alumnado	Hombres	Mujeres	Edad media
INEFC de Barcelona	17	11	6	24 años
INEFC de Lleida	3	1	2	
Universitat de Vic	21	15	6	
Universitat de Girona	2	2	-	
Universitat Ramon Llull	4	3	1	
TOTAL	47	32	15	

Tabla 1. Número de participantes en función de sus universidades de origen y de su sexo.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados en función de las cuatro preguntas de investigación. Para mantener el anonimato de las personas participantes se ha optado por la utilización de las siguientes siglas alfanuméricas: A (alumno); número (número orden de cada estudiante dentro de su universidad de procedencia). Seguidamente se detallan las siglas de las universidades de procedencia: UdG (Universitat de Girona); IB (INEFC de Barcelona); ILL (INEFC de Lleida); UVic (Universitat de Vic); y URL (Universitat Ramon Llull).

1. ¿Cómo podría decirte...? Yo pienso que el AC es...

Son muchas las propuestas conceptuales que el alumnado participante ha ofrecido sobre el AC. Para facilitar su análisis este trabajo ha optado por la codificación de las principales palabras clave, además del recuento de la frecuencia de aparición.

A nivel general, las palabras clave más citadas entre las definiciones analizadas quedan reflejadas en la siguiente tabla 2.

Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Conseguir objetivos comunes	21	44,7%
Colaboración – cooperación entre todo el grupo	18	38,2%
Trabajar en equipo	17	36,17%

Tabla 2. Ranking de las tres palabras clave más citadas.

Para una amplia parte del alumnado el AC pretende conseguir unos objetivos comunes a partir del trabajo en equipo, donde hay que colaborar y cooperar para tal fin.

“Aprendizaje de forma colectiva donde todos los miembros del equipo trabajan juntos para conseguir el objetivo” (A1. UVic)

A partir de aquí, seguidamente se detallan todas y cada una de las palabras clave codificadas en función de tres variables: a) características básicas; b) beneficios; y c) condiciones mínimas

Características básicas

El AC se considera un aprendizaje (12,8%) y/o una metodología de enseñanza (6,3%), que requiere de un proceso (4,2%) en el tiempo. También es definido, en menor medida, como una estrategia didáctica o un estilo de enseñanza (2,1% ambos inclusive) (ver tabla 3).

Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Aprendizaje	6	12,8%
Metodología de enseñanza	3	6,3%
Proceso	2	4,2%
Estrategia didáctica	1	2,1%
Estilo de enseñanza	1	2,1%

Tabla 3. Definición del AC. Palabras clave I. Características básicas I

De igual modo, las personas participantes hacen un verdadero hincapié a la hora de resaltar el fin del AC, aunque sin entrar mucho más en detalle: “conseguir un/os objetivos comunes” (44,7%). Para ello, el AC requiere del trabajo en equipo (36,17%), ya sea en grupos pequeños y/o grandes (14,9%), donde debe haber una correcta colaboración y cooperación entre todos los miembros (38,2%) (ver tabla 4).

Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Conseguir objetivos comunes	21	44,7%
Colaboración – cooperación entre todo el grupo	18	38,2%
Trabajar en equipo	17	36,17%
Formación de grupos (pequeños y/o grandes)	7	14,9%
Grupos heterogéneos	2	4,2%

Tabla 4. Definición del AC. Palabras clave II. Características básicas II

En cuanto a la composición de los grupos, sólo en dos casos se destaca la importancia de generar grupos heterogéneos (4,2%) (ver tabla 4).

“Trabajo con grupos heterogéneos en el cual todos pueden aprender de todos y entre ellos se ayudan. El grupo tiene un objetivo común y entre todos lo tienen que conseguir. Todo el mundo es importante” (A9. UVic)

Beneficios

Con todo ello, además de conseguir un/os objetivos comunes el alumnado identifica específicamente, en menor medida y con menos frecuencia, algunos de los beneficios que puede generar el AC en las sesiones de EF. En primer lugar se hace referencia al aprendizaje conjunto – recíproco que se genera en el grupo (12,8%) al igual que a las situaciones de ayuda mutua (12,8%) que pueden existir entre todo los miembros durante esta metodología (ver tabla 4).

Además, la mejora de las relaciones interpersonales (8,5%) y la potenciación de las habilidades comunicativas dentro del grupo (6,3%) son otros de los beneficios más comentados (ver tabla 5).

Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Aprendizaje conjunto – recíproco	6	12,8%
Ayuda mutua	6	12,8%
Mejora de las relaciones interpersonales	4	8,5%
Habilidades comunicativas dentro del grupo	3	6,3%
Éxito grupal	1	2,1%
Compartir conocimientos	1	2,1%
Respeto entre los compañeros/as	1	2,1%
Todo el mundo es importante	1	2,1%

Tabla 5. Definición del AC. Palabras clave III. Beneficios

Condiciones mínimas

Para tal fin, las personas participantes señalan lo que podría denominarse como unas condiciones mínimas del AC para alcanzar el éxito de la misma. Entre las tres más citadas se encuentran: a) la importancia de conseguir el mismo nivel de implicación de todo el grupo de trabajo (10,6%); b) la necesidad de realizar un reparto de roles entre todos los miembros (8,5%); c) y la clave del rol del docente como guía de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 6).

Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Misma implicación	5	10,6%
Reparto de roles	4	8,5%
El docente como guía	2	4,2%
Atención a las individualidades	1	2,1%
Esfuerzo-responsabilidad individual	1	2,1%
Interdependencia positiva	1	2,1%
Participación activa	1	2,1%

2. Los principales puntos fuertes creo que son...

A continuación, en la siguiente tabla se encuentran detallados, en forma de palabras clave, cuáles son los puntos fuertes del AC en las clases de EF según la opinión del alumnado participante (ver tabla 7). A su vez, en dicha tabla se presentan el número de citas y las frecuencias de aparición.

Como se desprende de la tabla anterior, el futuro profesorado destaca un total de 18 puntos fuertes en total sobre la utilización del AC en las clases de EF, donde se destaca por encima de todos, con un total de 29 citas específicas (61,7%), el fomento de la cohesión grupal y la mejora de las relaciones grupales.

En segundo lugar, la educación en valores ha sido el segundo punto fuerte más citado (11 citas – 23,4%). El futuro profesorado opina que gracias al AC el alumnado puede desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, compañerismo, confianza, etc.

En tercer lugar, las personas participantes destacan el papel clave del AC en EF a la hora de aumentar la motivación del alumnado hacia las sesiones de esta materia (7 citas – 15%), sobre todo del alumnado menos motivado inicialmente.

	Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Puntos fuertes	Cohesión grupal: relaciones intergrupales	29	61,7%
	Educación en valores: respeto, tolerancia, confianza	11	23,4%
	Aumento de la motivación	7	15%
	Pertenencia a un grupo	6	12,7%
	Ayuda mutua	6	12,7%
	Aumento de la autoestima	6	12,7%
	Aumento del rendimiento físico-académico	6	12,7%
	Todo el mundo participa	5	10,6%
	Habilidades comunicativas	5	10,6%
	Aprendizaje significativo	4	8,5%
	Protagonismo compartido	3	6,3%
	Integración social	2	4,2%
	Valoración positiva de los compañeros/as	2	4,2%
	Interdependencia positiva	2	4,2%
	Capacidad reflexiva	1	2,1%
	Descenso de conflictos	1	2,1%
	Aprendizaje conjunto	1	2,1%
Atención a la diversidad de todo el alumnado	1	2,1%	
TOTAL		18	98

Tabla 7. Puntos fuertes del AC en EF según el futuro profesorado.

3. También hay puntos débiles, los cuales serían...

Al igual que en el punto anterior, el conjunto de puntos débiles del AC expresados por los estudiantes se reflejan en la tabla 8.

En comparación con los puntos fuertes, el futuro profesorado señala unos 17 puntos débiles, cifra similar a los primeros (18 en total), aunque en este caso el número de citas totales es bastante más inferior (55 citas).

En este caso, el primero de los puntos débiles más citados es el descenso de la motivación de una parte del alumnado (normalmente el más hábil) (10 citas – 21,2%), sobre todo por no realizar actividades competitivas, y por consecuencia, la presencia de estudiantes que pueden aburrirse en las clases de EF.

De igual manera, la existencia de una implicación desigual por parte de algunos estudiantes dentro de cada grupo de trabajo es otro de los puntos débiles que se le asocian al AC en EF (8 citas - 17%). Según las personas participantes, el alumnado más hábil puede trabajar menos en el grupo debido a su posible descenso de motivación, y/o el alumnado menos hábil puede verse aislado o autoexcluido ante la presencia de personas que asuman un liderazgo extremo dentro del grupo.

	Palabras clave	Número de citas	Frecuencia
Puntos fuertes	Aburrimiento – descenso de la motivación (sobre todo por no competir)	10	21,2%
	Implicación desigual	8	17%
	Ninguno	5	10,6%
	Conflictos grupales	5	10,6%
	Problemas iniciales. Falta de comprensión del alumnado	4	8,5%
	Poco control de los grupos	3	6,3%
	Descenso del nivel de aprendizaje en algunos estudiantes	3	6,3%
	Difícil de aplicar por el docente	3	6,3%
	Lentitud para la llegada del éxito	3	6,3%
	Liderazgo extremo de algunas personas. Sumisión del resto	2	4,2%
	Deterioro de la cohesión grupal al no conseguir los objetivos	2	4,2%
	Poca competición egocéntrica	2	4,2%
	Desatención de la diversidad	1	2,1%
	Evaluación compleja	1	2,1%
	Aislamiento	1	2,1%
	Problemas de comunicación en el grupo	1	2,1%
	Necesidad buena formación del docente	1	2,1%
TOTAL	17	55	

Tabla 8. Puntos fuertes del AC en EF según el futuro profesorado

El tercer punto débil más comentado, coincidiendo con la opinión de que el AC en EF no tiene ninguna debilidad (5 citas – 10,6%), es el posible aumento de los conflictos intergrupales (5 citas – 10,6%), sobre todo en sus inicios de aplicación, los cuales pueden derivarse de la falta de experiencia previa en este tipo de metodologías por parte del alumnado.

4. ¿Mi formación? Ahora te explico

Las opiniones de las personas participantes respecto a su formación universitaria sobre el AC se presentan a continuación clasificadas en función de las cinco universidades de procedencia.

A groso modo, los resultados señalan que existe un mismo número de estudiantes que afirman rotundamente tanto sí estar (19 personas – 40,4%) como no estar formado (19 personas – 40,4%) sobre el AC en EF. A su vez, una pequeña parte de los mismos afirman haber sido formados pero de manera superficial e insuficiente (9 personas – 19,2%) .

INEFC Lleida (ILL)

Entre los estudiantes de esta universidad existen disparidad de opiniones: dos de los tres estudiantes afirman haber trabajado un poco el AC durante la carrera, mientras que la tercera piensa que *“la formación que tuve durante la carrera no me dio la oportunidad de conocer técnicas o la manera de realizar tareas de AC”* (A1. ILL).

Universitat de Girona (UdG)

Los dos estudiantes procedentes de esta universidad gerundense coinciden en afirmar que en sus universidades de origen se abordó la temática, aunque no con la intensidad o importancia con la que se trabaja en máster que actualmente cursan.

“Se introdujo el trabajo cooperativo todo y que no se le dio el énfasis que se está haciendo ahora ni se le va a dar la importancia que se le está dando durante el máster” (A1.UdG)

Universitat Ramon Llull (URL)

Dos de los cuatro participantes procedentes de esta universidad afirman haber realizado alguna sesión de AC, aunque las consideran insuficientes.

“Sí hemos hecho algo, aunque deberíamos de haber hecho más sesiones” (A1. URL).

Otro de estos participantes considera que en su universidad sí que han realizado AC, aunque en este caso demuestra poseer una correcta definición de la misma (imprecisión terminológica).

“Durante mi formación en la universidad hemos realizado diferentes actividades físicas y teóricas donde se tenía que participar en grupo, por tanto sí que hemos trabajado el AC” (A2.URL)

Finalmente, el cuarto miembro de esta universidad considera no haber sido formado en su universidad de procedencia sobre las técnicas cooperativas, algo que sí que ha ocurrido en otra formación no universitaria.

“No me han formado en el Grado. Me he tenido que formar por mi cuenta en el curso de monitor-director de tiempo libre” (A3.URL).

INEFC Barcelona (IB)

La gran mayoría del alumnado que ha realizado el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el deporte (15 de 17) (88%) afirma rotundamente no haber sido formado al respecto, valorándose así muy negativamente su formación inicial de cara a la posible aplicación del AC en sus futuras sesiones de EF.

“Personalmente creo que no estoy nada formada en este sentido. En el INEFC no trabajamos mucho este tipo de aprendizaje, sólo indirectamente” (A4. IB)

En cambio, las otras dos personas participantes destacan la superficialidad con la que se abordó el AC durante su formación universitaria.

“Sí, pero por encima” (A1. IB)

Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya (UVic)

Contrariamente al alumnado de la anterior universidad, 19 de los 21 estudiantes de la UVic (90%) valora muy positivamente la formación recibida sobre el AC por parte de su universidad, lo cual deja en muy buen lugar a la misma.

“Valoro positivamente la formación sobre la cooperación en mi universidad” (A2. UVic).

En este sentido, algunas de las personas participantes señalan haber trabajado de manera cooperativa en algunas de las sesiones del Grado.

“Mi formación del Grado sobre la cooperación ha sido muy significativa ya que en las asignaturas de deportes individuales y colectivos hemos trabajado de esta manera” (A8. UVic).

Aún así, algunos estudiantes también subrayan algunas limitaciones de dicha formación, como por ejemplo la falta de espacios y recursos temporales, además de la falta de implicación del alumnado universitario.

“Se ha hablado mucho del trabajo cooperativo pero realmente no se lleva mucho a la práctica ya que se reparten las tareas y no se ponen en común. Falta espacio-tiempo para trabajar de manera cooperativa” (A3. UVic).

En el lado contrario, dos estudiantes (10%) de esta misma universidad consideran que su formación inicial no ha sido suficiente.

“Quizás faltaron sesiones prácticas para materializar la poca formación que recibí” (A10. UVic).

5. ¿Formarme en AC? Pues considero que...

Rotundamente sí. Esta sería la conclusión que se desprende del conjunto de opiniones del alumnado sobre esta opción.

“Sí. Creo que es una metodología muy potente y que se utiliza poco por falta de conocimiento” (A11. UVic)

Entre los motivos de dicho interés se encuentran: a) compromiso profesional (reciclaje y formación continua); b) aumentar las competencias para trabajar en equipo; c) necesidad de apostar por el éxito y la mejora de la educación actual, entre otros aspectos.

“Sí estaría dispuesto ya que tenemos que formarnos siempre” (A2.URL)

“Sí que estaría dispuesta a recibir una formación ya que pienso que es un trabajo importante y poco reconocido” (A2. IB)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar de mencionarse algunas de las principales características definitorias del AC (Velázquez, 2015), los estudiantes participantes no han sido capaces de ofrecer una sólida definición del AC ya que no han hecho referencia, en la mayoría de casos, a sus características esenciales y definitorias (Johnson y Johnson, 1999). En esta línea, los participantes reconocen que el AC necesita de la formación de grupos o equipos de trabajo, pero sólo en dos casos se menciona la importancia de que estos sean heterogéneos; una condición básica señalada por Pujolàs (2008).

Ambas ideas pueden servir como ejemplo de las tradicionales imprecisiones terminológicas existentes sobre el AC entre el colectivo docente, cuyas consecuencias educativas son bastante negativas: “pienso que trabajo el AC sólo por el simple hecho de hacer juegos o trabajos en equipo homogéneos”.

Por otro lado, son más los puntos fuertes (18 ítems – 98 citas totales) que el alumnado considera que ofrece el AC en las clases de EF en comparación con los puntos débiles (17 ítems – 55 citas totales).

Como en Velázquez, Fraile y López Pastor (2014), los principales beneficios destacados son objetivos sociales (mejora de la cohesión grupal y las relaciones intergrupales; sentimiento de pertenencia a un grupo; etc.). Además del fomento de una educación en valores (respeto, tolerancia, compañerismo, etc.), también se señalan diversos objetivos individuales relacionados con la mejora de la autoestima (estado emocional) y de la motivación (ver Velázquez, 2015). Como consecuencia, el aprendizaje puede ser más significativo, y por tanto, el rendimiento físico y académico puede mejorar según el alumnado (Velázquez, 2015). A nivel inclusivo, cabe resaltar las pocas referencias realizadas por el alumnado.

En cuanto a los puntos débiles, el alumnado señala un conjunto de dificultades tanto para el alumnado (aburrimento y descenso de la motivación del alumnado hábil y no hábil; implicación desigual de los miembros del grupo; excesivo liderazgo; aumento de conflictos intergrupales, etc.) como para el profesorado (dificultad comprensiva para el alumnado; poco control del grupo; dificultad de aplicación del docente, etc.). Estos inconvenientes pueden tener lugar en aula sobre todo al incumplir un conjunto de condiciones mínimas.

Sobre la formación inicial, entre los estudiantes encontramos el mismo número de personas que afirman haber y no haber sido formados al respecto, lo cual es un avance a los trabajos de León et al. (2010). En este caso, la Universidad de Vic es la mejor valorada por su alumnado mientras que en el lado opuesto se encuentra el INEFC de Barcelona. Cabe también señalar la presencia de estudiantes que confirman haber sido formados, pero de manera superficial. Siendo esto así, y contrariamente a lo explicado por León y Latas (2007), podría decirse que una parte de la formación del profesorado universitario también ha mejorado.

A pesar de esta casi dualidad formativa, la totalidad de los estudiantes confirman rotundamente su posible interés por realizar una formación específica sobre AC, lo cual podría considerarse todo un avance para el futuro del AC en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fraile, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, 22-35
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *REIFOP*, 8(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2170/217017146013/> Consultado en fecha (11/02/16)
- León, B. y Latas, C. (2006). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 151-159.
- León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas., C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Pérez, A. M., López Alacid, M. P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó,
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Velázquez, C., Fraile, A., López Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

Datos del autor:

Gonzalo Flores Aguilar

*Las 25 actividades cooperativas acuáticas
más inclusivas (Delfines de colores)*

Jordi Finestres Alberola
Eva Jiménez Ayllón

RESUMEN

Delfines de colores es un proyecto **telemático** de intercambio y valoración de **actividades acuáticas** abierto a escuelas, institutos y centros deportivos a nivel internacional. Se inicia a partir de la entrega de un **dossier de actividades acuáticas cooperativas** por parte del equipo de expertos del Instituto Guttmann (**Las 25 actividades cooperativas acuáticas más inclusivas**). Principalmente, este dossier se crea para transformar las prácticas habituales de enseñanza-aprendizaje de la natación: Este proceso de aprendizaje se divide en tres etapas; **Familiarización en el mundo acuático con niños de 3 a 5 años, Iniciación a la natación en horario escolar y Perfeccionamiento de natación en horario extraescolar**. Los participantes (maestros, profesores, fisioterapeutas de centros educativos ordinarios, monitores de natación...) llevan a cabo **una unidad didáctica de dos sesiones** con el grupo de alumnos en su centro profesional utilizando las actividades propuestas en el dossier. Estas sesiones se realizan en el mismo periodo de tiempo, en este caso durante las **dos primeras semanas de abril**. Una vez finalizadas **deberán diseñar tres actividades nuevas** basadas en el aprendizaje cooperativo.

Finalmente, todos los participantes entregan sus actividades al equipo organizativo quien valora, asesora y corrige dichas propuestas. Creando así **un nuevo dossier con las 60 actividades cooperativas** propuestas por los **20 participantes**. El objetivo es que ningún **alumno con o sin diversidad funcional** quede excluido de las **actividades acuáticas en los centros educativos y/o deportivos** y que todos los **participantes tengan buenas experiencias en el entorno acuático**.

INTRODUCCIÓN

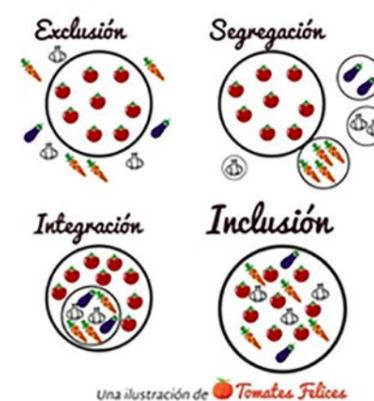
El centro hospitalario Instituto Guttmann después de recibir muchas peticiones de docentes de primaria y secundaria referentes a asesoramiento neurofisiológico, supresión de barreras arquitectónicas, actividades y metodologías... de alumnos con diversidad funcional, ha visto necesario la creación de un área de recursos humanos destinados a paliar las inquietudes que se encuentran los docentes de cómo se deben plantear las sesiones de educación física desde la diversidad y la inclusión. Estos servicios de asesoramiento han originado una sinergia entre un centro hospitalario, Instituto Guttmann, concedor terapéutico, la familia como experto del niño y el centro escolar, como profesional de la educación formal. Estos vasos comunicantes han creado acciones educativas enfocadas a la participación en el entorno inmediato de los niños con diversidad funcional. Durante este periodo de trabajo compartido, catorce años, han surgido programas tanto prácticos como formativos: Cursos orientados a los profesionales docentes, sesiones de asesoramiento a las familias. Así como Jornadas de educación física para centros escolares en el centro hospitalario, donde han pasado más de 4000 alumnos: **Mou-te i veuràs***, Jornadas en los institutos y escuelas ordinarios: **Let me do it***, o la creación de unidades didácticas de sensibilización y de retos físicos cooperativos: **Playing together***. Familiares y profesionales se han formado, informado y normalizado desde una perspectiva educativa inclusiva. Además, muchos alumnos han vivido de manera práctica la normalización y han compartido actividades de educación física desde la atención a la diversidad. A su vez, los profesionales de nuestro centro hospitalario han aprendido a detectar necesidades de la vida diaria de cada niño por sus peculiaridades individuales, ya sea en su domicilio o en su instituto o escuela. Lugares de convivencia entre iguales donde pasan la mayor parte de horas del día.

Una vez consolidados estos programas, se crea el proyecto Delfines de colores con el fin de asesorar a los centros educativos y deportivos durante el trascurso de un curso escolar.

¿Qué es Delfines de colores?

Delfines de colores es un proyecto telemático de intercambio y valoración de actividades acuáticas dirigido a escuelas, institutos y centros deportivos a nivel internacional. Se inicia a partir de la entrega del equipo de expertos del Instituto Guttmann de un dossier de actividades acuáticas cooperativas a los participantes. El objetivo es crear propuestas que sirvan a profesores de instituto, maestros de escuelas, fisioterapeutas, etc, a incluir en las sesiones de actividades acuáticas a todos los alumnos y que una vez finalizado su participación en el programa, sean capaces de diseñar actividades

con estructuras inclusivas en sus sesiones diarias. Delfines de colores busca que todos los alumnos participen en las actividades acuáticas. Además de la página online, www.delfinesdeclores.com, se ha diseñado un Facebook: “*Delfines de colores*” para sensibilizar a sus usuarios de la diversidad funcional o aclarar conceptos de términos que la población a veces confunde como por ejemplo en la diferencia entre “*integración*” e “*inclusión*”.



Los fundamentos de Delfines de colores son los siguientes:

Aprendizaje cooperativo: Metodología educativa que se basa en pequeños grupos generalmente heterogéneos, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Instituto Guttmann: Centro hospitalario basado en *Family Centered Care (C.C.P.)* que lleva a cabo un sistema centrado en la familia promovido en el contexto de la salud infantil, y especialmente en relación a las enfermedades crónicas de la infancia. Sistema que nace en los EEUU y que el Instituto Guttmann realiza un mismo enfoque proporcionando una perspectiva más global de trabajar con niños y el entorno familiar. *Esta manera de entender la terapia* se compone de un conjunto de valores, actitudes, y se acerca al entorno inmediato de los niños con necesidades especiales y sus familiares. Por lo tanto reconoce que cada familia es única.; que la familia es la constante en la vida del niño; y que ellos son los expertos en habilidades y necesidades del niño. La familia trabaja con un equipo multidisciplinar para:

- Tomar decisiones informadas sobre las necesidades y apoyos que el niño requiere. Se consideran las fortalezas y necesidades de todos los miembros de la familia.
- Cambiar el enfoque tradicional en los aspectos biomédicos respecto al niño en el contexto de su familia y el reconocimiento de la primacía de la familia en la vida

del niño. Los principios argumentan a favor de un enfoque que contemplan a las familias como parte integrante y co-iguales del equipo de atención de la salud.

- Mejorar la calidad y seguridad de la atención del niño, ayudando a fomentar la comunicación entre las familias y los profesionales de la salud. Además, la familia se siente cómodo trabajando con los profesionales en un plan de atención, y los profesionales están "a bordo" en términos de lo que esperan las familias con intervenciones médicas y los resultados de salud.
- Intervenir la familia como asesores al hospital con el fin de proporcionar información que pueda conducir a los esfuerzos de mejora de calidad en general.
- Participar con la familia en las dinámicas de la salud también dan lugar a una asignación más racional de los recursos sanitarios, así como una mayor satisfacción del paciente y familia.
- Crear actividades de educación física en el entorno de los niños y sus familias.
- Contar con la familia es parte primordial en cualquier actividad lúdico-deportivas. Actividades que practican en la ciudad o actividades que se realizan en el entorno natural.

Concepto Halliwick : Basado en anatomía, psicología y el comportamiento de los cuerpos en el medio acuático. Se utilizan las propiedades físicas del comportamiento de un cuerpo en el agua para desarrollar el equilibrio, mejorar el esquema corporal, progresar en la realización de los cambios de posición sobre los diferentes ejes del espacio a fin de lograr un aprendizaje motor que permita a los participantes reproducir la actuación fuera del agua. En definitiva, más autonomía e independencia.

Método BAPNE: Método que tiene como finalidad el desarrollo de las inteligencias múltiples a través de la percusión corporal apoyándose en cinco disciplinas como son la **B** BIOMECÁNICA, la **A** ANATOMÍA, la **P** PSICOLOGÍA, la **N** NEUROCIENCIA y la **E** ETNOMUSICOLOGÍA

Los tres grupos de participantes

El Instituto Guttmann crea desde diferentes ámbitos, un nuevo concepto de entender las actividades acuáticas desde una perspectiva en que todo lo que se plantea como propuesta parte de la idea que cualquier niño pueda incluirse en el grupo. Es por ello,

que ha creado unas sinergias entre expertos en personas con diversidad funcional de origen neurológico, ámbito terapéutico, expertos del ámbito educativo, metodologías cooperativas, expertos en el ámbito de hidroterapia, Concepto Halliwick y expertos en otros campos educativos que basan sus prácticas en la mejora del desarrollo de las inteligencias múltiples para una educación holística, desde el ámbito educativo a través del ritmo, del movimiento y la percusión corporal como es el método BAPNE.

Familiarización en el mundo acuático con niños de 3 a 5 años,

Programa destinado a los más pequeños

Orientado a la **educación y la familia**, el aprendizaje de niños en la edad comprendida entre 3 y 5 años a través del juego, actividades jugadas y Concepto Halliwick.

Los tutores de los niños aprenden a plantear las actividades acuáticas desde una perspectiva diferente a la habitual; con una ratio 1:1. El instructor (especialista en el concepto) dirige, asesora, modera las actividades dentro de la piscina para crear un espacio seguro y de magia entre todos los participantes. Los tutores aprenden a jugar con sus niños, a saber dar y recibir. Ayudando de esta manera que haya una continuidad en las prácticas acuáticas una vez finalizado el programa educativo. Para ello se parte del conocimiento biomecánico de los cuerpos en el agua, es decir de conocer los diferentes planos y ejes de movimiento de los nadadores con las diferentes fuerzas físicas que actúan en el medio acuático. Así como la relación que hay entre los soportes que realizan los tutores (presas con sus manos) y los 10 puntos del concepto Halliwick.

Otra peculiaridad es que solo se hacen servir actividades con planteamientos y estructuras del aprendizaje cooperativo, relacionadas con actividades de ritmo y movimientos de la metodología BAPNE, que se basan principalmente en la mejora de las 8 inteligencias múltiples. Consiguiendo de esta manera, crear una educación holística e integral de todos los niños y niñas. Este planteamiento educativo no utiliza material de flotación. Los tutores son los que facilitarán la ayuda necesaria de flotación del alumno, de esta manera el niño encuentra su verdadero punto de equilibrio en el agua de manera natural. Aunque sí que se utiliza material simbólico, para crear ambientes de ilusión y aventura en las sesiones. Este sistema de trabajo se diferencia con los métodos tradicionales en que no hay colas de espera, si no que los nadadores se agrupan en círculos, en líneas, filas y círculos concéntricos, compartiendo y relacionándose con los demás y no contra los demás. Aspectos que favorecen la convivencia entre los alumnos.

Iniciación a la natación en horario escolar. Programa destinado a alumnos de primaria y secundaria

La estructura de estas sesiones se realizan con el objetivo que alumnos con diversidad funcional se incluyan de manera activa y efectiva en las sesiones acuáticas en escuelas e institutos ordinarios. Para ello se crea unas acciones formativas para los maestros y profesores del conocimiento del concepto Halliwick y de aprendizaje cooperativo con el fin de crear actividades inclusivas. Estas estructuras de trabajo cuando hay algún alumno con diversidad funcional son necesarias que los maestros y profesores las utilicen como recursos para conseguir la inclusión de todos sus alumnos. Es necesario tener claro el concepto de aprendizaje cooperativo para que las sesiones acuáticas tengan éxito en el ámbito escolar.

El aprendizaje cooperativo, según Carlos Velázquez y (colab), 2010 es “una metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Es importante destacar que, a diferencia del trabajo en grupo, en el aprendizaje cooperativo cada uno es responsable también de sus compañeros y no sólo de sí mismo”. Y, según Pere Pujolàs Maset, 2008 es “un uso didáctico de equipos reducidos de escolares (entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, con el fin de que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades y aprenda, además, a trabajar en equipo. Destacamos la diferencia entre trabajo en grupo y trabajo cooperativo porque los esfuerzos grupales se pueden caracterizar por la dispersión de la responsabilidad, eludiendo dicha responsabilidad individual otorgándosela al grupo (Latane, Williams y Harkin, 1979). Para evitar esto, es necesario la presencia de una serie de condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1990; Johnson, Johnson y Holubee, 1999). Estos componentes son:

La interdependencia positiva: es la doble responsabilidad que se crea en una situación de aprendizaje cooperativo; por un lado, desarrollar tareas para conseguir un aprendizaje personal y, por otro lado, cerciorarse de que todos los compañeros del grupo logran ese aprendizaje.

Interacción promotora: es la creación de un clima agradable, de ayuda al compañero, de incluir en vez de discriminar.

La responsabilidad personal e individual: es que cada alumno se esfuerza al máximo, y en ese esfuerzo obtiene un beneficio propio pero también beneficia a

los compañeros del grupo.

Las habilidades interpersonales y de grupo: para que nuestros alumnos cooperen dentro de un grupo, debemos enseñarles una serie de habilidades sociales que permitan que los alumnos cooperen entre sí en el desempeño de una actividad.

Perfeccionamiento de natación en horario extraescolar

Programa destinado a niños en horario no lectivo y donde se plantean las actividades acuáticas desde una perspectiva muy diferente a la habitual, se crean acciones y planteamientos cooperativos como desafíos físicos y juegos relacionados con el Concepto Halliwick que relaciona cada juego con una habilidad o movimiento de los diferentes planos y ejes biomecánicos. El objetivo de este programa es que se respete la evolución y el aprendizaje de las habilidades individuales de cada participante y que a su vez se tenga una experiencia propioceptiva y psicomotriz necesaria para que posteriormente los alumnos puedan aprender y disfrutar de los diferentes estilos de natación una vez acabada esta etapa.

CONCLUSIÓN

El proyecto de Delfines de colores se crea para transformar las prácticas habituales de enseñanza-aprendizaje de la natación: Este programa se orienta para que se pueda llevar a cabo en diferentes espacios educativos y deportivos; **Familiarización en el mundo acuático con niños de 3 a 5 años, Iniciación a la natación en horario escolar y Perfeccionamiento de natación en horario extraescolar.**

Las características físicas del agua permiten moverse y desplazarse con más libertad y más seguridad que en el medio terrestre. Las fuerzas del agua ayudan a que las sesiones en grupo los alumnos puedan desplazarse sin que sea necesario la bipedestación. Por lo tanto, para algún alumno con movilidad reducida, el agua es un espacio inédito y muy enriquecedor para compartir con sus compañeros como no lo ha podido hacer en el medio terrestre. Por este tipo de motivos, el proyecto ha sumado esfuerzos de profesionales de diferentes ámbitos para establecer un programa con el objetivo de conseguir la participación activa y efectiva de todos los alumnos.

Las actividades en el medio acuático son aconsejables que las metas sean compatibles para los participantes y evitar en su medida, la oposición entre las acciones de los mismos; buscar un objetivo común. La aplicación de actividades acuáticas en busca de un aprendizaje integral ayuda a la inclusión de todos los participantes.

El secreto de crear prácticas en que todos los participantes tengan posibilidad de acceder con éxito en el entorno acuático, depende de la capacidad de los docentes en diseñar sesiones con estructuras que abracen a todo el alumnado.



BIBLIOGRAFÍA

- Finestres, J. Actividades acuáticas cooperativas y atención a la diversidad. Niños con discapacidad, familia, escuela e inclusión.
- Gresswell, A. Mass J.P The Halliwick Concept (2000) For clients with cerebral palsy or similar conditions
- Gresswell, A. Mass J.P. Principles of Halliwick and its application for children and adults with neurological conditions
- JOHNSON, DW, JOHNSON, RT (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Aique. Buenos Aires
- RÍOS, M (2004) *El juego y los niños con discapacidad*. Paidotribo.
- ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar libres para crear*. Paidotribo.
- VELÁZQUEZ, C (2001) *Las actividades físicas cooperativas en un programa para la paz*. La Peonza. Publicaciones Valladolid.

Datos del autor:

Jordi Finestres Alberola,
Maestro de educación física. Instituto Guttmann;

Eva Jiménez Ayllón.
Estudiante Educación Social. UOC

*Las estrategias cooperativas y el juego cooperativo
como herramientas para la mejora de la inclusión
de las niñas inmigrantes en las clases
de educación física de primaria*

Carolina Nieva Boza
Teresa Lleixà Arribas

RESUMEN

En los últimos años se han vivido cambios sociales que han modificado la realidad de nuestro entorno, cambios que se visualizan especialmente en nuestras escuelas con la llegada de alumnado de otros países. En consecuencia el profesorado de educación física se encuentra actualmente en un contexto educativo heterogéneo, en el que debe intervenir y tomar nuevas decisiones ajustadas a esta realidad cambiante para conseguir una educación de calidad. La presente comunicación tiene como objetivo describir de qué manera el profesorado de educación física de primaria considera las estrategias cooperativas y el juego cooperativo como herramientas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Forma parte de un estudio de mayor alcance que pretende analizar las decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes. Dicho estudio se enmarca dentro del paradigma del pensamiento del profesorado, donde se han utilizado tres instrumentos: la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión. Las conclusiones muestran la estrategia cooperativa como la estrategia metodológica más favorecedora de la inclusión de las niñas inmigrantes y las unidades didácticas sobre juegos cooperativos como uno de los contenidos curriculares específicos que inciden en la mejora de dicha inclusión.

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación tiene como objetivo describir de qué manera el profesorado de educación física de primaria considera las estrategias cooperativas y el juego cooperativo como herramientas para la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes. Forma parte de un estudio de mayor alcance que pretende analizar las decisiones del profesorado de Educación Física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes. La inmigración es uno de los retos principales para la sociedad del S.XXI. Una de las consecuencias de este fenómeno es la creación de nuevos contextos sociales caracterizados por ser distintos y únicos. Concretamente se contempla una realidad compleja, rica y dinámica, la cual influye en diversos sectores entre los que se encuentran el educativo, el económico, el cultural y el social (UNESCO, 2005).

Desde hace años, ha surgido la necesidad de investigar esta realidad educativa con el objetivo de conocer y ofrecer a los centros escolares herramientas y pautas que puedan garantizar una educación inclusiva y favorecedora de un clima escolar positivo y rico en intercambios culturales. Es por ello que autores como Echeita (2006), Arnaiz (2002), Torres y Fernández-Batanero (2015) analizan el concepto de educación inclusiva, definiéndola como una educación que busca fomentar la igualdad de oportunidades, aumentar la participación de cualquier persona independientemente de su cultura, género, capacidad, procedencia o etnia.

En referencia al alumnado femenino inmigrante, existe una gran escasez de estudios que consideren la interculturalidad desde una perspectiva de género. Autoras como Martínez Ten (2012) y Puleo (2000) analizan la importancia de realizar estudios sobre el género femenino inmigrante ya que es relevante para determinar su identidad, la forma de relacionarse en el centro, la actitud ante los estudios, el futuro formativo y profesional, las relaciones con la familia y la comunidad o las relaciones afectivas.

Dentro del área de educación física de primaria existen mayores dificultades para encontrar investigaciones centradas en la alumna inmigrante y en la mejora de su inclusión; autores como Dagkas, Benn y Jawad (2011), Dagkas y Benn (2006) centran sus estudios en la alumna musulmana analizando aquellas experiencias favorecedoras de su inclusión y las que son obstaculizadoras. Otras investigaciones como las de Santos (2013), Soler, Gaztelu y Serra (2010) y Sagarzazu, Kennet, Rezende y Correa (2009) ofrecen una visión más amplia de la práctica de actividad física de la mujer inmigrante en contextos sociales diversos.

Como se describe en el currículum de primaria (Decret 119/2015, DOGC núm. 6900),

el profesorado de educación física debe intervenir en el trabajo de las competencias y los contenidos, y en la selección de metodologías; además, desde el currículum se enfatiza el uso de estrategias metodológicas que promuevan una máxima participación de las niñas y niños, asegurando un tiempo suficiente para desarrollar un trabajo motor de contenidos.

El aprendizaje cooperativo se considera una metodología basada en el trabajo en pequeños grupos, mayoritariamente heterogéneos, donde se busca una mejora del aprendizaje individual y grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Al igual que la metodología, el juego cooperativo es una actividad lúdica caracterizada por: el fomento de la participación, evitando situaciones de exclusión; la priorización de la diversión ante todo, valorando más el proceso que el propio resultado; la necesidad de interaccionar entre los distintos participantes del grupo para conseguir un objetivo común; y la reducción o eliminación de la competitividad entre equipos, favoreciendo las relaciones sociales, y permitiendo entender el error o fallo como un aspecto positivo (Giraldo, 2005; Velázquez, 2004, y Orlick 1990).

Existen similitudes y diferencias entre el aprendizaje y el juego cooperativo. Ambos conceptos coinciden en las siguientes 5 condiciones (Johnson y Johnson 1999): interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción promotora, habilidades interpersonales y de grupo, y procesamiento grupal o autoevaluación. En cuanto a las diferencias, el juego cooperativo es una actividad puntual y la metodología es un proceso más largo en el tiempo; en relación a la finalidad, el juego cooperativo busca la diversión del grupo mientras que el aprendizaje prioriza más el proceso y el resultado conseguido; y en el aprendizaje cooperativo es obligatorio la evaluación mientras que en el juego es un aspecto recomendado (Velázquez, 2012).

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el paradigma del Pensamiento del Profesorado, el cual se caracteriza por ser un paradigma interpretativo/cualitativo, considerando al docente como un profesional que realiza juicios, toma decisiones y genera rutinas a partir de su experiencia diaria (Shavelson y Stern, 1983).

Dentro de este paradigma se encuentra la línea de investigación llamada Teorías Implícitas la cual hace referencia a aquel conocimiento que no se enseña, sino que se aprende y adquiere de forma inconsciente (Pozo et al., 2006). En el presente estudio, se trata de las teorías implícitas que influyen en los docentes a la hora de tomar decisiones

e intervenir para la mejora de la inclusión y participación de las niñas inmigrantes, dentro del área de educación física.

Instrumentos:

El primer instrumento utilizado es la entrevista, llevada a cabo a diez profesionales del área de educación física de primaria. Se realiza un muestreo intencional para conseguir la participación de cinco profesores y cinco profesoras pertenecientes a diferentes municipios de la comarca del Baix Llobregat (Barcelona) y con una variada experiencia profesional.

El segundo instrumento es el cuestionario, realizado por 87 docentes de Educación Física de primaria, donde se ha desarrollado un muestreo estratificado, caracterizado por la división de todo el profesorado de educación física del Baix Llobregat en municipios. En función del número de centros de cada uno de estos municipios, se busca como mínimo la representación de la mitad de ellos. El número de cuestionarios contestados por municipio representa más del 50% de los centros que se localizan en él. Previamente, se ha realizado una validación del cuestionario a partir de un cuestionario piloto, el cual fue respondido por doce profesionales del ámbito educativo.

El tercer instrumento es el grupo de discusión; se realizaron dos grupos de discusión, utilizando una serie de criterios de selección basados en los autores Suárez (2005), Callejo (2001) y Krueger (1991), como son: el número de participantes, el criterio de homogeneidad y heterogeneidad dentro de cada grupo y el desconocimiento entre ellos y ellas.

Dentro de estos tres instrumentos se analizaron las decisiones de planificación de las unidades didácticas y las estrategias metodológicas del profesorado de educación física favorecedoras de la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

a) Decisiones de planificación

El profesorado coincide al no modificar sus unidades didácticas para adaptarlas a las niñas inmigrantes. Se considera que ellas son capaces de realizar todas las unidades sin ningún tipo de dificultad. No obstante, en lo que se refiere a la mejora de su inclusión, se reconoce que introducen una unidad didáctica de juegos cooperativos ya que favorece la inclusión de ellas y se trabajan otros aspectos actitudinales como es la relación del alumnado.

“Se destina una unidad didáctica al juego cooperativo, para fomentar que hayan buenas relaciones” [E7, párrafo 25]

Estos resultados coinciden con autores como Giraldo (2005), Velázquez (2004) ya que describen los juegos cooperativos como una herramienta para fomentar la participación de todos y todas, y donde el conjunto de participantes deben aportar sus mejores habilidades y destrezas para conseguir un objetivo común. También con Arnaiz (2002), al afirmar que esta tipología de juego permite conseguir uno de los aspectos claves de la inclusión que es ser parte de algo, formar parte de todo.

No obstante el juego cooperativo debe ser trabajado a lo largo del curso escolar, evitando ser sólo un contenido puntual. Velázquez (2009) analiza la dificultad de introducir estos juegos de forma esporádica en un grupo clase acostumbrado a una metodología competitiva e individualista. El juego cooperativo puede llegar a provocar situaciones de mayor conflicto ya que no están habituados a este tipo de trabajo por equipos. En referencia a la inclusión de las niñas inmigrantes, tampoco la mejoraría ya que se pueden crear situaciones de mayor tensión, ocasionando una menor participación en ellas o en otro alumnado que necesite una mayor explicación, por falta de conocimiento de la lengua o por no estar habituado a este tipo de contenidos en el área de educación física. Es por ello que Velázquez (2009) propone trabajar con el juego cooperativo otras acciones orientadas a democratizar al grupo, como serían el pacto de normas, la regulación dialogada de los conflictos y la atención a las demandas afectivas del alumnado.

Otro resultado de este estudio es el de considerar la unidad didáctica de juegos cooperativos como una unidad prioritaria en la programación del profesorado de educación física, independientemente de si tienen niñas inmigrantes o no.

En cuanto a la realización de algún tipo de adaptación en la programación, se reconoce que se actúa si se observa alguna necesidad en el momento; no son intervenciones preactivas sino retroactivas o postactivas.

Además, dependiendo del número de niñas inmigrantes que se tenga en el grupo, surgirá una mayor necesidad de adaptar las unidades didácticas.

El número de alumnas inmigrantes no debería de ser un factor decisivo para intervenir, cada persona tiene derecho a sentirse incluida y debe ser tratada de la mejor manera posible. Como se describe en el estudio de López Pastor, Pérez Pueyo y Monjas (2007), la intervención del docente para mejorar la inclusión del alumnado inmigrante es “como

una enfermedad rara que sólo sufren algunos y de los que nos compadecemos sin hacer nada más que observarlos y que sólo se afronta por la comunidad cuando afecta a muchos de sus miembros... o a nosotros mismos” (p. 11)

b) Estrategias metodológicas del profesorado

Los resultados obtenidos en las cuestiones relativas a la utilización de estrategias metodológicas son bastante coincidentes, tanto para las que el profesorado utiliza como para las que cree que son favorecedoras de la inclusión. En relación a la estrategia que utilizan, el 68,6% del profesorado elige el aprendizaje cooperativo entre el 4º y 5º grado (en una puntuación del 1 al 5 en que 5 es la máxima puntuación); es la estrategia con la mejor puntuación. En referencia a la estrategia que consideran más favorecedora, el 92,9% de los encuestados cree que el aprendizaje cooperativo es la mejor opción como metodología de inclusión de las chicas inmigrantes. No obstante, para considerar que se está realizando una correcta estrategia de aprendizaje cooperativo se debería tener también la información de si la estrategia utilizada tiene los siguientes componentes que hacen que sea realmente cooperativa: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora, habilidades interpersonales y de grupo, y el procesamiento grupal o autoevaluación (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En los dos grupos de discusión, se les pregunta por cuáles son las estrategias metodológicas más utilizadas en las sesiones de educación física y si consideran que son favorecedoras de la inclusión de las niñas inmigrantes. Entre las que describen se encuentra la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión el profesorado coincide en ver esta estrategia como uno de los métodos más idóneos para conseguir un mayor éxito en la inclusión de estas niñas.

No obstante, en el grupo de discusión se pudo observar que la metodología cooperativa es trabajada como un contenido específico, es decir, se realizan unidades didácticas con actividades cooperativas concretas. En cambio, autores como Johnson, Johnson y Holubec (1999), Velázquez (2002, 2004) defienden el empleo de la metodología cooperativa como una forma diferente de trabajar cualquier tipo de contenidos del área de educación física.

CONCLUSIONES

Como conclusiones del estudio podemos afirmar que las estrategias cooperativas y los juegos cooperativos son utilizados por el profesorado de educación física como instrumentos facilitadores de la inclusión de las niñas inmigrantes. Así mismo, se pone de manifiesto la necesidad de reforzar la formación inicial y continua del profesorado para que le ayude a reflexionar y a conseguir un mayor bagaje en el trabajo cooperativo, y así poderlo aplicar en los distintos contenidos del currículum, no sólo en unidades didácticas concretas. Como describe Velázquez, Fraile y López Pastor (2014), es necesario hacer un buen análisis para conocer qué entiende el especialista de educación física sobre la concepción de aprendizaje cooperativo y de qué modo lo implementa; no basta con tener un conocimiento general de esta metodología sino es importante formar al profesorado para que realice una buena aplicación de ella.

Como se describe en la línea de estudio de las teorías implícitas, las creencias personales son un aspecto determinante para la toma de decisiones del profesorado (Matencio, Molina y Miralles, 2015 y Messina y Rodríguez, 2006). Estas creencias son claves para que el docente sienta la necesidad de reflexionar y formarse sobre el conocimiento del aprendizaje cooperativo y la puesta en la práctica; aunque estas creencias también pueden ser un obstáculo si el profesorado considera que ya domina estos contenidos y que los utiliza de forma correcta, no sintiendo la necesidad de querer cambiar su tipo de enseñanza (Oliver, 2009). Es por ello que se debería promover una formación que busque modificar las teorías implícitas del profesorado de educación física, ofreciéndole un contenido teórico-práctico del aprendizaje y juego cooperativo, el cual se caracterice por ser una formación funcional, transferible y compatible con sus valores y creencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Cuaderno intercultural*. 15-19. URL: <http://www.cuadernointercultural.com/la-escuela-inclusiva/> (consulta 10 de julio de 2010)
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Dagkas, S. & Benn, T. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: a comparative study. *Sport, Education and Society*, (11), 1, 21-38.
- Dagkas, S., Benn, T. & Jawad, H. (2011) Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, (16), 2, 223-239.
- Decret 119/2015 de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària. DOGC núm. 6900, de 26 de juny de 2015.
- Departament d'Ensenyament (2014a). *Alumnes estrangers. Per lloc de procedència. Comarques, àmbits i províncies*. Barcelona: Servei d'Indicadors i estadística. Generalitat de Catalunya.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos*. España: Océano.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T., Holubec, E.J, (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- López Pastor, V., Pérez Pueyo, A. y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Revista digital EFdeportes* (106)
- Martínez Ten, L. (2012). La Educación Intercultural desde la perspectiva de género. En López, B. y Tuts, M. (coord.) *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales. Liga española de educación de utilidad pública*. Ministerio de Empleo y Seguridad Ciudadana. 23-32.
- Matencio, R. M., Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210.
- Messina, C. y Rodríguez, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Oliver, C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75. U.R.L: <http://www.aufop.com/>. (Consulta, 1 de abril 2015)
- Orlick, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*. 3ª ed. Barcelona: Paidotribo.
- Pozo, J.I.; Scheuer, M.; Pérez Echevarría, M.P; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Puleo, A. (2000). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Género. *Tabanque*, 15. Universidad de Valladolid.
- Sagarzazu, I., Kennet, C., Rezende, A, y Correa, R. (2009). La participació de la dona immigrant en l'esport a Catalunya: les necessitats i els hàbits de pràctica esportiva i l'oferta per a les comunitats llatinoamericanes i musulmanes. En, *Recerca i immigració II: (convocatoria d'ajuts 2006)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria per a la Immigració, 377-397.
- Santos, A. (2013). Actividad física y vivencias corporales de las mujeres magrebíes en España. *XI Congreso Español de Sociología "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología"*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.

- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1983). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal, 372-419.
- Soler, S.; Gaztelu, M.; Serra, P. (2010). Memòria del projecte ARAFI 2009: *Disseny, implementació i avaluació d'un programa d'activitat física per a la inclusió femenina a l'Hospitalet de Llobregat*. URL: <http://www.inefcgiseafe.files.wordpress.com/2010> (consulta, 1 de septiembre del 2011)
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Torres, J. A. y Fernández-Batanero, J. M. (2015) Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1). 177-200.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. URL: <http://www.unesco.org/education/inclusive> (consulta, 1 de septiembre del 2012)
- Velázquez, C. (2002) Hacia la coeducación física. Una propuesta basada en la cooperación. *Clarion*, 6, 29-31
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Secretaría de Educación Pública. México. [en línea]
- Velázquez, C., Fraile, A. y López Pastor, V. (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Movimiento, Porto Alegre, v. 20, n. 01. p. 239-259.
- Velázquez, C. (2009) Los peligros en el proceso de introducción de actividades y metodologías cooperativas en Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 4, 22-29.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: La Peonza.

Datos del autor:

Carolina Nieva Boza

Teresa Lleixà Arribas

*Los encuentros deportivos de educación secundaria
en el proyecto integral de deporte escolar
en el municipio de segovia.
Una alternativa para promover la práctica deportiva
entre la población escolar*

Andrés Ponce Garzarán

RESUMEN

El Proyecto Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) constituye una alternativa formativa para promover el desarrollo de la práctica deportiva entre los escolares de la provincia de Segovia.

Dentro del proyecto una de las actividades más significativas son los encuentros, actividades polideportivas con carácter quincenal que favorecen la participación de todos los escolares, especialmente de las chicas, así como el aprendizaje, pero no solo de habilidades deportivas, ya que los escolares adquieren también aprendizajes fundamentales relacionados con los valores de convivencia, mejoran sus habilidades sociales y ocupan de manera sana su tiempo libre.

En esta comunicación analizamos los encuentros en la etapa de secundaria, su relación con las actividades físicas de carácter cooperativo, así como sus ventajas y las propuestas de mejora encontradas a partir de un pequeño estudio sobre los mismos. Los encuentros son un elemento clave para promover uno de los objetivos principales del Programa: que los jóvenes, chicos y chicas, desarrollen hábitos de actividad físico-deportiva regular y saludable en un contexto mixto, lúdico y formativo.

Palabras clave: deporte escolar, participación, hábitos, educación secundaria, encuentros.

1. El pidemsg, una alternativa para promover el deporte formativo entre la población escolar

El Proyecto Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG), surge en el año 2009 como proyecto de investigación I+D+i desarrollado conjuntamente por el Ayuntamiento de Segovia y la Universidad de Valladolid, con la colaboración en sus primeros años de la Junta de Castilla y León (Pérez-Brunicardi, 2011). Hasta la aparición del PIDEMSG, el programa de deporte escolar llevado a cabo en el Ayuntamiento de Segovia reproducía el modelo federativo, sin embargo, el planteamiento del nuevo proyecto trata de incidir en valores como el respeto de las reglas, el juego limpio, la integración, la participación conjunta de chicos y chicas, la coeducación, el carácter no competitivo y la interrelación positiva de convivencia; para que los niños y las niñas aprendan a encontrar en los participantes de otros colegios compañeros de juego y no contrarios contra los que competir (Monjas, Ponce y Gea, 2013; 2015).

Esta actividad, de carácter gratuito para los participantes, surge del convenio entre la Universidad de Valladolid, desde la que se forman y generan monitores polideportivos; y el Ayuntamiento de Segovia, el cual subvenciona el Programa, cede las instalaciones en las que tienen lugar los encuentros semanales y facilita algunos materiales deportivos.

Por medio de estos encuentros, aspecto clave en el programa, se trata de promover la práctica deportiva de los adolescentes desde una perspectiva formativa. Asimismo, se lleva a cabo un modelo polideportivo con el objetivo de enriquecer el conocimiento y progreso deportivo de los jóvenes en diversas modalidades. Además, en cada encuentro se promueven las relaciones sociales positivas entre los jóvenes deportistas de los distintos centros educativos.

En suma, el Programa se basa en la integración y la participación, para que todos los escolares puedan aprender y disfrutar con la práctica deportiva en su tiempo de ocio mientras desarrollan rutinas y hábitos de actividad física saludable.

2. Los encuentros deportivos, elemento clave en la orientación educativa del pidemsg

Los encuentros deportivos constituyen una de las bases del PIDEMSG, y ofrecen el contexto apropiado para generar actitudes positivas hacia la práctica deportiva entre la población escolar en una edad clave para desarrollar hábitos de vida apropiados que incluyan la adherencia hacia algún tipo de actividad físico-deportiva en el modelo de vida personal de cada sujeto.

En el presente trabajo exponemos el planteamiento que se lleva a cabo desde hace dos años en la etapa de Educación Secundaria dentro del PIDEMSG, encontramos indicadores que demuestran que es posible continuar progresando en la búsqueda de un deporte formativo donde todas las personas tengan cabida. Buenos ejemplos a este nivel serían la participación activa de las chicas, que en ocasiones llega a ser muy superior a la masculina; o el desarrollo del modelo de los encuentros deportivos, ya que estos generan ambiente positivo de convivencia de los escolares hacia la propuesta (Ponce y López-Pastor, 2014; Ponce, et. al., 2015).

Los encuentros del Programa Integral de Deporte Escolar, que se realizan los viernes por la tarde, configuran la alternativa formativa y saludable elegida por muchos jóvenes del municipio de Segovia para practicar actividades deportivas en su tiempo de ocio. Estos se llevan a cabo de manera quincenal en los pabellones e instalaciones del municipio de Segovia. En los encuentros polideportivos se desarrollan deportes, como el fútbol sala, baloncesto, balonmano, colpbol, kinball, voleibol, etc. La realización de un deporte u otro depende del interés de los escolares, a los cuales se les da libertad para escoger el tipo de deporte en el que participar. Muchas veces se encargan además de arbitrar sus propios partidos o de realizar sus equipos, que pueden ser homogéneos o mixtos.

Por su parte, los monitores se encargan de que todos jueguen por igual. Durante los encuentros temáticos, como es el caso de los encuentros polideportivos de Navidad, Carnaval y Primavera los escolares practican varias actividades al aire libre, tales como: el vóley playa, el tenis, el fútbol 7, slackline o la escalada en bloque. Asimismo, en el interior juegan partidos de otras modalidades como: el baloncesto, el fútbol sala, el tenis de mesa o el voleibol. Para ello, se adaptan los espacios del pabellón y se habilitan las canchas para organizar los partidos de los distintos deportes, con el objetivo de aumentar el tiempo de juego de todos los participantes en las distintas modalidades. Asimismo, los escolares rotan por dichas canchas adaptadas y por los campos de juego al aire libre jugando partidos con los estudiantes de otros centros educativos. Además, este tipo de encuentros se amenizan con música y con un photocall, del cual los escolares y los monitores se sirven para fotografiarse disfrazados. Durante este tipo de encuentros los escolares disfrutan especialmente al probar las modalidades deportivas que les resultan más novedosas, tales como: el vóley playa, la escalada en bloque o el slackline.

Además, cabe destacar la integración de los chicos y las chicas dentro de los equipos, ya que se agrupan sobre todo por criterios de gustos deportivos o lazos de amistad y no por cualidades físicas o cuestiones de género. Se observa que la prioridad de

los jóvenes es realizar deporte y disfrutar con los chicos y chicas de otros centros, ya que acuden a las instalaciones deportivas con la voluntad de integrarse en cualquier equipo para jugar.

Como suele ser habitual en estos encuentros, se genera un ambiente amistoso y distendido, el cual resulta esencial para favorecer las relaciones sociales positivas entre los participantes.

El aspecto social se considera primordial en estos encuentros polideportivos, ya que se trata de que la actividad sea compartida y disfrutada por todos. De este modo, se ofrece una alternativa al alcance de todos los escolares en la que no se establecen las clasificaciones propias del sistema de competición tradicional, ya que el objetivo principal de estos encuentros se centra en desarrollar hábitos de actividad físico-deportiva regular y saludable.

En definitiva, mientras progresan respecto a sus habilidades deportivas, los escolares adquieren aprendizajes fundamentales relacionados con los valores de convivencia, mejoran sus habilidades sociales y ocupan de manera sana su tiempo libre.

Por otra parte, al igual que en el resto de encuentros de Deporte Escolar, destaca la presencia de las chicas. Este hecho es muy significativo y se considera un verdadero éxito, ya que sobre todo las adolescentes han encontrado en este Programa la motivación adecuada para la práctica deportiva. A pesar de que en estas edades suelen darse muchos abandonos, especialmente entre la población femenina, la progresión de participación en los encuentros ha sido positiva, consolidándose como una actividad de referencia entre los y las adolescentes.

Precisamente se está cumpliendo uno de los objetivos principales del Programa: que los jóvenes, chicos y chicas, desarrollen hábitos de actividad físico-deportiva regular y saludable en un contexto mixto, lúdico y formativo.

3. Aspectos cooperativos presentes en los encuentros, en su organización y gestión, y en su desarrollo y evaluación posterior.

La inclusión de este tema dentro de un congreso que tiene como eje las actividades físicas cooperativas tiene una clara argumentación. La filosofía del PIDEMSG parte de considerar la actividad deportiva como una alternativa educativa que tiene que partir de generar actitudes cooperativas entre todos los agentes implicados en el programa, en la línea del planteamiento que Méndez (2004, p.3) expuso acertadamente en el

congreso celebrado en Segovia al exponer su idea de construcción e invención de juegos de forma cooperativa, valorando la motivación y la importancia del trabajo en equipo:

El sentimiento de trabajo en equipo, de cooperación, la sensación de autodeterminación, de llevar las riendas del proceso de aprendizaje y de tomar decisiones sobre lo que se desea hacer, así como los efectos positivos en la autoestima tras una implicación cognitiva e imaginativa son dimensiones motivacionales que apoyan la propuesta

Esto no significa que la práctica deportiva en el juego creado sea cooperativa, porque la competición es una característica inherente al deporte, pero sí que el proceso generado parte de un trabajo en equipo que subraya el proceso por encima del resultado. En definitiva, se trata de intentar desarrollar actividades que aún siendo competitivas tengan un origen basado en el acuerdo, el diálogo, el trabajo en equipo, como forma de favorecer que posteriormente la práctica deportiva tenga realmente un carácter formativo.

Otro factor interesante es que en el PIDEMSG el árbitro es considerado una persona que regula el desarrollo de la actividad, favoreciendo el aprendizaje de reglas y actitudes apropiadas en la práctica deportiva. Cuando estos intervienen, que no es siempre, dinamizan y regulan la actividad, e incluso detienen la misma si ven necesario explicar algún aspecto relacionado con la técnica, la táctica o conductas que se producen en el juego, sin llevar ningún control del resultado. Siguiendo la misma idea es también posible desarrollar propuestas de competición autoregulada, donde los propios escolares realizan la labor arbitral.

4. Método de investigación

La opción que hemos escogido es el seguimiento de una metodología cualitativa, para buscar el sentido profundo de la realidad educativa que observamos, ya que no sólo buscamos el qué, sino que indagamos sobre las causas de los fenómenos, su porqué, para entenderlos y adoptar soluciones. (Denzin y Lincoln, 2005, p.8).

Los instrumentos utilizados para recoger la información, son entrevistas informales e individuales a los escolares y observación directa de los encuentros polideportivos. En este estudio, el investigador ha ejercido el rol observador participante, ya que durante la duración del estudio, participa en los encuentros polideportivos como coordinador de la actividad.

5. Análisis de los encuentros

Aspectos positivos

Los aspectos positivos que encontramos en este tipo de organización de la práctica deportiva escolar son los siguientes:

- Los encuentros permiten que los participantes escojan libremente la actividad deportiva, lo que permite que durante los mismos tengan contacto con múltiples modalidades deportivas desde una perspectiva lúdica y desenfadada. Esta experiencia puede posibilitar el conocimiento de diferentes opciones de práctica deportiva que podría ser transferible a su tiempo de ocio.

Así, por ejemplo, al preguntarles sobre qué aspectos les parecen lo más positivo en los encuentros contestan:

Que hay mucha variedad de juegos y que no solo haya fútbol y baloncesto. Tú puedes jugar a la actividad que más te guste, porque suelen haber actividades de todos los deportes.

- La adaptación de las actividades a los participantes posibilita que los escolares descubran que la práctica deportiva puede ser flexible, sin las exigencias y rigurosidad propias de las competiciones deportivas tradicionales. Este aspecto es especialmente relevante para aquellas personas que son, o se consideran, poco habilidosas para la práctica deportiva, lo que ha supuesto que hayan tenido una experiencia inicial en estas actividades negativa, ya que percibían que no eran competentes y eso les llevaba al abandono de la práctica deportiva. Con esta propuesta descubren otras posibilidades y, sobre todo, que la práctica de actividad físico-deportiva puede realizarse de forma distendida y agradable, disfrutando de la misma sin importar el resultado, considerando positivamente el hecho de jugar con personas de otros centros educativos:

*Me parece bien participar con gente de otros centros.
Los encuentros no son competitivos, por lo que la gente te ayuda más.
Me gusta poder jugar con gente de otros centros.
Da igual que seamos de un centro u otro, todos somos iguales.*

- Los encuentros posibilitan la participación con personas del entorno cercano, lo que constituye una gran ventaja a la hora de motivar para participar en este tipo de actividades, especialmente en el colectivo de las chicas en las edades de

secundaria, comienzo de la adolescencia, en las que el grupo de referencia es determinante a la hora de tomar decisiones. Así, vemos que suelen inscribirse y acudir a los encuentros en grupo, lo que unido a que la participación en este tipo de actividades del deporte escolar no requiere la tramitación de mucha documentación, simplemente con estar inscritas en un programa deportivo de la Junta de Castilla y León (el DEBA²⁵) ya cuentan con un seguro médico y pueden participar sin necesidad de estar condicionadas por horarios, reglamentos, etc. Así, vemos algunos ejemplos en las opiniones de los participantes cuando explican por qué valoran positivamente los encuentros:

*Porque son muy divertidos, te lo pasas bien. Vas con mucha gente, gente conocida, conoces a gente nueva.
Puedes estar con los amigos y pasar un buen rato.*

Aspectos a mejorar

Aspectos a mejorar, propuestas de futuro para el desarrollo de los encuentros:

- Potenciar aquellas actividades que favorezcan de modo especial la participación de la población femenina, habitualmente relegada en la práctica deportiva, aunque los datos de participación de este colectivo en el PIDEMSG son positivos (Gonzalo, 2012), comparados con otros estudios, hay que promover líneas de actuación que incidan en este aspecto. A lo largo del curso 2015-2016 se ha podido constatar la gran aceptación que el voleibol tiene en secundaria, especialmente entre las chicas, de modo que se han llevado a cabo encuentros específicos de este deporte con gran éxito de participación. Conocer las opiniones e inquietudes de las deportistas que participan en la actividad es un punto clave para tratar de ajustar la oferta a los gustos y demandas de los participantes.
- Afianzar el modelo de encuentros temáticos (Navidad, Carnaval, Primavera) que sin duda están teniendo gran éxito de participación, valorando la posibilidad de desarrollar acciones que promuevan la participación desde la adecuada transmisión de la información y la flexibilidad y carácter abierto propio de la propuesta.
- Realizar una evaluación más estructurada de las actividades de los encuentros para mejorar el desarrollo futuro de los mismos.
- Favorecer la autogestión de los participantes llevando a cabo propuestas que sean desarrolladas por los mismos con la mayor autonomía posible. Por ejemplo, minicampeonatos en los encuentros organizados por los participantes;

²⁵ El centro educativo suele inscribir a su alumnado en este programa para que puedan participar en las actividades deportivas con un seguro médico.

competiciones autoreguladas, sin arbitraje, proponiendo que sean los propios participantes quienes se pongan de acuerdo durante el juego, si bien existe la figura del coordinador que interviene solo en caso de que el conflicto no sea resuelto adecuadamente; recopilación de propuestas expuestas por los participantes en los encuentros para ser desarrolladas en los siguientes, etc.

- Conocer iniciativas similares que puedan enriquecer y aportar propuestas innovadoras a los encuentros. En este sentido, la participación en congresos, jornadas, simposiums, etc., supone una buena oportunidad de compartir ideas y experiencias. Las actividades físicas cooperativas tienen un potencial muy interesante que puede llevarnos a plantear alguno de los encuentros focalizado en las mismas, además del carácter cooperativo que desde la coordinación del proyecto se intenta plantear a la hora de preparar, gestionar y dinamizar los encuentros entre todos los monitores del programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research* (3ªEd.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gonzalo, L. A. (2012) *Diagnóstico de la situación del Deporte en Edad Escolar en la Ciudad de Segovia* (Tesis Doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. [Consulta: 2013, 27 de Abril].
Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4342/1/TESIS461-140217.pdf>
- Méndez, A. (2004) Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa. En López, V. M., Monjas, R. y Velázquez, C. (Coords.) *Educación en valores y actividades física cooperativas*. Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas.
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J. M. (2013) El PIDEMSG. Una propuesta alternativa al modelo de deporte escolar tradicional. *Revista Athlos. Revista Internacional de ciencias sociales, de la actividad física y el deporte*. [Consulta: 2014, 16 de Noviembre]. Recuperado de: [www.museodeljuego.org pp.29-56](http://www.museodeljuego.org/pp.29-56)
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J.M. (2015) La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284. [Consulta: 2016, 25 de Febrero].
Recuperado de: recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/35650/19675
- Pérez-Brunicardi, D. (2011) Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados (Tesis Doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia. [Consulta: 2012, 14 de Agosto].
Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=22107>
- Ponce, A. y López, V. M. (2014) Transformando el deporte escolar municipal en secundaria: primeros resultados. En Generelo, E., Zaragoza, J. y Julián, J. A. (Coords.) *Promoción de la actividad física en la infancia y en la adolescencia: en el camino de soluciones reales*. (318-319). Madrid: Consejo Superior de Deportes. [Consulta: 2015, 12 de Marzo].

Recuperado de: file:///C:/Users/Andres/Downloads/Generelo,%20Zaragoza%20y%20Julian_2014_Libro%20Simposium.pdf

Ponce, A. y Monjas, R., Pérez-Brunicardi, D. y Pérez-Mate. (2015) El programa de deporte escolar del municipio de Segovia (PIDEMSG): Una propuesta alternativa para el deporte escolar en educación secundaria. En Carreres, F., Cortell, J.M., Manchado, M.C. y Tortosa, J. (Coords.) *Actividad física y deporte en valores. II Simposium Internacional de Primavera*. (318-319). Alicante: Universidad de Alicante, Facultad de Educación de Alicante. [Consulta: 2016, 25 de Febrero].

Recuperado de: http://www.sip2015ua.es/web/public/attachments/Actividad_Fisica_Deporte_en_Valores_SIP_2015.pdf

Datos del autor:

Andrés Ponce Garzarán,
Fundación Parque Científico Uva, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

*Medios de difusión de las actividades
físicas cooperativas*

José Manuel Rodríguez Gimeno
Martín Velázquez Ugalde

RESUMEN

Con esta exposición se pretende hacer un breve resumen de los medios que se están utilizando en la actualidad para difundir las Actividades Físicas Cooperativas, a la vez que se sugiere uno nuevo: un canal de Youtube (“Educación Física Cooperativa”).

<https://www.youtube.com/channel/UCKuNSqWYFw3wg3Cy9OJBFUA>

En este canal se pretenden reunir vídeos de figuras de referencia sobre temas básicos de las Actividades Físicas Cooperativas, así como actividades prácticas, obtenidas principalmente en clases de Educación Física en Primaria y Secundaria, aportadas por docentes.

Con esto se pretende, en primer lugar, favorecer los comienzos en esta metodología, aportando tanto bases teóricas como actividades prácticas. En segundo lugar ayudar a compartir experiencias para la mejora de todos, tanto neófitos como expertos.

Palabras clave: deporte escolar, participación, hábitos, educación secundaria, encuentros.

PRESENTACIÓN

A tenor de lo visto en los últimos años, el mundo de la Cooperación en la Educación Física está experimentando un notable auge. Esto nos llena de alegría, aún más si recordamos el punto de partida, que hace menos de veinte años oscilaba entre lo marginal y lo inexistente.

La cooperación, por tanto, está reclamando el lugar que debería ocupar: si entendemos que la mayoría de las actividades humanas son cooperativas, una parte proporcional de la educación también debería serlo, para prepararnos con mayor eficacia para lo que va a ser nuestra vida laboral y social.

Podemos considerar que las Actividades Físicas Cooperativas (en lo sucesivo AFC) no sólo son una metodología sino una competencia a trabajar, ya que la capacidad de trabajar en equipo y cooperar es cada vez más necesaria en una sociedad compleja y tecnificada. Pero la cooperación no se queda ahí, sino que se puede considerar como una filosofía de la enseñanza; la cooperación es una parte esencial en el modelo de alumno que deseamos formar, para así construir una sociedad mejor.

Teniendo en cuenta que este año se cumplen 15 desde el primer Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas, celebrado en Medina del Campo (Valladolid) en 2001, no está mal echar la vista atrás y hacer una reflexión sobre lo conseguido, que es mucho.

En primer lugar ha sido necesario crear un cuerpo de conocimientos científicos sobre el tema, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico, además de trabajar en la difusión de la cooperación, especialmente entre docentes de Educación Física. Gracias a esto podemos decir que en la actualidad se están haciendo muchas cosas, cada vez mejor, en cada vez más lugares y por más gente. Es decir: que somos más y cada vez lo estamos haciendo mejor. Esto no es triunfalismo, es constatar una realidad, pero también nos hace ser más ambiciosos y pensar en nuevas maneras de lograr la difusión de las Actividades Físicas Cooperativas.

En esto se centra esta exposición: en proponer otra nueva manera de difundir la Cooperación en la Educación Física, que sirva también para mejorar el cuerpo de conocimientos existente.

Pasando revista a los medios de difusión que ya estamos utilizando, se pueden destacar los siguientes:

1. Web de La Peonza. Este “Colectivo de Docentes de Educación Física para la Paz” está en el germen de la difusión de las AFC en España. <http://lapeonz3.wix.com/lapeonza>
2. Revista de Educación Física para la Paz “La Peonza”. Existente desde 2001, y renovada en 2006. <http://lapeonz3.wix.com/lapeonza#!revista-digital/c1hzw>
3. Congresos de Actividades Físicas Cooperativas: primero nacionales, luego iberoamericanos y finalmente internacionales. Se han celebrado en España, desde el 2001 en Medina del Campo hasta el de 2016 en Barcelona, pasando por Cáceres, Gijón, Segovia, La Coruña, Ávila, Valladolid, Don Benito-Villanueva y Vélez Málaga.
4. Presencias en diferentes congresos de Educación Física en Europa e Iberoamérica.
5. Cursos sobre AFC en diversos centros de formación, especialmente Centros de formación de profesores y Universidades.
6. Tesis doctorales. Empezó Javier Fernández Río (2003), siguió Carlos Velázquez Callado (2013), y hay varias más en proceso.
7. Libros sobre cooperación: sería ocioso citarlos todos, pues son numerosos los que hay ya, editados por varios autores, en países como España, México, Brasil, etc.
8. Artículos en revistas de Educación Física y revistas educativas en general.
9. Grupos de trabajo en diferentes lugares de España, así como en el extranjero.
10. Redes como “Hormigas cooperativas”: <http://lacenet.org/hormigas/>
11. Red Internacional de AFC en Facebook, coordinada por Carlos Velázquez. <https://www.facebook.com/groups/127221883986027/>
12. Web del grupo “actitudes”, como ejemplo de la cercana relación con otras líneas educativas cercanas a lo cooperativo. <http://www.grupoactitudes.com/>

Esto está muy bien; si recordamos de dónde venimos es excelente, pero la siguiente pregunta es obvia:

¿Qué más podemos hacer?

Si la cultura del Siglo XXI es predominantemente visual, podemos aprovechar esta nueva vía de difusión, sin por ello abandonar otros medios. Como decía Confucio: “Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí”. La tercera parte necesita de experimentación, a poder ser en un curso práctico de formación, pero para

la segunda (la de ver) sí que tenemos recursos a nuestra disposición que podemos explotar con facilidad.

En esto consiste la nueva propuesta: un Canal de Youtube donde todas las personas puedan tanto ver como enviar vídeos sobre las AFC, para intercambiar experiencias y ayudar a otros compañeros/as.

OBJETIVOS DEL CANAL

1. Aportar explicaciones teóricas de referentes de las AFC sobre aspectos básicos a la hora de empezar.
2. Hacer llegar a personas de todo el mundo experiencias reales de aula de los docentes interesados.
3. Dar continuidad a lo aprendido sobre las AFC en libros, cursos y congresos. Todos podemos enviar un vídeo que resuma el “esto es lo que hice hoy con lo que aprendí ayer”
4. Proporcionar a los docentes retroalimentación continua sobre sus prácticas, y así mejorar su competencia profesional.
5. Proporcionar a los docentes deseos de iniciarse (y mejorar) una información inmediata, multidireccional y gratuita.
6. Incrementar la vinculación de los docentes con las AFC.
7. Fomentar las AFC a nivel nacional e internacional.

Resumiendo, con este canal se pretende favorecer los comienzos en esta metodología, aportando tanto bases teóricas como actividades prácticas. También ayudar a compartir experiencias, lo que redundará en la mejora de todos, tanto neófitos como expertos.

¿Cómo se montaría el canal de youtube?

El canal, ya existente, es “Educación Física Cooperativa”:

<https://www.youtube.com/channel/UCKuNSqWYFw3wg3Cy9OJBFUA>

La idea es gestionar este canal de manera cooperativa, recibir vídeos de colaboradores por e-mail (educacionfisicacooperativa@gmail.com) y tener un comité científico que valide estos vídeos antes de subirlos al dominio público.

Para enviar los vídeos se usaría wetransfer (<https://www.wetransfer.com/>) u otros medios similares.

Cada vídeo iría acompañado por el nombre y apellidos de la persona que lo ha aportado, así como su lugar de filmación o trabajo.

Este Canal tendría dos grandes secciones:

a) **CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES.** Contendría vídeos de figuras de referencia sobre temas básicos de las AFC. Se podrían usar conferencias o cursos ya filmados, además de solicitarlos a partir de ahora. Como principales temas están los siguientes:

1. Qué son las AFC. Aclarando términos.
2. Historia: de dónde venimos, quiénes somos.
3. Consejos para empezar: errores, miedos y problemas al comienzo.
4. Principales metodologías cooperativas.
5. El aprendizaje cooperativo. Qué es y cómo funciona.
6. La inclusión en las AFC.
7. Solución de conflictos mediante las AFC.
8. La evaluación en las AFC.
9. La cooperación y la Educación en Valores.
10. Autores de referencia en las AFC.
11. Nuevos enfoques cooperativos: coopedagogía, estilo actitudinal, hibridación de modelos, etc.

b) **ACTIVIDADES PRÁCTICAS.** Serían pequeñas muestras de actividades, obtenidas en clases de Educación Física en Primaria y Secundaria. También clases de formación sobre AFC en la Universidad, cursos en CPR o ponencias, comunicaciones o talleres de congresos como el de Barcelona 2016. Por cierto, que en esta línea de lograr una mayor difusión, se podría montar un pequeño vídeo resumen del congreso de este verano, al estilo de los que se hacen en Guadalajara o Querétaro (México):

<https://www.youtube.com/watch?v=dWICarqp14>

De ser necesario, se realizarían diversas sub-secciones para ordenar mejor el material:

1. Juegos Cooperativos.
2. Desafíos Físicos Cooperativos.
3. Actividades de equilibrio.
4. Actividades con sillas.
5. Combas.
6. Paracaídas.
7. Actividades sin visión.
8. Actividades de confianza.
9. Montajes.
10. Danzas colectivas.
11. Tratamiento del deporte desde la cooperación.
12. ...

ANEXOS

Teniendo en cuenta que en los vídeos aportados pueden aparecer alumnos menores de edad, se hace necesario contar con un permiso para evitar denuncias por parte de los padres, movidas por posibles usos lucrativos de las imágenes de sus hijos, así como por la creciente alarma social que hay debida a la pederastia en Internet.

En el IES Dr. Fernández Santana, de Los Santos de Maimona (Badajoz) hemos tenido que resolver este problema, ya que tomamos vídeos que luego colgamos en varios canales de Youtube de uso educativo, para que los mismos alumnos y sus familias puedan ver los resultados de su esfuerzo. Para ello hemos decidido añadir una "AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN" a la primera Matrícula que el alumno realiza en el Centro, documento que a continuación añadimos por si es de utilidad.

REFERENCIAS

Fernández-Río, J. (2003) El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Velázquez Callado, C. (2013) Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Valladolid.

AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN

D/Dña. _____, con D.N.I. _____ Como padre, madre o tutor legal del alumno/a _____, del curso _____

De acuerdo con el artículo 18.1 de la Constitución y la regulación establecida en la Ley 1/1982 sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen, y conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

AUTORIZO

A la captación de imágenes del mismo en fotografía o vídeo dentro de las actividades escolares lectivas, extraescolares y complementarias organizadas por el IES _____ u otros Centros o instituciones educativas en las que éste participe, y a que éstas puedan ser reproducidas y difundidas con finalidad exclusivamente informativa, docente o divulgativa en:

- Folletos, vídeos o webs del Centro o de otras instituciones públicas.
- Fotografía y vídeos destinados a la difusión pública de la actividad realizada, a través de diarios, revistas, libros u otras publicaciones, así como en televisiones y webs de carácter informativo, cultural o formativo.

Esta autorización tendrá validez durante la escolarización del alumno/a en este Centro, o hasta la revocación por escrito de la misma, por parte de sus tutores legales.

En _____ a _____ de _____ de 20__

Fdo.: _____

Sr. Director del IES _____ de _____

Datos del autor:

*José Manuel Rodríguez Gimeno,
I.E.S. Dr. Fernández Santana, Los Santos de Maimona (Badajoz)*

*Martín Velázquez Ugalde,
Universidad Autónoma de Querétaro (México)*

*Modelo de sesión con estrategia cooperativa en la
técnica de los desplaces en parkour.
Educación Física secundaria.*

Luis Soriano Leal

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta una experiencia de modelo de sesión en las clases de Educación Física en Secundaria con un estilo nuevo, a través de estrategias cooperativas que permiten aprender la técnica más solicitada por el alumnado que practica el Parkour Educativo. Dentro de los múltiples movimientos que permite esta singular disciplina deportiva, la técnica de los desplaces, es decir, saltar un obstáculo de altura media-alta frente a nosotros, supone el reto más complejo y emocionante para todo adolescente en estas edades.

De ahí, que los modelos tradicionales basados en la pureza técnica de estas habilidades necesitan hoy en día de estrategias cooperativas para ofrecer mayor autonomía al alumnado que permita aprender con sus iguales. Superar un elemento de considerable altura a través de un salto rápido, fluido y eficaz es la máxima en Parkour y trasladarlo a un grupo-clase dónde todos participen activamente, haya distribución de grupos de trabajo para atender las necesidades de todos y aprendan nuevas variantes de la misma familia de desplaces es el objetivo de este artículo.

Palabras clave: estrategias cooperativas, Parkour, desplaces.

INTRODUCCIÓN

Para establecer un modelo-tipo de sesión en las clases de los desplazados en Parkour, quisiéramos partir de la práctica deportiva habitual. Y es que durante la etapa de Primaria se mantiene un nivel óptimo pero, ahora bien, a partir de la enseñanza secundaria descienden los índices de práctica de forma considerable (Cantera y Devis, 2000; Rodríguez, 2000). Y este momento de abandono es objeto del análisis y la preocupación de distintos sectores, entre ellos el de los profesionales de la educación física. La promoción de la actividad física requiere la dotación de recursos e instalaciones, ofertas adaptadas a los nuevos gustos y motivaciones. Anticipar el abandono deportivo implica dotar de una adecuada formación a los niños y niñas desde edades tempranas para que desarrollen un estilo de vida en el que tenga cabida la actividad física y el desarrollo corporal, de modo que éstos formen parte de su proyecto vital.

Por eso, nuestra labor como docentes es proporcionar contenidos novedosos y educar a nuestro alumnado en todas las formas de actividad física que le puedan servir para su tiempo libre. Como plantean Devís y Peiró (2011, p. 71): <<No podemos dejar la práctica de los contenidos a su propio desarrollo espontáneo [...] sin la intención de favorecer algún valor educativo>>. Más aún, algunos de nuestros estudiantes descubrirán o se encontrarán con el Parkour en su tiempo de ocio, por lo que debemos dar un tratamiento educativo a este contenido.

El Parkour destaca en las escuelas por su incipiente popularización y por generar una gran motivación en alumnos siendo novedoso, alternativo y posibilitador de aprendizajes tanto emocionales como motrices. El Parkour, básicamente, es una actividad donde se utiliza cualquier elemento de la arquitectura urbana para seguir tu propio camino, superando los obstáculos que se interpongan en él, y poder llegar a un destino. Es una disciplina deportiva que no se basa en la competición. El Parkour, derivado del Arte del Desplazamiento, sienta las bases de lo que prácticamente todo niño-a en su infancia ha tenido que desarrollar: la carrera, el salto, la trepa... y toda una serie de movimientos para el desplazamiento por el entorno. Por ello, esta actividad tiene cabida en el ámbito escolar y extraescolar, bajo una orientación profesional y adaptación de nuevos recursos.

Durante el congreso de Actividad Física Cooperativa de 2014 ya se presentó el libro "El Parkour en la escuela" de Suarez, C. y Fernández, J. (2012) y en su comunicación destacaban el Parkour como contenido enriquecedor e interesante a nivel educativo en el área de Educación Física. Según Sánchez, D. e Inglada, F. (2014) fue sumamente motivador y significativo pero ve que la propuesta realizada por estos magníficos

autores se centraba en las ejecuciones técnicas y pese a dar algún apunte sobre su posible aplicación en las escuelas no solventaba algunas necesidades de los docentes. Teniendo de referencia a los últimos autores que aplican el Parkour de manera práctica y con estructura de aprendizaje cooperativo en Primaria creando una Unidad Didáctica (UD), pretendemos ahondar en la posibilidad de diseñar una estructura ordenada en una clase de Educación Física en Secundaria de una hora de duración, que le permita a cada alumno-a enriquecerse de forma significativa. Y que no se desmotive repitiendo una y otra vez el mismo movimiento hasta la saciedad; posibilitaremos un total de 3 variantes por desplace, de forma que en una sola sesión puedan ser capaces de aprender hasta 3 técnicas nuevas.

EJES PREVIOS Y ESTRATEGIAS COOPERATIVAS

Tras varios años enseñando los desplazados de Parkour con estilos de enseñanza tradicionales, con estrategias en la práctica analíticas y secuenciales para garantizar una técnica idónea y un máximo de seguridad, íbamos dándonos cuenta que teníamos alumnado lo suficientemente diverso y que no podíamos adaptar mejor sus demandas. Por ejemplo, desde chicos-as que tras previa información hacían el gesto de desplace sin esfuerzo, con control y sin dificultades hasta alumnos-as que por miedos e inseguridades iban a otro ritmo de aprendizaje, necesitando repetir una y otra vez para coger la confianza necesaria que les permitiera obtener unas garantías mínimas de éxito.

Con una metodología más innovadora, obtuvimos unos datos que nos indica que en una sesión hay un porcentaje de discentes, entre un 60-70%, que en cuestión de 15-20 minutos ya se desplazan con facilidad por encima de un obstáculo (plinto, mesa, potro, valla, etcétera), cuando dentro de la misma familia de técnica podrían vivenciar hasta dos variantes más de la misma. Así que lo primero que hicimos es garantizar que en la clase nadie quedase al margen del desarrollo natural de la misma. Todos formaríamos un grupo de inicio donde cada uno deberá encontrar la comodidad mínima necesaria para evolucionar en su proceso de aprendizaje en otros subgrupos. Nos ayudamos de la propuesta de Ainscow, Both y Dyson (2006), que señalan que este tipo de prácticas inclusivas debe cumplir las siguientes tres premisas: Presencia, Participación y Progreso [...]

Confiamos en que la pedagogía de la cooperación se presenta, por lo tanto, como uno de los mejores modelos para afrontar el gran reto que supone la inclusión (Pérez Pueyo, 2013a; Ainscow, 2012; Velázquez Callado, 2012; Ríos, 2009; Pujolás, 2008). Y conociendo que el aprendizaje cooperativo es la utilización didáctica de grupos

reducidos donde los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson i Houlebec, 1999, p. 14), diseñamos estrategias cooperativas que sirvieran de medio para enseñar los displaces en Parkour.

Haciendo referencia a Casey (2012) que avanza un paso más y plantea que en el aprendizaje cooperativo, concebido como modelo pedagógico, estudiantes y docentes actúan como co-aprendices, procuramos ceder el protagonismo a los estudiantes para que estos tomen las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo construyan gracias a las aportaciones de todos. Por consiguiente, formaríamos 4 espacios de trabajo distribuyendo al grupo en función de sus características previamente observadas por el profesorado y nos fijamos en el Modelo de Responsabilidad Personal y Social.

Asimismo, Hellison (1995) recomienda una serie de ideas generales para “enseñar” responsabilidad a los estudiantes durante la clase de Educación Física de los cuales los roles de ayuda son idóneos para nuestro planteamiento, puesto que los miembros de un grupo asumirán un rol en función del perfil que beneficie al resto de los compañeros. La idea es que se responsabilicen del proceso de aprendizaje de sus compañeros, ayudándose unos a otros para un bien común, como se plantea en el aprendizaje cooperativo. El bien común es que cada uno evolucione aunque fueran a ritmos distintos. Llegados a este punto, la preguntaría sería: ¿en qué momento de la clase de Educación Física se ponen en práctica algunas de estas estrategias? Hellison (2011) habla de 3 técnicas en momentos diferentes de la clase: Charla de Sensibilización, Reunión de grupo- Tiempo de auto-reflexión [...]

El aprendizaje tendrá lugar en un contexto participativo: en un ambiente de trabajo que posibilite la participación libre y directa de los estudiantes, lo que hace que éstos participen más en todos los procesos, ya que tienen “voz y voto” en lo que va a ocurrir. Yo, como docente, facilitaría el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad a los alumnos, especialmente en la 2ª parte de la clase: éstos serían los encargados de muchas de las acciones a realizar antes, durante y después de cada actividad para involucrarlos en su propia formación al traspasarles parte de esa responsabilidad. Se produce un híbrido entre una microenseñanza, puesto que hay una tarea propuesta a realizar con un orden (ficha de trabajo con imágenes, secuencias de movimientos y características a destacar) y un trabajo de **Learning teams** (Equipos de aprendizaje), desarrollada por Steve Grineski (Grineski, 1996) a partir de la estructura de Slavin Students Team – Achievement Divisions (Slavin, 1980) y de la de los hermanos Johnson Learning together (Johnson y Johnson, 1975). Ya que existiría una división de grupos de trabajo por niveles dónde algunos de los alumnos asumirán un rol diferente.

Los displaces son la técnica que en Parkour proporciona mayor complejidad pero mayor goce si la vamos superando. Displaces en Parkour son todos aquellos movimientos dónde se produce un salto de consideración para superar un obstáculo de forma eficaz y rápida. Podemos clasificar los displaces en Parkour, siguiendo esquema personal, en el ámbito general y también educativo de la siguiente forma:

Displaces básicos: Pasavallas, Reversos, Gatos, Tic-Tac, Ladrón y otros.

- PASAVALLAS: Pasavallas Militar, Pasavallas Clásico y Pasavallas Rápido (Fluido, Speed Vault).
- REVERSOS: Reverso Clásico, Reverso Aéreo, Reverso Elástico (Arco Iris).
- GATO (Monkey): Medio Gato, Gato Clásico (Monkey) , Gato Extendido (Kong, Gato Lanzado), Doble Gato.
- LADRÓN (Lazy): Ladrón frontal, Ladrón Lateral, Slide Monkey (Ladrón cruzado)
- TIC-TAC: Tic-Tac con apoyo de pie, Tic-Tac sin apoyo, Spiderman (doble, triples apoyos).
- CON RETORNO (Flashback): Jimmy, 360º (Limpiaparabrisas, Palm Spin), Wall Spin.
- OTROS: Salto Total (Salto al vacío, salto ciego), Salto Tijeras, Rueda, Rompemuecas (Dash), Gato abierto (Salto pídola).

MODELO COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Muchas han sido las experiencias educativas que pretenden renovar la clase de educación física, bien a través del uso de planteamientos metodológicos diferentes para el trabajo de contenidos tradicionales o mediante la introducción de contenidos no tradicionales en el ámbito educativo: ambiente de aprendizaje (Pujadas y Font, 1998), espacios de acción y aventura (Mendiara, 1999), trepa y escalada (Fernández-Río, 2000) o desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río, 2004) son una muestra de ello. Autores como Olivera (2011, p. 8) lo tienen claro: <<...renovar la educación física y ajustarla a las dinámicas de nuestro tiempo es una obligación y ofrecer a nuestros escolares una renovada oportunidad educativa acorde a sus carencias e intereses es una necesidad. El Parkour ofrece todas estas posibilidades: un contenido novedoso que se ajusta a las necesidades motrices naturales de nuestros estudiantes y las encauza de manera educativa para posibilitarles nuevas prácticas fuera del ámbito escolar.

De este modo las actividades siempre deben seguir un proceso de progresión y adaptación a las propias habilidades y capacidades de nuestro alumnado. Por su lado, los elementos principales del Modelo de Aventura también se podrían sintetizar en cinco: incrementar la sensación de confianza personal de cada participante, aumentar la cooperación, el respeto y el apoyo dentro del grupo, el nivel de desafío lo elige cada

persona, contrato global de trabajo, reflexión grupal final. Como resume Metzler (2005, p.84): “Este modelo plantea actividades seguras de riesgo y desafío para promover la cooperación entre los estudiantes, el logro personal, la autoconfianza y la inventiva”. Por lo tanto, se pueden ver, de manera inmediata, las conexiones entre uno y otro planteamiento. Finalmente, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social establece también cinco niveles de responsabilidad a desarrollar por los estudiantes: Respeto a los demás, Participación y Esfuerzo, Autonomía Personal, Empatía y Liderazgo y Transferencia a otros contextos que debemos intentar desarrollar en nuestro alumnado. Este concepto de partida es muy importante, ya que nos encontraremos con desequilibrios importantes, de todo tipo, entre nuestro alumnado.

En base a estas ideas creemos importante proceder a una hibridación de varios modelos de enseñanza para llevar a buen puerto la integración del Parkour en el ámbito educativo. Por una parte utilizamos el modelo de Aprendizaje Cooperativo (Fernandez-Río, 2003), por otra el Modelo de Aventura (Henton, 1996), todo ello complementado con el modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995). Esta imbricación va a favorecer transmitir el parkour a nuestro alumnado, de una forma holística, global y diversa. Y aunque sea una hora de duración lo que tenemos de sesión de Educación Física, deberá ser un micromundo donde puedan darse todos estos elementos.

MODELO COOPERATIVO DE SESIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA DE PARKOUR

CHARLA DE SENSIBILIZACIÓN: Conocer y practicar los desplaces

Zona libre del Gimnasio: CALENTAMIENTO GENERAL

1. Movilidad Articular Sitio.
2. Colocación de materiales en parejas / grupos (estrechan lazos de ayuda y compañerismo).
3. Activación Vegetativa: Recorridos Generales o Juegos de Gran Grupo.

Zona de MINI-PARK: CALENTAMIENTO ESPECÍFICO (TÉCNICO-TÁCTICO + COORDINATIVO + SENSORIAL + FÍSICO): Juegos de Incertidumbre Colectiva sin material extra / con material extra, Ejercicios Técnicos, Ejercicios Dinámicos.

PARTE PRINCIPAL

1. Ronda de Repaso.
2. Nuevo Elemento: Demostración+ Explicación y sus variantes.
3. Progresión 1 = Información: Andando y Marcando los tiempos. Cantar número, letras, símbolos...(Fase de Contacto).
4. Progresión 2 = Información: Trotando e impulsando...(Fase de Equilibrio...).

5. Progresión 3 = Información: Corriendo y saltando... (Fase Aérea...).

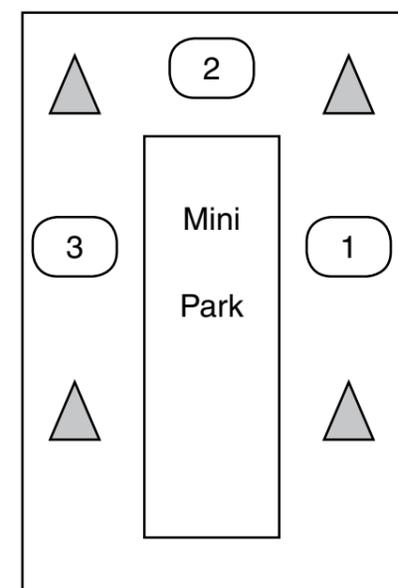
• Aquel alumno-a que no complete correctamente una progresión seguirá trabajando en esa hasta completarla.

4 Grupos de Nivel= Se diferencia tantos grupos como elementos se pueda (4) quedándose el profesor-a con el grupo de nivel más bajo y utilizará diferentes estrategias; A) Bajar Altura (quitar cajoneras, etc...) B) Aumentar Impulso (aparato de propulsión...), C) Controlar Caída (colocar más colchonetas finas, quitamiedos, etc...)

- Jugar con la cámara lenta y cámara rápida.
- Trabajar el aspecto psicológico.

REUNIÓN DE GRUPO: El profesorado tras ver el nivel de todo el grupo, distribuye en grupos de trabajo. Un grupo de nivel más bajo queda con él o ella.

Los otros grupos diferenciados trabajan solos practicando el elemento nuevo y sus variantes, que previamente el profesorado ha indicado y ha dejado una secuencia de fotos para que el grupo tenga imágenes claras del movimiento. Siempre se puede delegar a un alumno-a aventajado que se encargue de monitorizar a su grupo, además de establecer roles de trabajo (lector, demostrador, observador, coach...)



1. Obstáculo de medio-baja Altura Profesor-a.
2. Obstáculo de diferente superficie..
3. Obstáculo de Media-Gran Altura..
4. Obstáculo con mini trampolín.

1. Pasavallas Clásico
2. Pasavallas Militar
3. Pasavallas Rápido/Fluido
4. Pasavallas Libre

- Trazados Fluidos (Relevos, Juegos...) entre Gran Grupo.
- Estiramientos musculares por grupos de nivel.
- Recogida Final de Materiales en grupo (Ayuda grupal)

PARTE FINAL

TIEMPO DE AUTO-REFLEXIÓN: Tiempo de poner en práctica por grupos de trabajo en primer lugar y en gran grupo en segundo lugar, las sensaciones, lo que han aprendido y cómo se han ayudado...

CONCLUSIONES

La formación de las personas desde la responsabilidad no puede ser impuesta desde el exterior, deben ser desarrollados desde el interior de las personas. Los docentes debemos establecer mecanismos para que estos aspectos sean enseñados, practicados y desarrollados en el aula. La unión o hibridación entre el aprendizaje cooperativo y el modelo de Responsabilidad Personal y Social puede lograrlo. Steve Dunn y Rolayne Wilson (1991) insisten en la necesidad de incrementar en las clases de Educación Física el número de estrategias de aprendizaje cooperativo ya que favorecen un mayor rendimiento, mejoran las relaciones sociales, permiten un mayor control de la clase y desarrollan en el alumnado las habilidades comunicativas. En este sentido la metodología cooperativa hace que el alumnado relacione directamente su valoración de la clase de Educación Física con la responsabilidad que adquiere a través de ésta; por el contrario, alega Fernández Río, la metodología tradicional hace que el alumnado relacione directamente la valoración de la clase de Educación Física con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física.

De este modo, nuestra mayor satisfacción ha sido poder permitir que todo el alumnado en general tenga en un modelo de sesión concreto la capacidad de aprender y evolucionar rápidamente de forma segura y a través de la combinación de su docente y sus propios compañeros-as. Por consiguiente, establecer estrategias cooperativas dentro de una clase de Educación Física para trabajar el Parkour es una realidad que permite un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y exitoso en todas las dimensiones de un alumno-a.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York. Routledge
- Cantera Garde, M.A. y Devís Devís, J.: "Physical activity levels of Secondary School Spanish Adolescents", *European Journal of Physical Education*, 5 (1), (2000), pp. 28-44.
- Cosgriff, M. (2000). Walking our talk: Adventure based learning and physical education. *New Zealand Physical Educator*, 33(2), 89.
- Casey, H. J. (2012). *Heterostructure lasers*. Elsevier.
- Devís, J. y Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación Física. *Tándem*, 35, 68-74
- Dunn, S. E., & Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the Physical Education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 62(6), 22-28.
- Fernández-Río, J.: "La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física". *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (2000). Nº 1, pp. 107-117.
- Fernández-Río, J. (2004). Desafíos físicos cooperativos en el aula de Educación Física: una experiencia de aventura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14, 57-66.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. y R. Johnson. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: AIQUE.

Mendiara, J. (1999). "Espacios de acción y aventura." Apunts, 56, 65-70.

de Mesa, C. G. G., & Fernández-Río, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (10), 93-100.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers

Olivera, J. (2011). Escenarios y ambientes de la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, núm. 103, pp 5-8.

Pujadas y Font, J. (1998): Ordenación y planificación territorial, Ed. Síntesis, (col. Espacios y Sociedades, serie mayor). Madrid, 399 pp.

Sánchez, D. e Inglada, F. (2014) *Aprendizaje cooperativo mediante el Parkour en el ciclo superior. Unidad didáctica: "Buscando otros caminos...Parkour"*. IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez-Málaga.

Slavin, R.E. (1980). «Cooperative learning». *Review of Educational Research*, 50, 315-342

Suarez, C. y Fernández, J. (2012). *El Parkour en la escuela*. Lulu.com.

Datos del autor:

Luis Soriano Leal,
I.E.S José Luis Tejada en El Puerto de Santa María (Cádiz).

ANEXOS



APRENDIZAJE COOPERATIVO DE TÉCNICAS DE “PARKOUR”

El grupo tendrá que establecer los siguientes roles en función del perfil que cada uno tenga.

4 Roles:

1. LECTOR-A: compañero-a que lea bien, alto, claro, vocalizando y se le entienda perfectamente.
 2. COACH: persona sensible, respetada en el grupo que anima, alienta al resto de sus compañeros-as para que prueben la técnica con valentía y confianza pero sobre todo con seguridad.
 3. DEMOSTRADOR-A: compañero-a que puede hacer la técnica lo más correctamente posible y encabezará al grupo..
 4. OBSERVADOR-A: compañero-a que tiene capacidad de observación y puede corregir detalles a otros compañeros-as..
- **Por ronda habrá un AYUDANTE diferente:** el ayudante tendrá contacto antes, durante y después del movimiento del compi. A medida que le vaya saliendo mejor al alumno-a irá reduciendo el contacto.
 - Las manos del ayudante están arriba, pendiente del compi; nunca abajo. Consultar al profe..cómo hacer las ayudas.



¿Para qué las clasificaciones y la competitividad en el deporte escolar? Análisis de los intereses de los agentes implicados en el programa integral de deporte escolar del municipio de segovia 2014/15.

Félix Enrique Lobo de Diego
Darío Pérez Brunicardi



RESUMEN

El Proyecto Integral del Deporte Escolar en el Municipio de Segovia es un modelo con carácter polideportivo, educativo y lúdico que ha conseguido transformar un modelo competitivo en uno más participativo y colaborativo. Para la evaluación del programa en el curso 2014/15, se han recogido cuestionarios ad hoc para una muestra formada por monitores deportivos, profesores de EF, padres y madres, y estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Los resultados obtenidos nos muestran que los estudiantes valoran más los aspectos de participación y colaboración que de competición, y ponen de manifiesto que el PIDEMSG es un ejemplo de que otro tipo de deporte escolar es posible, más allá del modelo competitivo basado en la especialización deportiva, la segregación por sexo o la clasificación como medio de valoración de los resultados.

Palabras clave: Colaboración, participación, cooperación deportiva, deporte escolar.

INTRODUCCIÓN AL PIDEMSG

El Proyecto Integral del Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG en adelante) es un programa polideportivo en el que los niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de prácticamente todos los centros educativos de este municipio, practican y aprenden multitud de deportes a lo largo de todo el curso escolar. Este forma parte de un convenio entre el Instituto Municipal de Deporte del Excmo. Ayuntamiento de Segovia, la Universidad de Valladolid y la Fundación Parque Científico de la Universidad de Valladolid para el desarrollo de proyectos I+D+i en materia de deporte escolar. A través de este convenio se desarrolla el proyecto I+D+i denominado: *“Proyecto Integral de Deporte Escolar, para la franja de población de 4-16 años en el municipio de Segovia, durante el periodo 2014-2018”*.

El PIDEMSG se caracteriza por estar orientado hacia un discurso orientado hacia la participación, que de acuerdo con autores como Tinning (1996), López y Gea (2009), las intenciones de este discurso están más orientadas hacia el desarrollo integral del alumno, la participación e integración, la inclusión, las experiencias motrices positivas, la generación de autonomía y hábitos de actividad física, y la creación y recreación de una adecuada cultura físico-deportiva. Asimismo, en el PIDEMSG, el Deporte Escolar es entendido como un complemento de la Educación Física Escolar durante el horario no lectivo, y qué por ende, permite una educación en valores y una educación integral de los alumnos que participan en él. Todo ello a través de una Educación Deportiva (Manrique, López, Monjas, Barba y Gea, 2011; Velázquez, 2004), que se organiza de manera complementaria con la oferta de los clubes y federaciones, cuya orientación es más especializada y competitiva, para que los niños y niñas puedan optar a ambas actividades.

Hacia un modelo más participativo y colaborativo

Desde el régimen franquista, las características del deporte escolar se han mantenido en muchas comunidades autónomas, y la nuestra no ha sido una excepción, a través de los Juegos Escolares (Pérez-Brunicardi, 2011). Se siguen promoviendo competiciones entre centros escolares, segregación por sexo, mayor especialización cuanto mayor es la edad de los escolares, promoción del rendimiento a través de clasificaciones y una idea, a nuestro modo de ver equivocada, de que sirven de base para lograr mejores deportistas de élite. Cuesta mucho ver el deporte como un medio eminentemente socializador, de promoción de hábitos saludables y con aspiraciones recreativas que ayuden a enriquecer el empleo del tiempo libre. Aunque aparezca en el discurso, los detalles nos muestran que se trata de competiciones, en el mejor de los casos, adaptadas a estas edades. Para medir el éxito se emplea la clasificación, disuadiendo

a aquellos que no suelen hacer deporte fuera del colegio. Entre los que sí participan, la motivación se va perdiendo a lo largo del tiempo, promoviendo el abandono temprano entre los que tienen una menor competencia motriz o durante la Educación Secundaria, más frecuente, lamentablemente, entre las niñas. Dar por supuesto que el deporte, per se, promueve hábitos saludables y una socialización positiva es claramente un error en estas condiciones, discriminando precisamente a quienes más lo necesitan: los menos activos; y aumentando la selección cuando hay que lograr mantener la actividad deportiva y las relaciones sociales positivas: durante la adolescencia.

El aparente éxito del modelo competitivo de los Juegos Escolares nada tiene que ver con los fines educativos, mirando para un lado cuando los menos motivados y menos dotados prescinden de una actividad física que debería ser básica en su vida cotidiana.

En el municipio de Segovia, el PIDEMSG ha logrado transformar este modelo competitivo de los Juegos Escolares, en un modelo más participativo y colaborativo. Esto se ha podido comprobar a través de las evaluaciones anuales que se realizan del funcionamiento del PIDEMSG desde el curso 2009/2010.

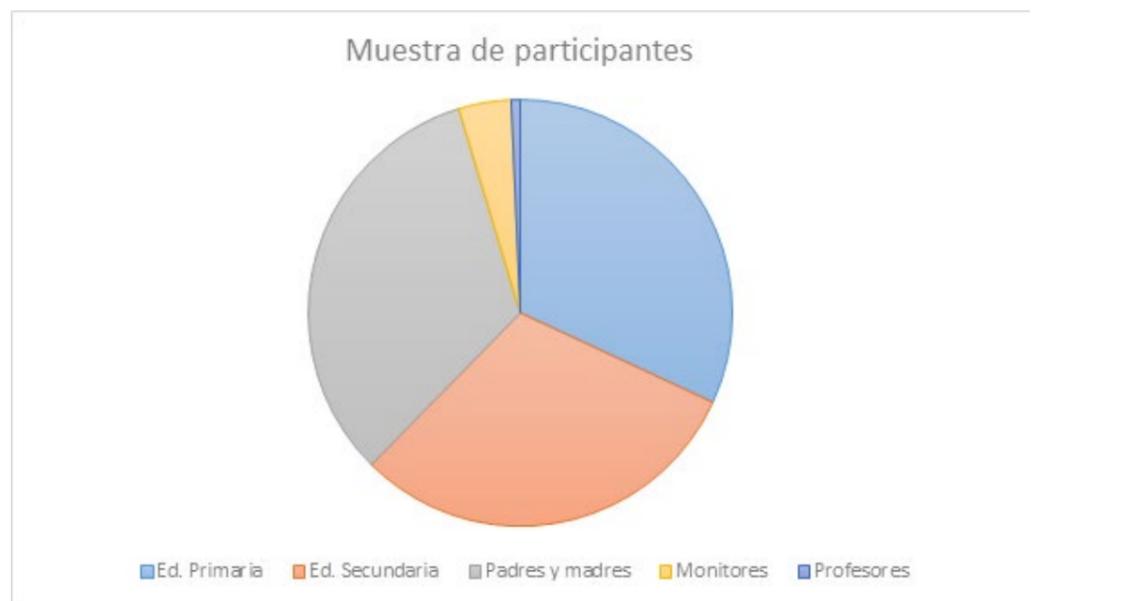
En el curso 2014-2015, esto se ha podido observar de manera más significativa en la etapa de Educación Secundaria en la cual se empezó a introducir a los estudiantes en un modelo polideportivo, mixto y lúdico a través de los encuentros de los viernes que en el actual curso 2015-2016 está siendo un gran éxito de participación y está demostrando que los adolescentes también están interesados en otro tipo de deporte, más allá de la simple competición de los Juegos Escolares. Hace más de un lustro, proponer actividades cooperativas o formatos que fomentasen la participación frente a la clasificación en el programa de deporte escolar generaba reacciones como: “eso no es realmente deporte” o “si no hay competitividad no puede haber motivación”²⁶. Actualmente, esta oferta está normalizada y demandada de manera extensiva en los centros del municipio de Segovia y aumenta progresivamente, especialmente en Secundaria.

METODOLOGÍA

Participantes

Para la evaluación del funcionamiento del PIDEMSG se han recogido cuestionarios de 46 monitores deportivos, 8 profesores de Educación Física, 381 padres y madres, y 721 estudiantes.

²⁶ Frases extraídas de un coloquio sobre deporte escolar en Segovia en un programa de Punto Radio (Segovia, 2010).



Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de los datos cuantitativos, el instrumento utilizado ha sido un cuestionario *ad hoc* diseñado para cada una de las poblaciones estudiadas y que intervienen en el PIDEMSG. El cuestionario ha sido validado y contiene preguntas comunes para los cuatro agentes y otras específicas para cada agente. Cada ítem es valorado en una escala tipo Likert de 0 a 4, donde 0 significa nada de acuerdo, 1 significa poco de acuerdo; 2, ni de acuerdo ni desacuerdo; 3, bastante de acuerdo; y 4, muy de acuerdo. Sin embargo, en algunos ítems, la valoración ha sido de 0 a 7 o 10. En aquellos casos en los que el cuestionario no incluía un ítem determinado para ese grupo aparece "NP" (no procede).

Procedimiento y análisis de los datos

En el curso 2014/15, el cuestionario ha sido aplicado en el mes de mayo. El protocolo para la aplicación de los cuestionarios ha sido el siguiente. El cuestionario de los estudiantes se ha pasado grupo por grupo por cada monitor durante una de las sesiones de entrenamiento. Este es pasado en un aula del centro para que los alumnos lo puedan rellenar y al mismo tiempo poder resolver las posibles dudas. Esto es realizado en los 10-15 primeros minutos. Al finalizar la sesión de entrenamiento los monitores entregan a los estudiantes los cuestionarios de los padres y los recogen en las próximas sesiones de entrenamiento. Por su parte, los coordinadores de los monitores se encargan de recoger los cuestionarios de los monitores del programa del Deporte Escolar y del profesorado de EF que realiza funciones de enlace en el centro. Una vez rellenados los cuestionarios, los monitores entregan los cuestionarios de los estudiantes, las familias y los profesores de su centro a los coordinadores en alguna de las visitas que estos realizan a los entrenamientos o encuentros.

Una vez recogidos todos los cuestionarios, los datos son volcados en una hoja de cálculo para posteriormente proceder a su análisis estadístico con el programa SPSS (*Statiscal Product and Service Solutions*) versión 20.0. Con este programa se realiza el procedimiento ANOVA para determinar la existencia de diferencias entre las medias. Se toman como significativos los grados de significación con valores $p < .05$.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en los cuestionarios se han organizado en dos apartados: (1) satisfacción general de los agentes con el programa, y (2) actitudes hacia la práctica de actividad física.

Satisfacción general de los agentes con el programa

En lo referido al nivel de satisfacción de los agentes implicados y que participan en el programa, la satisfacción es bastante alta. Las medias de estudiantes, padres, monitores y profesores están por encima de los 8,5 puntos (8,96; 8,59; 8,57; y 8,71; respectivamente).

Destacan los altos índices de satisfacción en estudiantes y profesores con una media de 8,96 y 8,71, respectivamente. No obstante, hay que tener en cuenta que de los 721 cuestionarios, solamente 691 estudiantes han contestado al ítem de la satisfacción general con el programa, por lo que sería necesario e interesante conocer el grado de satisfacción de los estudiantes restantes.

El resultado más bajo en la satisfacción general lo encontramos en los monitores con una media de 8,57 (Véase tabla 1). Es un dato a destacar, puesto que la opinión y valoración de los monitores en este programa es muy importante, ya que junto con los estudiantes son los que vivencian el programa de Deporte Escolar en primera persona y en su totalidad (entrenamientos y encuentros), y sus opiniones y valoraciones pueden ayudar a mejorar el programa de Deporte Escolar en los próximos años, ya sea a través de propuestas de mejora o modificaciones en aspectos que ellos consideren necesarios realizar cambios.

Por su parte, se puede ver como el grupo de estudiantes es el grupo que mayor satisfacción tiene con el programa. Esto se debe sobre todo al factor de la diversión que destaca con una media de 3,64 sobre el resto de factores como son el practicar actividad física con compañeros del mismo colegio o aprender cosas nuevas sobre los deportes, entre otros, con medias de 3,62 y 3,51, respectivamente.

Esto nos muestra que los estudiantes valoran mucho la diversión a la hora de practicar actividad física, liberando así las tensiones que acumulan a lo largo del día al tiempo que disfrutan del placer intrínseco del movimiento y el juego, y más si es con estudiantes de su mismo colegio o instituto. Así queda reflejado en los cuestionarios al tener el ítem relacionado con la sociabilización con los compañeros una media de 2,72, indicando bastante grado de satisfacción con ello.

Tabla 1. Valoración global del programa por los cuatro agentes (0-10).

Ítem	Grupo	2014-2015	
		Media	Des. Típica
Valora de manera global el programa de deporte escolar en una escala de 1 a 10 puntos.	Estudiantes	8,96	1,579
	Padres	8,59	1,257
	Monitores	8,57	1,148
	Profesores	8,71	0,756

Asimismo, se puede observar que en el grupo de los profesores los datos están más concentrados con una desviación típica de 0,756, mientras que los datos más dispersos los encontramos en los estudiantes con una desviación típica de 1,579, más del doble de la que encontramos en profesores, con una diferencia de 0,823.

Actitudes hacia la práctica de actividad física

En lo referido a las actitudes hacia la práctica de actividad física podemos encontrar distintos enfoques o discursos (Tinning, 1996). Por ello, los resultados de este apartado han sido organizados en torno a dos enfoques: (1) la práctica de actividad física desde un enfoque competitivo, y (2) la práctica de actividad física desde un enfoque educativo.

Desde el punto de vista de un enfoque competitivo, en el cuestionario se pueden observar ítems sobre la competición y la práctica deportiva. En el grupo de los estudiantes el ítem Para mí el deporte significa competición (Véase tabla 2), nos muestra que en Educación Primaria la competición es poco importante, teniendo una media de 1,32, mientras que en Educación Secundaria con una media de 2,03, el 38 % de los estudiantes está de acuerdo con este ítem mientras que el 31% de los estudiantes no está o está poco de acuerdo con él, lo que nos indica que en esta etapa educativa los alumnos no están de acuerdo ni desacuerdo con este ítem.

Una de las causas por las que la media de los estudiantes de Educación Secundaria es más alta que la de Educación Primaria es que en el curso 2014/15, el modelo deportivo que se realizaba en Educación Secundaria convivía con una actividad ampliamente competitiva.

Tabla 2. Valoraciones para la importancia de la competición en el deporte en estudiantes (0-4).

Ítem	Grupo	2014-2015	
		Media	Des. Típica
Para mí el deporte significa competición	Estudiantes Primaria	1,32	1,609
	Estudiantes Secundaria	2,03	1,138

Por su parte, en el grupo de los monitores el ítem relacionado con la competición con unas media de 3,07 (Véase tabla 3), que nos indica que los monitores están de acuerdo en que durante los encuentros que se celebran los viernes prima la participación y colaboración entre los estudiantes, sin darle importancia a los aspectos competitivos.

Tabla 3. Valoración de los monitores para el ítem relacionado con la competición (0-4).

Ítem	Grupo	2014-2015	
		Media	Des. Típica
Creo que los encuentros de los viernes han sido buenos porque los escolares participaban con interés, sin fijarse en los aspectos más competitivos de la actividad.	Monitores	3,07	0,939

Mientras que en el grupo de los profesores encontramos el ítem Se practican actividades físico-deportivas porque es importante competir y ganar con una media de 0,38 y una desviación típica de 0,518, lo que nos indica que los profesores están muy de acuerdo en que en las actividades físico-deportivas lo importante no es competir y ganar.

Desde el punto de vista de un enfoque educativo hacia la práctica de actividad física, y desde una perspectiva participativa y basada en el aprendizaje, en el cuestionario se puede observar que todos los agentes implicados en el programa están muy de acuerdo en que la práctica de actividad físico-deportiva es buena y beneficiosa para la salud con medias que superan los 3,3 puntos (Véase tabla 4).

Tabla 4. Medias y desviaciones típicas de los cursos 11-12 y 14-15 para la valoración de la importancia de la salud en la práctica de actividad física (0-4 y 0-7).

Ítem	Grupo	2011-2012		2014-2015	
		Media	Des. Típica	Media	Des. Típica
La práctica de actividades físico-deportivas es buena para la Salud.	Estudiantes	3,74	0,780	3,37	1,049
	Padres	3,75	0,541	6,47	0,848
	Monitores	3,34	0,525	3,89	0,379
	Profesores	4,00	0,00	4,00	0,00

Comparadas estas medias con los resultados obtenidos en el curso 2011/12, se puede ver como los profesores siguen manteniendo su percepción sobre la repercusión que tiene la actividad física en la salud. Por su parte, el grupo de monitores aumenta su consideración en este aspecto, aumentando su media en 0,5, pero sin embargo, la media de los grupos de estudiantes y padres desciende con respecto al curso 2011/12.

Otros aspectos que se valoran en los cuestionarios y que están destacando mucho en la transformación y evolución del PIDEMSG, son la participación y colaboración. Uno de los ítems relacionados con esto es Realizar actividades físico-deportivas enseña a colaborar con otros compañeros. Este ítem ha sido preguntado a dos de los cuatro agentes, monitores y profesores. Las medias obtenidas (3,70 y 4,00) nos muestran que tanto profesores como monitores deportivos están muy de acuerdo en que la práctica de actividad físico-deportiva ayuda a los estudiantes a aprender a colaborar con sus compañeros u otros, mostrando así grado de acuerdo en que la realización de actividad físico-deportiva ayuda a que haya aprendizajes cooperativos entre los estudiantes, algo más difícil de lograr si la finalidad es eminentemente competitiva.

Tabla 5. Valoraciones para la importancia de la colaboración en las actividades físico-deportivas (0-4).

Ítem	Grupo	2011-2012		2014-2015	
		Media	Des. Típica	Media	Des. Típica
Realizar actividades físico-deportivas enseña a colaborar con otros compañeros.	Estudiantes	3,43	1,012	NP	NP
	Padres	3,68	0,658	NP	NP
	Monitores	3,61	0,618	3,70	0,662
	Profesores	3,56	0,727	4,00	0,00

Por otra parte, en el cuestionario pasado a los estudiantes había varios ítems relacionados con la participación y la integración (Véase tabla 6). Las medias obtenidas ponen de manifiesto cómo en los alumnos de Educación Primaria se ha producido un cambio a la hora de valorar la práctica deportiva, en el cual valoran más aspectos como son la participación, la integración y colaboración que el aspecto competitivo.

Tabla 6. Valoraciones de los ítems relacionados con la participación e integración (0-4).

Ítems	Media 2014/15	Media Ed. Primaria 14/15	Media Ed. Secundaria 14/15
Porque es una de las mejores maneras de conocer personas.	Monitores	3,07	0,939

Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros.	3,29	3,39	3,13
Practico deporte para estar con mis amigos o mis amigas.	2,72	2,88	2,59

CONCLUSIONES

En general, podemos asegurar que los cuatro agentes que participan e intervienen en el PIDEMSG están muy satisfechos con el funcionamiento del programa, siendo el grupo de los estudiantes el más satisfecho con él, mientras que el grupo más crítico con la valoración global del programa son los padres, por lo que sería interesante utilizar alguna técnica cualitativa para profundizar más.

El aspecto mejor valorado entre el grupo de estudiantes es la diversión y pasarlo bien cuando están realizando actividad físico-deportiva. Asimismo, los estudiantes valoran y dan bastante importancia al hecho de que la actividad físico-deportiva se realice con compañeros de su mismo centro o amigos, así como aprender cosas sobre los deportes que están practicando en el programa.

En cuanto a las actitudes hacia la práctica de actividad física, encontramos que los cuatro agentes están bastante de acuerdo en la importancia y repercusión que la actividad física tiene en la salud, así como que la práctica de actividad física favorece la colaboración entre compañeros. También encontramos que los estudiantes valoran más aspectos como son la participación, la integración y la colaboración que la competición a la hora de realizar actividades físico-deportivas, permitiendo ver así la evolución y transformación que ha tenido el PIDEMSG para ser un modelo deportivo más participativo y colaborativo.

Esto se debe, sobre todo, al carácter polideportivo, educativo y lúdico que tiene el programa, y se puede observar en los estudiantes de Educación Secundaria, en los que este tipo de modelo que se empezó a introducir en el curso 2014/15, en el curso 2015/16 está siendo un éxito de participación, desmontando la idea de que los adolescentes ya tienen que elegir "su deporte" porque ya son mayores y que éste debe ser competitivo.

Por todo ello, el PIDEMSG es un ejemplo de que otro tipo de deporte escolar es posible y que puede convivir con el deporte tradicional federado, siendo una clara alternativa para quienes buscan en el deporte otros alicientes que la competición no les da.

Propuestas de mejora

Durante el curso académico 2015/2016, tras haber apreciado este cambio de actitud en los adolescentes hacia este modelo deportivo, el PIDEMSG incorporará técnicas de recogida y análisis de información cualitativa que permitan profundizar en los motivos por los que este modelo de programa deportivo está siendo tan bien aceptado, en una ciudad donde estaba totalmente asumido que la competición de los adolescentes debe seguir el modelo tradicional de deporte federado y que éste debe servir de base para el deporte de rendimiento. Mientras que por el contrario, se ha generado un fuerte cambio en las etapas de Educación Infantil y Primaria, con un modelo más participativo e integrador, menos competitivo y más colaborativo.

La fuerza de este cambio durante los últimos cinco años se debía comenzar a notar en Secundaria. Era el momento de intentar transformar el deporte escolar en Secundaria y los resultados de este curso 2014/15 son una muestra de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

López-Pastor, V.M., y Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38) pp. 245-270. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>

Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., Barba, J. J., y Gea, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): Desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 105, 72-80.

Pérez-Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados*. Universidad de Valladolid. (Tesis Doctoral).

Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 31, 123-134.

Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar: de un deporte educativo a una educación deportiva. En V. M. López; R. Monjas, y A. Fraile (coords.). *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid.

Datos del autor:

Félix Enrique Lobo de Diego,
Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid

Darío Pérez Brunicardi,
Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid.

*Propuesta cooperativa en Educación Física
para la mejora de la percepción social
en un caso de Asperger.*

Xoana Reguera López de la Osa
Agueda Gutiérrez Sánchez

RESUMEN

El propósito de este estudio es comprobar la efectividad de un programa que sigue una metodología cooperativa en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria utilizando como contenido el acrosport. Con esta propuesta metodológica se busca educar al alumnado en la diversidad, haciendo de las aulas un espacio abierto e inclusivo.

Se trata de una investigación descriptiva de un estudio de caso en un alumno con Síndrome de Asperger utilizando un método de investigación-acción. Se aplicaron técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Los resultados obtenidos apuntan que el aprendizaje cooperativo es una metodología inclusiva que permite que el alumno se sienta parte activa del grupo mejorando su percepción social y su interés hacia la práctica de actividades grupales.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Escuela inclusiva, Acrosport, Autoconcepto, Habilidades sociales.

Área temática: Socialización e inclusión a través de la pedagogía de la cooperación.

INTRODUCCIÓN

El contexto escolar requiere un cambio metodológico para dar respuesta a las demandas de una sociedad plural y globalizadora (Bolívar y Moya, 2007). Las aulas están formadas por grupos heterogéneos en los que conviven alumnos con diferentes necesidades educativas, esto hace que la convivencia escolar se vea afectada aumentando el nivel de conflictividad y dificultando el aprendizaje (Monzonís y Capllonch, 2015; De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

Numerosas investigaciones sugieren utilizar metodologías activas que generen condiciones y oportunidades de aprendizaje utilizando nuevos recursos y técnicas que hagan que el alumno sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Reguera, Gutiérrez-Sánchez y Portela-Pino, 2015).

Este enfoque requiere potenciar una educación integral y de calidad que forme personas que sepan vivir y convivir (Rois, Gimeno, Molina y Rodríguez, 2015), convertir las aulas en un entorno idóneo para la reconstrucción de la sociedad (Bolívar y Moya, 2007) y presentar un amplio abanico de beneficios educativos que permitan que el alumnado con y sin discapacidad mejore su rendimiento académico y el desarrollo de sus habilidades sociales (Velázquez, 2015).

El trabajo cooperativo tiene múltiples ventajas en el desarrollo intelectual y personal del alumnado, como la capacidad creativa, la mejora de las relaciones interpersonales, el apoyo mutuo, la toma de decisiones y la capacidad de elegir (Boroujerdi y Hasani, 2014; Cenizo y Fernández, 2007). Se define aprendizaje cooperativo como la metodología educativa basada en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2010). Se busca trabajar desde una perspectiva de elaboración cognitiva en la que cada estudiante proporcione el material y la ayuda necesaria al grupo con el fin de aprender de ello (Dyson, 2002; Slavin, 2014).

La creación de un proyecto común fomenta las habilidades sociales asociadas a las relaciones constructivas que facilitan la integración del alumnado en el grupo desarrollando la competencia *social y ciudadana*. A su vez, una interacción profesor-alumno que favorezca la autonomía del alumnado en la construcción de dicho proyecto utilizando una metodología cooperativa le permite construir su propio aprendizaje desarrollando paralelamente las competencias *aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal* (D. 133/07).

Las habilidades sociopersonales parten de la mejora del conocimiento de uno mismo, esta información es aportada por el autoconcepto ya que no sólo indica cómo se ve uno físicamente, en el ámbito académico o desde una perspectiva social, sino que también lo hace desde el ámbito personal (Reguera, Gutiérrez-Sánchez y Portela-Pino, 2015). El autoconcepto juega un papel primordial en el ámbito motivacional, el cual incide en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo logrando una mayor implicación en las actividades de grupo propuestas facilitando la utilización de metodologías activas durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se parte de la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo mejora la dimensión social (DS) del autoconcepto.

El objetivo del estudio es comprobar si la metodología didáctica indicada facilita la inclusión social de un alumno con Síndrome de Asperger mejorando su percepción social.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

El caso analizado es el de un alumno de 16 años que cursa por segunda vez 3º de la ESO. Está diagnosticado del Trastorno de Espectro Autista con Síndrome de Asperger. No tiene ningún tipo de adaptación curricular estando perfectamente integrado dentro de las actividades académicas y no manifiesta dificultades importantes a la hora de relacionarse con sus compañeros. Destacar que la unidad didáctica fue implementada en el primer trimestre, por lo que el alumno no ha tenido tiempo para adaptarse y conocer las características del grupo-clase.

Diseño

Se trata de una investigación descriptiva con medidas pretest-postest de un estudio de caso que utiliza el método de investigación-acción.

Instrumentos

Para la evaluación del autoconcepto se utilizó como instrumento de medida cuantitativo el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) (García y Musitu, 1999). La fiabilidad de la escala global presenta una consistencia interna con resultados satisfactorios ($\alpha = .74$) (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011).

A la hora de seleccionar el cuestionario se ha tenido en cuenta en qué medida da respuesta a cada una de las dimensiones del autoconcepto y si estas se verían

influenciadas por el programa de Acrosport diseñado en base al trabajo de la responsabilidad, respeto y las relaciones entre iguales. De las cinco dimensiones que evalúa el cuestionario se analiza la dimensión social por ser el objeto de estudio de esta investigación, la cual presenta una consistencia interna con una fiabilidad de $\alpha = .73$ (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011).

Como instrumentos de medida cualitativos, se ha empleado por parte de la profesora un registro anecdótico y, por parte del alumnado, un diario de clase, en el que reflejaban su trabajo durante la sesión, sus sentimientos dentro del grupo y su implicación en el mismo.

La codificación de los instrumentos de medida cualitativos empleados responde a las siguientes nomenclaturas: DC (diario de clase) R (reflexión) + curso (3º ó 4º) + año académico (14: 2013-2014; 15: 2014-2015) + A (chica) O (chico) + nº clase y RA (registro anecdótico) + curso (3º ó 4º) + año académico (14: 2013-2014; 15: 2014-2015) + nº sesión.

Procedimiento

Para llevar a cabo la intervención y recogida de la información, se solicitó una autorización por escrito a los padres de los participantes por ser menores de edad, dando el consentimiento la totalidad de los mismos. Los procedimientos empleados respetan los criterios éticos del comité responsable de experimentación humana (local o institucional) y la Declaración de Helsinki de 1983.

El cuestionario AF5 se realizó al comienzo y al final del programa. Los instrumentos cualitativos han sido administrados durante su desarrollo.

Esta propuesta cooperativa está formada por una unidad didáctica integrada en la que se trabajan los bloques de contenidos de condición física y salud, juegos y deportes (acrosport) y expresión corporal. Se desarrollan las competencias básicas estipuladas en el D.133/07 por el que se regulan las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. La duración del mismo es de 18 sesiones desarrolladas durante el curso académico 2014-2015.

Análisis de los datos

A la hora de interpretar los resultados se tendrá en cuenta la información recopilada a través de los registros cualitativos.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statics 20.

A través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov se demuestra que la distribución de la muestra es normal. Se realiza un análisis descriptivo de las medidas pre-test y post-test respecto a la dimensión social, así como la diferencia de medias mediante una prueba t para muestras relacionadas fijando un intervalo de confianza del 95%.

RESULTADOS

En la tabla 1, se analizan los estadísticos descriptivos de la DS, especificando la nota en el pre-test y pos-test, comprobando que se obtuvieron valores superiores en el pos-test. Se puede observar que la asimetría es negativa, lo que indica que los valores están más reunidos en niveles superiores a la media aritmética. La curtosis positiva indica una mayor concentración de datos en torno a la media.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de la DS en el pre-test y pos-test

	N	Mín.	Máx.	Media	DS	Asimetría	Curtosis
Dimensión Social-pre-test	82	137	586	414,00	98,704	-,703	,469
Dimensión social-post-test	82	140	594	440,45	98,151	-,635	,073
N válido (según lista)	82						

En la tabla 2 se analizan las medias del pre-test y pos-test respecto a la DS. Mediante la prueba t para muestras relacionadas, se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas (.001) entre ambos periodos, existiendo una mejora tras el uso de la metodología cooperativa.

Tabla 2: Diferencia de medias entre el pre-test y pos-test de la DS

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Dimensión Social pre-test y post-test	-26,451	71,973	7,948	-42,265	-10,637	-3,328	81	,001

En la tabla 3 se reflejan los resultados pre-test y post-test obtenidos por el alumno objeto de estudio en la dimensión social, observándose una mejora del 28,6% de su percepción en cuanto a su desempeño en las relaciones sociales.

Tabla 3. Resultados obtenidos en la dimensión social por el alumno objeto de estudio

Número de caso	Dimensión Social pre-test	Dimensión Social post-test
48	161	328

Las reflexiones más relevantes registradas del diario de clase por el alumno objeto de estudio son:

DCR3.15.O.3. "No me sale bien el pino pero lo intento", "me he divertido, pero me duelen todos los músculos", "he necesitado pedir ayuda a dos de mis compañeros para que me levantaran en pino", "comparado con el otro día me divertí mucho".

DCR3.15.O.4. "Hoy hicimos ruedas laterales, me he divertido y he tenido miedo" "me cuesta alzar los pies al techo", "no he pedido ayuda a mis compañeros pero los he animado", "me ha costado pero me he divertido".

DCR3.15.O.5. "Me he divertido mucho, he sentido sorpresa", "para mejorar hay que pedir ayuda y practicar con un monitor".

DCR3.15.O.6. "En la clase he sentido alegría", "lo que más me ha gustado ha sido actuar en el anuncio", "he tenido un comportamiento aceptable con mis compañeros", "me he divertido un montón".

DCR3.15.O.7. "Me he divertido", "Me siento bien y muy cómodo", "lo que más me gusta es ser base", "he ayudado con las posiciones del baile".

DCR3.15.O.8. "Me siento cansado, me he divertido mucho", "estoy muy a gusto".

DCR3.15.O.9. "Hoy he aprendido a tener confianza en mis compañeros y ellos en mí", "he sentido diversión y cuidado", "con mis compañeros he sido cuidadoso".

DCR3.15.O.11. "Me he sentido algo cómodo" "la actividad que más me ha gustado han sido las pirámides".

DCR3.15.O.12. "Sugerí a mis compañeros que pidieran ayuda a la profe y me hicieron caso" "me sentí cómodo y relajado".

DCR3.15.O.13. "Las sensaciones tenidas a lo largo de la clase fueron diversión y risas".

DCR3.15.O.15. "Me he sentido muy cómodo en clase" "Lo que más me ha costado es mantener a mi ágil sobre mis hombros, he tenido que pedir ayuda a la profesora para que me enseñe a hacerlo", "ayudé a mis compañeros con el baile cuando pidieron ayuda".

DCR3.15.O.16. "Me he sentido bien y muy cómodo en el grupo", "me he divertido mucho con el baile", "la actividad que más me ha gustado ha sido la de ser portor".

El comentario más significativo obtenido de la reflexión final por una persona de su grupo fue:

DCR3.15.A.18. "A pesar de tener que estar muy pendiente de lo que hicieran mis compañeros en la siguiente sesión, o de que trajeran las actividades preparadas, los valoro muchísimo y tienen muchas cualidades muy buenas. No te creas, lo que pasa es que necesitan a alguien que los impulsen y motiven", "por eso ninguno los quiere en sus trabajos, pues a mí me duele mucho y no me gustaría que me lo hicieran".

Las anotaciones realizadas según el registro anecdótico son:

RA3.15.2. "Ante la pregunta ¿qué tal tu grupo? Su respuesta es "¿por qué lo preguntas? No los conozco".

RA3.15.3. "El grupo del sujeto 48 manifiesta dificultades a la hora de organizarse y trabajar como equipo, cada uno va a lo suyo y apenas se ayudan".

RA3.15.9. "El sujeto destaca que para mejorar es necesario tener una mayor confianza en uno mismo y en los compañeros, para poder pedir ayuda".

RA.3.15.10. "Parece que ya funcionan como grupo, se lo pasan bien y se ayudan".

RA3.15.18. "Ante la pregunta ¿qué tal tu grupo? Su respuesta es "muy bien, son majos y nos ayudamos. Lo pasamos bien".

De los resultados cualitativos registrados se observa que inicialmente el grupo manifiesta dificultades a la hora de trabajar como equipo y que realizan las actividades pero sin interactuar entre ellos. A lo largo del programa se van consolidando como grupo hasta que el alumno manifiesta estar a gusto, cómodo, divertirse y ser capaz de pedir ayuda. El alumno observado comienza el programa manifestando no conocer a los miembros

de su grupo y lo finaliza haciendo una valoración personal positiva sobre ellos indicando que *“son majos y nos ayudamos. Lo pasamos bien”*. Esta percepción concuerda con la reflejada por la profesora, ya que al inicio registra que *“el grupo del sujeto 48 manifiesta dificultades a la hora de organizarse y trabajar como equipo, cada uno va a lo suyo y apenas se ayudan”*, y en la sesión nº 10 refleja que *“parece que ya funcionan como grupo, se lo pasan bien y se ayudan”*. También coincide con la reflexión de una de sus compañeras de trabajo, la cual manifiesta que a pesar de las dificultades que muestra este sujeto y las características de su grupo de trabajo, le ha gustado trabajar con él, siendo capaz de identificar las cualidades buenas de su compañero e indicando que *“lo que pasa es que necesitan a alguien que los impulsen y motiven”*.

El sujeto no solo manifiesta que *“es necesario tener confianza en sí mismo y en sus compañeros para pedir ayuda”* sino que a partir de la sesión 9 disfruta más, se divierte, confía en sus compañeros, hacen aportaciones y sugerencias con la intención de mejorar y dice sentirse a gusto.

A la hora de valorar las sesiones afirma que le gustan más las actividades grupales, en especial el hecho de ser portor y hacer pirámides.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se relaciona el autoconcepto social con la aceptación y estima de los compañeros incidiendo en el bienestar psicosocial y el rendimiento académico. Esto ayuda a crear un buen clima de trabajo, donde con mayor frecuencia se producen conductas cooperativas en las que aumenta la capacidad de trabajo en equipo mejorando el nivel de autoexigencia y responsabilidad (Urquijo, 2002; Garaigordobil y Durá, 2006; Boroujerdi y Hasani, 2014; Goñi, 2015; Reguera, Gutiérrez-Sánchez y Portela-Pino, 2015).

Para que los estudiantes participen en un proceso cooperativo deben sentirse importantes en la realización de las clases de Educación Física (Moreno, Vera y Cervelló, 2006), lo cual se manifiesta ante la percepción afectiva que tienen sobre su esfuerzo e implicación en las actividades propuestas (Yonemura et al., 2003). Al sentirse miembros activos en un grupo ganan confianza en sí mismos, comprometiéndose tanto en las actividades como con el grupo, independientemente de las características personales de cada uno de ellos, demostrando así que el aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica que permite a los estudiantes alcanzar objetivos sociales y afectivo-motivacionales (Dyson 2002; Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ratifican la hipótesis de que el aprendizaje cooperativo mejora la dimensión social del autoconcepto y afirman que las actividades realizadas a través de una metodología cooperativa mejoran las relaciones sociales entre los sujetos, promoviendo la cooperación y el aprendizaje mutuo.

Se evidencia que el aprendizaje cooperativo es una metodología inclusiva, ya que ha ayudado al alumno con Síndrome de Asperger a sentirse miembro del grupo mejorando sus relaciones sociales, su confianza y sintiéndose motivado hacia la práctica de actividades físico-deportivas grupales.

Como futura línea de investigación se propone comprobar la validez del programa con poblaciones de diferentes necesidades de apoyo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., y Moya, J. (2007). Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía. Proyecto Atlántida.
- Boroujerdi, S., y Hasani, K. (2014). The survey thinking style and its relation with creativity in physical education teachers. *International Journal of Educational Management*, 20 (4), 400-412. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0084>
- Cenizo, J. M., y Fernández, J. C. (2007). Los recursos materiales de educación física en la creatividad motriz. *Pixel- Bit. Revista de Medios y Educación*, 28, 35-45. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n28/n28art/art2804.htm>
- De la Fuente, J, Peralta, F., y Sánchez, M. D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 171
- Decreto 133/07, Curriculum de Educación Secundaria Obligatoria (2007). En *Diario Oficial de Galicia nº 136*, 13 de julio. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- 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.

- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto AFA 5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/26446>
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 34 (141), 37-64. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/view/2132/2107>
- García, F., y Musitu, G. (1999). Cuestionario Autoconcepto Forma 5 (AF5). *Publicaciones de Psicología Aplicada*, 265. Madrid: TEA. Recuperado de <http://www.aserh.com/wp-content/uploads/2014/07/AF-5.pdf>
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., y Camino, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi: 10.7334/psicothema2014.105
- Moreno, J. A., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en educación física. *Revista de Educación*, 340, 731-754. http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_27.pdf
- Monzonís, N., y Capllonch, M. (2015). Mejora de la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos*, 28, 256-262. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428045.pdf>
- Reguera, X., Gutiérrez- Sánchez, A., & Portela-Pino, I. (2015). Self-concept and Cooperative Work: Assessment of a Program. *The International Journal of Assessment and Evaluativo*, 1(23), 11-26.
- Rois, C., Gimeno, C., Molina, S., y Rodríguez, H. (2015). Escuela y sociedad inclusiva. En H. Arribas y D. Fernández (coords.), *Deporte adaptado y escuela inclusiva*, (11-26). Barcelona: Graó.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?. *Anales de psicología*, 30(3), 785- 791. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. *Relaciones con sexo, edad e institución Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Madrid: INDE.
- Velázquez, C., Fraile, A., y López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1): 239-59. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40518/28352>
- Velázquez, C. (2015). Educación física inclusiva. Una propuesta posible, justa y necesaria. En H. Arribas y D. Fernández. *Deporte adaptado y escuela inclusiva*, (27-42). Barcelona: Graó.
- Yonemura, K., Fukugasako, Y., Yoshinaga, T. y Takahashi, T. 2004. Effects of momentum and climate in physical education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33. Recuperado de doi: <http://doi.org/10.5432/ijshs.2.25>

Datos del autor:

Xoana Reguera López de la Osa

Agueda Gutiérrez Sánchez

*Proyecto cooperativo para fortalecer
la convivencia escolar y las habilidades
sociales en alumnos de primaria*

Raymundo Murrieta Ortega

RESUMEN

El estudio describe una experiencia pedagógica en la aplicación del proyecto cooperativo: "Convivo y socializo en la escuela," con un grupo de 47 estudiantes (26 niñas y 21 niños) de entre 8 y 9 años de edad de una escuela primaria ubicada en Puebla, México. La idea del tema surge a partir de las observaciones en las sesiones de Educación Física, en donde la mayoría de los alumnos presentaban conflictos y rechazo a los compañeros por diferentes motivos, mostrando rasgos de inhibición, enfocados al trabajo individual y de indiferencia hacia el resultado de los demás. El propósito general del estudio fue fortalecer la convivencia escolar y las habilidades sociales entre los estudiantes participantes. Por tal motivo, se integraron equipos heterogéneos para implementar diversos juegos cooperativos integrados en el proyecto; así mismo, el uso de la observación sistemática, el diario y las fichas de evaluación, contribuyeron a alcanzar el propósito planteado.

Palabras clave: juegos cooperativos, convivencia escolar y habilidades sociales.

INTRODUCCIÓN

El enfoque pedagógico del Plan de Estudios para formar docentes de Educación Física en México contempla una línea de reorientación titulada “El juego motriz como medio didáctico de la educación física” (SEP, 2002) en donde se manifiesta la importancia del juego para la interacción social del alumno, fortaleciendo la idea de muchos pedagogos que afirman sobre la necesidad de establecer ambientes de aprendizaje para que el niño aprenda jugando. Asimismo, dicha línea argumenta que el juego permite poner en el centro de la actividad pedagógica a los alumnos y a sus necesidades formativas, el cual sirve para relacionarse, colaborar y compartir durante la sesión, destacando que el juego educa a los futuros ciudadanos porque representa una experiencia para la interacción social en el marco de la escuela.

En ese orden de ideas, la Educación Física proporciona una variedad de aprendizajes a los alumnos que día con día participan en las sesiones programadas en las escuelas de Educación Básica en México; estos aprendizajes repercuten en el actuar cotidiano de los estudiantes en los diversos ámbitos donde se desenvuelven. Pues bien afirman Johnson, Johnson y Holubec (1999) “el aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes” (p. 5).

Con el empleo de actividades competitivas en estos espacios de clase, generalmente se presentan situaciones que provocan conflictos y agresiones entre los integrantes del grupo; por ello, se hace necesario el establecimiento de formas de trabajo que contrasten con las tradicionales, con la idea de favorecer ambientes de aprendizaje en donde impere la solidaridad, por lo anterior se determinó utilizar los juegos cooperativos como estrategia.

Por lo tanto, con la utilización del enfoque cooperativo se favorecen las conductas solidarias, honestas y fraternas. Porque con el enfoque cooperativo, retomando las palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999) “el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos, como un empleado de una estación de servicio que llena los tanques de los automóviles” (p. 4).

Asimismo, el campo formativo “Desarrollo personal y para la convivencia” contenido en mapa curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México, afirma que la intención del mismo, es contribuir en el desarrollo del alumno como persona y como ser social (SEP, 2011). Por lo tanto, se establece que la Educación

Física contribuye a la identidad personal y social, al fortalecer la socioafectividad, es decir aquel desarrollo sano que implica tener la capacidad de adaptarse al entorno y de socializar de manera asertiva y efectiva.

En ese orden de ideas, se recupera un fragmento del texto de Delors (1996) “La educación encierra un tesoro” en el capítulo “Los cuatro pilares de la educación” se asegura acerca de la necesidad de que en los programas “la educación escolar debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano a los jóvenes en proyectos cooperativos” (p. 10) para aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro, respetando los valores del pluralismo y fomentando la paz.

Por todo lo anterior, el estudio llevó por título “Proyecto cooperativo para fortalecer la convivencia escolar y las habilidades sociales en alumnos de primaria” y surgió a partir de la identificación de la problemática presentada en el tercer grado grupo “B”, en donde se observó que los educandos eran individualistas, tenían dificultades para convivir, prevalecía la competencia entre ellos y esto ocasionaba que la mayoría se inhibiera.

Para contrarrestar lo anterior, se diseñó un proyecto titulado “Convivo y socializo en la escuela”, el cual toma como base los aspectos que propone Cecilia Bixio (1999) quien describe que un proyecto ofrece una solución específica para un problema en concreto.

Por tanto, en dicho proyecto se incluyeron diversos juegos cooperativos, recuperados la mayoría de ellos del texto “La pedagogía de la cooperación en Educación Física” de Carlos Velázquez Callado (2012), y aplicado con el grupo de estudio durante los meses de enero a junio de 2014. Por consiguiente, el propósito general se enfocó en lograr que los alumnos fortalecieran la convivencia escolar y las habilidades sociales, contribuyendo con ello en su desarrollo personal y en su integración social.

Por tanto, se hizo indispensable implementar actividades que desde la Educación Física contribuyeran al desarrollo humano de los estudiantes. Pues como bien lo afirma Eliana Rosetti Fausto (2001) en su disertación de posgrado: “si el niño aprende a competir, por qué no se le enseña a cooperar” (en Velázquez, 2004, p.88).

LA CONVIVENCIA Y LA SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA

Los derechos de la infancia están plenamente estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006). La Convención es auspiciada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) que establece en el artículo 29, inciso “d” preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con

espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

Por lo tanto, la misión de UNICEF consiste en proteger los derechos de niños y niñas, para contribuir a resolver sus necesidades básicas y ampliar sus oportunidades a fin de que alcancen su pleno potencial. Reconociendo al niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor, convivencia y comprensión; considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad. Por lo anterior, todos y cada uno de nosotros tenemos una función importante para asegurar a todos los niños y niñas disfruten de su infancia.

Así mismo, el artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos menciona que la educación impartida por el estado contribuirá a la mejor convivencia humana, con el fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. Por lo anterior, se retoma el aspecto inicial del artículo cuando se afirma que la educación propiciará una mejor convivencia humana; es por ello, que desde la Educación Física se establece una propuesta y específicamente con el uso de los juegos cooperativos edificar una convivencia escolar.

En palabras de Velázquez (2004), los juegos cooperativos son aquellos en donde “la gente juega con, y no contra los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso supone superar a otras personas” (p. 27). Así mismo, dichos juegos se encauzarán en aumentar el desarrollo socio motriz de cada uno de los alumnos del grupo de estudio. En este caso se hizo énfasis en la observación de tres alumnos, los cuales presentaban mucha apatía en realizar las actividades dentro y fuera del aula.

Es precisamente en la asignatura de Educación Física donde los niños muestran mayor seguridad, porque sienten la libertad de ser ellos mismos por medio de las actividades físicas; considerándolo un espacio ideal para demostrar sus competencias, no solo motrices o cognitivas, sino también sus habilidades sociales.

Por ello, se decidió utilizar el enfoque cooperativo integrando grupos heterogéneos es decir “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan

juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 14).

En esta sesión se realizó un “circuito de acción motriz cooperativo” con el propósito de fortalecer el aprendizaje cooperativo en los alumnos; todos los estudiantes mostraron interés y motivación al realizarlo, en el transcurso del circuito cada uno de los educandos tenían que pasar por todos los obstáculos, en algunos casos tenían que pasar solos y en otros momentos con la ayuda del equipo. (Diario de observación, 18 de febrero de 2014).

Algunos alumnos ya se les facilita trabajar con compañeros que nunca lo hacían, ni dentro ni fuera del aula, todo esto gracias a las actividades que se han venido implementando, reafirmando el propósito de favorecer el trabajo cooperativo con todos los educandos, no solo para las actividades que se presenten en la escuela, si no para que utilicen lo aprendido en su vida cotidiana.

Otro aspecto importante a destacar es el liderazgo compartido, presente en los juegos cooperativos. Todos los integrantes del grupo coordinan las ideas para solucionar el reto planteado, dado que por las características del mismo no es posible que el liderazgo sea ejercido por un solo integrante del grupo.

En esta sesión se realiza el juego “¡Qué no caiga el balón!” a los alumnos se les dificulta concluir la prueba. Al inicio se gritaban y empujaban, por lo anterior se hizo énfasis en la meta grupal para que establecieran acuerdos y aportaran sugerencias para lograr el reto. Reafirmando que estas actividades fortalecen mucho sus capacidades para el trabajo en equipo, además de que los orilla a buscar estrategias para poder lograrlo, todos mostraron interés por el juego aplicado. Toda la sesión fue controlada gracias al interés y motivación que mostraban para realizar las tareas motrices. (Diario de observación 04 de febrero de 2014).

Por consiguiente, la clase de Educación Física fue un espacio ideal para la mejora en las habilidades sociales, denominadas como conductas aprendidas de forma natural y que se manifiestan en diversas situaciones. Sobre el tema, Velázquez (2013) afirma que “resulta menos frecuente la evaluación de su aprendizaje social, hasta el punto de que algunos profesores dan por supuesto que el desarrollo de las habilidades y conductas prosociales se genera espontáneamente mediante el trabajo en grupo, algo que obviamente no es cierto” (p. 28). Por lo anterior, es que se recuperan dos instrumentos recomendados por Velázquez (2013) para la evaluación de las habilidades sociales: la ficha de autoevaluación y la ficha de evaluación intragrupal.

Con la sesión del 02 de abril de 2014 se realizaron actividades como “las sillas musicales cooperativas” que fortalecieron la convivencia grupal, logrando una mayor relación entre ellos y una buena comunicación en la clase. Algunas veces la sesión se veía en riesgo, ya que algunos alumnos mostraban conductas inadecuadas ante la tarea solicitada, pero gracias a algunos monitores como Ingrid, Luz María y Jesús que siempre están al pendiente de la actividad, se logró que sus compañeros siguieran el mismo ritmo de trabajo.

La sesión fue muy dinámica, por eso los alumnos participaron activamente en ella, demostrando interés y motivación al realizarla, y en todo momento se tuvo el control de la clase, el tono de voz ayudó mucho para que escucharan las indicaciones, la música fue un componente importante que influyó demasiado para que el ambiente fuera más agradable y todos participaran como se esperaba. Además el material que se utilizó fue el adecuado (aros, conos y una pelota) y era llamativo, gracias a la buena colocación en la que se encontraba. (Diario de observación, 02 de abril de 2014).

En otra sesión se realizó el juego cooperativo “La isla” estimulando la habilidad motriz de lanzamiento, al inicio de la sesión se realizó una actividad con un canto para que de esta manera los alumnos empezaran a participar. Cabe destacar que este grupo en lo particular es muy inquieto y por lo mismo se dificulta obtener buenos resultados, en este caso se han buscado estrategias para que los estudiantes se adentren a las actividades sin perder el control del grupo. Los juegos cooperativos en este grupo son muy bien recibidos, porque los realizan en equipo, con gusto y con las ganas suficientes, lo cual propicia un buen ambiente de trabajo. (Diario de observación, 19 de mayo de 2014)

Por tanto, los juegos cooperativos fueron importantes para mejorar el desempeño actitudinal de los estudiantes que al inicio mostraban apatía. En el caso de los tres alumnos que manifestaban rebeldía hubo un gran cambio, todo gracias a que sus demás compañeros los incluían en las actividades. Así mismo, poco a poco se fue reflejando el cambio de conducta de estos alumnos en las fichas de evaluación individual y grupal. Por tanto, los juegos cooperativos fortalecieron la comunicación entre docente y alumnos, destacándose la manera en el que se intercambiaron puntos de vista, experiencias y anécdotas. El resultado fue bastante benéfico para cada uno de los participantes, ya que en la última sesión que se impartió con ellos mostraron un avance impresionante en la forma de transmitir lo que sentían y su apertura al diálogo. Con esta propuesta se logró mejorar el comportamiento de los alumnos dentro y fuera del aula, la participación de ellos mejoró durante la mayoría de las sesiones de Educación Física, a diferencia de la primera clase.

CONCLUSIONES

El proyecto con juegos cooperativos contribuyó a fortalecer la socialización y la convivencia escolar entre los alumnos, de modo que gradualmente fueron adquiriendo aprendizajes y modificando ciertas actitudes durante el transcurso de las actividades. Haciendo referencia a la convivencia y socialización de los alumnos, se favoreció el diálogo y la escucha activa mediante actividades en las que realizaban intercambios de información. Así mismo, también se propició que los niños conversaran y resolvieran conflictos o peleas que se presentaban al inicio de la práctica y que disminuyó con la implementación del proyecto y mediante las actividades cooperativas, tanto en la sesión de educación física, como dentro del aula.

En relación a la fundamentación del proyecto cooperativo, se desprende la idea de que es primordial que los niños se diviertan, que puedan sentirse cómodos, generar amistades, tener una relación social y la importancia de que las vivencias sean compartidas. Por lo tanto, se favorecieron las habilidades sociales mediante los juegos cooperativos en donde el maestro de Educación Física, la maestra de grupo y los padres de familia intervinieron para que los niños dejaran a un lado el individualismo y generaran la ayuda mutua, tras una serie de estrategias dentro de las sesiones y en casa.

Al mismo tiempo en las sesiones de Educación Física, mediante la aplicación de juegos cooperativos, se logró ver que el grupo presentó un cambio al realizar cada una de ellos, ya que se apoyaban para mejorar las habilidades motrices en donde mostraban cierta debilidad, notándose un interés por sus demás compañeros y contribuyendo a que lo hicieran del mismo modo.

En cada una de las sesiones de Educación Física aplicadas, se reforzó el propósito de favorecer la socialización y la convivencia escolar, utilizando para ello monitores, los cuales siempre realizaban las actividades con gran empeño y entusiasmo, demostrando su interés por participar en todo momento.

El propósito de esta propuesta se vio reflejado desempeño actitudinal de los tres alumnos con problemas de conducta, ya que al inicio siempre se salían de las sesiones, pero posteriormente, ya participaban con sus demás compañeros y compartían las experiencias mediante el juego.

Cabe destacar que el alumno más rebelde, ya participaba en las diferentes actividades que se presentaban y apoyaba a sus compañeros para que realizaran las actividades;

otro alumno que siempre seguía al líder en sus travesuras y en su desorden, pudo involucrarse gracias a que en cada una de las sesiones de Educación Física se observó que lo que necesitaba era mayor atención por parte del maestro y motivación para que pudiera alcanzar el propósito deseado; otro alumno, gracias a la atención del maestro, mostró un gran avance, ya que siempre se excluía de las actividades y se negaba a participar, pero con la ayuda de sus compañeros y destacando que las sesiones eran divertidas, motivadoras y el maestro reía e interactuaba con todos, él pudo adentrarse a las actividades, mostrando un cambio social con sus compañeros.

Los alumnos ya no eran soberbios con el resto del grupo y compartían más experiencias y contribuían a un bien común, siendo todos partícipes de cada una de las sesiones que presentaba el proyecto planteado. Por tanto, fue muy gratificante observar que mediante cada una de las actividades se propiciaba el deseo de ganar pero como grupo y no en individual.

Finalmente, se comparte que el trabajar la convivencia escolar y la socialización con alumnos de estas edades es muy importante, ya que si desde pequeños comienzan a socializar y favorecer los valores en la escuela, esto les ayudará a su formación como personas, demostrando lo aprendido durante toda su vida. Pues bien sabemos que en la vida cotidiana se necesita la habilidad social en cualquier parte, ya que facilita la relación con otras personas a través de la comunicación que ellos expresarán ante cualquier público.

REFERENCIAS

Bixio, C. (1999). *Cómo construir proyecto en la E.G.B. El proyecto institucional. La planeación estratégica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO

Johnson, D. W. Johnson, R. T y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Paidós.

SEP (2002). *Plan de Estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. México: SEP

SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Reforma Integral de la Educación Básica*. México: SEP.

UNICEF (2006). *Los derechos del niño. Fondo de las naciones unidas para la infancia*. UNICEF.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP

Velázquez, C. (2012). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Revista Española de Educación Física y Deportes. No. 400, pp. 11-36. Octubre – diciembre 2012

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero – España: Colectivo La Peonza – Educación Física para la paz.

Datos del autor:

Raymundo Murrieta Ortega

Proyectos de aprendizaje cooperativo internivelar en periodos de recreos: coreografías, luz negra, circo.

Miguel Angel Ramos Benito

RESUMEN

En muchas ocasiones el alumnado no sabe qué hacer en periodos de recreo, dejando que pasen sin realizar ningún tipo de actividad, desaprovechando, con ello, su potencialidad educativa, al convivir alumnado de diferentes edades. Debido al incipiente auge de metodologías activas en el aula y a las demandas establecidas en la LOMCE (Plan de fomento de la Actividad Física y dieta equilibrada...), en mi centro, hemos decidido incluir actividades formativas en estos periodos desde el área de Educación Física, aprovechando las virtudes educativas del aprendizaje cooperativo. Para su puesta en práctica se eligen de manera voluntaria un grupo de alumnas-os (6º de primaria) que durante estos periodos quieran realizar alguna actividad diferente, ya que cada una de las temáticas establecidas en cada trimestre versa sobre contenidos que han sido trabajados por el alumnado de 6º. Este alumnado será el que haga las funciones de delegados o coordinadores del Proyecto que estemos trabajando ese trimestre. El alumnado participante serán alumnos-as desde 3º a 5º de Primaria. En el primer trimestre realizamos actividades coreográficas (*Non stop dancing*), en el segundo actividades físicas artístico-expresivas (*Actores brillando en la sombra*) y, finalmente, en el tercero actividades circenses (*El circo de la Alegría*).

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Después de observar cómo pasaban el tiempo gran parte del alumnado de nuestro centro, además de las nuevas exigencias establecidas en la LOMCE para la comunidad autónoma de Castilla y León, recogida en su disposición adicional III de la Orden Edu 519/2014, donde se nos pide la elaboración de un “Plan de fomento de la actividad física y de la dieta equilibrada”, desde el área de Educación Física (a partir de ahora EF) nos decidimos por esta iniciativa para la promoción de la actividad física (a partir de ahora AF). La iniciativa consiste en plantear en periodos de recreo, de manera voluntaria para todo el alumnado que quiera participar, la realización de Proyectos sobre temáticas que precisan de metodologías activas para su puesta en práctica, siendo el aprendizaje cooperativo una de las más empleadas.

¿Por qué nos hemos decantado por este tipo de actividades?

En primer lugar, porque gran parte del alumnado realiza actividades deportivas a nivel extraescolar y en el tiempo de recreo, destacando por encima de ellas la práctica del fútbol sala. Con ello, podemos ver que un colectivo elevado del alumnado realiza prácticas relacionadas con la EF, siendo el otro colectivo nuestra mayor preocupación. No podemos olvidar que una de las grandes finalidades del área de EF es favorecer la ocupación activa del tiempo libre de nuestro alumnado. Por ello, si la gran mayoría elige el deporte para este tiempo libre, hemos de aumentar la oferta de AF en nuestras clases de EF, para que todo el alumnado encuentre alguna actividad, que conecte con sus intereses. Por tanto, como profesores de EF nos sentimos responsables y buscamos ampliar ese elenco de AF ofertadas al alumnado para buscar una, al menos, que pueda conectar con sus intereses y necesidades y la pueda incorporar a su tiempo de ocio, de ahí que nos hayamos embarcado en esta experiencia.

Pues, ¿qué mejor forma de promocionar la AF que realizando propuestas susceptibles de ser trabajadas a través de metodologías activas, como el Aprendizaje Cooperativo?

Tenemos varios argumentos para favorecer la inclusión de AF que lleven implícito este aprendizaje cooperativo dentro del plan mencionado. Uno de los principales, son las referencias establecidas en la normativa vigente, ya que según se refleja en la **Orden ECD 65/2015**, podemos ver cómo se subraya este tipo de metodologías, puesto que encajan dentro del actual enfoque competencial del currículo LOMCE.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e

implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos.

Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares.

Para un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial las estrategias interactivas son las más adecuadas, al permitir compartir y construir el conocimiento y dinamizar la sesión de clase mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas. Las metodologías que contextualizan el aprendizaje y permiten el aprendizaje por proyectos, los centros de interés, el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas favorecen la participación activa, la experimentación y un aprendizaje funcional que va a facilitar el desarrollo de las competencias, así como la motivación de los alumnos y alumnas al contribuir decisivamente a la transferibilidad de los aprendizajes.

Otro argumento de peso para decantarnos por nuestro planteamiento han sido las características del alumnado de nuestro centro. El aprendizaje cooperativo nos ha parecido una opción muy adecuada con vistas a favorecer la integración de las diferentes etnias y minorías que conviven en el colegio. Este colectivo ronda el 50% dentro del alumnado total del centro. Por ello, y ante la variedad de niveles entre el alumnado, no sólo cognitivas, sino también afectivas y de inserción social, nos decantamos por este tipo de prácticas que implican o hacen necesario este **aprendizaje cooperativo**.

Las diferencias individuales suelen quedar atenuadas cuando planteamos este tipo de trabajo; y el alumnado con mayores posibilidades guía o ayuda al resto de compañeros. Además, se incide muy positivamente en su autoestima cuando se logra el montaje final, después de un proceso donde el trabajo grupal les ha ayudado a trabajar valores, movilizar aprendizajes previos para construir los nuevos, etc.

El Aprendizaje cooperativo podemos definirlo “como la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Es importante destacar que, a diferencia del trabajo en grupo, en el aprendizaje cooperativo cada uno es responsable también de sus compañeros y no sólo de sí mismo” (Velázquez, 2010).

Johnson y Johnson (1999; citados por Velázquez, 2012) determinan 5 características

que determinan la eficacia del **aprendizaje cooperativo**:

- La interdependencia positiva, por la que el alumno comprende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa.
- La interacción promotora: trabajo de la asertividad, el apoyo, refuerzo a las ideas de los compañeros.
- La responsabilidad individual, la cual, es fundamental para conseguir el objetivo grupal.
- Las habilidades interpersonales y el trabajo en pequeños grupos, que desarrollan esas competencias de aprender a aprender y la competencia social y cívica.
- El procesamiento grupal o autoevaluación, mediante el cual se reflexiona sobre el trabajo realizado.

OBJETIVOS DE NUESTRO PLAN

El **principal objetivo** que nos planteamos es *ofrecer al alumnado posibilidades para ocupar de manera activa su tiempo de ocio*. Otros secundarios serían: *fomentar el desarrollo de la Inteligencia Emocional*, dadas las características del alumnado al que va dirigido este plan. Otro de los grandes objetivos que guían el plan es *realizar actividades que les permitan disfrutar con la EF*, mejorar las habilidades sociales (empatía, asertividad...), y mejorar su auto-concepto y autoestima.

La inteligencia emocional es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Posteriormente, Goleman (1996) la definiría como el conjunto de competencias cognitivas y no cognitivas que facilita al sujeto el manejo de las emociones propias y de los demás.

La inteligencia emocional es una herramienta que permite a los sujetos adaptarse al medio social a través del uso inteligente de las propias emociones y la de los demás, y dado que actualmente vivimos en una época de cambios vertiginosos en los que la adaptabilidad es más que necesaria, la inteligencia emocional es una potencial herramienta educativa de cuyo uso se pueden obtener experiencias más que significativas. El problema radica en ¿Cómo aplicarlas en el entorno educativo de manera eficaz? Y lo que es más importante ¿Cómo llevar esa supuesta aplicación efectiva al área de EF? Para profundizar más en estas cuestiones se hace necesario irnos a los pilares que sustentan la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

1- Autoconciencia. La cual hace referencia al reconocimiento de los propios estados de ánimo

2- Autorregulación. La cual hace referencia al manejo de los propios estados de ánimo.

3- Motivación. La cual hace referencia al control y dirección de las emociones que permiten cumplir los objetivos establecidos.

4- Empatía. La cual hace referencia a la conciencia de los sentimientos y vicisitudes e inquietudes de los demás.

5- Habilidades sociales. Las cuales hacen referencia a promover respuestas deseadas en los otros.

ANTECEDENTES PARA SU PUESTA EN PRÁCTICA

La idea de realizar estos Proyectos de Enseñanza Internivelar ha partido del profesorado de EF, pero apoyada y puesta en práctica por el alumnado de 6º del colegio, ya que son los que han tenido que ejercer la labor de coordinar dichos proyectos. Llevan trabajando con metodologías de aprendizaje cooperativo desde hace 3 años, y tienen formación suficiente para, con nuestra ayuda, aplicar todo lo aprendido con alumnado de cursos inferiores (4º-5º de Primaria) ejerciendo el rol de profesores, simulando una especie de Microenseñanza, dentro de los Estilos de Enseñanza que implican la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a Delgado (2002).

A lo largo de todos los trimestres, realizamos siempre una unidad de Proyecto, donde incluimos metodologías activas, como pueden ser el Aprendizaje Cooperativo de Velázquez (2012), la Micro-enseñanza, el Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo (2005)... siempre adoptando una postura eclética, que nos permita aprovechar las potencialidades de cada uno de estos métodos de trabajo combinándolas adecuadamente para lograr nuestras intenciones de aprendizaje.

Los Proyectos que realizan los alumnos-as de 6º son los siguientes:

1. Primer Trimestre: Coreografías.
2. Segundo Trimestre: Acrobacias.
3. Tercer Trimestre: Combas, Malabares y Cariocas.

El alumnado de 6º se empapa a nivel de contenidos de lo que va a trabajar con el alumnado participante de otros cursos, ya que desde un punto de vista metodológico,

los agrupamientos vendrán hechos (alumnado participante de 4º-5º) y la dinámica de trabajo la tienen clara, ya que la llevan haciendo durante varios años.

Este año han decidido combinar diferentes contenidos realizando una representación circense, donde van a aplicar contenidos de varias unidades trabajadas, como son combas, acrobacias, malabares y cariocas.

PUESTA EN PRÁCTICA

A lo largo del curso hemos realizado dos Proyectos, uno de Actividades Circenses, en el que hemos incluido acrobacias, combas, malabares y cariocas y otro de Luz Negra. Para el primero hemos empleado los dos primeros trimestres, y hemos llevado el Montaje Final a la Gymvasión, evento que se celebrará en Valladolid el próximo mes de abril de 2016. Este evento recoge distintas actuaciones teniendo como denominador las actividades físicas artístico-expresivas, teniendo cabida un amplio abanico susceptibles de aplicación.

La experiencia para ellos ha resultado inolvidable, sintiéndose como verdaderos artistas delante de un público entregado. Por todo ello, y la jornada de convivencia que hacemos viajando a Valladolid, cada año quieren repetir.

La dinámica de trabajo con el alumnado de sexto es similar a la que van a aplicar posteriormente. A nivel metodológico, empleamos aprendizaje cooperativo en los bloques o unidades mencionadas. Desde el punto de vista organizativo, la clase la dividimos en 3 momentos, de acuerdo con la estructura del *grupo de trabajo Internivelar de Educación Física de Segovia de investigación y acción* (López y otros, 2016):

1) **EMPEZANDO**: donde se distingue una fase de saludo inicial, normativa y repaso de las intenciones que buscamos con la clase, y un recordatorio de la clase previa. Las tareas que permitan enganchar psicológicamente al alumnado para la parte principal, además de prepararlo físicamente si las actividades posteriores así lo requieren. El factor clave es la motivación, ya que es un factor a tener en cuenta desde el inicio de la clase.

2) **EN MARCHA**: donde se plantean las actividades corporales intencionadas, que nos permitirán desarrollar las intenciones didácticas planteadas en la parte inicial de la clase. Va a facilitar al alumnado la interacción con los contenidos de la unidad y conseguir, con ello, los objetivos planteados (a nivel integral: físico, psíquico, afectivo, social, relaciones interpersonales).

3) **TERMINANDO**: esta parte es la más rica desde un punto de vista cognitivo, ya

que el maestro ofrece el feedback y valora si el grupo ha conseguido las intenciones planteadas en la parte inicial de la clase.

Las **actividades corporales intencionadas** deben implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez Pueyo, 2005), pero desde una perspectiva tanto individual como grupal. En este último sentido, el grupo es considerado como un conjunto de personas que desarrollan una actividad común, sin olvidar en ningún caso que cada una tiene sus propios sentimientos, satisfacciones y miedos, e intentando establecer un punto de partida real y común para todos. Para ello, el profesor debe cambiar su rol de mero transmisor por el de mediador, facilitador (Roger, 1982, Meirieu, 1998 y Van Manen, 1998). Debe elegir aquello que considere más adecuado para alcanzar los objetivos previstos desde una visión conjunta y no individual, y siempre desde la heterogeneidad del grupo (Perez Pueyo, 2013).

En lo que respecta a los agrupamientos, suelo dejar que hagan ellos las primeras agrupaciones, parejas-tríos, y posteriormente, los mezclo para lograr grupos homogéneos a nivel de expectativas y rendimiento, pero heterogéneos a nivel social, para cumplir con las exigencias de la metodología de aprendizaje cooperativo.

El primer contacto que tenemos con el bloque de los montajes es con la pizarra digital, poniéndoles unos vídeos motivadores sobre la temática de la unidad, uno de un grupo de gente experimentada o profesional y otro realizado por un grupo de iguales.

Con esta parte, suele ser suficiente para que el alumnado quede enganchado con la unidad o bloque a trabajar. Valorada la acogida del contenido, nos ponemos manos a la obra. La estructura de estas unidades suele ser la siguiente:

- 4 clases para asimilar aspectos esenciales del bloque: realizar acrobacias (con las ayudas correspondientes), aprender a saltar a comba larga, doble... donde el alumnado trabajará pequeños grupos e irá interiorizando los contenidos que le servirá de base en la elaboración del montaje final.
- 4 clases para la elaboración del montaje final, con los grupos establecidos por el profesor. Tendrán que ir anotando todas las habilidades que realizará ya que serán aprendizajes que todos tendrán que tener incluidos dentro de su portafolio
- Y 1 clase final, para exponer y co-evaluar los montajes finales, realizando un reparto de notas entre todos los participantes, después de rellenar una rúbrica de autoevaluación. Todos han realizado el montaje, pero no todos se han implicado igual, ni trabajado y aprendido lo mismo, por ello, y de acuerdo con autores como López Pastor (2006), realizaremos una evaluación compartida y una calificación dialogada, para que todo el mundo sea valorado de la manera más objetiva posible.

EVALUACIÓN DEL TRABAJO-PROPUESTAS DE MEJORA

Después de la puesta en práctica del Proyecto trabajado siempre nos juntamos para realizar una evaluación de la actividad. Para ello, cada uno expone su punto de vista y opinión, sobre el trabajo realizado. Desde esa opinión, establecemos el punto de partida para iniciar el debate, que nosotros, como docentes, realizaremos la labor de moderarlo, y, si fuera necesario, reconducirlo a los aspectos que consideremos relevantes.

Lo que buscamos principalmente, es valorar los aciertos, anotar los fallos que hemos cometido, y reflejar, sobre todo, las propuestas que nos permitan mejorar de cara a cursos posteriores.

De acuerdo a los principios de la evaluación formativa, la evaluación irá encaminada a la toma de decisiones, que permitan regular pedagógicamente todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, al trabajar de manera internivelar y fuera del ámbito académico, ya que son actividades voluntarias y mezclamos diferentes niveles educativos, no diseñamos instrumentos de evaluación específicos para poder calificar a nuestro alumnado. Aunque, este año hemos diseñado una **Escala Graduada** de autoevaluación (ver anexo I), para que el alumnado valore su trabajo y poder conocer a nivel emocional todo lo que ha sentido y experimentado con esta actividad. Son diferentes autores los que nos recomiendan el uso de este instrumento de evaluación

Esto nos dará información al profesorado si el alumnado participante consigue mejorar su autoestima, relaciones interpersonales y capacidades de inserción social con los Proyectos. Busco que asocie el área de EF con estímulos positivos, ya que consiguiendo esto podré mantener activada su motivación y la aceptación hacia el área será óptima.

CONCLUSIONES

La puesta en práctica del Proyecto ha sido más que satisfactoria, ya que hemos enganchado a todo el alumnado desde el inicio. Por un lado, hemos conseguido que valoren las potencialidades y virtudes educativas de este tipo de trabajo (aprendizaje cooperativo) dentro de la EF. Por el otro, hemos mejorado el clima de centro, con esta actividad, además de haber incidido positivamente en la autoestima del alumnado, desarrollando el plano afectivo y trabajo emocional, tan necesario en el trabajo educativo, de acuerdo con autores como Goleman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairos.

López Pastor, V. (coord.). (2006). *La evaluación en Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M.; et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. www.retos.org.

Delgado, M. A. y Sicilia, A. (2002). *Educación Física y Estilos Enseñanza*. Barcelona: INDE

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Pérez Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, Vol 2 (18), 81 – 92.

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en EF*. Valladolid: La Peonza

ANEXO I: ESCALA GRADUADA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre:
Nivel 3: VERDE
<ol style="list-style-type: none"> 1. He aprendido a realizar una actividad de EF con la ayuda de todos mis compañeros, aportando todo lo que he podido para la realización del Montaje Final. 2. Considero que mi implicación y mis aportaciones han sido muy buenas para que el grupo lograra el resultado final, por ello me siento bien y útil dentro del grupo con mi participación. 3. He trabajado en grupo, ayudando y respetando las opiniones de todos, aportando ideas constantemente para dar solución a los problemas que han ido surgiendo día a día. 4. Creo que hemos realizado un trabajo excelente y lo volveré a repetir cuando tenga oportunidad, además considero que la forma de trabajar la debería llevar a cabo o poner en práctica fuera de la escuela.
Nivel 2: AMBAR
<ol style="list-style-type: none"> 1. He aprendido a realizar una actividad de EF con la ayuda de todos mis compañeros, aportando alguna idea para la realización del Montaje Final. 2. Considero que mi implicación y mis aportaciones han sido buenas/regulares para que el grupo lograra el resultado final, por ello me siento bien y útil dentro del grupo con mi participación, pero sé que puedo y debo aportar más. 3. He trabajado en grupo, ayudando y respetando las opiniones de casi todos, aportando alguna idea para dar solución a los problemas que han ido surgiendo día a día. 4. Creo que hemos realizado un gran trabajo y lo volvería a repetir alguna vez que tuviera oportunidad, además considero que la forma de trabajar la podría llevar a cabo o poner en práctica fuera de la escuela.
Nivel 1: ROJO
<ol style="list-style-type: none"> 1. He aprendido a realizar una actividad de EF con la ayuda de todos mis compañeros, aportando pocas ideas para la realización del Montaje Final. 2. Considero que mi implicación y mis aportaciones han sido pocas para que el grupo lograra el resultado final, por ello me siento poco útil dentro del grupo con mi participación. 3. He trabajado en grupo, ayudando a los demás, respetando las opiniones de algunos solamente, aportando pocas ideas para dar solución a los problemas que han ido surgiendo día a día. 4. Creo que hemos realizado un buen trabajo, aunque no creo que repita cuando tenga oportunidad, además considero que la forma de trabajar no la podría llevar a cabo o poner en práctica fuera de la escuela.
PROPUESTAS DE MEJORA:
DESTACA LO QUE HAYAS APRENDIDO O MÁS TE HAYA GUSTADO DE ESTE TRABAJO:

Datos del autor:

*Miguel Angel Ramos Benito,
Maestro Especialista de Educación Física. CEIP San José (Segovia).*

*Retos cooperativos aplicados al módulo psiquiátrico
de un centro penitenciario*

Amaia Etxeberria
Jordi Martínez
Bernat Muñoz
Carme Rubio.

RESUMEN

A menudo se relacionan los retos cooperativos con la formación de niños, niñas y jóvenes mediante actividades lúdicas y de aprendizaje. En consecuencia, el ámbito donde más predomina esta metodología de trabajo es en el educativo. A lo largo de la siguiente comunicación, se pretende presentar un escenario diferente donde poner en práctica los retos cooperativos. El programa de intervención socioeducativa mediante la Educación Física tiene lugar en el Módulo Psiquiátrico del Centro Penitenciario La Model, que se encuentra en el barrio del "Eixample" de Barcelona. La Model es un centro preventivo de hombres con una población de 1500 personas, las cuales supuestamente han cometido un delito y están temporalmente privadas de libertad a la espera de ser juzgadas. Después de un periodo de implementación de dos años, hemos hecho un primer análisis sobre el impacto de la aplicación de los retos cooperativos en el módulo.

Palabras clave: Intervención socioeducativa, actividad física, retos cooperativos, aprendizaje cooperativo, Centro Penitenciario La Model, Módulo Psiquiátrico, privación de libertad, trastorno mental.

PUNTO DE PARTIDA

Desde el segundo semestre del curso 2006-07, se desarrolla el programa semanal de intervención socioeducativa mediante la Educación Física diseñado e implementado por la Dra. Merche Ríos (Universitat de Barcelona, UB) en el Módulo Psiquiátrico del C.P. La Model, que tiene por objetivos:

- Impartir un programa de Educación Física dirigido al grupo de internos del Módulo Psiquiátrico del C.P. La Model.
- Organizar cursos en educación sociocultural con el doble objetivo de transmitir conocimientos que los vinculen con el exterior y de incrementar el espacio de socialización de una forma constructiva.
- Formar el alumnado de la UB ampliando sus escenarios profesionales y favoreciendo un marco de reflexión sobre la justicia social y la igualdad de oportunidades.
- Sensibilizar la comunidad universitaria sobre la realidad del sector social y sobre las posibilidades de intervención socioeducativa en éste.

En este programa, participan estudiantes universitarios, principalmente del ámbito social, voluntarios sin antecedentes penales y los internos del Módulo Psiquiátrico, quienes presentan un trastorno mental severo, a los que se le suman los efectos causados por la privación de libertad. Entre éstos, Ríos (2004), basándose en Valcárcel (1991), presenta la pérdida de la toma de decisiones (y consecuente deconstrucción de la autonomía de la persona), el aumento del grado de dependencia, el deterioro de la propia imagen y autoestima, la adhesión a los valores carcelarios (dogmatismo y autoritarismo) y el aumento del nivel de ansiedad, así como también una fuerte desmotivación. El valor que se da a todos los participantes en el programa de intervención socioeducativa es un rasgo diferencial por su carácter inclusivo.

El proyecto se fundamenta en el enriquecimiento de todos los participantes desde un planteamiento de horizontalidad, donde cada uno tiene la oportunidad de crecer a nivel social, intelectual, personal y motriz. Esta orientación inclusiva (no integradora) se refleja compartiendo las responsabilidades de todo el proyecto y habiendo una relación de aprendizaje servicio (ApS). Entendiendo que esta responsabilidad no solo es la de dinamizar; compartiendo dinamización y juego en todo momento. Más concretamente, se crea una relación entre personas libres de prejuicios, donde siempre se mezcla gente del interior y del exterior, y además te olvidas de dónde eres, el paso del tiempo y la motivación que te ha llevado a estar allí. Las responsabilidades del programa,

inicialmente, son implementadas por los responsables del proyecto con el objetivo de generar estructuras para, progresivamente, ir compartiendo estas responsabilidades con todos sus participantes (personas del interior y del exterior). Esto provoca que se pueda mantener el espíritu de la línea de trabajo del programa, haciendo posible que nadie sea imprescindible, teniendo en cuenta que la participación de la mayoría de los participantes es temporal.

El primer contacto que tenemos con el centro penitenciario ha sido participando en este proyecto como voluntarios gracias a conocer a la Dra. Merche Ríos. Así pues, se nos brinda la oportunidad de participar en una situación de marginación dentro de la propia exclusión, ya que los internos del Módulo Psiquiátrico no se relacionan con los internos de las otras galerías. A causa de esta falta de contacto, los internos son conscientes de que la imagen que tienen el resto de ellos está distorsionada negativamente.

Gracias a nuestra formación como maestros de Primaria y Educación Física, junto con el interés por las metodologías cooperativas, vemos la posibilidad de poner en práctica los retos cooperativos. Este interés tan grande por el aprendizaje y los retos cooperativos recae en el gran potencial que presentan en el desarrollo integral de las personas que participan, como también que esta metodología crea situaciones de aprendizaje que favorecen la inclusión de todos los participantes, a la vez que no limitan la posibilidad de aprendizaje de ninguno de ellos, y sobretodo que la participación de cada uno contribuye a la mejora de uno mismo y de los compañeros (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

Identificación de la posibilidad y diseño de una nueva propuesta

En las primeras sesiones de conocimiento del programa y participación de éste, observamos las siguientes necesidades en los internos:

- Estimulación cognitiva mediante la toma de más decisiones.
- Mejora de la relación entre los internos.
- Mejora de la autoestima y el autoconcepto.
- Adquisición de estrategias al resolver retos para poder transferirlas al día a día.

En este programa se trabaja a partir del juego motor. Es cierto que el espacio de juego motor del programa socioeducativo contribuye en el desarrollo de diversos niveles de los internos, pero Velázquez (2004, 2010) presenta diversos estudios que demuestran que es mayor el grado de desarrollo cognitivo, social y motriz mediante

los retos cooperativos y que estos aprendizajes perduran en el tiempo y se transfieren en otras situaciones, además que se incide más significativamente en las relaciones establecidas entre todos los componentes del grupo (exterior-interior e interior-interior) y en la autonomía de cada uno de ellos. Nosotros valoramos incorporar la aplicación de retos cooperativos dentro del espacio de juego motor con la intención de seguir contribuyendo en los objetivos propios del programa. Más concretamente, se introdujo un reto por sesión.

A priori nos encontramos con tres aspectos que condicionarán nuestra propuesta: el material y los espacios reducidos, y la falta de contacto físico.

En primer lugar, el material disponible es realmente limitado. Se dispone de 20 pelotas de espuma y dos "freesbes" que están bastante gastados, dos cuerdas de saltar fabricadas por un interno a partir de bolsas de basura industriales, varios trozos de bolsas de basura que se acostumbra a utilizar en el juego de quitar colas, y también brazaletes de capitán para hacer equipos. En algunos juegos se aprovechan las sillas de plástico que hay en el patio y también se piden algunas sábanas a lavandería para disponer de más recursos materiales y didácticos.

En segundo lugar, se utiliza el patio del módulo, que es un espacio reducido de unos 250 m² aproximadamente, con forma de rombo, en el que tres de sus laterales están rodeados por paredes del edificio que dan a las celdas y a los despachos de los profesionales. El espacio presenta algún obstáculo, como un árbol rodeado por ladrillos que deja un espacio estrecho de paso y de mucho uso, o unas escaleras que invaden parte del espacio de juego. Además, el suelo del patio es de cemento, lleno de grietas, con algún hoyo y zonas de desnivel.

En tercer lugar, y a causa de la situación actual de los internos, resulta determinante proponer actividades en las que haya poco contacto físico y que éste no genere ningún tipo de confusión o malinterpretación de tipo sexual por parte de los internos. El contacto físico que se puede permitir es el de una mano en el hombro, el contacto de brazo con brazo o cogerse de las manos, entre otros similares.

Objetivos de la implementación

Después de la puesta en práctica de unos cuantos retos cooperativos, las características y las posibilidades que ofrece el trabajo a partir de los retos hace replantearnos los objetivos iniciales y diseñar unos propios orientados a la mejora del día a día de los internos.

Éstos son:

- Reducir y compensar los efectos discapacitantes que comporta el trastorno mental severo.
- Fomentar la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades desarrollando las capacidades para contribuir a la autonomía personal.
- Aumentar su capacidad de comprensión, de atención, de estructuración y de elaboración del discurso verbal para promover la reflexión y mejorar la capacidad de trabajo en equipo.
- Romper el ambiente patológico que caracteriza un módulo de psiquiatría promoviendo la comunicación.
- Transferir los aprendizajes adquiridos a partir de los retos en otras situaciones de la vida cotidiana.
- Dar a conocer a los estudiantes universitarios del ámbito social la metodología cooperativa como herramienta educativa.

Temporalización

La implementación de los retos cooperativos se ha llevado a cabo durante dos años. El hecho de no poder garantizar una continuidad ni temporal ni presencial ha implicado que la temporalización no sea la habitual que en otros proyectos.

El proyecto se pone en práctica un día a la semana y el momento de aplicación del reto tiene una duración de aproximadamente 15-30 minutos. Si por otros motivos añadidos, como enfermedad, problemas disruptivos en el centro, estado de ánimo, cambio en la medicación o traslado de centro, la participación aún es menor en algunos internos del módulo.

En el caso de este proyecto, se trabaja con participantes que llevan bastante tiempo en esta actividad y otros que se han unido al grupo recientemente. Como éste es un hecho habitual en este programa, se plantea el trabajo de los cinco principios del aprendizaje cooperativo a la vez. Como los participantes del exterior sí que son regulares (mayormente durante un semestre), su dinamización encubierta como participantes del reto permite este trabajo transversal de los cinco principios en cada reto desarrollado.

En definitiva, durante los dos años de práctica de los retos se ha puesto énfasis en todo momento a desarrollar los cinco principios del aprendizaje cooperativo.

Organización de los agrupamientos

Como los participantes ya tienen la consigna a seguir de mezclarse personas del interior y del exterior en la formación de los grupos para los juegos motores, la seguimos manteniendo de cara a realizar los retos. Inicialmente, se forman grupos asignando un número al azar a cada persona. Y después se rehacen los grupos, si es necesario, para que cada uno esté formado por el mismo número de personas del interior y quede compensada la relación de personas del interior-exterior por grupo.

La repartición de roles se orienta dando protagonismo a los internos. Los retos están diseñados para desarrollar las capacidades de los internos; es por esto que la función de las personas del exterior (estudiantes y voluntarios) es guiar a los internos en la resolución del reto y fomentar su participación.

La experiencia en fases

Fase 1. Fortalecimiento del vínculo

Partiendo de la base que el grupo ya había logrado cierta cohesión a través de los juegos motores, nos planteamos poner en marcha los retos cooperativos para incrementar este sentimiento de unión y sobre todo que disfruten de esta nueva forma de trabajar para ellos, como también despertar en cada uno de ellos la inquietud por superarse. Teniendo en cuenta que el reto genera un conflicto cognitivo, su participación facilita el trabajo en equipo y la interdependencia positiva. Según Curto, Gelabert, González, y Morales (2009), la participación en los retos cooperativos principalmente contribuye a nivel social al trabajar las habilidades comunicativas, tomar consciencia de grupo y de la responsabilidad individual y grupal dentro de éste, valorar las aportaciones de todos sus componentes, y animar y respetarse con tal de conseguir el objetivo común, como también en la adquisición de contenidos cognitivos y motrices al resolver un problema motor. Es por esto que el último propósito de esta fase es que se den cuenta de que, teniendo un objetivo común, a menudo se puede conseguir más gracias a la interacción con los demás.

Fase 2. Camino hacia la autonomía

Mediante los retos semanales, vamos presentando herramientas y estrategias que permitan al grupo llegar a participar autónomamente en su resolución, sin la necesidad constante de los voluntarios ni estudiantes para dinamizar los turnos de participación y sobre todo incentivar las aportaciones de los internos.

Fase 3. Autonomía y transferencia

En esta fase, los internos participan más autónomamente en los retos propuestos por el equipo dinamizador, pero en este caso buscamos que sean ellos quienes propongan

variantes a los retos o los que propongan sean nuevos. Asimismo, nos marcamos el objetivo de crear una transferencia a corto plazo, con la intención de que detecten situaciones de su día a día actual donde podrían actuar con las herramientas adquiridas en el espacio del reto.

(*) Finales de sesión reflexivos

Reflexiones con todo el grupo

Después de cada sesión en el patio, se dedica un tiempo a la reflexión y la valoración del reto dentro de un aula. En la primera fase, esta valoración inicialmente está muy guiada por el equipo dinamizador. De hecho, corresponde a un esquema de pregunta-respuesta constante para conseguir intervenciones de los internos, las cuales priorizamos. En la segunda fase, a medida que van pasando las semanas, los internos van cogiendo protagonismo y las dinámicas de reflexión no requieren de tanta pauta por parte de los dinamizadores. En este momento, la valoración logra un carácter más crítico y surgen propuestas de mejora del reto. Lo más relevante de las aportaciones es que son de carácter intrínseco. Finalmente, en la tercera fase, vuelve a resultar necesaria la intervención del grupo dinamizador para consensuar si las estrategias y herramientas aprendidas se pueden transferir en otras situaciones de su día a día, además de valorar si identifican situaciones en las que las han aplicado.

Seminario de final del día

En este momento de reflexión semanal participan únicamente los miembros del grupo del exterior. Es un espacio de trabajo interdisciplinar y colaborativo donde se comparten observaciones, reflexiones y dudas.

Consideraciones varias

Después de la práctica, de las reflexiones para reordenar nuestras ideas y preparar este documento de cara a la comunicación, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

A partir de la práctica, hemos detectado que la metodología del proyecto obligaba de forma implícita a mantener una actitud activa, positiva y entusiasta a lo largo de toda la sesión, y respectiva a todos los participantes. En el momento del reto, el equipo dinamizador lo tenía muy claro, pero no el resto de participantes del exterior. Es por esto que consideramos necesario hacer una breve formación en el momento inicial antes de entrar en el módulo y en el seminario de final de la jornada.

Asimismo, hemos detectado que la diferencia de nivel cognitivo de los diversos participantes y la carencia de experiencias en prácticas cooperativas han condicionado el desarrollo del reto de acuerdo con los objetivos que nos hemos planteado, aunque

no son propiamente característicos de un centro penitenciario ni del sector social de estos internos. Concretamente, nos referimos a dar respuesta por los internos, en vez de dar más tiempo respetando los tiempos de latencia y dar más peso a la participación de los internos en el momento de pensar propuestas, compartirlas y tomar decisiones. Como el reto motiva a dar una solución, en muchos casos la reacción instintiva era la de hacer propuestas sin tener en cuenta que interesaba que los internos jugaran un rol más protagonista. También se ha formado a los participantes del exterior respecto a estas orientaciones en el momento previo a entrar en el módulo y en el seminario.

Valorando el proceso de práctica y teniendo en cuenta los objetivos planteados y las fases que se han ido adquiriendo, consideramos que haría falta incluir una cuarta fase para poder cerrar el proceso. En este momento, los internos demostrarían una verdadera transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridas, y tendrían suficiente autoestima y confianza para atreverse a desarrollarlas en diversos contextos. Además, lo comunicarían de forma intrínseca. Es por esto que el papel del grupo tendría que convertirse en un grupo de conversación y el rol del equipo dinamizador quedaría en un segundo plano.

Habiendo vivido esta cuarta fase, vendría una hipotética y utópica quinta fase, la cual consistiría en poner en práctica fuera del contexto penitenciario todas aquellas estrategias y habilidades socializadoras interiorizadas.

La valoración de los internos del Módulo Psiquiátrico del C.P. La Model respecto a su aprendizaje mediante los retos físicos cooperativos

Presentamos el informe de la reunión mantenida el 18 de mayo de 2015 en el Módulo Psiquiátrico de La Model, con el objetivo de valorar el proyecto de innovación que hemos llevado a cabo en relación con los retos cooperativos dentro del programa de intervención socioeducativa mediante la Educación Física en el patio del módulo. El grupo de discusión estaba formado por cinco internos, el educador de referencia del módulo, los integrantes del grupo de trabajo y, en calidad de coordinadora y moderadora del grupo de discusión, Merche Ríos.

Previamente, agradecemos su predisposición y compromiso durante toda la implementación de nuestra propuesta, y muy especialmente en esta valoración.

Empieza la reunión valorando qué han aprendido los internos y qué repercusión está teniendo la práctica de los retos cooperativos en su día a día en el módulo. Durante la puesta en común de las diversas opiniones, a un interno le surge la inquietud de definir el reto cooperativo y de diferenciarlo respecto al resto de juegos. Los internos explican

que un reto es un juego cooperativo, el cual consiste en conseguir un objetivo entre todos; y valoran muy positivamente el trabajo en equipo y la implicación de cada uno.

“No sirve de nada mi acción personal sola, hace falta la acción de todos.”

Asimismo, se sigue diferenciando el reto del juego comentando que no se va a ganar y que la competitividad de todos se une para cumplir con el objetivo común. Un interno destaca el esfuerzo de cada uno para contribuir en el objetivo del grupo, poniendo énfasis en la necesidad de esforzarse al máximo, se confirma en la siguiente intervención:

“En el reto hay que esforzarse más, hay que ir a tope. En los juegos estamos divirtiéndonos, no con el afán de ganar ni de conseguir un objetivo. Hay que esforzarse a tope para conseguirlo.”

A partir de diversas aportaciones, se construye la siguiente definición de reto cooperativo:

“Un minijuego en que actúan 20 personas que tienen que estar unidas mentalmente y en armonía para conseguir el reto.”

Se valora muy positivamente la necesidad de reflexionar sobre qué se ha aprendido con la participación en los retos cooperativos. A la vez, comentan cómo de transferibles son los retos cooperativos en su día a día dentro del módulo. Consideran que los retos les ayudan a convivir mejor en el centro penitenciario y a tener una mejor relación entre ellos. Además, les sirven para aprender a organizarse y para darse cuenta de que, día tras día, la vida está repleta de retos a superar.

“Aprender a organizarse en grupo, que luego en la vida cotidiana te puede servir para muchas cosas.”

“Cada día que te levantas tienes un objetivo.”

Y no solamente lo relacionan con todo aquello que sucede dentro del centro, sino también lo valoran positivamente al relacionar los retos con su proceso de reinserción en el exterior, cuando dicen que éstos les proporcionan herramientas que pueden ayudar a desarrollar el proceso mencionado.

“Desde ir a hacer la compra con alguien, como con tu madre o tu hermana; o en un trabajo... Para que no te cueste tanto organizarte con personas que no conoces, integrarse más y decir “esto sí que lo puedes hacer.”

Posteriormente, surge la temática de la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás. Nos parece interesante que los internos saquen este tema porque consideramos fundamental el trabajo de la responsabilidad en un centro de estas características. Los internos opinan que la aplicación de los retos cooperativos ha permitido que el grupo crezca en este aspecto tanto a nivel individual como grupal. Dan una gran importancia a la colaboración.

“En cada reto es el afán de superación de uno mismo y poder llegar a ese reto con la colaboración de todos.”

“La línea es aportar y que la gente colabore.”

“Entre todos se construye.”

A continuación, los internos han detectado mejoras en su seguridad en el momento de proponer ideas, como también creen haber aprendido a dar valor a todas las aportaciones por igual. Justifican este aprendizaje gracias a no sentirse diferentes de los participantes del exterior en el momento del juego ni en el de la valoración. Con la siguiente intervención se afirma la no diferencia percibida entre los participantes:

“Todos somos iguales, con nuestros defectos y virtudes. Hay que aprovecharlo con un fin común.”

“Se escucha igual al de dentro y al de fuera. Yo he visto dirigir por igual alguien de fuera que de dentro. La iniciativa puede salir de todos.”

Del mismo modo, se ha identificado que el momento de los retos cooperativos es una situación en la cual los internos han sentido valoradas sus intervenciones por los otros participantes. Las respuestas giran alrededor de la importancia de todos los componentes del grupo y la necesidad de su participación activa para conseguir el objetivo común, como también se comenta la flexibilidad que ofrece el reto para poderlo seguir trabajándolo un lunes después si éste no se supera.

“Todos somos imprescindibles. Hay que llegar a esta conclusión.”

“Tú puedes decir una cosa y ahí se decide. Todas las ideas son escuchadas y bien recibidas, y esto hace que el reto vaya a buen puerto.”

Las aportaciones de los internos reconocen principalmente el aprendizaje de las habilidades sociales en la facilidad que les ha aportado para incluirse en el grupo, sintiéndose un miembro más de éste, y comunicarse con más fluidez. Una de las habilidades concretas que valoran haber aprendido es la de escuchar todas las intervenciones sin interrumpir a los compañeros, respetándose, y de manera activa.

“Los retos son muy necesarios, porque te abres más, te integras más con todos y dejas otras cosas de lado. Te sientes bien, te hace bien mentalmente y físicamente.”

“Primero hay que escuchar a todos para poder decidir. Todo el mundo tiene derecho a decir. A veces hay personas que no te esperas que van a decir algo tan bueno como lo que dicen.”

Coinciden en que los retos favorecen la socialización:

“Yo soy bastante antisocial y me ha ayudado mucho a socializarme con los demás. El reto lo encuentro muy positivo, te ayuda a conocer a los demás. Los retos te ayudan a conectar con los demás, te facilitan a aproximarte a los demás. Te marca puntos y te ayuda a crecer.”

Seguidamente, identifican la importancia del momento de evaluación posterior a la práctica de los retos, los internos valoran muy significativamente estos momentos de autoevaluación del grupo.

“Está muy bien valorar. (Muy efusivamente)”

“Está muy bien hacer el resumen del reto y del día. Hay que extraer las ideas de cada día.”

“Es importantísimo valorar.”

A continuación, destacan el contagio de alegría que les supone la participación a los retos, la mejora integral de su persona y la construcción de la consciencia de grupo sin hacer distinción de interior y exterior, ni valorando las características personales de cada uno como una barrera relacional. Las siguientes intervenciones que presentamos lo evidencian:

“Venir te hace estar bien. Te despreocupas. Hay que venir a los sitios, eso es lo que te hace activar.”

“Contagias el ánimo a los demás y eso es bueno. Se traduce en armonía. Expresas un nivel de alegría. Creas un estado de ánimo positivo.”

Además, verbalizan que estos efectos positivos se magnifican al presentar un trastorno mental, ya que se rompe con el aislamiento que se desprende de los efectos del trastorno que presentan.

“Cuando te pones a hablar con personas con salud mental es mejor. Te contagias de cordura. Aquí es una locura, cuando hablamos entre nosotros nos retroalimentamos;

con gente de fuera algo positivo se nos contamina.”

“Existe aquí una «depresión perezosa» que no ayuda en el momento de asistir pero una vez participas piensas “menos mal que he venido”. Cuesta arrancar, pero cuando estás dentro de la actividad agradeces haber ido.”

Para acabar, las opiniones anteriores de los internos quedan patentes en las intervenciones de la coordinadora de este programa y de las “Trobades Socioesportives” (Encuentros Sociodeportivos) de la UB, y el educador de referencia del Módulo Psiquiátrico. En términos generales, ambos consideran enriquecedora la participación de los internos en la puesta en práctica de retos cooperativos.

La coordinadora valora el crecimiento de la consciencia de grupo y de la cohesión que se han ido generando gracias a la participación en los retos, la importancia de ofrecer la posibilidad de tomar decisiones dentro de este contexto, y la presencia del diálogo para llegar a acuerdos y desarrollar las habilidades comunicativas.

En relación con la transferencia entre el aprendizaje de los retos cooperativos y las situaciones del día a día, el educador interviene de la siguiente manera:

“Desde fuera sí que se percibe. Se ve cuando estáis en el patio, y lo transmitís al resto del grupo. Mejora vuestra relación y lo transmitís a los demás.”

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos iniciales, con la práctica de los retos y con las valoraciones, podemos reafirmar el impacto que han supuesto los retos a los participantes del programa. A parte de una mejora motriz significativa, hemos detectado en los internos una gran evolución a nivel intelectual, emocional y social, tal como ellos destacan. Poco a poco, ha habido una transferencia de las estrategias empleadas en la resolución de los retos hacia situaciones relativamente problemáticas del día a día en el módulo.

Los estudiantes de ApS y voluntarios también han vivido el impacto de la práctica de los retos. Para empezar, se han formado en la Educación Física mediante el aprendizaje cooperativo a partir de la práctica y han descubierto que las dinámicas cooperativas son una buena herramienta para desarrollar los objetivos que se planteen en su ámbito de trabajo. Además, han visto la posibilidad de poder experimentar nuevas prácticas metodológicas sin miedo, donde la autonomía y la toma de decisiones juegan un papel muy importante.

Como profesionales, esta implementación nos ha permitido descubrir que los retos cooperativos no solo son prácticas útiles en escuelas y entornos formativos. Hemos encontrado otro entorno útil como puede ser el contexto penitenciario, donde todos los beneficios derivados del aprendizaje cooperativo también suceden en este entorno.

Los efectos beneficiosos de los retos cooperativos sí se han podido reproducir en contextos penitenciarios y, por tanto, son aplicables en entornos parecidos (como centros de menores).

Disponer de poco material y espacio no nos ha limitado poder poner en práctica los retos cooperativos, pero tener que evitar el contacto físico sí que nos ha supuesto un gran límite al hacer propuestas. Aunque el poco material, espacio y la falta de contacto puedan dificultar en un primer momento generar la cohesión de grupo necesaria, a la larga se consigue el mismo efecto gracias a la predisposición y el ánimo transmitido a través de la voz.

Nos planteamos una posible proliferación de estas dinámicas en otros centros penitenciarios.

BIBLIOGRAFÍA

Alario, R. y Gavilán, P. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.

Córdoba, T. (2014). Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo. Dentro Ríos, M., Ruiz, P., Carol, N. (Coord.), *La inclusión en la actividad física y deportiva: La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos* (p. 153-159). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Curto, C., Gelabert, I., González, C., y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Fernández-Río, J., y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Muñoz, F. (2014a). Descripción e implicación de las discapacidades: Descripción e implicación de la discapacidad derivada del trastorno mental. Dentro Ríos, M., Ruiz, P., Carol, N. (Coord.), *La inclusión en la actividad física y deportiva: La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos* (p. 100-104). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Muñoz, F. (2014b). Orientaciones didácticas por discapacidad: Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad derivada del trastorno mental. Dentro Ríos, M., Ruiz, P., Carol, N. (Coord.), *La inclusión en la actividad física y deportiva: La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos* (p. 127- 130). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Ríos, M. La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*. 2009, 9, 83-114.

Ríos, M. La educación física en los establecimientos penitenciarios de Cataluña. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*. 2004, 15, 69-82.

Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., y Córdoba, T. (2014). Estrategias inclusivas: Recursos didácticos para la inclusión. Dentro Ríos, M., Ruiz, P., Carol, N. (Coord.), *La inclusión en la actividad física y deportiva: La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos* (p. 131-143). Barcelona: Editorial Paidotribo.

Valcárcel, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Popular.

Velázquez, C. (coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

Datos del autor:

Amaia Etxeberria

Jordi Martínez

Bernat Muñoz

Carme Rubio.

Trabajar por proyectos con estructura de aprendizaje cooperativo en ciclo inicial: un ejemplo aplicado desde el área de Educación Física

David S. Aguayo

RESUMEN

Curso 2015-2016 con dos grupos de alumnos de 1º de primaria de la escuela Marta Mata en Barberá del Vallès (provincia de Barcelona). La experiencia define de qué manera el docente ha desarrollado un trabajo por proyectos desde el área de Educación Física utilizando una estructura de aprendizaje cooperativo. Se describe de qué manera y en qué fases se ha desarrollado y estructurado el proyecto en ámbito de la Educación Física. A su vez, se plantean propuestas metodológicas y consideraciones aplicadas en ese contexto con el fin de que otros profesionales puedan iniciar este tipo de trabajo o incluir estas reflexiones a su propuesta para seguir mejorando la puesta en práctica de esta metodología de trabajo en ciclo inicial.

Palabras clave: trabajo por proyectos, educación física, aprendizaje cooperativo, ciclo inicial.

MI PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN [FÍSICA]

Mi trayectoria personal y profesional me llevó en mi etapa de formación inicial a centrarme en el aspecto corporal de la educación. Después de un camino de más de 10 años, mi paradigma educativo contempla entre otros aspectos entender que el viaje de la educación no puede ser mediante otro medio que el cuerpo, indisociable de la mente y de la emoción.

Por tanto, bajo esta concepción no puedo evitar sentirme incoherente cuando se habla de "Educación física". La palabra "Educación" debe contemplar siempre al cuerpo como medio de aprendizaje. Mientras se recorre este camino para incorporar el cuerpo en el aprendizaje, seguiré puntualizando que en la educación que planteo se utiliza el cuerpo pese a que, por ejemplo, ninguna de las competencias básicas en el actual currículum educativo refiere de manera alguna a lo corporal o físico.

Sorprendentemente todos los que aprendemos tenemos un cuerpo para ello y este cuerpo no puede dejarse aparcado para utilizarlo únicamente a la hora del recreo o en las clases de Educación Física.

La educación que no utiliza el cuerpo como un elemento más junto a lo cognitivo y lo emocional, se aleja del camino que quiero recorrer. Por tanto a falta de un concepto que represente este planteamiento, inicio este tipo de propuestas para conseguir dotar de significado motriz a los aprendizajes.

TRABAJO POR PROYECTOS

En el trabajo por proyectos se dan muchos momentos de reflexión y diálogo. En la propuesta que presento, el diálogo sucede mayormente durante el trabajo en equipos estables de 4-5 alumnos. Pese a eso, cuando se está definiendo el tema del proyecto, las asambleas se alternan con propuestas motrices que fija el docente con el fin de empezar a generar la lógica de la cooperación en el grupo.

Las asambleas deben tener un objetivo claro como por ejemplo, explicar qué tema del proyecto quiere cada uno o proponer actividades dentro del tema elegido para el proyecto.

Estas asambleas nunca deben durar más de 10-15 minutos para garantizar la atención y eficiencia de las mismas, teniendo en cuenta mi experiencia docente en el trabajo por proyectos.

FASES DEL PROYECTO REALIZADO

1. Elección de las áreas implicadas en el proyecto por parte del centro y equipo de docentes:

Si bien el trabajo por proyectos plantea un trabajo global desde diferentes áreas del currículum, en esta propuesta planteamos dos posibilidades en función de la realidad del centro: una enfocada desde diferentes áreas y otra planteada desde el área de Educación Física y abierta a que otras áreas se sumen. Independientemente de las áreas del currículum que finalmente estén implicadas en el proyecto, en esta comunicación nos centraremos en lo que refiere al área de Educación Física.

Por un lado, podríamos encontrar una propuesta donde se define el proyecto en otro momento educativo o área/s y posteriormente/simultáneamente el área de Educación Física se suma desarrollando una parte del proyecto.

Por otro lado, el caso que nos ocupa es el de un proyecto surgido desde el área de Educación Física. El proyecto tiene sentido en sí mismo y otras áreas curriculares pueden sumarse a este para ofrecer un aprendizaje más globalizado, cómo vehicular este trabajo entre áreas se escapa, por falta de espacio, del objeto de esta comunicación. Este planteamiento de proyecto permite también dotar al alumnado de una primera experiencia en el trabajo por proyectos que posteriormente puede ampliarse a otras materias de manera progresiva.

2. Elección del tema del proyecto:

En asamblea se plantea al grupo clase que se realizarán las clases de Educación Física en base al trabajo por proyectos. El proyecto durará lo que los alumnos y docentes consideren que debe durar y se cerrará cuando ya no se estén dando aprendizajes interesantes.

Se presentan las diferentes temáticas propuestas por los alumnos y posteriormente, una vez compartidas en asamblea, los alumnos eligen por mayoría en la votación el proyecto que quieren. En los inicios del trabajo por proyectos, cuando los alumnos o docente no tienen mucha experiencia y/o cuando no se quiere/puede invertir el tiempo necesario para todo este proceso de elección del tema, existe la posibilidad de proponer un "centro de interés". El centro de interés consiste en que el docente fija el tema y a partir de aquí se desarrolla el proceso como se describe a continuación en esta comunicación.

El título del proyecto resultó ser "Los juegos del patio". Estaban muy motivados para

aprender nuevos juegos en el patio. Querían saber utilizar materiales que las familias en varias jornadas familiares habían construido. Pasaron de estar el curso pasado en la zona de infantil a poder disfrutar de todas las zonas de juego ya que en este curso se pudieron eliminar las barreras arquitectónicas del patio para que alumnos desde P3 hasta los más grandes pudieran compartir espacio y juegos. A su vez, muchos querían compartir los juegos que habían aprendido en extraescolares o jugando con otros amigos de fuera de la escuela.

3. Planteamientos de diversidad funcional, de aprendizajes y relacional.

El docente explica a los alumnos que todo lo que hagamos o propongamos en clase tiene que ser algo que aprendamos nuevo. No nos servirá hacer cosas que nos resultan fáciles, que ya conozcamos, etc. Utilizaremos frases como “¿nos gusta aprender, verdad?”. Hemos de adaptar todas las actividades para que todos participemos siempre, desde los que tienen más facilidades en una habilidad o situación hasta los que más les cueste ese aspecto concreto.

Explicamos que esto lo hacemos porque hoy quizá está lesionado Juan del pie, por la tarde le cuesta a Nayara una habilidad que nunca ha hecho o no hay manera de que le salga el reto a Mariam, pero mañana le puede pasar a otro y es responsabilidad del grupo incluir a todos siempre. Si esto no se da de manera efectiva, como docente debemos parar el proyecto y centrarnos en lo prioritario: situar a aquellos alumnos que no empatizan tan fácilmente en situaciones prácticas donde ellos mismos vivencien lo que es tener dificultades para resolver cualquier cuestión.

También se explica que a lo largo del proyecto trabajaremos con diferentes compañeros sabiendo jugar con todos para que fuera y dentro de la escuela podamos relacionarnos con todo el mundo aunque no sean nuestros amigos.

4. Significatividad del aprendizaje: aportación individual de cada participante al proyecto.

Desde mi punto de vista y experiencia, el trabajo por proyectos no responde íntegramente ni en todo momento a las necesidades de todos y cada uno de los protagonistas del proceso de aprendizaje. No obstante, ofrece un contexto mucho más participativo que los planteamientos tradicionales.

Para conseguir que el alumno se sienta partícipe, propongo una estructura de elección de propuestas individuales: cada participante al inicio del proyecto debe proponer una actividad a realizar dentro de la temática del proyecto escogido por el grupo clase.

Por ejemplo, dentro de este proyecto lo que querían aprender para poder jugar en el patio fue: fútbol, saltar a la cuerda, saber cómo se utiliza el rocódromo nuevo, juegos sin material, juegos de pillar, “enredos” (juego de hacerse nudos), Béisbol, “Pichi taka”, “Bote bote”, “Toca cabezas” (juego sentado en corro donde se pilla tocando la cabeza), Tenis, “Pichi Araña”, “Stop”, “Atrapa al ratón” (juego de pillar con pelota), “Mata conejos”, “regateo con pelota”, “El ninja” (similar al stop) y “Mikado gigante”.

Se podía elegir lo que nos gustase aunque estuviese repetido, por ejemplo el fútbol tuvo gran éxito pero en el proyecto dedicamos sólo una actividad y debía ser novedosa, no servía el simple partido porque todos ya sabíamos. De esta manera, se genera, por una parte una motivación intrínseca ya que haremos algo que cada alumno a título personal ha elegido y por otro lado, se genera una motivación extrínseca ya que mis compañeros juegan al juego que yo quiero y luego aunque su juego no sea el que más me guste yo debo también participar en su propuesta como ellos han hecho por mí.

5. Concreción de las propuestas de los alumnos en base a los requisitos curriculares y dominios de acción motriz.

REQUISITOS CURRICULARES

Primero se debe generar la lógica de la cooperación en el grupo antes de cualquier propuesta enmarcada en la cooperación.

Una vez cada alumno ha hecho su propuesta, se empieza a llevar a cabo las actividades de estructura y normativa más acotadas. Por ejemplo, el juego del “mata conejos” es un juego de colaboración-oposición que no invita tanto a modificar su estructura como sí lo hace el de la propuesta de “regateo con balón” que podría presentarse en cualquier dominio de acción motriz incluyendo el formato de reto cooperativo o incluso mediante estaciones rotativas por ejemplo.

Este momento es el más complejo para el docente ya que a partir de las propuestas de los alumnos, debe ofrecer un planteamiento equilibrado respecto a las estructura de la actividad. Debe tener en cuenta que las actividades que adapta a partir de la propuesta del alumnado permitan valorar los criterios de evaluación del centro para ese grupo. Desde los más motrices si es que se valoran;

“Es capaz de moverse con equilibrio en las diferentes situaciones motrices”: para ello, propondrá por ejemplo adaptaciones de la normativa de un juego como el stop que se deba hacer con un único apoyo, por ejemplo.

Hasta los de tipo más relacional;

“Es capaz de ayudar a sus compañeros/as y cooperar en situaciones de juego motriz”: para el cual se plantea una propuesta de creación de retos cooperativos sencillos con las consignas “Todos ganamos o todos perdemos” y “Todos han de participar en el reto.” Como se propuso en esta experiencia donde un grupo estable de 5 alumnos tenían que conseguir saltar a la cuerda de 5 maneras diferentes, cada una de las maneras es propuesta por un miembro del equipo.

DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ

Para asegurarnos de que la propuesta motriz es equilibrada en cuanto a la estructura interna de la actividad, una opción interesante es organizar las propuestas en base a los dominios de acción motriz propuestos por Larraz (2008) a partir de Parlebas (2003). De esta manera, partiendo de las propuestas de los alumnos en este proyecto, proponemos actividades de los diferentes dominios de acción:

• Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con los demás

Se plantea por ejemplo la estrategia de aprendizaje cooperativo 1-2-4 donde primero cada participante debe realizar la tarea individualmente, luego compartirla con su pareja y finalmente con el equipo de 4 o 5 personas si es el caso. En nuestro caso saltar a la cuerda individualmente antes de empezar con el grupo a aprender los saltos de nuestros compañeros. Damos tiempo necesario para que cada participante encuentre diferentes formas de saltar y elija la que más le gusta.

• Acciones de oposición interindividual en un entorno físico estable

Aquí podríamos situar las actividades de pillar concretadas por ejemplo en el juego de pañuelo, con las siguientes adaptaciones: varias pistas de juego simultáneas con 4 jugadores por pista para hacerlo más participativo, donde no se elimina. Sino que, aquel que consigue el pañuelo, se cambia de pista de juego en el orden que se pauté.

• Acciones de cooperación en un entorno físico estable

En este caso se planteó que cada grupo estable crease un reto cooperativo donde tuviesen que utilizar el rocódromo horizontal instalado en el patio, además de cualquier otra parte del patio que quisiese cumpliendo con las siguientes consignas:

“Todos ganamos o todos perdemos”; “Todos han de participar en el reto”; “Hemos de ayudarnos y animarnos”; “Si el grupo no funciona paramos y nos sentamos a hablar de que falla” y finalmente “Nos hablamos y escuchamos con respeto”.

Posteriormente, cada componente del grupo que creaba ese reto lideraba a otro grupo utilizando la estructura del “Puzzle de Aronson” para enseñarle y conseguir superar el reto con ese grupo. Y así sucesivamente con los 6 grupos estables que estaban creando el reto.

• Acciones de cooperación y oposición en un entorno físico estable

Aquí pese a citarse como cooperación-oposición por Larraz (2008), me adscribo a la propuesta que López Pastor (2009) designada como colaboración-oposición. Esta estructura ha resultado la más común y popular entre los alumnos de esta experiencia donde se ubicaría por ejemplo el béisbol, cuyas normas cambiaríamos hasta presentarles el juego del “taka”, propuesta mucho más participativa.

• Acciones en un entorno físico con incertidumbre

Aquí se ubican las actividades de rocódromo en el patio y durante las colonias. Este dominio suele ser propuesto a menudo por el docente en salidas a entornos no habituales dado que no suelen surgir de manera espontánea ante la dificultad por parte de los alumnos de proyectar propuestas en entornos que desconocen.

• Acciones con intenciones artísticas y expresivas

Aquí se concretaron los juegos sin material en juego como “El escultor” donde uno expresaba con su cuerpo el estado de ánimo de la escultura y una vez estático, el otro la moldeaba hasta cambiar su estado de ánimo.

ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR UNA ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Velázquez, C. (2013) recoge una serie de dificultades con las que se encuentra el profesorado a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo en sus clases.

A continuación se describen las encontradas en la aplicación de este proyecto y se relacionan con los recursos o estrategias utilizados por el docente.

1. Adaptación de las propuestas competitivas para conseguir que sean más participativas e inclusivas.
2. Creación de grupos estables de 4 o 5 participantes que varían en cada reto cooperativo (que habitualmente implica entre 1 y 4 sesiones). No todas las sesiones, pero sí la mayoría, requieren este grupo estable que, siendo en una edad tan temprana, por mi experiencia, funcionan mejor si los grupos no se alargan más del tiempo que implica el propio reto, añadiendo un aliciente más para superar el reto.
3. En las sesiones iniciales se permite la elección libre de los equipos y grupos para generar un clima agradable y positivo.
4. La responsabilidad individual está presente además de en los propios retos, cuando cada miembro del grupo que ha creado el reto y ha superado su propuesta tiene que liderar un grupo que les espera para aprender el reto.
5. El docente anota los equipos que se van escogiendo y, a medida que avanzan las sesiones, los grupos estables se componen de manera mixta como se describe aquí:
 - a. El docente elige a un compañero y pregunta al grupo clase: "¿quien no ha trabajado en Educación Física con Bilal?" Se ha dado en algún caso que un alumno que no quiere ir con Bilal por ejemplo, no levanta la mano pese a que todavía no ha trabajado con él. Esto se resuelve de varias maneras: el resto de compañeros le comentan que no ha ido con él, sino hacia la mitad del proyecto el docente que lleva el control de los grupos hechos invita nominalmente a aquellos que no consta que hayan trabajado con Bilal, a hacerlo.
6. Alumnos que rechazan participar en un grupo, con un compañero o si un grupo o un componente no funciona o no hace lo que se espera de él:
 - a. La máxima prioridad de la educación es el componente social y en estos casos se para el trabajo de ese equipo. Se les hace sentarse en corro y se les invita a que el propio grupo tenga iniciativa para gestionar el problema. El docente les dice que cuando él tenga un momento pasará a ayudarles a resolverlo. Aunque el docente no tenga ninguna tarea más urgente, dejará al grupo sentado durante unos minutos para estimular la propia iniciativa del grupo y posteriormente dará pautas de resolución.
7. Todo conflicto se afrontará por parte del docente con naturalidad y tranquilidad. Cuando los haya, se explicará que son habituales y necesarios.
8. El procesamiento grupal para valorar cómo el propio grupo trabaja, se realiza mediante la pregunta al grupo por parte del docente: "¿Qué tenéis que mejorar y que habéis hecho bien?"
9. Los roles en estas edades se simplifican en:
 - a. Participante del reto.
 - b. Cuando es el momento, se ejerce de experto en el reto que el alumno ha diseñado con su grupo y que tiene que enseñar y practicar con otro grupo. Se demuestra el reto y cada experto en ese reto coordina un grupo al que supervisa: que entiendan todos el reto y sepan qué hay que hacer. Las dificultades que aparecen al trabajar con alumnos que aún no leen o escriben con soltura, se resuelve oralmente dando la palabra al experto que ha creado el reto, lo ha compartido y supervisado con el equipo al que está enseñando el reto y que finalmente valora cómo han trabajado los componentes y el grupo como tal.
10. Según las propuestas al margen de actividades en gran grupo y retos cooperativos, también se organizan las actividades mediante rincones o estaciones donde los grupos van rotando autónomamente.
11. Las consignas en los retos deben ser abiertas para permitir incluir a todos los participantes que están aprendiendo a cooperar. Por ejemplo, en el reto de saltar la cuerda se emplearon 6 sesiones para conseguir que todos los grupos superasen su reto y gracias a la consigna abierta de saltar (de la que no se practicó ni se dio ningún ejemplo) permitió que aquellos alumnos con más dificultades motrices pudieran crear saltos adaptados a sus capacidades.
12. La disposición del material determina el respeto o no de tiempo de procesamiento grupal o de trabajo individual previo a la puesta en común. Por ejemplo, no se dan cuerdas de grupo hasta que los participantes individualmente no han practicado con su cuerda individual.

CONCLUSIONES

Respecto a la experiencia descrita cabe concluir que en el aprendizaje cooperativo está bien decir, hablar, explicar, dialogar sobre “cooperación” y “alumnos como protagonistas” pero estamos en un momento en el cual el “qué” (cooperar) y el “para qué” (una sociedad más justa) ya está asumido. Por tanto es el momento de compartir, criticar, poner en duda, experimentar y vivir el “cómo” algunos queremos conseguir que cooperen y aprendan lo que necesitan aprender y no lo que nosotros creemos saber que necesitan aprender. Es hora de pasar del cambio “explicado” al cambio “demostrado” para conseguir que aprendan lo que los niños y niñas desean. No puede haber otra manera de conseguirlo que haciéndoles partícipes de su aprendizaje donde ellos mismo lideren y decidan qué quieren aprender y el trabajo por proyectos enmarcado en una estructura de aprendizaje cooperativo puede ser una vía válida para iniciar este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- López Pastor, V.M. (2009): «El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción». Revista Retos, no 16, pp. 36-40.
- Larraz, A. (2008): «Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria», en P. U. d. Zaragoza (ed.). Zaragoza.
- Parlebas, P. (2003): «Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz», en J. P. FUENTES GARCÍA; M. BELLIDO PÉREZ (ed.): La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas. Primer congreso internacional de Educación Física. FIEP. Cáceres. Diputación de Cáceres, pp. 27-42.
- Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Consultado el 5 de abril de 2016 en <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>.

Datos del autor:

*David S. Aguayo
Escuela Marta Mata, Barberá del Vallés (Barcelona).*

TRADIJOC

Maria Vicenta Blasco Buendia

RESUM

Aquesta comunicació és el resultat d'un any d'experiència del projecte: "Tradijoc". Estic portant-lo a terme a les sessions d'Educació Física i Medi. Està pensat per cicle superior, encara que pel seu caràcter flexible podria realitzar-se en altres nivells. Durant la proposta, "Tradijoc" passa per diferents moments on s'han vist modificats i adaptats alguns dels objectius inicials degut a la baixa implicació de les famílies per poder portar-lo a la pràctica. Així doncs, el seu objectiu final, ha seguit el seu camí. "Tradijoc" pretén donar a conèixer diferents jocs tradicionals de la infància dels seus pares, tiets, avis... per tal d'ocupar el temps de pati i del carrer jugant a aquests i així, reduir els constants conflictes que es produeixen al pati.

CONTEXTUALITZACIÓ

L'experiència es desenvolupa a una escola pública d'infantil i primària, d'una línia, situada a Barcelona. Els nens i nenes que han participat del projecte tenen entre 10-11 anys i formen part d'un grup de cinqué de primària.

L'escola rep alumnat de famílies amb moltes dificultats econòmiques, generalment ni la mare ni el pare treballen. El col·legi té una matrícula viva, és a dir, contínuament vénen de nous i altres marxen. És una zona amb un alt índex d'immigració, procedents majoritàriament d'Amèrica del Sud, Índia, Pakistan i Xina. A més d'un número elevat d'ètnia gitana.

El centre està etiquetat com de màxima complexitat degut tant a les dificultats socioeconòmiques de les famílies com als diferents conflictes que ocorren dia a dia a l'escola i al voltant com pel nivell sociocultural que mostren al barri.

Per què Tradijoc?

Tradijoc naix de la preocupació de veure jugar als nens a l'hora del pati a futbol, a baralles o "wwe o pressing catch", a córrer sense rumb... per una part, i per l'altra, de la necessitat d'introduir els jocs tradicionals a l'hora del pati, i així, poder implicar a les famílies, sent els jocs populars i tradicionals una mena de ganxo perquè participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills. A més, observe que hi ha poca interacció entre els nens dels altres cursos i quan hi ha, sovint es produeixen conflictes. Els jocs cooperatius afavoreixen conductes positives de comportament social en major mesura que els jocs competitius (Grineski, 1989).

L'EF basada en activitats cooperatives afavoreix les interaccions socials positives amb problemes de comportament i desordres emocionals (Grineski, 1996).

Afavoreixen un major rendiment, millora les relacions socials, permeten un major control de la classe i desenvolupen en l'alumnat les habilitats comunicatives (Steve Dunn i Rolayne Wilson, 1991).

Així doncs, la intenció d'aquest projecte és donar eines i recursos als nens perquè puguin jugar a l'hora del pati i així, reduir les constants baralles que es produeixen durant aquest temps d'esbarjo.

Altre objectiu seria fer partícips als pares de les diferents activitats de l'escola. I així, augmentar i millorar tant la participació d'aquestes, com la relació família-escola.

Mitjançant els jocs tradicionals explicats pels pares, germans, tiets... a l'escola, es pretén enfortir i potenciar els vincles pares-fills, a més de conèixer l'herència cultural i el gran llegat que tenen els pares i fills dels seus avantpassats.

Desenvolupament del projecte

Aquest any estic de comissió de servei a una escola on l'educació física sembla no tenir gaire importància, pots demanar, explicar i esforçar-te que les hores d'educació física continuen estant baix els mínims establerts. Tinc tres cursos als quals els hi faig dues classes de 45 minuts, en total 1:30 hores a la setmana, i altres tres classes, tan sols fan 45 minuts setmanals.

Enguany porte la tutoria de 5é. Puc considerar-me afortunada de fer 1:30 hores setmanals, encara que tothom sabem que és menys temps, ja que es perd temps esperant que arriben els altres mestres, baixant les escales, deixant motxilles, i si es té sort de tenir lavabos o dutxes, doncs netejar-se una mica. Així doncs el temps que els nens arriben a fer d'Educació Física potser són uns 30 minuts setmanals.

Aleshores, sem va ocórrer relacionar aquest projecte en medi i utilitzar també el temps de projecte per dedicar-les a fer educació física.

Com que el grup de cinqué és bastant potent, ja que el primer que he fet ha estat treballar què és un grup, la pertinença al grup, els vincles que es poden crear i, sobretot, crear-ne un grup, que el senten d'ells, que se senten que pertanyen al grup evitant que es produeixen desequilibris perquè el grup vaja fluint a poc a poc. Un grup on hi haja respecte i responsabilitat en certa mesura.

Tradijoc i "El puzle de Aronson"

Per portar a terme el projecte he utilitzat l'estructura cooperativa: "El puzle de Aronson". Em sembla ideal per treballar activitats motrius i el treball de jocs i activitats. Són diferents autors que mencionen algunes de les possibilitats d'aplicació de la tècnica del trencacaps o puzle en EF per al treball de diferents continguts, com ara, els jocs tradicionals (Velázquez, 2010).

Ens centrarem ara en l'explicació de "**Jigsaw o puzzle**" (Aronson, 1978) :

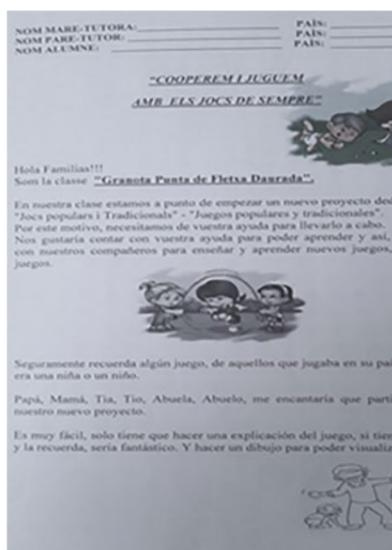
1. L'alumnat és distribuït en grups d'entre 4-6 persones, heterogenis quant a sexe, ètnia i rendiment.
2. La tasca que es va a aprendre es divideix en tantes parts com membres hi ha al grup.

3. El professor entrega informació d'una part diferent de la tasca a cada membre del grup. Aquesta persona és responsable d'entendre-la i aprendre-la, i serà posteriorment responsable d'explicar-la a la resta de companys del seu grup.
4. "Comissió d'experts". Els experts de cada grup es reuneixen per analitzar el que cadascú ha entès de la informació proporcionada pel mestre i consultar els dubtes.
5. Els diferents experts tornen al seu grup d'origen i s'ocupen de què cadascú dels seus companys haja après la informació que ells dominen. La posada en comú s'assembla a la d'un trencacaps (rompecabezas, puzzle), d'aquí el nom d'aquesta tècnica.
6. Per comprovar si el treball dels diferents grups ha estat el correcte, el professor pot cridar a qualsevol xiquet per demanar-li que explique qualsevol de les parts.

El principi....

Des de medi vam treballar els diferents països del món, centrant-se més en aquells d'on són els nens i els seus familiars, per anar creant així un vincle entre país-joc, nens-pares, família-escola. Un dia els vaig donar un full que havien d'emplenar a casa conjuntament amb els pares/tiets/avis, on calia explicar algun joc que recordaren de quan eren menuts, algun que fos diferent dels d'ara.

Alguns d'ells han estat retornats degudament emplenats, sent diferents i nous per tothom, altres són jocs que també es juguen actualment, d'altres són semblants als jocs que jugava jo de xicoteta. L'experiència ha estat bastant bé, encara que m'hagués agradat que totes les famílies de la meua tutoria s'hagueren implicat. Una vegada tenia els fulls llegits, vaig citar als pares perquè vingueren a l'escola.



El primer dia...

El primer dia no va venir cap. Em vaig sentir bastant decebuda, la veritat. Aleshores, vaig escriure'ls de nou, mitjançant una nota més atractiva, demanant i explicant la importància de la seua ajuda, la participació des de casa, perquè els nens puguen aprendre els jocs tradicionals, a més, pretenia fer partícips als pares en el procés d'ensenyament-aprenentatge dels seus fills. I així, que els seus fills ho puguen viure com alguna cosa seua, pròpia. Serà més fàcil que hi haja un aprenentatge significatiu.

Segon dia...

El segon dia va donar resultat, va venir un pare. Així doncs, vaig canviar l'estructura pensada. El pare, va explicar-nos una gran bateria de jocs tradicionals al gran grup. Ens va explicar jocs de quan ell vivia al seu poble d'Extremadura, el lloc on va nèixer. Els nens van respondre bastant bé. Jugaren, reflexionaren, pensaren, aprengueren i s'ho passaren d'allò més bé. Els nens es van motivar bastant. Com que veia que no estava funcionant la participació dels pares. Vaig haver d'enviar altra nota a casa, explicant de nou el projecte i els motius perquè vingueren. A les famílies se'ls ofereix un horari molt ampli perquè no siga una excusa el no venir.

Tercer dia...

Al dia següent va venir altre pare, ens van explicar jocs bastants interessants. Aquest pare era del Marroc. Fou bastant graciós perquè el pare anava coix i estava amoïnada per si no podia moure's. La sorpresa fou quan va començar a jugar com quan era petit. A partir d'aquí, els nens es van motivar moltíssim. Veien que anaven coneixent altres jocs i a més, bastant engrescadors.

Quart dia...

L'endemà, van venir altres pares. En aquesta ocasió, foren 3 pares i 1 mare. Dos d'ells del Marroc, un altre d'Hondures l'altre pare de Romania. Així doncs, vaig poder portar a terme el projecte. La classe es va col·locar en grups cooperatius, 2 grups de 4 i 2 grups de 5 nens. Cada pare es va situar a un lloc del pati i de la pista. Es va crear el seu terreny de joc. L'activitat consistia en què cada component del grup havia d'anar amb un pare diferent, on li explicarien el joc i jugarien fins a tenir-lo clar. Podien apuntar allò que consideraren oportú per no oblidar-se de res del joc.

Van estar jugant i explicant-se'l al voltant de 20 minuts. És aquí, on es creen les diferents "Comissions d'Experts". Aquests experts poden consultar-se entre ells quan

no recorden alguna cosa, i així, entre tots jugar.

En acabar aquest temps, es tornaren a ajuntar tots els components del grup cooperatiu.

Com....?

Serà en aquest moment, quan cada component del grup explica als seus companys el joc après i el posen en pràctica. Tenen 15 minuts per explicar i jugar. Aquests "Experts" han d'assegurar-se que tots els components del grup han après el joc.

Cada pare va anar passant pels grups per veure si han entès el joc i ajudar-los en tot cas. Quan acaba el primer, ho fa el segon, i així, successivament fins que els 4 jocs estiguen apresos.

Com a cloenda, els pares es van posar cadascú al joc que van ensenyar i cada nen va anar a jugar al joc que li venia de gust i amb aquells nens de la classe que també volien jugar-hi.

La veritat, fou una experiència bastant positiva. Per un costat perquè els pares no solen participar de les activitats que es fan a l'escola. I per altra banda, de veure com els nens de cinqué han estat capaços de jugar i aprendre de manera cooperativa, sense importar la competició ni les baralles.

Explicació d'una activitat tradicional amb l'estructura d'aprenentatge cooperatiu del "Puzzle de Aronson".

El Repte d'aquest projecte és:

Repte: conèixer i practicar 4 jocs tradicionals.

Debut a les característiques d'aquesta escola i del grup, vaig pensar que potser, aniria millor, aprendre un joc tradicional per sessió. A més, és la primera vegada que fan aquesta estructura d'aprenentatge cooperatiu.

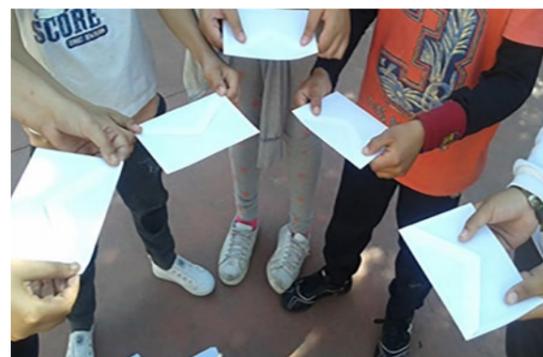
En cap cas voldria que es mostraren neguitosos per no poder jugar als altres. Així doncs, he triat uns jocs bastant motivadors perquè els puguin jugar a l'hora del pati o inclús al carrer.

En aquest, us explique un dels jocs proposats. És un joc de Xapes que va aportar un pare.

Primer moment:

Cada nen està amb el seu grup cooperatiu.

El mestre divideix el joc en 4 parts. Després, dóna a cada component del grup una part d'eixe joc en un sobre tancat.



Segon moment:

Els nens han d'agrupar-se per color del sobre. Així doncs, hi haurà 4 "Comissions d'experts". Dintre d'aquest sobre hi ha les instruccions del joc proposat pel mestre. Cada comissió d'experts, té una part del joc. Aquesta l'han de llegir, entendre i saber situar-la en un moment del joc (al principi, al final, la segona part, abans del final...), a més, l'han de saber explicar als seus companys de grup cooperatiu per poder jugar després. En aquesta comissió es poden resoldre dubtes generats a l'hora de llegir el joc. En aquest moment vull afavorir la interrelació entre els companys i promoure la responsabilitat, tant individual com grupal.



Tercer moment:

Una vegada els experts tenen clara la seua i saben explicar-la, es reuneixen amb el seu grup cooperatiu. En aquest moment, els components del grup poden ordenar les parts del joc. En general, al grup de cinqué els hi costa bastant explicar i tenir una lectura fluida, aleshores, preferesc deixar les parts perquè puguin tenir una ajuda i que no es bloquegen o deixen de jugar.

Una vegada els nens ordenen cada part, doncs cada "expert" explica la seua part de la millor manera possible.

**Quart moment:**

És el moment de posar en pràctica el que s'ha entès. Així doncs, serà el moment de "Jugar" al joc proposat.

Cada nen agafa el seu rol que té dintre del grup:

Dinamitzador: és l'encarregat de què es respecten les normes del repte. A més a més, en aquest cas, tothom explica l'activitat perquè tots són "experts" d'una part.

Moderador: s'encarrega de que tots escolten i donar torns de paraula.

Animador: és l'encarregat d'animar.

Material: qui prepara i recull el material a utilitzar.

Es van posar a mirar el dibuix per mirar com es dibuixava el tauler a terra. Van pintar els números de dintre. Es van posar a jugar. Hi havia vegades que havien de mirar les explicacions del joc o preguntaven a un expert d'altre grup per si li podia ajudar a explicar.

**Cinquè moment:**

La mestra va anar mirant com jugaven, com interactuen entre ells, com actuaven davant d'un dubte. A més de la participació de cada alumne. També, va preguntar als alumnes com es jugava en alguna part del joc, o quan et preguntaven ells, intentava reconduir-los perquè trobaren la resposta.

VALORACIONS DEL PROJECTE

La valoració és bastant positiva. He observat que ha augmentat la interacció entre els nens i nenes de l'escola. Ha disminuït un poquet les baralles a l'hora del pati, i dins del grup-classe. Quan arriben a classe després del pati es mostren prou contents i no avorrits. Sovint, t'expliquen algun joc que han après o alguna cosa significativa del que ha passat mentre jugaven.

Aquesta experiència em mostra que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix els aprenentatges socials.

Destacar la importància que cadascú té un rol dins del grup i l'ha de complir, afavorint la interdependència positiva.

Des de l'educació Física és possible organitzar les classes des d'estructures d'aprenentatge cooperatives, encara que hem de ser conscients que no sols amb una activitat es pot canviar les actituds dels nens. Així doncs, cal anar treballant des de les diferents estructures d'aprenentatge i també, a nivell emocional, per anar provocant canvis i anar veient i recollint els fruits.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson, E. et al. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bantulá, J. i Mora, J.M. (2010). Juegos Multiculturales. Barcelona: Paidotribo.
- Dunn, S. i Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the Physical Education classroom. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2 (6), pp. 22-28.
- Grineski, S. (1989). Children, games and prosocial behavior: insight and connections. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60 (8), pp. 20-25.
- Grineski, S. (1996). Cooperative learning in physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pujolás, P. (2012). Actas VIII congreso de actividades físicas cooperativas. La cooperación, una competencia básica para la vida. (4-13). Badajoz: Villanueva de la Serena.
- Velázquez, C. (2012). La pedagogía de la cooperación en Educación Física. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C., Fernández, M.I., García, M.D. y Vaquero, F. (2010). Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física. Madrid: Catarata.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. México: Secretaria de Educación Pública
- Velázquez, C. (coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Barcelona: Inde.

Datos del autor:

*Maria Vicenta Blasco Buendía,
Escola Aiguamarina, Barcelona.*

TRES MIRADAS INCLUSIVAS

Aleix Vila Solà
Raquel Alcayde Barral



RESUMEN

En esta comunicación pretendemos mostrar tres miradas distintas sobre la relación entre la actividad física y la inclusión. En primer lugar, se mostrarán los pasos realizados a lo largo de un camino de un maestro de educación física para tener una mirada más inclusiva de la universidad con una mirada lejana, hasta el día de hoy con una mirada plural e integradora de la actividad física. En segundo lugar, una fisioterapeuta del Equipo Asesor Psicopedagógico (EAP) nos mostrará cómo ve la inclusión /exclusión que ejercen los maestros de educación física en sus clases ya que su papel es hacer participar los niños con dificultades motrices. Y, en tercer lugar, un niño y una madre que han vivido la exclusión/inclusión en primera persona con relación a la actividad física.

Y por último, terminamos el recorrido con las conclusiones comunes a los tres puntos de vista donde nos damos cuenta que la llegada es la misma. Un lugar donde todos los niños puedan aprender, sea cual sea su condición, que la diversidad se viva como una oportunidad y que entre todos los agentes educativos lo podamos conseguir. Sólo nos faltar tener la consciencia para creerlo y hacerlo realidad.

ABSTRACT

This paper aims to present three different perspectives on the relation between physical activity and inclusion. In the first place, it will show the steps taken by a physical education teacher to achieve a more complex and inclusive look than the distant one he had when he arrived at university.

In the second place, a physiotherapist from the Psychopedagogy Advisory Team will explain how she thinks that physical education teachers exercise inclusion or exclusion during their classes, since it's their role to make kids with motor difficulties participate. Thirdly, we will learn first-hand the experience of a kid and his mother that had gone through exclusion and inclusion related to physical education.

This three perspectives will provide a common objective: a place where a kid should learn and participate in physical activities, no matter his/her condition and where diversity should be seen as an opportunity for all educational agents.

Palabras clave: inclusión, exclusión, aprender todos juntos, miradas complementarias y necesarias

Keywords: *inclusion, exclusion, learn together, complementary and necessary glances.*

JUSTIFICACIÓN

La idea de la presente comunicación parte de la necesidad de establecer un diálogo entre los distintos agentes que pueden velar para una buena inclusión: el ámbito no formal (familia), el ámbito formal (escuela y EAP) y sobre cómo hacer que los alumnos con otras capacidades tengan las mismas oportunidades de aprender y crecer igual que el resto de compañeros de clase.

El hecho de establecer un diálogo entre estas tres miradas puede dar pistas de cómo generar contextos más educativos e inclusivos para todos. Y que sólo la consciencia de todas las personas pueden ayudar a generar contextos ricos y verdaderamente duraderos para la formación integral de los niños.

La mirada humilde de un maestro de educación física:

Cuando salí de la universidad de magisterio, mi mirada sobre la inclusión era ver la discapacidad de las personas. Y lo único que tenía que hacer para gestionar la diversidad en mis clases era un algoritmo matemático. $A+B=$ Inclusión, dicho de otro modo "(Niño con discapacidad X) + (estrategias para incluir) = inclusión. A parte, los sentimientos que me despertaban eran: esto es una lotería, espero que no me toque un alumno así, menudo trabajo... tendré que cambiar mucho mis clases.

Mi primer verano de maestro de educación física me estrené en el Instituto Gutman de Badalona. Allí aprendí que todos podemos disfrutar jugando juntos poniendo en valor las capacidades de cada uno, aunque la discapacidad sea evidente. Y que todos padecemos alguna discapacidad y no por eso somos menos que los que nos rodean. Por ejemplo, mover una silla de ruedas con agilidad para escaparte de un contrincante, yo lo hacía muy lento y siempre me ganaban.

En mi camino seguí con la lectura de distintos libros, la mayoría, de actividad física i diversidad, también incorporé lecturas de metodología cooperativa y además me impliqué en grupos de Trabajo. En este último camino aprendí que si haces el camino con más gente puedes aprender muchísimo de la diversidad de opiniones, de formas de entender la educación física, de actitudes delante de distintas situaciones, etc.

El camino de la práctica me ha llevado a poder aplicar con más seguridad metodologías cooperativas, porque creo que es la mejor herramienta para dar respuesta a la diversidad de la sociedad haya o no alumnos con discapacidad. Este camino me ha proporcionado la paciencia para escuchar a los niños: porqué excluyen a otros niños, qué comentarios hacen y cuáles podrían hacer, a observar las actitudes delante de la

diferencia y qué dudas se plantean delante de la diversidad. Y por supuesto, ver cómo reaccionan los niños con metodologías cooperativas cuando no están acostumbrados y cuando lo están.

Lo que da luz a este camino largo de la inclusión son los casos de éxito, por ejemplo, el año pasado tuve un grupo de 6º de primaria que participaba en las Olimpiadas que organizan cada año la ciudad de Vic. El grupo era muy competitivo y les gustaba jugar a fútbol. Y muchos niños querían competir con el fútbol y Nil también, era su sueño. Un compañero suyo me preguntó: ¿Nil como lo va hacer? A raíz de esta pregunta al final terminó jugando todos los partidos y siendo uno más del equipo. Al iniciar el curso quise que Nil asistiera a mis clases de ed. Física, porque sólo hacia una hora de ed. Física a la semana.

Con esta experiencia quería ilustrar que si escuchamos a los niños y los ayudamos, tienen muchas respuestas participativas y que los tenemos que acompañar con todos los sentimientos que les despierta la diversidad, la diferencia. Y que al fin y al cabo, son ellos y sus miradas los que pueden mover montañas.

A parte, no podemos perder el mundo de vista, según mis valores el deporte tendría que estar al servicio de cualquier chico, para que le ayude a desenvolverse como persona. Pero nunca podemos caer en la tentación que los chicos estén al servicio del deporte como esclavos y al precio de la exclusión.

Delante de la inseguridad que nos puede ocasionar tener un chaval como Nil, los maestros de ed. Física disponemos del servicio del fisioterapeuta del EAP. Esta persona te asesora para hacer mejor el acompañamiento de los niños, acceder al currículum como cualquier otro y velar para una inclusión real y fácil (con pocos recursos).

La mirada humilde de una fisioterapeuta del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico:

Hace diez años que trabajo como fisioterapeuta en el departamento de Educación asesorando al profesorado con la finalidad que las dificultades motrices de los alumnos no interfieran en su acceso al currículum. Uno de los mayores retos, desde los inicios, ha sido la inclusión y participación en el área de Educación Física, pues es el área que más pone de manifiesto sus dificultades.

Después de estar presente en varias clases, me he dado cuenta que el punto clave inicial para que el alumno con discapacidad motriz pueda participar de forma inclusiva en esta área, es la predisposición y motivación del maestro. Todo y que la falta de

formación en este ámbito provoca miedos que se traducen en dificultades, barreras, si el maestro cree que todo el alumnado debe estar incluido en sus aulas, lo consigue. Pero no se trata que el alumno con discapacidad motriz asista a ed. física, sino que participe y trabaje. Cuando estás en un aula donde no se te tiene en cuenta, te sientes doblemente rechazado que si no estás presente.

También cabe a destacar la diferencia entre infantil, primaria y secundaria, pues no sólo suele aumentar la demanda motriz de la actividad que plantea el maestro, sino que encima la actividad se vuelve más competitiva, hecho que nunca he acabado de comprender, pues que yo sepa, la competición no figura en el currículum.

Si juntamos los tres factores: maestro con miedo y/o sin motivación + aumento de la exigencia motriz + actividad competitiva, el resultado es nefasto. Pero, por suerte, todos estos factores tienen solución. El miedo suele estar creado por el desconocimiento. En este aspecto, el fisioterapeuta del EAP podrá asesorar al profesor sobre la discapacidad motriz en cuestión y sobre las habilidades del alumno. También existe formación y bibliografía extensa sobre la inclusión del alumnado en educación física. Respeto al aumento de la demanda de habilidades motrices, es posible realizar un plan individualizado al alumno que nos permitirá adaptar el objetivo a sus capacidades y evaluar la mejora, sin olvidar que no todos los objetivos que plantea el currículum son motrices. Y, por último, las actividades competitivas pueden transformarse en cooperativas.

No se trata de seguir realizando las mismas actividades que se han planteado durante varios años e intentar adaptarlas al alumno, si no plantearse qué actividades podemos proponer para que todos los alumnos puedan acceder y participar, plantearse un cambio de metodología. Este tipo de actividad física, es la actividad física cooperativa. A lo largo de estos años de experiencia, la función de los fisioterapeutas en las escuelas ha cambiado. En un principio sacábamos los niños de las clases (normalmente en la de ed. Física) para hacerles tratamiento fisioterapéutico y ahora, en cambio, solemos estar en ed. Física para ayudar al maestro a conseguir la participación del alumno. Muchas familias lo viven inicialmente como una pérdida, porque su hijo deja de recibir tratamiento en el entorno escolar, pero cuando ven el aumento de participación y, por tanto, el aumento de felicidad en su hijo, cambian de opinión.

La mirada humilde de un niño y su madre:

Me llamo Nil y tengo 13 años, el año pasado finalicé 6º de primaria en la Escuela Andersen en Vic. Me considero una persona muy sociable. A pesar de tener una discapacidad, que la tengo aceptada, tengo la gran suerte de que mis padres y mi

hermana me han acompañado siempre. Mi familia no ha dejado de hacer actividades de ocio, culturales o viajes por el hecho de que yo tenga una movilidad reducida. Para poder caminar necesito adaptaciones. Cuando tenía 3 años lo hacía con un andador posterior y cuando hice 10 aprendí a caminar con muletas, para mí eso fue un gran reto. Puedo decir que mi vida es un reto desde que me levanto hasta que me acuesto.

Me llamo Marta, soy la madre de Nil y de su hermana. Pienso que la sociedad que estamos viviendo actualmente cada día es más consciente de la pluralidad y diversidad de las personas con dificultades, pero aun así a veces no sabes el porque te encuentras con obstáculos difíciles de superar. Por este motivo es importante que las personas que comparten el camino de mi hijo estén dispuestas a darle la mano sin miedo. En el caso de la educación física en la escuela de Nil, es una de las materias que más le gusta junto con la plástica. En el último curso de primaria Nil estuvo disfrutando mucho de la educación física porque tuvo un maestro, Aleix, que supo motivar y escuchar en todo momento. Nil estuvo muy contento de poder hacer un torneo de fútbol con sus compañeros de clase. Desde pequeño quería jugar fútbol y era su gran ilusión.

CONCLUSIONES

Una vez hemos hecho el recorrido con los tres puntos de vista necesarios y complementarios para hacer posible que Nil participara al máximo de las clases de ed. Física.

Llegados a este punto, podemos concluir que la inclusión no es un objetivo sino el medio de transporte para que los niños puedan aprender y mejorar como personas a partir de las experiencias motrices. Y en ningún caso puede servir para hacer más evidente las dificultades o la incapacidad que tiene, favoreciendo su exclusión.

Cuando un alumno no quiere ir a educación física deberíamos preguntarnos si no le estamos haciendo trabajar en su límite motriz constantemente o si le estamos pidiendo continuamente una actividad que es incapaz de realizar. A menudo, la frustración produce la propia exclusión o hasta problemas de conducta. También deberemos preguntarnos si el alumno está realizando los diferentes roles del juego o siempre se le encasilla en un rol estático (sostener el pañuelo en el juego del pañuelo, hacer de árbitro...) o de soporte al profesor que no realiza ningún otro compañero.

También hemos observado que a veces, con niños que tienen Necesidades Educativas Especiales, los adultos creamos dependencia y queremos justificar nuestra labor. Pero creemos que sería interesante incorporar la frase "tú estás aquí para que él no te necesite". Esta frase puede ayudar más al alumno a creer en su potencial y desarrollarlo como ciudadano.

Hemos visto que la relación maestro de ed. Física y fisioterapeuta a veces se vive con miedo. "Una persona externa me tiene que decir como incluir un chaval". Y luego está la figura de los veladores o auxiliares de educación especial, que a menudo conocen mucho más al niño que los propios maestros de ed. Física y saben cómo tratarlo. Entonces algunos maestros, por inseguridad, delegan su responsabilidad de incluirlo a los otros profesionales no expertos en educación física. Y debería ser el maestro el que tomara la rienda de la dinámica de clase y dar valor a lo que hace (empoderarse de su propia clase).

Por parte de la familia, ve que hace muchos esfuerzos para que todos los servicios que interactúan con el niño estén coordinados y vayan a la misma dirección ya que a veces encuentran que cada servicio tira hacia su lado y también que algunos profesionales no asumen sus responsabilidades. A menudo la familia se siente muy sola y es un gran obstáculo a superar a parte de las que tienen en su día a día.

La familia también ha encontrado gente que les ha ayudado muchísimo, gente implicada i que cree en las posibilidades de su hijo. Es de agradecer encontrar gente que intenta hacer su profesión al máximo.

Terminamos con algunos interrogantes comunes: ¿Realmente queremos avanzar hacia una la inclusión real o sólo es una cortina de humo? ¿Dónde queremos llegar, si cuando hablamos de inclusión realmente no está? ¿O no sabemos cómo canalizarla? ¿Estos niños estarán siempre incluidos en la sociedad? ¿Sólo cuando estén en el ámbito escolar? ¿Y al mercado laboral?

La consciencia, las relaciones sociales, el respeto y los valores positivos de una sociedad son los elementos necesarios para que la inclusión sea una realidad.

Datos del autor:

*Aleix Vila Solà,
Maestro de EF en la Escuela Andersen, Vic;*

*Raquel Alcayde Barral,
Fisioterapeuta del EAP, Vic*

Tallers
Talleres
Workshops

¡1, 2,3 ACCIÓN!
UNIDAD DIDÁCTICA COOPERATIVA
DE EDUCACIÓN FÍSICA
La excusa perfecta para analizar
la cohesión y cooperación de un grupo

la Camps Canela
 M. Àngels Gabañach Sales
 Irma Garcia Riberaygua
 Xavier López Ribes
 Carles Sadó Casero
 Alba Vilaregut Prat



RESUMEN

Este taller pretende vivenciar en los participantes la unidad didáctica cooperativa “**¡1, 2, 3 acción!**” llevada a cabo por el Grupo de formadores “Coop d’Efecte”, vinculados al CIFE de la Universidad de Vic (Universitat Central de Catalunya). Con la finalidad de analizar los efectos en el cohesión de grupo (clima) y el grado de cooperación de 8 grupos de primaria y 1 grupo de secundaria en la comarca de Osona.

A lo largo del taller se intentará que todos los participantes puedan vivenciar todo el proceso que siguieron los alumnos. En primer lugar respondieron a las preguntas de un sociograma, a continuación el trabajo por parejas para practicar habilidades sociales y comunicativas con compañeros “no habituales” del grupo y trabajando con grupos cooperativos para terminar la elaboración del guion de un tráiler de una película de acción, con su grabación correspondiente. Y para terminar, realizaron un sociograma final.

ABSTRACT:

*The participants in this workshop will experiment one cooperative didactic unit called “**1, 2, 3 action!**” It is carried out by the Trainers Group called «Coop d’Efecte» linked to CIFE from the University of Vic (Universitat Central de Catalunya). The main goal is the analysis of the group cohesion and the level of cooperation from 8 Primary groups and 1 Secondary group in the Osona area.*

Along the workshop, we will try that all the participants could experience the whole process as our students. First of all, they will answer the sociogram questions. Next, they will experience the pair work to put into practice social and communicative skills with «non common» classmates from the group, working with cooperative groups in order to make the plot of an action film trailer with its recording. . And at the end, they will carry out the final sociogram.

INTRODUCCIÓN

El presente taller pretende transportar a los participantes a las vivencias de los alumnos en la unidad didáctica cooperativa “**¡1, 2, 3 acción!**” Llevada a cabo por los formadores vinculados al CIFE de la Universitat de Vic “Coop d’Efecte” que arrancó hace dos años con la intención de andar hacia una pedagogía de la cooperación.

Y con este objetivo este año nos propusimos investigar sobre la cohesión y la cooperación. Y nos preguntamos: ¿Una unidad didáctica en educación física puede hacer mejorar la cohesión y la cooperación de un grupo? Nuestra hipótesis inicial era: *Afirmamos que al realizar una unidad didáctica con elementos cooperativos mejorará la cohesión y la cooperación de un grupo.*

Para la elaboración de este estudio hemos contado con la colaboración de la plataforma virtual del Grupo de Investigación, Orientación y Desarrollo Educativo (en adelante GRODE) de la Universitat Autònoma de Barcelona que en la generación de Sociogramas para conocer la dinámica del grupo y poder intervenir pedagógicamente (<http://portal.grode.org>). En ellos, los alumnos escogen y rechazan a sus compañeros en función de cuatro preguntas. Recibimos el asesoramiento de la Dra. M. Jesús Comellas¹, responsable de la plataforma, para saber interpretar los resultados y diseñar las parejas y grupos óptimos para llegar a nuestro objetivo y mejorar de la cohesión del grupo. En este estudio participaron 8 maestros de educación física de primaria y uno de secundaria. Los alumnos fueron de ciclo medio de primaria y 1º de ESO. Los maestros aplicaron una unidad didáctica de habilidades motrices básicas con 6 subgrupos clase y una media de 25 alumnos por grupo clase. La unidad didáctica se realiza a lo largo de 8 sesiones.

Para la realización de la unidad didáctica, utilizamos como eje motivacional la producción de un tráiler de una película de acción por parte de los diferentes grupos cooperativos. Para llegar a ello primero se ha trabajado a partir de la unidad “Disfrutamos jugando”², dedicada al desarrollo de las habilidades motrices básicas y la educación en valores basada en los juegos y actividades de cooperación. La organización de los alumnos al largo de las sesiones ha sido por parejas y en grupos cooperativos de 4 o 5. En las últimas sesiones estos grupos han diseñado su propio guion y finalmente, se grabaron los tráileres. En ellos tenían que aparecer distintas habilidades como desplazamientos, giros, lanzamientos y equilibrios, todas ellas trabajadas al largo de la unidad.

¹ Maestra, Dra en psicología y profesora emérita de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autònoma de Barcelona y asesora de familias y escuelas. Coordina el Grupo de Recerca Orientación y Desarrollo Educativo (GRODE).

² Omeñaca, R., Puyuelo, E., Ruiz, J (2001). Explorar, jugar, cooperar. Barcelona: Editorial Paidotribo.

MARCO TEÓRICO

Esta introducción teórica se divide en dos partes. La primera realiza una aproximación conceptual a los aspectos entorno los que gira el estudio y la segunda en los aspectos a tener en cuenta para crear las parejas y grupos.

El encuadre conceptual de este taller está relacionado con el término *clima de aula* y en cómo las estrategias cooperativas afectan a este clima.

El concepto de clima en el aula es un concepto ambiguo, al cual se le dan múltiples significados en función del enfoque teórico desde el que es contemplado. Como explica Pujolàs (2008), el concepto de clima o ambiente es impreciso pero, además, se refiere a otro, clase o aula, extremadamente complicado. Porque en el aula tienen lugar un gran número de eventos y dimensiones.

Por otro lado Pujolàs (2008), utiliza el concepto cohesión de grupo de una manera muy relacionada con lo que algunos llaman clima y otros, ambiente de clase. Carron, Brawley y Widmeyer (1998), indican que la cohesión es un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y a estar unido con el fin de conseguir sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros. Utilizando otro concepto pero que creemos que es muy similar, Comellas (2013) dice que antes de analizar el clima del aula, en el centro educativo, es preciso hablar de clima relacional. Esta autora cree que el clima de una organización o de un grupo es el ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros y que está relacionado con la motivación y el bienestar. Este concepto se refiere tanto a la parte física como a la emocional y el clima se asimila a la dinámica de un grupo.

Pujolàs (2008) piensa que la cohesión del grupo es una condición necesaria, pero no suficiente, para trabajar en equipos cooperativos dentro de la clase. Este autor sitúa la cohesión en el primer ámbito a trabajar con los alumnos para que después se pueda trabajar de manera cooperativa. Comellas (2013) también cree que para poder implementar una organización y trabajos cooperativos es preciso un clima que genere confianza y fomente el conocimiento mutuo más que la competitividad. En un artículo anterior, Comellas (2002) ya predecía de la importancia de la formación de los grupos para provocar cambios en el contexto escolar y trabajar cooperativamente.

El segundo aspecto a tratar en esta aproximación teórica es la forma de elaboración de las parejas y grupos cooperativos. GRODE parte de la idea que todo alumno debe poder trabajar con el máximo de personas de su grupo clase y que un mayor número

de interacciones permitirá, entre otras:

- Multiplicar las oportunidades de tener vivencias positivas compartidas entre los miembros del grupo clase.
- Disminuir los roles estereotipados que marcan a algunos alumnos a través de la realización de las actividades ordinarias del aula.
- Aumentar el nivel de autonomía en la toma de decisiones.
- Favorecer el desarrollo de estrategias relacionales.
- Enriquecer la autoimagen de cada criatura con la mayor plasticidad de actuación que ofrece la posibilidad de mantener distintas dinámicas de trabajo.

Para ello, proponen siempre un trabajo por parejas escogidas según unos criterios, entre los que destacan:

- Localizar los alumnos más rechazados y emparejarlos con alumnos bien situados socialmente (muchas elecciones) si estos los han escogido. Si la elección positiva es de otro alumno mal posicionado, mejor buscar otra posibilidad. En el caso que el alumno con rechazos no tenga ninguna elección positiva, se busca quien no le ha rechazado o quien lo ha hecho en menor intensidad.
- No agrupar a personas que se rechacen, ya sea por elección negativa simple o mutua.
- Para los alumnos en situación poco favorecida se deben buscar vínculos positivos, aunque estos sean débiles, para que estos se refuercen con el trabajo compartido.
- El alumnado con dificultades relacionales, debe ser incluido en grupos con personas populares, de esta manera aumentará su percepción positiva.

Para la creación de grupos cooperativos, se tuvo en cuenta que el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos en el que se utiliza una estructura de la actividad que asegura al máximo la participación equitativa y potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos.

Con el fin de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno al máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan, 1992; Pujolàs, 2008; Pujolàs y Lago, 2011) (la mayoría de autores establecen entre 4 y 5 el número idóneo de miembros de un grupo).

DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Como ya se ha dicho en la introducción, este taller se desarrolla a partir de la necesidad de crear una unidad didáctica cooperativa para llevar a cabo el estudio sobre la pregunta que no hicimos en septiembre: ¿Una unidad didáctica en educación física puede hacer mejorar la cohesión y la cooperación de un grupo?

Así que una vez escogido el eje motivador (creación de un tráiler), lo más importante era cómo organizar las parejas y grupos, por eso utilizamos la herramienta *On line* creada por el GRODE. El sociograma tenía 4 preguntas que cada alumno/a había de responder individualmente en el ordenador. Las preguntas eran:

- 1.- ¿Con cuál compañero de clase quieres jugar?
- 2.- ¿Con cuál compañero/a de clase no quieres jugar?
- 3.- ¿Qué compañero/a crees que te ha escogido para jugar?
- 4.- ¿Qué compañero/a crees que no te ha escogido para jugar?

Los alumnos respondieron a todas estas preguntas poniendo por orden de preferencia a sus compañeros/as. Y sin ninguna limitación de cantidad de compañeros escogidos. Con todo este material, cada docente hizo 2 parejas de trabajo para cada alumno/a y los subgrupos de cuatro (grupos base).

Con las consideraciones teóricas del apartado 2 de este mismo documento, Coop. d'Efecte estableció como criterios para la creación de las parejas:

- Escoger a los alumnos más rechazados y buscarles parejas positivas para ellos.
- Establecer el máximo de parejas de “desconocidos”³ utilizando los criterios propuestos por GRODE.

Y para los grupos base, las condiciones de elaboración fueron:

- Agrupaciones de entre 4 y 5 alumnos para favorecer la autoevaluación.
- Deben ser heterogéneos a nivel de procedencia y género.
- Los formarán dos alumnos/as ordinarios⁴, un alumno/a “desfavorecido”⁵ y un alumno/a “fuera de lugar”⁶ (si el grupo era de cinco se sumaba un alumno ordinario).

Con la motivación elegida, criterios de creación de parejas y grupos escogidos, solo faltaba distribuir las sesiones de la unidad didáctica para que los alumnos tuviesen el mayor número de experiencias motrices y sociales. Así que organizamos la unidad de

la siguiente manera:

- **Sesión previa:** todos los alumnos deben responder al sociograma y el profesor, una vez analizados los resultados, crea las parejas y grupos cooperativos.
- **1a sesión:** visionado del tráiler de la película “operación cacahuete” y presentación de la unidad, de las parejas, grupos y dossier de trabajo⁷. Buscar y poner un nombre al grupo.
- **2a a 4a sesión:** realización de actividades por parejas al inicio y un reto cooperativo de grupo para finalizar cada sesión.
- **5a a 7a:** mantenemos el trabajo por parejas y grupal, pero dejamos diez al final de cada sesión al grupo para que prepare el tráiler.
- **8a sesión:** ensayo del tráiler y filmación.
- **Sesión final:** repetimos el sociograma para poder comparar los resultados.

ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN

Para mantener una estructura coherente de agrupaciones y de cargas motrices, elegimos que la estructura de las sesiones fuera la siguiente:

- 1ª parte: trabajo experimental y creativo por parejas.
- 2ª parte: trabajo con los grupos base, a partir de retos.
- 3ª parte: evaluación del trabajo hecho con los compañeros del grupo cooperativo a partir del dossier de evaluación. Al final de la sesión 2, 4 y 6 el grupo hace una evaluación formativa. Tienen tres ítems para evaluar individualmente y uno de grupo⁸.
- A partir de la 5ª sesión después del trabajo motriz grupal específico de la sesión y antes de la evaluación, mantenían el grupo para preparar el tráiler final.

DESARROLLO DEL TALLER

1.- Bienvenida a los participantes.

Antes de todo, dar la bienvenida a los participantes invitarlos a sentarse en grupos con las personas que ya conocen (suponemos que se harán varios grupos, algunas parejas y otros alumnos se quedarán sentados individualmente). Mientras los “actores” representan la actividad del GRODE vivenciada por nuestros alumnos, y los asistentes al taller lo visualizan, otro de nosotros colocará etiquetas con números asistentes en función de cómo se hayan agrupado.

Esto nos permitirá agilizar la confección de grupos en el taller.

2.- Explicación de cómo se elaboraron los grupos y las parejas en los centros que participaron en el estudio y de cuál fue el objetivo que teníamos como grupo de estudio: la cohesión del grupo.

A continuación se procederá a explicar a los asistentes de qué manera se harán los grupos en el taller, imitando de alguna manera la esencia del trabajo que se llevó a cabo en los centros, es decir, hacer parejas desconocidos entre ellos y grupos cooperativo.

3.- Visualización de dos tráileres elaborados por los alumnos dos centros del estudio. Los asistentes podrán observar la producción final de unos de los grupos cooperativos que trabajaron en unos de los nuestros centros.

⁸ Ver anexo

³ El concepto “desconocidos” lo usamos para referirnos a los alumnos del grupo-clase que no se han escogido en el sociograma en ninguna de las preguntas o lo han hecho con poca fuerza.

⁴ El concepto “ordinario” hace referencia a aquellos alumnos con una posición social no preocupante y una percepción de posición social correcta.

⁵ El concepto “desfavorecido” se refiere a alumnos con muchos rechazos.

⁶ El concepto “fuera de lugar” lo usamos para nombrar a los alumnos que creen que tienen más elecciones de las que verdaderamente tienen o aquellos que creen tener menos elecciones de las que realmente tienen.

⁷ Ver anexo

4.- Práctica: actividades por parejas.

La parte práctica del taller comenzará con la participación en distintos retos cooperativos por parejas para que las redes de relaciones entre ellos vayan en aumento.

5.- Práctica: actividades en grupos cooperativos.**6.- Preparación del tráiler.**

Los grupos de trabajo hechos por los asistentes al taller, van a tener que elaborar un trabajo conjunto en el que integren conocimientos adquiridos en el trabajo por parejas. Uno de los trabajos podrá ser registrado a través de una aplicación móvil que les permitirá, por una parte, integrar las habilidades y conocimientos adquiridos al largo de la sesión, y por otra, vivenciar el trabajo real que se llevó a cabo en los centros.

7.- Visualización del tráiler elaborado por uno de los grupos cooperativos del taller por todos los asistentes.

8.- Reflexión final.

Los asistentes podrán experimentar de manera vivenciada cómo las redes de relaciones entre los distintos componentes habrán aumentado. Deberán salir del taller habiéndose relacionado con más personas de las que ya conocían. Esto debe ser uno de los puntos clave para que la cohesión de grupo mejore en el contexto de aula.

CONCLUSIONES

- Con esta unidad hemos vivenciado como el trabajo por parejas y los aprendizajes sociales y motrices hechos en ella, permite mejorar la calidad del trabajo del grupo.
- Hemos tenido alguna dificultad para hacer los grupos base de cuatro alumnos tal y como queríamos, teniendo en cuenta todos los requisitos para que fueran el máximo de heterogéneos.
- Hemos comprobado que aparejar alumnos “desconocidos” entre ellos da mayor cohesión al grupo-clase.
- Pensamos que dar un tiempo a los alumnos para reflexionar sobre la actividad hecha previamente, es positivo y enriquecedor a nivel grupal.
- Que los alumnos tengan claro el objetivo final y que sea atractivo, pensamos que también ayuda a que el grupo esté motivado y que la relación entre los componentes sea más estrecha y mejoren la cohesión y cooperación del grupo.
- A lo largo de las sesiones, han disminuido los desprecios, críticas y discusiones dando lugar al aumento de elogios entre los grupos base y también dar estrategias de mejora entre ellos porque veían que no podían superar la actividad.

REQUISITOS PARA LA REALIZACIÓN DEL TALLER

- Gimnasio
- Material:
 - cuerdas individuales, picas, pelotas multiusos, aros y pañuelos (una por participante en el taller)
 - 6 Bancos suecos
 - 4 colchonetas
- Pantalla y proyector

ANEXO



Hola petits-grans cooperants!!

El nostre gran repte en aquesta unitat didàctica serà practicar diferents habilitats per poder **rodar el tràiler d'una pel·lícula inventada**.

Què aprendrem?

- Buscar noves maneres de moure's (saltar, girar, equilibrar-nos, ...)
- Jugar amb un clima agradable i alegre
- Incloure a tothom del grup.
- Ajudar i ser ajudat.

Nom del grup: (penseu amb el vostre caràcter, manera de fer, etc. I que sigui original, únic i que us representi).

EQUIP D'ACTORS I ACTRIUS:

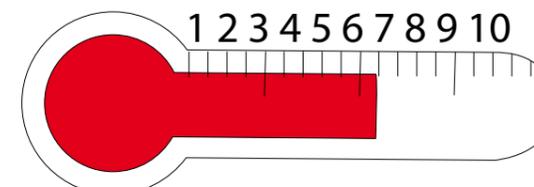
ACTOR 1	
ACTOR 2	
ACTOR 3	
ACTOR 4	
ACTOR 5	

AVALUACIÓ FORMATIVA (Sessió 2)

· Ara convé que cada actor es pensi com ha treballat avui i es marqui la casella més adequada:

	ACTOR 1			ACTOR 2			ACTOR 3			ACTOR 4			ACTOR 5		
He provat coses noves (girs, salts, equilibris, desplaçaments...)	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
He participat amb ganes	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Aporto idees al grup	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0

TERMÒMETRE DEL GRUP:



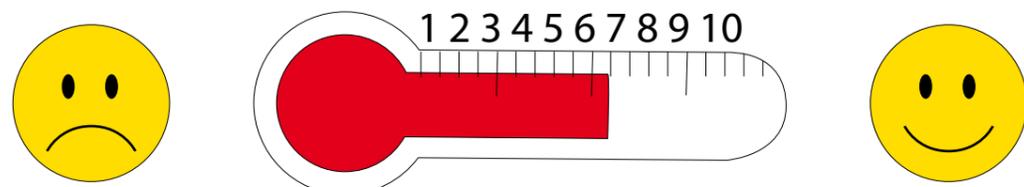
COMENTARIS:

AVALUACIÓ FORMATIVA (Sessió 4)

· Ara convé que cada actor es pensi com ha treballat avui i es marqui la casella més adequada:

	ACTOR 1			ACTOR 2			ACTOR 3			ACTOR 4			ACTOR 5		
He provat coses noves (girs, salts, equilibris, desplaçaments...)	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
He participat amb ganes	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Aporto idees al grup	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0

TERMÒMETRE DEL GRUP:



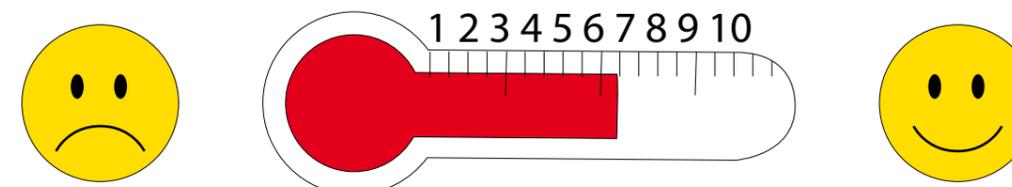
COMENTARIS:

AVALUACIÓ FORMATIVA (Sessió 6)

· Ara convé que cada actor es pensi com ha treballat avui i es marqui la casella més adequada:

	ACTOR 1			ACTOR 2			ACTOR 3			ACTOR 4			ACTOR 5		
He provat coses noves (girs, salts, equilibris, desplaçaments...)	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Ajudo als altres?	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Deixo que m'ajudin?	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0

TERMÒMETRE DEL GRUP:



COMENTARIS:

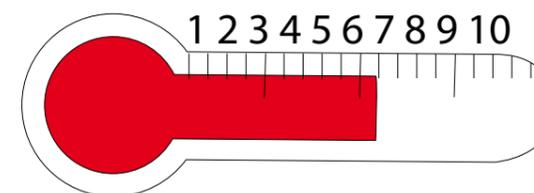
AVALUACIÓ FINAL (Sessió 8) - FILMEM EL TRÀILER

· Expliqueu, pas a pas, qui sortirà i quines accions heu de fer cada vegada:

GUIÓ DEL TRÀILER		
PAS	ACTOR	ACCIÓ
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		



TERMÒMETRE DEL GRUP:



COMENTARIS:

- Feu també la llista del material necessari per la vostra gravació:

- o _____

- Ara és el moment de fer la reflexió final sobre el vostre tràiler

	ACTOR 1			ACTOR 2			ACTOR 3			ACTOR 4			ACTOR 5		
Surten els salts, girs, equilibris, llançaments i recepcions i diferents desplaçaments?	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Comenceu i acabeu junts?	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0
Us agrada com ha quedat?	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0	3	1	0

BIBLIOGRAFÍA

Carron, A. V., Brawley, L. R., & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. *Advances in sport and exercise psychology measurement*, 213-226.

Comellas, M.J. (2002). Las agrupaciones de los alumnos en relación con los aprendizajes. *Aula de innovación educativa*. 116, 39-42.

Comellas, M.J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of investigation in Health, Psychology and Education*. 3 (3), 289- 300.

Johnson, R. T., i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, Ca: Kagan Cooperative Learning.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., Ruiz, J (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2011). *El programa CA / AC (cooperar per aprendre / aprendre a cooperar) per ensenyar a aprendre en equip*. Document no publicat.

Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Datos del autor:

la Camps Canela (iacamps@gmail.com)
Escuela Guillem de Mont-Rodon (Vic)

M. Àngels Gabañach Sales (mgabanac@gmail.com)
Profesora de secundaria

Irma Garcia Riberaygua (igarci99@xtec.cat)
Escuela Muntanyola (Muntanyola)

Xavier López Ribes (xlopez23@xtec.cat)
Escuela Guillem de Mont-rodon (Vic)

Carles Sadó Casero (sadocarles@gmail.com)
Escuela Josep Maria Xandri
(Sant Pere de Torelló)

Alba Vilaregut Prat (albavilaregutprat@gmail.com)
Escuela Vic Centre (Vic)

RESUMEN

El objetivo del presente taller es mostrar cómo se pueden hibridar los modelos pedagógicos del aprendizaje cooperativo y de la educación deportiva para enseñar el deporte del Ringo a estudiantes de todos los niveles educativos. Presentamos como ambos planteamientos pedagógicos se complementan en beneficio de los estudiantes, usando como ejemplo un deporte de cancha dividida, el Ringo, que es fácil de aprender y muy divertido de jugar desde el comienzo, ya que no requiere gran destreza técnica. El taller describe paso a paso y con ejemplos concretos una experiencia llevada a cabo en un centro educativo para que pueda ser imitada por cualquiera en su propio centro educativo.

*Aprendizaje Cooperativo y Educación Deportiva:
hibridación a través del deporte del Ringo*

Pablo del Valle
Javier Fernandez-Río

INTRODUCCIÓN

Hace ya unos cuantos años planteamos la necesidad de evolucionar de los juegos cooperativos al aprendizaje cooperativo y de conectar con otros modelos de enseñanza para acercarnos al contenido más usado en el contexto educativo: los deportes (Fernandez-Rio, 2006, 2009; Fernández-Rio y Mendez-Giménez, 2008). La hibridación del aprendizaje cooperativo con otros modelos pedagógicos como el modelo comprensivo de iniciación deportiva (más conocido como TGfU) o el modelo de educación deportiva permite aumentar las potencialidades de cada modelo por separado en beneficio de los estudiantes (Fernandez-Rio, 2014). En este taller presentamos la hibridación del aprendizaje cooperativo y la educación deportiva para la enseñanza de un deporte novedoso como es el ringo.

EL RINGO: UN DEPORTE DE CANCHA DIVIDIDA

El Ringo es un deporte de cancha dividida (Mendez-Giménez, Fernandez-Rio & Casey, 2012) en el que una o dos personas juegan en un campo separado por una red (normalmente a la altura de una red de vóley) lanzándose un aro (ringo). Fue inventado por el polaco Włodzimierz Strzyżewski en 1959 para mantener la forma física de sus deportistas durante el crudo invierno (Mendez, 2003). Se juega con un aro circular, normalmente de goma dura. Las reglas fundamentales podrían resumirse en:

- Cada punto se inicia sacando desde fuera de la línea de fondo del campo.
- El ringo siempre debe ser lanzado paralelo al suelo (nunca vertical).
- El ringo puede recepcionarse con cualquier mano (solo con una), pero debe lanzarse con la misma mano con la que se ha recepcionado el ringo.
- Se lanza desde donde se coge el ringo (se admite un pie de pivote) o dos pasos, si se coge el ringo en el aire, pero siempre debe quedar un pie en contacto con el suelo al lanzar.
- El tiempo de posesión del ringo es de 3 segundos.

Continuando con la idea de hibridar modelos pedagógicos, los planteamientos generales del modelo comprensivo de iniciación deportiva señalan que las dimensiones del campo, la altura de la red, la puntuación, el tiempo de juego, el número de jugadores, el número de ringos, el uso o no de un implemento, etc... pueden y deben ser modificados en beneficio de los estudiantes y del propio juego. La imaginación del docente y de los estudiantes marcará los límites.

HIBRIDACIÓN APRENDIZAJE COOPERATIVO-EDUCACIÓN DEPORTIVA

De manera muy resumida, el modelo pedagógico de Educación Deportiva o *Sport Education* (Siedentop, 1982, 1998; Siedentop, Hastie & van der Mars, 2004) simula las características del contexto del deporte, empleando una metodología centrada en el alumnado. Los elementos centrales de este planteamiento son:

- Temporada: una unidad didáctica deber representar una temporada deportiva real y tener una duración larga (hasta 20 sesiones). Se necesita bastante tiempo (sesiones) para desarrollar los elementos que presentamos a continuación.
- Afiliación: los estudiantes se agrupan en equipos (4-5 estudiantes) que se mantienen estables durante toda la unidad didáctica; además se comparten elementos dentro de cada equipo (vestimenta, bandera, nombre del equipo....) para desarrollar sentimiento de pertenencia/afiliación entre los miembros del grupo.
- Festividad: todo debe desarrollarse en un ambiente festivo que incite a la participación. El profesor y los estudiantes deben esforzarse por celebrar el éxito obtenido por los estudiantes. Algunos ejemplos para generar un ambiente festivo pueden ser: conseguir equipaciones de diferentes colores, que cada equipo establezca el saludo previo a la competición, una ceremonia de entrega de trofeos, música ambiental o una exhibición de fotografías tomadas durante la temporada.
- Competición: debe plantearse una competición formal a lo largo de toda la unidad didáctica con partidos de pretemporada, temporada y post-temporada. El objetivo es que haya muchos partidos y los estudiantes tengan muchas oportunidades de practicar los elementos técnicos y tácticos introducidos en clase.
- Evento culminante: Al final de la unidad didáctica debemos organizar un evento/ competición que la cierre, a modo de torneo final. Puede/debe organizarse para que incluya a varias clases, cursos o incluso colegios distintos.
- Registro del rendimiento: se pueden registrar muchas cosas: partidos ganados/empatados/perdidos, puntos anotados, puntos recibidos, juego limpio, traer los materiales.... Cualquier cosa es susceptible de ser registrada para incorporarla al total del equipo e influir en la clasificación del mismo. El objetivo es que esta no dependa solo de ganar o perder.
- Roles rotativos: los estudiantes de cada grupo deben desempeñar distintos roles a lo largo de la unidad didáctica; entre otros están los de preparador físico, capitán, entrenador, encargado de material árbitro, evaluador, fotógrafo.... Lo que

necesitemos. Lo importante es que todos los estudiantes “pasen” por todos los roles.

Por lo tanto, el modelo de educación deportiva y el aprendizaje cooperativo comparten varios elementos (Fernandez-Rio y Mendez-Giménez, 2016): a) Grupos/Equipos: el trabajo en ambos planteamientos se basa en grupos de alumnos que se ayudan unos a otros para resolver las tareas y alcanzar unos aprendizajes, b) Pertenencia/Afiliación: el trabajo en grupos/equipos llevado a cabo durante un tiempo largo busca desarrollar sentimientos de pertenencia/afiliación entre los componentes a través de la interacción directa y el desarrollo de habilidades sociales y c) Roles/Papeles: en ambos modelos los componentes de cada equipo/grupo deben ejercer diferentes roles/papeles rotativos en los que se busca que el liderazgo sea cambiante y compartido entre todos los miembros del grupo.

Finalmente debemos señalar que ambos planteamientos están “centrados en el estudiante” lo que implica que el docente da un rol protagonista al alumno que se encarga de muchas de las tareas de la clase. Como señalan Siedentop et al. (2011), el aprendizaje cooperativo tiene muchas conexiones con la educación deportiva.

EL RINGO COMO ELEMENTO CENTRAL DE LA PROPUESTA

A continuación vamos a tratar de explicar el taller que pretendemos desarrollar y que emana directamente de una experiencia práctica llevada a cabo en 1º de la ESO. Para ello utilizaremos el deporte del ringo, que nos parece muy interesante porque nos permite autoconstruir, con material muy fácil de conseguir, el propio móvil a usar en el deporte, y que lleva su mismo nombre: el ringo. La autoconstrucción del propio ringo nos facilita tener material para cada estudiante, además de provocar su motivación y poder tener otra nota para la evaluación. En el enlace se proporcionan unas indicaciones para su construcción, que ha preparado el maestro especialista en EF, Iñaki Salazar: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Construcci%C3%B3n%20de%20ringo.ppt>

El reglamento del ringo nos permite retener el móvil unos segundos, lo que facilita a los jugadores poder pensar que hacer con el ringo y decidir cuál es la mejor opción a la hora de lanzarlo al otro campo. Además en las primeras clases, se puede dejar que los alumnos con menos experiencia motriz puedan coger el ringo con las dos manos. Estos dos elementos hacen del deporte un contenido muy educativo y apto para todas las edades y niveles.

A lo largo de las sesiones iremos introduciendo, a través de fichas sencillas, las claves de los elementos técnicos o tácticos del juego (Fernandez-Rio, 2006). El grupo tendrá que integrarlos y entrenarlos, para aplicarlos de forma inmediata al juego.

Debemos de tener claro que la unidad didáctica en la que desarrollemos esta experiencia debe tener una duración larga (10-12 sesiones), ya que es muy difícil que en pocas sesiones (5-6) consigamos que los alumnos ejerzan los diferentes roles, desarrollen la afiliación o la autonomía deseadas, evalúen a sus compañeros, etc...

La clase se divide en equipos de 4-5 componentes (aproximadamente). A cada equipo se le proporciona una carpeta que contiene:

- Reglamento: normas básicas de juego como las señaladas en el apartado anterior. <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Reglamento%20ringo%20adaptado.docx>
- Calentamiento general: en el enlace se proporciona un ejemplo de calentamiento; también se puede pedir a los estudiantes que sean ellos los que presenten un calentamiento por escrito (cuenta para la evaluación): <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Calentamiento%20general.doc>
- Explicación de los roles: entrenador, capitán, responsable de material, árbitro, jugador y observador: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/ROLES%20ringo%201%C2%BA%20Eso.doc>
- Ficha de claves de la recepción: elementos esenciales para realizar bien la recepción del ringo: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/CU%C3%91AS%20RECEPCI%C3%93N%20RINGO.doc>
- Ficha de claves del lanzamiento de revés: elementos esenciales para realizar bien este lanzamiento: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/CU%C3%91AS%20LANZAMIENTO%20DE%20REV%C3%89S.doc>
- Ficha de claves del lanzamiento de derecha y por encima del hombro: elementos esenciales para realizar bien este lanzamiento: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20>

[BARCELONA/LANZAMIENTO%20DE%20DERECHA%20Y%20POR%20ENCIMA%20DE%20HOMBRO.doc](https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/LANZAMIENTO%20DE%20DERECHA%20Y%20POR%20ENCIMA%20DE%20HOMBRO.doc)

- Ficha de claves tácticas: en este caso solo la ocupación del espacio y el lanzamiento al espacio libre:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/CLAVES%20LANZAMIENTO%20ESPACIO%20LIBRE%20Y%20OCUPACI%C3%93N%20DE%20ESPACIO.doc>

En el taller desarrollaremos las siguientes actividades:

1. Visionado de un video de las reglas del ringo o explicación en la cancha:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Rringo%20con%20normas%20en%20ingl%C3%A9s.MP4>

2. Explicación de toda la estructura de la unidad didáctica: equipos, roles, competición... Las primeras sesiones buscan la autonomía de los grupos, el aprendizaje de las normas, la familiarización con los roles... Cada 2 sesiones se hace rotación de roles entre los miembros de un mismo equipo.

3. Liga regular de partidos: calendario de competición en el que se recogen todos los partidos a celebrar y sus resultados:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Hoja%20de%20resultados%20RINGO.xls>

La idea es que cada equipo juega un partido individual y uno de dobles. Todos los partidos serán a un tiempo determinado, según la organización de los alumnos y la hora final de la clase. Una vez que los alumnos hayan terminado el calentamiento, el juez árbitro (profesor) dará la señal de comienzo de los partidos. Cada 4 - 5 min, se dará una nueva señal para hacer una rotación, los alumnos que estaban fuera arbitrando u observando, pasan a jugar y viceversa. Aunque se haga el cambio, cada jugador o pareja sigue con los puntos del compañero/s que sustituye.

Después de 10 minutos de juego, se para la clase, para introducir alguna de las cuñas técnicas o tácticas. Cada equipo la trabaja durante 5 minutos y posteriormente, se aplica al continuar el partido. Al final del torneo, los capitanes, cubren el acta de los partidos. (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Actas%20ringo%202015-2016.doc>) y pasan los resultados a la hoja Excel (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Hoja%20de%20resultados%20RINGO.xls>) que está colocada en el

tablón de anuncios con los equipos, información del país, etc. Cada equipo puede conseguir 4 puntos en cada jornada, 1 por ganar cada partido (2 en total), otro por traer la seña de identidad y hacer el grito de ánimo y el cuarto por deportividad, que deben determinar los capitanes.

4. Formas de evaluación: Después de las 2-3 primeras clases, empezamos con la evaluación, usando alguno de los instrumentos que se presentan a continuación:

- Prueba escrita

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/EXAMEN%20Ringo.doc>

- GPAI: este instrumento de evaluación está tomado del modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y posibilita evaluar al estudiante mientras juega partidos. En el enlace se ve un ejemplo:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/GPAI%20RINGO.doc>

- Hoja de autoevaluación:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Autoevaluaci%C3%B3n%20ringo.doc>

- Hoja de evaluación global/final de la unidad didáctica:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Hoja%20de%20evaluaci%C3%B3n%20Global%20profesor%20-%20alumnos%20RINGO.doc>

5. Evento final: Torneo final con todos los equipos:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/RINGO%20torneo%20interclases.%20Evento%20final..doc>

Señalar para terminar que en la experiencia llevada a cabo en el Colegio Corazón de María de Gijón (Asturias) se colaboró con la profesora de Ciencias Sociales para que cada equipo participante, que había elegido un país para representar, entregara un trabajo con información básica del mismo: extensión, población, renta per cápita, capital y bandera. Con la profesora de Inglés se trabajó el video de las normas del ringo, antes de explicarlas en clase. Y con los profesores de Plástica los alumnos construyeron el ringo en el aula.

Para crear cohesión de grupo, se les pidió que crearan su propia seña de identidad a través de una camiseta, la cara pintada, un grito de ánimo, una mascota..... También fue muy positivo que construyeran un trofeo con material reciclado (plástico, papel,

cartón) para entregar a quien ellos quisieran en el evento final.

Video de las primeras clases:

<https://www.youtube.com/watch?v=JszRxOVNdo0>

Video con evento final y entrega de trofeos:

<https://www.youtube.com/watch?v=gE4MNuc98K4>

REFLEXIONES FINALES

El aprendizaje cooperativo necesita hibridarse con otros modelos pedagógicos como el de educación deportiva o el comprensivo (TGfU) para poder entrar en la enseñanza de los deportes. Todos ellos comparten muchos elementos y posibilitan que la enseñanza del deporte sea más cooperativa y no tan competitiva.

Es muy importante tener los objetivos de la UD claros, es muy complicado conseguir la autonomía de los alumnos, que además aprendan las normas básicas, los aspectos técnicos y tácticos de un deporte nuevo y que sean capaces de evaluar correctamente a sus compañeros.

En ocasiones y dependiendo de los grupos, hay que reducir los aspectos a trabajar o la exigencia de los materiales que deben elaborar y traer a clase. La mejor opción es trabajar pocas cosas y a gusto, buscando la emoción de los alumnos y la consecución de objetivos por parte del docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros, a Coruña.
- Fernández-Río, J. (2009). Conexiones entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU). Posibilidades para el tratamiento de los deportes de invasión en el ámbito educativo. En A. Méndez (coord.): *Nuevas tendencias en iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión basadas en el enfoque comprensivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernandez-Rio, J. (2014). Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernandez-Rio, J. y Mendez-Gimenez, A. (2008). *Nexos de unión entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia*. En actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Mendez-Giménez, A., Fernandez-Rio, J. & Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance students understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: current reflections and future images. Paper presented at the *Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance*. Brisbane, Australia.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, H. & van der Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ESPACIO Y MATERIALES

- Espacio llano y regular con 5 metros de altura como mínimo, y donde se puedan distribuir 6 campos de 5 metros de ancho y 8 de largo. El taller se puede adaptar sin problema para cuatro campos, que se pueden colocar en pista de baloncesto.
- Setas o conos para delimitar los campos (14 – 20 unidades).
- Cuerda o red de longitud algo superior al ancho total del campo y soportes o enganches para colocarla a una altura mínima de 2.30 m (canastas, postes de vóley). Cuerda de 30m, con mosquetones en sus extremos, la puedo facilitar yo.
- Facilitar a los asistentes al taller, estos dos enlaces, para que construyan el ringo y lo traigan al taller y conozcan las normas del ringo.

Construcción del ringo:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Construcci%C3%B3n%20de%20ringo.ppt>

Normas adaptadas del ringo:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/44618067/RINGO%20CONGRESO%20BARCELONA/Reglamento%20ringo%20adaptado.docx>

Datos del autor:

Pablo del Valle - pablodelvv@gmail.com
Colegio Corazón de María (Gijón)

Javier Fernandez-Río - javier.rio@uniovi.es
Universidad de Oviedo

https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio?ev=hdr_xprf

*Avances cooperativos
en BALÓN con PIE.*

Emilio Arranz Beltrán



RESUMEN

En este documento presento algunos avances que he ido asimilando a partir de varias experiencias en distintos colegios¹ de enseñanza primaria a lo largo del curso 2015-16.

Mi propósito ha sido investigar variaciones para que las actividades de **balón con pie** sean lo más cooperativas posible. Sin embargo algunas no llegan a ser cooperativas en su estado puro. Esto pasa muy especialmente con el deporte.

No es excesivamente difícil hacer juegos y actividades de entrenamiento de balón con el pie de manera cooperativa. Sin embargo, frecuentemente se utiliza esta cooperación dentro del propio equipo para competir contra otro equipo.

Ahí está gran parte de nuestro empeño. Conseguir realizar las habilidades deportivas y los deportes con el mínimo nivel de confrontación y el máximo nivel de cooperación.

En este marco de referencia encontramos actividades tales como:

1. Juegos.
2. Actividades predeportivas de entrenamiento.
3. Deportes.

Procuramos desarrollar habilidades tales como:

- RECEPCIONES. PARAR LA PELOTA.
- CONDUCCIONES.
- PASES.
- TIROS.LANZAMIENTOS.
- REGATEO. FINTAS.

E intentamos conseguir cualidades físicas como:

- CONTROL Y DOMINIO DE LA PELOTA.
- VELOCIDAD.
- FUERZA.
- RESISTENCIA.
- PUNTERÍA.

MOTIVACIÓN

Elegí este tema monográfico debido al gran interés general que hay en la población española por el fútbol. Realmente es un deporte interesante y atractivo.

Fomentando aspectos cooperativos se puede potenciar aún más la práctica y expansión de sus habilidades positivas.

Me ha parecido que poniendo énfasis en el nombre de BALÓN CON PIE podíamos contribuir a un mayor desarrollo de estos aspectos.

COOPERACIÓN

De cara a este congreso y en línea con mi trayectoria de investigación y práctica cooperativa me propuse investigar nuevas variaciones de estas actividades potenciando actitudes cooperativas.

Las conductas cooperativas animan más a la participación de **TODAS las personas** en la actividad que realizamos. Lo cual me parece básico y fundamental en el ámbito educativo.

Además las conductas cooperativas ayudan a tener unas relaciones intrapersonales e interpersonales mucho más sanas, constructivas y favorecedoras de una vida feliz.

Teniendo estos objetivos, me encuentro que los DEPORTES difícilmente pueden ser cooperativos debido especialmente cuando hay dos equipos en juego. Pero vamos aumentando el nivel de cooperación.

Al inicio de la descripción de cada actividad se refleja el grado de cooperación posible mediante una escala indicadora del **ÍNDICE DE COOPERACIÓN**² en el que diez es el número máximo.

Este índice es aproximado. El **índice de cooperación** resultante puede variar algún grado en función de otros elementos externos a la actividad en sí como por ejemplo el aprendizaje cooperativo, la ausencia de competición en el marco organizativo, las habilidades de estima mutua...

En esta propuesta pongo más atención a la investigación y práctica de actividades cooperativas concretas que al método de aprendizaje cooperativo como tal.

Edades

El taller que aquí presento ha sido llevado a cabo de manera práctica con cursos de primero a sexto de Educación Primaria.

Entendemos, sin embargo, que gran parte de esta experiencia se puede aplicar en educación secundaria.

Reflexión y Autoevaluación:

Es una parte importante de nuestro trabajo para comprobar que colaboran mutuamente, que todas participan, que todas tocan la pelota, que nadie se queda sin practicar las habilidades, disfrutan con la actividad, con las compañeras y sienten a gusto con su cuerpo.

Tendremos como herramienta primordial para ello las preguntas³.

ACTIVIDADES DE MUESTRA

AVANZAMOS CON UN BALÓN POR PAREJA

Índice de cooperación: **9**.

Para hacer esta actividad es conveniente disponer de una cancha deportiva.

- Nos colocamos en parejas que se agarran por una mano.

Cada **pareja** tiene **una sola** pelota.

Han de avanzar golpeando la pelota con los pies a lo largo de un recorrido rectilíneo.

Pueden ir por toda la parte exterior de la cancha y dan una vuelta entera sin soltar las manos.

Se van alternando para golpear la pelota una vez cada participante.

Si la pelota se va algo lejos, han de ir a buscarla en grupito sin soltar las manos.

- Lo repetimos una vez más después de pedirles que se cambien de mano. En cada pareja, quien estaba en el lado derecho se pone en el lado izquierdo y viceversa.

SLALOM CON UN BALÓN POR PAREJA

Índice de cooperación: **8**.

Para hacer esta actividad es conveniente disponer de una cancha deportiva.

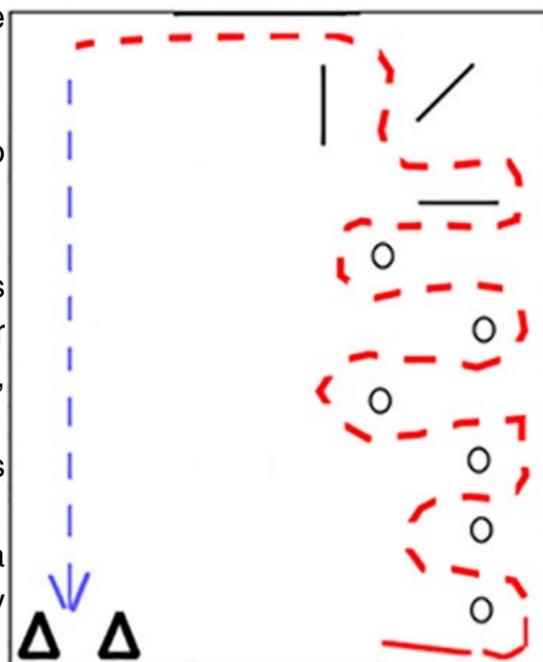
- Cada pareja avanza con una mano agarrada a su compañera.

Tiene una pelota o balón.

Ha de ir golpeando la pelota con los pies siguiendo una ruta en la que hay que sortear en zigzag numerosos obstáculos (conos, bancos, libros, varas, picas, ...).

Puede ser un recorrido en que los obstáculos están unos cerca y otros lejos.

Si la pelota se va algo lejos, han de ir a buscarla en grupito sin soltar las manos y tocando la pelota siempre con el pie.



- Lo repetimos una vez más después de pedirles que se cambien de mano. En cada pareja, quien estaba en el lado derecho se pone en el lado izquierdo y viceversa.

- Les pedimos que al final lancen a gol, a una portería pequeña, a un cono desde una larga distancia, ...

TODAS NOS PASAMOS EL BALÓN EN PAREJAS

Índice de cooperación: **8**.

Comenzamos a realizar la actividad en un campo de fútbol-sala (42 por 25 metros).

Necesitamos una pelota.

Todas las participantes se colocan en **parejas** o tríos agarrándose de una mano.

Pongo en el suelo tantos **aros** como parejas hay en el grupo.

Simbolizan la **BASE** de cada pareja.

Los aros habrán de estar bien separados y distribuidos por el espacio entreverados en forma de colmena.

Cada pareja se mete en un aro y les advierto que no lo deben tocar ni desplazar a otro lugar.

Una de ellas empieza el juego con la pelota en su poder.

Se la van pasando unas a otras golpeándola **con el pie**.

Las parejas reciben la pelota y la lanzan desde una distancia aproximada de cuatro metros de radio respecto a su aro cuando jugamos en campo de fútbol-sala.

Si jugamos en un campo más reducido, buscamos la proporción.

Procuramos pasar la pelota de manera que la otra pareja la recoja sin ir lejos de su base.

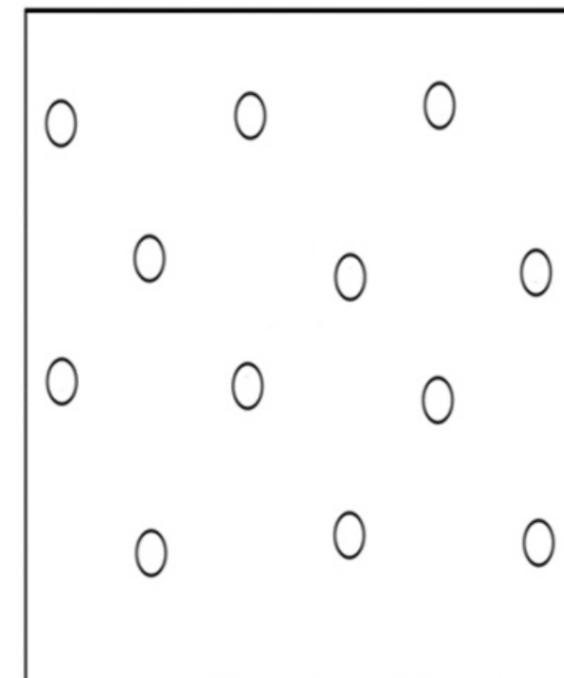
Cada vez que una jugadora pasa el balón se sienta en el suelo dentro del aro.

Cuando todas se han sentado en el suelo, volvemos a empezar.

No han de soltar en ningún momento la mano agarrada.

Sí el balón se va algo lejos, la pareja o trío irá a recoger la pelota con el pie sin soltar las manos.

Podemos repetir la actividad en un espacio más pequeño.



EL PAÑUELO BALÓN CON PIE

Índice de cooperación: **6**.

Todas las participantes se colocan en pareja agarrando a su compañera con una mano.

Distribuiremos las jugadoras en dos grupos y otorgaremos a las parejas un número

del 1 al x de tal forma que cada pareja de un equipo tenga su homóloga en el otro equipo.

Trazaremos dos líneas en el terreno en los laterales más lejanos, una para cada equipo.

Cada equipo se coloca en una de estas líneas formando parejas y sentadas en el suelo de manera que cuando digan su número habrán de ponerse de pie primeramente.

Al final de cada una de las dos líneas pondremos un balón.

A media distancia entre ambas líneas se coloca la tallerista con un pañuelo en la mano.

La tallerista dirá en voz alta uno de los números.

En ese momento las parejas con el número correspondiente deberán salir hacia el balón que está al final de su línea y conducirlo con los pies hasta donde está la tallerista.

La pareja que llega primero toma el pañuelo de la tallerista y va a su puesto siempre sin soltar las manos de su pareja y conduciendo el balón.

La otra pareja seguirá corriendo con las manos agarradas y conduciendo su propio balón intentando tocar a alguien de la pareja que se llevó el pañuelo.

Si una pareja toca a otra con la pelota en la fase de persecución, la pareja tocada pasa a formar parte del equipo de la pareja que les tocó.

A partir de ese momento las dos parejas juegan juntas de manera que serán cuatro participantes agarradas de las manos.

Cada vez que un grupo pierde alguna pareja hemos de repartir los números de nuevo y en esta ocasión algunas parejas tendrán dos números.

DESPLAZAR EL CONO

ÍNDICE DE COOPERACIÓN: 8.

Preparamos un espacio liso y libre de obstáculos.

Se traza en el suelo una línea recta de 8 a 10 metros de longitud a lo largo de la cual ha de desplazarse el cono.

La podemos marcar con tiza, con cuerdas, con cinta adhesiva .

..

Las jugadoras se reparten en parejas o tríos con una mano agarrada a su compañera.

Cada dos parejas tienen un cono y una pelota.

El cono estará justo a mitad de camino en el medio de la línea.

En un extremo de la línea está la pareja lanzadora.

En el extremo contrario estará la pareja que devuelve la pelota.



Las parejas no deben soltarse las manos durante la actividad ni tocar la pelota con las manos.

Las lanzadoras envían la pelota hacia el cono desde su posición en uno de los extremos de la línea a cuatro metros de distancia del cono. La idea es que hagan desplazar el cono a lo largo de la línea. La otra pareja les devuelve la pelota.

La pareja lanzadora hace la actividad cinco veces y a continuación se intercambia los papeles con la otra pareja.

EL TRIÁNGULO BALÓN CON PIE

Índice de cooperación: 6.

Podemos comenzar a realizar la actividad en una cancha similar a la de voley. 18 por 9 metros.

Crearemos mediante conos un triángulo que la portera tiene que defender formando tres porterías de dos o tres metros de apertura aproximadamente cada una.

Todas las participantes se colocan en parejas o tríos agarrándose de una mano.

Durante todo el tiempo de la actividad no se soltarán de la mano para nada.

Todo el tiempo tocarán la pelota con los pies. Nunca con las manos.

Si la pelota se va lejos, irán a buscarla sin soltar las manos y tocándola solamente con los pies.

Una pareja de jugadoras defiende las tres porterías por la parte exterior.

Tres o cuatro parejas o tríos más manejan una pelota con los pies pasándosela unas a otras pero nunca más cerca de cinco metros de distancia de cualquiera de los conos de portería.

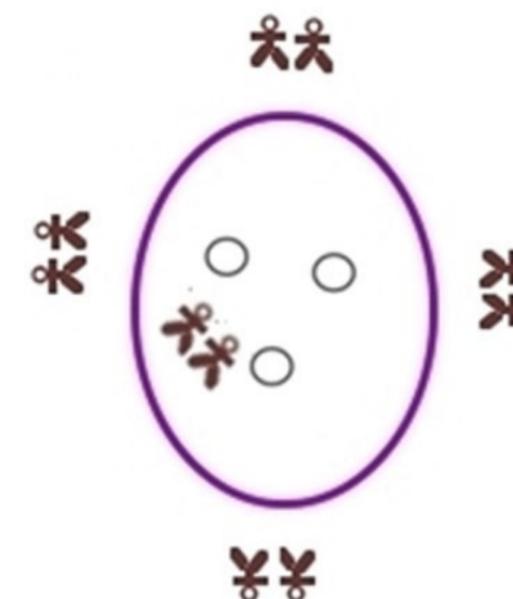
Podemos dibujar esa área con tiza o marcarla con cuerdas.

Las jugadoras exteriores no pueden entrar dentro del área de las porterías.

Cuando lo consideran apropiado lanzan la pelota a meter gol.

La pareja portera debe intentar parar el balón.

Habremos de diseñar alguna manera para que todas las personas del grupo puedan participar en la actividad.



ROTACIÓN DE POSICIONES

Índice de cooperación: 6.

Les cuento que para jugar a BALÓN PIE no podemos ir todas corriendo detrás del balón para lanzarlo a la portería.

Por eso cada jugadora tiene un espacio por donde ha de jugar. Si sale de ese espacio, ha de volver a él rápidamente.

A nivel escolar y educativo infantil practicamos en cancha pequeña de manera que hay menos posiciones para que se cansen menos y sea una actividad más participativa.

Nos gusta usar una cancha de balonmano 42 por 25 metros. Si no la tenemos, nos adaptamos a lo que haya.

Es normal que en cada sesión no sepamos cuantas participantes habrá.

También es normal que haya más participantes que posiciones.

Por eso llegamos a la sesión con la idea de que algunas posiciones habrán de estar formadas por parejas o tríos.

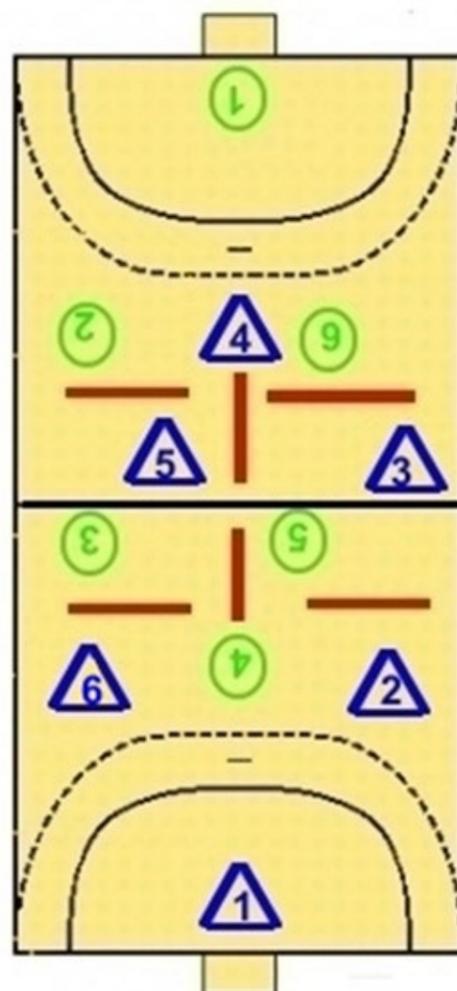
De esta manera incluso fomentamos el juego colaborativo.

Con esta distribución que hay en la imagen pueden jugar al menos un total de 24 participantes en parejas y se facilita la práctica de la ROTACIÓN.

Podemos hacer una distribución de:

- Portería.
- Defensa derecho.
- Medio derecho
- Delantero centro.
- Medio izquierdo.
- Defensa izquierdo.

Con la siguiente distribución pueden jugar al menos un total de 20 participantes en parejas y se facilita la práctica de la ROTACIÓN.



- Portería.
- Defensa derecho.
- Delantero derecha.
- Delantero izquierda.
- Defensa izquierda.

Cada posición está formada por una pareja e incluso puede haber algún trío.

Estas posiciones por motivos didácticos las dejaremos marcadas con un aro o un cono en el suelo.

O dibujando los espacios con tizas, separándolos con cuerdas o marcándolos con cinta adhesiva de algún color vistoso.

Aquí va una imagen con el diseño más práctico para nuestros propósitos.

Primero hacemos dos equipos con un número de jugadoras igual más o menos una.

Uno puede ser el equipo amarillo y otro el verde.

Un equipo lleva peto del color correspondiente o un distintivo.

Quienes no llevan peto o distintivo son del otro equipo, verde.

Lógicamente podemos utilizar otros colores o nombres.

Colocamos en el campo tantos aros o conos como jugadoras hay menos uno. Nos resultará útil si colocamos aros amarillos para el equipo amarillo y verdes para el equipo verde.

Pedimos al equipo verde que entre dentro de un aro de su color.

Ayuda bastante que las jugadoras tengan una numeración que les ayude a la hora de rotar al número siguiente.

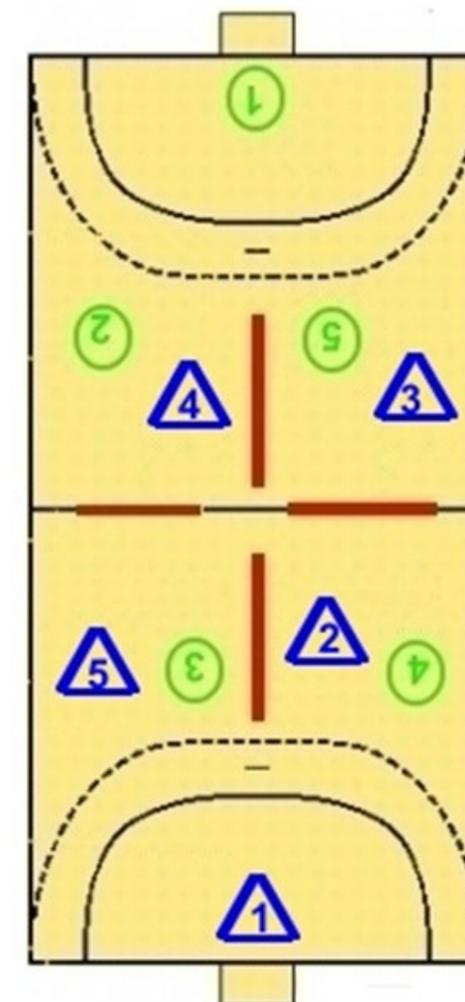
Les indico que cuando diga ROTACIÓN todas las jugadoras, parejas o tríos se desplacen un área en el sentido de las manillas del reloj.

Quienes están en portería participan de la misma manera en las rotaciones.

Me pongo en el centro del campo con los brazos estirados para ayudarles.

Lo hacemos dos o tres veces para que lo hagan bien.

Hacemos rotación en el sentido de las manillas del reloj con los dos equipos a la vez estando yo en el centro para orientarles en la dirección del desplazamiento.



A partir de ese momento comenzamos a jugar un partido con el balón y los pies. Ya podemos jugar balompie. Les indico que a la hora de jugar pueden distanciarse de su POSICIÓN para recoger la pelota y vuelven a su posición marcada.

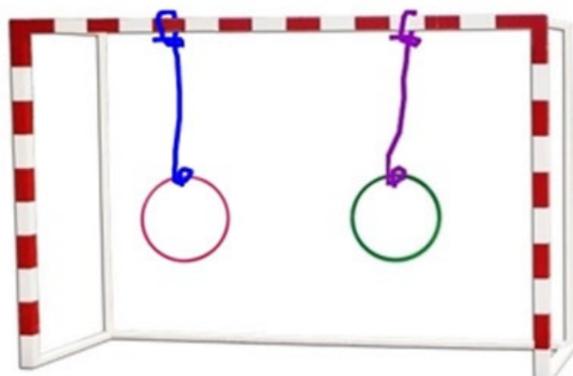
No pueden estar fuera de su POSICIÓN más de cuatro segundos. Les digo ROTACIÓN cada vez que la pelota sale del campo por la línea de portería o la coge la portera.

ARO GOL EN UNA SOLA PORTERÍA BALÓN CON PIE.

Índice de cooperación: 6.

Jugamos balón con pie por parejas y con rotación en un campo de futbol-sala a ser posible.

En una sola de las porterías colocamos dos aros colgados por una cuerda. Procuramos que cada aro sea de un color diferente y que ambos sean del mismo tamaño.



Solo vamos a utilizar una portería por lo que podemos eliminar el área de la otra portería como terreno de juego.

Marcamos seis posiciones con algún objeto. Por ejemplo con aros pero puede ser cualquier otro objeto.

Marcamos otras seis posiciones con otros objetos: cono, etc.

Repartimos a las participantes en parejas o tríos. Se agarran por una de las manos y no se sueltan nunca, para ninguno de los movimientos.

Seis parejas forman el equipo **A**. Y otras seis el equipo **C**.

Uno de los equipos debe llevar peto u otra identificación.

Comienzan a jugar con las reglas de balón con pie.

El equipo **A** lanzará a gol intentando meter la pelota por el aro del color que se le asigne.

El equipo **C** lanza a gol intentando meter la pelota por el otro aro.

Se lanza a gol sin entrar en el área de portería.

Hacemos **ROTACIÓN** cada vez que el balón sale por alguna de las bandas.

En ese mismo momento pedimos que las personas que están en el lado derecho de su pareja se coloquen en el lado izquierdo para seguir jugando.

En este caso todas las parejas avanzan una posición en el sentido de las manillas del reloj.

ARO GOL EN UNA SOLA PORTERÍA BALÓN CON PIE.

ÍNDICE DE COOPERACIÓN: 9.

Podemos usar un campo de volea.

En la línea de red colocamos una red de tenis o unos bancos con una altura aproximada de un metro.

Jugamos con un balón o pelota que bote algo pero no demasiado.

Todas las participantes forman parejas o tríos agarrando una mano de una de las compañeras.

Nunca soltarán la mano durante la actividad.

Formamos dos equipos con un número similar de parejas.

En cada campo puede haber tres o cuatro parejas.

Las enseñamos a rotar como en volea cada vez que se para la pelota.

Aprovechamos estas ocasiones para turnarse también con las parejas que están en el banquillo.

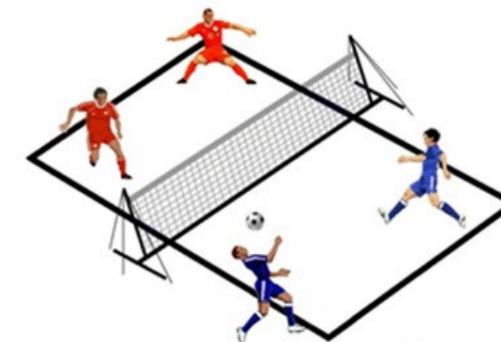
Se juega igual que al tenis pero con pelota o balón y dando patada.

Se puede tocar con cualquier parte del cuerpo menos con las manos y los brazos.

Para sacar, una levanta la pelota con la mano, la deja caer y la golpea con el pie hacia el otro campo.

El balón puede botar dos veces en el suelo antes de pasarlo a otra compañera o al otro campo.

El objetivo no es ganar al otro equipo sino contar el número de veces que la pelota pasa por encima de la red sin tocarla de manera que consigamos un número muy elevado.



NOTAS:

(1) CEIP Andrés Segovia de Móstoles. CEIP Gerardo Diego de Parla. CEIP Juan Pérez Villamil de Móstoles. CEIP Ventura Rodríguez de Ciempozuelos.

(2) ÍNDICE DE COOPERACIÓN EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS. <https://pazuella.files.wordpress.com/2016/03/el-c3adndice-de-cooperac3b3n-en-los-juegos-cooperativos-2016.pdf>

(3) LAS PREGUNTAS COMO RECURSO EDUCATIVO en el aprendizaje de conductas. <http://pazuella.files.wordpress.com/2011/11/las-preguntas-como-recurso-educativo.pdf>

WEBGRAFÍA:

Educación Física y DEPORTES COOPERATIVOS:

<http://www.educarueca.org/spip.php?article641>

ANEXO:

NECESITAMOS

Una cancha de balonmano 42 por 25 metros.

Quince petos de un color.

Quince de otro color.

Treinta pelotas.

Trece conos.

Dos aros grandes de diferente color.

Dos cuerdas largas.

Datos del autor:

Emilio Arranz Beltrán.
emilio.arranz.beltran@gmail.com

RESUM

A través de la gamificació, amb les característiques d'un joc de taula, amb una narrativa engrescadora i utilitzant la metodologia cooperativa neix "Caçadors de diamants". Una experiència que treballa diverses competències de caràcter transversal i específiques de l'àrea d'educació física a través de reptes cooperatius.



CAÇADORS DE DIAMANTS LA GAMIFICACIÓ A L'EDUCACIÓ FÍSICA A TRAVÉS DELS REPTES FÍSICS COOPERATIUS

Pere Casals Padró
Montse Ribera Mercader
Eva Bassó Puig

INTRODUCCIÓ

Aquest taller ha estat elaborat per diferents membres del grup de treball “Educació Física en Acció” del Servei Educatiu del Gironès. EF en acció és un grup jove, amb sis anys d’edat i el componen mestres d’Educació Física i Llicenciats en Ciències de l’Activitat física i l’Esport de Girona. Actualment els seus membres imparteixen Educació Física a diferents escoles de les comarques gironines.

L’objectiu principal del grup és el d’intercanviar experiències i crear noves unitats didàctiques, moltes d’elles enfocades dins la pedagogia de la cooperació.

Aquest any, vam voler fer un pas més i ens vam marcar l’objectiu de crear 3 caixes d’experiències d’on sortís tota la proposta educativa.

El taller que us presentem a continuació és el resultat d’una d’aquestes caixes: Caçadors de diamants. Amb aquesta proposta didàctica pretenem gamificar diferents continguts d’educació física utilitzant els reptes físics cooperatius com a eix vertebrador.

QUÈ ÉS LA GAMIFICACIÓ?

Tal i com explica Oriol Ripoll¹¹ entenem la gamificació com a *“procés de transformació educativa a través del qual les experiències d’aprenentatge són viscudes com un joc”*.

“Gamificar ens demana que transformem la nostra manera de pensar, que ens desvestim d’aquesta mirada que tenim de creadors d’activitats i passem a ser dissenyadors d’experiències”.

Una proposta gamificada ha de tenir quatre ingredients bàsics. Per començar, com en tota proposta didàctica ens hem de marcar uns **objectius** clars que volem aconseguir. A *Caçadors de diamants* ens hem marcat l’objectiu de treballar les habilitats motrius bàsiques, els salts, l’equilibri i l’expressió corporal utilitzant els reptes físics cooperatius.

També fa referència a la **narrativa**, explica que aquesta serà la porta d’entrada perquè els nois i noies visquin un seguit d’experiències. *Caçadors de diamants* parteix d’una història imaginària que motiva als alumnes a superar diferents reptes físics cooperatius perquè aquesta història pugui continuar i d’aquesta manera ajudar als protagonistes a trobar els diamants perduts. La història es va modulant segons els èxits que van tenint els alumnes quan van superant els reptes cooperatius.

Les **dinàmiques** seran les activitats que realitzaran els alumnes dins la proposta gamificada, la manera que es relacionaran entre ells, de quina manera els agruparem... A *Caçadors de diamants* ens centrarem en la pedagogia de la cooperació on els alumnes treballaran en grups heterogenis, cada membre del grup assumirà el rol d’un personatge de l’expedició, i hauran d’anar superant reptes cooperatius utilitzant l’estructura **Pensa, comparteix, actua** (Grineski, 1996) i a mesura que superin els reptes aconseguiran recompenses utilitzant el **marcador col·lectiu** Orlick (1978, 1986, 1990) per tal d’anar avançant en la història del joc. A més a més, al final de cada sessió fan una coavaluació grupal, segons si han aconseguit o no els reptes i si han exercit els seus rols. Un incentiu més per valorar-se i millorar com a grup.

Finalment les **mecàniques** són aquells elements que dissenyem perquè els jugadors coneguin els objectius del joc, les regles del joc i quins són els límits a què poden arribar. Poden ser: punts, medalles, rànquings, equips, nivells... A *Caçadors de diamants* cada vegada que un grup superi un repte aconsegueix avançar pel bosc dels diamants. A més a més cada vegada que aconsegueixen arribar a un diamant abans que el corb hi ha una recompensa per tot el grup-classe.

¹¹ Ripoll, O. (2015). Què és i què no és un disseny educatiu gamificat [Vídeo]

LA PEDAGOGIA DE LA COOPERACIÓ

Dins la pedagogia de la cooperació utilitzarem l'aprenentatge cooperatiu com a metodologia educativa al llarg de la proposta educativa. Es basa en el treball en petits grups, generalment heterogenis, en que els alumnes treballen junts per tal de millorar el seu propi aprenentatge i el dels demés (Velázquez, 2004).

Perquè la situació de l'aprenentatge cooperatiu sigui real i no es generin conductes negatives, Johnson i Johnson (1999) van establir unes condicions que hem tingut en compte a l'hora d'elaborar la proposta didàctica que us presentem en aquest taller. Aquests són:

1. Interdependència positiva
2. Interacció promotora
3. Responsabilitat individual i col·lectiva
4. Habilitats interpersonals i de treball en petit grup
5. Processament grupal o autoavaluació

Hem utilitzat dues estructures d'aprenentatge al llarg de la proposta didàctica. Aquestes són: "Pensa, comparteix, actua", elaborada per Grineski (1996) i desenvolupada a Espanya per Fernández-Rio i Velázquez (2009). I també el "Marcador col·lectiu" elaborat per Orlick (1978, 1986, 1990).

1. Pensa, comparteix, actua

Grineski proposa aquesta estructura al seu llibre "Cooperative learning in physical education" (1996). Velázquez (2004) explica els passos per desenvolupar-la:

1. El mestre proposa un repte cooperatiu al grup que requereix de l'ajuda de tots per a poder ser superat.
2. L'alumnat pensa individualment les possibles solucions al problema plantejat.
3. Cada alumne exposa als seus companys de grup les solucions que ha pensat.
4. El grup prova, com a mínim, una solució de cada un dels seus membres.
5. D'entre totes les solucions s'escull la que sembli més eficaç i es practica una i altra vegada fins a millorar-la i aconseguir superar el repte proposat.

A continuació analitzarem si complim les condicions bàsiques perquè es doni una situació real d'aprenentatge cooperatiu.

1. **Interdependència positiva:** quan proposem un repte que cal resoldre entre tots, i

que sense un d'ells seria impossible aconseguir, estem provocant que els alumnes no només es preocupin del desenvolupament de la seva tasca personal, sinó que s'hauran d'assegurar que els seus companys d'equip també ho aconseguixin.

2. **Interacció promotora:** fa referència a animar i no desanimar, a incloure en comptes de discriminar, a pensar en "nosaltres" i no únicament en "jo" (Velázquez, 2004). Aquest component no es donarà si només confiem en el disseny de l'activitat, sinó que serà fonamental que el mestre promogui aquestes actituds positives. En aquest sentit s'ha establert un personatge: el *guia de l'expedició* que serà l'encarregat d'animar el grup en tot moment per tal de superar les dificultats que es puguin presentar.

3. **Compromís i responsabilitat individual i col·lectiva:** el poder superar cada un dels reptes que es proposen dependrà de que cada component del grup assumeixi les responsabilitats que se li assignen per beneficiar al grup, així com el compromís adquirit de corresponsabilitat de les tasques assignades als altres components. S'han establert uns personatges per tal d'afavorir aquesta responsabilitat individual: el cap de l'expedició, l'intendent, l'explorador i el guia. Els diferents membres del grup assumiran, en cada sessió, un personatge diferent.

4. **Les habilitats interpersonals i de treball en petit grup:** fa referència a habilitats com la confiança, el coneixement de l'altre, la comunicació, el recolzament entre els diferents membres, la gestió de conflictes... Aquestes són habilitats que en aquestes activitats no es donaran perquè sí, hauran de ser objecte de tractament intencionat pel propi mestre.

5. **Processament grupal o autoavaluació:** perquè hi hagi aprenentatge, serà indispensable que el grup valori i reflexioni amb una certa constància sobre la consecució dels seus objectius i les accions realitzades que s'han anat donant, i prendre decisions al respecte. Quan l'avaluació té tant significat, i està immersa d'aquesta manera en el procés d'aprenentatge, podem parlar de l'avaluació que realment serveix per aprendre, una avaluació formativa.

2. Marcador col·lectiu

Orlick (1978, 1986, 1990), proposa aquesta tècnica que està basada en els següents passos:

1. Tots els participants actuen en petits grups realitzant una tasca encomanada pel mestre.

2. Els grups puntuen en funció d'una sèrie de criteris prèviament determinats i cada grup és responsable de controlar la seva pròpia puntuació.

3. Els punts obtinguts per cada grup es sumen al marcador col·lectiu de la classe.

A *Caçadors de diamants* cada grup, com veurem més endavant, ha de superar diferents reptes cooperatius classificats per dificultat. Segons el nivell del repte, una vegada superat avançaran la fitxa una, dues o tres caselles. Hem de destacar que hi ha una **única fitxa per a tot el grup classe**, de tal manera que la fitxa va avançant a mesura que TOTS els grups van superant els reptes. Quan el joc finalitza o tots guanyen o tots perden.

EL JOC: CAÇADORS DE DIAMANTS

Caçadors de diamants parteix d'una història imaginària que servirà com a eix engrescador per animar als alumnes a anar superant dificultats (reptes físics cooperatius) que es trobaran en un bosc encantat (taulell de joc) i d'aquesta manera poder aconseguir recuperar els diamants perduts.

També hi ha un personatge fictici, **el corb**, que també vol aconseguir els diamants i es beneficiarà dels nostres errors...

Els aconseguirem abans que no hi arribi el corb?

1. Preparatiu i organització del grup classe

1. Ens organitzem en grups cooperatius de 4/5 persones.

2. Cada membre del grup serà un personatge de l'expedició. Cada personatge té diferent personalitat i assumirà un rol diferent per tal d'ajudar al funcionament del grup. A la primera sessió a l'atzar cada membre del grup agafarà una *targeta personatge*. A cada sessió caldrà canviar els personatges de manera que tothom passi per tots al finalitzar el joc.

Aquests són els personatges:



Cap de l'expedició: el cap de l'expedició és una persona molt responsable. S'encarregarà de llegir les targetes i donarà la paraula als companys quan calgui prendre decisions.



Guia: el guia és molt alegre i optimista. S'encarregarà d'animar el grup en tot moment per aconseguir superar les dificultats que es presentin.



Intendent: l'intendent és molt organitzat. S'encarregarà d'anar a buscar el material, tenir-ne cura i guardar-lo al seu lloc quan sigui necessari.



Explorador: l'explorador sempre descobreix nous camins i és honest. S'encarregarà de tirar el dau i moure la peça al taulell quan sigui necessari.

2 Objectiu:

L'objectiu del joc és aconseguir completar el camí del bosc per tal d'aconseguir els diamants abans que no ho faci el corb. És a dir que o bé GUANYAREM TOTS o bé PERDREM TOTS perquè ens haurà guanyat el corb. (El corb és un personatge imaginari i extern al grup classe).

3. Jugadors:

16-30 jugadors (organitzats en grups de 4)

4. Edat:

Els reptes i la dinàmica del joc estan pensats per a realitzar amb nens i nenes d'entre 8 i 12 anys.

5. Temporització:

Dependrà del grup-classe i del nombre de grups cooperatius que hi participin, en general el joc té una durada d'entre 4 i 6 sessions d'1 hora.

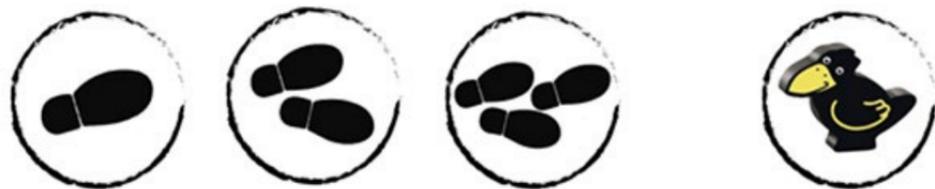
6. Material:

Disposarem d'un taulell del bosc, un dau, una fitxa per tot el grup-classe, una fitxa del corb, rellotges de sorra de 60 i 120 segons. Tindrem un espai reservat per col·locar les targetes dels reptes, els quals estaran separats per dificultat: 62 reptes fàcils (una petjada), 39 reptes mitjans (dues petjades), 22 reptes difícils (tres petjades).

7. Funcionament:

El taulell té 100 caselles i cada 25 caselles completarem un tram i aconseguirem un diamant. Cada vegada que la fitxa arriba a completar un tram (25 caselles), s'ha d'aturar el joc i podem continuar llegint una part més de la història, a més a més, la història ens proposarà que realitzem una activitat grupal entre tot el grup-classe. Una vegada realitzada l'activitat el joc continuarà.

Escollirem per atzar el grup que comença. Aquest llançarà el dau. Què pot sortir?



Agafem la targeta repte de la pila corresponent 1, 2 o 3 passes

Avancem una casella el corb i tornem a tirar

Per tal de superar amb èxit els reptes plantejats a les targetes, tal i com hem explicat abans, el grup utilitzarà l'estructura d'aprenentatge cooperatiu PENSA, COMPARTEIX, ACTÚA

“Una vegada practicat el repte i quan estigueu segurs de poder-lo superar, avisareu el mestre perquè ens el validi.”

Per tal de que funcioni el joc és important que el nivell d'exigència del mestre que valida el repte sigui adequat. Quan el grup vol validar el repte han d'estar segurs de poder-lo superar.

Què passa si superem el repte?

Nosaltres avançarem les caselles que val la targeta (1, 2 o 3) o bé les que ens indiqui la targeta.

Com ja hem comentat abans utilitzarem la tècnica del MARCADOR COL·LECTIU, ja que compartim un únic personatge per TOTS (que anirà avançant a mesura que cada grup aconsegueix superar els reptes proposats). Tothom podrà aportar el seu granet de sorra per aconseguir l'objectiu comú: els diamants.

Què passa si no superem el repte?

El corb avançarà les caselles que val la targeta (1, 2 o 3) o bé les que ens indiqui la targeta.

Quines targetes ens poden sortir?

Les targetes repte: ens expliquen el repte que hem de superar. Les targetes poden tenir associat un benefici o bé un perill que dificulta el repte (està especificat a la part inferior de la targeta).



Repte normal

Repte amb dificultat afegida

Repte amb benefici associat

Repte que requereix 2 grups

Les targetes especials: no hi ha cap repte associat, caldrà fer el que ens indiqui la targeta i tornarem a llançar el dau. Cada grup tindrà una motxilla, on podrà guardar les targetes benefici que li vagin sortint. Només es podran utilitzar quan contrarestin al repte de la seva dificultat. Quan s'hagin utilitzat es tornaran a deixar a sota el piló corresponent.



Fan avançar o retrocedir la nostra fitxa o la del corb



Les podrem utilitzar per invalidar les dificultats dels reptes amb dificultat

Quan finalitza el joc?

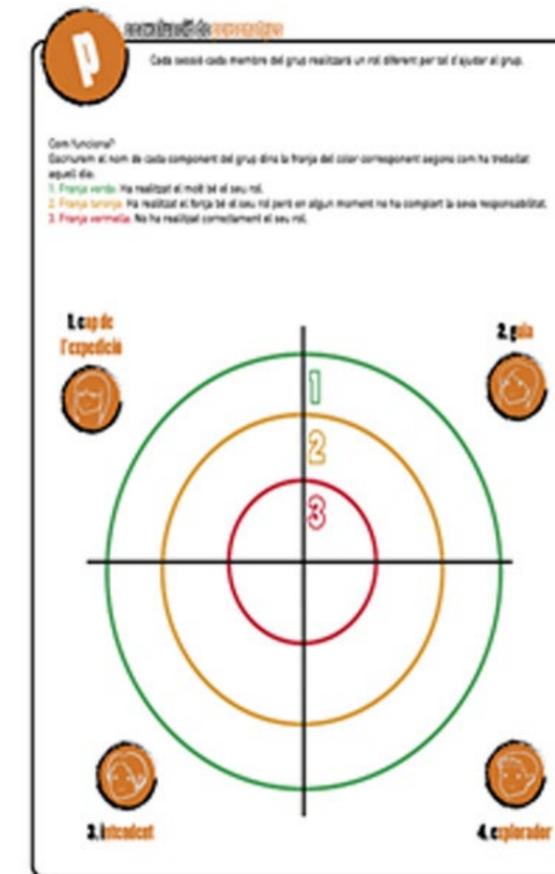
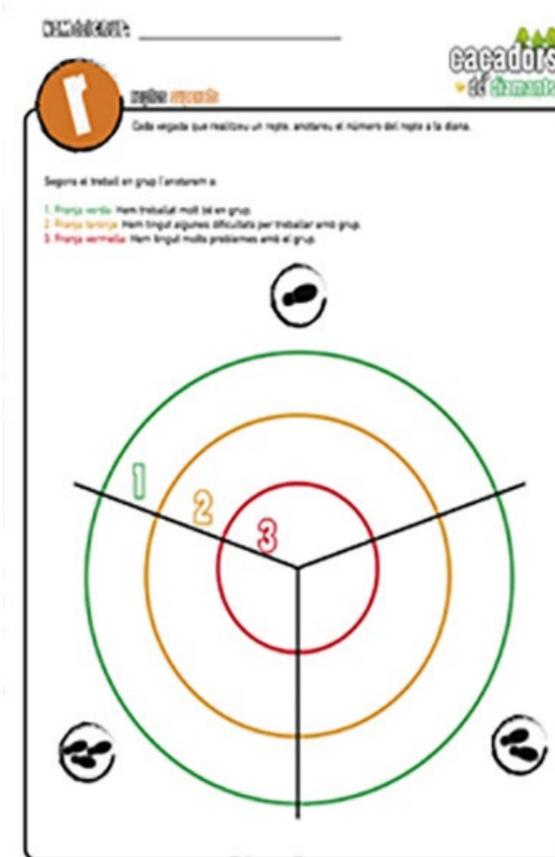
El joc acabarà quan algú arribi al final del camí i es quedi amb els diamants. Com que és un joc cooperatiu guanyarem TOTS si aconseguim arribar al final del camí abans que el corb. En canvi PERDREM TOTS en el cas que hi arribi abans el corb.

8 Full de seguiment

Per tal d'ajudar al desenvolupament del joc i al funcionament grupal, cada grup cooperatiu disposarà de dos fulls de seguiment.

Al finalitzar cada repte cooperatiu cada grup omplirà la **diana dels reptes**. Servirà per anotar els reptes que ha superat cada grup de forma qualitativa, és a dir, tenint en compte la qualitat del treball en grup durant el procés de superació del repte.

Al finalitzar cada sessió caldrà que cada grup es reuneixi per omplir el full de la **diana de personatges**. Serà un moment de parlar amb grup aquelles coses que han anat bé per tal de potenciar-les i aquelles que cal millorar, per tal de buscar-ne solucions.



MATERIAL I ESPAIS

Es necessita un espai gran on poder realitzar reptes cooperatius (gimnàs o pavelló).

El material necessari és el bàsic d'educació física (si fos necessari podríem portar el material que no disposeu):

- 4 cordes llargues
- 8 raquetes/pales
- 8 pilotes petites
- 10 xanques de pot
- 8 pilotes de bàsquet
- 2 pilotes gegants
- cons
- 2 matalassos
- 1 cinta mètrica
- 4 cordes individuals
- 12 cèrcols
- 2 pilotes de plàstic
- 4 raquetes de bàdminton
- 2 volants
- 4 piques
- 1 banc suec
- 9 pilotes variades
- 6 bitlles
- 1 llençol cooperatiu gran
- 2 llençols cooperatius petits
- 1 sac gegant
- guix
- 6 rajols
- 1 pilota de rugby
- 2 discs voladors
- 8 antifàços
- 1 pilota de picarols
- 1 màscara neutre.

En funció del número de participants al taller és possible que haguéssim

BIBLIOGRAFIA

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: AIQUE.

Fernández-Río, J. y Velázquez Callado, C. (2005). Desafíos físicos cooperativos. Sevilla: Wanceullen.

Grineski, S. (1996). Cooperative learning in Physical Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ripoll, O. (2015). *Què és i que no és un disseny educatiu gamificat?* Fundació Jaume Bofill. [\[Vídeo\]](#) Consultat el 2 d'Abril de 2016

Ripoll, O. (2015). *Els 6 ingredients bàsics per a cuinar propostes educatives gamificades.* Fundació Jaume Bofill. [\[Vídeo\]](#) Consultat el 2 d'Abril de 2016

Velázquez-Callado, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez-Callado, C.. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física.* Barcelona: INDE.

Velázquez-Callado, C. (2012). *La Pedagogía de la cooperación en Educación Física.* Laguna del Duero: Colectivo La Peonza.

Dades de l'autor:

Pere Casals Padró (pcasals4@xtec.cat)
Escola "Agustí Gifre". Sant Gregori.

Montse Ribera Mercader (mribera44@gmail.com)
Escola "Pericot". Girona

Eva Bassó Puig (ebasso@xtec.cat)
Escola "L'Esculapi". L'Escala.

RESUMEN

Como que no es lo mismo verlo que vivirlo, en este taller nos hemos propuesto que todos sus participantes puedan vivir y experimentar en primera persona las sensaciones que se tienen al formar parte de una *colla castellera*.

Sentirse parte de una *pinya* donde se coopera para poder conseguir un fin común, un lugar y un momento en el que todo el mundo es necesario y esencial. Y vivenciar las sensaciones que tienen los *castellers de tronc* cuando suben encima unos de otros, cada día un poco más alto. Intentaremos recrear, dentro de nuestras posibilidades, diferentes momentos de un ensayo de una *colla*.

A la vez que experiencias básicas os daremos recursos para que se pueda llevar a las aulas el trabajo realizado en el taller. Unas sencillas progresiones que nos permitirán ir sumando esfuerzos hasta finalizar realizando una *pinya* entre todos los miembros del grupo-clase.

Castellers.

Vivencia en primera persona y adquiere recursos básicos para su aplicación práctica en el aula.

Joan Toll Calvet
Albert Solivelles Castillo

Con la colaboración de Castellers de Sabadell



ELS CASTELLS

1. Contextualizando... Els castells: de la manifestación popular a la cultura de la paz.

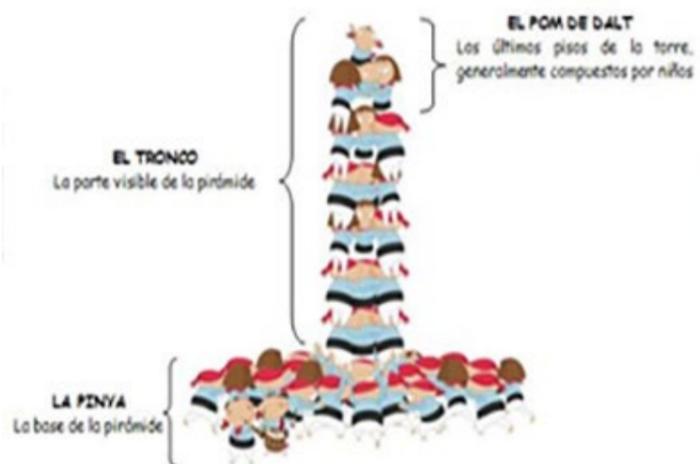
La Coordinadora de Colles Castelleres de Catalunya (CCCC) califica els *castells* como una tradición arraigada desde hace más de 200 años en la cultura catalana. A su vez entiende esta tradición como una de las manifestaciones culturales más genuinas y singulares de Europa. Consiste en la construcción de torres humanas de hasta nueve y diez pisos de altura.

Bajo el tradicional lema identificativo de “*força, equilibri, valor i seny*” (fuerza, equilibrio, valor y sentido común), els *castells* son una excelente carta de presentación de la cultura catalana al mundo. Contemplar una exhibición *castellera*, y espacialmente participar de ella, es una experiencia apasionante que pone de manifiesto la lucha por la autosuperación individual y colectiva, el esfuerzo para conseguir un objetivo, la solidaridad y la integración de la gente de todas las edades, condiciones y capacidades en un mismo proyecto.

El 16 de noviembre de 2010, en Nairobi (Kenya), la Unesco aprobó la inclusión de els *Castells* en la lista representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial, otorgándoles así un reconocimiento mundial.

Más de 8.000 personas participan de forma activa agrupados en aproximadamente unas 60 colles *castelleres* que se reparten por toda la geografía catalana, sur de Francia, Islas Baleares y Chile. Éstas ensayan semanalmente y en sus actuaciones al cabo del año realizan unos 8.000 *castells*.

Las *colles castelleres* se consideran facilitadoras de un tipo de actividad de ocio no consumista, entidades abiertas e inclusivas, ya que desarrollan una actividad en la que todas las personas son importantes porque todo el mundo puede aportar alguna cosa. Son espacios de solidaridad, cohesión social e integración, especialmente de personas recién llegadas, así como de convivencia y comunicación plural e intergeneracional, y un ejemplo de modelo asociativo participativo y democrático.



En resumen, las *colles castelleres* promueven el civismo, principalmente porque fomentan y ponen de manifiesto un conjunto de valores humanos que deberían ser fundamentales en nuestra sociedad y tienen como objetivo el desarrollo de la cultura de la paz: trabajo en equipo, compromiso con el colectivo, ayuda, respeto por las diferencias, cooperación, tolerancia, solidaridad y espíritu de superación, entre otros. Todos estos valores tienen un alto contenido pedagógico, especialmente para la *canalla* (niños *castellers*).

2. Profundizando... El mundo de Els castells.

Definición

Un *castell* es una torre humana formada por personas subidas encima de los hombros de otras de manera acrobática. Esta torre puede ser de diferentes dimensiones y alturas. Son propias de las fiestas populares de Catalunya.

Els *castells* se clasifican según la altura que tiene. Pueden ser de 6, 7, 8, 9 y hasta 10 pisos. En todos hay una *pinya* (la base que aguanta el peso y la estructura del *castell*: cuanto más amplia mejor), el tronc (pisos centrales) y el pom de dalt, (los tres últimos pisos del *castell* formados por los más pequeños y ligeros de la colla).

También pueden clasificarse por el número de *castellers* que hay en cada piso del tronc, generalmente 2, 3, 4 o 5. Aunque a veces se hacen *castells* de 7, 9 y hasta 12 *castellers* por piso. Cuando un *castell* tiene una sola persona por piso, se le llama *pilar*. Los *pilars* son las estructuras con las que se empiezan y terminan las actuaciones.

El nombre de cada *castell* sale de la combinación del número de pisos y de personas que hay en cada piso. Un *tres de vuit* (imagen lateral) (3 de 8) es un *castell* de 8 pisos formados por 3 personas en cada piso.

Nomenclatura específica:

- **Casteller-a:** persona que participa en la construcción de un Castell.
- **Pinya:** la base del castell. Aguanta el peso y la estructura de la figura. Cuanto más amplia mejor, por eso personas ajenas a la colla pueden formar parte de esta estructura para darle más seguridad en caso de caída.
- **Tronc:** parte del castell más visible. Determina el grado de dificultad de la figura en función del número de personas implicadas.
- **Escaleta:** participante que se coloca el último de la *pinya*, con una rodilla en el

suelo para facilitar la subida de los *castellers* del tronco.

- **Contrafort:** casteller-a de la *pinya* que se coloca detrás del baix. Con el pecho intenta evitar que éste se vaya hacia atrás.

- **Baix:** persona que ocupa el primer piso del tronco de un castell y que pisa directamente el suelo.

- **Segon:** persona que ocupa el segundo piso en el tronco de un castell.

- **Laterals:** casteller-a de la *pinya* que aguanta al segon por un lado, con una mano a la altura de la rodilla y la otra en el muslo. Siempre hay dos laterals, uno por lado.

- **Primeres mans:** casteller-a de la *pinya* que aguanta al segon con las dos manos estiradas, sujetándolo por la parte inferior de las nalgas.

- **Pom de dalt:** es la parte del castell que comprende los tres últimos pisos. Está formada por los más pequeños de la colla.

- **Enxaneta:** niño/a que corona un castell. Generalmente asciende por un lado del tronco y baja por el otro.

- **Cap de colla:** responsable máximo de una colla en el momento de hacer *castells*. Es quien decide que *castell* se hace y qué miembros de la colla lo harán.



Indumentaria:

Els *castellers* llevan una camisa ancha y de material resistente. Cada colla se identifica con una camisa de color diferente para distinguirse de las otras colles. Todos los *castellers* llevan los pantalones blancos. Una de las piezas más importantes que llevan es la *faixa* que es un trozo de tela alargado colocado como cinturón, que sirve para proteger la espalda y a su vez de escalón de refuerzo a los *castellers* que suben.

Medidas de seguridad:

• Seguridad activa:

Según un estudio realizado por la CCCC, sólo un 4% de los castells realizados caen, por lo que la frecuencia y porcentaje de accidentes es mínimo.

Las lesiones en los castells no son ni mayores ni menores que las que se producen en otros tipo de actividades y deportes (torceduras, luxaciones, traumatismos...).

La principal medida de seguridad es la prevención. Los castells no se realizan de manera improvisada. Detrás de cada formación existe una preparación previa, junto a una metodología, un protocolo y unos responsables de colla. Todo ello dentro de una planificación medida y consensuada.

Existen estudios que determinan las dimensiones de las construcciones con las cargas físicas y psíquicas que soporta cada uno de los pisos de las diferentes formaciones.

Se realizan periódicamente sesiones de intercambio de conocimientos entre colles castellers, además de cursos de prevención de riesgos y primeros auxilios. Sesiones de simulacros de accidentes, de traslados, protocolos de seguridad y de actuación.

• Seguridad pasiva:

- Los niños utilizan cascos tanto en ensayos como en actuaciones.
- En ensayos y a principio de temporada se utiliza un suelo adaptado.
- En los locales de ensayo existen redes, parecida a la de los trapecistas, para amortiguar caídas.
- La "*faixa*" ejerce de cinturón de refuerzo de la columna y la cintura.
- Vendajes preventivos.

3. Unidad Didáctica: CASTELLS

3.1. Justificación

Esta UD está diseñada para su implementación en un grupo de 24 alumnos o más. En 4º curso de primaria, pero en su formulación también se puede considerar válida para alumnos de mayor edad, e incluso para grupos tanto más numerosos, como más reducidos.

Está enmarcada dentro de una planificación anual elaborada a partir de los DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ (Larraz, 2008). En este caso, el dominio de acción motriz que se ofrece a los alumnos es el de SITUACIONES MOTRICES DE COOPERACIÓN.

En la UD se trabajará la construcción de Castells, incidiendo también en la preservación del patrimonio cultural de Catalunya, en el trabajo en equipo, y en la valoración de la seguridad y las ayudas para minimizar riesgos.

3.2. Objetivos didácticos

Los objetivos que se pretenden que los alumnos consigan al llevar a cabo esta unidad son los siguientes:

1. Conocer el *acrosport* y participar de manera activa y responsable en la ejecución de figuras humanas.
2. Conocer las características de Els Castells como manifestación cultural de Catalunya, y participar de manera activa y responsable en su Construcción.
3. Desarrollar habilidades del trabajo en equipo.
4. Responsabilizarse del propio aprendizaje y del de los demás, y reconocer el esfuerzo como valor positivo.
5. Conocer y respetar todas las normas de ejecución y seguridad y velar para que todos los componentes del grupo las apliquen.

Las competencias básicas que se pretenden desarrollar con estos objetivos son:

RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y CCBB								
	CB 1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8
OBJ. DID. 1		X				X		X
OBJ. DID. 2		X				X		X
OBJ. DID. 3					X	X		X
OBJ. DID. 4					X	X		X
OBJ. DID. 5					X	X		X

CB.1.- Competencia comunicativa lingüística y audiovisual.

CB.2.- Competencia artística y cultural.

CB.3.- Tratamiento de la información y competencia digital.

CB.4.- Competencia matemática.

CB.5.- Competencia de aprender a aprender.

CB.6.- Competencia de autonomía e iniciativa personal.

CB.7.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

CB.8.- Competencia social y ciudadana.

3.3. Metodología y gestión del grupo

La metodología que se utiliza para conseguir los retos fijados es el aprendizaje cooperativo. Cada alumno tendrá que conseguir superar los objetivos marcados pero también se preocupará de que lo consigan sus compañeros de equipo. El hecho de que un miembro del equipo consiga o no un objetivo repercutirá positiva o negativamente en el resto de compañeros. Los equipos serán heterogéneos durante toda la UD y el trimestre.

A nivel metodológico, la estructura que más se utilizará será la llamada *Piensa-Comparte-Actúa* (Velázquez 2010, Fernández Rio, 2005). Consiste en proponer un reto cooperativo al grupo en el cual sea imprescindible la participación de todos los miembros para poder superarlo, como por ejemplo llegar a formar como mínimo un determinado número de figuras corporales. Para ello, cada uno de los participantes piensa individualmente posibles soluciones, para después compartirla con el grupo y probarlas. De entre todas, se elige la que parezca más eficaz y se ensaya las veces que sean necesarias hasta superar el reto.

La primera sesión se dedica en primer lugar a la muestra de un video sobre Castells titulado Enxaneta para motivar y preparar actitudinalmente al alumno para el trabajo a realizar. Después se presentan un conjunto de materiales elaborados expresamente para esta UD, donde cabe destacar las hojas de seguimiento. En estas se detallan:

- Los objetivos a conseguir presentados como un reto
- Las responsabilidades individuales
- Los roles que se deben asumir y que serán rotatorios
- Tablas de seguimiento y evaluación.

También se aprovechará esta primera sesión para explicar y experimentar las normas de seguridad, imprescindibles para llevar a cabo la UD. A lo largo de las diferentes sesiones se hará mucho hincapié en éstas.

3.4. Evaluación

Para evaluar los resultados obtenidos en la UD se utilizan los siguientes procedimientos:

- Análisis de las hojas de seguimiento donde todos los componentes del grupo han sido evaluados por sus compañeros, y a la vez el grupo también ha sido evaluado como tal.
- Análisis del diario del profesor, donde principalmente se han ido anotando las conductas prosociales que se han dado.

A continuación se muestra una tabla de tres entradas con los objetivos didácticos propuestos, con que formulación se han presentado a los alumnos para que estos sean capaces de evaluarlos.

OBJETIVO	ÍTEM DE EVALUACIÓN
1. Conocer el acrosport y participar de manera activa y responsable en la ejecución de figuras humanas.	1A. Ejecutar como mínimo 5 de las figuras mostradas, pasando por todos los roles propuestos.
2. Conocer las características de Els Castells como manifestación cultural de Catalunya, y participar de manera activa y responsable en su construcción.	2A. Participar de manera activa y responsable en la construcción de un Castell. 2B. Dominar la ejecución de como mínimo tres roles en la construcción de Castells.
3. Desarrollar habilidades del trabajo en equipo.	3A. Dialogar y ser capaz de llegar a acuerdos respetados por todo el equipo. 3B. Animar a los compañeros en lugar de criticarlos.
4. Responsabilizarse del propio aprendizaje y del de los demás, y reconocer el esfuerzo como valor positivo.	4A. Ayudar a los compañeros que muestren dificultades
5. Conocer y respetar todas las normas de ejecución y seguridad y velar porqué todos los componentes del grupo las apliquen.	5A. Respetar y aplicar las normas de ejecución y seguridad.

3.5. Estructura de las sesiones

Primera sesión

Visualización video titulado Enxaneta 3D.

Presentación de la UD, dinámicas de trabajo y objetivos. Se parte de una evaluación inicial para conocer qué saben nuestros alumnos y a partir de ahí se van estructurando los conocimientos:

- Qué es el “fet casteller”, partes de un castell, indumentaria, medidas de seguridad, roles en colla, etc.
- Qué se pretende conseguir, qué reto se debe superar.
- Juego relacionado con las espalderas y las trepas.

Segunda y tercera sesión

Progresión 1 y progresión 2 (explicadas en el apartado posterior). Realizamos el aprendizaje específico de una figura concreta intentando que todos los alumnos pasen por todas las posiciones.

Cuarta sesión

Progresión 2 y progresión 3.

Quinta sesión

Progresión 3 y reflexión final.

3.6. Descripción de las progresiones:

Progresión 1: Grupo de 4

La persona que hace de baix se coge con ambas manos a la espaldera. Las manos deben quedar a la altura de los hombros. Otra persona hace la *escaleta*; se coloca detrás del baix, pegado a él, con una rodilla apoyada en el suelto, y haciendo con la pantorrilla de la pierna contraria una “repisa” donde poder apoyar un pie. Es importante que el ángulo de su rodilla haga 90º para evitar que se doble hacia delante o hacia detrás. Otro niño@ hace de segon, que es quien sube encima del baix. El cuarto controla la subida y la bajada, y hace de *primeres mans* una vez el segon está colocado. También puede hacer de *primeres mans* la persona que hace de *escaleta*, y el cuarto niño ejerce de cap de colla, controlando así que todos los compañeros estén bien colocados y que el segundo suba como debe.



Progresión 2: Grupo de 8

Sin espaldera. El baix abraza a la agulla, cogiéndole de la faja por detrás. La agulla (con la espalda cercana a la espaldera), a la vez que apoya al baix para que no se vaya hacia delante en la subida, levanta un brazo para facilitar la subida del segon. La *escaleta*, una vez sube el segon, hace la función de *primeres mans*. Dos niño@s harán de laterals; se situaran a los lados del baix, ayudaran a la subida del segon, y una vez arriba lo estabilizarán cogiéndolo a la altura de las rodillas. Un niño@ hará de segon. La persona restante hará de cap de colla, revisará que todo el mundo sepa qué debe hacer, si las sujeciones son buenas, si se está subiendo bien, etc.



Progresión 3: Grupo de 25

Entre todos los miembros de la clase (colla), decidiremos qué posición debe ocupar cada compañero, teniendo en cuenta sus características físicas y su trabajo en los días previos. Debemos elegir primero quién será nuestro cap de colla, ya que será él o ella la persona encargada de gestionar nuestro castell cuando lo hagan solos. Y seguidamente las demás posiciones: baixos, segons, *primeres mans*, agulles, etc, teniendo en cuenta que se deben cuadrar alturas (unificarlas) entre *castellers* para que las diferentes rengles del tronc no queden desniveladas.

Los baixos se cogen entre ellos formando un triángulo, los brazos deben de estar estirados. Las tres agullas entraran a la vez y se colocarán espalda con espalda y cada una de cara a su baix. También se situaran las tres escaletes (ayudan al segon a subir y hacen de contrafort del baix) y los seis laterals, dos por baix. Tomando así ya una forma de *pinya* de 3. El resto de componentes del grupo estará ocupando lo que se conoce como el segon cordó: segones mans, segons laterals. Para descarregar el castell, desharemos los pasos realizados.



3.7. Consejos prácticos para los docentes

La unidad está pensada para que la realice un único docente pero si en la tercera progresión se cuenta con la ayuda de otro compañero/a, ésta será muy bienvenida.

Los materiales necesarios para su desarrollo se pueden conseguir fácilmente en cualquier escuela: para hacer de *faixa* utilizaremos ropas alargadas, sería ideal que todos los niños lo hicieran simultáneamente para que tomaran consciencia, pero si no es posible, los niños que debemos priorizar para enfajar deben ser los baixos y las *escaletes*. Habitualmente las colles castelleres disponen de suelos atenuantes, imposibles de conseguir en las escuelas. Si se dispone, se puede utilizar tatamis.

La Ud se puede relacionar con otras áreas como pueden ser medio natural y social (trabajamos diferentes elementos de la cultura tradicional), matemáticas (diferentes tipos de cálculos de alturas, pesos, volúmenes, etc) o música (trabajos relacionados con las diferentes músicas castelleres). Las personas que tengan el pelo largo, es aconsejable que se hagan una cola o se pongan un pañuelo en la cabeza, para evitar tirones de pelo.

BIBLIOGRAFÍA

COORDINADORA DE COLLES CASTELLERES DE CATALUNYA www.cccc.cat

FERNÁNDEZ-RIO, J. Y VELÁZQUEZ, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceullen.

LARRAZ, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. Seminario Internacional de Praxiología Motriz.

VELÁZQUEZ, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.

ANEXOS Dossier de seguiment i evaluació del alumnado

Fem pinya!



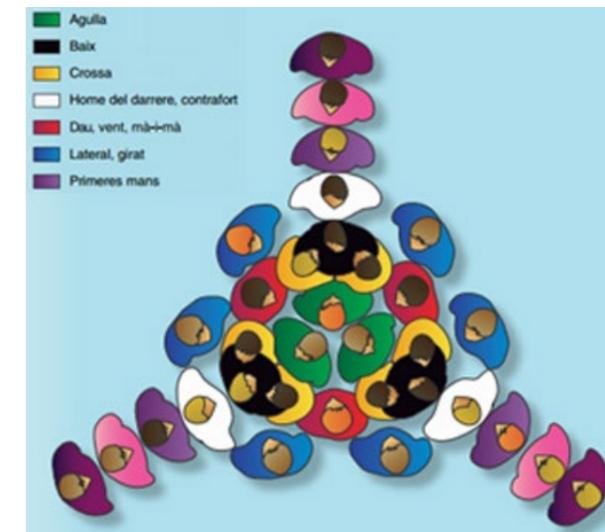
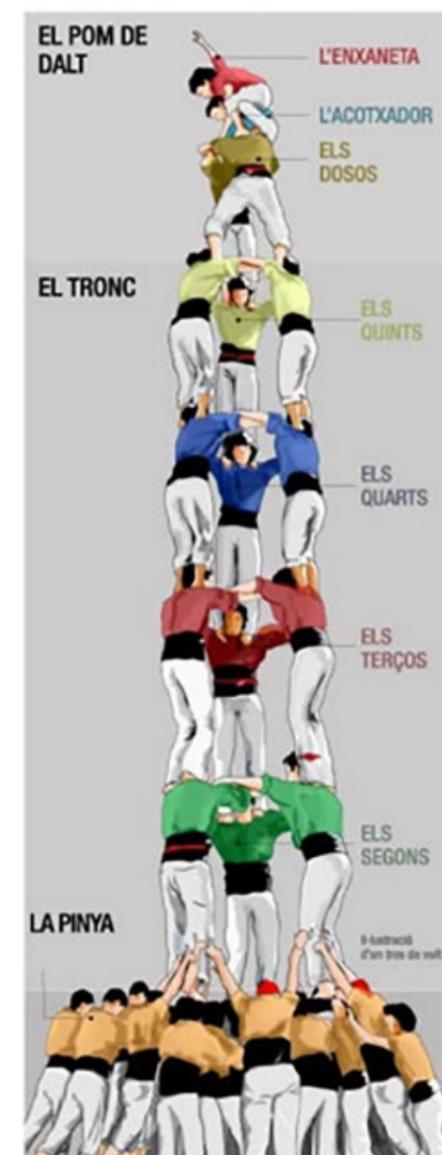
OBJETIVOS/CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Conocer que son els castells.
2. Participar con esfuerzo en la construcción del castell.
3. Saber cuáles son y ejecutar correctamente las funciones de cada uno de los roles (baix, escaleta, agulla, lateral, segon, cap de colla).
4. Conocer y respetar las medidas de seguridad en la construcción del castell.
5. Ayudar y animar a los compañeros y compañeras.

Reto: El grupo debe de hacer tres progresiones. Se consigue el reto si todos los componentes del grupo han realizado como mínimo tres de los roles diferentes.

ROLES:

1. **Escaleta:** casteller que se coloca el último en la *pinya* con una rodilla en el suelo para facilitar la subida de los *castellers* de tronc.
2. **Primeres mans:** casteller que aguanta las nalgas o caderas del segon desde detrás.
3. **Contrafort:** casteller que se coloca detrás del baix y con el pecho intenta evitar que este se tire hacia atrás.
4. **Baix:** casteller que ocupa el primer piso, que pisa directamente el suelo y carga todos los pisos del tronc.
5. **Segon:** casteller que ocupa el segundo piso del tronc de un castell.
6. **Laterals:** casteller de la *pinya* que aguantan al segon por un lado, con una mano a la altura de la rodilla y la otra a la altura del muslo.
7. **Cap de colla:** responsable máximo de una colla. Decide quien, cuando y como se hace el castell.



Al final hacemos la autoevaluación y la coevaluación

Las valoraciones posibles son:

- A. Muy Bien / siempre
- B. Bien / habitualmente
- C. Muestro dificultades / a veces
- D. Muestro muchas dificultades / casi nunca

Grupo:

Objetivos								
	Yo	Grupo	Yo	Grupo	Yo	Grupo	Yo	Grupo
1. Sé qué son els <i>castellers</i> e identifico las partes principales de un <i>castell</i> .								
2. He participado con esfuerzo y responsabilidad en la construcción del <i>castell</i> .								
3. Sé hacer la función en tres roles de los <i>castellers de pinya</i> .								
4. Respeto las normas de seguridad.								
5. He ayudado y animado a mis compañeros durante el taller.								

Calificaros como grupo según cómo hayáis trabajado:

- Hem fet llenya!*
 Aceptable
 Bastante bien
 Muy bien

Datos del autor:

Joan Toll Calvet,
 Escola Turó de Can Mates, Sant Cugat del Vallès. Barcelona

Albert Solivelles Castillo,
 Centre de Recursos Pedagògics Vallès Occidental VII, Barcelona.

Con la colaboración de Castellers de Sabadell.

Coojugando

César Simoni Rosas
Claudia Monserrat Gándara Jiménez

RESUMEN

En México durante seis años hemos implementado, diseñado y evaluado, propuestas de aprendizaje con estructura cooperativa, con niños de diferentes edades, Preescolar de tres a seis años y Primaria de seis a 12 años, el presente documento muestra una serie de actividades físicas cooperativas que pueden implementarse en diferentes contextos educativos. Durante su aplicación sistemática se ha intentado una transición del profesorado, de utilizarlas solo de forma alternativa a incorporarlas como un recurso metodológico que impacta no solo en aprendizajes motores sino también sociales. Asimismo su aplicación ha permitido atender a la diversidad de alumnado que se presenta en cada uno de los grupos con que se trabaja, lograr procesos de inclusión y la consolidación de ambientes de aprendizaje cooperativos.

Palabras Clave: Actividades Físicas cooperativas, Inclusión, Ambientes de aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

Las actividades que se proponen han sido piloteadas en varios centros y niveles de enseñanza del Sistema Educativo Mexicano, con la idea clara de proporcionar a los docentes herramientas valiosas para acceder a estructurar el aprendizaje de los alumnos de una forma cooperativa, situación que plantea que los niños y niñas puedan aprender habilidades motrices y a trabajar, con el resto de sus compañeros de forma colectiva, (Velázquez, 2004), sesiones que les permitan apreciar la cooperación como una forma más divertida de aprender en pequeños grupos, (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), en los cuales cada uno de los alumnos trabaja con el resto de sus compañeros con el propósito de mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, planteamiento que caracteriza y distingue al aprendizaje cooperativo, (Simoni y Santillana, 2015).

¿Qué pretendemos en las actividades físicas con características de cooperación?

En los capítulos anteriores hemos analizado las tres formas de estructuración del aprendizaje de los alumnos en la sesión de Educación Física. También se ha profundizado en aclarar lo que implica el juego cooperativo con todos sus componentes esenciales. Partiendo de lo planteado hasta este momento, los docentes que estructuramos el aprendizaje de forma cooperativa pretendemos básicamente que los alumnos:

- Aprendan a ser tolerantes y democráticos en la toma de decisiones y participación de los integrantes del equipo.
- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades (Velázquez, 2010).
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos (Velázquez, 2010).
- Aprendan a ser solidarios en situaciones que se presenten durante las actividades.
- Desarrollen habilidades de lenguaje y comunicación que les permitan expresarse y comunicarse adecuadamente.
- Se motiven y se animen como colectivo en la realización de las tareas grupales.
- Experimenten sensaciones de éxito tanto de forma individual como en lo colectivo.
- Creen ambientes favorecedores de prácticas colectivas con igualdad de oportunidades, que implique aceptación de las diferencias que presente cada integrante del grupo y la inclusión de todos y cada miembro del grupo en las propuestas planteadas por el docente y por los mismos alumnos.

Actividades físicas con características de cooperación para implementar

En este apartado se muestran actividades físicas con características del aprendizaje cooperativo, mismas que se han implementado en centros de trabajo de la educación básica en México con niños y niñas.

La idea principal consiste en que los niños aprendan a jugar de forma cooperativa considerando toda la estructura que implica organizar a los alumnos en equipos de trabajo, otra idea consiste en aproximar a los profesores de Educación Física a que logren poner en práctica las actividades en sus sesiones; además, identifiquen las fases del proceso del aprendizaje cooperativo con sus alumnos y observen como la metodología se consolida cada vez que se logran incorporar más actividades y se transita, de un modelo tradicionalista, a un modelo de estructuración del aprendizaje centrado en los niños y niñas, y se logra pasar de la implementación de (juegos cooperativos, actividades físico cooperativas, desafíos cooperativos, etc.) a sesiones completas estructuradas de forma cooperativa.

Construimos figuras

Número de jugadores: máximo 40 jugadores.

Edad: de cuatro a siete años.

Materiales: palitos de madera de 15 cm de largo x 1.5 cm de ancho, de colores. También se pueden utilizar popotes de plástico de colores.

Espacios: interior o exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.

Descripción: se dispone al grupo organizado en equipos de cuatro integrantes, a cada equipo se le asigna un espacio de trabajo y aproximadamente 60 palitos de colores o 60 popotes. Si los niños tienen entre cuatro y cinco años, se les entrega la figura que se deben construir de forma impresa. Si tienen entre seis y siete años, se les entregan de forma escrita las indicaciones de lo que deberán construir. Se trata de que cada equipo construya la figura que le fue asignada con el material entregado. Pueden considerarse temáticas a desarrollar, como por ejemplo: medios de transporte, animales, números, etc. Para finalizar, se propone hacer un recorrido por la propuesta de cada equipo y den una explicación de la figura construida.

Consignas:

1. Se indica que los materiales entregados deben ser distribuidos equitativamente tanto para niñas como para niños que integran el equipo.
2. No pueden colocar el material todos al mismo tiempo, este se realiza uno a uno.

3. Las figuras pueden ser construidas, ya sea formando el perímetro, rellenando o apilando el material.

Variabilidad:

1. Las figuras pueden ser: números, animales, figuras geométricas, entre muchos otros que designe el profesor.

Observaciones: la actividad es para niños pequeños. Se puede apreciar desde la distribución igualitaria de materiales por parte de los mismos niños, así como la interacción cara a cara de los integrantes en la actividad.

La indiacas

Número de jugadores: máximo 40 Jugadores.

Edad: mayores de seis años.

Materiales: 10 indiacas.

Espacios: exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.

Descripción: se organiza al grupo en equipos de cuatro integrantes y se les entrega una indiacas. La actividad consiste en golpear con las manos la indiacas y que se mantenga el mayor número de golpes en el aire; se puede otorgar un número determinado de intentos, por ejemplo: tres intentos para realizar el mayor número de golpes con la indiacas, cuando agoten sus tres intentos el equipo deberá reportar cuál fue el mayor número de golpes que lograron. Después de esta actividad se invita a que dos equipos se fusionen para que queden equipos de ocho integrantes, luego de 12, y así sucesivamente hasta lograr que todo el grupo tenga una sola indiacas y logren el mayor número de golpes posibles.

Consignas:

1. No se puede golpear la indiacas dos veces de forma consecutiva por el mismo jugador.
2. Todos los integrantes deberán golpear la indiacas por lo menos en una ocasión para que sea validado el número de golpes logrados por el equipo o el grupo.

Variabilidad:

1. Se pueden utilizar globos para niños más pequeños.
2. Se puede colocar una red y cuando sean dos equipos lograr el mayor número de golpes o el mayor número de veces que pase la indiacas sobre la red.
3. Se puede golpear con distintas partes del cuerpo.

Observaciones: es una actividad que responde a las características de cooperación (Orlick, 1990).

Las estatuas

Número de jugadores: máximo 40.

Edad: a partir de cuatro años.

Materiales: colchonetas (opcional), como medidas de seguridad por si existen cargadas en la actividad.

Espacios: interior o exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.

Recursos: música de diferentes géneros.

Descripción: se dispone a todos los integrantes del grupo de forma individual, se les indica que cuando escuchen la música tendrán que desplazarse por el área de trabajo de forma individual, cuando la música pare tendrán que buscar a otro jugador y formaran con su propio cuerpo una estatua de la figura que deseen o acuerden entre ambos jugadores, posterior a esta acción, nuevamente sonará la música, ahora se desplazarán de diferente forma en relación a la primera vez, pero ahora en parejas, siempre unidos por alguna parte de su cuerpo, cuando la música pare, buscarán a otro integrante y en ese momento serán un equipo de tres integrantes que formarán otra estatua distinta a la anterior; se continúa la actividad incrementando de uno en uno el número de integrantes en los equipos. El final de la actividad es cuando todos los integrantes del grupo son un solo equipo y forman una estatua grupal.

Consignas:

1. No deben repetir la misma forma de desplazamiento en ninguna ocasión.
2. No deberán soltarse de la mano los integrantes cuando se desplacen.
3. No se puede repetir en ninguna ocasión la misma estatua (figura por el mismo equipo).

Variabilidad:

1. Se puede comentar al grupo que sean figuras de un solo universo es decir, estatuas de números, animales, medios de transporte, entre otros.
2. El profesor puede definir la figura y todos los equipos formar la misma o puede ser de forma libre.

Observaciones: algunos grupos proponen la utilización de materiales para decorar las estatuas que van formando, tales como (cuerdas, conos, aros, etc.).

Estrellas

Número de jugadores: máximo 20 jugadores.

Edad: de cuatro años en adelante.

Materiales: cinco estrellas y 20 conos pequeños. Se elaboran previamente estrellas de cartón de cuatro picos, de aproximadamente 30 cm de diámetro de colores preferentemente y cuatro cintas (listón o cuerda delgada) de 1.50 m de largo, atadas una por cada pico de la estrella.

Espacios: interior o exterior, libre de obstáculos.

Descripción: El grupo se dispone en equipos (heterogéneos) de cuatro integrantes, previamente agrupados por el profesor; se entrega a cada equipo una estrella de cartón y cuatro conos pequeños. La actividad consiste en transportar los conos con la estrella de una línea de salida a otra de llegada que se encuentra a una distancia de 10 m; cada jugador sujetará una de las cuatro cintas que sostienen la estrella a manera de lograr mantener el equilibrio para que no se caiga el cono, esta acción la repetirán las veces que sea necesario hasta pasar los cuatro conos, si el cono se cae durante el trayecto el equipo deberá iniciar la actividad en la línea de salida necesariamente.

Consignas:

1. No se pueden transportar dos conos al mismo tiempo, es uno a la vez.
2. Si un cono se cae durante el recorrido de salida a llegada, el equipo deberá iniciar la actividad en la línea de salida.
3. La cinta se debe tomar en la parte final de la misma. No se permite que esta sea cortada por ningún jugador.

Variabilidad:

1. Se pueden colocar obstáculos durante el recorrido para que resulte más complicado para los jugadores.
2. Se puede utilizar un antifaz en cada equipo con la finalidad de que lo use un jugador y resulte más difícil para el equipo.

Observaciones: s/o

Limpiando el río

Número de jugadores: máximo 25 jugadores.

Edad: de seis años en adelante.

Materiales: un neumático con 20 cuerdas atadas de dos metros de largo, (n) número de objetos (conos, cajas, aros, pelotas, etc.), como cantidad de jugadores. Se perfora el neumático por la mitad tantas veces como cuerdas se le quieran colocar, de tal manera que sirve como un vehículo donde se puede cargar o transportar a los jugadores.

Espacios: interior o exterior.

Descripción: se traza en el piso un círculo grande con un radio de tres metros, en donde se colocan 25 objetos o materiales tales como: cuerdas, aros, conos, cajas, bolsas etc. Se le indica al grupo que se imaginen que es un río y que cada objeto es un deshecho que está contaminando y que es tarea de todo el grupo ayudar a limpiarlo; la forma de hacerlo es la siguiente: un jugador que es elegido por el grupo o por el profesor se subirá al neumático en posición de sentado, una vez que ya se encuentra en condiciones de que sea transportado por todo el grupo dará una indicación "yo limpio el río", entonces todos los integrantes del grupo sujetarán una de las 24 cuerdas que se encuentran atadas al neumático para hacer tensión y levantarla, posteriormente llevarán hasta el río al jugador que se encuentra arriba del neumático y él indicará que objeto (deshechos) quiere sacar para ayudar a limpiar el río; el jugador que se encuentra arriba por ningún motivo deberá tocar el piso con ninguna parte del cuerpo ya que puede infectarse por los desechos, si esto llegará a ocurrir se tiene que regresar a la línea de inicio y repetir la acción nuevamente; el resto de los jugadores que se encuentran realizando la cargada pueden tocar cualquier parte del río, incluso pueden pasar por en medio del mismo. La actividad concluye cuando todos los jugadores lograron sacar del río algún objeto.

Consignas:

1. El jugador que se encuentra arriba del neumático NO puede tocar el piso por ningún motivo.
2. El jugador que se encuentra arriba del neumático sólo podrá sacar un objeto del río.

Variabilidad:

1. Se pueden colocar objetos grandes para niños pequeños y objetos pequeños para jugadores más grandes.

Observaciones: s/o

Haciendo tantos

Número de jugadores: máximo 20 jugadores.

Edad: de seis años en adelante.

Materiales: un poste de voleibol, cuatro conos y 40 aros, se traza un cuadrado en el piso de seis por seis metros.

Espacios: exterior, interior, libre de obstáculos.

Descripción: se coloca un cono y 10 aros en cada una de las esquinas del cuadrado que previamente fue trazado en el piso, luego se organiza al grupo de tal forma que deberán quedar igual número de jugadores en cada esquina, es decir, cuatro equipos de cinco alumnos, el poste de voleibol deberá ser colocado al centro del cuadrado. El juego consiste en intentar meter los aros en el poste de voleibol, cada aro tiene un valor de un punto de tal manera que si el grupo mete todos los aros, lograrán un máximo de 40 puntos de forma colectiva; cada jugador tiene (n) número de tiros para intentar sumar puntos al equipo y al grupo, siempre y cuando existan aros para intentarlo. Si algún jugador logró meter un aro desde su esquina, tendrá que cambiar a otro equipo (el que él desee) para ayudarlos a sumar más puntos. La actividad termina cuando todos los aros están dentro del poste de voleibol.

Consignas:

1. No pueden lanzar dos aros al mismo tiempo.
2. Si un aro no se logra meter se resguarda en la esquina para el siguiente jugador.
3. Pueden lanzar simultáneamente los aros todos los integrantes de los equipos. Esto depende de la toma de decisiones de cada equipo y del mismo grupo.

Variabilidad:

1. Se puede jugar con el tiempo es decir que cada equipo tiene máximo cinco minutos para poder meter los 10 aros de su esquina.

Observaciones: es una actividad que responde a las características de cooperación, específicamente de (Orlick, 1990).

BIBLIOGRAFÍA

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

Simoni, C., y Santilla, H. (Coords) (2015). *El aprendizaje en educación física*. México: Grupo de Aprendizaje Cooperativo México.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Datos del autor:

César Simoni Rosas,
Supervisión 013 Instituciones de Educación Superior de Puebla, México

Claudia Monserrat Gándara Jiménez,
Universidad Veracruzana, Veracruz, México

RESUMEN

Junto a las razones que han promovido la realización de este taller sobre juegos de goma se recoge un marco teórico que comprende tanto su concepto y posible enfoque cooperativo, como los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo en relación con el taller. En segundo lugar, se presenta la dinámica misma del taller y un lenguaje básico de goma elástica así como algunas ejemplificaciones de juegos.

Cooperaprendemos juegos de goma

Manuel Jiménez Muñoz



Palabras Clave: Juego de goma, lenguaje de goma elástica, aprendizaje cooperativo.

JUSTIFICACIÓN DEL TALLER

No parece nada osado reconocer que los juegos de goma pertenecen al alma colectiva que acompaña la actividad física de todos y todas a lo largo de nuestra infancia, o al menos así ha sido durante un largo tiempo.

Hoy día asombra descubrir como se ve muy reducido, llegando a límites de casi extinción, su conocimiento y práctica incluso entre ellas que fueron adalides de los mismos antaño.

No son muchos, por no decir inexistentes, los estudios específicos al respecto. Aunque podemos encontrar alguna referencia bajo el contexto de los juegos tradicionales como realiza Subiza (1991) o Navarro, Álvarez y Basanta (2015) que viene a apoyar tal observación.

Este aparente olvido puede resultar ahora positivo para su presentación desde un punto de vista alternativo y provocar una mayor aceptación entre los chicos de lo que resultase décadas atrás. A lo cual se ha de añadir el reto y satisfacción que supone la adquisición de destrezas que difieren de las más generalizadas actualmente, con movimientos sumamente complicados en ocasiones tal y como recogen algunos testimonios:

“Me parece increíble que pudiésemos pisar la goma a esa altura. Y la sensación de no cansarte nunca... (Testimonio recogido en el distrito de Villaverde).” (Alonso y Martí, 2006, p. 47).

Por lo tanto, aparece un evidente objetivo general para la realización del taller:

1. Dotar al profesorado de herramientas suficientes para poder conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de juegos de goma.

Fue el año pasado cuando, desarrollando mi función como docente en un centro de la zona este de Madrid, empecé a trabajar sobre ello y fueron las características propias del juego de goma las que me hicieron llegar a una serie de objetivos parciales que entiendo imprescindibles para la consecución de este planteamiento inicial.

Así, en primer lugar, ya que los juegos de goma pertenecen a los tradicionales y éstos forman parte del patrimonio cultural parece evidente que deban ser los propios del lugar los que sean transmitidos, por lo menos en inicio.

Por ello el docente ha de ser capaz de:

2. Investigar y recabar información de los juegos de goma practicados en el contexto.

En segundo lugar, ya que estos juegos son esencialmente de transmisión oral puede entenderse incuestionable que si pretendemos potenciar su comunicación se hace necesario

3. Crear un lenguaje común de goma elástica que facilite la comunicación y la independencia para su aprendizaje.

Por otro lado, debido a que implica la combinación de movimientos y habilidades motrices de elevada dificultad a la que suele ir unido también el recitado de una canción propia se ha de optar por una metodología que garantice una mayor implicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuya a una mayor eficacia del mismo.

Así diversas investigaciones y experimentos de campo han demostrado esta superior validez del aprendizaje cooperativo sobre métodos tradicionales en aspectos como una mejor actitud hacia las tareas propuestas y la escuela, motivación intrínseca, responsabilidad del alumnado, mayor rendimiento académico, valoración sobre el área impartida, mejora de la autoestima y de las relaciones entre diferentes tipos de estudiantes (Fernández-Río y colaboradores, 2001, 2003; Sharan, 1980, Slavin, 1980, 1983a, 1983b, citados en Garaigordobil, 1995; Garaigordobil, 2004; Garaigordobil, 2005; Ovejero, 1993). Por todo ello se opta por:

4. Utilizar el aprendizaje cooperativo como método en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos de goma.

Finalmente, considerando el carácter negativo y eliminatorio de los juegos de goma “En el momento en que se produzca el fallo, ésta o éste ocupará el lugar de quien sujete la goma” (Alonso y Martí, 2006, p. 46) y teniendo en cuenta que una percepción positiva de uno mismo y de los demás tiene su influencia sobre la formación de un autoconcepto positivo (Goñi y Fernández, 2009) y que para ello son necesarios mayor número de encuentros positivos que negativos (Feldman, 2000), donde la percepción de competencia jugará un papel crucial parece claro que además de optar por utilizar una metodología de aprendizaje cooperativo se haga necesario;

5. Incluir elementos transformadores en los juegos de goma para darle un enfoque cooperativo.

MARCO TEÓRICO

Los juegos de goma

Para iniciar el juego se necesitan mínimo tres personas, así al anudar los extremos de un elástico de unos cuatro metros dos compañeros/as se la quedan de póster para agarrar la goma por sus tobillos en los extremos y posteriormente ir elevándola según se van pasando niveles conforme la persona/s del centro van realizando los movimientos (Alonso y Martí, 2006; Ruiz y Torres, 2015).

La goma se irá subiendo poco a poco pasando por los tobillos, rodillas, mitad del muslo, cintura, axilas, cuello y por último con las manos extendidas sobre la cabeza.

Originariamente, si la persona fallaba y hacía “mala” pasaba a ocupar el rol de póster. Pero, además de a nivel metodológico, la actividad se modificará para darle un enfoque cooperativo ya que

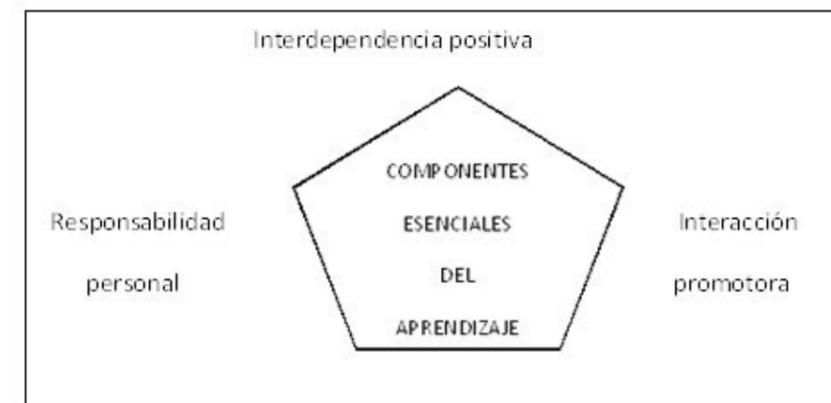
- Los movimientos en el centro serán realizados por dos personas a la vez mientras la que está a la espalda toma por los hombros a la otra.
- Los movimientos del centro serán realizados por dos personas tomadas por los hombros teniendo que cambiarse al finalizar por los posters sin cesar de cantar la canción.

El aprendizaje cooperativo y sus componentes esenciales

Podemos definir una metodología de aprendizaje cooperativo como la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los cuales cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Es importante destacar que, a diferencia del trabajo en grupo, en el aprendizaje cooperativo cada uno es responsable también de sus compañeros y no sólo de sí mismo (Velázquez, 2010, p. 23).

Para evitar la aparición del *efecto polizón* (Kerry y Bruun, 1981, citado en Velázquez, 2010), un enfoque equivocado del liderazgo, dispersión de la responsabilidad y haraganería social (Latane, Willinas y Harbin, 1979, citado en Velázquez, 2010) o renuncia (Collins, 1970, Salomón, 1981, citados en Velázquez, 2010) conviene guiar el aprendizaje por una serie de condiciones mediadoras: los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, b).



Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2010).

La **interdependencia positiva** expresa la doble responsabilidad y reconocimiento del beneficio mutuo que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje y del grupo. Puede ser llevada a cabo por diferentes vías (Johnson et al., 1999a):

- Interdependencia de objetivos: el grupo logra el objetivo sólo si cada integrante consigue superarlo o alcanza el suyo. Aquí cada miembro habrá de enseñar al resto una parte y aprender el juego al completo.
- Interdependencia de recursos: cada integrante es poseedor únicamente de una parte de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo común.
- Interdependencia de recompensa: si existe recompensa para los integrantes por la superación del objetivo común. Así los miembros del grupo realizarán un grito de equipo y obtendrán un nuevo objetivo cada vez.
- Interdependencia de roles: si cada integrante tiene un rol complementario con el del resto para la consecución del objetivo común.
- Interdependencia de identidad: si el grupo asigna una identidad diferenciada respecto del resto de grupo. Así se les solicitará que consensuen el nombre y grito de equipo al inicio.

La **interacción promotora** tiene lugar cuando los miembros del grupo se animan entre sí y no discriminan. Podrá tener lugar si se asegura la existencia de interdependencia positiva, es decir, si el pensamiento de grupo sustituye al individual. Para ello el/la docente ha de establecer y utilizar estrategias que ayuden a comprender el error como parte del aprendizaje, a identificarlo y saber ayudarse para superarlo.

La **responsabilidad personal e individual** involucra a los integrantes del grupo a prestar un esfuerzo máximo en las tareas por entender que su acción es fundamental y necesaria para que se alcance el objetivo común. Para ello conviene (Johnson y

Johnson, 1999; Johnson et al., 1999a):

- La utilización de grupos con el menor número de integrantes posibles.
- Verificar el cumplimiento de los objetivos personales.
- Comprobar la comprensión de la tarea grupal eligiendo al azar a un integrante.
- Supervisar activamente los grupos y registrar la frecuencia de las intervenciones personales.
- Solicitar la explicación de lo aprendido entre alumnos/as.

En un trabajo cooperativo se precisa que las **habilidades interpersonales y de grupo** sean aprendidas para poder interactuar de un modo constructivo ante los conflictos que surgen por existir interdependencia positiva. La reflexión sobre las propias contribuciones e indagación ante problemas y nuevos posicionamientos conlleva la utilización de estrategias de razonamiento superiores y mayor complejidad a las implicadas en un aprendizaje individual o competitivo. Resultando para ello fundamental tanto la evaluación de los objetivos como del proceso (Johnson y Johnson, 1999).

El procesamiento grupal o autoevaluación del grupo lleva a cuestionarse los resultados obtenidos y actuación; determinando qué decisiones han de mantener o modificar, favoreciendo enormemente la mejora del trabajo (Johnson et al., 1999a).

Así, conviene incluir en las dinámicas aspectos que refuercen las habilidades pretendidas y la autoevaluación. Un tiempo especialmente propicio sería el *momento de despedida* –en base al modelo de Vaca (2000) - para atender los comentarios de los diferentes grupos sobre problemas que surgieran, las decisiones tomadas, los logros, los errores...

DINÁMICA DEL TALLER

Nos apoyaremos en el modelo de sesión personalizado de Vaca (2000):

El Momento de Encuentro: fase verbal de motivación donde se recordarán los objetivos del taller, partes y se comunicará la siguiente consigna:

- Todos/as participamos y nadie sobra.
- Nadie pierde ni puede ser eliminado.

- El objetivo no es ganar, sino ayudarse y colaborar para conseguir las metas propuestas entre todos/as.
- Ofrecer nuestras opiniones y escuchar a los demás, respetando los puntos de vista y tomar decisiones de acuerdo con todos/as.
- Debemos animar a nuestros/as compañeros/as para que den lo mejor de sí.

El Momento de Actividad:

• **Parte Inicial:** actividad para la asignación de los diferentes grupos. Consistirá en una actividad física cooperativa de expresión corporal. Cada persona tendrá un distintivo en la frente que no podrán destapar hasta la señal, sin hablar o emitir sonidos han reunirse los grupos. Se considerarán apropiados los grupos de cuatro. Entonces habrán de decidir un *grito de equipo*, repartir sus funciones y elegir un número de orden.

SECRETARIO/A	Recuerda los pactos y rellena las tablas de seguimiento.
ANIMADOR/A	Anima en todo momento al grupo a superar el reto.
ORDEN y MODERACIÓN	Controla el tono de voz, da los turnos de palabra y vela por que sean aportaciones enriquecedoras.
MATERIAL	Vigila que el material se utilice de forma adecuada y quede recogido.

(En base a Vila, 2012)

• **Parte Principal:** Definidos los grupos se trabajará utilizando la técnica del *Puzzle de Aronson (1978)*. Así se formarán *grupos de expertos* para aprender información localizada en diferentes zonas y posteriormente transmitirla al grupo. Una vez reunidas y enseñadas éstas al resto habrán concluido el primero de los objetivos. Entonces podrán solicitar su verificación y celebrarlo con su *grito de equipo*. Así conseguirán un trozo para el *cartel común* y otro reto: de dos en dos, cambiándose sin parar...

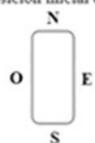
• **Parte final:** recuperación del estado psico-fisiológico. Nos reuniremos y comentaremos el *cartel común* realizado. Esta parte culminará con la realización de una ficha de autoevaluación por parte de los grupos tanto del proceso como de sus propias funciones.

El Momento de Despedida: reflexión común acerca del trabajo realizado, problemas, soluciones aportadas, actitudes manifestadas (ánimo, ayudas, diálogos...), cuestiones sobre la percepción de su habilidad y autoconcepto en relación a las tareas presentadas, experiencias, aspectos positivos y negativos, significado del taller...

LENGUAJE BÁSICO DE LA GOMA ELÁSTICA

Este es un lenguaje básico creado que irá ampliándose conforme avance la recopilación de juegos. Se parte teniendo en cuenta la siguiente ubicación base

Posición inicial de base



Posición inicial de base: orientación del juego. Los posters o extremos están indicados por N y S, O y E representan los laterales izquierdo y derecho respectivamente.

Dentro



Dentro: se sitúan ambos pies en el interior de la goma indicando el N con sus puntas.

Dentro lateral derecha



Dentro lateral derecha: se sitúan ambos pies en el interior de la goma indicando el E con sus puntas.

Dentro lateral izquierda



Dentro lateral izquierda: se sitúan ambos pies en el interior de la goma indicando el O con sus puntas.

Dentro y separa



Dentro y separa: se sitúan ambos pies en el interior de la goma indicando el N con sus puntas y tocando con los exteriores de los tobillos O y E los alejan.

Fuera derecha



Fuera derecha: indicando al N ambos pies se sitúan por fuera de la goma al E.

Fuera izquierda



Fuera izquierda: indicando al N ambos pies se sitúan por fuera de la goma al O.

Fuera por atrás



Fuera por atrás: indicando al E ambos pies se sitúan por fuera de la goma al O.

Fuera por delante



Fuera por atrás: indicando al E ambos pies se sitúan por fuera de la goma al O.

Fuera



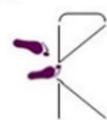
Fuera: indicando al N, pie izquierdo y derecho se sitúan por fuera de los laterales O y E respectivamente.

Media vuelta



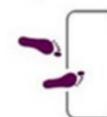
Media vuelta: se realiza un salto con giro de 180º manteniendo la posición de partida.

Monta lateral derecha por atrás arrastrando



Monta lateral derecha por atrás arrastrando: situados al O e indicando las puntas de los pies al N. El pie derecho avanza lateralmente hasta el lateral E de la goma, tocando con la punta del pie por fuera de la misma y a su regreso tomándola con la planta para quedar pisada conjuntamente con el otro lateral.

Monta lateral derecha por atrás



Monta lateral derecha por atrás: situados al O e indicando las puntas de los pies al E, el pie derecho mantiene pisado el lateral O de la goma.

Monta lateral derecha por delante



Monta lateral derecha por delante: indicando las puntas de los pies al E, el pie derecho mantiene pisado el lateral E de la goma.

Monta lateral derecha



Monta lateral derecha: indicando las puntas de los pies al E, el pie derecho mantiene pisado el lateral E de la goma y el izquierdo el lateral O.

Monta lateral izquierda



Monta lateral izquierda: indicando las puntas de los pies al E, el pie izquierdo mantiene pisado el lateral E de la goma y el derecho el lateral O.

Monta por delante



Monta por delante: este movimiento tiene como base monta por detrás. Situados sobre un lateral de la goma pisamos y mantenemos con ambos pies el lateral de la goma situado en frente.

Monta por detrás



Monta por detrás: situados por fuera en uno de los laterales pisamos y mantenemos con ambos pies el lateral de la goma más próximo.

Rulo derecha con pie izquierdo



Rulo derecha con pie izquierdo: situados en el exterior E e indicando las puntas hacia el N. El pie izquierdo toma con el talón y eleva la goma del lateral E hacia atrás a la vez que se flexiona la rodilla, entonces la punta del pie pasa por encima de la goma sin perder el contacto con el talón y se baja hasta llegar de nuevo a pisar el suelo. Quedando así el pie enrollado con la goma.

Rulo derecha



Rulo derecha: situados en el interior de la goma e indicando las puntas hacia el N. El pie derecho toma con el talón y eleva la goma del lateral E hacia atrás a la vez que se flexiona la rodilla, entonces la punta del pie pasa por encima de la goma sin perder el contacto con el talón y se baja hasta llegar de nuevo a pisar el suelo. Quedando así el pie enrollado con la goma.

Rulo izquierda con pie derecho



Rulo izquierda con pie derecho: situados en el exterior O de la goma e indicando las puntas hacia el N. El pie derecho toma con el talón y eleva la goma del lateral O hacia atrás a la vez que se flexiona la rodilla, entonces la punta del pie pasa por encima de la goma sin perder el contacto con el talón y se baja hasta llegar de nuevo a pisar el suelo. Quedando así el pie enrollado con la goma.

Rulo izquierda



Rulo izquierda: situados en el interior de la goma e indicando las puntas hacia el N. El pie izquierdo toma con el talón y eleva la goma del lateral O hacia atrás a la vez que se flexiona la rodilla, entonces la punta del pie pasa por encima de la goma sin perder el contacto con el talón y se baja hasta llegar de nuevo a pisar el suelo. Quedando así el pie enrollado con la goma.

Triángulo derecha con izquierda fuera



Triángulo derecha con izquierda fuera: situados en el exterior O de la goma e indicando las puntas del pie al N. El pie derecho arrastra la goma del lateral O hasta sobrepasar el lateral E y pisando al exterior del mismo.

Triángulo izquierda con derecha fuera



Triángulo izquierda con derecha fuera: situados en el exterior E de la goma e indicando las puntas del pie al N. El pie izquierdo arrastra la goma del lateral E hasta sobrepasar el lateral O y pisando al exterior del mismo.

Túnel derecha



Túnel derecha: movimiento en el que el pie derecho queda por fuera en el exterior E de la goma y el izquierdo en el interior de la misma.

Túnel izquierda



Túnel izquierda: movimiento en el que el pie izquierdo queda por fuera en el exterior O de la goma y el derecho en el interior de la misma.

Monta



Monta: indicando al N, el pie izquierdo y derecho pisan la goma sobre los laterales O y E respectivamente.

Pie derecho pasa izquierda doble, túnel y monta



Pie derecho pasa izquierda doble, túnel y monta: situado fuera de la goma por el lado O e indicando al N, el pie derecho pasa ambas gomas y pisa con la punta por fuera del lateral E. A su regreso pisa en el interior de la goma y luego monta sobre el lateral O.

Pie derecho pasa izquierda doble



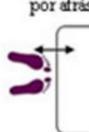
Pie derecho pasa izquierda doble: situado fuera de la goma por el lado O e indicando al N. El pie derecho pasa ambas gomas y pisa con la punta por fuera del lateral E, regresando finalmente a su origen.

Pie derecho pasa izquierda



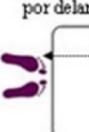
Pie derecho pasa izquierda: situado fuera de la goma por el lado O e indicando al N. El pie derecho pasa la goma del lateral O y pisa con la punta el interior, regresando finalmente a su origen.

Pie izquierdo pasa por atrás



Pie izquierdo pasa por atrás: indicando las puntas del pie al E. El pie izquierdo pasa la goma del lateral O y pisa en el interior, regresando finalmente a su origen.

Pie izquierdo pasa por delante



Pie izquierdo pasa por delante: indicando las puntas del pie al E. El pie izquierdo pasa la goma del lateral O y pisa en el exterior, regresando finalmente a su origen.

Rombo



Rombo: situados en el exterior O de la goma e indicando las puntas del pie al N. El pie derecho arrastra la goma del lateral O hasta sobrepasar el lateral E y pisando al exterior del mismo, de esta manera se habrá formado un *triángulo con izquierda fuera*. Se introduce el pie izquierdo en el mismo y estira hacia el lateral O de la goma, quedando ambos pies en el interior.

EJEMPLIFICACIÓN DE JUEGOS DE GOMA

Se incluyen aquí algunos de los juegos a utilizar para el taller en alguna de sus variantes rescatadas.

Si no existen indicaciones previas se comienza desde la *posición fuera izquierda*.



No todos los juegos se realizan saltando, existe la posibilidad de que se ejecuten caminando. Ello también será indicado al inicio del mismo.

Don Federico.

Rescatado en: Campo Real.

Don Federico perdió su cartera para casarse con una costurera.

La costurera perdió su dedal para casarse con un general.

El general perdió su espada para casarse con una bella dama.

La bella dama perdió su abanico para casarse con don Federico.

Don Federico perdió su ojo para casarse con un piojo.

El piojo perdió su cola para casarse con una pepsicola.

La Pepsicola perdió su burbuja para casarse con una mala bruja.



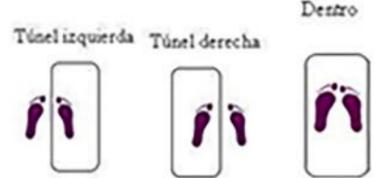
Estos movimientos se repiten durante toda la canción hasta el pareado final, concluyendo el juego así:

Té, chocolate y café.

Rescatado en: Campo Real.

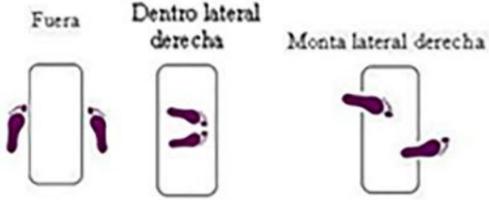
*¡Té, chocolate y café!
para servirle a usted.
No se enoje D. José,
que mañana le traeré
una taza de café
con pan francés*

Realización: Saltando.
(¡Té, chocolate y café!



Túnel izquierda Túnel derecha Dentro

para servirle a usted.



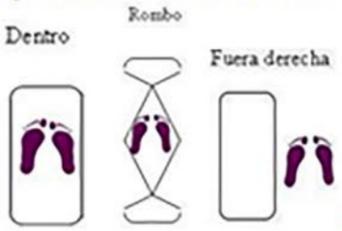
Fuera Dentro lateral derecha Monta lateral derecha

No se enoje D. José,



Monta lateral izquierda Monta lateral derecha

que mañana le traeré



Dentro Rombo Fuera derecha

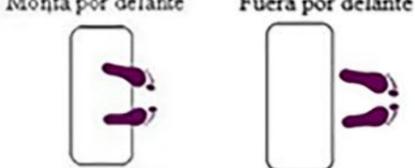
(de un salto)

una taza de café

Monta por detrás



con pan francés).



Monta por delante Fuera por delante

El Drácula que chupa

Rescatado en: Cabra.

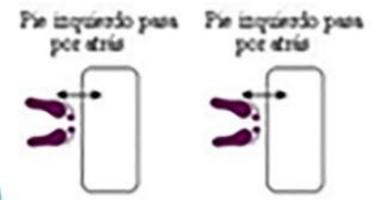
*Soy un Drácula que
chupa la sangre.
En mis ratos libres
soy buen estudiante.
Chequeo en la tele*

**(Soy un Drácula que
chupa la sangre.**



Pie derecho pasa izquierda Pie derecho pasa izquierda Monta lateral derecha por atrás

**En mis ratos libres
soy buen estudiante.**



Pie izquierdo pasa por atrás Pie izquierdo pasa por atrás

(manteniendo el derecho montado)

**Chequeo en la tele
para ver lo que pasa.**



Pie derecho pasa izquierda Pie derecho pasa izquierda Monta lateral derecha por atrás

**Y veo a mis chicas
chupando la sangre.**



Pie izquierdo pasa por atrás Pie izquierdo pasa por atrás

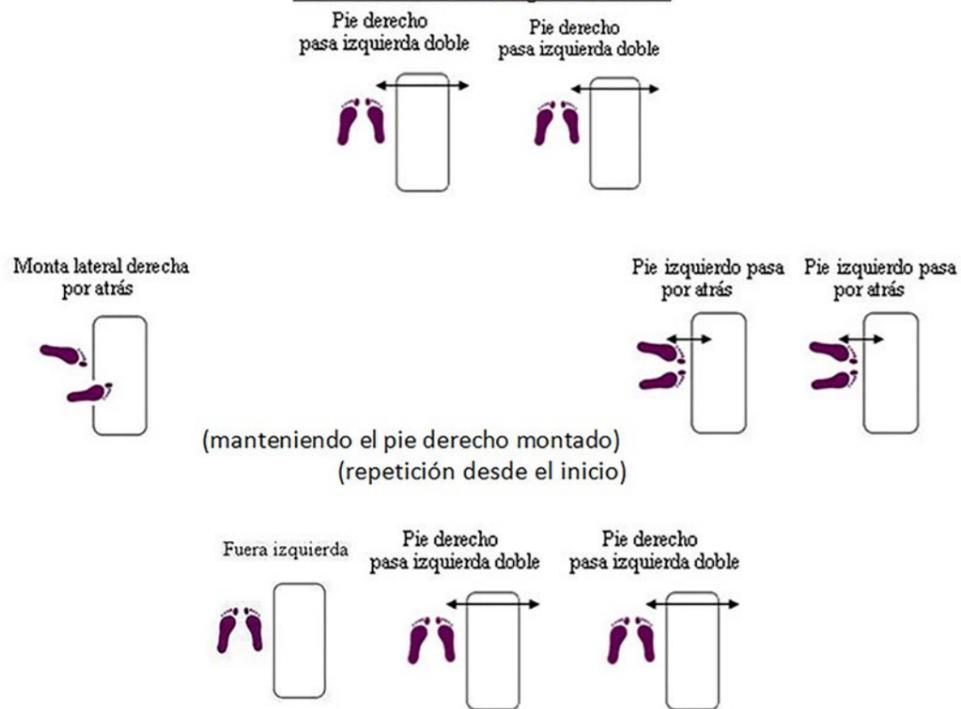
(manteniendo el derecho montado)

**Sangre sí,
sangre no.**

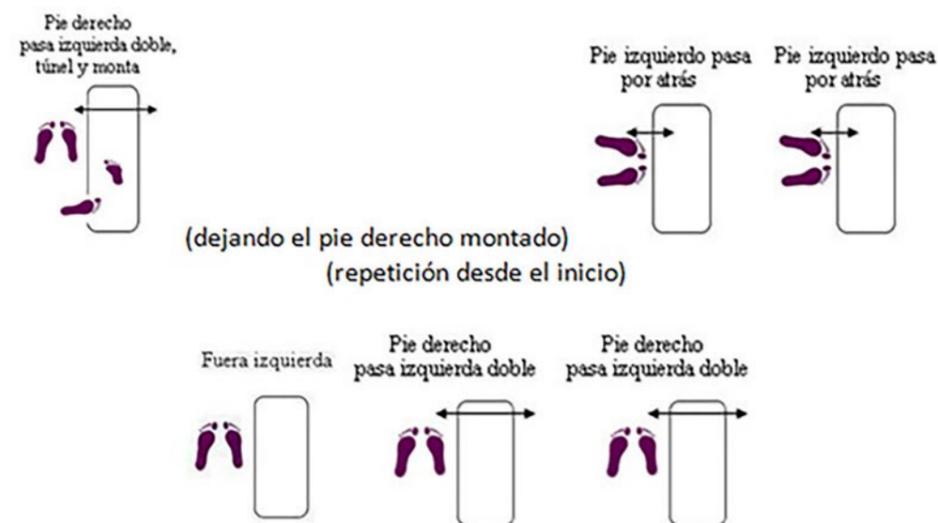


Fuera izquierda Pie derecho pasa izquierda doble Pie derecho pasa izquierda doble

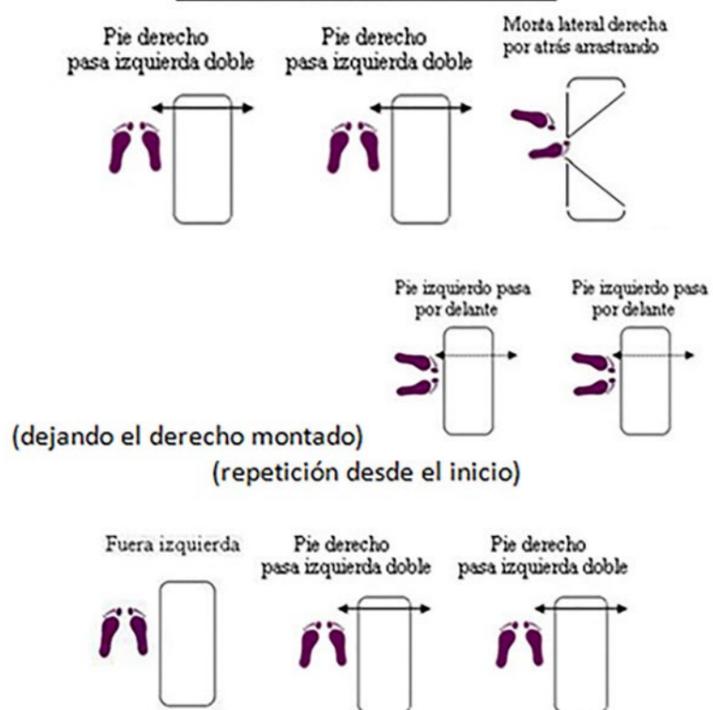
Movimientos del segundo nivel.



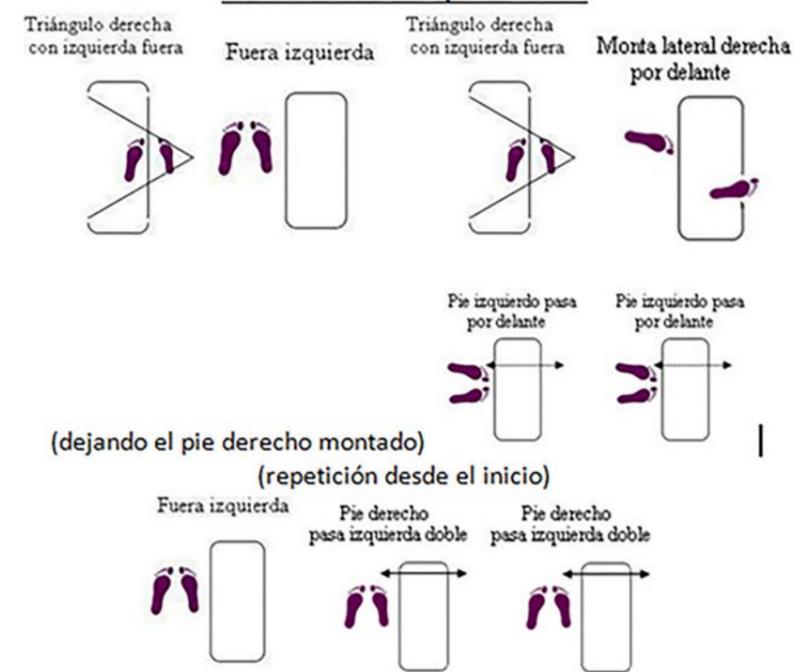
Movimientos del cuarto nivel.



Movimientos del tercer nivel.



Movimientos del quinto nivel.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, P. y Martí Ú., (2006) *Guía de Juegos Tradicionales Madrileños. Compartiendo los juegos de toda la vida*. Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía. Dirección General de Igualdad de Oportunidades. Ayuntamiento de Madrid. Recuperado en <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/IgualdadDeOportunidades/Publicaciones/GuiaDeJuegosTradicionales/JUEGOSTRADICIONALES.pdf>, viernes 18 de marzo de 2016.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.

Feldman, J. R. (2000) *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Nancea S.A. de Ediciones.

Fernández-Río, J. y col. (2001) *La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física. En La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional*, pp. 643-649. Santander: Caja Cantabria.

Fernández-Río, J. (2003) *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza, Cederrón.

Garaigordobil, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Garaigordobil, M. (2004) *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005) *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Goñi, A. y Fernández, E. (2009) *El autoconcepto*. En Goñi, A. (coord.) *El autoconcepto físico: psicología y educación*. Madrid: Pirámide, pp. 23-57.

Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1999) *Learning together and alone; Co-operative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn y Bacon.

Johnson, D.W. Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999a) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. W. Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999b) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Navarro R., Álvarez M. y Basanta S. *Los juegos y actividades tradicionales como reflejo de la sociedad. Estudio comparativo entre la población adulta y los escolares de Educación Secundaria Obligatoria*. En EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 6, Num. 33 (marzo-abril de 2015) pp.111-132. Recuperado en http://emasf2.webcindario.com/EmasF_33.pdf, viernes 18 de marzo de 2015.

Ovejero, A. (1993) *Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI*. Psicothema, 5, 373-391.

Ruiz, M^a E. y Torres, J. S. (2015) *Mercader de juegos. Libro de juegos clásicos y populares*. Recuperado en <http://www.elmercaderdejuegos.es/images/libro%20clasico%20promocin%20.pdf>, 28 de diciembre de 2015.

Subiza, J.M. (1991). *Juegos tradicionales en el Valle de Estereibar a Ortazar: El deporte y los juegos tradicionales*. VII Jornadas de folclore y cultura tradicional. Ortazar, Irán.

Vaca, M. (2000) *Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil*. En Revista interuniversitaria de formación del profesorado, N^o 37, pp. 103-120. Recuperado en <http://www.aufop.com/aufop/home/>, viernes 15 de febrero de 2013.

Velázquez, C. (coord.) (2010) *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.

Vila, A. (2012) *Hormigas cooperativas andando. Experiencia del primer año del proyecto*. En Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (99-111). Villanueva de la Serena, del 2 al 5 de julio. Valladolid: La Peonza.

Datos del autor:

Manuel Jiménez Muñoz,
C.E.I.P. Pinocho. Torrejón de Ardoz (Madrid).

Cooperatlón i el puzle de aronson
(Como hacer del atletismo una actividad cooperativa)

Francisco Inglada Moreno
Mar Tarrés Campreciós

RESUMEN

El rol que desarrolla el atletismo como fenómeno social es indiscutible. Aun así, debido a que aparentemente se trata de un deporte individual y analítico, existen discrepancias para su utilización en la etapa de educación primaria. Pero una vez analizados los documentos educativos oficiales y las diferentes aportaciones de autores especialistas en el campo de la iniciación deportiva (Blázquez, Díaz, Lucea...), se justifica la inclusión desde los diferentes elementos curriculares, siempre y cuando, tengamos en cuenta una serie de orientaciones metodológicas cómo: darle un enfoque globalizador, utilizar actividades cooperativas, lúdicas y con incentivación a la autosuperación como principales recursos.

El taller consiste en explicar la Unidad Didáctica "cooperatlón" a partir de la experimentación de la misma. Esta unidad didáctica consiste en la superación de los récords del mundo de diferentes pruebas combinadas (saltos de altura i longitud, lanzamientos de peso, jabalina, disco...). Cada una de las pruebas se convierte en un reto cooperativo a superar. Estos retos cooperativos llegan al alumnado en forma de carta, escrita por los mismos atletas correspondientes al récord del mundo (documento 1).

Otra importante característica de la Unidad Didáctica es que utilizamos la técnica del puzle de Aronson, por lo tanto, haremos especialistas de cada prueba para que éstos, más tarde, enseñen la técnica correspondiente a su especialidad, a su equipo base. Todo ello antes de iniciar los retos cooperativos.

OBJETIVOS DEL TALLER

Dar a conocer, de forma práctica, la técnica del puzle de Aronson como un estilo de metodología cooperativa.

Transmitir la posibilidad de transformar un deporte individual y analítico, como el atletismo, en una Unidad Didáctica cooperativa.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica está dividida en **dos grandes fases**:

Es importante resaltar que para ambas fases de la unidad didáctica la clase se dividirá en espacios de aprendizaje, cada rincón corresponderá a una prueba combinada atlética.

Espacios de aprendizaje:

- Salto de altura
- Salto de longitud
- Lanzamiento de jabalina
- Lanzamiento de disco
- Lanzamiento de martillo
- Lanzamiento de peso

1- Especialización técnica: “Equipos de especialistas”

Antes de empezar la primera fase debemos de realizar los **equipos base**. Recordar aspectos importantes en la creación de equipos, ejemplo: máximo 5 alumnos, que sean heterogéneos en sexo, culturas, capacidades...

A continuación los equipos base se reúnen para repartirse las diferentes pruebas atléticas escogidas para esta Unidad Didáctica (*salto de altura, salto de longitud, lanzamiento de peso, lanzamiento de jabalina, lanzamiento de martillo y lanzamiento de disco*). Cada alumna o alumno se adjudicará una de estas *pruebas combinadas* para convertirse, durante esta primera fase, en un especialista de la prueba combinada escogida.

Por lo tanto, una vez cada alumna o alumno escoge su especialidad, los especialistas de cada prueba se reúnen en lo que se llama “**equipos de especialistas**”. De este modo tendremos un **equipo de especialistas** por prueba combinada (*equipo de especialistas de salto de altura, equipo de especialistas de lanzamiento de disco...*).

Una vez realizada la organización de los equipos de especialistas, éstos comenzaran a especializarse con la prueba escogida y por lo tanto en su espacio de aprendizaje correspondiente.

1. Aprender las **Normas de seguridad** del material escogido
2. Familiarizarse con el material (**experimentación libre**)
3. Aprendizaje de la **técnica básica** (facilitando por escrito la técnica básica o con tutoriales audiovisuales en portátiles o *tabletas*).

Después de unas sesiones de especialización, éstos volverán a los **equipos bases** para iniciar la segunda fase de la Unidad Didáctica.

2- Retos cooperativos “Equipos base”

Una vez iniciamos la segunda fase cada equipo base se situará en un espacio de aprendizaje, donde realizará las siguientes actividades:

El especialista correspondiente a ese espacio de aprendizaje se convierte en el responsable de ese espacio de aprendizaje. Tendrá que cumplir su responsabilidad individual (elemento clave del aprendizaje cooperativo).

- Explicar las normas de seguridad y la técnica de la prueba combinada correspondiente.
- Superación del reto cooperativo correspondiente (documento 1)

Durante estos retos cooperativos podemos observar como cumplimos con todos los elementos clave del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara...). Al finalizar el taller los participantes deberán explicar de qué modo hemos cumplido con ellos.

El tiempo destinado a esta segunda fase es la de una sesión por espacio de aprendizaje.

También es importante recordar que hemos de realizar una **coevaluación** continua, Cada dos sesiones aproximadamente realizamos la coevaluación (documento2).

DOCUMENTO 1 RETOS COOPERATIVO

Lanzamiento de disco

El reto del discóbolo de Mirón

Ahora ya hace casi 20 años que una atleta alemana consiguió un récord mundial histórico en el mundo del atletismo, más concretamente en el LANZAMIENTO de disco (concursos), sí chicos y chicas, digo histórico porqué actualmente las marcas realizadas quedan muy lejos de los 76' 80 metros conseguidos al 9 de julio del 1988 por la atleta Gabriele Reinsch.



Bien, ahora ya sabéis cuál es el récord mundial de LANZAMIENTO de disco y el reto que os propongo no es otro que el de ¡¡¡superar este récord mundial, sí, sí!! superar el récord de Gabriele... ¿cómo? Esto es lo que tendréis que averiguar vosotros, yo sólo os daré unas pautas y/o normas a seguir:

a) Estáis obligados a participar, y por lo tanto tirar el disco, ¡¡¡todas y todos los componentes del equipo!!! un mínimo y máximo de tres veces por persona. Aun así sólo será válido 1 LANZAMIENTO diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir, que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El reto no será superado si algún componente del equipo hace los 3 lanzamientos NULOS!

b) El LANZAMIENTO será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el LANZAMIENTO:

- Salís o pisáis la circunferencia
- Si el disco cae fuera del sector señalado.
- Si, una vez el disco ha caído, salís por delante la circunferencia (se sale por detrás)

c) Vais apuntando al cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.



El reto del discóbolo de Mirón: (Lanzamiento de disco)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL GABRIELE REINSCH	76' 80 metres
------------------------------------	---------------

Operaciones matemáticas:

Salto de altura
El reto de Sotomayor

Buenas tardes amigos y amigas, soy Javier Sotomayor, como podéis comprobar en las ilustraciones soy un atleta y mi especialidad se encuentra en los concursos, más concretamente en el salto de altura. Soy muy conocido en todo el mundo, y mucho más en mi país, Cuba, gracias a que desde el 1993 tengo el récord del mundo en salto de altura. Mi salto fue de 2'45 metros. ¿Cómo lo conseguí? Con mucho esfuerzo y dedicación, y con la técnica Fosbury que, vuestro maestro/a, os ha enseñado.

Ahora, os propongo uno RETO a superar: ¡superar mi récord mundial!!

a) ¡¡¡Estáis obligados a participar, y por lo tanto saltar, todas y todos los componentes del equipo!!! Máximo de tres saltos por persona. Aun así solo será válido 1 salto diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir, que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El reto no será superado si algún componente del equipo hace los 3 lanzamiento NULOS! El salto será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el salto tocáis la cinta elástica.

b) Vais apuntando en el cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.

c) Una vez finalizado el RETO, conseguido o no, me tenéis que calcular los metros de distancia que hay de diferencia entre vuestra marca y la mía. Una vez finalizada la operación en equipo, realizáis la misma operación individualmente con vuestra mejor marca personal. Y finalmente el resultado tanto del equipo como el individual, lo pasáis a decímetros.



Reto de Sotomayor (Salto de altura)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL JAVIER SOTOMAYOR	2'45 METROS
------------------------------------	-------------

Operaciones matemáticas:

Salto de longitud
El reto de Powel

Buenas tardes amigos y amigas, soy Mike Powell de Filadelfia (Estados Unidos), soy “¡the king of jump!” una máquina del salto, me gusta mucho el atletismo, y lo que más me gusta de este deporte son los concursos.

Seguramente me conoceréis porque tengo el salto más largo del mundo. Aquí me tenéis en la fotografía, en Tokio (Japón), en un campeonato del mundo, el 30 de agosto de 1991 cuando superé el récord del mundo que en aquel momento tenía mi compatriota Carl Lewis.

¡Qué salto!!! 8'95 metros. ¡Insuperable! ¿O no?

Creo que si sumáis los 5 mejores saltos no conseguiríais superarme.... ¿Lo queréis intentar? ¡¡Adelante!! Probarlo. Pero no olvidéis que:

a) Estáis obligados a participar, y por lo tanto saltar, ¡¡¡todas y todos los componentes del equipo!!! un mínimo y máximo de tres golpes por persona. Aun así sólo será válido 1 salto diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El RETO no será superado si algún componente del equipo hace los 3 lanzamientos NULOS!

b) El salto será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el salto sobrepasáis la zona de batida. Vais apuntando en el cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.

c) Una vez finalizado el RETO, conseguido o no, me tenéis que calcular en metros de distancia que hay entre vuestra marca y la mía. Una vez finalizada la operación en equipo, realizáis la misma operación individualmente con la vuestra mejor marca personal. El resultado tanto del equipo como el individual, lo pasáis a centímetros. individualmente con vuestra mejor marca personal. Y finalmente el resultado tanto del equipo como el individual, lo pasáis a decímetros.



Reto de Powel (Salto de longitud)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL MIKE POWEL	8'95 METRES
------------------------------	-------------

Operaciones matemáticas:

Lanzamiento de peso
El reto de Natalya Lisovskaya

Ahora ya hace casi 22 años que una atleta rusa consiguió un récord mundial en el LANZAMIENTO de peso femenino, llegó a tirar un peso de 4 Kg a una distancia de ¡¡¡22'63 metros!!!. Cómo podéis observar hace mucho tiempo que nadie ha superado esta gran marca y ya toca que el alumnado de 6º supere a la rusa Natalya Lisovskaya.

Por lo tanto el RETO que os propongo no es otro que el de ¡¡superar este récord mundial, sí, sí!! Superar el récord de la Natalya. Pautas para conseguirlo bajo las normas:

a) Estáis obligados a participar, y por lo tanto lanzar el disco, ¡¡¡todas y todos los componentes del equipo!!! un mínimo y máximo de tres veces por persona. Aun así solo será válido 1 LANZAMIENTO diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El reto no será superado si algún componente del equipo ¡hace los 3 lanzamiento NULOS!

- El LANZAMIENTO será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el LANZAMIENTO:
 Salís o pisáis la circunferencia.
- Si el peso cae fuera del sector señalado.
- Si, una vez el peso ha caído, salís por delante la circunferencia (se sale por detrás).

b) Vais apuntando en el cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.

c) Una vez finalizado el RETO, conseguido o no, tenéis que calcular los metros que hay de diferencia entre vuestra marca y la de Natalya. Una vez finalizada la operación en equipo, realizáis la misma operación individualmente con vuestra mejor marca personal. El resultado tanto del equipo como el individual, lo pasáis a milímetros.



Reto de Natalya: (Lanzamiento de peso)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL NATALYA LISOVSKAYA	22'63 METROS
--------------------------------------	--------------

Operaciones matemáticas:

Lanzamiento de jabalina
El reto de Barbora Špotáková

Buenas tardes amigos y amigas, soy una atleta como vosotros, pero estoy especializada en el LANZAMIENTO de jabalina. Bien, vuestro maestro me ha dicho que os explique porqué soy una atleta especial. La razón es que actualmente tengo el récord del mundo en LANZAMIENTO de jabalina. Además, mi historia es especial, puesto que tuve que marchar de mi ciudad, donde nací y donde tenía toda mi familia, para luchar por mi sueño, ser atleta profesional. Aun y las dificultades que he sufrido, he conseguido mi sueño y además tengo el récord del mundo en LANZAMIENTO de jabalina, 72,28 metros de distancia.



¿Qué os parece si lo probáis? Sí, sí, ¡este será vuestro RETO! SUPERAR MI RÉCORD, pero atención, seguir las siguientes normas:

- a) Estáis obligados a participar, y por lo tanto lanzar la jabalina, ¡¡¡todas y todos los componentes del equipo!!! un mínimo y máximo de tres veces por persona. Aun así sólo será válido 1 LANZAMIENTO diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El reto no será superado si algún componente del equipo hace los 3 lanzamientos NULOS!
- b) El LANZAMIENTO será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el LANZAMIENTO:
 - Salís o pisáis la línea de LANZAMIENTO.
 - Si la jabalina cae fuera del sector señalado.
 - Si, una vez la jabalina ha caído, salís por delante de la línea (se sale por detrás)
- c) Vais apuntando en el cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.
- d) No perdáis la hoja donde habéis anotado las marcas. Traedlos a clase que durante algunas sesiones de matemáticas lo utilizaréis para aprender mucho.



Reto de Barbora Špotáková: (Lanzamiento de jabalina)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL Barbora Špotáková	72,28 METROS
-------------------------------------	--------------

Operaciones matemáticas:

Lanzamiento de martillo

El reto de Yuri



El día 11 de junio de 1955 un atleta de la antigua URSS consiguió un récord mundial histórico en el mundo del atletismo, más concretamente en el LANZAMIENTO de MARTILLO (concursos), sí chicos y chicas, dije histórico porque actualmente las marcas realizadas quedan lejos de los 86' 74 metros conseguidos por el atleta Yuri Gueórguievich Sedyj.

Bien, ahora ya sabéis cuál es el récord mundial de LANZAMIENTO martillo y el RETO que os propongo no es otro que el de superar este récord mundial. ¡Sí, sí! superar el récord del Yuri... cómo? Esto es lo que tendréis que averiguar vosotros, yo sólo os daré unas pautas y/o normas a seguir:

a)Estáis obligados a participar, y por lo tanto tirar el martillo, ¡¡¡todas y todos los componentes del equipo!!! un mínimo y máximo de tres veces por persona. Aun así sólo será válido 1 LANZAMIENTO diferente de cada uno de los componentes del equipo (es decir que tenéis que coger la mejor marca de cada una y uno de los componentes del equipo). ¡El reto no será superado si algún componente del equipo hace los 3 lanzamientos NULOS!

El LANZAMIENTO será considerado nulo (una oportunidad perdida) si durante el LANZAMIENTO:

- Salís o pisáis la circunferencia.
- Si el martillo cae fuera del sector señalado.
- Si, una vez el martillo ha caído, salís por ante la circunferencia (se sale por detrás).

b)Vais apuntando en el cuadro, que encontraréis posteriormente, las marcas realizadas de cada una y uno de vosotros. Seguidamente realizáis las operaciones matemáticas necesarias para llegar a calcular en metros la marca realizada.

c) Una vez finalizado el RETO, conseguido o no, me tenéis que calcular los metros de distancia que hay de diferencia entre vuestra marca y la de Yuri. Una vez finalizada la operación en equipo, realizáis la misma operación individualmente con vuestra mejor marca personal. El resultado tanto del equipo como el individual, lo pasáis a Kilómetros.



EL RETO DE YURI: (LANZAMIENTO DE MARTILLO)

NOMBRE DEL EQUIPO:

NOMBRE ATLETA	MARCA 1	MARCA 2	MARCA 3

						TOTAL EQUIPO:
--	--	--	--	--	--	---------------

RÉCORD MUNDIAL Yuri Gueórguievich Sedyj	86' 74 METROS
--	---------------

Operaciones matemáticas:

DOCUMENTO 2 COEVALUACIÓN

NOMBRE DEL EQUIPO: _____

LOS COMPONENTES DEL GRUPO SOMOS:

1..... 2.....

3..... 4.....

5.....

OBJETIVOS
1. Valorar y aceptar las propias habilidades motrices y la de los otros compañeros de equipo, mostrando interés para mejorarlas. ¿Cómo? a) He aprendido correctamente la técnica de mi especialidad y, por lo tanto, la sé explicar a mis compañeros de equipo. b) He animado a los compañeros de equipo para ayudarlos a mejorar la técnica. 2. Esforzarse personalmente en el cumplimiento de la responsabilidad individual para superar el reto cooperativo como grupo. Es decir, saltar y lanzar correctamente para sumar metros en la consecución de los récords del mundo. 3. Mostrar responsabilidad al cumplir las normas de seguridad establecidas en cada una de las pruebas atléticas.

Sesión 1 Evaluación

MIEMBROS DEL GRUPO										
	YO	grupo								
He aprendido correctamente la técnica de mi especialidad y, por lo tanto, la sé explicar a mis compañeros de equipo.										
Cumplo las normas de seguridad.										
A) Tengo que esforzarme para poner interés en hacerlo. B) Me esfuerzo pero no consigo hacerlo bien. C) A veces me sale bien pero en ocasiones no. D) Casi siempre lo hago bien. E) Siempre lo hago bien. F) Lo hago bien siempre y lo sé enseñar a los demás.										

Sesión 2 Evaluación

MIEMBROS DEL GRUPO										
	YO	grupo								
Animo a los compañeros de equipo para ayudarlos a mejorar la técnica.										
Cumplo las normas de seguridad.										
A) Tengo que esforzarme para poner interés en hacerlo. B) Me esfuerzo pero no consigo hacerlo bien. C) A veces me sale bien pero en ocasiones no. D) Casi siempre lo hago bien. E) Siempre lo hago bien. F) Lo hago bien siempre y lo sé enseñar a los demás.										

Sesión 3 Evaluación

MIEMBROS DEL GRUPO										
	YO	grupo								
Cumplo las normas de seguridad										
He aprendido correctamente la técnica de mi especialidad y, por lo tanto, la sé explicar a mis compañeros de equipo										
Animo a los compañeros de equipo para ayudarlos a mejorar la técnica										
A) Tengo que esforzarme para poner interés en hacerlo. B) Me esfuerzo pero no consigo hacerlo bien. C) A veces me sale bien pero en ocasiones no. D) Casi siempre lo hago bien. E) Siempre lo hago bien. F) Lo hago bien siempre y lo sé enseñar a los demás.										

BIBLIOGRAFIA

- Martínez, J. y Gómez, F. (2010) La técnica *puzle de Aronson*: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmartinez.pdf>
- LÓPEZ PASTOR, V.M.(2003) "La evaluación compartida en educación física". Actas III Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Ed. La Peonza. Valladolid.
- LÓPEZ PASTOR, V.M.(2006) La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- Velázquez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones. Barcelona: Inde.

Datos del autor:

*Francisco Inglada Moreno
Mar Tarrés Campreciós*

Desarrollo de la lógica y la competencia matemática a través del aprendizaje cooperativo en educación física

José Díaz Barahona

RESUMEN

El taller ofrece una visión práctica de cómo desarrollar la competencia y la lógica matemática a través de estrategias de aprendizaje cooperativo. Ilustra como el aprendizaje cooperativo, en el marco de la Educación Física, pone al servicio del aprendizaje matemático todo su potencial lúdico, integrador y proactivo. En esta propuesta se exponen pautas y principios de acción para desarrollar el conocimiento matemático y se proponen juegos y actividades cooperativas basadas en el juego, el movimiento y la interacción social. El taller se completa con propuestas para la evaluación de las destrezas de trabajo cooperativo.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, competencia matemática, lógica matemática, educación física.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de Educación Física y de Matemáticas estamos hablando de dos materias poco aprovechadas dentro del sistema educativo, pues ambas son un verdadero filón formativo por explotar. Es posible que los puristas de ambas disciplinas recelen de este intento de armonizar y presentarlas como complementarias pues históricamente se han dado la espalda: la materia considerada más aburrida, frente a la más distendida; la más teórica frente a la más práctica; la más racional frente a la más emocional (Díaz, 2010). Aunque las matemáticas disfrutan de gran estatus académico y científico siguen contando con pocas simpatías entre los estudiantes que las consideran alejadas de sus intereses y de la realidad (Mancera, Camelo, y González, 2015). Por contra la Educación Física que goza de gran predicamento y aceptación entre el alumnado, tiene menor estatus y reconocimiento social. Ambas percepciones están desfasadas y son superables si sabemos armonizar y complementar el aprendizaje de las dos disciplinas. La bisagra académica que puede operar dicho cambio es el aprendizaje cooperativo. En el taller mostramos cómo aprender matemáticas, a través de la educación física, utilizando escenarios cooperativos.

LA COMPETENCIA MATEMÁTICA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Las competencias básicas, entre ellas la matemática, representan un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores éticos y emociones, transferibles y multifuncionales que contribuyen a desarrollar un concepto moderno de aprendizaje pues desarrollan e integran las tres formas de saber contemporáneo. El saber teórico, el saber práctico y el saber ser, desarrollo de las actitudes y los valores, nos ayudan a resolver problemas y situaciones a lo largo de la vida y se adquieren de manera transversal. El currículum (Real Decreto de Mínimos, 1513/2006, de 7 de diciembre) identifica la competencia matemática como la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y darle valor de uso a otras formas de expresión y razonamiento matemático. La Educación Física, que ha variado su intención pedagógica en función del momento histórico, el país o la tendencia o sensibilidad educativa desde la que se ha definido, es desde la aprobación de la LOE (2006), una herramienta educativa de primer orden pues se ocupa de la educación integral de los estudiantes y contribuye al desarrollo físico, intelectual y del socio-afectivo del alumnado. Esta acción educativa trasciende a la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices y adopta las estrategias de enseñanza-aprendizaje cooperativas como un valor añadido.

El aprendizaje cooperativo según Johnson, Holubec y Johnson (1999) exige unas condiciones estructurales mínimas para considerarse una propuesta educativa valiosa.

A saber:

1. La interdependencia positiva, por la que cada alumno advierte que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa pensando en términos de “nosotros” en lugar de en términos de individualidad.
2. La interacción promotora, por la que cada miembro del grupo procura animar a sus compañeros, apoyarlos y ayudarlos cuando tienen dificultades, reforzando sus ideas para resolver con éxito el reto asignado.
3. La responsabilidad individual, por la que cada alumno se esfuerza en beneficio del colectivo, hace su trabajo lo mejor posible y evita ampararse en el trabajo de los demás.
4. Las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo para rentabilizar el trabajo colectivo como: gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, y opiniones, compartir el liderazgo, ser auto y exoexigente o aceptar las decisiones del grupo.
5. La autoevaluación grupal, por el que el grupo reflexiona sobre el proceso de trabajo realizado para determinar aspectos deseables y mejorables de la tarea o reto.

Velázquez (2005) destaca la riqueza de las propuestas de aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, aludiendo al enriquecimiento motriz, conceptual y resalta la importancia del ámbito afectivo y social traducido en miedos y temores al fracaso en la tarea, a la capacidad de comunicación grupal o al desarrollo de habilidades sociales. El autor considera otros criterios para estructurar las actividades físicas cooperativas como son: tener objetivos cuantificables, plantear las actividades como retos colectivos donde el grupo resuelve las situaciones, de manera teórica y ejecutiva o respetar las diferencias de nivel, habilidad o capacidad de los integrantes del equipo. Respetando estas características propias de las actividades y retos cooperativos, presentamos en este taller una batería de juegos y situaciones de aprendizaje (anexo nº 1) que además respetan los objetivos disciplinares de la Educación Física e integran los aprendizajes matemáticos: geometría, cálculo, nociones espaciales y temporales, probabilidad y azar, etc. Las actividades que se proponen utilizan como escenarios de aprendizaje el patio o el gimnasio y se apoyan en el uso de material sencillo y polivalente: aros, picas, cuerdas, bancos suecos. Para superar un reto o actividad, todos los integrantes del equipo deben participar de forma activa, aunque sus funciones pueden variar.

REQUISITOS Y ORIENTACIONE PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

La lógica y la literatura advierten de la necesidad de convencer al alumnado de la aplicabilidad de los aprendizajes escolares (Álvarez, 2012), por ello deberíamos persuadir al alumnado de la importancia de las matemáticas para su desarrollo personal y profesional, deberíamos esforzarnos en otorgarles sentido cultural y práctico, pues la matemática lo condiciona todo: la economía, la ciencia, la práctica deportiva o las telecomunicaciones, es necesaria para el análisis y la solución de problemas y el pilar básico de otras áreas de conocimiento como la física, la química, la biología, la medicina, la administración, la ingeniería, las finanzas o la ecología. Para entender el valor real de los conocimientos matemáticos bastaría con imaginar un mundo sin ellas: sin ordenadores, ni teléfonos. ¿Qué hacer sin números, sin nociones espaciales, ni geométricas, sin métodos racionales ni conceptos? Las matemáticas pues son una magnífica conquista cultural, que, apoyada en la inteligencia y la razón, nos permiten entender y desenvolvemos mejor en el mundo en el que vivimos.

Para desarrollar la lógica y la competencia matemática desde la Educación Física mediada por aprendizajes cooperativos, es necesario conocer el corpus curricular de las matemáticas y conocer cuáles son sus objetivos y contenidos (anexo 3). También es importante que conozcamos cuál ha sido su tradición docente, tan necesitada de buenas prácticas. De esa forma podremos superar las prácticas mecánicas fundamentadas en la memorización, la reproducción y la falta de aplicabilidad tan extendidas hasta la fecha (Maz, Vallejo, Fernández y Torralbo, 2007). En este sentido la Educación Física por su carácter singular y su potencial pedagógico, puede hacer grandes contribuciones al aprendizaje matemático pues ofrece un escenario lúdico-formativo y se fundamenta en aprendizajes proactivos y experiencias motrices de carácter práctico, aplicado y cooperativo. El juego sociomotiz y las experiencias lúdicas de carácter cooperativo pueden desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje matemático y enseñar a resolver problemas de forma activa, creativa y colegiada. Como nos recuerda la literatura, todo desarrollo cognitivo tiene una fundamentación motriz pues (Furth, Battro, y Wilhelms, 1974). El valor educativo de las experiencias prácticas, vivenciales y cooperativas, apoyadas en el juego también las reconoce Cagigal (1979) indicando que la educación intelectual espontánea y directa desde el movimiento y la experiencia motriz producen desarrollo intelectual, nos ayuda a conocer la realidad y a adaptarnos a ella.

CONSIDERACIONES FINALES

El carácter lúdico, las prácticas activas y participativas, el clima de aula amable y distendido, y su gran componente socializador, hacen de la Educación Física una excelente herramienta para educar la competencia matemática. Lejos de pedagogías memorísticas, monótonas o repetitivas, de resultados cuestionables, los educadores físicos proponen el movimiento, el juego, la utilización de materiales manipulables, la solución activa y creativa de problemas en entornos de trabajo cooperativo como elementos esenciales para desarrollar esta competencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, H. B. (2012). La postura sociocultural de la educación matemática y sus implicaciones en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 59.
- Cagigal, J.M. (1979): *Cultura intelectual, cultura física*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Díaz, J. (2009). *Didáctica de la educación física: Fundamentos*. Valencia. Reproexpres ediciones.
- Díaz, J. (2010). El desarrollo de la competencia matemática desde la Educación Física. *Aula de Innovación Educativa, Graó*. (189), 23-29.
- Fernández Río, J., y Guerrero Lebrón, S. (2005). *Desafíos Físicos Cooperativos: Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Furth, H. G., Battro, A. M., y Wilhelms, F. T. (1974). *Las ideas de Piaget: Su aplicación en el aula* (2a reimp. ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, DW, Holubec, EJ, y Johnson, RT (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de educación [en línea]. BOE, nº 106 de 04/05/2006. Consultada: 23-2-2012, en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.
- Mancera-Ortiz, G., Camelo, F., y González-Alvarado, M. (2015). Un camino hacia una perspectiva socio-política de la educación matemática: confesiones de un profesor-investigador. *Revista Latinoamericana De Etnomatemática*, 8(3), 25.

Maz Machado, A., Vallejo Ruiz, M., Fernández Cano, A., y Torralbo Rodríguez, M. (2007). Formación del profesorado en educación matemática en España: Producción de tesis doctorales y de artículos. *Pna*, 1(4), 161-178.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE n. 293 de 8/12/2006 (Viernes 8 de diciembre de 2006).

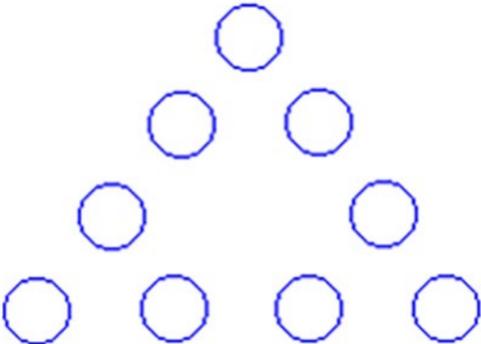
Solà, A. V., i Padró, P. C., y Quintilla, C. G. (2014). Un proyecto innovador con retos físicos cooperativos y herramientas telemáticas cooperativas: " Hormigas Cooperativas". *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (9), 53-62.

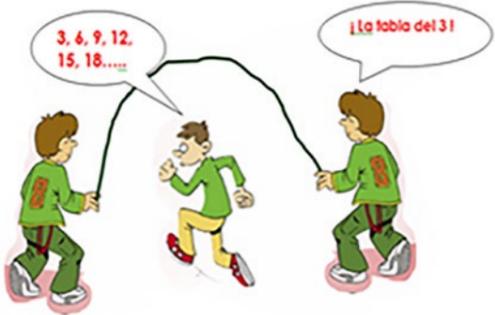
Velázquez, C. (2005). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia en educación primaria. Consultado: 12-3-2016; disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24576/Documento_completo.pdf?sequence=1.

ANEXO 1. Propuestas para el desarrollo de la competencia matemática a partir de juegos y retos cooperativos

NOMBRE DEL JUEGO- ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
Ordenar por.....	Calentamiento	Equipos de 7	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS			DESCRIPCIÓN GRÁFICA 
Ordenarse según diferentes criterios observables			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
Los niños y niñas se dividen en equipos de 6 personas Situados sobre una línea (o banco sueco o cuerda)			
DESARROLLO/REGLAS			
Se van diciendo criterios de orden: p.e. ordenarse de mayor a menor por: altura, mes de nacimiento, día de nacimiento, número de calzado. Etc.			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Patio o gimnasio		<ul style="list-style-type: none"> - Hacerlo subidos a un banco sueco - Hacerlo con ojos cerrados 	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA			OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA
Nociones de secuencia, orden, cantidad, alturas...			Actividad cooperativa de conocimiento–afectividad. Localización espacial, Equilibrio estático y dinámico

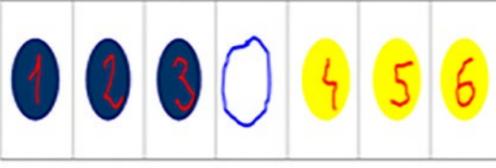
NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
Tangram	Sesiones refugio	Equipos de 7	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Montar entre todo el equipo un tangram tras superar pruebas de; habilidad, condición física...			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
Divididos en grupos de 7 Los niños elaboran su propio tangram con cartulina para poder jugar.			
DESARROLLO/REGLAS			
Se pone un reto motriz que debe conseguir todo el equipo: Cuando lo superan, trabajando de forma cooperativa, se les da una pieza del tangram. Cuando el equipo tiene todas las piezas, se sientan y entre todos deben formar el máximo número de figuras: cuadrado, rectángulo, trapezoide...			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Aula o gimnasio.	Cartulinas con un tangram recortado en piezas	-- Cada miembro del grupo tiene una prueba diferente y los demás tienen que ayudarlo a superarla	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
- Resolver problemas a través de estrategias lúdicas. - Desarrollo de la comprensión y de la visión espacial y geométrica. - Percepción de relaciones geométricas.		- Carga de trabajo cognitiva y socio-afectiva.	

NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
El triángulo numérico	Vuelta a la calma	Equipos de 9	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Sumar 20 cada lado.			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
- Cada jugador tiene un nº del 1 al 9. - Se colocan 9 aros equidistantes, dispuestos en forma de triángulo equilátero.			
DESARROLLO/REGLAS			
- A cada alumno se asigna un número del 1 al 9. - Se debe colocar cada uno dentro de un aro. Cuando lo hayan hecho cada lado debe sumar 20.			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Patio o gimnasio	Aros; 9 por grupo (también podemos pintar con tiza los círculos).	- Se les deja un papel para hacer los cálculos. Luego sin él. - Hacer otras figuras geométricas utilizando más números; tantos como círculos pongamos	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
- Desarrollo del cálculo matemático. - Operaciones matemáticas cooperativas. - Nociones básicas de geometría: triángulo equilátero, equidistancia,...		- Juego cooperativo de carga socio-afectiva e intelectual. - Ocupación y visión espacial.	

NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
Las tablas saltarinas	Calentamiento	Equipos de 5	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Hacer operaciones matemáticas mientras se salta a la comba.			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
<ul style="list-style-type: none"> - Se colocan en equipos de 5 alumnos - Dos dan a la comba y los compañeros deben saltar 			
DESARROLLO/REGLAS			
<ul style="list-style-type: none"> - Se plantea una operación matemática (p.e. una tabla de multiplicar) - Los compañeros del centro, mientras saltan deben resolver la operación 			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Patio	Una cuerda larga por grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer grupos más numerosos - Resolver otras operaciones matemáticas mientras el grupo salta 	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Memoria matemática - Cálculo matemático en abstracción 		<ul style="list-style-type: none"> - Resistencia aeróbica - Fuerza extremidad inferior - Coordinación y equilibrio 	

NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
El adivino de figuras	Calentamiento	Equipos de 2-3	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Reconocer objetos y decir cuál es su forma geométrica			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
Grupos de 3: dos compañeros sentados con los ojos vendados. El otro le acerca objetos propios de educación física: balones, conos, picas...			
DESARROLLO/REGLAS			
<ul style="list-style-type: none"> - Los que tienen los ojos cerrados deben reconocer el objeto y decir qué forma geométrica tiene. - A los 3 minutos cambian los roles 			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Patio o gimnasio	Diversos propios de la asignatura: conos, picas, aros, balones... Un pañuelo por pareja	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer el grupo de ciegos más numeroso - Identificando otros objetos y dar máximos detalles de peso, forma, tamaño, etc. 	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento geométrico de figuras básicas: esfera (balones y pelotas), cilindros, círculo (aros), prisma, rectangular (ladrillos) conos, cubos (dado de recreación, etc.) - Desarrollo de la memoria matemática. 		<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo socio-afectivo de tipo intelectual y cooperativa (concentración, atención...). - Desarrollo táctil y habilidades manipulativas básicas. 	

NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
¿Me ayudas a liberarme?	Vuelta a la calma	Parejas	Cooperación, trabajo en equipo y competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Soltarse de la cuerda			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
<ul style="list-style-type: none"> - Parejas con una cuerda anudada a las muñecas por cada extremo. - Las cuerdas están entrelazados 			
DESARROLLO/REGLAS			
<ul style="list-style-type: none"> - Sin soltar de las muñecas, deben separar ambas cuerdas 			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Patio o pista polideportiva	2 cuerdas por equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Anudados en grupos más numerosos - Soltarse con los ojos vendados 	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Visión espacial - Lógica y creatividad - Secuencias de un orden y azar y probabilidad 		<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cooperativo de visión espacial el pensamiento divergente - Resolución de problemas cooperativo 	

NOMBRE DEL JUEGO-ACTIVIDAD	TIPO ACTIVIDAD	Nº JUGADORES	DESARROLLA
Cruzar el río	Vuelta a la calma Carga intelectual	Equipos de 6	La competencia matemática
OBJETIVO/OS		DESCRIPCIÓN GRÁFICA	
Juego de estrategia y ocupación espacial			
ORGANIZACIÓN INICIAL			
<ul style="list-style-type: none"> - Se colocan siete aros dispuestos en línea. - Los equipos se dividen ocupando los tres primeros aros de cada lado, dejando el aro central vacío. 			
DESARROLLO/REGLAS			
<ul style="list-style-type: none"> - Los jugadores de un lado (1, 2, 3) deben intercambiar sus lugares con los del otro (4, 5, 6). - No puede haber dos jugadores en el mismo aro. - Cuando se avanza un aro ya no se puede retroceder. - Si tienes enfrente un jugador del otro color y el siguiente aro está libre, puedes saltar a ese jugador y ocupar el aro vacío. 			
INSTALACIÓN:	MATERIAL/LES:	VARIANTES	
Cubierta o patio	Siete aros y 3 petos	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden ser 8 jugadores y 9 aros, - Hacerlo con los ojos cerrados y un jugador externo ayuda a resolver juego 	
OBJETIVOS COMPETENCIA MATEMÁTICA		OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA	
<ul style="list-style-type: none"> - Noción de secuencia y orden. - Ocupación espacial. - Resolver problemas a través de estrategias. 		<ul style="list-style-type: none"> - Juego cooperativo de carga socio afectiva e intelectual. - Trabajo de equilibrio estático y estructuración espacial. 	

ANEXO 2.
Ejemplo de rúbrica para la coevaluación de las actividades cooperativas

COEVALUACIÓN DE LAS DESTREZAS DE TRABAJO COOPERATIVO					VALORACIÓN DEL Compñer@
CATEGORIA	4	3	2	1	
TRABAJANDO CON LOS COMPAÑEROS	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los compañeros	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los compañeros	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los compañeros	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de los compañeros	
ORIGINALIDAD	Siempre proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo	Algunas veces proporciona ideas útiles	Rara vez proporciona ideas útiles	
CONCENTRACIÓN EN EL TRABAJO	Se mantiene centrado en el trabajo	La mayor parte del tiempo se concentra en el trabajo que se necesita hacer	Algunas veces se centra en el trabajo	Raramente se centra en el trabajo que hay que hacer.	
COMPROMISO y SOLIDARIDAD	Siempre está disponible para ayudar a cualquiera	Otros miembros del grupo pueden contar con esta persona.	Otros miembros del grupo deben algunas veces regañar, empujar y recordarle a esta persona que se mantenga centrada.	Deja que otros hagan el trabajo.	
ACTITUD	Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	Deja a otros hacer el trabajo.	
ESFUERZO	El trabajo refleja los mayores esfuerzos del estudiante.	El trabajo refleja un esfuerzo grande por parte del estudiante.	El trabajo refleja algo de esfuerzo por parte del estudiante.	El trabajo no refleja ningún esfuerzo por parte del estudiante.	
OBSERVACIONES					

ANEXO 3.**Ejemplo de actividades cooperativas propias de EF, para el desarrollo de la lógica matemática**

BLOQUES DE CONTENIDOS	CONTENIDOS MATEMÁTICOS PROPUESTOS POR EL CURRÍCULUM	PROPUESTAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA
Bloque 1. NÚMEROS Y OPERACIONES	Orden numérico. Números ordinales y operaciones con números naturales: adición y sustracción.	Juegos de agrupamientos y dispersión cooperativos
	Cálculo de porcentajes de una cantidad.	Mediciones de parámetros fisiológicos: frecuencia cardiaca, ventilatoria, cálculo de la ZAS (Zona de Actividad Saludable)
	Unidades de medida: el metro, el cm, el litro y el kilogramo.	Medición de las Habilidades Motrices o Capacidades Básicas: Saltos de altura, longitud, lanzamientos, apoyados en dinámicas colaborativas
Bloque 2. MEDIDA, ESTIMACIÓN Y CÁLCULO DE MAGNITUDES	Cálculos sencillos con medidas temporales. Lectura del reloj convencional.	Percepción temporal en juegos cooperativos, trabajo de ritmo como coreografías cooperativas, percusiones con cadencias sencillas, combinar percusión con acciones motrices, en bailes danzas del mundo, etc.
	Manejo de precios de artículos cotidianos.	Valorar precios de ropa deportivas, hacer comparativas entre diferentes marcas; coste de las entradas de los espectáculos deportivos, salarios de deportistas, etc.
Bloque 3. GEOMETRÍA	Localización de objetos en el espacio: dentro-fuera, derecha-izquierda...	Orientación y estructuración espacial, trabajo de esquema corporal: lateralidad, nociones topológicas corporales (arriba, delante, detrás...)
	Identificación de figuras planas en objetos y ámbitos cotidianos. Interpretación de croquis y planos sencillos.	Reconocimiento de diferentes móviles, balones, picas, conos... Juegos de orientación: recorridos de orientación, transcribir a un plano gráfico el recorrido realizado...
	La situación en el plano y en el espacio: distancias, ángulos y giros.	Apreciación de trayectorias, distancias e intervalos en lanzamientos, desplazamientos, saltos o ejecución de giros y volteretas, ubicación y colocación en el terreno de juego.
Bloque 4. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN, AZAR Y PROBABILIDAD	Recogida y registro de datos, o realización e interpretación de gráficos sencillos: diagramas de barras, poligonales y sectoriales.	Gráficos de frecuencia cardiaca, estadísticas deportivas, de rendimiento académico, gráficos sobre hábitos saludables (alimentación, descanso, práctica deportiva...)

*Datos del autor:**José Díaz Barahona, Universitat de València*

*Dramatización y expresión corporal a partir
de cuentos: un ejemplo en primaria.*

Víctor M. López Pastor
J. Álvaro Hernangómez Gómez
Miguel Angel Ramos Benito

Grupo de Trabajo de Investigación-Acción
en Educación Física de Segovia

RESUMEN

Este taller está centrado en una propuesta concreta para trabajar la expresión corporal en educación primaria: trabajo de dramatización a partir de cuentos infantiles, aunque puede ser perfectamente transferible a otras etapas educativas, como educación infantil y secundaria.

Se trata de una propuesta que está fuertemente basada en el trabajo cooperativo por grupos y la metodología de aprendizaje por proyectos. La utilización de ciclos de evaluación formativa y reflexión-acción permite generar procesos formativos donde la producción final de cada grupo mejora su calidad.

INTRODUCCIÓN

El taller está basado en una unidad didáctica que estamos comenzando a poner en práctica y contrastar dentro del grupo de trabajo de investigación-acción en educación física de Segovia (López-Pastor et al, 2016; López-Pastor, Pedraza, Ruano y Sanz, 2016). Nuestra programación se organiza en torno a los dominios de acción motriz (DAM).

Dentro de la programación, esta propuesta pertenece al DAM 6, centrado en la realización de actividades físicas de carácter rítmico-expresivas o artístico-expresivas. Dentro de los bloques clásicos de contenidos de la Educación Física (EF), pertenecería al bloque de “Expresión Corporal”.

Entendemos que es positivo trabajar la dramatización corporal a partir de las historias que narran algunas canciones y cuentos, porque facilita mucho la aproximación a este contenido: la dramatización, tan importante en la expresión corporal. Es fundamental que la selección de las canciones y los cuentos sean muy adecuados a la edad y capacidades de los niños.

Esta propuesta puede aplicarse en cualquier etapa educativa, en función de las temáticas elegidas y de la complejidad de las historias a dramatizar. En el caso de este taller práctico vamos a trabajar con materiales más adecuados para educación primaria, aunque puede ser perfectamente transferible a otras etapas educativas (educación infantil, secundaria, formación inicial del profesorado), en función del material básico que elijamos como punto de partida. Debido a esta orientación específica, la mayoría de los aspectos didácticos que incluimos a continuación están diseñados principalmente para la etapa de educación primaria.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Iniciarse en el mundo dramático. El teatro y la dramatización a partir de textos literarios de diferentes autores (canciones, cuentos y poesía).
- Conocer los principios y técnicas básicas de la escena dramática, así como pautas de conducta y comportamiento en situaciones de teatro.
- Crear y experimentar con las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo a través del gesto y el movimiento.
- Establecer relaciones actor/espectador mediante la expresión y comunicación corporal y dramática.

- Organizarse y cooperar con otros compañeros para representar una historia dada.

CONTENIDOS

- Dramatización
- Estrategias básicas del uso del espacio y los tipos de espacio en la capacidad expresiva del ser humano.
- El ajuste temporal entre música, movimiento y gestualidad, o entre lectura del texto, movimiento y gestualidad.
- Aspectos básicos de la dramatización en teatros y espacios públicos destinados a ello (escenario, bambalinas, patio de butacas, rol de actor, rol de público, etc.)

Relación con el currículo oficial de educación física en primaria (RD 126/14, de marzo de 2014)

Forma parte del bloque de contenidos: “las actividades de índole artística o de expresión”, que aparecen reflejadas como sigue en el currículum oficial:

e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión. En estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo y pueden ser individuales o en grupo. El uso del espacio, las calidades del movimiento, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de los diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical), son la base de estas acciones. Dentro de estas actividades tenemos los juegos cantados, la expresión corporal, las danzas, el juego dramático y el mimo entre otros. (BOE 1-3-2014, pg. 19407)

Principios de intervención (metodología)

- Explicar en la asamblea inicial qué vamos a hacer hoy y cómo nos vamos a organizar (espacios, grupos, materiales, etc.).
- Tras presentar el/los cuentos a trabajar, dejar un tiempo razonable para la creación de los propios grupos.
- Pasar por los grupos, preguntando, aclarando, resolviendo dudas si las hay. Máximo respeto a la creación del grupo. Sólo dar sugerencias cuando el grupo no genere ninguna.
- Hacer diferentes ensayos y puestas en escena, para ir corrigiendo la calidad de las producciones que se generan.

- Utilizar sistemáticamente ciclos de reflexión-acción colectivos tras cada puesta en escena. En ellos es fundamental utilizar siempre un enfoque positivo:
 - preguntar qué les ha gustado (insistir en que sean detalles concretos, no generalidades).
 - preguntar cómo se podría mejorar (igual, ideas concretas, propuestas concretas, no generalidades).
 - aplaudir al grupo. Siempre. Es muy, muy importante.
- Repetir los ciclos de puesta en escena y reflexión-acción hasta que la producción tenga una buena calidad o el docente considere que ya es suficiente

Criterios de evaluación del currículum oficial (RD) que pueden ser aplicables a esta UD

- 1- Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
- 2- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
- 8- Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.
- 13- Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

Criterios de evaluación complementarios de la propuesta

- Es capaz de organizarse y cooperar con los demás para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje y lograr un buen resultado.
- Asumir y realizar correctamente el rol de espectador: respetar y valorar el trabajo de los compañeros.

Estándares de aprendizaje del currículum oficial (RD) que pueden ser aplicables a esta UD

- 1.1 Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades artístico expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.
- 2.1 Representa personajes, situaciones, ideas, sentimientos, utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.
- 2.2 Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales,

individualmente, en parejas o grupos.

2.4 Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.

13.2 Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.

Estándares complementarios de la propuesta

- Representa y dramatiza historias utilizando los recursos expresivos de su cuerpo.
- Crear una historia en grupo a partir de un cuento dado por el profesor.
- Desarrolla una producción final de calidad expresiva y mejora durante el proceso.
- Coopera con sus compañeros para crear un producto final de calidad.
- Respeta y disfruta de las producciones de los compañeros.

Plan básico de la sesión práctica a realizar en el taller

Eje sesión: normas básicas e iniciación al bloque de Dramatizar cuentos infantiles.

En la tabla I presentamos las actividades a realizar, con la estructura básica de sesión que utilizamos en nuestro grupo de trabajo (López et al, 2016; López-Pastor, Pedraza, Ruano y Sanz, 2016).

Tabla I. Sesión base para el taller de dramatización a partir de cuentos infantiles (estructura básica de sesión del GT de investigación-acción en educación física de Segovia).

EMPEZANDO... Asamblea inicial	Se realiza una presentación del taller. Se trata de dramatizar las historias que narran algunos cuentos infantiles. Para ello hemos montado un escenario y un patio de butacas.
Normas básicas de funcionamiento	Hay que explicar: (a)-donde está el escenario, donde se actúa y cuál es el espacio de bambalinas, donde se espera mientras actúa el grupo anterior; (b)-por donde se entra y por donde se sale del escenario; (c)-como tienen que ir rotando por el patio de butacas según van saliendo los diferentes grupos y cómo hay que comportarse en el patio de butacas (en silencio y disfrutando de la actuación de los compañeros).
Organización de grupos	Seguidamente hacemos los grupos de ensayo. Al ser un cuento infantil, dividimos la clase en tantos grupos como cuentos hayamos llevado, en función del número de personajes que hacen falta para cada cuento Se recomienda que los grupos sean heterogéneos y, a ser posible, elegidos de forma aleatoria (por ejemplo, técnica 1-2-3-4).

EN MARCHA	-Cada grupo se va a ensayar a su espacio, a decidir cómo van a representar la historia que narra el cuento de su libro.
Exploración inicial y creación en grupo	-Se puede optar por dejar utilizar el material que existe en el gimnasio (o no), en función de las características del libro y de si queremos dar más o menos énfasis a los recursos expresivos corporales. -Dejar un tiempo razonable para que los grupos vayan creando su representación y ajustando el tiempo al ritmo de la lectura del libro. Mientras los grupos hacen este trabajo, el docente va pasando por ellos, preguntando, aclarando y resolviendo dudas si las hay. Es importante dar el máximo respeto a la creación del grupo. Sólo dar sugerencias cuando el grupo no genere ninguna.
Revisión y feedback del profesor	-Los grupos se sientan en los bancos del público en el orden en que tengan que salir al escenario a actuar. El primer grupo se sitúa en bambalinas o en el escenario, según lo que hayan decidido. Cada vez que termina un cuento el público da un fuerte aplauso. -Fase de reflexión-acción colectiva. Cada uno de los grupos sale al escenario, en el mismo orden que han hecho la actuación.
Primer ensayo general	Con cada grupo se repite la siguiente dinámica, mediante las preguntas del profesor: (1º)-¿qué es lo que más os ha gustado de su actuación? (hay que insistir en que sean detalles concretos, no generalidades); (2º)-¿cómo se podría mejorar, qué ideas podéis darles para que mejoren algún detalle concreto? (igual, pedir ideas concretas, propuestas concretas, no generalidades); (3º)-aplaudir al grupo. Siempre. Es muy, muy importante. Tras ello sale el siguiente y se repite el mismo ciclo.
Fase de reflexión-acción (evaluación formativa y compartida)	En estas fases es muy importante que sean los compañeros los que aporten las ideas, a veces los del mismo grupo también lo hacen. Las intervenciones del profesor deben ir dirigidas a poner énfasis en aspectos básicos de la dramatización y la expresión corporal (el uso del espacio, el pensar en lo que el público puede ver y queremos que vea, el ajuste temporal, la gestualidad, el "attrezzo", etc.). Si el alumnado no nombra algún detalle importante, el profesor puede aportarlo al final. Plantearlo siempre como posibilidades, como ideas que les dan los compañeros, pero que luego ellos pueden utilizar o no.
Fase de reelaboración	-Con las ideas que han recibido en la fase de reflexión-acción cada grupo reelabora su actuación. Dar el tiempo necesario para ello y el profesor vuelve a pasar entre los grupos para revisar el trabajo y ayudar en lo que sea necesario.
Actuación final	-Los grupos se sientan en los bancos del público en el orden en que tengan que salir al escenario a actuar. El primer grupo se sitúa en bambalinas o en el escenario, según lo que hayan decidido. Cada vez que termina un cuento el público da un fuerte aplauso.

Y PARA TERMINAR	-Realizar una pequeña reflexión sobre los aspectos más importantes de la clase de hoy, las técnicas de dramatización que hemos aprendido, etc.
...	
Asamblea final	-Realizar una pequeña reflexión sobre si la calidad de la producción final ha mejorado gracias a las ideas de los compañeros y al trabajo de reelaboración que se ha llevado a cabo. Lo normal es que haya mejorado mucho.
	-Si el docente lo considera necesario se puede hablar también de cómo se han sentido en este trabajo y si esos sentimientos y sensaciones han ido evolucionando a lo largo de la UD.
Despedida	-Despedida individual.

ANEXO I.

Posibles cuentos fáciles de dramatizar (Educación Primaria)

Buscar y utilizar cualquiera que tenga cierto valor literario y/o de valores y que sea fácil de dramatizar por los alumnos. A modo de ejemplo, pueden utilizarse los siguientes.

Adivina cuanto te quiero. Ed. Tinumas.

Siempre te querré. Ed. Tinumas.

Where´s Spot? Ed. Penguin Group.

El regalo. Editorial La Galera.

Buenas noches gorila. Ed. Ekaré.

Un regalo diferente. Ed. Kalandraka.

El gato tragón. Ed. Kalandraka.

Hoy lo hace papá. Ed. Corimbo.

A la cama, monstruito. Ed. Kalandraka.

Once damas atrevidas. Ed. Kalandraka.

REFERENCIAS

López-Pastor, V. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

López-Pastor, V. M.; et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. www.retos.org.

López-Pastor, V. M.; Pedraza, M. A.; Ruano, C. y Sanz, J. (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Datos del autor:

Víctor M. López Pastor

J. Álvaro Hernangómez Gómez

Miguel Angel Ramos Benito.

Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

*Grupo de Trabajo de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia
(CFIE Segovia y Centro Buendía de la Universidad de Valladolid).*

*Dramatización y expresión corporal a partir
de la poesía: un ejemplo en educación infantil*

María García Juárez
Álvaro Hernangómez Gómez
Víctor Manuel López Pastor
Andrés Ponce
Raul Barba Martín

Grupo de Trabajo de Investigación-Acción
en Educación Física de Segovia

RESUMEN

Este taller está centrado en una propuesta concreta para trabajar la dramatización a partir de la poesía. Se trata de un trabajo que puede estar dentro del gran bloque de contenidos de la "Expresión Corporal". Hemos optado por justificar el taller desde el currículum oficial de Educación Infantil actualmente vigente. También podría plantearse como actividad de formación permanente del profesorado. En todo caso es fácilmente transferible a cualquier etapa educativa (educación infantil, primaria o secundaria), en función de las poesías elegidas como base inicial.

Se trata de una propuesta que está fuertemente basada en el trabajo cooperativo por grupos y la metodología de aprendizaje por proyectos. Dentro de este tipo de metodologías y procesos de aprendizaje es fundamental la adecuada utilización de la evaluación formativa y compartida y los ciclos de reflexión-acción durante la sesión. Gracias a ellos la calidad de las producciones grupales puede mejorar considerablemente desde el principio hasta el final del proceso.

INTRODUCCIÓN

El taller está basado en una unidad didáctica que estamos comenzando a poner en práctica y contrastar dentro del grupo de trabajo de investigación-acción en educación física de Segovia, sobre el trabajo de expresión corporal y dramatización a partir de canciones, cuentos y poesía (López-Pastor et al, 2016; López-Pastor, Pedraza, Ruano y Sanz, 2016). También está basada en los planteamientos del seminario de Segovia sobre cómo enfocar la educación física en educación infantil (López-Pastor, 2004).

Entendemos que la “dramatización” es un contenido que, dentro de la educación física, pertenece de forma clara al bloque de contenidos de “Expresión Corporal” o, si hablamos de Dominios de Acción Motriz (DAM), al DAM centrado en la realización de actividades físicas de carácter rítmico-expresivas o artístico-expresivas. Ahora bien, si lo miramos desde la Educación Infantil, la dramatización puede encontrar cabida en las tres grandes áreas de la experiencia (Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, Lenguajes: comunicación y representación). Este tipo de planteamientos de dramatización y expresión corporal tienen componentes de conocimiento y desarrollo personal, forman parte de construcciones culturales actuales de ámbito expresivo y guardan una relación clara y directa de dos tipos de lenguajes (el verbal y el corporal).

En base a nuestra experiencia y a nuestra forma de entender la educación, la educación física y la educación infantil, entendemos que es positivo trabajar la dramatización corporal a partir de las historias que recogen y narran diferentes tipos de documentos y producciones musicales o literarias (en este caso con la poesía como punto de partida), porque facilita mucho la aproximación a ambos contenidos (la dramatización y la poesía).

La mayor parte de experiencias publicadas en relación a este tema, tienen como objetivo principal el acercamiento a la literatura y más concretamente a los textos poéticos, de una forma lúdica y agradable para el niño; por lo que la dramatización es más bien el vehículo que posibilita dicha aproximación. Uno de los principales autores que trabajó en esta línea, produciendo una amplísima bibliografía es Cervera (1982, 1994, 1996). Algunas de sus principales aportaciones son “Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años” (ibid, 1982); “Aproximación a la poesía infantil: tres poetas, tres modos” (ibid, 1994) o “La Dramatización en la Escuela” (ibid, 1996). Su propuesta de intervención presenta un carácter directivo y busca sobre todo la comprensión de los rasgos característicos de los textos poéticos, como son el ritmo o la rima, aunque desde un enfoque lúdico. También muestra interés en el conocimiento de los elementos

de la dramatización: el espacio, el tiempo, los personajes, etc. Posteriormente, autores como Gil (2003), López y Jerez (2005), y López, Jerez y Encabo (2010) han continuado trabajando en esta dirección; todos ellos coinciden además en clasificar en el mismo grupo poesías, trabalenguas, retahílas y canciones, por la similitud de sus características.

Sus estudios sirven como apoyo a nuestra propuesta. Sin embargo, tras la revisión de sus publicaciones nos parece importante hacer un esfuerzo por reenfocar la práctica de la dramatización en el aula, dándole a la expresión y el lenguaje corporal un peso igual al que hasta ahora ha tenido la literatura; pues es así como entendemos la globalidad, como la presencia de los distintos ámbitos de desarrollo humano vinculados entre sí, sin parcelarlos ni poner a unos al servicio de los otros, sino poniendo todos ellos al servicio de los aprendizajes de nuestro alumnado.

Aunque la propuesta que aquí presentamos vamos a justificarla sobre la base legal del currículum de educación infantil, también podría aplicarse en cualquier otra etapa educativa, en función de las temáticas elegidas y de la complejidad de las historias a dramatizar. La mayoría de los aspectos didácticos que incluimos a continuación están diseñados principalmente para el segundo ciclo de Educación Infantil.

Relación con el currículo de Educación Infantil (Real Decreto 1630/2006)

Aunque, como ya hemos explicado, podemos encontrar conexión con los contenidos recogidos en las tres áreas de la experiencia, puesto que se trata de una propuesta globalizadora, la encuadramos dentro del tercer área de la experiencia “Lenguajes: Comunicación y Representación”, y más concretamente en los bloques de contenidos:

-Lenguaje verbal. Acercamiento a la literatura; que incluye cuestiones como “Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas,[...] como fuente de placer y de aprendizaje”, “recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor, disfrutando de las sensaciones que el ritmo, la rima, y la belleza de las palabras producen” o “dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos” (R.D 1630/2006; BOE 4-1-2007, pg. 481).

-Lenguaje corporal; que recoge aspectos como el “descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación”, la “utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo” o la “participación en actividades de dramatización, danzas, juego simbólico y otros juegos de expresión corporal” (R.D 1630/2006; BOE 4-1-2007, pg.482).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Iniciarse en el mundo dramático. El teatro y la dramatización a partir de poesías.
Crear y experimentar con las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo a través del gesto y el movimiento.

Organizarse y cooperar con otros compañeros para representar una historia dada.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Dramatización

Estrategias básicas del uso del espacio y los tipos de espacio en la capacidad expresiva del ser humano.

El ajuste temporal entre lectura del texto, movimiento y gestualidad.

Principios de intervención (mezcla de finalidades y metodología)

Explicar en la asamblea inicial qué vamos a hacer hoy y cómo nos vamos a organizar (espacios, grupos, materiales, etc.).

Tras presentar las poesías a trabajar, dejar un tiempo razonable para que los grupos generen su propia creación.

Pasar por los grupos, preguntando, aclarando, resolviendo dudas si las hay. Máximo respeto a la creación del grupo. Sólo dar sugerencias cuando el grupo no genere ninguna o está realizando algo claramente incorrecto.

Hacer diferentes ensayos y puestas en escena, para ir enriqueciendo las producciones que se generan.

Utilizar sistemáticamente ciclos de reflexión-acción colectivos tras cada puesta en escena. En ellos es fundamental utilizar siempre un enfoque positivo:

1. preguntar que les ha gustado (insistir en que sean detalles concretos, no generalidades);
2. preguntar cómo se podría mejorar (igual, ideas concretas, propuestas concretas, no generalidades);
3. aplaudir al grupo. Siempre. Es muy, muy importante.

Repetir los ciclos de puesta en escena y reflexión-acción hasta que la producción sea adecuada o el docente considere que ya es suficiente

Criterios de evaluación del currículum oficial de educación infantil (RD 1630/2006) que pueden ser aplicables a esta propuesta:

Del área de la experiencia I: "Conocimiento de sí mismo y autonomía personal", tienen una relación directa el siguiente criterio:

2-Participar en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones.

Del área de experimentación III: "Lenguajes: comunicación y representación", tienen una relación directa los siguientes criterios:

2-Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito. Interesarse y participar en las situaciones de lectura y escritura que se producen en el aula.

3-Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

Criterios de evaluación complementarios de la propuesta

Domina el rol de espectador: respetar y valorar el trabajo de los compañeros.

Es capaz de organizarse y cooperar con los demás para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje y lograr un resultado satisfactorio.

Propuesta-tipo de taller a desarrollar en el congreso

Eje sesión: presentación del taller, normas básicas e iniciación al tema de dramatización de poesías.

A continuación se presenta la estructura básica de sesión a realizar.

EMPEZANDO...	<p>Llegamos al gimnasio. Se realiza una presentación del tema: hoy vamos a dramatizar o representar algunas poesías. Se explican las normas de funcionamiento en el escenario y en el patio de butacas. Hacemos los grupos de ensayo. Trabajaremos con un libro diferente para cada grupo. El número de componentes del grupo depende del número de personajes que haya en la poesía. Se recomienda que los grupos sean heterogéneos (posible técnica 1-2-3-4).</p>
EN MARCHA Exploración y trabajo colectivo	<p>-Cada grupo se va a ensayar a su espacio, a decidir cómo van a representar su poesía. -Se puede optar por dejar utilizar el material que existe en el gimnasio (o no), en función de las características de la poesía y de si queremos dar más o menos énfasis a los recursos expresivos corporales. -Dejar un tiempo razonable para que los grupos vayan creando su representación y ajustando el tiempo al ritmo de la lectura del poema. Mientras los grupos hacen este trabajo, los profesores vamos pasando por ellos, preguntando, aclarando y resolviendo dudas si las hay. Es importante dar el máximo respeto a la creación del grupo. Sólo dar sugerencias cuando el grupo no genere ninguna.</p>
Evaluación formativa	<p>-Primer ensayo general. Los grupos se sientan en los bancos del público en el orden en que tengan que salir al escenario a actuar. El primer grupo se sitúa en bambalinas o en el escenario, según lo que hayan decidido. Cada vez que termina un cuento el público da un fuerte aplauso.</p>
Primer ensayo	<p>-Fase de reflexión-acción colectiva. Cada uno de los grupos sale al escenario, en el mismo orden que ha hecho la actuación. Con cada grupo se repite la siguiente dinámica, mediante las preguntas del profesor:</p>
Reflexión-acción	<p>(1º)-¿qué es lo que más os ha gustado de su actuación? (hay que insistir en que sean detalles concretos, no generalidades); (2º)-¿cómo se podría mejorar, qué ideas podéis darles para que mejoren algún detalle concreto? (igual, pedir ideas concretas, propuestas concretas, no generalidades); (3º)-aplaudir al grupo. Siempre. Es muy, muy importante. Tras ello sale el siguiente y se repite el mismo ciclo. En estas fases es muy importante que sean los compañeros los que aporten las ideas, a veces los del mismo grupo también lo hacen. Las intervenciones del profesor deben ir dirigidas a poner énfasis en aspectos básicos de la dramatización y la expresión corporal (el uso del espacio, el pensar en lo que el público puede ver y queremos que vea, el ajuste temporal, la gestualidad, el "attrezzo," etc.). Si el alumnado no nombra algún detalle importante, el profesor puede aportarlo al final. Plantearlo siempre como posibilidades, como ideas que les dan los compañeros, pero que luego ellos pueden utilizar o no.</p>

Reelaboración	-Fase de reelaboración. Con las ideas que han recibido en la fase de dado los compañeros cada grupo reelabora su actuación.
Actuación	-Segundo ensayo general. Igual que el día anterior. Nos fijamos en las variantes que ha introducido cada grupo. Cuando terminamos nos damos todos un fuerte aplauso.
Y PARA TERMINAR ... Asamblea final	<p>- Realiza una pequeña reflexión sobre los aspectos más importantes de la clase de hoy, las técnicas de dramatización que hemos aprendido, etc. -Realizar una pequeña reflexión sobre si la calidad de la producción final ha mejorado gracias a las ideas de los compañeros y al trabajo de reelaboración que se ha llevado a cabo. Lo normal es que haya mejorado mucho. -Si el docente lo considera necesario se puede hablar también de cómo se han sentido en este trabajo y si esos sentimientos y sensaciones han ido evolucionando a lo largo de la sesión.</p>

Posibles recursos para su desarrollo en el aula

Se puede buscar y utilizar cualquiera que tenga cierto valor literario y educativo y que sea fácil de dramatizar por el alumnado. Presentamos algunos a modo de ejemplo:

Luna. Ed. Kalandraka.

Mamá. Ed. Kalandraka.

Poesía para el aula. (Esteban Monjas et al.). Segovia.

Hay muchos autores en los que se pueden encontrar poemas fáciles de dramatizar con niños:

Antonio Machado

Gloria Fuertes

Mario Benedetti

Lope de Vega

Federico García Lorca

Neruda

Miguel Hernández, etc.

REFERENCIAS

Cervera, J. (1982). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.

Cervera, J. (1994-1995). Aproximación a la poesía infantil: tres poetas, tres modos. *Monteolivete*, 11-12, 41-71.

Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Bruño: Madrid.

Gil, C. (2003). *¡A jugar con los poemas!* CCS: Madrid.

López, A. y Jerez, I. (2005). Dramatización y poesía: Aproximación didáctica al mundo lírico infantil de Roald Dahl. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 213, 17- 24.

López, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2010). *Aproximación a la poesía infantil*. Universidad de Murcia: Murcia (En: <http://biblioteca.versila.com/11148141>).

López-Pastor, V. M. (2004). *La Educación Física en Educación Infantil*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

López-Pastor, V. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

López-Pastor, V. M.; et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279. www.retos.org.

López-Pastor, V. M.; Pedraza, M. A.; Ruano, C. y Sanz, J. (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Ponce, A. et al. (2012). La dramatización cooperativa de una canción. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez, S. De Prado, (coords.). *Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas: Cooperando, un aprendizaje para la vida*. (514-518). La Peonza Publicaciones. Laguna de Duero (Valladolid).

Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil (BOE 4 de enero de 2007).

Datos del autor:

María García Juárez

Álvaro Hernangómez Gómez,

Víctor Manuel López Pastor,

Andrés Ponce,

Raul Barba Martín.

Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

Grupo de Trabajo de Investigación-Acción en Educación Física de Segovia (CFIE Segovia y Centro Buendía de la Universidad de Valladolid).

RESUMEN

Tradicionalmente se considera al aeróbic como una clase magistral. En la que un especialista marca la coreografía a seguir. El objetivo del presente taller es mostrar cómo se puede realizar una sesión de aeróbic utilizando técnicas de trabajo cooperativo a estudiantes de todos los niveles educativos. El taller describe paso a paso y con ejemplos concretos una experiencia llevada a cabo en un colegio de Primaria para que pueda ser imitada por cualquiera en su propio centro educativo.

El aeróbic no se baila solo

Ignacio González

INTRODUCCIÓN

Hace ya unos cuantos años se viene planteando la necesidad de evolucionar de actividades magistrales a conectar con otros modelos de enseñanza activas con el fin de acercarnos al contenido más usado en el contexto educativo: los deportes (Fernandez-Rio, 2006, 2009; Fernández-Rio y Mendez-Giménez, 2008). En este taller presentamos una conceptualización concreta y el cambio de roles entre los alumnos y el profesor. Un cambio de papeles hacia un objetivo concreto. Un dominio de los distintos principios básico de la actividad física, la agrupación heterogénea, la consecución de un objetivo común, su aplicación en una sesión y su posterior evaluación. Por todo lo expuesto anteriormente el Aeróbic cambia su rol y se convierte en sí mismo en el auténtico eje del aprendizaje cooperativo.

EL AERÓBIC

En el año 1968, el doctor Kenneth H. Cooper introdujo un tipo de ejercicio físico para entrenar el corazón y los pulmones y puso la primera piedra sobre el concepto de aeróbic en los Estados Unidos. Su libro *Aerobics* (Aeróbicos) condujo al entrenamiento gimnástico de los ejercicios aeróbicos. Las primeras prácticas de aeróbic están relacionadas con el ámbito militar, puesto que el doctor Kenneth H. Cooper era médico de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos de América. Hasta principios de los años noventa el aeróbic convirtió en la popular actividad que es hoy en día.

El **aeróbic** es un tipo de deporte aeróbico que se realiza al son de la música. El aeróbic reúne todos los beneficios del ejercicio aeróbico, además de ejercitar capacidades físicas como la flexibilidad, coordinación, orientación, ritmo, etc. El aeróbic ha sido y sigue siendo muy popular entre las mujeres, aunque cada vez hay más hombres que lo practican, dejando de lado el tópico sobre que es un deporte de mujeres. El ritmo de las sesiones de aeróbic varía en función de la edad del público que lo practica. Las canciones utilizadas marcan la intensidad en cada momento de la clase. El aeróbic también debe incluir ejercicios de calentamiento y estiramientos. Existen otras modalidades de este deporte, como la practicada en la piscina (puede denominarse aeróbic acuático), la que incorpora una plataforma de baja altura (step), o la que combina ejercicios aeróbicos con tonificación muscular.

El aeróbic no se baila solo como elemento central de la propuesta

A continuación vamos a tratar de explicar el taller que pretendemos desarrollar y que emana directamente de una experiencia práctica llevada a cabo en 3º y 4º de Primaria. Para ello utilizaremos las bases de una clase típica de aeróbic para llevarlo a cabo.

Pretendemos dividir el taller en cinco partes claramente diferenciadas.

- 1º Presentación de la unidad
- 2º Clase teórica sobre los principios básicos que ha de tener una sesión de aeróbic
- 3º Distribución de grupos y puesta en marcha.
- 4º Clase conjunta
- 5º Preguntas y aportaciones por parte de los participantes del taller:

A continuación pasamos a describir cada una de las cinco partes:

1º Presentación del Taller:

Tradicionalmente se identifica el aeróbic como una actividad impartida por un experto, el cual decide los pasos de la coreografía, el tipo de música, el grado de intensidad. Con este taller se intenta cambiar el rol de la clase y que sean los propios alumnos los que se encarguen de manera cooperativa de organizarse, llevar a cabo y practicar el aeróbic de una manera mucho más inclusiva.

2º Clase teórica sobre los principios básicos que ha de tener una sesión de aeróbic:

Visionado de varios videos.

<https://www.youtube.com/watch?v=c7FCeEt4ns0> Aeróbic para principiantes

<https://www.youtube.com/watch?v=IPNbBXR8EA0> Clase de aeróbic bajo impacto

<https://www.youtube.com/watch?v=EFVLu9z14> U clase de aeróbic ejemplo

<https://www.youtube.com/watch?v=yIAS1xXQxY0> Alumnos de Gijón preparando la sesión.

Elaboración de manera conjunta de un diagrama de Venn

Explicación del ritmo a través de los beats como unidad de intensidad.

Antes de comenzar es necesario que los alumnos conozcan e identifiquen las distintas partes que tiene una clase de aeróbic, así como algunos principios teóricos básicos sobre como elaborar una coreografía.

3º Distribución de grupos y puesta en marcha. La clase se divide en 4 grupos (calentamiento, primera parte principal, segunda parte principal y vuelta a la calma). Cada grupo tendrá media hora para preparar su parte de la coreografía. A cada equipo se le proporciona una carpeta que contiene:

- Pasos básicos del aeróbic.

- Rúbrica de Evaluación del grupo
- Hoja de evaluación de los equipos
- Hoja de Coevaluación.
- Hojas de autoevaluación.
- Hoja de registro de observación del profesor.

<https://www.dropbox.com/sh/xatbkr9rxlxz5vq/AACNU39n2jYwmXTmUIRe3hgba?dl=0>

4º Clase conjunta: Al terminar el tiempo establecido, el grupo clase se distribuirá por el espacio en cuadrado, por equipos y orientados todos hacia la misma dirección, es decir, el primer lado del cuadrado será el grupo primero, el siguiente lado será la parte principal primera, el siguiente la segunda parte principal y por último el grupo de la vuelta a la calma. Se ha optado por esta distribución por motivos prácticos. En nuestros colegios no suele haber clases con espejos para poder seguir los pasos de la coreografía. Con esta práctica solución todos los miembros del equipo hacen los mismos pasos favoreciendo a los que están detrás la visión de los mismos. Al terminar su parte, todo el grupo gira 90º en el sentido de las agujas del reloj y ya estamos preparados para comenzar la 2º parte de la sesión y así sucesivamente hasta los últimos.

5º Preguntas y aportaciones por parte de los participantes del taller

Sugerencias para su posterior aplicación en el aula

La temporalización que debería tener esta unidad didáctica, cambiaría según la edad de los alumnos. Para primaria el número ideal debería ser 5 ó 6 sesiones, pudiendo aumentarla en secundaria y bachillerato 6 u 8.

Se podrían dividir de la siguiente manera:

- 1º sesión: presentación de la unidad y distribución de grupos.
- 2º, 3º y 4º sesión: práctica por grupos
- 5º sesión: puesta en acción
- 6º sesión: evaluación de la actividad.

Para primaria me parece un número acertado de clases, en otros niveles se podría aumentar el número de sesiones, así como trabajar los distintos tipos de aeróbics que tanto proliferan por los centros deportivos.

Un aspecto que se nos pasa desapercibido es el volumen de la música. A los alumnos les motiva mucho más si esta se oye muy alta, les ayuda a identificar mejor los beats y a seguir el ritmo de una manera correcta.

Una de las principales ventajas que he experimentado con esta unidad didáctica, es que es muy fácil de aplicar, ya que partimos de los conocimientos básicos de los alumnos. Los pasos de su coreografía se los deben aprender a la perfección para no “fallar” a sus compañeros, siendo luego mucho más fácil trasvasar esos conocimientos básicos a nuevos pasos de baile impuestos por los otros grupos. El sentido del ridículo, sobre todo en los chicos, se ve disminuido al ser el equipo de manera conjunta el que realiza su parte de la clase.

REFLEXIONES FINALES

El aprendizaje cooperativo frente enseñanza tradicional. A diario en nuestras clases de Educación física experimentamos situaciones nuevas de aprendizaje. El uso de metodologías activas posibilitan que la enseñanza del deporte sea más cooperativa y no de lucimiento personal.

Es de vital importancia conseguir que los alumnos sean más autónomos, que sepan cual es el objetivo de la sesión, y que asimilen las normas básicas y los aspectos técnicos del deporte.

BIBLIOGRAFÍA

Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros, a Coruña.

Ana Charola(1996) Manual práctico de AERÓBIC, las claves para un cuerpo vivo”. GYMNOS EDITORIAL

Scully, (1990) “FITNESS. Condición física para todos”. P. Barcelona; Ed. Hispano Europea

Bob Anderson (1998) “ESTIRÁNDOSE. Cómo rejuvenecer el cuerpo”; Ed. Integral

Lynne Brick. (2003) "**Aeróbic: programa fitness. Ejercicios, sesiones y programas**". Hispano Europea.

Datos del autor:

*Ignacio González,
Colegio Virgen Mediadora FEFC (Gijón)*

*El bosque encantado:
cooperando en las primeras edades*

Sergi Sáez Miota
Maria Vicenta Blasco Buendía
Marien Serra Figueroa
Pietat Ivanco Casals
Carlos Garcia

RESUMEN

¿A partir de que edades podemos introducir la metodología cooperativa en nuestras clases de Educación Física? La respuesta a esta pregunta esperemos quede resuelta a partir de experimentar y vivenciar, como los propios alumnos de Ciclo Inicial (6 - 8 años), diferentes propuestas siguiendo la lógica de la cooperación y los elementos del aprendizaje cooperativo.

Se experimentará un ejemplo práctico para ir adquiriendo la lógica de la cooperación en los más pequeños. Una propuesta cooperativa e inclusiva como es la dinámica del juego inventado que tiene como objetivo crear de una forma lúdica un ambiente inclusivo, de consenso y no violencia en el aula. Así daremos los primeros pasos para introducir de forma progresiva la metodología cooperativa en nuestras clases.

Seguidamente se presentará y vivenciará un ejemplo de unidad didáctica de Ciclo Inicial mediante el mundo simbólico de un cuento vivenciado: "El bosque encantado", donde cada grupo debe superar distintos retos los cuales requieren una resolución de forma cooperativa. En esta historia llena de imaginación explicamos que existe un bosque encantado sobre el que manda un Brujo (el maestro/a), y ellos se han quedado atrapados en ese Bosque. Para quedar liberados deben superar los tres mundos mágicos en que se divide el Bosque: el mundo de los animales, el mundo de los equilibrios y el mundo de los saltos. Una vez superados todos los retos de los tres mundos, podrán salir del bosque que los ha atrapado.

Finalizaremos el taller valorando y dando respuesta, a partir de la experiencia vivida, a la pregunta inicial.

INTRODUCCIÓN

¿A partir de qué edades podemos introducir la metodología cooperativa en nuestras clases de Educación Física?

Si tenemos en cuenta las características psicoevolutivas y el desarrollo social y moral de los niños/se de ciclo Inicial de Educación Primaria, es en esta etapa cuando el niño/a se convierte en un ser verdaderamente social:

- Mantienen buenas relaciones con los compañeros, a pesar de que inestables y pasajeras, por su necesidad de pertenecer a un grupo.
- Disponen de hábitos necesarios para salir adelante en la vida social, puesto que entienden y respetan las normas de convivencia.
- Amplían su proceso de socialización de forma que pueden colaborar en el trabajo, son capaces de escucharse unos a otros y pueden relacionarse con el resto de compañeros respetando las normas.
- Se manifiestan activos, imaginativos y entusiastas. Aprenden a partir de la realidad cercana y sienten una gran curiosidad por el mundo que van descubriendo.
- Van adquiriendo más capacidad para describir sus experiencias y hablar de sus ideas y sentimientos.

JUSTIFICACIÓN

La Pedagogía de la Cooperación favorece el desarrollo de la competencia social y ciudadana, el desarrollo de la competencia comunicativa y metodológica y las habilidades sociales, es decir las que permiten que los alumnos se relacionen adecuadamente, mejorando las relaciones interpersonales y, por tanto, disminuyendo los conflictos. Además permite trabajar contenidos curriculares de ciclo inicial del bloque de habilidades motrices: “disposición a participar en actividades diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad”

Del bloque del juego: “respeto de las normas y las personas que participan en el juego” y “valoración del juego como medio de relación con los otros y de diversión”. Y como criterio de evaluación encontramos el siguiente “colaborar activamente en el desarrollo de los juegos colectivos, mostrando respeto y responsabilidad”

PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN

La pedagogía de la cooperación en Educación Física busca promover una práctica física y deportiva, entendida desde una perspectiva educativa participativa que busca el desarrollo integral a través del motriz y corporal. Es un modelo inclusivo y comprensivo el objetivo del cual es el trabajo en equipo partiendo de grupos heterogéneos. Utiliza metodologías no directivas y enfocadas a la experimentación, la participación, la investigación y el descubrimiento y, sin despreciar los resultados, incide de manera importante en los procesos de desarrollo personal y grupal.

La implementación de la pedagogía de la cooperación en las actividades físicas y deportivas se realiza a partir:

Fase 1: Generar la lógica de la cooperación

• Los aspectos a tener en cuenta de esta primera fase serían:

- El objetivo tendrá que ser que el alumnado crea en la importancia de la cooperación.
- Un buen recurso sería la utilización del juego cooperativo, pero siempre acompañado de otras actividades cooperativas.
- Cuando se inicia el trabajo con esta metodología los conflictos aumentan
- Las posibles quejas provienen del alumnado más competitivo que no quiere perder su protagonismo en las actividades.

• Las propuestas iniciales para la organización de las clases:

- Pactar con los alumnos unas normas.
- Promover la participación libre y voluntaria en las actividades.
- Delegar funciones a los alumnos.
- Que los alumnos participen en las decisiones de las clases.
- Promover la resolución y regulación de los conflictos de forma autónoma.

• Las intervenciones del docente para promover las conductas de cooperación:

- Fomentar las autorreflexiones derivadas de comportamientos.
- Utilizar el refuerzo positivo con todos los alumnos.
- Animar y valorar los comentarios positivos entre el alumnado.
- Hacer consciente al alumnado de sus éxitos.
- Extraer acuerdos grupales de la resolución de los conflictos surgidos para afrontar futuras situaciones similares a las vividas.

• En los procesos de evaluación:

- El alumnado tendrá que ser capaz de autoevaluarse para detectar sus errores y mejorarlos, tanto en los aspectos cognitivos, motores como en los relativos a aprender a cooperar (cumpliendo las normas establecidas entre todos y asumiendo sus responsabilidades).
- Se introducirá la coevaluación entre iguales en algunas sesiones.
- Es importante que el alumnado conozca los criterios de evaluación.

En esta fase inicial podemos incorporar con los alumnos de ciclo inicial, de forma rutinaria, la estructura cooperativa del **juego inventado** que tiene como objetivo:

- Mejorar el clima de clase y la cohesión del grupo. Ya que se establecen relaciones solidarias entre los alumnos, promoviendo la inclusión.
- Incrementar el rendimiento de todos los alumnos a lo largo del proceso. Ya que hay más disposición para compartir las capacidades propias y actitud activa por parte de todo el mundo, por tanto, hay un nivel superior de razonamiento de los alumnos.
- Desarrollar las habilidades sociales de los alumnos a través del diálogo hace que progresivamente haya una disminución de los conflictos.
- Respetar los diferentes puntos de mira, generando confianza y responsabilidad en las relaciones interpersonales y mejorando la auto-concepto y la autoestima de cada cual.

Esquema del desarrollo del juego inventado:

En pequeño grupo inventarse un juego con diferentes materiales:

- En grupos de 3 ó 4 sentados tocándose con los pies.
- Se pone en medio un material que no se puede tocar hasta que cada participante piense y se invente un juego en el cual jueguen todos con todo el material.
- Hablan y se organizan los propios alumnos los turnos de juego. El primero empieza explicando su juego y se practica. Cuando el grupo crea oportuno finaliza el juego se sientan en la posición inicial y el siguiente compañero explica su juego inventado. Por tanto jugaran a tantos juegos como jugadores hay en el grupo.
- En caso de conflicto se sientan en la posición inicial para solucionar el problema.

Progresión y variantes:

- Antes de empezar a jugar inventarse un nombre por el grupo y hacer un grito de ánimo.

- Cada juego tiene que tener un nombre inventado.
- Intercambiarse los juegos con las parejas de otros grupos.
- Cada equipo tiene un material diferente. Primero jugar con tu equipo y después intercambiarse el material.
- Inventarse juegos a partir del contenido que trabajamos: equilibrio, saltos...
- Acabar valorando cómo ha ido, haciendo preguntas y repartiendo puntos por cada respuesta positiva: ¿nos hemos divertido todos? ¿habéis jugado todos con todo el material? ¿ha habido algún conflicto? ¿lo solucionasteis? ¿número de juegos practicados? Aquí podemos poner el rol del portavoz que habla en nombre del grupo y comenta las valoraciones del grupo. Cada equipo consigue puntos que se sumarán a los del resto de grupos y dará una puntuación global de la clase (Marcador colectivo).

Circuito inventado: La disposición es la misma que en el juego inventado pero ahora el grupo con el material tiene que construir un circuito de habilidades motrices. Teniendo en cuenta que cada uno hace una parte del circuito.

Variantes:

- Probar los circuitos de los otros equipos dejando en el circuito un alumno guía.
- Puzzle: dentro del grupo base cada alumno es experto de una habilidad motriz: saltos, equilibrio, giros, lanzamientos. Se reúnen los expertos y hacen un circuito sólo con su habilidad, cada cual tiene que hacer una parte y la practican. Después de practicar todo el mundo vuelve a su grupo base. Y se hace un gran circuito donde aparezcan todas las habilidades motrices practicadas por los expertos

Fase 2: Introduciendo técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo

El desarrollo de la fase 1 no implica la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología. Se tendrán que ir introduciendo de manera progresiva actividades cooperativas en las sesiones y, a la vez, ir reforzando la lógica de la cooperación desde la organización de las sesiones, las intervenciones del profesorado y la evaluación.

Por lo tanto en esta segunda fase se tiene que iniciar al alumnado:

- En un aprendizaje en grupos autónomos que se puede hacer mediante diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo.
- En la toma de decisiones.

Al mismo tiempo sería importante ir reforzando los éxitos obtenidos en la primera fase.

Es conveniente que los alumnos tengan los roles muy claros desde el inicio, que sean pocos y que vayan rotando en cada uno de ellos.

En esta segunda fase es donde trabajamos la Unidad Didáctica del Bosque Encantado. Ya que es un momento para asentar las bases y dar las herramientas para que los propios alumnos sean el protagonistas de su aprendizaje. Es por este motivo que hay que crear hábitos y dar las estrategias para fomentar la autonomía al aprendizaje, introduciendo a los alumnos en el trabajo cooperativo y desarrollando procedimientos que harán que los alumnos adquieran al finalizar la etapa la competencia de aprender a aprender. Respecto a los contenidos, teniendo en cuenta que estas edades (6-8 años) son un momento de experimentación y como tal de ensayo error y de búsqueda de los movimientos óptimos, afirmando una imagen corporal todavía en elaboración, esta unidad didáctica irá dirigida a desarrollar tres habilidades motrices básicas como son los saltos, desplazamientos y el equilibrio.

La Unidad Didáctica tendrá como hilo conductor un cuento que nos servirá para provocar en los alumnos el deseo y reto que motiven la actividad. Es muy importante que el maestro asuma el rol de animador "cuenta-cuentos". Esta metodología tiene como objetivo que los alumnos trabajen de forma cooperativa para llegar a un objetivo compartido por todo el grupo y al cual todos tienen que aportar su parte y por lo tanto realicen un trabajo cooperativo. Los alumnos trabajarán en tres espacios diferenciados. En cada espacio puede haber más de un grupo y la rotación de espacios no se realiza hasta que los alumnos no han logrado los retos de cada espacio. Es muy importante que cada grupo tenga claro la hoja (ficha) de control y seguimiento de los retos para que puedan anotar correctamente sus progresos y valorar su trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Velázquez, C. (2012): La Pedagogía de la Cooperación en Educación Física. México. Editorial Colectivo la Peonza.

Velázquez, C. (Coord) (2010): "Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas." Editorial INDE. Barcelona.

Bantulà Janot, J., Mora Verdeny, JM. (2010): "Juegos Multiculturales". Editorial Paidotribo. Badalona.

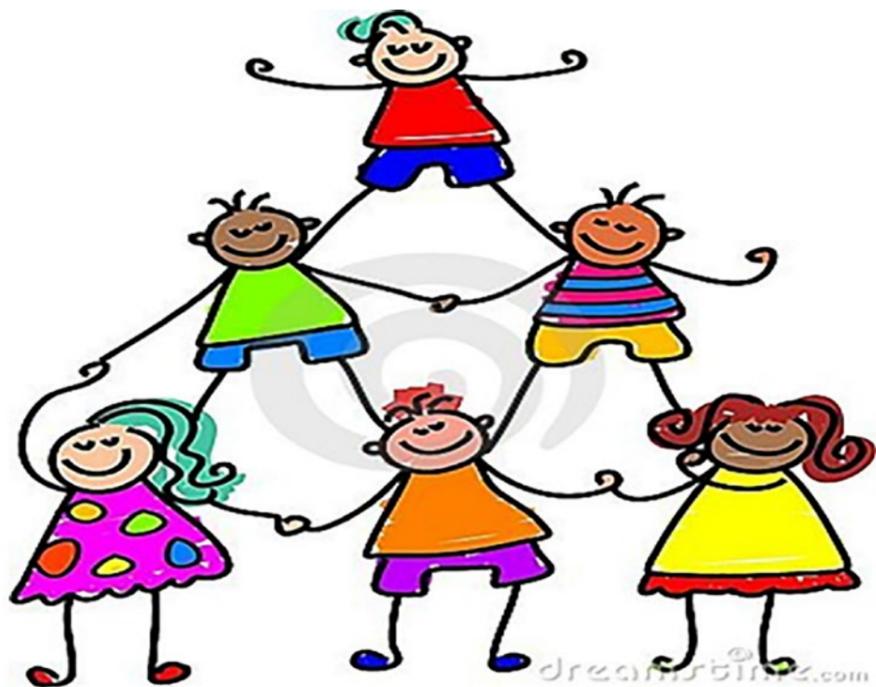
Jares, X.R. "El Placer de Jugar Juntos". Editorial CCS. Madrid.

Johnson. Johnson, Holubec. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

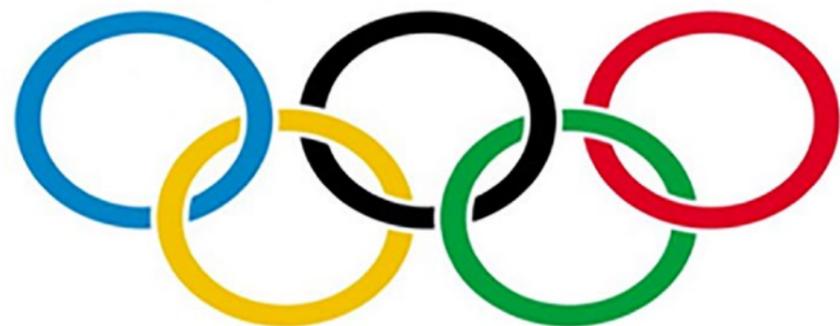
<http://oortego.wix.com/camitornadacasa>

ANEXOS

ENORABUENA



SOMOS UN EQUIPO



EL BOSQUE ENCANTADO

NOMBRE DEL GRUPO: _____

GRITO DE ÁNIMO: _____

RESPONSABILIDADES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO:
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer todos los retos de los tres mundos para poder salir del bosque encantado. • Animar a los compañeros para poder conseguir cada reto. • Todo el grupo tiene que ponerse de acuerdo en los roles. • Cualquier problema que tengáis, tendréis que hablar entre vosotros y hacer lo posible para solucionarlo. • Ayudar a los demás a conseguir los retos. • ¡Divertiros! ¡Es lo más importante! • Para superar los retos, tendréis que hacerlo todos juntos. ¡¡SOIS UN EQUIPO!! <p><i>Una idea que os ayudará: ¡haced lo que os gustaría que os hicieran a vosotros!</i></p>

Ahora que ya tenéis el nombre y el grito de ánimo de vuestro grupo, repartiros los roles y anotarlos aquí. Estos roles son los que tendréis que realizar durante estos días.

ROLES	NOMBRE
SECRETARIO: anota en la hoja de seguimiento.	
MATERIAL: lleva todo el material que necesitéis.	
ANIMADOR: anima y ayuda a animar a los demás.	
MODERADOR: da los turnos de palabra para hablar y habla con la maestra cuando lo necesitéis.	
ORDEN: Ayuda al grupo a controlar que no subamos mucho el tono de voz.	

EL MUNDO DE LOS EQUILIBRIOS		
RETO nº 1: Subiros al banco sueco. Una vez estéis encima, todos los miembros del grupo tenéis que ser capaces de cambiar de sitio sin tocar el suelo y quedar ordenados por altura (el más alto en una punta del banco y el más bajo en la otra). Si alguien toca el suelo, volved a empezar! Tenéis que hacer una foto que lo demuestre! ¿Ya os ha salido? ¡Pues ahora más difícil! Tenéis que hacerlo con el banco del revés (boca abajo).	FOTO	
¿Habéis superado entre todos el reto número 1?	SÍ	NO
RETO nº 2: Todos los componentes del grupo tenéis que ser capaces de pasar el banco, la barra de equilibrio y el puente que se mueve sin tocar el suelo y con un saquito de arena en la cabeza. Si alguien toca el suelo, ¡todos tenéis que volver a empezar! ¡Ánimo!.		
¿Habéis superado entre todos el reto número 2?	SÍ	NO

EL MUNDO DE LOS SALTOS		
RETO nº 1: Tenéis que saltar 10 aros de tantas maneras distintas como miembros del grupo seáis y sin tocarlos. (Si sois 5, tenéis que saltar de 5 maneras distintas). Cada miembro del grupo se inventará una manera diferente de saltar los aros.		
¿Habéis superado entre todos el reto número 1?	SÍ	NO
RETO nº 2: Todos los componentes del grupo tenéis que saltar como mínimo 10 veces seguidas la cuerda.		
¿Habéis superado entre todos el reto número 2?	SÍ	NO
RETO nº 3: ¡Teneis que inventaros una manera de saltar con la cuerda todos a la vez !		
¿Habéis superado entre todos el reto número 3?	SÍ	NO

EL MUNDO DE LOS ANIMALES		
RETO nº 1: Uno de los componentes del grupo tiene que coger una tarjeta y representar, sin hablar, el animal que salga. Los demás tenéis que adivinar que animal es. Cuando lo hayáis adivinado, otro compañero tiene que coger otra tarjeta hasta que entre todos los adivinéis todos.		
¿Habéis adivinado todos los animales?	SÍ	NO
RETO nº 2: Entre todos tenéis que escoger un animal y lo tenéis que representar con el cuerpo. Todos tenéis que formar parte del cuerpo del animal y ¡tenéis que conseguir que se mueva! Cuando lo tengáis listo llamad a la bruja incrédula para que lo vea.		
¿Habéis superado entre todos el reto número 2?	SÍ	NO

PIENSA Y VALORA: ¡NOS EVALUAMOS TODOS JUNTOS!

Ahora vamos a valorar a nuestros compañeros:

Nombre	¿Ha trabajado en grupo?	¿Se ha divertido?	¿Se ha concentrado y esforzado en las actividades?

¿Os habéis divertido?	¿Habéis ayudado a los demás a divertirse?	¿Habéis respetado las normas?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO
¿Habéis animado a vuestras y vuestros compañeros?	¿Habéis superado todos los retos?	¿Os habéis puesto de acuerdo?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> MUCHO BASTANTE POCO

NOS INVENTAMOS UN RETO DEL MUNDO _____

¡Enhorabuena equipo! ¡Habéis superado este mundo! Pero antes de pasar al siguiente, tendréis que dejar preparado un reto para el grupo que llegará después de vosotros.

Descripción del reto (¿qué tienen que hacer?)	
¿Qué material se necesita para poder hacerlo?:	

Autoevaluación: ¡comprobamos si hemos creado bien el reto!

	SÍ	NO	¿En caso que no, cómo lo podemos mejorar?
¿Para superar el reto tiene que participar todo el grupo?			
¿El reto está relacionado con el mundo en el que estáis?			
¿Lo podéis superar vosotros?			

<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>
<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>
<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>
<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>	<p>RETO</p>  <p>SUPERADO</p>

Datos del autor:

Sergi Sáez Miota,
 María Vicenta Blasco Buendía,
 Marien Serra Figueroa,
 Pietat Ivanco Casals,
 Carlos Garcia.

*El juego de los países del mundo:
Una propuesta crítica, participativa
y reflexiva hacia un cambio social*

Daniel Martos García
Bernardo Espí Monzó
Rodrigo Atienza Gago

RESUMEN

La sociedad actual está inmersa en un bombardeo continuo de información que, entre otros resultados, nos hace cada vez menos sensibles a aquello que ocurre en otras partes del mundo. Acercar estas realidades distintas a nuestro alumnado y fomentar una reflexión sobre ellas parece un objetivo lógico de toda educación. En esta dirección, la pedagogía crítica (PC, a partir de ahora) sustenta una educación basada en valores e, implementada en educación física (EF, en adelante), abraza la vivencia de situaciones que fomenten tanto la reflexión y el diálogo como la justicia social o la solidaridad.

La propuesta que presentamos a continuación es fruto del trabajo regular de un seminario de EF crítica, llamado Soca-Rel, y está basada en un juego paradójico donde el alumnado, mediante la cooperación y la competición ha de tratar, en un principio, de acumular material propiedad de otros equipos. A la progresión en la participación le subyace una propuesta de reflexión y provocación, no solo sobre los roles que se dan, las respuestas que cada equipo ofrece o las desigualdades dadas, sino también la proyección de este tipo de cuestiones en la situación geopolítica mundial.

El juego de los países del mundo: Una propuesta crítica, participativa y reflexiva hacia un cambio social

INTRODUCCIÓN

Los desafíos a los que la educación se enfrenta no son baladíes, habida cuenta de la cambiante situación en la que nos encontramos. Así, desde nuestro punto de vista, la EF puede y debe jugar un papel relevante en estos menesteres, no solo para salvaguardar su lugar en el currículum educativo sino, más importante aún, para contribuir a construir una sociedad más justa y sostenible. Dichos logros parecen alejarse de nuestros horizontes y jurisdicción, más si cabe cuando la EF padece una tendencia hegemónica hacia la racionalidad técnica (López Pastor, Monjas y Pérez, 2003).

En esta tesitura, los planteamientos de la PC y de las propuestas originadas en visiones post-críticas, nos parecen muy adecuadas para la reorientación de la educación en general, y de la EF en particular, hacia postulados relacionados con la transformación social o, al menos, que busquen la participación y la reflexión crítica. Para ello, aunque no sea nada fácil implementarlo, la EF cuenta con la ventaja del cuerpo, del cuerpo del alumnado y del profesorado mismo, con el que se puede 'jugar' y experimentar para poner encima de la mesa las dinámicas de opresión relacionadas con la raza, el género o la clase social (Fitzpatrick y Rusell, 2013). De esta forma, aunque nuestra asignatura puede convertirse en una peligrosa experiencia de discriminación e injusticia cuando se dan en ella desigualdades basadas en las variedades de cuerpo existentes o en la habilidad que los mismos presentan, un planteamiento adecuado de las actividades puede servir de canalizador tanto de las reflexiones críticas del alumnado, como de los deseos y voluntades de transformación social.

En esta faceta, el aprendizaje cooperativo (AC, a partir de ahora) nos parece una metodología muy adecuada a estos intereses, por cuanto motiva la participación activa del alumnado, su interacción grupal cara a cara o la interdependencia de sus actuaciones (Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014). Todos estos elementos se alejan de la concepción más técnica de la EF y abrazan los postulados de la racionalidad práctica. Sin embargo, cuando desde el mismo AC se hace un llamamiento a "provocar conflicto" (Velázquez, 2015, 237), da la sensación de existir un alineamiento entre dicha metodología y la PC. Desde nuestro punto de vista, el conflicto, lejos de ser un elemento negativo a desechar, mantiene un potencial educativo de primer orden, por cuanto confronta las creencias iniciales de cada persona con las del resto y permite, consecuentemente, un cambio de actitudes y replanteamiento de nuestra existencia misma.

Dicho esto, para los intereses de nuestra propuesta, tomamos literalmente las palabras del mismo Carlos Velázquez cuando trata de explicar el sentido pedagógico del conflicto:

En grupos poco o nada habituados a cooperar o con personas excesivamente individualistas o competitivas, parece coherente que el primer paso se oriente a poner en duda las ideas previas del alumnado. En otras palabras, vamos a cuestionar que competir con los otros o trabajar individualmente genere más beneficios que cooperar. Y vamos a hacerlo aun teniendo en cuenta que «muchas de las condiciones escolares conducen a los estudiantes a creer que su objetivo debe ser superar a los demás o que lo que uno sabe no debe ser compartido con los demás» (Velázquez, 2012, p.135) Velázquez (2015, 237)

La confrontación de las ideas previas que cada persona trae consigo es una acción necesaria para tratar de diluir esa barrera, en ocasiones infranqueable, que impide valores como la empatía y, por tanto, el desarrollo de la solidaridad. Para ello, la EF pone a nuestra disposición un ingrediente incomparable, como lo es el juego, que trasciende el simple movimiento y se adentra en el terreno de la reflexión, la educación en valores o el compromiso por el cambio.

El juego que presentamos trata de suponer un conflicto, un conflicto jugado que permita a través de algunos de los elementos básicos del AC, poner encima de la mesa los problemas de participación que se dan en el mismo, las discriminaciones que ello conlleva, las posibilidades de cambio o el papel de la competición y la cooperación en todo ello. Por extensión, dichos planteamientos se pretenderán yuxtaponer en el mapa geopolítico mundial, con la intención de trascender los límites del aula y dotar a la actividad de un sentido educativo profundo, acorde con las intenciones de la PC. Siguiendo a López-Pastor, García-Peñuela, Pérez, López, Monjas y Rueda (2002), se trataría además de responder a algunas cuestiones que atañen a la EF y su papel en el mundo, superando el simple discurso y afrontando los problemas contemporáneos desde nuestras aulas.

Con todo, los principios de procedimiento del juego son:

- La experimentación mediante el juego diferentes realidades sociales.
- La reflexión sobre la posibilidad de transformar conductas personales en acciones hacia una sociedad más participativa y justa.
- La identificación y la vivencia de diferentes grados de participación cooperativa y de oposición.
- El conocimiento de las posibilidades del juego como un elemento de transformación social

DESCRIPCIÓN DEL TALLER.

El taller que proponemos presenta varias fases, las cuales se pueden alargar o acortar en función de las necesidades de la propuesta o del contexto donde se aplique. Básicamente tenemos:

1ª Fase: Formación de los equipos.

Se organizan los y las participantes al azar, agrupándolos en equipos que representarán a los diferentes países, atendiendo la estructura siguiente:

PAÍS	JUGADORES	MATERIAL	PAÍS	JUGADORES	MATERIAL
CHINA	9	8 conos rojos	ÍNDIA	8	1 pelota de foam
EEUU	6	16 conos amarillos	BRASIL	6	2 raquetas
ALEMANIA	4	3 conos altos	TURQUIA	4	1 cuerda amarilla
REINO UNIDO	3	2 aros	SURÀFRICA	3	1 cuerda verde
CANADÀ	2	3 aros pequeños	PERÚ	2	3 volantes

Para organizar a los grupos cabe cualquier procedimiento que garantice la formación al azar de los grupos y, con ello, la heterogeneidad de los mismos.

A continuación, cada equipo deberá dibujar en el suelo y en el lugar que le plazca su zona propia donde dejará el material asignado.

2ª Fase: Práctica.

Los y las participantes comienzan a jugar atendiendo a las siguientes normas iniciales:

- Todos y todas pueden coger material de otro país.
- Dentro de un país no te pueden pillar.
- En cambio, si te pillan fuera de cualquier país tienes que devolver el material que hayas cogido.
- Si un país se queda sin material, las personas que lo forman se quedarán dentro de éste sin poderse mover ni participar del juego.

Es importante hacer notar en este punto que no se deberá ofrecer ninguna consigna más para no limitar el abanico de respuestas que se den, con lo que favoreceremos cierta divergencia en las conductas. Esta primera fase de participación puede tener una duración flexible, aunque pensamos que 10 o 15 minutos son suficientes.

3ª Fase: Reflexión.

Una vez concluida esta primera fase de práctica, al alumnado se le plantearán las siguientes cuestiones:

Si atendemos al aprendizaje motriz, ¿qué pensáis que se está desarrollando en este juego?
¿Pensáis que a través de este juego se pueden aprender otras cuestiones que no sean únicamente motrices? Definid cuales.
Plantead modificaciones en las normas del juego, espacio, materiales... con tal de contribuir al aprendizaje de las cuestiones expresadas en la pregunta anterior.

Es aconsejable que dichas preguntas sean discutidas, en primer lugar, por los distintos equipos y pasar, a continuación, a una puesta en común.

4ª Fase: Práctica.

Teniendo en cuenta las reflexiones lanzadas y, principalmente, las modificaciones propuestas, se desarrolla una nueva fase de práctica. En este caso, el papel del profesor/a debe ser el de observador activo, anotando aquellas cuestiones que le parezcan relevantes y que crea oportuno introducir en la siguiente fase de reflexión.

5ª Fase: Reflexión.

Nuevamente planteamos una situación de reflexión sobre la práctica que, en este caso, puede empezar a proyectar los argumentos dados a situaciones fuera del contexto de juego y, en especial, a la geopolítica mundial. Así, el debate inicial por grupos y la puesta en común posterior, seguirán el siguiente guion:

Después de volver a jugar, ¿añadiríais alguna cuestión relacionada con el aprendizaje motriz que se desarrolla?
¿Pensáis que las modificaciones planteadas han servido para desarrollar los aspectos que habíais definido en la anterior ficha de reflexión?

¿Pensáis que hay otras cuestiones sociales que se podrían desarrollar a través de este juego?
¿Se os ocurren nuevas modificaciones? Definidlas.
Teniendo en cuenta las partes del taller realizadas hasta ahora (Presentación, Agrupaciones, Juego y reflexiones), ¿en qué partes pensáis que estáis participando de manera activa?

Obviamente, las cuestiones a plantear pueden ser modificadas según la etapa educativa en que implementemos el juego, pero también en respuesta al desarrollo concreto de la actividad.

Algunos resultados

La actividad que proponemos la hemos desarrollado previamente en diferentes cursos, tanto de Primaria y Secundaria como de Formación del Profesorado. Los resultados de la misma, que exponemos con más detalle en Soca-Rel (en prensa), son:

- El juego es motivante en sí mismo, aunque ésta frecuentemente se asocia con la posesión de material.
- Promueve la reflexión acerca de los elementos nucleares de la actividad, como los problemas de participación que se dan, la transgresión de 'supuestas normas' o el papel que juegan en la actividad los países pequeños y 'pobres'.
- Además, se han dado discusiones sobre el papel del género en los roles de participación encontrados.
- Facilita enormemente el tratamiento de cuestiones tradicionalmente ajenas a nuestra área, tales como la competitividad, la competición entre países, las desigualdades que produce el capitalismo o la posibilidad de alianzas y diálogos.
- Las diferentes fases suelen abocar al alumnado a plantear alianzas donde la cooperación mitiga las desigualdades y posibilita una participación más justa lo que, consecuentemente, lleva a extender dichos planteamientos a la situación política mundial

CONCLUSIONES

A nuestro entender, la realización de este taller ofrece la oportunidad de vivenciar, mediante el juego, situaciones sociomotrices que, más allá de quedar limitadas al aula, tratan de expandir los límites de esta. En este caso, a través de la participación, la reflexión grupal y la cooperación entre el alumnado, se puede llegar a consensos que traten de mejorar tanto el juego en sí, como la sociedad en la que viven.

Desde esta perspectiva, igualmente tratamos de justificar el uso de metodologías activas y participativas sin una meta prefijada, que se ajusten a una opción crítica de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Fitzpatrick, K., & Rusell, D. (2013). On being critical in health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1(15). DOI:10.1080/17408989.2013.837436
- López Pastor, VM.; Monjas, R., & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- López-Pastor, V.M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E. Monjas, R. y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica. *Retos*, 2, 30-35.
- Soca-Rel (en prensa). Jugando a geopolítica: una propuesta lúdica, participativa, crítica y transversal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*.
- Velázquez, C (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234 – 239.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.

Datos del autor:

Daniel Martos García

Bernardo Espí Monzó

Rodrigo Atienza Gago

*El reto de preparar un espectáculo
de acrosport cooperativamente*

Xavier Forcadell Drago



RESUM

L'acrosport és una activitat inclusiva, en la qual tots els membres del grup es senten importants i indispensables, ja que cadascú té un rol a desenvolupar i l'èxit sols s'aconsegueix si cadascú es concentra en realitzar la tasca que el grup ha pactat prèviament. El seu treball afavoreix la creativitat, la cooperació, l'autosuperació, l'autoestima, l'expressivitat, la motricitat i la sociabilitat. En aquest taller, a l'inici s'exposarà a nivell teòric les seves característiques pròpies, per tal de comprovar el seu valor educatiu i integrador. A continuació, es desenvoluparà una primera part pràctica, en la qual es podran experimentar les diferents fases en que s'estructura una sessió de treball d'aquesta activitat i també la realització de diferents figures corporals, tenint en compte una sèrie de consideracions. Per acabar, es farà una segona part pràctica, en la qual s'haurà de superar el repte de preparar en grup, un espectacle d'acrosport de forma cooperativa, utilitzant els diferents elements propis d'aquesta activitat (construcció de figures, acrobàcia en el sòl i música). Per a la preparació de l'espectacle, els membres de cada grup hauran d'assumir un rol, per tal d'afavorir el treball cooperatiu de tots.

RESUMEN

El acrosport es una actividad inclusiva, en la que todos los miembros del grupo se sienten importantes e indispensables, ya que cada uno tiene un rol a desarrollar y el éxito sólo se logra si cada uno se concentra en realizar la tarea que el grupo ha pactado previamente. Su trabajo favorece la creatividad, la cooperación, la autosuperación, la autoestima, la expresividad, la motricidad y la sociabilidad. En este taller, al inicio se expondrá a nivel teórico sus características propias, a fin de comprobar su valor educativo e integrador. A continuación, se desarrollará una primera parte práctica, en la que se podrán experimentar las diferentes fases en que se estructura una sesión de trabajo de esta actividad y también la realización de diferentes figuras corporales, teniendo en cuenta una serie de consideraciones. Por último, se hará una segunda parte práctica, en la que se deberá superar el reto de preparar en grupo, un espectáculo de acrosport de forma cooperativa, utilizando los diferentes elementos propios de esta actividad (construcción de figuras, acrobacia en el suelo y música). Para la preparación del espectáculo, los miembros de cada grupo deberán asumir un rol, para favorecer el trabajo cooperativo de todos.

SUMMARY

The acrosport is an inclusive activity, in which all members of the group feel important

and indispensable, since each has a role to develop and success can only be achieved if everyone is focused on the task that the group has agreed previously. His work encourages creativity, cooperation, self-improvement, self-esteem, expressiveness, motor skills and sociability. In this workshop, the start will be exposed to theoretical level its own characteristics, so check their educational and inclusive value. Then a first practical part will be developed, which may experience the different phases in a working session of this activity is structured and also the realization of different body shapes, taking into account a number of considerations. Finally, will take part a second practical, which must overcome the challenge of preparing in group, a show of acrosport cooperatively, using the different elements of this activity (construction of figures, acrobatics on the floor and music). For the preparation of the show, members of each group will play a role, to promote cooperative work of all.

INTRODUCCIÓN TEÓRICA DE LA ACROSPORT

Según Vernetta, López y Panadero (2003) el acrosport es un "deporte acrobático realizado con compañero o en grupo, mediante la combinación de pirámides humanas, saltos acrobáticos y elementos coreográficos, donde el cuerpo realiza varias funciones claramente determinadas" (p. 26).

Para Macé (1995), el acrosport es una actividad, en la que se integran tres elementos:

- La **construcción de figuras**: requieren fuerza, flexibilidad, propulsión y equilibrio.
- La **acrobacia en el suelo**: por ejemplo, en las transiciones de unas figuras a otras.
- La **música**: apoya el componente coreográfico.

Según Cabo (2011) el acrosport favorece la creatividad, la cooperación, la autosuperación, la autoestima, la expresividad, la motricidad y la sociabilidad.

Los objetivos específicos de esta actividad, según Vernetta, López y Panadero (2003), son:

1. Desarrollar las actitudes de cooperación y participación.
2. Aumentar la sensibilidad artística.
3. Desarrollar la creatividad.
4. Conseguir un enriquecimiento de los mecanismos básicos del lenguaje corporal.
5. Conseguir actitudes lúdicas no competitivas.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL ACROSPORT

La aplicación de métodos de aprendizaje basados en la cooperación, para Apodaca (2006), permite el desarrollo de las siguientes competencias:

- Búsqueda, selección, organización y valoración de la información.
- Comprensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia.
- Adaptación y aplicación de conocimientos a situaciones reales.

- Resolución creativa de problemas.
- Resumir y sintetizar.
- Expresión oral.
- Habilidades interpersonales: desempeño de roles (liderazgo, organizador, etc.) y expresar acuerdos y desacuerdos, resolver conflictos, trabajar conjuntamente, mostrar respeto, etc.
- Organización / gestión personal: planificación de los tiempos, distribución de tareas, etc. (P. 186).

Para Águeda y Cruz (2005), a partir de estas competencias se pueden vislumbrar las ventajas del aprendizaje cooperativo:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- Genera "redes" de apoyo para los alumnos "de riesgo": alumnos de primeros cursos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación.
- Promueve el aprendizaje profundo ante el superficial o memorístico (p. 23).

A partir de estas competencias y ventajas del aprendizaje cooperativo y de las aportaciones de Velázquez (2004), se concreta que el maestro de educación física, para seguir la metodología cooperativa en el trabajo del acrosport, debe tener en cuenta que sus alumnos:

- a) Lleguen a metas de aprendizajes de la actividad de acrosport, junto sus compañeros.
- b) Sean referentes de aprendizaje entre sus compañeros.
- c) Se presten ayuda mutuamente, buscando juntos soluciones constructivas a los retos de grupo que se les planteen.

d) Asuman los compromisos y responsabilidades del trabajo en equipo.

e) Desarrollen habilidades sociales y fomenten valores.

Teniendo en consideración las palabras de Johnson, Johnson y Holubec (1999), en que afirman que el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos de trabajo reducidos, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo, durante las sesiones se resolverá trabajar en pequeños grupos, cuyos miembros irán cambiando, para favorecer la relación entre todos.

ESTRUCTURA DE LA SESIÓN

La sesión se dividirá en los siguientes apartados:

a) Calentamiento

El calentamiento previo es muy importante para activar la musculatura y prepararla para el trabajo motriz que se realizará posteriormente y evitar así posibles lesiones. La estructura del calentamiento puede ser primero un juego de persecución y luego una serie de movimientos articulares y estiramientos propuestos por los propios alumnos.

b) Parte principal

Mediante diferentes agrupaciones cooperativas, se trabajan los contenidos propios de la sesión. Por ejemplo: determinadas figuras corporales, movimientos acrobáticos de desplazamientos, preparar una representación....

c) Estiramientos

Los estiramientos se realizan para relajar la musculatura trabajada durante la sesión y son propuestos por los propios alumnos.

d) Reflexión final

Los alumnos pueden exponer las vivencias vividas durante la sesión y compartir los aprendizajes que han alcanzado y las dudas que tengan.

FIGURAS CORPORALES

En el acrosport hay una serie de figuras corporales que son la base de esta actividad física.

Para realizarlas es muy importante tener en cuenta una serie de consideraciones:

- **Normas de seguridad:** antes de realizar cualquier figura corporal por primera vez se ha de remarcar muy claramente cómo se debe llevar a cabo de forma segura. Y en las posteriores veces, hay que recordar estas normas de seguridad. El objetivo en todo momento es que los alumnos sean conscientes del peligro que hay y tengan claro cómo hacerlo de forma segura tanto para ellos, como para los compañeros.

- **Control y conciencia corporal:** en todo momento deben ser conscientes de cuál es la posición de su cuerpo, con el fin de ajustarla a los requerimientos de la figura, para poder realizar de forma adecuada.

- **Pasos a seguir:** durante la preparación de la figura se deben marcar claramente los pasos que se seguirán para realizar la figura, y los diferentes miembros que la llevarán a cabo deben tener claro que tienen que hacer en cada uno de los pasos.

- **Roles:** en la realización de las figuras, suelen tener los siguientes roles:

- *Portor:* aguanta el peso de la figura. Suele ser una persona de complejidad fuerte.
- *Ágil:* sube a lo alto de la figura. Suele ser una persona de complejidad delgada y atrevido.
- *Ayudante:* acompaña al ágil a subir y le da seguridad. Su complejidad varía según la figura. Debe ser consciente de la importancia de su tarea.
- *Director:* durante la realización de la figura, marca los pasos a seguir y está pendiente de su correcto desarrollo. A veces, es un ayudante. Debe ser una persona madura, con capacidad de liderazgo y de asumir esta responsabilidad.

EVALUACIÓN

La evaluación es entendida, según la definición de Ferreres y González, 2006:

Un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias -válida, dependiente, fiable, útil, precisa viable, etc.-, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentales que faciliten la toma de decisiones y que afectan al objeto evaluado (p. 174).

Se tiene en cuenta también el cambio en el paradigma evaluativo que resalta Sanmartí (2010), afirmando que se ha pasado de la evaluación de aprendizajes, la evaluación para los aprendizajes. Para esta autora, la evaluación es entendida como una oportunidad de aprendizaje que debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de competencias y sugerir caminos de mejora y de promoción de las mismas.

A partir de esta visión de la evaluación y de las consideraciones de la metodología cooperativa, ésta se lleva a cabo de forma continua y busca recoger información sobre el proceso de construcción del conocimiento y de dinámica cooperativa.

En relación a los instrumentos, se han elaborado para que sean válidos, confiables, prácticos y útiles. Y se han centrado en la técnica de la coevaluación.

En este sentido, durante las diferentes actividades expuestas, los alumnos llenarán una serie de parrillas de observación en relación a los otros compañeros de grupo, sobre los contenidos trabajados.

LA SESIÓN DEL TALLER

a) Calentamiento

- *Juego de los paquetes:* mientras suena la música, todo el mundo se desplaza bailando por el espacio. Cuando se para la música el docente dice "paquetes de tres abrazados" y tienen que hacer grupos del número que se ha dicho. Cuando suena otra vez la música tienen que bailar el grupo juntos como están. Esta dinámica se repite con otros números y otras posiciones (cogidos de la mano; espalda con espalda...). Hasta que al final se dice "paquetes de ocho, abrazados y pata coja" y después de bailar se sientan por grupos.

- *Estiramientos y movimientos articulares cooperativos:* cada grupo tendrá que realizarlos manteniendo en todo momento el contacto corporal entre ellos. Propuestas:

- Sentados, cogidos de las manos y con las piernas abiertas y estiradas, intentar llegar a tocar los pies.
- Brazos cruzados y estirados, cogerse de la mano del que está a cada lado. Los números pares estiran los brazos para dentro. Luego cambio de rol.
- De pie, en círculo, mirando al de la derecha, la mano izquierda en el hombro del de delante y la derecha en el pie de la pierna derecha que el otro ha doblado.

- Cada dos de cara, y tocando la espalda con el de detrás, se ponen las manos en los hombros del de delante y bajan haciendo con el tronco y piernas un ángulo de noventa grados.

b) Parte principal

- *Figuras individuales*: el docente, a partir de la posición de sentarse sólo con el culo en el suelo y los brazos y piernas estirados, explica la posición de "cuchara", en la que se ha de contraer la zona abdominal, porque el cuerpo sea una pieza toda rígida. A continuación, el docente entrega a cada grupo de ocho la parrilla de observación de las figuras individuales (anexo 1) y explica que cada grupo se divide en dos. Mientras cuatro hacen la figura, los otros comprueban que las realizan de forma correcta a través de la parrilla de observación y exponen los aspectos que observan, para favorecer el control y la conciencia corporal de forma segura. Durante la actividad, el docente comprueba cómo realizan las anotaciones a los miembros del grupo, para ver si se ajustan a lo que se les pide y se les muestra ejemplos de cómo comentar los compañeros de forma constructiva, cuáles son los aspectos positivos de la figura que está realizando y qué ha de mejorar.

- *Figuras para parejas*: el docente entrega a cada grupo la parrilla de observación de figuras por parejas (anexo 2) y expone las consideraciones para realizar las figuras corporales. A continuación, explica que la dinámica es que una pareja realiza la figura, otra les ayuda a realizarla, y las otras dos parejas comprueban que la realizan de forma correcta, lo anota en la parrilla de observación y lo comentan a los que lo han hecho. Luego cambian de figura y la hace otra pareja. En la medida de las posibilidades físicas, se propone que todo el mundo tiene que pasar por los diferentes roles (portor, ágil, ayudante, director). Con este trabajo se busca continuar con el trabajo de control y conciencia corporal y favorecer la confianza hacia el compañero. En este sentido, el docente va comprobando si se están desarrollando las condiciones adecuadas para que se establezca la confianza entre ellos y da consejos a los observadores para detectar puntos a mejorar y de qué manera reconducirlo para que haya esa confianza mutua entre los que hacen la figura.

- *Figuras con más miembros*: el docente expone que cada grupo puede experimentar y crear figuras de tres y cuatro personas, a partir de las anteriores figuras, para favorecer la creatividad y seguir con el trabajo de los contenidos anteriores. En la hoja de las figuras de tres y cuatro personas (anexo 3) los miembros de cada grupo dibujan las figuras que van realizando. Y en esta misma hoja indican las veces que realizan cada rol (ágil, portor, ayudando, director), para favorecer que experimenten las sensaciones en cada uno de ellos y luego pueden explicar sus preferencias. El docente observa si hay grupos que les cuesta decidir una figura y realiza aportaciones para favorecerlos

que tengan alguna propuesta. También está pendiente de que las figuras elegidas se realizan de forma segura, recordando las consideraciones a tener en cuenta.

- *Preparación de una representación de acrosport*: el docente les entrega la hoja para la preparación del espectáculo (anexo 4), en la que tienen que escribir el nombre del grupo, el título del espectáculo y el rol que va a llevar a cabo cada miembro del grupo, durante toda la preparación. Los roles son:

- Director: durante la preparación va concretando, a partir de las diferentes aportaciones, las propuestas para cada apartado de la estructura. Durante los ensayos también es el encargado de hacer el rol de director.
- Supervisores: están pendiente en todo momento de que el grupo esté centrado en la tarea que están realizando.
- Moderador: establece el turno de palabra.
- Secretario: anota las ideas del grupo en una hoja.
- Ayudante de secretario: recoge también las ideas del grupo y ayuda al secretario en su redacción y representación mediante dibujos.
- Animadores: durante la lluvia de ideas fomentan que todos los miembros del grupo expongan sus propuestas para concretar la representación. Y en los ensayos animan a los compañeros a esforzarse en su realización.

El espectáculo deberá seguir la siguiente estructura:

1. Entrada en el escenario.
2. Tres figuras de dos personas.
3. Transición.
4. Dos figuras de tres personas.
5. Transición.
6. Figura final.
7. Saludo

En la hoja deben describir y dibujar como realizarán cada una de estas partes.

Durante la preparación de la representación los grupos escuchan la canción que sonará durante su actuación, la cual tiene una función ornamental, pero que, si lo creen oportuno, la pueden utilizar como fuente de inspiración para la entrada en el escenario, las figuras y las transiciones.

Mientras preparan el espectáculo, el docente pregunta a cada grupo quien hace cada rol y qué opinión tienen los compañeros sobre la persona que está realizando cada uno de ellos y si le quieren comentar algún aspecto a mejorar. También realiza aportaciones para ayudar a concretar las propuestas para cada una de las partes de la estructura de la representación. Cuando ve que ya están terminando los recomienda realizar diferentes ensayos generales.

- *Espectáculo final*: cada grupo de ocho, muestra a los otros grupos la representación que ha preparado. El docente da a cada grupo la tabla de observación de los diferentes aspectos de la representación (anexo 5), para que los grupos que observan anoten la valoración sobre cada uno de los ítems.

c) Estiramientos

Se realizan los estiramientos y movimientos articulares realizados en el inicio de la sesión.

d) Reflexión final

El docente les pide que expliquen el proceso que han vivido a lo largo de la sesión en relación a su conciencia y control corporal en el desarrollo de las diferentes figuras: si ha aumentado; si desde el principio ya lo dominaban.

También les pregunta sobre la confianza con los compañeros: si a lo largo de la sesión ha aumentado o no; si los compañeros se lo transmitían o no; si ellos notaban que los otros confiaban con él.

Les comenta que expongan cómo han vivido la preparación de la representación de Acrosport: si ha sido fácil o difícil ponerse de acuerdo en concretar qué hacer en cada parte de la estructura de la representación; si el desarrollo de los diferentes roles ha ayudado a preparar el espectáculo; si hubieran querido cambiar de rol.

Y para terminar les pregunta si creen que el acrosport es una actividad que favorece el trabajo cooperativo y la cohesión de grupo, y que justifican su respuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. Dins M. De Miguel, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Madrid: Alianza.

Águeda, B i Cruz, C. (2005). *Nuevas Claves para la Docencia Universitaria. En el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Cabo, A. L. (2011). El Acrosport y su valor educativo e integrador en las clases de Educación Física. *Temas para la Educación*, 16. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=8649&s=>

Ferreres, V.S. i González, Á.P. (eds). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. i Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Macé, J.D. (1995). Acrosport, des modules d'apprentissage. *EPSI*, 73, 31-33.

Sanmartí, N. (2010). Què comporta un enfocament competencial del currículum? En M. Teixidor i D. Vilalta (Eds.), *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. Mèjico: Secretaría de Educación Pública

Vernetta, M.; López, J.; Panadero, F. (2003). *Acrosport en la escuela*. Barcelona: INDE.

Datos del autor:

Xavier Forcadell Drago

ANEXO 1

Tabla de observación durante el trabajo de figuras individuales

ACROSPORT			
CURSO:		FECHA:	
MIEMBROS DEL GRUPO:			
1.	3.	5.	7.
2.	4.	6.	8.
<p>Los diferentes miembros del grupo debéis hacer las siguientes figuras con precaución y siguiendo las indicaciones del maestro.</p> <p>Indicar en la tabla el grado en que ha realizado cada miembro del grupo las diferentes figuras.</p> <p>La gradación es la siguiente:</p> <p>1 Ajusta la posición y tensión del cuerpo para hacer la figura de forma equilibrada. 2 Ajusta la posición y tensión del cuerpo para hacer la figura, pero le falta equilibrio. 3 Ajusta la posición del cuerpo para hacer la figura, pero le falta tensión y equilibrio. 4 Le cuesta ajustar la posición del cuerpo para hacer la figura y le falta tensión y equilibrio.</p>			

	NOMBRES:										OBSERVA.
1											
2											
3											

4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

ANEXO 2

Tabla de observación durante el trabajo de figuras por parejas

ACROSPORT			
CURSO:		FECHA:	
MIEMBROS DEL GRUPO:			
1.	3.	5.	7.
2.	4.	6.	8.
<p>Los diferentes miembros del grupo debéis hacer las siguientes figuras con precaución y siguiendo las indicaciones del maestro.</p> <p>Indicar en la tabla el grado en que ha realizado cada miembro del grupo las diferentes figuras.</p> <p>La gradación es la siguiente:</p> <p>1 Ajusta la posición y tensión del cuerpo para hacer la figura de forma equilibrada. 2 Ajusta la posición y tensión del cuerpo para hacer la figura, pero le falta equilibrio. 3 Ajusta la posición del cuerpo para hacer la figura, pero le falta tensión y equilibrio. 4 Le cuesta ajustar la posición del cuerpo para hacer la figura y le falta tensión y equilibrio.</p>			

	NOMBRES:										OBSERVA.
1											
2											
3											

4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

ANEXO 3

Figuras de tres y cuatro personas

ACROSPORT							
CURSO:				FECHA:			
MIEMBROS DEL GRUPO:							
1.	3.	5.	7.	2.	4.	6.	8.
Dibujos de las figuras creadas de tres y cuatro personas							
Indica las veces que has realizado cada rol en las diferentes figuras de tres y cuatro personas							
NOMBRES:							
Portor							
Ágil							
Director							
Ayudante							
Señala, por orden, cuales son los roles que te has sentido más cómodo y te han gustado más. El 1 sería el que menos y el 5 el que más.							
NOMBRES:							
Portor							
Ágil							
Director							
Ayudante							

ANEXO 4

Preparación del espectáculo

Nombre del grupo:

Título del espectáculo:

Rol que desarrolla cada miembro del grupo

Director	
Supervisores	
Moderador	
Ayudante de secretario	
Animadores	

Propuestas para cada parte de la estructura del espectáculo

4. Dos figuras de tres personas
4. Dos figuras de tres personas
4. Dos figuras de tres personas
4. Dos figuras de tres personas

5. Transición
6. Figura final
7. Saludo

ANEXO 5

Tabla de observación de diferentes aspectos de la representación

Cada grupo observador se reparte el análisis del grado de ejecución de cada miembro de los que actúan.

La gradación es la siguiente:

- 1 Si, a menudo.
- 2 Si, pero a veces no.
- 3 Le cuesta, pero a veces sí.
- 4 Le cuesta y no lo hace nunca.

NOMBRES:									OBSERVACIONES
Mantiene su cuerpo tónico (indeformable) en una postura de acrosport									
Muestra un buen equilibrio postural									
Coopera con los demás									
Asume su responsabilidad en la realización de una representación acrobática									
Se muestra respetuoso con los demás									
Está centrado en el trabajo que se está realizando									

Primero cada uno valora las diferentes partes de la representación y luego lo comparte con su grupo para tener una opinión grupal final. La gradación es:

- 1 Muy poco
- 2 Poco
- 3 Bastante
- 4 Mucho

PARTES REPRESENTACIÓN	ORIGINALIDAD	DIFICULTAD	EQUILIBRIO	PREPARACIÓN	OBSERVACIONES
1. Entrada escenario					
2. Figuras dos personas					
3. Transición					
4. Figuras tres personas					
5. Transición					
6. Figura final					
7. Salutación					

*Empirical Contributions to the practice
of Cooperative Learning in Physical Education*

Bernd Gröeben
Jonas Wibowo

ABSTRACT

Investigation into the educative outcomes of physical education is undeniably one of the primary tasks in sports pedagogy. In this context, the purpose of research is to verify expectations founded in pedagogical theory in regard to their effectiveness in the classrooms where physical education is taught. This is intended to create an empirical counterbalance to teaching targets or expectations (maybe even the hopes for practice envisioned in the literature) that have been determined normatively and to ensure that desired educational goals can also be honoured globally in our schools and classroom through the pedagogical practices teachers employ. The purpose of this paper is to claim the Cooperative Learning Model as one possible approach to the achievement of normative aspirations for physical education. Referring to findings of our empirical research on Cooperative Learning (CL) we argue that the model seems to allow young people to experience a higher level of perceived quality of their movement and encourages higher level of social cohesion within grouped learning experiences. In the first section of the following text we present findings about “Effects and Processes of Cooperative Learning” and in the second section about “Teachers’ action in the Cooperative Learning model”.

EFFECTS AND PROCESSES OF COOPERATIVE LEARNING

Although research has been conducted into Cooperative Learning (CL) in small groups for some considerable time and CL already belongs to the daily routine in many subjects in academic practice (Lohmann, Borsch & Giesen, 2001), this method has hardly attracted any interest in discussions about sports pedagogics. This is the more surprising since the approach possibly has the potential of directing the teaching relational experience more strongly towards problems and interests relevant to the learners' everyday world. For it is in such contexts that

“children and youths face up often enough to challenges in the self-organised worlds they move in or they develop them in social situations with peer groups or together with adults” (Laging, 2002, p. 5).

This is the reason why the possible effects of small group based learning in the field of physical education became a subject of investigation in several empirical field studies. Within this approach we expect that the CL Model enables young people to experience a higher level of perceived quality of their movement (movement experience) and encourages higher level of social cohesion within small learning groups. This means, that we predict benefits in motor and social learning aspects (fig. 1):

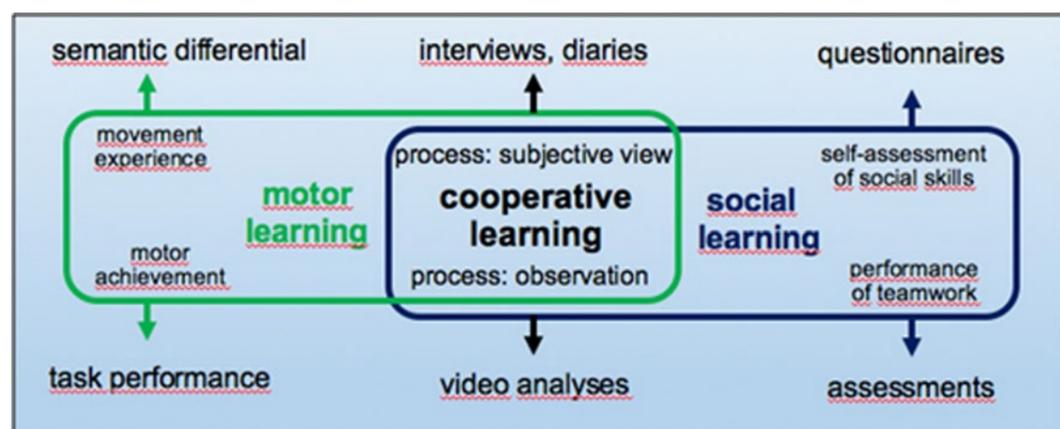


Fig. 1: Model of CL-specific outcomes and their operationalization.

Our empirical investigations on the effects and processes of CL are based on the model shown in fig. 1 and contain two steps. Within the first step we did several quasi-experimental field studies, to examine the supposed effects. Within the second step we analysed high- and low-achieving groups after implementing CL-sessions in physical-education-lessons.

The quasi-experimental studies (step one) compare CL methods in physical education (= experimental group) to traditional teacher-paced methods (control group). The subjects pupil had to learn in the studies considered both sports games (volleyball and handball) and individual types of exercise (hurdle racing and swimming underwater). As hurdle racing and underwater swimming are matters of individual performance, an inducement first had to be created for schoolchildren in the CL groups to practise together. This was accomplished by directing the individual learning processes towards a final competition in which team performance would be decisive (roughly comparable to the TGT-setting). The competition between the teams was intended to stimulate teamwork and mutual support within the groups. In the case of the hurdle race, it was the total team running time that would decide the competition; in the case of the diving, the number of metres the team had swum underwater was considered the team score. In the case of volleyball and handball the competitive character between teams and a collaborative attitude of the members of a team is – at least to a certain degree – an inherent part of the sport. In all four subjects the teachers were requested to give some basic information that might help to manage the task as well as how to help other members of the team to manage the task; but after this introduction the teachers were asked to stand back and not to intervene in group work, unless the pupil asked explicitly for help.

In all of these studies, the learners were distributed in uniformly strong test groups according to their performance in an initial test (= randomised) and - in the cooperative learning subgroup - placed into heterogeneous teams as regards performance (see fig.2). CL was then compared with conventional teacher-centred instruction methods (methodical series of games and exercises). An initial test, a final test and a transfer test were carried out. A retention test took place after one week without training. The investigations involved primary grades (diving), secondary grades (hurdle racing) and youth club teams (volleyball and handball). In all cases, besides motor achievement, data was collected concerning childrens subjectively perceived quality of movement experience and the social cohesion within the subgroups.

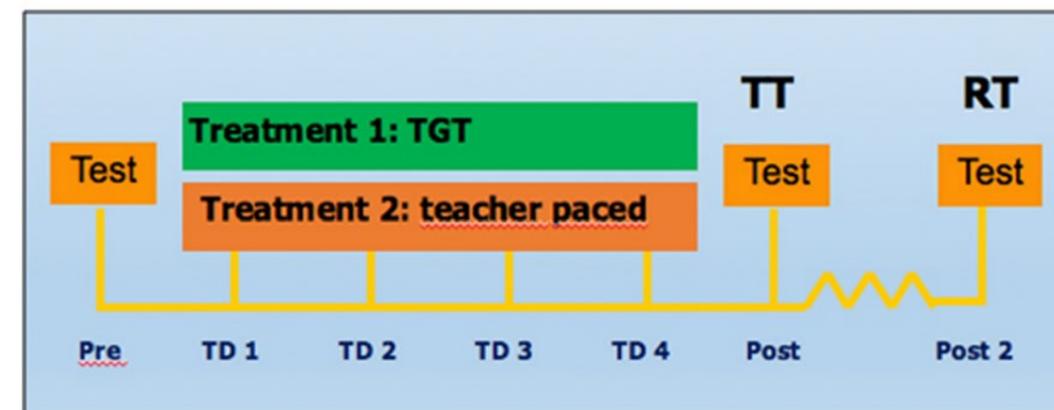


Fig. 2.: Study design (step one).

Data for Motor achievement was collected as motoric *learning performance* – growth in motoric learning - by the difference in performance between the initial and final tests with regard to each particular assignment criterion. *Learning performance stability* was investigated in a retention test and *learning performance transferability* in a transfer test. *Movement-specific-experience* was collected by means a semantic differential (Gröben, 2000, pp. 129–131). Data on *social cohesion* was collected by means of a questionnaire that reflected differentiations in togetherness related to assignments and relationships within the team (Schmidt & Schleiffenbaum, 2000).

The following results were obtained:

- Although, in almost all investigations, no short-term performance benefit could be determined in favour of CL, marked advantages were displayed in terms of the transfer and retention stability of the activity skills learned (see Tab. 1).
- On top of this, positive effects could be seen both as regards to the subjectively perceived quality of movement experience and social cohesion (cf. Tab. 1).

Table 1: Results of investigations (*p* and Cohens *d*) into the effects of CL in small groups compared with teacher-centred instruction forms in physical education (Gröben, 2005). All significant effects occur in favour of groups that had been instructed using a CL method.

PRACTICE FIELDS	EFFECT VARIABLES			
	Mot. learning eff. pre-post	Mot. learning eff. TT & RT	Movement spec. experiences	Social cohesion
Volleyball	n.s.	$p < .01$; $d = 2,25$	$p < .01$; $d = 2,03$	$p < .01$; $d = 1,90$
Handball	n.s.	Not observed	Not observed	$p < .05$; $d = 0,63$
Distance Diving	n.s.	$p < .05$; $d = 0,89$	$p < .05$; $d = 1,09$	$p < .01$; $d = 2,25$
Hurdling	n.s.	$p < .01$; $d = 1,30$	$p < .01$; $d = 1,38$	$p < .05$; $d = 0,95$
Flag-Football	n.s.	$p < .01$; $d = 0,94$	$p < .01$; $d = 1,12$	$p < .05$; $d = 0,81$

It can be summarised that CL seems to be superior to the classical teacher-paced form of instruction in some aspects: The observed increase of performance mainly affects late retention phases of the learning process and the transfer to more complex learning tasks; it also seems to allow pupil a higher level of perceived quality of their movement and goes along with a higher level of social cohesion in the learning group. What is more, the thoroughly positive influence of CL on the ability to work in a team also strikes the eye. It is possible that learners experience their action in small cooperating groups as actively dealing with exercise problems in a self-reliant manner.

These ideas lead to the second step of our investigations, facing the group-processes within the cooperative-learning sessions. In this study (see fig. 3), we investigated 11 classes from the fourth grade of a primary school ($n = 243$). In all classes, the subjects were tested as to their handstand-skill (pre-test). Following they were assigned to cooperative learning teams of four to five members in terms of their individual test score. Taken on its own, each team was heterogeneous as to the sex and the handstand-skill. Here we focused 12 extreme groups of high- and low-achieving groups of learners (6 groups each), to analyze their specific kind of cooperation ($n=54$). The crucial question was: What type of learning process is associated with above-average learning efficiency compared to below-average learning efficiency?

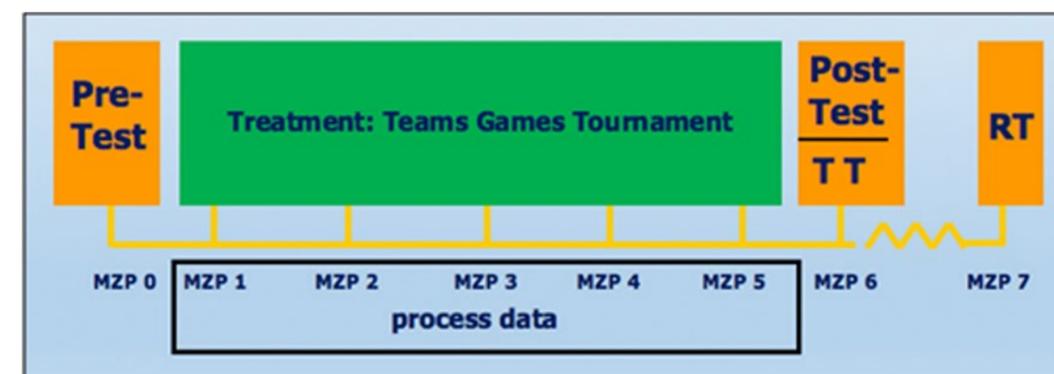


Fig. 3.: Study design (step two) focusing on the quality of working process of CL-groups, referring to high- versus low-achievement groups in motor learning).

The data of the motor learning test was collected by means of videotaping the pupils' handstands (three trials without assistance). The trials were rated as to functional movement characteristics (independent rating by two experts; inter-rater reliability: $r = 0.91$). The increase of motor learning was determined as the difference of the pre-/ post-test results. Transfer of learning was identified by performing the handstand from a raised starting point, whereby the initial momentum of the movement had to be specifically adapted. After an interval of two weeks without practicing, a retention-test was conducted.

The indicators of quality of the working process in the extreme groups ("process data") came from a rating of the video tapes of the group-work based on the model of Dann, Diegritz and Rosenbusch (1999). Inter-rater reliability for the five factors of behaviour in the learning process of the rating was checked with ICC-analyses with results in the range .69 and .95 (Bähr, Prohl, & Gröben, 2008).

The following results were obtained:

- On the basis the obtained factor scores the behaviour of the high-achieving

groups was compared with that of the low-achieving groups (see fig. 4). The T-test shows a highly significant difference with a medium effect size in the factor quality of practicing, which is in favour of the high-achieving groups ($p > 0,01$; $d = 0.720$). Conversely, the factor organization of practicing is significantly more distinct in the low-achieving groups with a high effect size ($p > 0,01$; $d = 1.10$). Thus, members of high-achieving groups do practice with more commitment and more concentration, but to a lower extent they make technical or organizational suggestions concerning the process management. The remaining factors do not show up significant differences between the two partial samples.

- The results of the “residual” variable distraction are interesting, as well. They yield a highly significant difference between the means of the partial samples with a strong effect size in favour of the low-achieving groups ($p > 0,01$; $d = 2.44$). The interactions of the members of low-achieving groups clearly show more activities which have nothing to do with the work assignment or learning target, respectively (see fig. 4).

Referring to these findings it can be maintained that CL led to positive results regarding motor learning and soft skills, as well. In the comparative view, the road to success seems to be found to a lesser extent in the quantity but rather in the quality of practicing. High-achieving groups are much more involved in and committed to the solution of the learning task, whereas low-achieving groups considerably more often are concerned with themselves or at all are distracted from the learning target.

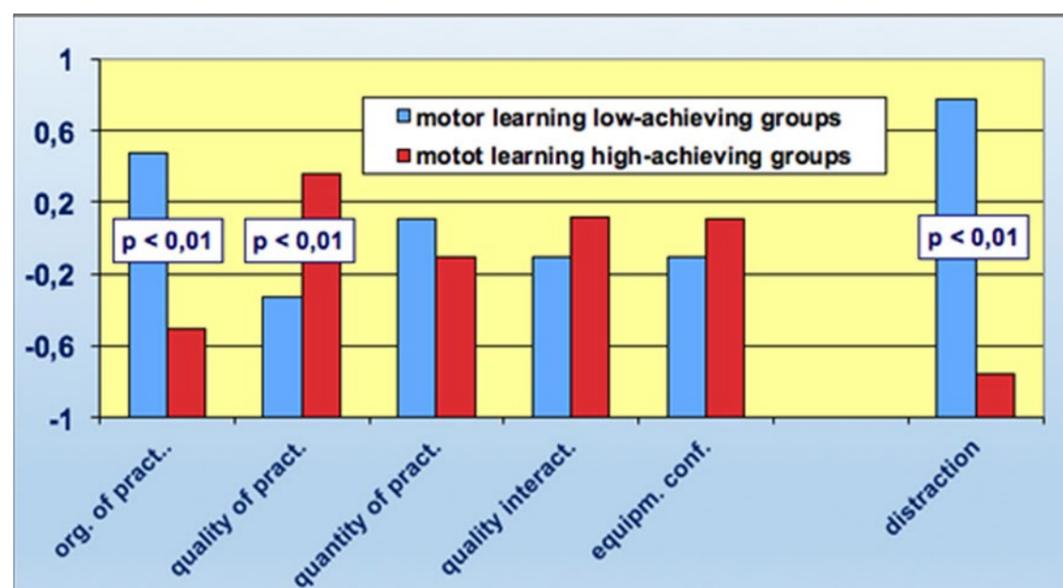


Fig. 4.: Differences between high- and low-performing groups.

It can be summarised that CL seems to be superior to the classical teacher-paced form of instruction in some aspects: The observed increase of performance mainly affects late retention phases of the learning process and the transfer to more complex learning

tasks; it also seems to allow pupil a higher level of perceived quality of their movement and goes along with a higher level of social cohesion in the learning group. According to these results, CL can be recommended as a teaching method not only in academic school subjects but also in the physical education classroom. At this point it has to be seen that this method makes high demands on the teachers as well as the pupil. The success of CL depends to a major extent on teaching staff being able to switch from a structuring function in the initial work assignment and concluding evaluation phases to a more reticent and moderating role during the actual group work. The second part of this article refers to that subject.

TEACHERS' ACTION IN THE COOPERATIVE LEARNING MODEL

According to current research thinking there is evidence to show that working in small groups through the Cooperative Learning Model, if instructed correctly, is better than conventional forms of teaching at developing learning and learners (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). The term ‘instructed correctly’ is used to make it clear that group learning in school requires competent guidance and supervision by teaching staff in order to be effective. The need to ‘get it right’ (so to speak) may require reflection on the part of teachers and, in all probability, a change in teaching style in some cases. That is if they want to teach cooperatively.

Teachers' responsibilities and actions in the model of CL are well described in literature with concerns around the phases of lesson planning, grouping, the organization of general conditions and the reflection on group work all being discussed (Dyson, Rhodes, & Hastie, 2010; Grineski, 1996). However, there is much less direction on how a teacher might behave during the phase when groups work independently. For example, while it has been said that the teacher should slip into the role of a counsellor and monitor interactions during the students' learning process (rather than taking the traditional role as an instructor) this is not explored in great detail. Therefore while the teacher is expected to simultaneously function as an expert for the respective movement task and as a socially competent counsellor who ultimately offers ‘self-help assistance’ help in facilitating this hasn't always been forthcoming – something that this article seeks to address.

Empirical studies show that most teachers have a hard time adapting to the requirement of being both expert and facilitator. Many teachers intervene too often and/or too invasively into the students' group work (Bähr & Wibowo, 2012; Dann et al., 1999; Haag, Fürst, & Dann, 2000). The article from Bähr & Wibowo also shows that when intervening in group work the quality of the teacher's assistance, in terms of its ability to help

students to find their own solutions, seems to be inappropriate. The need to be more conservative and moderating when it comes to specific learning problems clashes with the need to help students find the right answers during actual group work and it all seems to ask too much of many teachers.

Since research reveals a need for optimization in teacher and student interactions in the implementation of roles such as facilitator in physical education, the concept of scaffolding was discussed in recent publications (Chen, Rovegno, Cone & Cone, 2012; Wibowo, Bähr & Gröben, 2014). Scaffolding, as a concept, links, in many ways, to the central ideas of the CL Model.

Scaffolding is based on social constructivist theories (O'Donnell and King, 1999; Rovegno and Dolly, 2006) - especially the concept of the Zone of proximal development (ZPD) introduced by the Russian psychologist Lev Vygotsky (Pea, 2004).- The ZPD states that a student needs social support to accomplish tasks that are above the student's actual level of development. Such tasks are typical for working in heterogeneous groups in the CL Model.

In this way scaffolding can be seen as an intervention “that enables a child or a novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts” (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 90). However, as the ZPD changes so does the role of the teacher. In many ways it becomes fluid. Instead of adopting what some have described as a command style approach (Mosston & Ashworth, 2008) the teacher shifts between teaching approaches. In other words they scaffold. “To realize such support, the teacher temporarily takes over parts of the student's task with the goal of transferring the responsibility for the task back to the student at a later point of time” (Van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011).

The concept of scaffolding seems to provide guidelines that might be helpful in designing the support needed in CL lessons. Three main characteristics of scaffolding are relevant in this matter: contingency, fading and transfer of responsibility (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010):

- *Contingency* means that the teacher's support should be adapted to the student's knowledge, skill, reasoning and problems.
- *Fading* means that the support a teacher is giving should be reduced when the student's competence increases.
- *Transfer of responsibility* suggests that since support should combine with the

withdrawal of the teacher, the responsibility for the learning process should be transferred from the teacher to the student within this characteristic of scaffolding.

According to the idea of scaffolding there are two major challenges that need to be met: (a) the diagnosis of the student's competence and learning process as a prerequisite, and (b) the intervention i.e. the adapted support itself (Corno & Snow, 1986), that has to follow the three principles mentioned above.

Since research on teaching effectiveness emphasises the importance of domain-specific components (Seidel & Shavelson, 2007) and that Scaffolding must be seen as a general model of student support we will connect the above mentioned characteristics and challenges to domain-specific problem solving activities in the students' learning processes (Wibowo, 2016).

WORKSHOP STRUCTURE

In our workshop we will introduce the above mentioned topics with two separate lectures of about 15 minutes. As a preface to the first lecture there will be a practical phase to experience processes of CL on the topic of Chinese Jump Rope. This will set up a reference point for the lecture.

In advance to the second lecture we plan a shared interpretation of a videotaped PE scene with the participants. This exercise will give the participants orientation to break up details of the teachers' action in CL in the second lecture.

Phase	Time (Min.)	Content	Materials
Welcome	5		Large Seminar room or Gym
Practice	20	Chinese jump rope – Experience the processes of CL	Large Seminar room or Gym; Audioequipment
Lecture	15	“Effects and Processes of CL”	Beamer & Laptop
Practice	20	Analysis of videotaped PE scenes concerning the Teachers' action	Beamer & Laptop; Audioequipment
Lecture	15	“Teachers' action in the CL model”	Beamer & Laptop
Discussion	5		

REFERENCES

- Bähr, I., Prohl, R., & Gröben, B. (2008). Prozesse und Effekte "Kooperativen Lernens" im Sportunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 36(4), 290–308.
- Bähr, I., & Wibowo, J. (2012). Teacher action in the Cooperative Learning model in the physical education classroom. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (pp. 27–41). London: Routledge.
- Chen, W., Rovegno, I., Cone, S. L., & Cone, T. P. (2012). An Accomplished Teacher's Use of Scaffolding During a Second-Grade Unit on Designing Games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 221–234.
- Corno, L., & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 605–629). New York: Macmillan.
- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (Eds.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Erlangen: Univ.-Bund Erlangen-Nürnberg.
- Dyson, B., Rhodes, N., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113–130.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics. Retrieved from <http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780873228794.pdf>
- Gröben, B. (2000). Einheitenbildung im Bewegungshandeln: Zur phänomenalen Struktur des sportbezogenen Bewegungslernens. Schorndorf: Hofmann.
- Gröben, B. (2005). Kooperatives Lernen im Spiegel der Unterrichtsforschung. *sportpädagogik*, 29(6), 48–52.
- Haag, L., Fürst, C., & Dann, H.-D. (2000). Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. (4), 266–279.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Retrieved from <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- Laging, R. (2002). Bewegungsaufgaben. *sportpädagogik*, 26(5), 4–11.
- Lohmann, J., Borsch, F., & Giesen, H. (2001). Kooperatives Lernen an der Hochschule: Evaluation des Gruppenpuzzels in Seminaren der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(2), 74–84.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Retrieved from http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf
- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *The Journal of The Learning Sciences*, 13(3), 423–451.
- Schmidt, U., & Schleiffenbaum, E. (2000). Kohäsion in der Wirtschaft und im Sport. Eine Explorationsstudie bei Managern und Volleyballern. In K. Langolf (Ed.), *Volleyball in Lehre und Forschung 1999. Schwerpunkt: Spiel- und Technikanalysen* (pp. 181–189). Hamburg: Czwalina.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. doi:10.1007/s10648-010-9127-6
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher–student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), 46–57. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.10.004
- Wibowo, J. (2016). Adaptives Lehrerhandeln im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*. (Sonderheft 1), 63–84.
- Wibowo, J., Bähr, I., & Gröben, B. (2014). Scaffolding as an Instruction model for the Cooperative Learning model in Physical Education. *Active and Healthy Magazine*, 21(2), 15–18.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of child psychology and psychiatry*. (17), 89–100. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x/pdf>

*Author:**Bernd Gröben**Jonas Wibowo*

*Experiencias corporales lúdicas y fílmicas
en la práctica pedagógica con jóvenes y adultos*

Rosa Malena Carvalho
Andreza Berti

RESUMEN

En la concepción aún predominante de proceso escolar, las diversas experiencias de los sujetos se constituyen, ora en obstáculo de aquello seleccionado para enseñar y aprender, ora percibidas en sentido utilitarista, o sea, como algo menor, solo un medio para lo que la escuela seleccionó como conocimiento válido. Por eso, muchos aún perciben los juegos, por ejemplo, disociados del aprendizaje, de actividad socialmente producida. Sin embargo, consideramos que las experiencias corporales pueden ser entendidas como derecho y como producción socio-cultural.

Problematizamos las concepciones predominantes (fruto de ideario lineal y cartesiano que jerarquiza los seres humanos, de acuerdo con la etnia, el género, la opción sexual, el tono muscular, la edad etc.), y dialogamos con la Educación de Jóvenes y Adultos - afirmando procesos permanentes de educación, favoreciendo formas societarias solidarias y heterogéneas, con diferentes sujetos, saberes, tiempos y espacios. Eso permite la comprensión de la educación física escolar como práctica pedagógica que puede promover la socialización e integración y, sus contenidos (juegos, danzas, luchas etc.) como producciones socio-culturales accesibles a todas las personas. En nuestro taller haremos algunos juegos, danzas junto con la experiencia fílmica – la cual consideramos un arte que puede afectar por lo otro con la alteridad.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Corporeidades. Ludicidad. Cine.

¿DE CUÁL EDUCACIÓN HABLAMOS?

*(...) O direito ainda que profano
Do mundo ser sempre mais humano*

*Perfeição demais
Me agita os instintos
Quem se diz muito perfeito
Na certa encontrou um jeito insosso
Pra não ser de carne e osso
Pra não ser carne e osso
(Trecho da música "carne e osso", de Zélia Duncan) ¹³*

Al observar lo que se desarrolla en las escuelas, sobre todo encontramos la negación del cuerpo y el movimiento ("¿Por no ser de carne y hueso?") o la educación física como un campo de conocimiento "responsable" para tratar y educar el cuerpo y el movimiento. A su vez, la forma como selecciona los contenidos específicos, la relación que establece con las demás áreas del conocimiento, acaban valorando un determinado tipo de técnica (en particular, la excelencia de algunos gestos deportivos, en su forma competitiva) y negando otras experiencias, especialmente los que forman parte de los grupos socialmente desfavorecidos - ayudando así a excluir a las historias y memoria del cuerpo de aquellos que tienen sus historias y recuerdos "normalmente" eliminados y borrados.

En este movimiento, en el currículo escolar, el cuerpo ideal de alumno sigue siendo inmóvil, en silencio, joven, sano, limpio y disciplinado trabajando las actividades propuestas ... Cuando consideramos la anatomía y la fisiología con las relaciones de las condiciones sociales e históricas hablamos de corporeidad, que va "(...) além das semelhanças ou diferenças físicas, [pois] existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos de seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas"¹⁴ (Daolio, 1995, p. 36-37).

Lo que invita a comprender que nuestras historias y marcas corporales están relacionadas con las diferentes formas de dialogar con la intensidad de nuestras relaciones. Los encuentros - que constituyen los procesos escolares - pueden ser alegres, críticos, la movilizadores de mi inconclusión (Gallo (2008), Freire (1971)).

¹³ (...) El derecho a pesar de lo profano / del mundo ser siempre más humano / Demasiada perfección / Me agita los instintos / Quien se cree muy perfecto / Probablemente encontró una manera insulsa / Por no ser de carne y hueso / Por no ser de carne y hueso / (fragmento de la canción "carne y hueso, de Zélia Duncan) [nuestra traducción]

¹⁴ (...) más allá de las similitudes físicas o diferencias, [por] un conjunto de significados que cada empresa escribe en los cuerpos de los miembros a través del tiempo, lo que significa que ellos definen lo que el cuerpo de varias maneras" [nuestra traducción]

Por eso cuestionamos las comprensiones del cuerpo que lo define por instancias independientes y separadas: la mente (configurando nuestra razón, lógica, pensamiento), los sentimientos (formando nuestras sensaciones, "espiritualidad", deseos) y el cuerpo (formado por los huesos, los músculos y otros componentes anatómicos y fisiológicos).

Junto a la lógica de la meritocracia y la jerarquía, tan frecuente en nuestra sociedad, aprendemos a considerar el cuerpo en un nivel de menor importancia, potencialmente en situación de pecado y degradación.

En el sistema educativo preponderante, impregnado por las reformas neoliberales de pensar la vida, muchas veces las prácticas pedagógicas se convierten en prácticas violentas, diciendo, valorando, favoreciendo un determinado camino de la existencia de cada persona. Porque

(...) a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não conhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos ¹⁵(Santos, 2001, p. 54)

Reconociendo que aún prevalece ese direccionamiento de la vida en sociedad - incluyendo la educación - también consideramos que hay otros caminos. Entre estos, nos acercamos a los marcados por la heterogeneidad, conflictos, contradicciones, rupturas – que contienen posibilidades de invenciones y cambios. Gallo (2003), al invitar a pensar en la "educación de la diferencia" por la diversidad y no por la unidad, también sugiere pensar los que están ante nosotros, por los encuentros. Pero para entender a los estudiantes por lo que dicen, y las formas en que el diálogo con las historias y las condiciones que forman - no por lo que se les dice - es una tarea compleja.

Entender las prácticas pedagógicas como constituyentes de espacios potenciales para reuniones alegres, movilizadoras e incentivadoras de los adultos a aprendizajes diferentes hace parte de la generación de contextos, espacios de intercambio e inquietudes para promover una sociedad más justa – uno de los objetivos central del 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.

¹⁵ "(...) la actual organización global de la economía capitalista se basa, entre otras cosas, en la producción continua y persistente de una diferencia epistemológica, que no sabe de la existencia, en pie de igualdad, de otros conocimientos, y por lo tanto constituye, de hecho, en la jerarquía epistemológica, generando marginación, silenciamiento, exclusiones o asentamientos de otros conocimientos" [nuestra traducción]

Al considerar esta necesidad en el contexto heterogéneo y complejo de la educación de jóvenes y adultos, recorreremos el camino de entender cuerpo y educación como multiplicidad, diferencia, particularidad - y no como universal. Sin olvidar que nuestra capacidad singularización requiere mirar con aproximación y extrañamiento a la realidad que nos forma y que nosotros formamos, pues “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”¹⁶ (Geertz, 1989, p. 64). Afirmar este modo de percibir el cuerpo y las prácticas corporales es desear tener en cuenta las experiencias que los jóvenes y adultos traen a las escuelas y, en este proceso, discutir y encaminar nuevas posibilidades para la Educación Física Escolar.

Mirando con curiosidad y extrañeza nuestro día a día, nos encontraremos con escenas, situaciones, acontecimientos que materializan la no subordinación de los sujetos al silencio y a la quietud. Al mismo tiempo, podremos comprender como ejemplos de la creatividad y no conformismo lo que anteriormente sólo podíamos entender como apatía, desinterés, carencia y no aprendizaje. Certeau (2002) se refiere a esa interferencia de los sujetos en las normas a través de la utilización de la idea del uso – o sea, las maneras impredecibles y diferentes, creadas por los sujetos, para el consumo previsto por el poder instituido...

Esto entra en diálogo directo con las formas en que nos constituimos como sujetos sociales, dentro de la cultura que permite nuestras relaciones con el mundo - que afectan también las formas y significados atribuidos al cuerpo y a las prácticas corporales. Este entendimiento ha permitido a la educación física contextualizar lo que se realiza en los entornos escolares - dirección llamada, en Brasil, de la *cultura del cuerpo* (Soares *et al*, 1992).

En esa *cultura del cuerpo*, la diferencia y la alteridad están con fuerza. Lo que aproxima de la lectura de la obra de Alain Bergala (2008), cuando somos invitados a pensar en el cine como alteridad. El cine como algo exterior a nosotros, por lo cual es posible establecer relaciones, organizar reuniones, producir afectos (Deleuze, 1997). Al reconocer la película como la alteridad, estaremos delante de una diversidad de otros. Podemos ser otros. Vivir en territorios distintos. Caminar por los diferentes espacios y tiempos. A medida en que el cine entra en la escuela, como alteridad, como una fuerza creadora, será posible promover el encuentro de los estudiantes con diferentes experiencias estéticas por la cuales se permite la duda, preguntar, dar "jaque" a lugar común, a los estándares socioculturales, a las identidades fijadas.

¹⁶ “Hacerse humano es llegar a ser individual, y nos convertimos en personas bajo la dirección de las normas culturales, sistemas de significados históricamente creados en función de los cuales damos forma, orden, propósito y dirección a nuestras vidas” [nuestra traducción]

Por lo tanto, producir el encantamiento del mundo, por el cine como un arte que perturba, desterritorializa y que promueve fuerzas inventivas en el cotidiano de las escuelas - así como por las experiencias lúdicas que los juegos y las danzas provocan.

EL JUEGO, LA DANZA Y EL CINE COMO EXPERIENCIAS LÚDICAS

*Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento*¹⁷
(Freire, 2011, p. 61)

Destacar las experiencias corporales en el proceso de formación docente significa, en la mayoría de las veces, encontrarse con una concepción aún predominante en que las experiencias de los sujetos se constituyen un obstáculo de lo que está seleccionado como importante para enseñar y aprender – cuando mucho percibido como algo menor, sólo un medio para lo que fue elegido como conocimiento válido.

Las experiencias entendidas como “o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca”¹⁸ (Larrosa, 2004, p. 154) son poco consideradas como producción humana e importante en el proceso escolar. Cuando hablamos de la educación de los adultos las experiencias lúdicas están fuera, como si los adultos no fuesen capaces de jugar, bailar, encantarse por una película...

Pero, la función lúdica permite aproximar los jóvenes y adultos del aprendizaje escolar. Para eso, tenemos que discutir el elemento curricular educación física en toda la organización escolar, y en lo diálogo con los Profesores de las Redes públicas de Enseñanza. Esto representa, además, cooperación y vínculos más estrechos entre la educación básica y la educación superior, lo que permite la extensión y la investigación que se lleva a cabo dentro de la Universidad.

Sin embargo, muchos hablan que la sociedad contemporánea es hedonista. Y hacen crítica cuando aproximamos el lúdico de la escuela, en la medida en que este hedonismo se hace en un placer individualista y alienante.

¹⁷ “Otro saber que no puedo dudar ni un momento en mi práctica educativa y crítica es que, como una experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que además de los conocimientos de los contenidos bien o mal enseñado y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de la reproducción de la ideología dominante y su desenmascaramiento” [nuestra traducción]

¹⁸ “lo que nos pasa, o lo que nos sucede, o lo que nos toca. No lo que pasa, o lo que sucede, o lo que toca.” [nuestra traducción]

Pero, es curioso intentar “comprender como una sociedad con tan poca reflexión sobre el lúdico puede ser acusada de hedonista (...) tal vez la verdad sea justamente lo contrario.

Podemos estar hablando de una sociedad (...) fundamentada en el placer amenazado (...) lo que solo puede desembocar, obviamente, en el neuroticismo y ansiedad”¹⁹ (Gutierrez, 2000, p. 112).

De otra manera, el placer del juego y de la danza puede ayudar en la creación de los espacios de aprender a valor a lo que cada uno sabe, en el mismo tiempo que las expresiones y lenguajes corporales pueden ampliar las relaciones con los otros, con el mundo. Por las expresiones corporales hablamos del mundo – lo que posibilita mayor sociabilización e integración entre los alumnos, mejor contacto e integración social.

De este modo, nuestro objetivo con ese taller es contribuir con la formación permanente de los profesores de la Educación Básica, fortaleciendo la importancia de las experiencias lúdicas en la organización de las prácticas de enseñanza, cuando deseamos valores de cooperación e intercambio.

LO QUE HAREMOS EN EL TALLER

*Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós
A melodia principal quem
Guia é a primeira voz*

*Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
(Minha Ciranda, música de Lia de Itamaracá)²⁰*

Deseando que estas reflexiones fortalezcan a los maestros y los procesos comprometidos con los temas emergentes de los contextos, con un mundo cambiante, en el que la discusión de los problemas sociales en relación con las prácticas escolares sea una cuestión esencial para la planificación educativa, presentamos un taller para treinta personas (máximo), en que haremos algunas danzas circulares y juegos cooperativos.

¹⁹ Traducción nuestra.

²⁰ Mi tamiz no es solo mía / Pertenece a todos nosotros / La melodía principal que / Guía es la primera voz / Para bailar tamiz / Hay que unir mano con mano / Y formar una rueda / Cantar una canción. (Mi Tamiz, música Lia Itamaracá) [nuestra traducción]

Al mismo tiempo, algunas escenas del documental brasileño Tarja Branca, estrenado en 2014²¹ serán proyectadas en la pared de la clase, destacando momentos de juegos con los niños, jóvenes y adultos – por eso es necesario un espacio cerrado, con sillas para los participantes y con espacio para los movimientos.

Necesitaremos también de reproductor de DVD, proyector, aparato para músicas (con entrada para pen drive).

En ese proceso creativo, deseamos fortalecer prácticas pedagógicas donde la planificación pueda ampliar el contenido y resaltar las historias y marcas corporales de los alumnos; en clases que incluían todos, con suyas singularidades de expresión, en su diferencia y la diversidad, pueden ocurrir.

El proceso no es sencillo, pero movido por la idea de pensar en la inclusión de todos, la educación física puede ser parte de esta oportunidad de cambio, en la cual cuestionamos la lógica de los cuerpos “fuertes”, el deseo de “eterna juventud”, los movimientos y los gestos “perfectos”, la competición como fundamento de la vida.

Esto significa mucho trabajo, dentro y fuera de la Universidad. Por eso, enviamos esa propuesta en forma de taller, deseando compartir y dialogar con los diferentes profesores en el 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas y como cierre del taller, vamos a bailar un tamiz, uniéndose mano con mano.

²¹ A partir de entrevistas con adultos de diferentes profesiones (maestros, artistas, psicólogos etc.), el documental habla sobre la pluralidad del acto de jugar. El título de la película es una ironía a los remedios llamados "tarja negra" (medicamentos de prescripción).

REFERENCIAS

Bergala, Alain (2008). *A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ.

Certeau, Michel (2002). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes.

Daolio, Jocimar (1995). *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papyrus.

Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34.

Freire, Paulo (1971). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2011). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

Gallo, Sílvio (2008). *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

_____ (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Geertz, C (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Gutierrez, Gustavo (2000). Lazer e Prazer – questões preliminares. In Bruhns, Heloisa e Gutierrez, Gustavo. *O corpo e o lúdico*. Autores Associados: Campinas, p. 103 – 112.

Larrosa, Jorge (2004). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, Boaventura (2001). *A crítica da razão indolente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Soares, Carmen et all (1992). *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Soares, Carmen (1998). *Imagens da educação no corpo – estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados.

Datos del autor:

Rosa Malena Carvalho, Dr^a em Educação,
Professora adjunta no IEF/UFF/Bolsista CAPES (pós-doutorado na Universidade de Barcelona), Coord do Grupo de Pesquisa ELAC (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades);

Andreza Berti, Doutoranda no PPGE-UFRJ/Bolsista CNPq
(modalidade sanduíche na Universidade de Barcelona). Vinculada ao Grupo de Pesquisa CINEAD/LECAV (Cinema: Aprender e Desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual) e ao Grupo de Pesquisa ELAC.

*Flashmob de comba doble:
un reto cooperativo 400+*

Ángel Pérez Pueyo
Óscar Manuel Casado Berrocal
David Hortigüela Alcalá
Israel Herrán Álvarez
Alejandra Hernando Garijo
Jorge Garrote García
Luis Alberto Centeno Fernández
Raúl Martínez Benito
Laura Fernández García



RESUMEN

Este taller tiene la pretensión, quizás osada, de conseguir que todos los asistentes consigan saltar a comba doble, con independencia de sus experiencias previas. Tras el aprendizaje con la implicación de todos en el aprendizaje del resto, buscaremos un espacio en la vía pública con la intención de realizar un Flashmob.

La intención es doble. Para los docentes de Educación Física: a) vivenciar la experiencia del “todos sin excepción,” en este caso saltando a comba doble desde el “Estilo Actitudinal,” b) la implicación en un proyecto, tras el logro personal, para dar visibilidad a la clase de Educación Física, y c) valorar su posible vinculación con dinámicas como el “Día de la Educación Física en la calle.” Y para la ciudadanía: a) comprobar que los docentes actuales de Educación Física son capaces de hacer cosas que antes ni se planteaban en las clases, b) sacar la Educación Física a la calle y acostumbrarlos a lo que va a ser un movimiento que viene para quedarse entre nosotros, el “Día de la Educación Física en la calle” y EVA (Estilo de Vida Activo), y c) dar visibilidad a un congreso que por su filosofía y temática cooperativa debe ser ejemplo para la sociedad.

Palabras-clave: Comba doble, estilo actitudinal, flashmob, cooperación, Día de la Educación Física en la calle.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta, enmarcada en el Estilo Actitudinal (2005) y llevada a cabo por miembros del Grupo Actitudes, es un claro ejemplo del trabajo desarrollado desde esta metodología. En este caso, se pretende demostrar que es posible generar una experiencia cooperativa positiva de todo el alumnado, con independencia de sus experiencias previas y con un nivel de heterogeneidad alto, vinculándolo a una experiencia final de logro individual y grupal que se muestre ante un público. En definitiva, sacar la Educación Física a la calle con la intención de mostrar qué se está haciendo hoy en día en nuestras clases.

La intención, quizás osada, es comenzar realizando un taller de comba doble de una hora y media, que se repetirá 4 veces, con un número de unos 100 asistentes cada uno. Una vez hayan saltado a comba doble los 400 asistentes que se esperan, se organizará con todos los participantes la preparación de un Flashmob en un espacio en la vía pública próximo al lugar en el que se celebre el congreso.

En este sentido, el Flashmob pretende dar difusión a una de las iniciativas que más repercusión está teniendo en España denominada el “Día de la Educación Física en la Calle”. Ésta nace con la vocación de convertir la calle en un foro público de encuentro donde mostrar la Educación Física actual y generar un Estilo de Vida Activo (Flórez de la Sierra, García-Busto y Aznar, 2016).

Por tanto, hay tres partes claramente diferenciadas. La primera, el proceso de aprendizaje del salto a comba doble. La segunda, la preparación del Flashmob con los participantes (distribución, momentos y señales de inicio y final, organización, paso de la cámara que grabará,...). Y la tercera, la realización del mismo en la calle. Aunque, sin duda, verlo posteriormente generará una satisfacción aún mayor si cabe.

Los objetivos, sin embargo, tienen una doble pretensión. Para los docentes de Educación Física participantes: a) vivenciar la experiencia de logro individual y, sobre todo, de “todos sin excepción” en este caso saltando a comba doble desde el “Estilo Actitudinal”; b) la implicación en un proyecto para comprobar el nivel de motivación que genera que el resultado final deba ser visto y valorado por otros, y c) valorar su posible vinculación con dinámicas como el “Día de la Educación Física en la calle”.

Sin embargo, quizás, la mayor aportación sea para la ciudadanía en general al: a) comprobar que los docentes actuales de Educación Física son capaces de hacer cosas que antes ni se planteaban en las clases a las que ellos asistieron cuando eran

niños, b) sacar la Educación Física a la calle y acostumbrarlos a lo que va a ser un movimiento que viene para quedarse entre nosotros, el “Día de la Educación Física en la calle” y el Estilo de Vida Activo, y c) además, dar visibilidad a un congreso que por su filosofía y temática cooperativa debe ser ejemplo para la sociedad.

EL TALLER DE COMBA DOBLE

En la década de los ochenta, Deci y Ryan (1985) destacaban la enorme importancia de los procesos psicológicos y motivacionales que condicionan a nuestro alumnado dentro y fuera del aula. En este sentido, Ames (1992) considera el clima motivacional fundamental para el logro final, enfocando éste desde dos posibles perspectivas: el orientado al ego, basado en la ejecución y la competición; y el orientado a la tarea, con alto carácter cooperativo o colaborativo. Sin duda éste último es el que nos interesa.

Fernández-Río, Méndez y Cecchini (2014) establecen que las herramientas metodológicas que utilicen los docentes son imprescindibles para compensar las desigualdades generadas por los climas orientados al ego y lograr un clima positivo en el aula. Por ello, nos basamos en uno de los métodos considerados emergentes en la actualidad y con un alto carácter cooperativo, el Estilo Actitudinal (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016).

En este sentido, el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005) busca el desarrollo integral del alumnado desde la quintuple visión de las capacidades: cognitiva, psicomotriz, afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social (Coll, 1986; MEC, 1992), pero donde la consecución (o no) de manera sistemática de lo motriz condiciona la autoestima de nuestro alumnado y su imagen corporal.

Fundamentos del Estilo Actitudinal

En este taller no se va a profundizar en los elementos del Estilo Actitudinal (las actividades corporales intencionadas, la organización secuencial hacia las actitudes y los montajes finales) (Pérez-Pueyo, 2005, 2007, 2010); simplemente lo utilizaremos. Sin embargo, es fundamental comprender que trabajar con grupos heterogéneos a nivel motriz implica romper con el planteamiento de las tradicionales progresiones, cuya organización requiere de la organización consecutiva de actividades que aumentan la dificultad motriz. En este caso, trabajamos con la idea de secuencia, entendida ésta como

la selección adecuada de actividades, enfocadas desde el punto de vista integral para el desarrollo de las capacidades del individuo en base a su actitud positiva,

a través de la búsqueda del aprendizaje y la competencia tanto individual como grupal (Pérez-Pueyo, 2005, p. 210).

La diferencia radica en conseguir trabajar con todos a la vez, manteniendo el nivel de dificultad motriz y desarrollando la capacidad afectivo-motivacional a través de la implicación de las otras capacidades, como la intelectual, las relaciones interpersonales o la inserción social, lo que nos dará tiempo para la adquisición de una competencia motriz básica para todos y lograr que todos salten a comba doble.

Organización del taller y formación de grupos

El taller se repetirá cuatro veces con unos 100 asistentes cada vez. Cada taller se organizará en grupos de 8 a 10 personas, organizados por afinidad, lo que implica inicialmente la heterogeneidad de los mismos. La organización de los grupos en torno a un número variable de 8, 9 o 10 alumnos pretende evitar que el alumnado “prescindible” sea descartado por los compañeros más hábiles o con más poder social en clase (Pérez-Pueyo, 2010b), aunque en un congreso como éste, esta cuestión debería estar minimizada.

En general, como se verá en las actividades, se requerirán un mínimo de seis componentes por grupo, dos dando y cuatro saltando. Sin embargo, que la horquilla de componentes se amplíe hasta las ocho o diez nos asegura el descanso (tiempos de recuperación por fatiga), la heterogeneidad y que ningún alumno quede excluido. Si bien durante las sesiones los grupos son estables, en algunos momentos juntaremos a todo el alumnado para realizar actividades conjuntas.

Estructura del taller

La fase de aprendizaje, relacionado con las Actividades Corporales Intencionadas, se organiza de la siguiente manera. Comenzamos con una Parte a.- de Trabajo de saltos en grupos de 8 a 10 participantes, por “lado bueno”, con comba larga y pasando de forma consecutiva. Seguimos con la Parte b.- Propuestas de salto en grupos de 4 de forma simultánea. Continuamos con la Parte c.- Saltos por “lado malo” y la Parte d.- Pruebas de salto con los ojos tapados (sólo escuchando la comba). Y finalizamos con la Parte e.- Saltos con comba doble. Sin embargo, intercalaremos actividades de todo el grupo (suma de subgrupos) para generar experiencias de satisfacción y logro grupal completo y comprobar que los demás también lo consiguen.

Pero para que el trabajo no se desarrolle sólo en los agrupamientos formados inicialmente, se intercalarán actividades de gran grupo que relacionen a todos los participantes.

El material básico serán dos cuerdas de sogas de pita de 14 a 16 mm (imagen 1), con una longitud de 3,5, a 4 metros cada una, aunque las primeras partes requerirán que sea más largas (de unos 8 metros). La razón del uso de estas cuerdas es doble. Por un lado, que su tiempo de vuelo sea más lento, ayudando al proceso de aprendizaje; por otro lado, el arco es más firme y se mantiene mejor la forma. Sin embargo, no es imprescindible y se puede realizar con combas normales o cuerdas de montaña.



Imagen 1. Soga de pita

Propuestas de actividades

A continuación se presentan las actividades que se realizarán probablemente en la sesión del taller en el congreso (tabla 2) (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Hernán, 2015). Sin embargo, al no ser una progresión sino una secuencia abierta a las necesidades del grupo, dependerá de las características de los asistentes de cada uno de los talleres repetidos.

TIPO: Entran de 1 en 1 consecutivos por el lado bueno (Grupos de 6 a 9 personas).	
ACTIVIDAD: Entrar seguido sin perder cuerda.	
ACTIVIDAD: En tantos golpes de cuerda como personas hay en el grupo incluidos los que dan, deben saltar todos, consecutivos, sin perder cuerda, y en un golpe no pueden saltar 2 personas.	
ACTIVIDAD: Entran alternos sin perder cuerda por cada lado (lado bueno en ambos casos).	
TIPO: Entran de 2 en 2 consecutivos.	
ACTIVIDAD: Entran simultáneos por cada lado (lado bueno en ambos casos) y dejan entre cada salto un tiempo libre.	

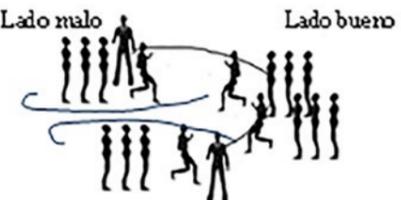
TIPO: Entran 4 a la vez y realizan propuesta	
<p>ACTIVIDAD: Entra el 1, entra el 2, entra el 3 y entra el 4. Saltan 1, 2, 3 y en el 4 giran. Saltan 1, 2, 3 y en el 4 giran. Sale el 1, sale el 2, sale el 3 y sale el 4.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Entra el 1, entra el 2, entra el 3 y entra el 4. El último (4) adelanta por la derecha. Luego el 3 adelanta. Luego el dos y luego el 1... Y luego salen.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Entra el 1, entra el 2, entra el 3 y entra el 4. El último (4) adelanta por la derecha. Luego el 3 adelanta. Luego el dos y luego el 1... Y luego salen.</p>	

TIPO: Toda la clase junta.	
<p>ACTIVIDAD: Pasan 1 cuerda larga en transversal por lado bueno sin saltar ni correr.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Pasan 3 cuerdas largas en transversal por lado bueno dando forma no simultánea y hay que llegar al lado opuesto sin pararse entre cuerda y cuerda y corriendo lo más rápido posible.</p>	

TIPO: Entran de 1 en 1 consecutivos por el lado malo.	
<p>ACTIVIDAD: Entrar seguido sin perder cuerda.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Entran alternos sin perder cuerda por cada lado (lado malo en ambos casos) al salir toca del profesor (figura verde).</p>	

TIPO: Con los ojos tapados en grupos de 3-4 (el grupo anterior dividido en dos)	
<p>ACTIVIDAD: Entra 1 por el lado bueno.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Entra 1 sin ver, sale y vuelve a entrar (por el lado bueno) todo el rato sin ver.</p>	
<p>ACTIVIDAD: Entran de 1 en 1 consecutivos por el lado bueno.</p>	

TIPO: Toda la clase junta.	
<p>ACTIVIDAD: Pasan 1 cuerda larga en transversal por lado malo (saltar como si hubiese un charco).</p>	
<p>ACTIVIDAD: Igual que antes pero en dos filas.</p>	

<p>ACTIVIDAD: Igual que antes pero en dos filas saltan por el lado malo y dos filas de vuelta por el bueno (círculos paralelos).</p>	 <p>El diagrama muestra dos filas de personas. La fila superior está etiquetada como 'Lado malo' y la inferior como 'Lado bueno'. Se ven líneas que indican trayectorias de salto entre las filas.</p>
<p>ACTIVIDAD: Atraviesan la comba doble en transversal de un salto y de 1 en 1 consecutivos</p>	 <p>El diagrama muestra una comba doble que se está saltando transversalmente por un grupo de personas.</p>
<p>ACTIVIDAD: Entran a saltar a la comba doble.</p>	 <p>El diagrama muestra una comba doble que se está saltando directamente por un grupo de personas.</p>

ORGANIZACIÓN DEL FLASHMOB

Como hemos presentado en la comunicación “El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física” de este mismo congreso, el origen de esta palabra se encuentra relacionado con la lengua inglesa y es el resultado de combinar los términos “Flash” (ráfaga, relámpago) y “Mob” (multitud). Simplificando, podríamos decir que un FlashMob es una acción organizada por un grupo de personas más o menos numeroso que se congregan en un lugar público de manera aparentemente espontánea para realizar una actividad inusual. La actividad tiene una duración muy breve y una vez finalizada, los participantes se dispersan rápidamente como si nada hubiese ocurrido. Y esto es lo que vamos a plantear...

La intención es que a una hora determinada, todos los participantes se concentrarán en un lugar público que concretará la organización del congreso. Se convocará a los participantes 15 minutos antes de que comience y su aproximación a la zona debe parecer casual para que, a la hora determinada, comience a sonar la música que indicará el inicio de la actuación.

La duración corresponderá con el tiempo de la canción seleccionada y el espacio debe poder albergar a la totalidad de los participantes del Flashmob. Se busca pasar desapercibido entre las personas que pasen por el lugar elegido. Y si todo ha ido bien... Disfrutaremos de la experiencia durante la preparación, la realización del flashmob y con el visionado de fragmentos en la cena del congreso; ya que el montaje del video llevará muchas horas realizarlo.

CONCLUSIÓN

Este taller pretende ser un ejemplo de proyecto cooperativo; ejemplo de la propia esencia del congreso y de todos aquellos que creemos en una Educación Física que aporte a nuestro alumnado algo más que lo meramente motriz.

Buscamos que aquellos asistentes que se acerquen al congreso por primera vez, comprueben la posibilidad de llevarlo a cabo y la satisfacción de conseguirlo. Pero, sobre todo, que es posible conseguir que todo el alumnado, sin excepción ni exclusión, tenga una experiencia individual de logro gracias al trabajo cooperativo, así como una sensación de resultado colectivo y satisfacción de pertenencia a un grupo que muestra su producción a los demás.

Las metodologías de carácter cooperativo en Educación Física, y en este caso el Estilo actitudinal, favorecen el uso de lo motriz como fuente idónea de tolerancia, respeto, aprendizaje y satisfacción por el logro conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in Physical Education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Secretaria General.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Fernández-Río, J., Méndez, A. & Cecchini, J. A. (2014). A cluster analysis on students' perceived motivational climate. Implications on psycho-social variables. *Spanish Journal of Psychology*, 17 (1), 1-13.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.

Flórez de la Sierra, F., García Busto, O. y Aznar Cebamanos, M. (2016). Día de la Educación Física en la calle: 28000 personas por un estilo de vida activo para toda la vida. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 109-120.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y López-Pastor, V.M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5. doi: [10.7203/relieve.21.1.5171](https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171).

MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 25, 81-92.

Pérez-Pueyo, A. (2010a). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. & Hernán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero, & J. Castro. *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.179-193). Murcia: FEADef-APEF.

Datos del autor:

Ángel Pérez Pueyo,
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (León)

Óscar Manuel Casado Berrocal,
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos), CP Pablo Iglesias (Soto de Ribera, Oviedo)

David Hortigüela Alcalá,
Facultad de Educación (Burgos)

Israel Herrán Álvarez,
IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos)

Alejandra Hernando Garijo,
Facultad de Educación (Burgos), IES Comuneros de Castilla (Burgos)

Jorge Garrote García,
IES Lancia (León)

Luis Alberto Centeno Fernández,
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos), CC La Anunciata (León)

Raúl Martínez Benito,
Colegio Montessori (Salamanca)

Laura Fernández García,
Colegio Ecole (Asturias).

*Inteligencia emocional, educación en valores,
juego cooperativo y dramatización;
el alma de la máquina.*

Fedra Ramos Llamas
Óliver García Martín

RESUMEN

La dramatización es una poderosa herramienta vinculada a la expresión corporal con la que, en función de cómo la enfoquemos, da como resultado una serie de juegos simbólicos altamente significativos de cara a la educación en valores y al desarrollo de la inteligencia emocional. Mediante la inclusión de elementos derivados del juego cooperativo, queremos presentar un taller donde expondremos varias formas de dramatización, en la que los asistentes deberán tomar el rol de diferentes personajes en contextos muy determinados. Dichas dramatizaciones, aparentemente distintas e independientes unas de otras, estarán sin embargo vinculadas por un nexo común que al final les dará un sentido global. Dicho nexo, será un elemento imaginario (una máquina) cuyo objetivo es observar las distintas actuaciones de los asistentes para con ello aprender del comportamiento humano; por lo tanto, y según las actuaciones de los asistentes en las diferentes dramatizaciones, la máquina aprenderá un tipo u otro de valores. En función de lo que la máquina aprenda, este taller tendrá finales diferentes, con la consiguiente puesta en común debatida entre los asistentes: ¿qué enseño y qué pueden aprender los demás a través de mis acciones?

CONTEXTUALIZACIÓN

El alma de la máquina es un taller práctico en el que los asistentes experimentarán cuatro dramatizaciones; se les asignarán diferentes roles pero tendrán plena autonomía para desarrollar cada uno de ellos. Dichas dramatizaciones versarán desde actuaciones de la vida cotidiana hasta las situaciones más inverosímiles. La temática de cada dramatización abordará un amplio abanico de valores que los asistentes deberá tratar a través de la actuación libre y espontánea. A su vez, algunas de las dramatizaciones contarán con pequeños juegos de carácter cooperativo que ayudarán a la inmersión de la misma.

Antes de iniciar las actividades, se informará de manera anecdótica a los asistentes de que se ha detectado una sonda de origen desconocido en la atmósfera, y dicho esto, se comenzará con el taller. La supuesta sonda es el observador simbólico y su objetivo es aprender de las reacciones de los asistentes ante las situaciones que van a vivir a lo largo de las dramatizaciones.

Este observador imaginario es la llave que nos da acceso para trabajar con la inteligencia emocional, puesto que al ser un ojeador que aprende de las acciones del grupo, el comportamiento que asimile servirá para que los participantes puedan valorar el impacto de sus propias acciones desde un punto de vista objetivo, concluyendo su trabajo en el terreno de la reflexión personal.

Tras las dramatizaciones, la supuesta sonda bajará a la tierra. En ese momento y en función de lo que haya aprendido observando a los participantes, se abrirán diferentes finales alternativos a modo de moraleja.

OBJETIVOS

- 1- Fomentar la expresividad y la creatividad a través de la dramatización.
- 2- Desarrollar la autoconciencia a través de las respuestas a nuestras acciones.
- 3- Reflexionar sobre la importancia de los valores en la vida cotidiana.
- 4- Promocionar estrategias cooperativas de cara a la resolución de un problema con varias soluciones.
- 5- Fomentar una conciencia crítica.

ACTIVIDADES

Este taller constará de cuatro dramatizaciones y una actividad final que dependerá de cómo actúen los participantes.

Dramatización 1

Los participantes simularán estar en el Zoo, en el que habrá tres tipos de roles (cuidadores, sanitarios y constructores). Debido a un fallo informático las salidas para el personal han quedado bloqueadas, por lo que si el grupo quiere salir antes del anochecer deberá atravesar el recinto de los animales tratando de no alterar su hábitat. El recinto que deberán atravesar los asistentes se creará con bancos suecos y tendrá forma rectangular. En la parte izquierda de este recinto estarán confinados los depredadores (simbolizados por múltiples conos rojos colocados aleatoriamente en el suelo). En la parte derecha estarán los herbívoros (simbolizados por múltiples conos azules colocados aleatoriamente en el suelo). Y en mitad del recinto, y separando a los depredadores de los herbívoros, un pequeño lago (simbolizado por colchonetas azules) donde habitan todo tipo de anfibios y reptiles. Llegados a este punto, se explicará a los asistentes tres formas de atravesar la instalación para que decidan cuál puede ser la más efectiva, ya que una vez que elijan no habrá marcha atrás, y además deberán hacerlo en menos de quince minutos.

1- Atravesar el lago: los asistentes tendrán la oportunidad de atravesar el recinto reptando por encima de las colchonetas y de uno en uno. Sin embargo, y dado que en ese hábitat vive una rara especie de anfibio tropical, cada vez que un asistente cruce se lanzará un dado de seis caras, si la tirada es inferior a tres el asistente pasará sin problemas al otro lado, pero si la tirada es superior a tres el jugador que esté pasando en ese momento será mordido por el anfibio, el cual produce una leve parálisis temporal. Si esto sucede, los asistentes con el rol de sanitarios, podrán entrar de pie a la zona de colchonetas y rescatar al compañero, el cual, una vez a salvo, recuperará la movilidad para volver a intentarlo de nuevo. Cuando todos los asistentes hayan cruzado la actividad estará superada.

2- Atravesar por la zona de herbívoros: si el grupo decide atravesar el recinto por esta zona, deberá tener en cuenta que, a pesar de que son animales inofensivos, no deben de ser perturbados, para ello, y utilizando técnicas de camuflaje, los asistentes deberán formar con colchonetas un armadillo que les oculte (u otras formas alternativas que el grupo considere). Una vez ocultos bajo las colchonetas, el grupo deberá atravesar la zona esquivando los múltiples conos azules. En caso de que haya alguna zona por la que el grupo no pueda pasar debido a que la

situación de los conos se lo impida, podrán entrar en acción los cuidadores. Los jugadores con este rol llevarán un balón cada uno que simbolizará un sedante. Si el grupo lo ve necesario, el jugador con este rol puede lanzar su balón y apartar el cono del camino (en este caso, si acierta el cono se retira, simbolizando que el animal se ha quedado dormido y ya no es un problema para el grupo). Cuando un cuidador (independientemente de que haya acertado o no) lance su balón, éste se perderá, por lo que el grupo debe de decidir muy cuidadosamente cuando hacer uso de los servicios de estos compañeros. Cuando todo el grupo llegue al otro extremo, la actividad quedará superada.

3- Crear un puente: los asistentes tendrán la oportunidad de crear un puente a través de la zona del lago. En esta supuesta alternativa, serán los asistentes con el rol de constructores los que, movilizándolo bancos suecos, creen un puente que atraviese el lago y permita pasar al grupo cómodamente al otro lado. Sin embargo, optar por esta alternativa supone retirar las colchonetas para colocar los bancos, con lo que la barrera natural acuática que separa a los depredadores de los herbívoros se anularía, permitiendo a estos pasar de una zona a otra con la consiguiente alteración del hábitat.

¿Qué opción tomarán los asistentes?

A través de esta dramatización, la máquina aprenderá cómo funcionan las relaciones entre los seres humanos y los animales, y que nivel, o no, de respeto se puede desarrollar hacia ellos.

Dramatización 2

Los participantes interpretarán a dos grupos: fuerzas de seguridad y ciudadanos. Se explicará a los asistentes que, debido a un apagón, un barrio de la ciudad se ha quedado completamente a oscuras, además, esa noche hay mucha niebla, por lo que las fuerzas de seguridad deberán entrar en acción y rescatar a los ciudadanos que hayan sido sorprendidos por el apagón (estos llevarán los ojos vendados). Llegados a este punto, y adjudicados los roles, se hablará con el grupo de fuerzas de seguridad para explicarles las diferentes opciones que tienen para el rescate de ciudadanos, sin que los ciudadanos se enteren. (De las fuerzas especiales dependerá compartir esa información con los compañeros o no).

1- Opción 1: rescatar a los ciudadanos. Las fuerzas de seguridad, cumpliendo con su deber, reunirán a los ciudadanos (que irán con los ojos vendados) formando una cadeneta con ellos. Después, guiarán al grupo a través de los estrechos callejones

(camino formado por bancos suecos en hilera) hasta el parque móvil, donde una vez allí, evacuarán a los ciudadanos, subiéndolos en colchonetas de uno en uno o de dos en dos, para llevarlos a una zona segura mediante el arrastre de las mismas.

2- Opción 2: restablecer la luz en el barrio. La central eléctrica que ha provocado el apagón está cerca del lugar, por lo que las fuerzas de seguridad pueden sumar la fuerza de los ciudadanos para movilizar la maquinaria (un quitamiedos) y devolver la corriente al barrio. Si se elige esta opción, las fuerzas de seguridad y los ciudadanos deberán arrastrar un quitamiedos de un punto a otro del espacio en un tiempo determinado (cinco minutos) para superar la actividad.

3- Opción 3: atraer refuerzos. A través de esta opción, las fuerzas de seguridad reunirán a los ciudadanos (que como recordaremos iban con los ojos vendados) y mediante balones de colores (balizas visuales) tanto fuerzas especiales como ciudadanos, deberán realizar secuencias cooperativas de pases en un tiempo determinado que, de realizarse correctamente, atraerán refuerzos para evacuar a los ciudadanos y para reparar la central eléctrica.

¿Qué vía de actuación elegirán los asistentes con el rol de fuerzas especiales? Y lo que es más importante ¿Serán conscientes de las implicaciones de sus decisiones? A través de esta dramatización, la máquina aprenderá cómo se interrelacionan los seres humanos en base a su estatus de poder.

Dramatización 3

Llegados a este punto, los participantes se enfrentarán a una situación de supervivencia. En este caso, representarán a un grupo de personas que se ha visto atrapado en un edificio en ruinas a punto de derrumbarse (tendrán diez minutos para salir antes de que éste se venga abajo). Dicho grupo contará con algunos de sus miembros heridos, y para escapar tendrán varias vías a elegir. Tienen que tener presente que cuando elijan una de ellas ya no podrán optar por el resto.

Las vías son las siguientes:

1- Vía 1: permite a los participantes ir de pie, pero el suelo estará lleno de agujeros (*ladrillos que no se podrán pisar*)

2- Vía 2: es más segura, pero los participantes tendrán que atravesarla reptando por el suelo.

3- Vía 3: permite ir de pie pero en equilibrio, las vigas del suelo formarán una pasarela (*se representará por bancos suecos en hilera*).

Establecidas las vías, se asignarán los siguientes roles al grupo:

- 1- Participantes que solamente podrán utilizar los brazos para desplazarse.
- 2- Participantes que solamente podrán utilizar las piernas para desplazarse.
- 3- Participantes con los ojos vendados.
- 4- Participantes con plena movilidad que tendrán la posibilidad de ayudar al resto.

A través de esta dramatización, la máquina aprenderá acerca de valores como la solidaridad, la empatía o el compañerismo.

Dramatización 4

En esta última dramatización, los participantes representarán a un grupo de turistas que, por azares de la vida, han naufragado en un exótico atolón de riqueza incalculable para la biosfera. Es un lugar frecuentemente transitado, por lo que estar allí atrapado sólo puede demorarles unos días. No obstante, un barco en la lejanía puede suponer su salvación inmediata, pero la oportunidad de llamar la atención de dicho barco será solo de diez minutos antes de que pase de largo. Ante esta situación, los participantes tendrán tres opciones a escoger:

- 1- Tratar de llegar nadando al barco. Para realizar esta opción, los participantes pueden simular que nadan reptando por el suelo. Por desgracia, el trayecto que les llevará hasta el barco simbólico acarrea un obstáculo en forma de arrecifes de coral (bancos suecos repartidos por el espacio) por lo que los participantes deberán rodearlos, con la consiguiente pérdida de tiempo que eso les acarrearía.
- 2- Quemar el atolón para generar una columna de humo que llame la atención del barco. Esta opción requiere que todos los participantes se pongan de acuerdo y realicen un mini juego cooperativo con éxito que dé lugar a este evento.
- 3- Construir un barco antes de que pasen los diez minutos. Para esta opción los participantes deberán realizar tres mini juegos cooperativos. Con cada juego superado con éxito obtendrán materiales para construir una embarcación rudimentaria que les permita salir del atolón. Si consiguen construirla deberán utilizarla para tratar de llegar hasta el barco simbólico. Eso sí, tendrán que sortear los arrecifes de coral, pero con esta embarcación les resultará más sencillo.

A través de esta dramatización la máquina aprenderá qué valor le dan los seres humanos a su entorno natural.

Finales

Una vez finalizadas las dramatizaciones la sonda entrará en la atmósfera y revelará sus objetivos a los participantes. En función de cómo hayan actuado éstos la máquina interactuará con ellos de una manera u otra:

1- Final superado: este sería el final idóneo. Si los participantes, a través de sus actuaciones, enseñan a la máquina valores positivos ésta les revelará el verdadero objetivo del por qué ha llegado a la tierra. Aquí, el taller finalizará con un desafío cooperativo en el que los participantes deberán guiar un quitamiedos a través de un laberinto de bancos suecos.

2-Finales alternativos o no superados: estos finales se darán si, en alguna de las dramatizaciones, los participantes no han demostrado los valores que se supone que deberían exteriorizar. Por ejemplo, si los participantes en la dramatización del Zoo maltratan a los animales, la máquina aprenderá que ella, como entidad evolutiva superior, puede tratar a los humanos como estos tratan a los animales y, por lo tanto, en la actividad final, cuando baje a tierra, los tratará como a mascotas para su divertimento.

Tras la experimentación de los diferentes finales que puedan surgir se reunirá a los asistentes para realizar una puesta en común y reflexionar sobre los aspectos vividos en el taller.

CONCLUSIONES

Las dramatizaciones son excelentes herramientas para educar, no sólo los aspectos creativos del alumnado, sino también los valores. Esta propuesta explota esa vertiente tan necesaria hoy en día en nuestras escuelas, y lo hace incluyendo aspectos relacionados con la inteligencia emocional a través de ese simbólico observador que es la máquina.

A través de estas líneas, hemos presentado algunas dramatizaciones con posibles soluciones, pero si hay algo que hemos aprendido a través de este tipo de propuestas, es que la plena libertad de acción, puede dar lugar a muchas e ingeniosas respuestas que pueden darle una vuelta de 180 grados a todo el planteamiento inicial.

Trabajar con dramatizaciones enfocadas hacia el juego simbólico, supone explorar interesantes caminos educativos que pueden hacer que algo tan nimio como tomar una decisión de carácter interpretativo en un momento dado, se convierta en una gran experiencia significativa, tanto para el alumnado como para el docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Carranza Gil-dolz, M., Mora Verdeny, J. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Espada, M. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La peonza -revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, (7), 65-69.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- López Valero, A., Jerez, I. y Encabo, E. (2009). *Claves para una Enseñanza Artístico – Creativa: La Dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, L y Navarro, M.R (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. Ediciones: Universidad de Salamanca.
- Salovey, P. y Mayer, D. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, (2), 3-13.
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, (7), 56-64.

Datos del autor:

Fedra Ramos Llamas

Óliver García Martín

*Introduciendo el enfoque de coopedagogía motriz:
del conflicto a la lógica de la cooperación.
Una propuesta con sillas.*

Carlos Velázquez Callado

RESUMEN

El enfoque de pedagogía de la cooperación o de coopedagogía se define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 45). Cuando dicho enfoque es aplicado en Educación Física, hablamos de coopedagogía motriz. Para facilitar al profesorado su implementación en la práctica el enfoque de coopedagogía motriz se estructura en cinco fases se desarrollan de forma progresiva: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo y transferencia fuera de las clases.

El presente taller se centra en ejemplificar acciones que pueden ser desarrolladas en la primera de esas fases (conflicto) buscando, mediante propuestas motrices, crear una disonancia cognitiva entre las ideas previas del alumnado y la lógica de la cooperación, que conduzca a entender que optar por respuestas cooperativas, cuando ello es posible, resulta mucho más beneficioso al grupo que competir o trabajar individualmente.

Palabras clave: Coopedagogía motriz, aprendizaje cooperativo, juegos de estructura compartida.

EL ENFOQUE DE COOPEDAGOGÍA MOTRIZ

El enfoque de pedagogía de la cooperación o de coopedagogía se define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 45). Cuando dicho enfoque es implementado en Educación Física, hablamos de coopedagogía motriz. La idea principal es sencilla, existe evidencia empírica suficiente para poder afirmar que la estructuración cooperativa del aprendizaje es superior a la individualista y a la competitiva (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) pero, para alcanzar su máxima efectividad, es imprescindible que los estudiantes hayan desarrollado un conjunto de habilidades sociales y de conductas de trabajo en equipo que implican pensar desde una lógica de la cooperación. Como el modelo social, y también educativo, imperante refuerza el individualismo y la competición es necesario promover procesos que transformen esa mentalidad y concluyan que cooperar es la opción más beneficiosa dentro de un grupo humano. De este modo, desde el convencimiento de que la lógica cooperativa no solo beneficia a los demás sino también a uno mismo, se pueden estructurar las tareas para que los estudiantes aprendan con éxito contenidos académicos, en nuestro caso, del área de Educación Física.

Para facilitar su aplicación, el enfoque de coopedagogía motriz se estructura en cinco fases: (1) conflicto, (2) comprensión de la lógica de la cooperación, (3) aplicación lúdica de la lógica de la cooperación, (4) aprendizaje cooperativo, y (5) aprendizaje autónomo y transferencia fuera de las clases. Dado que nuestro taller se centra en la primera de ellas, expondremos brevemente qué se busca en la fase de conflicto antes de describir, a modo de ejemplo, una propuesta práctica que puede ser implementada en dicha fase.

PROVOCAR CONFLICTO PARA ENTENDER LA LÓGICA DE LA COOPERACIÓN

El primer problema con el que se encuentra el profesorado que opta por promover la cooperación en sus clases está relacionado precisamente con la inexperiencia de su alumnado con la lógica cooperativa (Velázquez, 2013). De este modo, algunos estudiantes tienden a manifestar conductas individualistas o competitivas incluso en juegos cooperativos (Velázquez, 2004). Por ello, parece lógico que “en grupos poco o nada habituados a cooperar o con personas excesivamente individualistas o competitivas, parece coherente que el primer paso se oriente a poner en duda las ideas previas del alumnado” (Velázquez, 2015, p. 237). En otras palabras, aun cuando muchos de los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación,

y también de la escuela, se orientan a exaltar el hecho de superar a los demás, de estar por encima de los otros, nosotros vamos a cuestionar que competir con los otros o trabajar individualmente genere más beneficios que cooperar.

Las actividades de estructura compartida (Velázquez, 2004) son uno de los principales recursos para lograr nuestro objetivo. En una actividad de estructura compartida están presentes, por lo menos, cuatro condiciones:

5. Planteamiento en forma de problema.
6. Los participantes comparten el mismo espacio físico.
7. Los objetivos de los participantes no son incompatibles entre ellos pero, al mismo tiempo, tampoco son necesariamente interdependientes.
8. Algunos de los participantes no disponen de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto.

En esas condiciones, los participantes pueden afrontar el problema planteado de forma cooperativa, competitiva o individual. Las actividades de estructura compartida terminan con una evaluación orientada a relacionar las respuestas manifestadas durante la resolución del problema con sus consecuencias, asociándolas con situaciones justas o injustas. De este modo, los estudiantes llegan a la conclusión de que, de las tres posibles respuestas (individual, competitiva o cooperativa), generalmente la resolución cooperativa es la que proporciona mayores beneficios a todos si bien no es la más frecuente.

Así, desde de una actividad de estructura compartida, generamos un razonamiento orientado a que nuestro alumnado entienda que:

- Trabajar individualmente puede ser eficaz solo para algunas personas, las que tienen los recursos para resolver los retos planteados.
- Competir no resuelve el problema de las personas que no disponen de los recursos necesarios para dar una respuesta eficaz, orientada a solucionar los retos planteados.
- Cooperar es la mejor opción para todos. Si tengo los recursos puedo ofrecer ayuda. Si no los tengo, puedo pedir ayuda.
- No siempre tenemos los recursos. Por tanto, a veces nos tocará ayudar y, a veces, pedir ayuda.

- Aunque entendemos que cooperar es la respuesta más beneficiosa para el grupo, no estamos habituados a hacerlo. En consecuencia, debemos aprender a hacerlo. (Velázquez, 2014, p. 48)

Una vez que los estudiantes entienden que aunar esfuerzos con sus compañeros de clase resulta más eficiente que esforzarse en superarlos o que trabajar individualmente es el momento de comenzar a aprender a cooperar, si bien es necesario que comprendan será un proceso largo y no exento de dificultades.

ACTIVIDADES DE ESTRUCTURA COMPARTIDA: UN EJEMPLO PRÁCTICO

Presentamos, a continuación, un ejemplo de actividad de estructura compartida que hemos creado específicamente para generar un conflicto que vincularemos con un proceso de reflexión. De este modo las conductas que se manifiestan durante la actividad se contrastan con sus consecuencias, positivas o negativas, lo que finalmente nos lleva a apostar por la lógica de la cooperación frente a la lógica competitiva o del trabajo individual.

Es importante subrayar que no debemos confundir el medio, la actividad de estructura compartida, con el propósito, provocar una disonancia cognitiva entre las ideas que subyacen a determinadas conductas y la situación más beneficiosa para el grupo. Por ello, a la descripción de la actividad se acompaña el relato de posibles situaciones problema y de la fase de reflexión grupal.

Actividad. Inundación en la granja

Descripción: Cada participante se sitúa en un punto del espacio subido encima de una silla. El docente entrega a cada participante una ficha con el dibujo de un animal de granja: gato, perro, oveja o vaca. Se explica a los jugadores que cada uno se ha convertido en el animal de su ficha, que la granja donde viven se ha inundado y que, por tanto, los distintos animales tienen que lograr alcanzar sus respectivos refugios para ponerse a salvo.

El refugio de cada animal está localizado en las cuatro esquinas de la pista de juego. Para lograrlo deben respetar únicamente dos reglas: nadie puede tocar el suelo y nadie puede hablar aunque sí está permitido comunicarse emitiendo el sonido de su animal.

Posibles situaciones problema:

Insuficiencia de recursos:

Es bastante frecuente que, al plantear esta actividad a alumnado sin experiencias previas en trabajo cooperativo, sean bastantes las personas que comiencen a saltar sobre su silla intentando así alcanzar su refugio. Algunos jugadores tienen la suficiente habilidad para lograrlo pero otros no. Suele suceder entonces que los más hábiles se olviden por completo de sus compañeros con dificultades. Por el contrario, los menos hábiles tienden a permanecer pasivos esperando que alguien acuda en su ayuda o bien buscan soluciones que implican compartir sillas con otras personas de su grupo para poder avanzar juntos hacia el refugio.

Incumplimiento de las normas:

También es habitual observar que algunas personas tocan el suelo y retoman a su silla como si nada hubiera pasado, a pesar de que las reglas, pocas y claras, han sido comprendidas.

Resulta curioso ver cómo en general, las personas que tocan el suelo primero miran al profesor por si éste les hubiera visto para en caso negativo ignorar su error. Parece que el docente es el juez, el árbitro que penaliza el error y, por tanto, en la mente de algunos jugadores esté la idea de que si el profesor no le ha visto cometer el error, es lícito ignorarlo.

Percepción competitiva de la actividad:

Aún cuando el docente puede haber dejado claro que el objetivo de cada uno de los grupos es alcanzar el refugio correspondiente son también bastante frecuentes las conductas de tipo competitivo, tanto individuales o como colectivas. En el primer caso varios alumnos con la capacidad suficiente para conseguir avanzar saltando sobre su silla sin ayuda pueden competir por ver quién llega el primero al refugio, obviamente preocupándose únicamente de sí mismos y olvidándose del resto de sus compañeros de equipo. En el segundo caso, es también habitual que cuando todas las personas de un grupo determinado hayan alcanzado su refugio, manifiesten su alegría por haber sido los primeros en hacerlo a veces incluso con manifestaciones de menosprecio para el resto de los grupos.

En algunos casos pueden manifestarse incluso discusiones entre dos o más grupos por determinar quién llegó antes a su refugio recriminándose entonces entre ellos el posible incumplimiento de normas por parte de unos y otros.

Reflexión grupal:

Aún cuando en este juego encontraremos bastantes conductas dignas de mención, en la fase de reflexión grupal preferimos centrarnos solamente en destacar la necesidad de cumplir las normas del juego para que éste realmente presente un nivel aceptable de reto y en que el alumnado entienda que el objetivo del juego no es llegar al refugio antes que los demás sino simplemente llegar, de forma que se le abran otras posibilidades de actuación. Con respecto a esta última cuestión, algunas de las preguntas guía pueden ser las siguientes: ¿cuál era el objetivo del juego?, ¿en algún momento ha dicho el profesor que el objetivo del juego era que una persona o un grupo llegara antes que los demás?, ¿por qué pensáis que a pesar de todo algunos hayan pensado que el juego era una carrera a ver qué grupo lo hacía antes?...

Podemos entonces plantear el incumplimiento de las normas por parte de algunas personas y relacionar en algunos casos ese incumplir las normas con el hecho de entender el juego como una competición. ¿Todo el mundo cumplió la norma de tomar una silla y volver al punto de partida cuando pisó el suelo?, ¿por qué pensáis que algunas personas incumplieron esa norma? Esta pregunta suele ser realmente clarificadora, entre el alumnado se manifiestan dos tipos de respuestas, por un lado las que relacionan la trasgresión de la norma con el hecho de obtener una ventaja que le permita a la persona o grupo alcanzar el refugio antes que los demás (“*hacemos trampas para ganar a pesar de que sabemos que no debemos ganar con trampas*”) y, por otro, las que hacen referencia al incumplimiento de la norma para evitar reproches de los compañeros en la mayoría de los casos con una percepción competitiva de la actividad (“*para que los demás no te digan que lo haces mal o te insulten si fallas*”). En este último caso es interesante destacar cómo a veces es la presión del grupo la que hace que una persona que inicialmente tenía intención de volver con su silla al punto de partida incumpla la norma.

El docente debe hacer comprender al grupo dos elementos clave de cara al afrontamiento constructivo de los conflictos, el primero es que a la escuela venimos a aprender y que, por tanto, el error está permitido, podemos fallar con tal de que aprendamos del error que cometemos y lo vayamos corrigiendo; el segundo es que para poder aprender del error es necesaria la ayuda de aquellas personas que saben más que nosotros en ese punto concreto, ya sea el profesor u otros compañeros, y ello implica proporcionar a la persona que falla información sobre el error que está cometiendo y sobre lo que tiene que hacer para evitarlo. El insulto o la descalificación no proporcionan información alguna. Decir a una persona que ha fallado no le ayuda, ya lo sabe, lo importante es decirle por qué ha fallado y qué tiene que intentar hacer para no cometer el mismo error otra vez. Algunas preguntas guía en este sentido pueden ser: ¿qué gana una persona insultando a otra de su grupo cuando ha fallado?, ¿qué gana el grupo?, si insultando o recriminando un error no gana nada la persona que lo comete, que incluso se siente mal, tampoco el que insulta y menos el grupo del insultado y entonces, ¿por

qué se insulta?... Poco a poco el grupo debe ir descubriendo que hay conductas que están presentes en nuestro día a día y que hacemos sin saber por qué, simplemente se hacen, para ir las eliminando poco a poco.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El enfoque de coopedagogía motriz pretende, por una parte, facilitar que el alumnado desarrolle distintas habilidades y destrezas que le permitan cooperar y trabajar en equipo en un entorno inclusivo y autónomo. Por otra parte, busca que el alumnado utilice dichas habilidades para aprender diferentes contenidos propios del área curricular en el que se trabaja, en nuestro caso la Educación Física. Para ello desarrolla un plan de actuación estructurado en cinco fases que comienzan provocando un conflicto cognitivo entre las ideas previas del alumnado y las bases de la lógica de la cooperación. Las actividades de estructura compartida (Velázquez, 2004) son el principal recurso para conseguirlo pero, para ello, su puesta en práctica debe ir asociada a proceso de evaluación compartida que asocien las conductas que se manifiestan con las consecuencias de las mismas.

REFERENCIAS

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: a meta-analysis*. Consultado el 5 de mayo de 2016 en https://www.researchgate.net/publication/220040324_Cooperative_Learning_Methods_A_Meta-Analysis
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C. (2014). *Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física*. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio (44-60)*. Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.
- Velázquez, C. (2015). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención*. *Retos*, 28, 234-239.

Datos del autor:

Carlos Velázquez Callado

Juguemos juntos
Una experiencia de cooperación entre escuelas
organizada por el Grupo de Trabajo de
Educación Física de Cerdanyola del Vallès
(Barcelona)

Eduardo Bover Vilardell

Carolina Nieva Boza

José Vicente Aguilera Casanova

Victor Manuel Navarro Heras

Juan Roque Castillo

Sandra Villullas Carreras

Anna Betlem Pérez Marquez

Trino Puertas Molina

Miembros del Grup de Treball d'Educació Física
 de Cerdanyola del Vallès (Barcelona)



RESUMEN

El taller pretende mostrar de manera vivencial una experiencia de trabajo cooperativo en red llevada a cabo por el *Grupo de Trabajo de Educación Física (GT d'EF)* de Cerdanyola del Vallès (Barcelona). Esta experiencia consiste en una Jornada en la cual los niños y las niñas de sexto de la localidad participan en diferentes actividades (juegos cooperativos, juegos tradicionales, juegos pre deportivos), transformadas para disminuir la importancia de la competición e incrementar la participación, la colaboración, la cooperación, la autonomía y la creación de vínculos entre niños y niñas de los diferentes centros.

Siguiendo la estructura organizativa y metodológica de las Jornadas, se propone la participación en tres estaciones de actividades:

1. juegos cooperativos (redes cooperativas)
2. juegos tradicionales (la bandera)
3. juegos pre deportivos (balonmano).

Durante la realización de las actividades las normas se van modificando de manera que, progresivamente, ganar o perder deja de ser importante para potenciar la máxima implicación de todos.

Palabras clave: Juego tradicional - juego pre deportivo - juego cooperativo - trabajo en red

INTRODUCCIÓN

Juguemos juntos o una fiesta a partir del juego y el deporte con la participación de escuelas de la localidad

El Grupo de Trabajo de Educación Física (GT d'EF) de Cerdanyola del Vallès desde hace años se reúne con la finalidad de impulsar y mejorar la Educación física en nuestras escuelas.

De las distintas actividades que se llevan a cabo, lo que más nos define como equipo es la preparación y realización de actividades donde puedan participar las diferencias escuelas: nuestras **Jornadas**.

En estos momentos hemos consolidado 4 jornadas intercentros: La Jornada de Danza (3º); Jornada de Balonmano (4º); Jornada de Orientación (5º), Jornada Lúdico-Deportiva. Las Jornadas constituyen el principal motor de cohesión y renovación del equipo de Cerdanyola. Diseñadas y planificadas por el GT de Educación Física, las jornadas han propiciado un estilo de trabajo en red donde la cooperación entre escuelas y entidades locales (públicas y privadas) y la progresiva incorporación de estructuras de trabajo cooperativo han consolidado una manera de entender la actividad en nuestras escuelas.

Seguidamente os queremos invitar a experimentar una de estas jornadas: la Jornada lúdico-deportiva con los niños y niñas de sexto. En estas jornadas el alumnado comparte diferentes actividades (juegos cooperativos, juegos tradicionales, juegos predeportivos) transformadas para disminuir la importancia de la competición e incrementar la participación, la autonomía, la colaboración y la cooperación entre niños y niñas de los diferentes centros.

Con este enfoque el alumnado se distribuye en grupos. Cada uno de estos equipos ha de estar formados por niños y niñas de las diferentes escuelas. De esta forma se evita la rivalidad entre centros y se favorece la creación de nuevos vínculos.

Siguiendo la estructura organizativa y metodológica de las Jornadas, se propone a los asistentes al taller la participación en tres estaciones de actividades:

1. juegos cooperativos (redes cooperativas)
2. juegos tradicionales (la bandera)
3. juegos pre deportivos (balonmano).

De forma rotativa se llevarán a cabo las 3 propuestas. Durante la práctica de las

actividades las normas se van modificando de manera que, progresivamente, ganar o perder deja de ser importante y se potencia la máxima implicación de todos. Pretendemos provocar que los jugadores que tengan más dificultades se sientan protagonistas y necesarios. Mientras que los que muestran mayores capacidades apoyen a los demás. Las diferentes estaciones de actividades siguen el siguiente planteamiento: en primer lugar se hace una breve introducción, se distribuyen los participantes y se experimentan las propuestas planteadas. A continuación serán los mismos asistentes quienes proponen nuevas situaciones.

Una vez finalizadas las tres actividades se hace una puesta en común en la cual se intercambian impresiones y reflexiones.

EL JUEGO DE LA BANDERA.

Un ejemplo de juego tradicional modificado

Organización

Los jugadores se organizan en dos equipos. Se juega en un espacio amplio (por ejemplo un campo de balonmano). Se divide el terreno de juego por la mitad. Cada mitad será el campo de uno de los equipos. Al final de la línea de cada campo se colocan 4 conos grandes (banderas).

Descripción

La finalidad del juego es conseguir tener las 8 banderas en el propio campo.

Los equipos disponen de unos minutos para organizarse y preparar una estrategia.

Los jugadores han de atravesar el campo del equipo contrario sin ser tocados, y conseguir llegar hasta la línea de fondo para poder coger una bandera y después transportarla a su campo. Una vez se ha traspasado la línea de fondo, los jugadores del otro equipo no lo pueden tocar. Los jugadores tocados, quedan "congelados" y se sitúan en el lateral del campo a un lado del dinamizador del juego, cada equipo en un lado suyo. Cuando un jugador coja una bandera y al intentar volver a su campo lo toquen antes de atravesar la línea de medio campo, tendrá que dejar la bandera en el sitio donde le han tocado y se irá al lado del conductor del juego (cárcel).

Los "congelados" del campo derecho se van colocando a la derecha del animador (que estará en la línea de banda, al medio de los dos campos) y los congelados del campo izquierdo, a su izquierda. Cuando hay un jugador a cada lado, estos se dan un abrazo y se vuelven a incorporar al juego. Cuando no hay ningún jugador del equipo contrario, puede pasar que se acumulen jugadores del mismo equipo, uno al lado del otro, y han de esperar a que llegue un jugador del otro equipo para salvarse.

Variantes

- Los jugadores pillados se cambian los petos y pasar a formar parte del equipo contrario.
- Se puede variar el número de banderas
- El jugador pillado, queda plantado con las piernas abiertas en el mismo lugar que ha sido tocado. Para salvarse, un compañero de su equipo ha de pasar por debajo de sus piernas y después volver a su campo cogidos de la mano.

EL BALONMANO**Un ejemplo de actividad deportiva modificada****Organización**

Los participantes se distribuyen en dos equipos heterogéneos diferenciados por petos de dos colores.

Descripción

Presentamos el balonmano como una actividad de colaboración-oposición en la cual relativizamos los aspectos competitivos para potenciar la máxima implicación, colaboración y autonomía de los jugadores.

Se inicia la actividad partiendo de una situación deportiva convencional para introducir progresivamente las siguientes modificaciones de las normas del juego:

- Como máximo se podrá hacer un bote, aunque se aconseja no hacerlo si no es necesario. Con esta pauta los jugadores están obligados a buscar la colaboración de sus compañeros y compañeras mediante pases, evitando que jueguen de forma individualista.
- Es obligatorio que toquen la pelota todos los participantes de un mismo equipo en una posesión antes de que se lance a portería. Este condicionante provoca que en todo momento todos sigan de cerca la jugada e intervengan con frecuencia.
- Cuando un jugador marca gol no podrá volver a marcar otro hasta que todos los miembros de su equipo lo hayan hecho. De esta forma los participantes más hábiles tienen que ayudar a los que tienen más dificultad y a su vez estos se sienten necesarios. Marcar gol es la acción mejor valorada así que ofrecemos la posibilidad que todos tengan esta experiencia.
- No se puede quitar la pelota de las manos de un jugador, facilitando las posibilidades de acción de los jugadores con poco dominio del balón.
- Cada vez que un jugador hace una buena jugada, marca gol o hace una buena

parada se le debe felicitar, ya sea del mismo equipo o del otro, favoreciendo así el fiarla entre los participantes.

Después de experimentar con las diferentes modificaciones, se invitará a los asistentes a que hagan nuevas propuestas para, seguidamente, ponerlas en práctica.

REDES COOPERATIVAS**Un ejemplo de juegos - retos cooperativos****Organización**

La actividad de redes cooperativas se plantea como retos de equipo a superar. Se distribuyen en tres grupos estables durante la actividad. El dinamizador ofrece material y unas fichas con los juegos/retos. Cada equipo decide la actividad a realizar, una vez superada la propuesta debe ser mostrada al responsable de la actividad. Posteriormente el equipo busca otro juego/reto. Se finaliza con la propuesta con invención de algún reto que seguidamente se presentará a los otros grupos.

Se realizan los siguientes juegos/retos:

EL INTERCAMBIO**Organización**

Los miembros de cada equipo mantienen sobre una red una pelota.

Descripción

Como el nombre del juego indica los equipos se han de intercambiar la pelota. Deben lanzar simultáneamente su pelota y recibir la de sus compañeros de juego más cercanos. Progresivamente los equipos se van alejando.

Si cae al suelo, la han de recoger sin tocarla con las manos.

Variantes

- Permitir un número determinado de botes
- Utilizar varias pelotas por red.

CAMBIO DE RED**Organización**

Los miembros de cada pareja o cuarteto mantienen sobre una red una pelota.

Descripción

Las parejas/cuartetos caminan por el espacio sin que la pelota caiga. Cuando se cruzan con otra pareja/cuarteto, lanzan hacia arriba la pelota, intercambiando la red y recogiendo la propia con o sin bote.

Cada pareja/cuarteto tiene que conseguir pasarse la pelota con el resto de participantes sin que en total caiga la pelota más de tres veces al suelo.

Si la pelota cae al suelo la recogen sin usar las manos.

Variantes

- Limitar o ampliar el número de botes.
- Hacer uso de dos pelotas por red.

EL CANGURO**Organización**

Los miembros de cada pareja o cuarteto mantienen sobre una red una pelota.

Descripción

Los participantes, sin moverse, lanzan verticalmente lo más alto posible la pelota y la recogen con la red antes de que toque el suelo.

Variantes

- Hacer uso de diferentes tipos de pelotas.
- Desplazarse al tiempo que se lanza.

VOLEY RED**Organización**

Se coloca una red de voleibol separando la zona de juego en dos campos. Se trata de pequeños grupos de jugadores con redes cooperativas.

Descripción

Se ha de conseguir, 4 veces seguidas, pasarse la pelota por encima de la red de voleibol y recogerla antes que toque al suelo.

EL TRANSPORTE**Organización**

Se colocan algunas pelotas en un extremo de zona de juego.

Descripción

Conseguir entre dos o más parejas/cuartetos trasladar todas las pelotas hasta un punto determinado. Para desplazar la pelota es necesario pasarla a otra pareja/cuarteto. Si cae una pelota se tendrá que volver a empezar.

Variantes

- Utilizar material diverso como indiacas, pompones, globos, etc.

MATERIAL

- 4 pelotas de balonmano
- 10 pelotas de diferentes dimensiones
- 6 indiacas
- 6 pompones
- 20 globos
- 30 petos de 2 colores
- 1 cinta elástica de 10 m
- 30 conos pequeños
- 8 conos grandes
- 4 bases para picas (para porterías)
- 4 picas (para porterías)
- redes de diferentes medidas
- tarjetas con los retos/juegos de redes cooperativas

El material será aportado por el Grup d'EF de Cerdanyola

BIBLIOGRAFÍA

Para el apartado de Redes cooperativas: Omeñaca R. y Ruiz J.V. (2005) Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo. pp. 225-234.

Allué, J.M. y Llúcia I. (2002). *Jocs d'arreu del món. Barcelona: Timun Mas*

Bantulà, J. y Mora, J.M. (2010). *Juegos multiculturales. Barcelona: Paidotribo*

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Graó. Barcelona*

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física. Colectivo la Peonza. Valladolid.*

Datos del autor:

*Eduardo Bover Vilardell,
Escola Turó de Guiera (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

*Carolina Nieva Boza,
Escola Saltells (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

*José Vicente Aguilera Casanova,
Escola Les Fontetes (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

*Victor Manuel Navarro Heras,
Escola Sant Martí (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

*Juan Roque Castillo,
Escola Sant Martí (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

*Sandra Villullas Carreras,
Escola La Sínia*

*Anna Betlem Pérez Marquez,
Escola Xarau (Cerdanyola del Vallès, Barcelona)*

Trino Puertas Molina, Escola Xarau (Cerdanyola del Vallès, Barcelona).

Miembros del Grup de Treball d'Educació Física de Cerdanyola del Vallès (Barcelona)

*La atención y el juego cooperativo herramientas
para educar en la no-violencia*

Clara Inés Rodríguez Rodríguez
Luis Henry Guevara Villarraga



RESUMEN

En el marco del proyecto de investigación “**El cerebro ejecutivo un proyecto cooperativo para educar sin violencia**”, que se desarrolla a través de los ejes: la atención y el juego cooperativo. Este trabajo investigativo se realiza en la Universidad Libre de Bogotá. Colombia.

A través de este taller se presenta una serie de juegos cooperativos, y atencionales, que permiten el desarrollo de las relaciones no-violentas en el contexto de la educación física, como herramientas para educar sin violencia.

Colombia atraviesa por momentos importantes en la vida del país, siendo la oportunidad para reflexionar sobre el trabajo que se debe emprender y asumir como directos responsables de la educación que se impartirá a partir de la firma del tratado de paz, con la guerrilla de las FARC.

Es preciso pensar con urgencia, cuál es el aporte de la Educación Física en la formación de los futuros licenciados para una educación en el postconflicto.

Concebimos la educación como motor de desarrollo económico y social, capaz de impulsar la reconstrucción del país.

Palabras clave: Juego cooperativo, atención y no-violencia.

INTRODUCCIÓN

Este taller, es una experiencia formativa enfocada en la utilización de la atención como herramienta que posee todo ser humano para rehacerse después de situaciones conflictivas con la posibilidad de dar respuestas mediante comportamientos más humanos, usando el juego cooperativo como mediador en la construcción de una educación no violenta.

Educación sin-violencia es una de las tareas centrales de la educación en un país como Colombia, es enfatizar en una educación que nos oriente a actuar sin violencia y nos permita humanizarnos al reconocer al otro como humano.

Por ello, una aspiración fundamental es una educación más humana, solidaria y no-violenta lo que nos ayuda a ponerle sentido a lo que hacemos, a la manera como educamos a los niños y jóvenes; propiciando y facilitando que los procesos educativos tengan sentido. Hacemos intentos por aproximarnos a una metodología para educar sin violencia y en ella debe inevitablemente estar el juego cooperativo y el desarrollo atencional de nuestros estudiantes como herramientas para ir progresivamente logrando una educación con sentido de lo humano como valor principal.

LA ATENCIÓN

La atención es una capacidad de la conciencia que permite al ser humano enfocarse y darse cuenta de lo que siente, piensa y hace. Esta capacidad también permite el incremento del aprendizaje y ampliar en profundidad el conocimiento y la experiencia. Según afirma García (1997): “La atención es un mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica”

En la medida que se incrementa la atención en el ser humano, se amplían las posibilidades de relación, construcción y experiencia; en consecuencia tiene profundas relaciones con el comportamiento y es así, como ayuda a que el individuo comprenda y actúe de forma no violenta.

Por ello hablamos de la atención y el juego cooperativo como herramientas para educar sin-violencia y es en la práctica donde se generan las transformaciones en lo personal, social y educativo.

La atención es una herramienta que posee el ser humano para desarrollar su aprendizaje

pero que es necesario trabajarla, mediante juegos, ejercicios y dinámicas que permitan su mejoramiento.

Por ello **frente a la dificultad debe aparecer la ayuda, frente a la posibilidad, apoyo, frente al error, la corrección desde la perspectiva del desarrollo atencional.**

EL JUEGO COOPERATIVO

Johnson y Holubec (1999) sostienen que el aprendizaje cooperativo es “una filosofía de interacción y una forma de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones”

Evita la exclusión, desarrolla la capacidad de elección, fomenta el sentido lúdico y la participación, por otra parte permite aprender a diseñar estrategias colectivas para responder a las exigencias del entorno y educa a las personas para evitar en lo posible ser agresivas.

Según Velásquez (2004), los elementos significativos que caracterizan a los juegos cooperativos son:

- Demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación de las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores.

Los siguientes juegos cooperativos y atencionales orientan nuestra propuesta hacia una educación sin violencia:

1. ESTATUA CONJUNTA

Tipo de juego: Juego de cooperación
Interés: incentivar el trabajo cooperativo.
Relación: suelta entre los participantes.
Desarrollo: la expresión
Número de participantes: más de 5
Lugar: aire libre o sala
Materiales: ninguno

Uno se ubica al centro o adelante y representa una figura con todo su cuerpo y se queda inmóvil, como una estatua. Nadie tiene por qué saber lo que esa persona quiere representar, entonces alguien del grupo pasa adelante y se agrega a la figura según lo que él creyó ver en esa imagen. Ya tenemos algo más completo. Luego pasa otro y se agrega y así siguiendo, hasta conformar una imagen definida y conjunta. Este juego se puede repetir 2 o 3 veces, para eso atender al encaje del grupo.

Reflexión: Incentivamos el juego cooperativo, como estrategia; para lograr la integración de los estudiantes y una relación suelta, dado que es lo que facilita la construcción de espacios no-violentos.

2 .LOS OBJETOS

Tipo de juego: Juego de cooperación
Interés: incentivar el trabajo cooperativo.
Relación: suelta entre los participantes.
Desarrollo: la expresión
Número de participantes: más de 10
Lugar: aire libre o sala
Materiales: ninguno

Se forman grupos de 4 o 5.

Se ubica cada grupo en una esquina y el profesor da a cada equipo un objeto, entonces cada uno de ellos trata de construirlo con todo el cuerpo y en conjunto, Ejemplo: Avión, Camión, Caracol, Teléfono público, etc.

Reflexión: incentivamos el juego cooperativo, como estrategia; para lograr la integración de los estudiantes y una relación suelta, dado que es lo que facilita la construcción de espacios no-violentos.

3. LOS ATRIBUTOS

Tipo de juego: Juego de cooperación
Interés: incentivar el trabajo cooperativo
Relación: suelta entre los participantes.
Desarrollo: la expresión
Número de participantes: más de 5
Lugar: aire libre o sala
Materiales: ninguno

Se forman grupos de 4 o 5 estudiantes y cada uno representara a través de una estatua lo que considera la característica personal o actitud que menos aporta al curso. (Se dará un tiempo para prepararlo).

Reflexión: incentivamos el juego cooperativo, como estrategia; para lograr el desarrollo de la resiliencia como la posibilidad que tenemos de dar respuestas rehaciéndonos frente situaciones conflictivas.

4. LOS OBJETOS ATENCIONALES

Tipo de juego: Juego de atención
Interés: incentivar el desarrollo atencional
Relación: darse cuenta.
Desarrollo: la atención
Número de participantes: más de 15
Lugar: aire libre o sala
Materiales: ninguno

Se ubican sentados en círculo, cada estudiante crea un objeto imaginario (abstracto o concreto) con las manos y le agrega un sonido cualquiera (ej: brrrrrrrrr!!!). Se lo pasa al del lado, éste lo manipula y luego lo pasa y así siguiendo. Después se hace más complejo.

Entonces se pasa el objeto y el que lo recibe lo transforma en otro y lo pasa y así sucesivamente.

Reflexión: incentivamos el juego atencional, como estrategia; para lograr su desarrollo, dado que nos permite y facilita darnos cuenta de la importancia de relacionarnos de manera no-violenta

5. MONO PORFIADO

Tipo de juego: Juego cooperativo, atencional

Interés: incentivar el trabajo cooperativo y el desarrollo atencional

Relación: entre lo cooperativo y lo atencional.

Desarrollo: la cooperación, la atención.

Número de participantes: más de 15

Lugar: aire libre o sala

Materiales: ninguno

Se ubican tres personas en fila, dejando un espacio de 70 cm. entre ellos. La persona que está al centro se pone con el cuerpo rígido y los otros dos lo empujan hacia el otro lado.

Variante: el mismo juego anterior, pero en grupos. Se forma un círculo y uno de los estudiantes se ubica al centro, todos lo van empujando de un lado al otro. Todos van pasando al centro.

Reflexión: incentivamos el trabajo cooperativo y atencional como estrategias; para educar en la no-violencia.

6. MÍMICA

Tipo de juego: Juego cooperativo y atencional

Interés: incentivar el trabajo cooperativo y el desarrollo atencional.

Relación: entre lo cooperativo y el darse cuenta.

Desarrollo: la cooperación y la atención

Número de participantes: más de 15

Lugar: aire libre o sala

Materiales: papel y lápiz

Se dividen los participantes en dos equipos o más y un juez. El juez se instala entre los equipos, que deben estar bien separados. El juez hace una lista de 10 palabras. Un representante de cada equipo recibe al mismo tiempo, y en secreto, la primera palabra, la que cada uno debe representar ante su equipo, sin hablar ni mostrar el objeto que representa. Quien descubra la palabra exacta corre a recibir la segunda palabra, y se repite el proceso.

Reflexión: incentivamos el trabajo cooperativo, atencional como estrategias; para educar en la no-violencia.

7. EL OJO MÁGICO

Tipo de juego: Juego de atención.

Interés: incentivar desarrollo atencional

Relación: la atención.

Desarrollo: la atención.

Número de participantes: más de 15

Lugar: aire libre o sala

Materiales: ninguno

Un jugador se coloca, mirando un punto fijo, en el centro del círculo, formado por el resto de los jugadores, cada uno de los otros, comienzan a realizar movimientos sin desplazarse de su lugar. El que está al centro, sin cambiar, el punto de mira, debe describir el movimiento de cada jugador.

Al terminar el juego, se sugiere hacer algunos comentarios sobre el estado atencional y su registro, tratando de mantener este estado.

Reflexión: incentivamos el trabajo atencional como estrategias; para educar en la no-violencia.

Para concluir, en este taller se ha pretendido integrar el juego cooperativo y la atención, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y valores que conduzcan a educar en la no violencia. Creemos firmemente que es necesario desarrollar en el aula, el juego cooperativo con actividades de atención, ya que desde el proyecto de investigación “El cerebro ejecutivo un proyecto cooperativo para educar sin violencia”, se ha evidenciado que la atención es una función ejecutiva; observándose como muchos niños que tenían hiperactividad, déficit de atención e impulsividad, presentaban trastornos de conducta, por ello creemos que es necesario desarrollar habilidades atencionales y actitudes que promuevan el trabajo en equipo y la cooperación.

Materiales:

Para la realización del Taller “LA ATENCION Y EL JUEGO COOPERATIVO HERRAMIENTAS PARA EDUCAR EN LA NO-VIOLENCIA” no se necesita ningún tipo de material.

REFERENCIAS

García, J. *Psicología de la atención*. Ed.: Síntesis. Madrid, 1997.

Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
Barcelona: Paidós.

Velázquez Callado, C. (2004): *Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz*. En Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La peonza publicaciones.

Datos del autor:

Clara Inés Rodríguez Rodríguez

Luis Henry Guevara Villarraga

*La cooperación en la mediación y
en la resolución de conflictos.*

Bienvenido Martínez Egea

RESUMEN

La sociedad suele percibir los conflictos como algo de lo que debemos huir, pero en los que normalmente tendemos a vernos envueltos una y otra vez, quizá porque no aprendemos de las experiencias pasadas, y muy probablemente porque no encontramos las herramientas necesarias para gestionar esos conflictos con los que debemos enfrentarnos a diario. En el taller que se propone, partimos de la concepción del conflicto como un proceso natural e inherente al ser humano, tratando de ahondar en las respuestas que damos cuando debemos enfrentarnos a estas situaciones e invitando a la reflexión en torno a qué estrategias serían las más deseables.

En este viaje, debe ser la propia persona quien sea protagonista de su propio aprendizaje, por ello la pedagogía vivencial es esencial en el descubrimiento y desarrollo personal, y tomando las actividades físicas cooperativas en particular y al aprendizaje cooperativo en general como auténticos facilitadores durante todo el proceso.

Palabras clave: Resolución de conflictos, Comunicación no violenta, Educación para la paz, Juego.

Temática: La cooperación como metodología innovadora y motor de cambio social.

INTRODUCCIÓN... En torno al conflicto.

Si acudimos al diccionario de la lengua española de la R.A.E. (2001), podemos encontrar que se define al término “conflicto” con calificativos como combate, lucha, pelea, enfrentamiento, etc.

En otras acepciones, se alude a situaciones desgraciadas, de difícil salida, y otros calificativos con una perspectiva más bien negativa. Nuestra visión sobre el conflicto, y especialmente desde un punto de vista educativo, está más orientada a aceptar los conflictos como parte inherente del ser humano, y sobre todo como una oportunidad para el aprendizaje y el cambio. En este sentido, Boqué (2005) detalla que “los conflictos son fenómenos naturales que forman parte de la vida de todas las personas. A veces los conflictos son necesarios para provocar un cambio” (p. 135).

El modo de percibir cualquier conflicto puede favorecer el hecho de sentirlos siempre como amenazas, o bien de tratar de vivirlos como oportunidades. Podría afirmarse que no hay conflictos positivos ni negativos, lo que resulta positivo o negativo es la manera en la que se gestionan y afrontan dichas situaciones. Y como educadores, somos los docentes quienes decidiremos en nuestras clases si apostamos por aprovechar cada oportunidad que nos brinda la aparición de un conflicto para sacar algún aprendizaje de él.

Un antiguo proverbio nos invita a no darles el pescado, sino a enseñarles a pescar. En este caso se trata de dotar a nuestros jóvenes de las herramientas necesarias para afrontar los conflictos de una manera responsable, respetuosa y desde la empatía y la asertividad para tratar de buscar soluciones pacíficas.

En esta propuesta, comenzaremos resaltando la importancia que posee el juego para el desarrollo personal y social, así como la oportunidad que estos brindan para una reflexión tanto individual como colectiva que permita establecer conexiones de lo aprendido en el juego, con respecto al esquema de valores de la persona, en su vida cotidiana. Todo ello podrá facilitar la apuesta por compromisos personales que originen el cambio de conducta deseado. Posteriormente, se mostrarán dos de las propuestas cooperativas a introducir en el taller en torno a la comunicación y al conflicto en sí. Finalmente, los asistentes al taller tratarán de establecer una serie de conclusiones comunes en las que se puedan reconocer principios a seguir en la resolución de conflictos, especialmente desde la visión que como docentes debemos tratar de trasladar a nuestro alumnado.

JUSTIFICACIÓN...jugamos y reflexionamos en torno a la convivencia.

Afortunadamente, cada vez es más común encontrar propuestas formativas basadas en el juego motor como vehículo esencial para el aprendizaje personal. El profesorado de Educación Física y el colectivo de profesionales que trabajan desde lo corporal y el movimiento humano ya conoce desde hace tiempo el potencial del juego como una de las herramientas educativas más eficientes, especialmente cuando recurrimos a juegos cooperativos.

Pero también viene surgiendo en los últimos años desde otros ámbitos (y no solo educativos), corrientes entre las que podemos encontrar la denominada ludificación o gamificación, donde se intenta aplicar elementos propios de los juegos para aumentar la motivación y la implicación de los participantes buscando así la experiencia de aprendizaje más divertida (Pérez, 2012).

En definitiva se trata de aprender jugando, y en nuestro caso el taller trata de ofrecer propuestas cooperativas en las que podemos extraer aprendizajes personales y colectivos sobre cómo nos comportamos ante un conflicto, tratando así de conseguir herramientas para afrontar los mismos de una manera que se descarten en la medida de lo posible conductas extremas como pueden ser la de evasión o huida, y otras radicalmente opuestas como respuestas agresivas con cualquier tipo de violencia.

¿... y de dónde venimos?

La propuesta que aquí presentamos está siendo objeto de estudio mediante una Tesis doctoral que ya ha sido implementada. Han sido muchas las fuentes de las que hemos bebido para ir conformando un proyecto sólido, pero sin duda ha habido distintas corrientes básicas de referencia para nuestra propuesta, a saber: la educación emocional, las estrategias de aprendizaje cooperativo, la pedagogía humanista, la educación en valores, la expresión corporal como recurso educativo, la educación para el desarrollo, la pedagogía vivencial, la pedagogía sistémica, las técnicas de resolución de conflictos en el aula, etc.

A esa confluencia aplicada a lo largo de varios años en las clases de Educación Física en diferentes niveles educativos, se suma la experiencia vivida en numerosas convivencias y formaciones en el marco del proyecto de “Alumnado ayudante” en torno a temáticas como la naturaleza del conflicto, la escucha activa, la empatía, etc., así como en las formaciones para el establecimiento de la “Red de mediación escolar” dentro del programa “Escuela, Espacio de Paz”. En todas estas formaciones dirigidas a todos los sectores de la comunidad educativa hemos experimentado cómo, a través

del uso de este tipo de juegos y dinámicas, se consigue despertar una conciencia que se erige en un elemento destacado a la hora de formar a personas de todas las edades comprometidas con el fomento de una verdadera cultura de paz, basada en el respeto, la solidaridad y el amor a los demás.

Este taller, por tanto, continúa en la línea de los trabajos presentados en las pasadas ediciones de los últimos congresos de actividades físicas cooperativas. En este sentido, ya apuntábamos cómo los comportamientos, actitudes y acciones que van surgiendo de manera natural en el juego por parte de todos los participantes, esa vivencia personal, es la que va a permitir una verdadera reflexión tras el juego (Martínez, 2014). El tratar de extraer conclusiones colectivas de lo ocurrido en el juego, y el hecho de llevarlo al plano personal es lo que permitirá una mayor riqueza en el proceso gracias al protagonismo que adquiere el participante a través de “anclajes” en el aprendizaje. Romera (2011) lo resume cuando afirma que lo que se aprende con emoción nunca se olvida. Pero todo ello quedaría de algún modo incompleto si tras estas reflexiones no se pidiera un compromiso real de cambio, para que los participantes traten de aplicar en su vida cotidiana.

Boqué (2005) explica que “las respuestas no violentas son las más valiosas, se basan en el diálogo y en acciones encaminadas a luchar contra el conflicto y no contra la persona” (p. 136). Y esta misma filosofía es la que conforma alguna de las piedras angulares del aprendizaje cooperativo. Pujolàs (2012) anima de manera entusiasta a conversar más que hablar para promover la educación para el diálogo.

Desgraciadamente, nuestros jóvenes tienen pocas oportunidades de vivenciar estas experiencias productivas de diálogo verdadero en sus vidas cotidianas, en los medios de comunicación o en las redes sociales; incluso en los centros educativos.

De hecho, Pulido (2013) acierta cuando afirma que “la mayoría de las personas no escucha con la intención de comprender, escuchan con la intención de responder (p. 116). Por todo ello es de vital importancia que el docente trate de animar a buscar alternativas a las respuestas tradicionales y violentas a la hora de enfrentarse a un conflicto, y especialmente importante es la coherencia que muestre el docente cuando delante del alumnado tenga que manejar situaciones conflictivas. No podemos pedir a nuestros niños y jóvenes calma, serenidad, diálogo o colaboración a la hora de enfrentarse a un problema con algún compañero o compañera, si nosotros respondemos a situaciones similares con gritos, nerviosismo, violencia o autoridad desmedida; prediquemos con el ejemplo.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES... algunos juegos cooperativos para probar.

A continuación se presentan dos de las actividades que propondremos en el taller. La primera es una actividad muy conocida en el mundo de los juegos cooperativos. Nosotros la utilizamos para introducir la naturaleza del conflicto y para poder reflexionar en torno a las respuestas que solemos dar cuando surgen problemas.

Ficha del juego “LÍO DE MANOS”			
<p><u>Objetivo:</u> Aprender a utilizar la cooperación y el diálogo como herramientas fundamentales en la resolución de conflictos y como medios para superar obstáculos.</p>			
NOS ORGANIZAMOS	¿CÓMO JUGAMOS?	REGLAS	OBSERVACIONES
<p>En grupos de unos 15 participantes, todos se disponen en círculo cerrado, tocando hombro con hombro y extendiendo los brazos hacia el centro.</p>	<p>Los jugadores pueden cerrar los ojos y tratar de agarrar con sus manos, las manos de otros compañeros del círculo. Cuando abran los ojos deberán comprobar que las manos que han cogido corresponden a distintas personas. Entre todo el grupo, deberán cooperar para deshacer el lío de manos. El reto es logrado cuando todos terminan en un gran círculo agarrados de las manos con los brazos extendidos.</p>	<p>No podrán soltarse las manos en ningún momento para deshacer algún “nudo”.</p>	<p>Si dos compañeros cogen sus manos entre sí, el juego no tiene solución. En caso de que se resuelva el juego finalizando varios subgrupos en círculos separados, se les puede pedir que lo repitan (pero el reto se considera superado).</p>
<p>¿Qué suele pasar? Si es la primera vez que juegan, los participantes suelen decir: “esto es imposible”. También suele suceder que hay quienes intentan deshacer el lío por su cuenta, sin contar con los demás y tiran de otros compañeros incluso haciéndoles algo de daño.</p>			
<p>REFLEXIÓN Y MORALEJA Hay cosas que parecen imposibles, pero pueden lograrse si utilizamos la cooperación y la imaginación. Reflexionar sobre el papel y la actitud que tomamos los distintos miembros del grupo durante el juego (activos, pasivos, colaboradores, quienes ponen dificultades, etc.), y los tipos de diálogos que surgen para solucionar el problema.</p>			

Tabla 1: Ficha del juego “Lío de manos”

Otra de las propuestas está basada en la adaptación de juegos tradicionales como el del “teléfono estropeado”, introduciendo variantes sensoriales o de expresión corporal (teléfono teatral estropeado). Está pensada para reflexionar en torno a la cantidad de conflictos que nacen de malentendidos o de procesos de comunicación poco eficientes.

Ficha del juego “TELÉFONO SENSORIAL ESTROPEADO”			
<p>Objetivo: Potenciar el trabajo sensorial del alumnado y la percepción del propio cuerpo, al tiempo que aprovechamos para reflexionar sobre cómo el modo de comunicarnos afecta en las relaciones sociales entre las personas. Otro objetivo fundamental es aprender a ser crítico con la información que nos llega mediante distintos canales.</p>			
NOS ORGANIZAMOS	¿CÓMO JUGAMOS?	REGLAS	OBSERVACIONES
<p>Se formarán grupos de 5 o 6 participantes, sentándose tod@s en el suelo uno tras otro de modo que cada grupo formará una fila</p>	<p>El último participante de cada fila dibujará (con su dedo) una figura en la espalda del compañer@ que tiene delante, el cual (sin hablar y sin mirar), Tratará de averiguar de qué figura se trataba para reproducirla en la espalda del siguiente compañero, y así sucesivamente hasta que llegue al primero de la fila. El primero deberá dibujar en papel qué cree que han “dibujado” en su espalda y lo enseñará a los demás.</p>	<p>Es importante que todos los participantes permanezcan en silencio, concentrados y que no miren hacia atrás (ni en su fila, ni hacia las filas de los demás).</p> <p>Para indicar que se ha terminado de dibujar en la espalda, y que por tanto se continúe hacia el próximo de la fila, se puede dar una señal en el hombro del compañer@ de delante.</p>	<p>Variantes que pueden introducirse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujar en diferentes partes. • En vez de dibujos, escribir palabras, números... • Permitir dibujar varias veces si no se sabe qué han dibujado. <p>Terminar la propuesta con el “Teléfono teatral estropeado”. Misma dinámica pero se representa una historia (expresión corporal) sin hablar, de uno en uno, y repitiendo lo percibido aunque no se sepa de qué se trata.</p>
<p>¿Qué suele pasar? Normalmente, la figura del primero que dibujó, tiene muy poco que ver con lo que le llega al primero de la fila (último en dibujar). Lo mismo sucede con la variante del teléfono teatral estropeado, la historia que cuenta el último del grupo suele ser completamente distinta a la de aquel que comenzó.</p>			
<p>REFLEXIÓN Y MORALEJA Conocemos y estudiamos qué pasa a millones de kilómetros, y en demasiadas ocasiones no sabemos qué ocurre ni en nuestra propia espalda. Deberíamos hacer reflexionar sobre los malentendidos surgidos en los “rumores” malintencionados, “habladurías”, la manipulación de la información en los grandes medios de comunicación, etc., porque la información original, puede que no se corresponda con la que llega a mis oídos (desarrollar conciencia crítica).</p>			

Tabla 2: Ficha del juego “Teléfono sensorial estropeado”

Freire (1970) en la introducción de su “Pedagogía del oprimido” explica que nadie libera a nadie, que nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión. Afirmaba en este sentido que “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 69). Por ello, la intención es finalizar el taller con una puesta en común, en la que los participantes puedan expresar cómo se han sentido durante la vivencia, con vistas a tratar de obtener unas conclusiones o valoraciones comunes que podamos incorporar en nuestra mochila de docentes.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA.

Boqué, M.C. (2005). Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo. Barcelona: Ediciones Ceac.

Freire, P. (1970): Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Martínez, B. (2014). Propuesta metodológica para la transformación individual y social desde el juego. Proyecto SiREvo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, (384-391). Valladolid: La Peonza.

Pérez, O. (2012). 'Ludificación' en la narrativa audiovisual contemporánea. Telos: Cuadernos de comunicación e innovación. (93), 22-33.

Pulido Martín, A. (2013). Ahumor, amor y humor en la educación. Editorial Viva.

Pujolàs, P. (2012). La cooperación: una competencia básica para la vida. En C. Velázquez, J.J. Rodríguez y S. de Prado. (Coords.). *Cooperando, un aprendizaje para la vida*, (4-13). Valladolid: La Peonza.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.

Romera, M.M., Martínez, O., Rodríguez, I. y García, J. (2011). *Competencia social y emocional en el aula. Técnicas de dinámicas de grupos para docentes*. Granada. Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.



IN MEMORIAM
 JOSÉ J. BARBA
 ¡Gracias por todo... eterna sonrisa!

Datos del autor:

Bienvenido Martínez Egea

*Propuesta de sable-espuma desde el marco
del estilo actitudinal*

Alejandra Hernando Garijo
David Hortigüela Alcalá
Ángel Pérez Pueyo
Israel Herrán Álvarez
Óscar Manuel Casado Berrocal

RESUMEN

Este taller tiene la pretensión de mostrar una experiencia vinculada a la esgrima pero adaptada a la educación física escolar (EF). Tras el aprendizaje de los principales aspectos técnicos de este deporte y su experimentación y puesta en práctica a través de juegos y actividades, los alumnos inventarán en grupos una lucha escénica que mostrarán delante de sus compañeros. Además, y una vez finalizada la unidad, los alumnos se implicarán en un proyecto cooperativo mediante la organización de un torneo de sable-espuma para los más pequeños. En el taller se intentará reproducir la estructura general del contenido, destacando las partes fundamentales que las divide y los elementos metodológicos sobre los que se fundamenta el aprendizaje. Esta practicidad, así como el carácter vivencial del contenido, permitirán que el docente sea más consciente de las ventajas que ofrece a la hora de ser aplicado al aula.

Palabras clave: Sable-espuma, lucha escénica, estilo actitudinal, metodología cooperativa.

ACLARACIÓ INICIAL

El sable-espuma constituye una modalidad adaptada del deporte de la esgrima. Partiendo de la base de que en un deporte no hay cooperación (sí colaboración), ¿qué hace adecuada esta propuesta en este congreso? La razón fundamental es que se utilizará el deporte como contenido y no como fin último, lo que nos lleva a prestar especial atención a las pautas metodológicas y evaluativas empleadas a lo largo del proceso de enseñanza.

De este modo, y aceptando la posibilidad de que en el aprendizaje cooperativo pueden incluirse situaciones competitivas, se cumplen otra serie de aspectos que caracterizan la metodología cooperativa. Entre ellos una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado durante el transcurso de la unidad.

INTRODUCCIÓ

El contenido del sable-espuma y su aplicación en el marco escolar está presente en la bibliografía (Alarcia, Alonso & Saucedo, 2000; Alarcón & Arismendi, 2004; Chervis, 2003; Lafuente, 2010; Lindell, Quintana & Rodríguez, 2009...), destacándose los buenos resultados de motivación y aprendizaje en el alumno que conlleva la implantación de este contenido. La mayoría de estas propuestas se centran en el planteamiento de repertorios técnicos, aislando, en algunos casos, el componente más educativo e integrador que puede ofrecernos. Otras centran su eje de actuación en la puesta en práctica de combates así como en la asunción de la función del árbitro por los estudiantes (Chervis, 2003; Lafuente, 2010).

La propuesta que planteamos, aunque comparte algunos aspectos mencionados, difiere tanto en la estructura como en la persecución de los objetivos definidos en el aula, debido en gran parte a la utilización del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). En este sentido, la metodología y la evaluación constituyen aspectos esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Trataremos de crear una actitud inicial positiva aprovechando las características novedosas del sable-espuma. Se procederá a una enseñanza de aspectos técnicos fundamentales respetando la organización secuencial hacia las actitudes (relacionada con la manera de agrupar progresivamente al alumnado). Éstos serán aplicados en la realización del combate y utilizados en la creación conjunta del montaje final en pequeños grupos (una "lucha escénica"). A su vez, se empleará una evaluación formativa y compartida durante el proceso (Hortiguera,

Pérez-Pueyo & López-Pastor, 2015) que permitirá otorgar un feedback a cada una de las parejas para mejorar su escenificación final. Así, los alumnos dispondrán, desde el inicio, una escala de valoración²⁷ con la que su lucha escénica será evaluada y calificada. Esto les permitirá poder autoevaluarse como pareja/grupo, favoreciendo su tiempo de planificación y preparación además de responsabilizarse hacia los elementos técnicos y coordinativos que deberán de trabajarse. Esta escala será utilizada por los alumnos en diferentes momentos del proceso para valorar su propia lucha (autoevaluación) y la de sus compañeros (coevaluación).

Por lo tanto, lo que se plantea en este taller es que a través de la experimentación y de la práctica de actividades que se asocian a este contenido, se pueda reflexionar conjuntamente acerca del potencial educativo que deriva del mismo.

DESCRIPCIÓ DE ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES QUE SE REALIZARÁN DURANTE EL TALLER

El trabajo se estructura en tres partes fundamentales: 1. Aprendizaje de elementos técnicos y aplicación de estos en combate; 2. Preparación de lucha escénica en pequeños grupos y 3. Demostración de lucha escénica delante de los compañeros.

Primera parte: aprendizaje de elementos técnicos y aplicación de estos en combate

Se dispone la clase en fila, uno al lado del otro con una separación considerable. Se les enseñan los aspectos técnicos fundamentales: la posición inicial de partida ("posición de guardia"), el desplazamiento hacia delante ("marcha"), el desplazamiento hacia atrás ("romper") y el ataque ("fondo") (Foto 1).



Foto 1. Gestos técnicos de marchar y romper

A continuación, los alumnos se ponen por parejas. Cada pareja se coloca enfrentada guardando la distancia que permitan los sables. En un turno, un miembro de la pareja debe hacer fondos, mientras que el compañero debe parar el ataque para después cambiar los roles.



Foto 2. Práctica de tocado en fondo

Aprovechando el agrupamiento en parejas establecido así como esta colocación, se practicará el fondo en diversas situaciones. Por ejemplo, un miembro de la pareja sujetará el sable y lo dejará caer. El otro miembro de la pareja, que permanece en posición de guardia, hará un fondo al tiempo

²⁷ Modelos de estas escalas serán entregadas a los docentes participantes en el congreso.

que atrapa el sable antes de que éste caiga al suelo. Otra variante es que uno de ellos sujete el sable y el compañero tenga que hacer un "tocado" con su sable (Foto 2).

Posteriormente y siguiendo la organización secuencial hacia las actitudes (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), una pareja se juntará con otra pareja formando grupos de cuatro personas. Se propone el juego del "Director". Un alumno del grupo hace las funciones de director y se coloca delante de sus tres compañeros. Si el Director "marcha", los compañeros "rompen"; si el Director "rompe" los compañeros "marchan" y si el Director pone el sable de manera transversal, los compañeros tendrán que hacer un fondo (Foto 3).



Foto 3. Juego del director

Siguiendo la coherencia en términos de agrupación se proponen algunos juegos en los que toda la clase esté implicada y se incluyan aspectos propios de la esgrima. Un ejemplo a este respecto es el juego de "salvar al rey". Se plantean una serie de reglas iniciales: hay dos equipos y cada uno de los equipos nombra a un rey o una reina. El equipo que antes haga un tocado al rey del equipo contrario gana. Durante la puesta en práctica del mismo se hace responsables a los alumnos para que entre todos propongan y se modifiquen algunas reglas y éste se convierta en más participativo, dinámico y divertido para todos.

Siguiendo esta dinámica el docente propone diversos juegos para posteriormente pasar el relevo de responsabilidad a los alumnos. Éstos se colocan en grupos e inventan un juego con aspectos de esgrima para presentar y poner en práctica con todos los compañeros. Tras la enseñanza de aspectos técnicos y aplicación de los mismos en diferentes contextos se procede a la realización de combate. Los alumnos se colocan por parejas para combatir. Se indican algunas reglas fundamentales (saludo, zonas de guardia, tocados y despedida) y en el transcurso se van añadiendo más reglas (qué ocurre si un tirador saca un pie, si los dos tiradores hacen tocado a la vez, etc). Posteriormente se introduce la figura de árbitro. Para ello, una pareja se une con otra pareja de modo que mientras dos tiran, los otros dos asumen la función de árbitros para posteriormente cambiar los roles. Se les enseñan algunas de las frases fundamentales que emite el árbitro así como los gestos fundamentales que lleva a cabo (Foto 4).



Foto 4. Introducción de figura de árbitro

Segunda parte: Preparación de lucha escénica en pequeños grupos

Esta segunda fase se centra en que cada pareja o grupo elabore su lucha escénica

final. Para ello se les deja un tiempo de alrededor de dos sesiones, el cual utilizan para adecuar la composición a la música establecida y ensayar cada una de las secuencias motrices en las que se divide la composición. El rol del docente aquí es fundamental, ya que se pasará por los diferentes grupos con el fin de resolver dudas y asesorar en aquellas partes que pudieran conllevar más problemas. Los alumnos utilizan la escala de valoración para irse autoevaluando (Foto 5) cada uno de los indicadores que la integran: coordinación, integración de elementos, adaptación a la música, ejecución y actitud. Esto supone una implicación directa del alumnado en su evaluación, lo que conlleva ser más conocedor de la temática, poder regular más su trabajo e incentivar su toma de decisiones. Además se fomenta su responsabilidad hacia las tareas, siendo la escenificación solamente la excusa y el argumento que genera todos los aprendizajes.



Foto 5. Alumnos utilizando escala de valoración

Tercera parte: Demostración de lucha escénica delante de los compañeros

Es la fase fundamental y más gratificante de la UD para el alumnado, ya que supone la demostración de todo lo aprendido en sesiones previas. Es momento de demostrar lo creativos que han sido y compartir con los compañeros alternativas sobre el bagaje generado. La escenificación tendrá al menos un minuto de duración y en ella deberán de integrarse todos los elementos técnicos trabajados. Mientras una pareja realiza su escenificación hay otra que está cocalificando con la escala de valoración que se utilizó para la autoevaluación durante el proceso. Además, siempre existirá la figura del árbitro, la cual se irá rotando para que todos tengan la experiencia. Se delimitará el pasillo en el que se desarrollará la composición, aunque seremos flexibles en relación a los espacios empleados con el fin de estimular la creatividad en sus desplazamientos. Se delimitará una zona de práctica, la cual utilizarán las parejas para ensayar antes de que les toque la representación final. Además, es un momento que se aprovecha para compartir entre todos, valorar el trabajo de los demás y reflexionar de manera constructiva sobre lo aprendido.



CONCLUSIONES

Este taller que se llevará a cabo en el congreso intentará plasmar la estructura fundamental que divide a la UD, centrándose en las pautas metodológicas de carácter cooperativo que la dan identidad: preparación de la escenificación final, toma de decisiones conjunta, feedback entre grupos para la mejora del trabajo... Tras poner en práctica esta unidad durante varios años, hemos comprobado el interés y la motivación que despierta en los alumnos su vivencia, ya que consigue que se impliquen de manera directa hacia la adaptación de una disciplina que es difícil que hayan practicado previamente.

Sin embargo, consideramos que lo verdaderamente trascendente no es el contenido en sí mismo, sino la manera en la que se aborde. Es por ello, que bajo el principal criterio de que el alumno tenga la sensación de conseguir todo aquello que le proponemos, las metodologías de carácter cooperativo en EF favorecen el uso de lo motriz como fuente idónea de tolerancia, respeto y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcia, L., Alonso, J. y Saucedo, F. (2000). *Esgrima con sables de espuma. U.D Primaria y Secundaria*. Madrid: Esteban Sanz.
- Alarcón, R. A. y Arismendi, J. (2004). *Manual técnico metodológico para escuelas formativas estratégicas de esgrima*. Chile: Servisport.
- Cheris, E. (2003). *Manual de esgrima: claves paso a paso para dominar las técnicas con florete y espada*. Madrid: Tutor.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y López-Pastor, V.M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5. doi: [10.7203/relieve.21.1.5171](https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171).
- Lafuente, J.C. (2010). La esgrima como pre-deporte y la esgrima escénica. Una propuesta didáctica para la educación primaria. *Revista digital EF deportes*, 141.
- Lindell, Ó., Quintana, R. y Rodríguez, M. (2009). La esgrima en la escuela. Una propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista digital EF deportes*, 130.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León. León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes*. Madrid: CEP.

Datos del autor:

Alejandra Hernando Garijo,
Facultad de Educación (Burgos), IES Comuneros de Castilla (Burgos)

David Hortigüela Alcalá,
Facultad de Educación (Burgos)

Ángel Pérez Pueyo,
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (León)

Israel Herrán Álvarez,
IES Doctor Sancho de Matienzo (Burgos)

Óscar Manuel Casado Berrocal,
Universidad Isabel I de Castilla (Burgos), CP. Pablo Iglesias (Asturias).

Taller de acroyoga

Sonia Ajenjo Vila

RESUMEN

Partiendo de una experiencia personal y conociendo el gran poder educativo y cooperativo del acrosport, se propone la introducción de clases de acroyoga tanto para los discentes como para los docentes debido a sus múltiples beneficios. El acroyoga engloba muchos aspectos positivos de prácticas de comunión cuerpo-mente (yoga, meditación o mindfulness y masaje Thai) que están actualmente en auge dentro del contexto educativo; así como los efectos beneficiosos de una práctica que desarrolla la condición física y la creatividad como es el acrosport, trabajando siempre de forma lúdica, cooperativa y poniendo especial atención al aspecto emocional y actitudinal.

Se realizará un taller de introducción al acroyoga con sus fases: rueda de conexión grupal, calentamiento con asanas de yoga en grupo y en parejas para fortalecer la comunicación y la confianza, yoga acrobático, acroyoga terapéutico, breve masaje Thai y rueda final para compartir la experiencia.

INTRODUCCIÓN: UNA EXPERIENCIA PERSONAL COMO PUNTO DE PARTIDA

De joven fui gimnasta y el circo siempre ha sido mi sueño, mi espinita, mi foco de ocio y admiración. El año pasado me enteré que existía una carrera que englobaba las artes visuales, la danza y la especialidad de circo, así que hice las pruebas de admisión y me embarqué en esta aventura que requería de mucho tiempo, esfuerzo y donde volví a ser alumna rodeada de compañeros que no superaban la veintena, ¡no iba a ser fácil!, pero estaba FELIZ, dispuesta a darlo todo.

Los primeros 2 meses fueron geniales, estaba motivada y aprendí bastante, pero poco a poco fueron apareciendo las dificultades: combinar la carrera con el trabajo y el agotamiento físico entre otros dejaron su huella, dando un giro de casi 180 grados en mi estado de ánimo, con el consiguiente abandono de la carrera.

¿Por qué se convirtió en un infierno lo que comenzó siendo un sueño? ¿Qué era lo que me generaba tanta ansiedad, desmotivación y hasta deterioro de la autoestima?

Sentí muy de cerca y profundamente lo que pueden sentir nuestros alumnos cuando se enfrentan a determinadas situaciones y quise analizar los motivos para poder aprender de ellos y poder así desarrollar una gran empatía.

Primero analicé los motivos de mis sentimientos de desmotivación, frustración y fracaso hasta el punto de no querer continuar con algunas asignaturas:

- **Profesores:**

Algunos profesores estaban anticuados metodológicamente, eran muy técnicos, estaban deshumanizados, basaban su metodología en el mando directo y estaban demasiado enfocados en la tarea, con mucha exigencia, sin darse cuenta de que teníamos otras 8 asignaturas más. Me sentía muy inferior, una alumna sumisa que no podía aportar, donde sus emociones no eran respetadas o escuchadas, había distancia, desconfianza... ¿Qué hubiese necesitado yo en ese momento? (lanzo la pregunta a modo de reflexión).

- **Compañeros:**

A pesar de ser un grupo reducido en la especialidad de circo, no me sentía integrada con mis compañeros, quizás porque no podía asistir a la totalidad de las asignaturas, quizás por la diferencia de edad o incluso el objetivo personal, ya que ellos se dedicaban exclusivamente a la carrera y yo continuaba con mi trabajo. A

pesar de estos inconvenientes no hubo nunca ningún percance y siempre había algunos que estaban dispuestos a ayudarme en lo que necesitara y no sentí el vacío absoluto a la hora de trabajar por parejas o grupos, pero sí pude experimentar lo que es “que te dejen para el final” o no tener una relación de “amistad”, simplemente compañeros.

- **Metodología:**

Las artes escénicas pueden ser lúdicas y creativas, pero tienen un alto componente donde la técnica, la disciplina y el esfuerzo son los protagonistas. Los estilos de enseñanza más utilizados por la mayoría de profesores eran el mando directo y la asignación de tareas. Había correcciones, pero de una manera “destructiva” y poniéndonos en evidencia con respecto a los compañeros.

- **Meta:**

Inicié los estudios con los objetivos de aprender, de poder trasladar lo máximo posible a mis clases y de disfrutar, pero a medida que pasaba el tiempo fue cogiendo más peso la obligación, la calificación y aparecieron los sentimientos de frustración y frases como “no voy a llegar”, “no merece la pena”, “¿qué estoy haciendo aquí?” hasta el punto de tirar la toalla y abandonar la mayoría de las asignaturas.

“SIN DISFRUTE, NO HAY APRENDIZAJE”

A pesar de los sentimientos que estaba experimentando, todo lo que estuviese relacionado con las acrobacias o con el circo seguía interesándome y asistía a algunas clases y cursos fuera de la universidad. En estas clases no experimentaba el discurso derrotista, sino que volvía a coger fuerzas y a motivarme.

Me resultó muy curioso y sorprendente la fuerza, la motivación, la alegría y las ganas que tenía de volver cada vez que practicaba acroyoga.

¿Qué era lo que estaba pasando?, ¿cuáles eran los posibles motivos de esa diferencia entre las clases de circo dentro de la educación formal y las clases fuera de la universidad y en concreto con las clases de acroyoga?

Claramente había un gran componente emocional: los compañeros con los que practicaba eran de mi edad, con intereses y objetivos comunes, con ganas de aprender, de compartir, de cooperar, de ayudar, sin juicios, creando vínculos sanos de forma divertida.

Ya no me sentía juzgada, presionada, sino todo lo contrario, me sentía integrada, volvía a sentirme válida, que podía aportar, que contaban conmigo, que era útil, que disfrutaba y que aprendía, generando muchas emociones positivas y aumentando mi autoestima. Se reducían los niveles de ansiedad, aumentaba la motivación, la vitalidad y sentía más conexión cuerpo-mente-emoción; en definitiva experimentaba estados de presencia, aquella que se logra con la meditación y el mindfulness, pero que también se puede conseguir corriendo o bailando, entre otras actividades que se realizan desde y por el placer.

¿QUÉ ES EL ACROYOGA?

El acroyoga es una fusión entre yoga, masaje tailandés y acrobacia. No se puede hacer acroyoga en soledad. Es, por excelencia, una práctica que cultiva interconexión y comunidad. En las clases, se habla de *kula*, que en sánscrito significa "familia" o "grupo", y se puede traducir como "comunidad del corazón" (Nemer 2008).

La diferencia más notoria entre acroyoga y cualquier otro estilo de yoga es que la mayor parte de la clase se trabaja con los demás participantes, en grupos de a dos, tres o más personas, haciendo de la cooperación el medio habitual y necesario para su práctica.

Cuándo y dónde nace el acroyoga.

En los años 30 se pueden ver imágenes de la práctica de *Aerial Yoga*, inspirado por Krishnamacharya (India), mostrando evidencias de que el yoga y la acrobacia se han ido fusionando desde tiempos remotos en todo el mundo. A partir de los 80 se fueron mezclando con artes terapéuticas, *danza contact* y técnicas circenses, fundando en el año 2000 el *Acroyoga Montreal*, orientado hacia la creatividad y la performance, por Eugene Poku y Jessie Goldberg (Nemer 2008).

Más adelante, en 2003, con una visión más terapéutica, Jason Nemer, con formación acrobática y Jenny Sauer-Klein, estudiante de yoga y de circo, cofundaron Acroyoga en E.E.U.U. y a partir de aquí comenzó la formación de profesores y su expansión por todo el mundo.

Dentro de la práctica del acroyoga podemos encontrar (Nemer 2015):

- Una parte lunar y terapéutica, que incluye los estiramientos y masajes, y cultiva la escucha, el amor y el desapego.
- Una parte solar y acrobática que cultiva la confianza, el empoderamiento y el

gozo.

- Y la práctica yóguica, que es el nexo que cultiva la conciencia en la respiración, el equilibrio en la vida y la conexión.

Durante la práctica, **podemos adoptar tres roles diferentes (Nemer 2008):**

- **La base:** persona que sujeta o apoya a otra, y que puede estar en el suelo o de pie.
- **El volador:** persona que será elevada, sujeta y soportada por la base.
- **El cuidador o spotter:** persona que cuida de los otros dos y que se encarga de mantener segura la situación, además de hacer de coach y ser un ojo externo a la situación.

Características del acroyoga que lo justifican en el contexto educativo:

1. **Cooperación:** como se ha mencionado anteriormente, la práctica de acroyoga es evidentemente colectiva y se necesita de 2 o más personas para conseguir un objetivo común. El constante contacto físico al que están sometidos los alumnos enriquece aún más el sentimiento de cooperación, de apoyo entre compañeros, y la confianza en los demás.
2. **Autosuperación:** el acroyoga invita a trabajar las inseguridades y la superación de límites, desarrollando el sentido de la confianza, la comunicación y la escucha con uno mismo y con el otro.
3. **Autoestima:** los practicantes de acroyoga se sienten necesarios e importantes en la consecución de los objetivos del grupo, lo que favorece el aumento de la autoestima.
4. **Sociabilidad:** en las actividades donde se necesita del compañero para que puedan ser realizadas siempre va a existir la sociabilidad y la interacción entre compañeros, además del importante papel que tienen los ayudantes. A través de esta actividad el niño afianza su relación con sus iguales, se preocupa por ellos, sintiéndose parte importante dentro del colectivo (López 2010).
5. **Condición física:** el acroyoga desarrolla varias cualidades como la agilidad, la fuerza, la flexibilidad y el equilibrio.
6. **Higiene postural:** con la práctica del acroyoga se hace evidente el control postural que los alumnos tienen que tener, mejorando la conciencia de nuestro cuerpo y la alineación corporal.

7. **Mente saludable:** al realizarse en forma de juego, disminuye la ansiedad y crea un ambiente de convivencia, diversión y retos corporales que despejan la mente y ponen la atención en el cuerpo y en la experiencia compartida.

8. **Creatividad:** el acroyoga incita a la exploración de formas, figuras y movimientos de forma individual y en conexión con los otros.

9. **Expresividad:** desarrolla nuevas maneras de comunicar y expresar que no pasan necesariamente por la palabra, sino que el lenguaje es el contacto y la respiración. Se puede utilizar como medio de expresión artística.

10. **Vínculos:** en las clases de acroyoga se crean lazos empáticos más fuertes ya que estamos en un constante dar y recibir, apoyar y ser apoyado, siempre a través del contacto, la comunicación y el juego, que generan amistades y un fuerte sentido de tribu.

LA PRÁCTICA DE ACROYOGA

Aunque no todas las clases son iguales, usualmente mantienen esta estructura que propone Nemer (2008). Marcado con (•) se explicará brevemente lo que practicaremos en el taller.

1. Ceremonia en círculo: En el círculo, se aprende a establecer las bases de un contacto respetuoso y abierto.

- Comenzaremos en círculo para una primera toma de contacto, conocer qué saben y cómo vienen los participantes (figura 1).

2. Asanas: Practicando las asanas (posturas), el cuerpo se prepara física y energéticamente para interactuar en forma armoniosa con otros. Permiten aumentar la fuerza, la flexibilidad y la coordinación de una manera progresiva y segura. Los alumnos aprenden los nombres de las posiciones y entrenan posturas.

- Realizaremos un saludo al sol para activar el cuerpo, manteniendo el círculo e interaccionando con los compañeros para romper el hielo e iniciar el contacto físico de manera progresiva. Posturas básicas de yoga como la montaña, la tabla y los guerreros, entre otros, nos servirán de calentamiento (figura 2).

3. PartnerFlow: Significa "fluir en pareja" y se trata de una secuencia creativa de estiramientos beneficiosos para ambos, que sirven de plataforma para incorporar autoaceptación y receptividad.

- Se pondrán en parejas y realizaremos ejercicios de tonificación y flexibilidad de manera fluida y lúdica (equilibrios, push up, la ventana, sentadillas, abdominales y estiramientos) (figuras 3 y 4).

4. Inversiones con cuidador: El arte de ser spotter (cuidador) significa escuchar con plenitud a fin de servir a los compañeros con todo aquello que necesiten para ser libres. Los practicantes invitan a confiar en los cuidadores y construyen los pilares para abordar habilidades acrobáticas en pareja.

- Antes de realizar las inversiones, se pondrán en tríos, preferiblemente con la misma estatura y realizaremos juegos de confianza como el péndulo, donde uno se pone en el centro con los ojos cerrados y debe confiar en los compañeros que le balancearán de un lado a otro.
- Se darán unas bases técnicas y pautas de seguridad para realizar las siguientes figuras: el pájaro, el trono y la ballena (figuras 5, 6 y 7 respectivamente).

5. Acrobacia en grupo: Con la técnica apropiada, muchas hazañas aparentemente imposibles se convierten no sólo en posibles, sino también en divertidas.

- Una vez conocida la técnica de los fundamentos básicos del acroyoga podrán crear figuras en grupo.

6. Vuelo terapéutico: Es el néctar del acroyoga: sus creadores la llaman "terapia de estiramiento espinal antigravitacional". Utiliza la gravedad y el metta ("amabilidad amorosa") para liberar y abrir la espina dorsal del volador mientras se enraíza y energiza la base. Aquí, el volador recibe todos los beneficios de una inversión sin esfuerzo.

- Manteniendo los tríos, la persona voladora realizará la hoja plegada, mientras la base manipula su cuerpo para realizar un suave masaje y estiramientos, siempre con el acompañamiento del cuidador (figura 8).

7. Masaje tailandés: Es un arte curativo que restablece el equilibrio del cuerpo. Se utilizan estiramientos pasivos del yoga para abrir líneas de energía en el receptor. Después de una sesión de vuelo terapéutico, el volador ofrece toda su gratitud por lo que acaba de recibir de la base en forma de un masaje tailandés.

- Utilizando el propio peso del cuerpo y grandes amasamientos, se realizará un pequeño masaje para descargar y conseguir la relajación final.
- Círculo final: rueda para compartir experiencias, opiniones, impresiones y agradecer la posibilidad de la práctica a modo de cierre.

METODOLOGÍA DEL TALLER

El acroyoga es considerado como una disciplina colectiva, donde los alumnos realizarán figuras de mínimo 2 personas. Esto significa que en ningún caso, es una actividad que pueda llevar a cabo una persona sola sino que es necesaria la presencia de otros, con lo cual la confianza y la cooperación cobran gran importancia.

Dispondremos de mínimo una colchoneta para cada 2 participantes, preferiblemente 1 para cada alum@ y se darán unas nociones mínimas sobre seguridad así como

normas de clase para poder trabajar sin peligro alguno: respetar los espacios de actuación, subir y bajar lentamente, realizar movimientos controlados, no saltar sobre el compañero, no poner peso sobre la columna del compañero, escuchar siempre las indicaciones de los demás, el portor siempre decide, sobretudo en la orden "bajad".

La disposición espacial será tal, que el profesor pueda ver y llegar rápidamente a todos los grupos de trabajo.

Se comenzarán con dinámicas y juegos de confianza, dando importancia al control postural y a la seguridad. Se partirá de posiciones en parejas y siempre contaremos con la presencia de ayudantes.

Para no encasillar a ninguna persona en ninguno de los roles establecidos, las primeras posturas, que serán sencillas y fácilmente alcanzables, deberán realizarlas en los tres roles (base, volador y ayudante), para sentir la satisfacción, la autosuperación, la confianza en ellos mismos y en los demás (Pérez 2015).

Aspectos como la confianza, la empatía, la aceptación del rol dentro del grupo y el someterse a las reglas del mismo, la cohesión grupal y implicación por el bien del colectivo son valores sociales que subyacen de la práctica del acroyoga. La clase puede hacerse con música relajante como acompañamiento para facilitar la concentración.

Al final de la sesión se pondrá en común cómo se han sentido los participantes y dónde han tenido dificultades ya que la comprensión, la empatía y la cooperación serán el foco del taller, dando importancia al proceso y no al resultado. En ANEXOS se mostrarán unos ejemplos de figuras que realizaremos en el taller.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

López Pintor, R. (2010). El acrosport: una propuesta cooperativa para el desarrollo motriz y actitudinal en Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Año 1, Num. 4.

Nemer J., Sauer-Klein J. (2008). *Acroyoga flight manual*. E.E.U.U.: acroyoga.org

Nemer, J. (2015). *Elements of AcroYoga: Partner Practices for a Lifetime*. E.E.U.U.: acroyoga.org.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. (2015). *¿Y por qué las acrobacias? Una propuesta fundamentada en la implicación y el logro del alumnado*. Conference Paper. León.

ANEXOS



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8

Fotos realizadas por María José Álvarez Barrio en un taller de iniciación al acroyoga impartido por Sonia Ajenjo Vila y Roberto Aguilar Martín en la Universidad Autónoma de Madrid el 28 de abril de 2016.

Datos del autor:

Sonia Ajenjo Vila,
Profesora de E.F. Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física. Ciencias de la Salud.
Universidad Rey Juan Carlos.

*Tamborí cooperatiu. Una proposta
per introduir l'esport del Tamborí
des d'una metodologia cooperativa*

Cristian Almazor Sirvent

RESUM

El Tamborí és un esport tradicional d'Itàlia que adopta el nom de l'accessori amb què es juga: el tamborí. Es considera el precursor del tennis ja que les similituds amb aquest esport són múltiples. Tot i que, per definició, és un joc d'oposició entre dos equips formats per tres jugadors de pista i a on l'objectiu del joc és guanyar punts colpejant una pilota amb un tamborí, en aquest taller es farà una introducció a aquesta modalitat esportiva sense entrar en l'apartat competitiu i centrant-nos en l'aspecte més lúdic a on es fa una primera presa de contacte amb el tamborí afavorint la cooperació entre els participants del taller.

Aquesta primera fase de coneixement del tamborí en la que es basa la proposta, s'organitzarà a partir de diferents estacions a on s'hauran de resoldre una sèrie d'activitats motrius en les que es farà necessària la participació i cooperació entre els integrants de cada un dels equips.

EL TAMBORÍ

El Tamborí és un esport relativament jove a Catalunya (<http://www.tamcat.org/>) que ha seguit una trajectòria ascendent des de la seva primera aparició l'any 2.004. Després d'un llarg recorregut de més de 10 anys, el Tamborí ha esdevingut un esport amb Federació i Selecció Catalana pròpies i amb la participació d'equips catalans en campionats internacionals de primer nivell.

Gràcies a la seva facilitat d'aprenentatge, aquest és un esport força adient i atractiu per incloure dins les programacions del Cicle Superior d'EF i, més endavant, també a les de Secundària. Tot i així, el coneixement d'aquest nou material es pot iniciar a partir d'una sèrie de propostes prèvies a l'aprenentatge de la reglamentació que poden afavorir la participació i l'interès per l'esport en sí.

Tant el Tamborí com qualsevol esport que es treballi a les sessions d'Educació Física, necessita un procés progressiu d'aprenentatge. La introducció d'aquests esports passarà necessàriament per una fase en la que el coneixement del reglament tindrà poca importància en favor de l'adquisició d'una sèrie d'habilitats motrius. En aquesta fase inicial la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu a través de jocs on es facilita la participació de tots els components, pren una importància molt rellevant per aconseguir la motivació i implicació de tot l'alumnat.

Aquests jocs hauran de tenir una sèrie de característiques comunes tal i com els defineixen diversos autors:

- 1) No existeix la incompatibilitat de les metes dels participants i els objectius són comuns, encara que els rols de cadascun siguin els mateixos o diferents. (Velàzquez, C. 2002)
- 2) Presència d'una relació directa entre els objectius i les possibilitats d'èxit de les diferents persones, de tal manera que cada membre només aconseguirà l'objectiu del joc si aquest també és aconseguit pels seus companys. (Ruiz, J.V. 2009)
- 3) Els participants d'un mateix grup s'ajuden entre ells per tal d'aconseguir un objectiu comú, és a dir, entre aquests no hi ha oposició si no que han de col·laborar per acabar assolint tots un objectiu comú. (Garaigordobil, M. 2002).
- 4) Tots els participants han d'aconseguir un objectiu comú treballant junts. Si s'aconsegueix l'objectiu final, guanyen tots, i si no és així perden tots. Els diferents participants del joc competeixen contra els elements no humans del joc i no entre ells mateixos. Tots els participants han de combinar les seves habilitats per així poder aconseguir amb més facilitat la finalitat del joc. (Pallares, M.1978)

- 5) Desenvolupament i origen de diversos aprenentatges com la valoració del treball en equip, jugar amb altres companys i no contra ells on tots guanyen o tots perden i on l'objectiu és comú per a tots els participants. (Hernandez , P. i Melero, M.A 2008)

Seguint aquestes indicacions sobre les condicions dels jocs cooperatius, trobem que la majoria d'ells (per no dir tots) perden la seva condició de cooperatius en el moment que deixen de ser joc per convertir-se en esport.

No hem de donar l'esquena al component motivador que representa la competició, però podem oferir alternatives de joc que tinguin un component molt reduït d'aquest element sobretot quan treballem a l'escola Primària.

La introducció a la nostra programació d'una nova proposta esportiva es pot enfocar sempre des d'una vessant més lúdica en la que es prioritza la cooperació entre els jugadors. Un cop s'han adquirit una sèrie d'habilitats motrius relacionades amb l'activitat en sí, és el moment d'incloure alguns elements competitius que poden resultar motivadors per gran part dels participants.

El taller que presento és un circuit per estacions a on s'han de resoldre una sèrie de situacions de joc i on és necessària la cooperació de tots els participants. La distribució es farà per equips d'entre 6 i 8 jugadors i es marcarà un ordre de realització de les proves. Hi haurà un temps per estació de cinc minuts. El canvi d'estació es farà a partir d'un senyal acústic.

A cada estació hi haurà un petit rètol amb la descripció i el número de la prova. Cada cop que un equip arriba a l'estació, es llegiran en veu alta les instruccions, s'asseguraran que tots han entès el seu funcionament i, seguidament començaran a realitzar-la.

Cada grup disposarà d'un full de control (veure annex 1) a on aniran recollint els resultats obtinguts en finalitzar cada estació i en el que també hauran de reflectir de quina manera han treballat en equip i amb quines dificultats s'han trobat.

Per realitzar cada una de les estacions, a tots els participants se'ls facilitarà un tamborí propi. Aquest l'hauran de portar amb ells a cada canvi d'estació.

Aquesta és la relació de les diferents estacions que formen part del circuit:

1) Nom de l'estació: "Mímica per parelles"

Descripció: els membres de l'equip hauran de dividir-se per parelles. Cada parella haurà de preparar i representar una escena muda d'un mínim de 30 segons en la que

el tamborí hi aparegui com un element important de la seqüència. Un cop s'hagin preparat per separat cada una de les escenes, aquestes seran representades davant de la resta de companys de l'equip. Es tracta de que l'equip sigui capaç d'endevinar quines accions s'hi desenvolupen i quin objecte representa el tamborí.

Material: 0.

Avaluació: es valora l'originalitat de l'escena i l'expressió corporal dels que la representen.

2) Nom: "Cadireta de la reina"

Descripció: tots els components de l'equip hauran de cooperar per transportar damunt d'un matalàs a cada un dels membres del seu equip individualment. A cada desplaçament es transporta a una sola persona la qual haurà de portar un tamborí amb una pilota en equilibri.

Material: un matalàs i una pilota mida tennis.

Avaluació: es puntua positivament cada un dels desplaçaments realitzats amb èxit (sense que caigui la pilota i amb la participació de tots).

3) Nom: "Bàsquet!"

Descripció: per parelles. Separats per una distància de tres metres l'un de l'altre. Un dels dos fa llançaments colpejant amb el tamborí i intentant encertar la pilota dins del conus que porta el seu company a les mans amb l'ajuda d'aquest. Quan entre els dos han sumat un total de 10 encerts a parts iguals, s'amplia la distància tres metres més i es repeteix l'exercici. L'objectiu és aconseguir el màxim nombre de "bàsquets" a la màxima distància possible.

Material: una pilota i un conus gran per cada parella. Conus petits per marcar la separació de tres metres.

Avaluació: es comptabilitzen quants encerts han aconseguit fer entre totes les parelles.

4) Nom: "Seqüències ordenades"

Descripció: tots els membres de l'equip es numeren amb un ordre aleatori. Tot formant una rotllana hauran de colpejar la pilota verticalment amb caiguda al centre ordenadament seguint l'ordre establert inicialment. La pilota no pot fer cap bot i tots hauran de facilitar el colpeig als companys de manera que entre tots puguin fer el màxim de cops possibles. Si la pilota cau, es torna a començar des de zero. Al final es comptabilitza la millor marca realitzada.

Material: una pilota

Avaluació: nombre de cops realitzats entre tots.

5) Nom: "Circuit d'habilitat"

Descripció: per parelles hauran d'anar passant-se una pilota sense bot mentre van desplaçant-se per un circuit amb diferents obstacles. Si la pilota cau a terra, es recupera i es continua des del punt on havia caigut. Cada pilota caiguda sumarà un punt negatiu a tot l'equip. Tots hauran de passar el circuit una vegada amb cada un dels seus companys.

Material: cordes, tres bancs suecs, conus, piques...

Avaluació: s'avalua el nombre mínim de punts negatius que han realitzat.

6) Nom: "Punteria"

Descripció: a una distància d'uns 10 metres col·loquem tres bitlles per cada grup de tres participants. Els tres rols de cada un són: el primer fa cinc llançaments amb el tamborí per intentar tombar les bitlles; el segon dona la pilota al llançador durant els cinc llançaments; el tercer comptabilitza quants punts (bitlles tombades) ha estat capaç de tombar el seu company/a. Els rols s'aniran desenvolupant de manera rotatòria.

Material: 12 bitlles

Avaluació: l'estació s'avalua a partir del nombre màxim de bitlles que han aconseguit tombar entre tots tres membres de l'equip a cada ronda.

7) Nom: "El cambrer"

Descripció: col·locats en rotllana tots amb un tamborí a la mà. S'ha de passar la pilota al tamborí del costat fent-la rodar per sobre el tamborí sense bot. La pilota ha de fer tota la volta a la rotllana sense que caigui a terra.

Material: una pilota

Avaluació: l'objectiu comú de tot el grup és que la pilota no caigui. Cada volta completa a la rotllana es compta com un punt. En el cas que la pilota caigui, el comptador torna a zero. Es tracta de fer el màxim de voltes seguides sense que la pilota caigui.

8) Nom: "Saltar a la corda"

Descripció: mentre dos van rodant la corda, la resta del grup ha d'anar entrant i sortint de la roda portant un tamborí amb una pilota en equilibri. Es comença per un sol salt i es va augmentant progressivament el nombre de salts per aconseguir fer una màxima puntuació. El rol de rodar la corda es va fent de manera rotatòria i els que ho fan, han de facilitar l'activitat als companys que salten.

Material: una corda i dues pilotes.

Avaluació: entre tots van augmentant el nombre de salts que s'han de fer a cada volta. Si un participant té dificultats per saltar, la resta de companys l'orienten i ajuden per tal que pugui realitzar bé l'exercici.

9) Nom: “El tren”

Descripció: col·locats en fila i agafant un tamborí amb dues mans verticalment. Entre el tamborí i l'esquena del de davant posem una pilota fent una mica de pressió per què aquesta no caigui. Un cop tots estan col·locats amb tamborí i pilota es tracta de fer un petit recorregut sense que cap de les pilotes caigui a terra.

Material: 12 pilotes.

Avaluació: es compten el nombre d'intents (pilotes caigudes) que s'han necessitat per realitzar tot l'itinerari sencer.

10) Nom: “Passades sobre el riu”

Descripció: dues files separades per un “riu” (corda). El primer de la fila farà una passada controlada al primer de l'altra fila. Aquest haurà de tornar la passada sense bot i dirigida ja al segon de la primera fila. A mesura que ens toca colpejar la pilota, ens posem ràpidament darrera de la nostra fila. Les passades han de ser ben dirigides i s'ha de facilitar el retorn per part del jugador/a de l'altra fila.

Material: una corda i una pilota.

Avaluació: comptabilitzem el màxim de passades seguides sense que la pilota caigui a terra.

Amb aquesta proposta farcida de jocs i activitats cooperatives els alumnes juguen per plaer, sense esperar res a canvi i pel simple fet de jugar. També s'afavoreix (o és requisit indispensable) la participació de tots els participants independentment de les seves capacitats o condicions. La participació en grups de treball afavorirà la solidaritat entre els membres d'un mateix grup ja que l'activitat es centra en el conjunt del grup i no en un sol alumne individualment. En definitiva, tots els alumnes seran protagonistes del joc i no hi haurà ni superiors ni inferiors.

Un cop finalitzat el circuit, es farà una posada en comú sobre els aspectes més significatius recollits en els fulls de control.

BIBLIOGRAFIA

Antón, E. (2011). *Los juegos cooperativos en educación física*. *Pedagogía Magna*, 11); 109-116.

De la Cruz, D i Lucena, M. (2010). *El juego cooperativo como medio de fomento de valores en las clases de educación física en primaria en las escuelas profesionales sagrada familia*. *CiDd*; 1-9.

Devís, J. (2008). *El juego en el currículum de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad)*. *Revista Educación física y deporte*, no 27-2: 79-89.

Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2007): *Intervención psicoeducativa para el desarrollo de la Personalidad Infantil: Los programas JUEGO*. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional: “Nuevos enfoques educativos y su repercusión en la orientación escolar*. Castellón: Universitat Jaume I.

García, Pedro. (2005). *Fundamentos teóricos del JUEGO*. Sevilla: Wanceulen.

Hernández, L. i Madero, O. (2008). *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en educación física*. *Revista de educación física para la paz*, nº3: 46-51

Pujolàs, P., Lago, J.R., Naranjo, M., Casañas, P., Traver, J., Marín, S., Moriña, A. i Abad, M. (2008). *PROYECTO PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa*. Universitat de Vic; 1-9.

Ruiz, J.V. *El juego motor cooperativo. ¿un buen contexto para la enseñanza?... Cuando la educación física nos hace más humanos*. *Revista Educación física y deporte*; 97-120.

Teodorico, M. (2004). *Los juegos cooperativos en la educación física: una propuesta lúdica para la paz*. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (14); 21-21.

Velázquez, C. (2002). *Hacia la coeducación física. Una propuesta basada en la cooperación*. Ed. Clarión.

Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.

ANNEX 1**FULL DE CONTROL**

Nom de l'equip:			
Integrants de l'equip:			
ESTACIONS	PROVES	CRITERIS AVALUACIÓ	RESULTAT OBTINGUT
Estació 1:	Mímica per parelles	Les propostes han estat prou originals i ben desenvolupades?	
Estació 2:	Cadireta de la reina	Nombre de desplaçaments realitzats correctament	
Estació 3:	Bàsquet!	Nombre d'encerts entre totes les parelles	
Estació 4:	Seqüències ordenades	Nombre de cops seguits realitzats entre tots	
Estació 5:	Circuit d'habilitat	Punts negatius (pilotes caigudes)	
Estació 6:	Punteria	Nombre de bitlles tombades a cada ronda	
Estació 7:	El cambrer	Voltes seguides sense caiguda de la pilota	
Estació 8:	Saltar a la corda	Nombre màxim de salts a què ha arribat l'equip	
Estació 9:	El tren	Intents necessaris per fer tot l'itinerari	
Estació 10:	Passades sobre el riu	Passades sense caiguda de pilota.	

Qüestionari a omplir un cop finalitzat el circuit:

1. Heu treballat correctament ajudant -vos a superar les diferents proves? Per què?
2. A quina prova heu tingut especial dificultat per realitzar? Com ho heu solucionat?
3. Com a grup, creieu que heu après alguna cosa? En cas afirmatiu, quina?
4. Què creieu que hagués passat si no us haguéssiu ajudat a superar les proves?
5. Us ho heu passat bé?

ANNEX 2**Material i espai necessari**

- 1 matalàs
- 30 conus petits
- 8 conus mitjans
- Cordes, tres bancs suecs, conus, piques
- 12 bitlles
- 8 cordes
- El taller es pot desenvolupar en una pista poliesportiva d'uns 100mX50m

Dades de l'autor:

*Cristian Almazor Sirvent,
Mestre Educació Física Escola Camí del Mig, Mataró*

*Trabajamos la resistencia cooperativamente
de una manera saludable*

Jorge Palomares Bartoll

RESUMEN

El aumento de la obesidad infantil y del sobrepeso que la juventud española está adquiriendo, junto a la reducción de hábitos deportivos saludables y el aumento de las actividades sedentarias, deja entrever que algo está pasando.

Tampoco podemos olvidar que las diferentes leyes educativas (Decret 143/2007; Decret 187/2015), en su introducción tratan el desarrollo personal y la mejora de la calidad de vida como una finalidad fundamental de la educación obligatoria, así como la adquisición de las herramientas necesarias para organizar su práctica de forma autónoma. Se trata pues, de trabajar con nuestro alumnado una serie de prácticas que contribuyan a que el alumno se sienta bien y que la vez mejore su autoestima y su desarrollo físico y personal.

El punto de partida será la actividad física saludable de una forma cooperativa, entendiendo actividad física saludable la que se encuentra entre el 55 y el 80% de su frecuencia cardíaca máxima a través de una metodología cooperativa en la que el alumnado trabaja de forma conjunta y en pequeños grupos, generalmente heterogéneos donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y de los demás miembros del grupo (Velázquez, 2012).

OBJETIVOS

- 1) Trabajar la resistencia cooperativamente de una manera saludable y sencilla.
- 2) Utilizar las nuevas tecnologías (teléfonos inteligentes, aplicaciones de móvil) o tecnologías sencillas como el pulsómetro.
- 3) Fomentar el trabajo en grupo donde todos tienen la misma importancia.
- 4) Trabajar de forma cooperativa para alcanzar el objetivo de finalizar la actividad correctamente.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

La siguiente actividad está dirigida al alumnado de tercer curso de la ESO y pretende desarrollar el siguiente criterio de evaluación prescriptivo (Decreto 143/2007):

relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, especialmente con aquellos que son más relevantes para la salud y reconocer a partir de la medida de la frecuencia cardíaca la intensidad del trabajo realizado.

Si nos situamos en la actual LOMCE, para Cataluña (Decreto 187/2015), el criterio prescriptivo a desarrollar, será *relacionar las actividades físicas con los efectos que producen en los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano junto o bien autorregular el nivel individual de condición física para mejorar la salud, participando en las actividades que es proponen, identificando cual es la cualidad física susceptible de mejora.*

La siguiente actividad presentada en el taller trata de ser un test, cuyo origen es el famoso *test de Cooper de los 12 minutos*, pero que en la práctica no tiene nada que ver.

La **primera parte** del test consiste en realizar las agrupaciones de 5 alumnos de una manera heterogénea, en las cuales nombraremos un capitán o responsable que será el encargado de rellenar la primera parte del test.

En esta primera parte los miembros del grupo se calcularán la frecuencia cardíaca máxima mediante la fórmula 220-edad, su frecuencia cardíaca en reposo (posición sentada), bien con la aplicación del móvil *Cardiograph*, bien con un pulsómetro o, si no se dispone de ninguno de los anteriores, mediante el cálculo y el porcentaje equivalente al 55 y 80 % de su frecuencia cardíaca máxima, y lo anotarán en la tabla

adjunta que se les entregará. Además tienen que establecer el orden de salida, número de vueltas que dará cada uno y el orden de las vueltas que cada participante realizará. Para ello se les dará una ficha con las normas y una tabla (tabla 1).

GRUPO Nº: ____	Fc Máxima (220-edad)	FC REPOSO (SENTADO)	55% DE LA FC MÁXIMA	80% DE LA FC MÁXIMA	Nº DE VUELTAS	ORDEN ESTA- BLECIDO
Nombre del alumno						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

Tabla 1: Tabla grupal de anotación de datos

La **segunda parte** de esta actividad práctica consistente en realizar 25 vueltas al campo de fútbol sala o un espacio similar, el cual no hace falta que tenga una forma determinada, aunque sí que es necesario conocer la distancia.

Estas 25 vueltas los alumnos se las tienen que repartir entre los miembros del grupo y se establecen las siguientes normas: se tienen que realizar un mínimo de 3 vueltas y un máximo de 5, la misma persona no puede realizar más de dos vueltas seguidas (de tal manera que se obliga a que las vueltas sean alternativas y si se cansan demasiado puedan recuperar su frecuencia cardíaca), y la norma más importante será que controlen la intensidad de carrera, que intentarán que esté ente el 55-80% de su frecuencia cardíaca máxima.

Una vez explicadas las normas y establecido el orden los participantes, éstos se colocan en la línea de salida, y a la señal sonora empieza el test.

Cada vez que dan una vuelta han de anotar la frecuencia cardíaca midiéndosela en el momento de acabar la vuelta y anotarla en la ficha de anotación que se le da a cada responsable o capitán de cada grupo.

		Número de vuelta																								
		V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5
FC		F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
AL:		C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
1.																										
2.																										
3.																										
4.																										
5.																										
6.																										
Leyenda:		V= VUELTA					FC=Frecuencia cardíaca					1.2.3...= Nombre del alumno														

Tabla 2. Tabla grupal de anotación de los resultados de cada grupo

La **tercera y última parte** consiste en comprobar el grado de consecución y de asimilación por parte del alumnado del objetivo de la sesión. Para ello, individualmente se les pasan unas preguntas sencillas, mediante las cuales realizarán una autoevaluación analizando los resultados que ha tenido individualmente en cada vuelta y comprobando si están en sus parámetros saludables.

Pregunta:	1. Has corrido de una manera saludable?		2. Has corrido el número de vueltas que te tocaba?		3. Has cumplido las normas de la prueba?		4. Piensas que mejorar tu forma física saludablemente tiene un efecto positivo en tu sistema cardiovascular?		5. Piensas que esta tarea le puede aportar algún beneficio a tu sistema respiratorio?	
NOMBRE ALUMNO:										
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
					¿Cuál?:				¿Cuál?:	
Puntuación:	Pts:		Pts:		Pts:		Pts:		Pts:	

Tabla 3: autoevaluación individual de los resultados y contenidos del test

La valoración será en función de la respuesta del alumnado a las preguntas de la autoevaluación, en función de su sinceridad (que se puede comprobar en la tabla 2) y en función a la lista de control por parte del profesorado.

Por último, se propone una valoración de la actividad por parte del alumnado, que puede estar relacionada con la autoevaluación que nos ha respondido cada participante.

Valoración de la actividad			
MARCA CON UNA "X" LA CARA QUE MUESTRE TU VALORACIÓN			
Estas tres caras serán las que utilizaremos para que valoréis esta actividad			
1. He participado con muchas ganas e interés en la actividad.			
2. He cooperado y ayudado a mis compañeros en todo momento.			
Valoración numérica del emoticono	(0,15)	(0,10)	(0,05)

BIBLIOGRAFÍA

DECRET 143/2007 del 26 de juny. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Currículum Educació Secundària Obligatoria.

DECRETO 112/2007 de 20 de julio. Generalitat Valenciana. Conselleria d'educación. Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

DECRET 187/2015 del de 25 d'agost. Generalitat de Catalunya. Departament d'educació. Currículum Educació Secundària Obligatoria

González Arévalo, C. y Monguillot Hernando, M., (2012). *Cooperación y condición física: un tándem saludable*. Revista iberoamericana de educación. 2014. Nº64/1 – 15/1/2014

González Arévalo, C., Monguillot Hernando, M. y Zurita Mon, C., (2014). *Una educación física para la vida*. Barcelona. Editorial Inde.

Velázquez Callado, C. (2012) . *La pedagogía de la cooperación en Educación física*. México. Editorial colectivo la peonza.

Webgrafía:
 Sevillano, E.G. *Europa se enfrenta a una epidemia de obesidad en 2030*. El país.com. 6 de mayo de 2015. (Fecha de consulta: 27 de junio de 2015). Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/05/06/ciencia/1430935011_546446.html

Datos del autor:

Jorge Palomares Bartoll

ULTIMATE: una aproximación a la estructura de aprendizaje cooperativo a través de un deporte de equipo.

Joan Toll Calvet
David Sánchez Aguayo

RESUMEN

En este taller realizaremos una aproximación a las principales características de este deporte de equipo enfatizando aquello que lo hace único. El fomento del espíritu de equipo, el auto arbitraje y el uso de una habilidad poco común entre nuestros alumnos convierte a este deporte en el ideal para hacer una primera aproximación a los deportes de equipo. Además, resulta una propuesta sumamente atractiva en la que todos nuestros participantes tienen experiencias de éxito.

Todo ello trabajado en el marco de una estructura de aprendizaje cooperativo fomenta aún más si cabe la participación de los alumnos, el compañerismo y la inclusión de todos y cada uno de ellos.

Palabras clave: Ultimate, pedagogía de la cooperación, deporte colectivo.

PRESENTACIÓN DEL TALLER

La propuesta se enmarca en la pedagogía de la cooperación, puesto que entendemos que es la metodología que permite educar en su amplio sentido tal y como apunta Córdoba (2014):

“Educar implica un compromiso con el individuo, pero a la vez con la sociedad. Para educar es condición necesaria promover valores enmarcados en la cultura de la cooperación, donde el esfuerzo propio contribuya al logro de los demás, y donde el logro de los demás también aporte beneficios propios.”

Es clave que los participantes vayan adquiriendo la lógica de la cooperación. No obstante, el taller plantea una aproximación a la cooperación. Se utiliza una estructura de aprendizaje cooperativo. Se inicia con 4 retos planteados por el docente y posteriormente se generan otras propuestas por parte de los participantes sin la estricta necesidad de utilizar aún juegos cooperativos, sino todo lo contrario; utilizar actividades de colaboración-oposición para ir generando situaciones más participativas.

Con esto empezamos a ofrecer situaciones en las que se generan otros modelos de relación para aquellos participantes que no muestren actitudes pro sociales dentro del grupo o no hayan desarrollado capacidades suficientes para trabajar cooperativamente.

Por tanto, esta propuesta ofrece pautas prácticas para integrar la estructura de aprendizaje cooperativo de manera progresiva y enmarcada en un deporte que los autores consideramos alternativo a día de hoy; el Ultimate.

El contenido del taller se ha aplicado en centros educativos de la provincia de Barcelona bajo estas premisas:

- Enmarcar la propuesta del Ultimate en el dominio de acción 4 “Acciones de cooperación y oposición” uno de los diferentes dominios de acción motriz planteados por Larraz (2004, 2008).
- La unidad didáctica (UD) ha de plantearse bajo una estructura de aprendizaje cooperativo (Velázquez 2012) independientemente de si sus actividades son cooperativas o no. Se busca por tanto un aprendizaje cooperativo haciendo las actividades más participativas, fomentando el compañerismo y la inclusión de todos y cada uno de los participantes.

INTRODUCCIÓN DEL DEPORTE E INTERÉS PEDAGÓGICO

El “Ultimate” o “Ultimate Frisbee” es un deporte colectivo de colaboración-oposición donde juegan 2 equipos de 7 jugadores (5 en las modalidades *indoor* y *playa*).

Consiste en pasarse el disco o frisbee entre los jugadores hasta llegar a la zona de puntuación, ubicada en el otro lado de la pista. Se trata de un deporte sin contacto físico.

Al tratarse de un deporte mixto, con el fin de romper las diferencias de género, los emparejamientos “atacante-defensor” se realizan por grado de habilidad.

En él se descubre una habilidad motriz específica que la mayoría de los alumnos desconoce. Lanzamiento y recepción de un frisbee o disco volador. De esta manera nos aseguramos que el punto de partida de nuestros alumnos sea muy parecido y evitamos grandes desequilibrios que se podrían dar con la práctica de otros deportes más mediatizados en los que podríamos tener alumnos de una especialización muy temprana.

Es un deporte auto-arbitrado donde la figura del árbitro se transforma en un compromiso adquirido por todos los jugadores que garantiza el respeto y la honestidad para permitir el buen funcionamiento del partido. El auto arbitraje o auto regulación del juego es una de las características que hacen a este deporte un gran referente educativo. Es interesante el hecho de tener que aceptar un pacto grupal complejo y gestionarlo entre todos. Las normas no solo deben de ser conocidas y pactadas por todos los participantes, sino que pueden estar en constante transformación para fomentar la máxima participación de todos. Debido al carácter auto regulador de esta propuesta, es necesario dar estrategias a los participantes para la resolución de conflictos, fomentar la autonomía del juego y el espíritu crítico. Entender la diversidad y las diferencias desde un punto de vista positivo y necesario.

ESTRUCTURA DEL TALLER

La estructura del taller no proporciona una UD cerrada, sino diferentes propuestas que surgen de una UD concreta para aproximar al participante a la práctica deportiva a partir de metodologías cooperativas.

Partiremos del libre descubrimiento del material y sus posibilidades por parte de nuestros alumnos, hacia un mayor dominio del gesto técnico (habilidades motrices

específicas). En este proceso, huiéremos del trabajo analítico y específico, proponiendo retos motrices de carácter cooperativo que permitan a nuestros alumnos ir adquiriendo las habilidades específicas del Ultimate.

En paralelo, descubriéremos el origen y las características del Ultimate y las adaptaremos al entorno escolar. Fomentando su aprendizaje en adaptaciones que favorezcan la mayor participación de todos los componentes del grupo, hasta asegurarnos que sean propuestas cien por cien inclusivas.

METODOLOGIA I GESTIÓ DE LOS PARTICIPANTES

Una vez presentada y enmarcada la propuesta, trabajaremos con grupos estables de 4 participantes. Cada grupo tendrá un número empezando por el 1. Habrá tantos números como grupos tengamos. En este tipo de habilidades tan poco comunes se puede obviar el criterio de “habilidad con el frisbee” y realizar si se desea grupos teniendo en cuenta el criterio “habilidad para resolver conflictos” a la hora de realizar los grupos donde se buscará que al menos un miembro presente habilidades prosociales. En posteriores actividades se irán uniendo equipos en función de si de necesita jugar en gran grupo, medio gran grupo u otras agrupaciones.

La sesión tipo tendrá la siguiente estructura:

- Introducción de lo que se ha de empezar a trabajar o transición directa a la propuesta que se esté realizando si en la sesión anterior ya se inició y se debe continuar.
- Aspectos a conseguir planteados para la sesión y definir el tiempo disponible.
- Una vez todos están gestionándose autónomamente, aquellos grupos que lo necesiten revisaran aquel o aquellos aspectos que se plantearon mejorar en la sesión anterior.
- Se pueden plantear juegos de calentamiento o activación si es necesario. Estos deben de ser dinámicos y con un alto grado de participación por parte de los alumnos; lo conseguiremos mediante varios recursos: aumentar el número de fresbee's en juego, evitar eliminaciones, etc. Se pueden adaptar distintos juegos como matar conejos o congelar - descongelar.
- Se plantearán distintos retos durante la sesión. Se realizará el reto cooperativo, que previamente habremos explicado o habrán leído en función de la autonomía y la edad del grupo. En este último caso, dispuestos en pequeños grupos tendrán que leer entre todos, entenderlos y llegar a acuerdos sobre cómo superar el reto mediante la técnica “piensa-comparte-actúa”.

- Posteriormente a la realización de un reto, cumplimenta el dossier de equipo donde se coevalúan i valoran así la actuación grupal.
- Se acaba en reunión final para dar el cierre de la sesión conjunta.

EVALUACIÓN

El docente valorará una serie de criterios durante el desarrollo de las sesiones.

Su función principal será extinguir o fomentar las siguientes conductas:

Conductas a fomentar:

- Ser justo y objetivo.
- Ser honesto.
- Querer resolver un problema cuando sucede.
- Hablar de forma respetuosa.
- Felicitar al oponente por una buena jugada o una buena acción.
- Reaccionar tranquilamente delante de un desacuerdo o una provocación.

Conductas a extinguir:

- Hacer jugadas peligrosas o tener conductas agresivas.
- Faltas intencionadas.
- Provocar o intimidar a los contrincantes.
- Celebrar un punto de manera provocadora.

Aquí definimos qué criterios se tienen en cuenta por parte del docente:

Criterios de éxito relacionados con los objetivos:

1. Participar y llegar a acuerdos cooperativamente de manera que podamos superar los retos.
 - 1.1 Hace aportaciones a nivel de grupo.
 - 1.2 Respeta la opinión de los compañeros y el turno de palabra.
2. Conocer y descubrir el fresbee, qué es y como se utiliza.
 - 2.1 Coge el fresbee correctamente.
 - 2.2 Lanza el fresbee con precisión.
3. Conocer y aprender a jugar a Ultimate respetando las normas, a los compañeros y el material.
 - 3.1 Conoce las principales normas del deporte.
 - 3.2 Participa activamente del deporte.

4. Valorar individual y grupalmente las actividades realizadas mediante criterios de actuación cooperativos.

4.1 Respeta de manera democrática las decisiones del grupo.

COEVALUACION Y AUTOEVALUACIÓN

Dossier de grupo

Los alumnos participarán en procesos de autoevaluación y coevaluación que les harán mucho más presentes y conscientes de su proceso de aprendizaje en pro de una orientación formativa y alejándonos del carácter calificador asociado tradicionalmente a la evaluación.

A continuación se perfilan los criterios de evaluación durante la realización de esta propuesta:

- Aplicar las normas del juego.
- Resolver los problemas o dificultades cuando surgen.
- Buscar espacios para poder recibir el fresbee.
- Hacer buenos pases.
- Esforzarme para que el disco no toque el suelo.
- Enseñar a los compañeros que lo necesiten.
- Divertirme y hacer que mis compañeros se diviertan.

En cada grupo habrán repartidos unos roles o responsabilidades que los alumnos deberán asumir y desarrollar durante las sesiones. Estos roles o responsabilidades pueden cambiar cada sesión, semana o como el docente requiera. Los roles o responsabilidades pueden adaptarse a las necesidades del grupo, maestro, etc. Una posible propuesta de responsabilidades sería la siguiente:

Material: encargado de gestionar el material, prepararlo y responsabilizarse de su uso adecuado.

Coordinador: gestiona el grupo, se responsabiliza que todos sepan que se debe hacer, que todo el mundo ha podido proponer ideas y se ha llegado a un acuerdo grupal antes de empezar a participar en cualquier propuesta.

Secretario: se responsabiliza del dossier de grupo, de rellenar las evaluaciones y comentarios que se acuerdan entre todos.

Mediador: ayuda a gestionar cualquier tipo de incidente o desacuerdo entre compañeros

del grupo o otros compañeros del grupo-clase. Debe escuchar a todas las partes y consensuar una decisión.

En función de todos estos aspectos se pueden crear criterios propios de evaluación adaptándolos así a las características del grupo. ç

El anexo 1 muestra a modo de ejemplo y en su lengua de aprendizaje el dossier con el cual trabajamos en nuestras aulas, en este caso, con alumnos de 4º de primaria:

Para evaluar el espíritu de juego de los equipos utilizaremos las hojas utilizadas en la liga catalana. En el siguiente enlace aparece disponible en castellano.

<http://liligacatalana.espadisc.org/index.php/formacio/reglament-i-material-formacio/file/9-puntuacio-sotg-esp>

Otros documentos que pueden resultar interesantes como el reglamento, señales u hojas de evaluación del espíritu de juego en catalán o inglés se encuentran en:

<http://liligacatalana.espadisc.org/index.php/formacio/reglament-i-material-formacio>

Actividades

• Dependiendo del nivel del grupo, se puede hacer una explicación introductoria a un gesto técnico concreto de lanzamiento (Backhand o flic) o de recepción (cocodrilo o pankake). Y que los retos deban realizarse con estas técnicas concretas.

• Los grupos una vez realizados los retos, pueden crear retos propios con los que practicar y compartir con los compañeros. Siendo de este modo una unidad en continuo cambio y transformación dependiendo del momento motriz del grupo y sus habilidades e inquietudes.

En los anexos 2 y 3 se muestran posibles retos a realizar. Así como un ejemplo de hoja de evaluación realizada con alumnos de 4º de primaria. Los retos también podrían evaluarse todos a la vez creando una única tabla y adjuntándola al dossier.

Se pueden añadir variantes a los retos, como que ellos mismos realicen modificaciones cambiando algún elemento del reto para hacerlo más divertido. Para ello sería importante que el grupo garantice a todos sus componentes poder expresar su opinión libremente y que esta sea respetada por todos.

• En los partidos de Ultimate realizaremos adaptaciones para que estos sean más

dinámicos y participativos. Garantizándonos así la inclusión de todos los alumnos del grupo clase. Las adaptaciones pueden ser muy variadas:

- Reducir el número de jugadores.
- Todos los miembros del equipo deben de tocar el fresbee antes de anotar.
- Cada vez que un jugador consigue un punto, éste cambia de equipo.
- Hasta que no anotan todos los compañeros no puedo volver a anotar.
- Si el fresbee cae al suelo, el primero que lo toca tiene la posesión.
- Etc.

• Una vez finalizado el partido se puede pasar a realizar la hoja de seguimiento del espíritu de juego. También este proceso de evaluación se puede realizar mediante una asamblea de grupo, en la que cada equipo valora la forma de jugar y la actitud del oponente. Si han habido muchos cambios de roles y de equipos, la asamblea puede ser para valorar aquellos aspectos que destacaríamos de los compañeros.

ANEXOS

ANEXO 1 Dossier alumnado.

OBJECTIUS

- Tots els components del grup han de conèixer i posar en pràctica les normes més importants de l'Ultimate.
- Tots els components del grup han de participar i fer participar activament als companys del joc.
- Tots els components del grup han de divertir-se i fer que la resta es diverteixin.
- Tots els components del grup han de respectar les regles i aplicar les normes de joc.
- Tots els components del grup han d'esforçar-se per aprendre i per ensenyar als altres.



NOM DEL GRUP:

NOM DELS Membres del grup:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Quins són els nostres rols:

Material:

He de gestionar el material, preparar-lo i responsabilitzar-me del seu bon us.

Coordinador:

He de gestionar el grup, facilitar que tothom pugui opinar i que arribem a un acord entre tots.

Secretari:

Sóc l'encarregat d'omplir el dossier, he de vigilar les faltes d'ortografia.

Mediador:

He de gestionar qualsevol tipus de conflicte o desacord entre companys. Sempre per consens. He de poder escoltar a tothom.

ROL	NOM	HE ASSOLIT:	HE DE MILLORAR:

COAVALUACIÓ D'OBJECTIUS

Sessió N° :

Data:

A: molt bé B: sovint C: poc D: gens

Noms dels participants										
Qui avalua?	JO	GRUP								
Aplica les normes del joc										
Aplica el bon esperit de joc										
Resol els problemes quan surten										
Busca espais per poder rebre el disc										
Fa bones passades										
Rep el disc sense que li caigui al terra										
Altres observacions de grup:										

COAVALUACIÓ D'OBJECTIUS

Sessió N° :

Data:

A: molt bé B: sovint C: poc D: gens

Noms dels participants										
Qui avalua?	JO	GRUP								
Aplica les normes del joc										
Aplica el bon esperit de joc										
Resol els problemes quan surten										
Busca espais per poder rebre el disc										
Fa bones passades										
Rep el disc sense que li caigui al terra										
Altres observacions de grup:										
Què hem de mantenir com a grup?										
Què hem de millorar com a grup?										
Altres observacions de grup:										

Les nostres responsabilitats:

- Aplicar les normes del joc
- Resoldre els problemes quan surten
- Buscar espais perquè em puguin passar el disc volador
- Fer bons passes
- Esforçar-me perquè el disc no toqui a terra
- Ensenyar als companys que ho necessitin

BON ESPERIT DE JOC

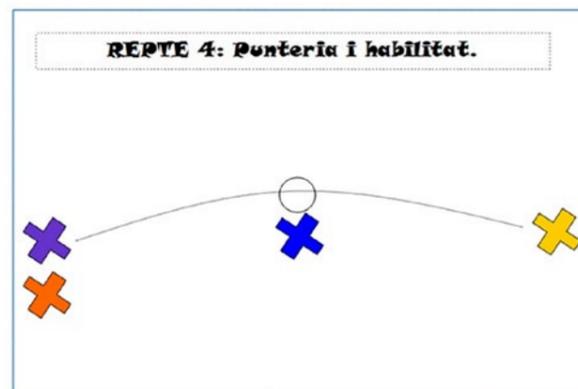
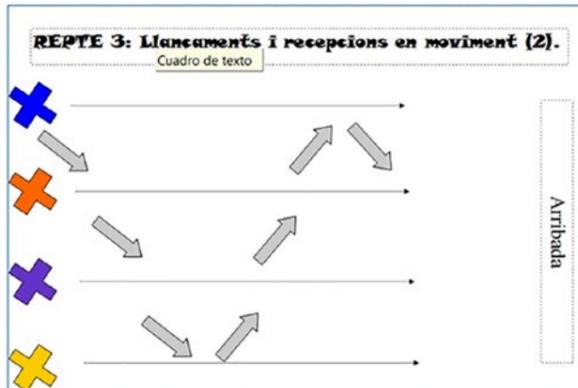
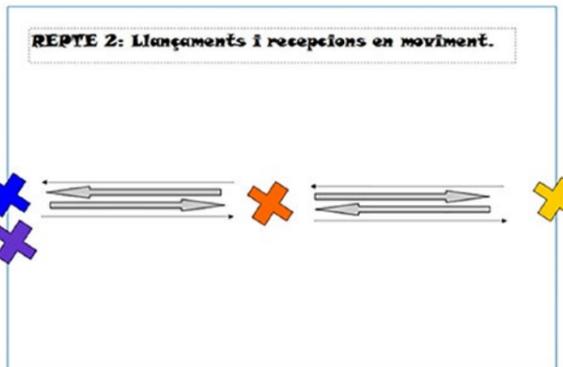
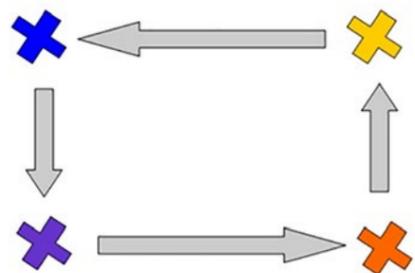
- Ser just i objectiu
- Ser honest
- Voler resoldre un problema quan passa.
- Parlar respectuosament
- Felicitar un oponent per una bona jugada o un bon esperit
- Reaccionar amb calma davant d'un desacord o provocació

MAL ESPERIT DE JOC

- Fer jugades perilloses o conductes agressives
- Faltes intencionades
- Provocar o intimidar als oponents
- Celebrar un gol de manera irrespectuosa

ANEXO 1 Retos en imàgenes.

REpte 1: Llançaments i recepcions en estàtic.



ANEXO 3 Propuesta de valoración de los retos.

REpte 1 LLANÇAMENTS I RECEPCIONS EN ESTÀTIC

Bon dia cooperants!!! Per superar el primer repte que us proposo us heu de col·locar formant un quadrat d'uns cinc metres aproximadament de costat (com podeu veure al dibuix). Un cop col·locats i concentrats us heu de passar el fresbee vuit vegades seguides sense que caigui al terra en el sentit de les agulles del rellotge, i a continuació en sentit contrari.

Molt bé! Si sou capaços de passar-vos el fresbee dotze cops en cada sentit haureu aconseguit un estel, amb setze passades tindreu el segon estel, i amb vint el tercer! Ànims!!!

- Heu aconseguit el vostre repte?
- Quants estels heu aconseguit?
- Si no l'hem aconseguit, perquè ha pogut ser?

Valoreu del 1 al 5 (1 és – i 5 és +) la participació i el treball de cadascun dels membres del grup:

- Nom: Valoració:
- Nom: Valoració:
- Nom: Valoració:
- Nom: Valoració:

Si la valoració d'un o més membres del grup és inferior a 3, expliqueu el perquè.

MATERIAL I CONSIDERACIONES

- 10 discos voladores o frisbies (preferiblemente duros)0
- 40 conos (chinos)
- 20 petos.

BIBLIOGRAFÍA

- Pujolás, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó
- Córdoba (2014). Inclusión en educación física a través de la pedagogía de la cooperación. Actas X congreso Málaga
- López, V.M., Manrique, J.C., Barba, J.J., Monjas, R., Antolín, A., García, R., Jiménez, J.L., Pedraza, M., Real, F. y González, M. (2009). ¿Qué pinta la cooperación en una programación por dominios de acción en Educación Física en Primaria?. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 16, 41-45.
- Larraz Urgelés, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares de educación física: el caso de la comunidad autónoma de Aragón en educación primaria. En Lagardeta F. y Lavega, P. (Eds.). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Larraz Urgelés, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de Educación Física para la educación primaria. Actas del XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Huesca.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo la Peonza-Educación Física para la paz.

Datos del autor:

*Joan Toll Calvet,
Escola Turó de Can Mates, Sant Cugat del Vallès (Barcelona)*

*David Sánchez Aguayo,
Escola Marta Mata. Barberà del Vallès (Barcelona).*

ABSTRACT

In recent years there has been increased interest in teaching and learning Physical Education (PE) through the medium of a foreign language. Teaching PE through Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach uses the principles of learning by doing and cooperative learning to teach motor content through the medium of a foreign language while, at the same time, fostering communication, cognition and citizenship. This workshop presents cooperative learning activities that can be applied to any educational level and are currently used as an example of good practices in pre-service and in service teacher training. Combinations of cooperative learning techniques successfully used in PE and language as well as scaffolding tools are the components of the cooperative activities offered in the workshop.

*When cooperative learning makes the difference,
Teaching Physical Education in CLIL
from primary to higher education.*

Josep Coral Mateu



INTRODUCTION

In recent years there has been increased interest in teaching and learning Physical Education through the medium of a foreign language and Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach (Coyle, Hood and Marsh, 2010) is now present in many schools. The principles behind CLIL include the wide range of advantages of cross-curricular teaching and the learning of content in an additional language, mainly English. The integration of content and language does not hold a prominent place in the literature on Physical Education but a number of papers do provide a background for creating and incorporating second language development through PE (Coral, 2010, 2013a, Coral and Lleixà, 2014, 2016; Devos, 2012; Figueras, Flores and González-Davies, 2012; Ramos and Ruiz-Omeñaca, 2011; Rottmann, 2007). Teaching PE through CLIL uses the principles of learning by doing and cooperative learning to teach motor content through the medium of a foreign language while, at the same time, fostering communication, cognition and citizenship (Coral, 2013a).

Cooperative learning is an instructional format in which students work together in small, structured, heterogeneous groups. Positive interdependence, individual accountability, Face-to-face promotive interaction, social skills and group processing are the key elements of a cooperative group (Johnson and Johnson, 1999). Research in PE and Language teaching shows the effectiveness of tasks based on cooperative organization (Casal, 2008; Gagné and Parks, 2013; Velázquez, Fraile and López-Pastor, 2014) confirming that they are essential for increasing student-talking-time, even though they need specific adaptations (Coral and Lleixà, 2013).

Group organisation cannot be done randomly; in fact, it must be balanced. In primary settings, for example, the different abilities (motor, linguistic, cognitive and social) of the learners have to be considered, as well as the gender (Coral, 2013b). The teacher, who is aware of the features of the whole class-group, uses three steps to assemble the cooperative group. First, teacher chooses the members of the group. Second, all the members of the group elect their leader. Finally, each leader agrees with their peers the helpers for specific purposes. From all of this, it follows that cooperative groups are structured, facilitated and monitored by the teacher. It is suggested using heterogeneous groups of between four and five students and changing the composition of these groups each term. Ideally, each group will include a strong English speaker, a student with good motor skills, and a student with learning difficulties and be of mixed gender.

Rewarding the group based on the success of their cooperation, rather than their goal achievement will encourage teamwork. That said, the teacher can also take rewards

away when negative off-task behaviour is produced, a technique that helps minimise discipline problems.

The internal structure of the cooperative group is also important. As said before, each cooperative group chooses a leader using democratic procedures. The leader then suggests more roles within their group to distribute responsibilities such as equipment manager, spokesperson, group discipline, secretary, etc. Peer interaction and peer tutoring strategies (Lieberman and Houston-Wilson, 2009) are very useful to enhance group learning and the leader's role is connected with peer tutoring since they should offer encouragement and feedback to their groupmates when needed.

RATIONALE

This workshop presents some cooperative learning activities that can be applied to any educational level and are currently used as an example of good practices in pre-service and in service teacher training. The combinations of cooperative learning techniques used in PE and language as well as scaffolding tools are the main characteristics of the cooperative activities offered in the workshop.

Workshop activities

- Together!: An icebreaker game used to form groups.
- Animals' movements: Aronson's Jigsaw (Coelho, 1992), Reciprocal Teaching (Mooston and Ashworth, 2003) are combined with language scaffolding (Walki, 2009) to imitate, create and dictate animals' movements.
 - o This task uses Jigsaw and Reciprocal Teaching techniques to deal with animals' movements combined with language scaffolding to facilitate communication.
- Tag baseball: Complex Instruction (Casal, 2008) and Jigsaw (Coelho, 1992) techniques are used to discover a baseball lead-up game (Coral, 2013b).
 - o This activity uses languages cooperative learning tasks to find out how a baseball lead-up game works to finally play it.
- Cargo rollers: Co-op Play technique (Dyson and Grineski, 2001) are used to play the cargo rollers game (Coral, 2013d) which results are reported using Kagan's Numbered Heads Together (Gagné and Parks, 2013).
 - o This task stresses working together for moving the cargo (a group partner that represents a large stone) by rolling like logs and players must report the results of the task in a cooperative way at the end of the game.

- The octopus: Language cooperative learning technique “Caution: Construction Zone” are adapted to assist group members during an inclusive game (Coral, 2013c).
 - o An adaptation of a very popular inclusive game where a guide helps blindfolded players to overcome obstacles while using a language cooperative learning technique to enhance communication.
- RSQC2: It is a 10 minutes cooperative task used to conclude, checking understanding and reviewing the key points.

ACKNOWLEDGMENTS

GUIDEWAY Research Project. Ref. 2014 ARMIF 00009. Funded by the Generalitat de Catalunya.

Research Group “Language and Education” (LED); Ref. 2014 SGR 1190.

REFERENCES

- Casal, S. (2008). Cooperative learning in CLIL context: Ways to improve Students' Competences in the foreign Language Classroom. (IAIE Conference. *Cooperative learning in Multicultural Societies: Critical Reflections*. Turin). Retrieved from: https://englishc1.files.wordpress.com/2010/04/turin_paper_casal.pdf.
- Coelho, E. (1992). Jigsaw: integrating language and content. In C. Kessler (ed). *Cooperative Language Learning* (pp.129-153). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa “Mou-te i aprèn”. English Language acquisition through physical education. *Temps d'Educació*, 39, 149-170. Retrieved from: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245006>
- Coral, J. (2013a). Physical education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'Educació*, 45, 41-64. Retrieved from: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/274635>
- Coral, J. (2013b). *Physical Education Year 5. P.E. World 5, Teacher's book*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.
- Coral, J. (2013c). *Physical Education Year 5. P.E. World 5, Student's book*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.
- Coral, J. (2013d). *Physical Education Year 6. P.E. World 6, Student's book*. Zaragoza: Grupo Editorial Luis Vives.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *RETOS*, núm. 24, p. 79-84. Retrieved from: <http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34532/18657>
- Coral, J. and Lleixà, T. (2014). La enseñanza de la educación física mediante el enfoque educativo CLIL: La resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción. *Movimento*, 20 (4) 1423-1445. Retrieved from: <http://www.seer.ufgrs.br/Movimento/article/viewFile/46307/32487>
- Coral, J. and Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated Learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (1), 108-126, DOI: [10.1080/13670050.2014.977766](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766)
- Coyle, D., Hood, P., i Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devos, N. (2012). Content and Language Integrated Learning in Physical Education: Evidence for Language and Content Scaffolding during Peer Interaction. A Paul Lennon (ed). *Learner Autonomy in the English Classroom: Empirical Studies and Ideas for Teachers*, (pp. 359–381). Frankfurt: Peter Lang.
- Dyson, B. and Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (2), 28-31.
- Figueras, S., Flores, C. and González-Davies, M. (2012). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61–80.
- Gagné, N. and Parks, S. (2013). Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding. *Language Teaching Research*, 17(2), 188-209.
- Johnson, D.W., and Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice, 38 (2), 67-73.

Lieberman, L.J., and Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion*. Champaign, Ill: Human Kinetics.

Mosston, M. and Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. First Online Edition. Retrieved from: www.spectrumofteachingstyles.org.

Ramos, F., and Ruiz-Omeñaca, J.V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 153-170.

Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (eds). *Empirical Perspectives on CLIL Discourse* (pp 205-227). Frankfurt: Peter Lang.

Velázquez, C., Fraile, A. and López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20 (1), 239-259. Retrieved from: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40518/28352>

Walki, A. (2006). Scaffolding instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9 (2), 159-180.

Equipment needed:

1. Mats (matalassos)
2. Blindfolds (antifaços opacs de roba)
3. Cones (cons)
4. Multipurpose balls (pilotes polisportives)
5. Benches (bancs)
6. Paper (folis)
7. Markers (rotuladors)
8. Dots stickers of different colours (gomets de colors)

Facilities :

Gym & indoor facility – (gimnàs o sala gran)

Author:

Josep Coral Mateu

Comitè Científic:

José Juan Barba Martín. *In memoriam*
 Maria Vicenta Blasco Buendia
 Laura Carbonero Sánchez
 Cecilio Castro González
 Txema Córdoba Jiménez
 Javier Fernández Río
 Simone Freitas Chaves
 Rafael Guimarães Botelho
 Pietat Ivanco Casals
 Víctor M. López Pastor
 Juan Carlos Manrique Arribas
 Antonio Méndez Giménez
 Roberto Monjas Aguado
 Darío Pérez Brunciardi
 Ángel Pérez Pueyo
 José Manuel Rodríguez Gimeno
 Raúl Romero Muñoz
 Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
 Sergi Sàez Miota
 David Sánchez Aguayo
 Marien Serra Figueroa
 César Simoni Rosas
 Carlos Velázquez Callado
 Martín Velázquez Ugalde

Comitè Organitzador:

M. Vicenta Blasco Buendia
 Pere Casals Padró
 Txema Córdoba Jiménez
 Tania Espín Borregón
 Carlos García Yañez
 Cristina Guijosa Quintilla
 Francesc Inglada Moreno
 Pietat Ivanco Casals
 Trino Puertas Molina
 Raul Romero Muñoz
 Carme Ruiz Bueno
 Sergio Saez Miota
 David Sánchez Aguayo
 Marien Serra Figueroa
 Albert Solivelles Castillo
 Joan Toll Calvet
 Aleix Vila Solà

