

Emásf

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

MOGRÁFICO SOBRE ACTIVIDADES FÍSICAS COLABORATIVAS Y PARA LA PAZ

Nº 29



JULIO-AGOSTO DE 2014

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ÍNDICE

CARLOS VELÁZQUEZ CALLADO. Editorial (Pp 4 a 7).

RAÚL A. BARBA-MARTÍN, JOSÉ J. BARBA Y PATRICIA GÓMEZ-MAYO. “El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo” pp 8 a 18.

CARLOS VELÁZQUEZ CALLADO. “Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física” pp 19 a 31.

CÉSAR SIMONI ROSAS, ADRIÁN ARTURO ALMARAZ RINCÓN Y HADI SANTILLANA ROMERO. “Desarrollo de una propuesta basada en la meta-axiología en educación física a través de actividades físicas con características de cooperación” pp 32 a 41.

LAURA CARBONERO SÁNCHEZ, MARIA PRAT GRAU Y CARLES VENTURA VALL-LLOVERA. “El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿Una alternativa metodológica para la educación física de la escuela primaria?” pp 42 a 56.

AUSEL RIVERA VILLAFUERTE. “Del aprendizaje cooperativo a la pedagogía crítica. Una experiencia formativa en México” pp 57 a 68.

ESTELA ABIGAIL MORALES HERRERA Y RAYMUNDO MURRIETA ORTEGA. “Educación para la paz: proyecto con juegos cooperativos para fortalecer valores en alumnos de secundaria” pp 69 a 78.

Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

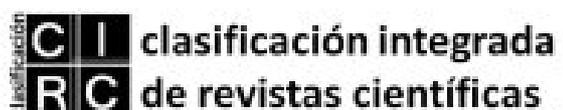
Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304

EmásF

Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDITORIAL

Las actividades cooperativas pueden ser definidas como aquellas actividades colectivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos con el fin de alcanzar un objetivo común o varios objetivos complementarios. A principio de los 90 la implementación de este tipo de propuestas en las clases de Educación Física era considerada como alternativa y minoritaria. Aún recuerdo mi primera intervención en unas Jornadas regionales de Educación Física. En dicha exposición traté de exponer mi visión de lo que, para mí, maestro noble por aquel entonces, debía ser la Educación Física en la educación obligatoria y el papel que el juego cooperativo podía desempeñar en ese enfoque. La reacción de algunos docentes “expertos” no se hizo esperar. Me llovieron comentarios tachándome, cuando menos, de utópico (algo que atribuyeron a mi juventud: “chaval, el tiempo te pondrá en tu sitio”) y hasta de que, con ideas tan “irreales” como la que yo proponía, podría darse al traste con el deporte de élite. En otras palabras, que, como se dice coloquialmente, me dieron por todos los lados.

Afortunadamente no estaba solo en esta aventura, otras cuatro maestras compartían conmigo la visión de que una Educación Física obligatoria tenía que cumplir, al menos, tres premisas: (1) debía enseñar contenidos relacionados con lo motor, (2) debía conseguir que todos los estudiantes, sin excepción, aprendieran esos contenidos y (3) debía promover no solo aprendizaje motor. En nuestro caso entendíamos que esa tercera condición implicaba facilitar en nuestro alumnado lo que Federico Mayor Zaragoza denominó una cultura de paz. De este modo, nos embarcamos en desarrollar un enfoque que denominamos de Educación Física para la paz, en el que el desarrollo de valores a través del juego motor cooperativo era uno de sus pilares fundamentales. Obviamente, no el único, pero sí uno de sus pilares básicos.

En 1995 la editorial Escuela Española nos publicó nuestro primer libro, un manual totalmente práctico que recogía, en forma de fichas, diferentes juegos no competitivos que pretendíamos contribuyera a facilitar la implementación de este tipo de propuestas en las clases de Educación Física. Hoy en día no es un libro que yo recomiende, hay muchas más publicaciones y es posible elegir textos mucho mejores, pero ese libro tiene el valor histórico de ser el primero, escrito en lengua castellana, orientado a promover la utilización del juego cooperativo como recurso didáctico en el área de Educación Física¹. Además, tiene un logro añadido y es que recogía, por primera vez, un intento de clasificación de las actividades atendiendo a su estructura de meta. Este hecho ha contribuido a poder definir con claridad y rigor lo que es y lo que no es un juego cooperativo. Eso sí, debemos destacar que la editorial aceptó publicar el libro con la única condición de cambiar el título porque “eso de Educación Física para la paz suena como a secta”, hecho que denota que, hace apenas dos décadas, este tipo de propuestas no podía considerarse, algo muy generalizado.

Después llegaron las peticiones para compartir nuestro trabajo en jornadas y cursos de formación del profesorado. Normalmente las actividades formativas tenían nombres parecidos a “Propuestas alternativas en la Educación Física actual”, y allí impartíamos un módulo junto a otros ponentes expertos en “malabares”, “juegos alternativos” o incluso “danzas folclóricas”. Pero algo había cambiado, los docentes se interesaban por nuestros planteamientos y eran cada vez más los que los ponían en práctica.

Con la finalización del S. XX y el inicio del S. XXI aparecen otras publicaciones relacionadas con el juego cooperativo en Educación Física como los excelentes libros de Omeñaca y Ruiz, el segundo de los cuales añade también a Puyuelo como autor, o el de Bantulá, signo de que la semilla de la cooperación en Educación Física comenzaba a germinar. Ahora había que regarla para que siguiera creciendo.

En este sentido, recuerdo, en diciembre de 2000, una conversación en un curso de formación organizado por el entonces INEF de León, con otros dos docentes vinculados al aprendizaje cooperativo en Educación Física, Javier Fernández Río y José Manuel Rodríguez Gimeno. En aquella distendida plática comentábamos que las actividades y metodologías cooperativas se estaban introduciendo pero no terminaban de calar entre el profesorado, que nos sentíamos solos en esa labor, a veces dando “palos de ciego” para ver por dónde avanzar. Planteábamos la necesidad de estar en contacto, de intercambiar experiencias y materiales, de promover proyectos conjuntos..., y entonces.... “deberíamos buscar la forma de hacer algo específico: unas jornadas..., unos encuentros... ¡un congreso!”.

¹ Subrayo el que se orientaba al profesorado de Educación Física porque sí existían publicaciones vinculadas a ámbitos más generalistas, como los dos manuales de “La alternativa del juego”, el primero de Cascón y Beristain y el segundo del Seminario de Educación para la paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos de España, el libro de Rosa María Guitart “101 juegos no competitivos”, o “El placer de jugar juntos”, de Jesús Jares, por poner solo algunos ejemplos.

Destaco también el hecho de estar escrito originalmente en lengua castellana, porque por aquel entonces ya se habían traducido al español dos de los libros de Terry Orlick, “Juegos y deportes cooperativos” y “Libres para cooperar, libres para crear”.

Nuestra visión se plasmó en un proyecto que se hizo realidad y, en junio de 2001, se celebró en el Castillo de la Mota, en Medina del Campo (Valladolid) el I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Y el sueño dejó de ser sueño. 80 personas compartimos ese encuentro. Para nuestra sorpresa, algunas llegaron de fuera de nuestras fronteras, de Chile, de Brasil... Dicho congreso se celebró anualmente hasta 2004 y, desde entonces, tiene lugar cada dos años. La participación ha ido en aumento y en las últimas ediciones ronda las 250 personas. Los primeros días de julio del presente año 2014 tendrá lugar su novena edición, en la ciudad de Vélez Málaga.

La celebración del Congreso ha favorecido, directa o indirectamente, el desarrollo y la difusión de las actividades y metodologías cooperativas en las clases de Educación Física. En los últimos años ha habido un aumento significativo en el número de publicaciones sobre esta temática. Y no solo eso, si inicialmente la tendencia era la de publicar trabajos recopilatorios de actividades cooperativas, hoy en día también podemos encontrar textos con una fundamentación teórica y unas investigaciones en las que sustentan la práctica.

El interés creciente por este tipo de propuestas queda de manifiesto con su incorporación explícita en los currículos de Educación Física de España y Latinoamérica. En México, por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública, equivalente a lo que sería en España el Ministerio de Educación, dentro de su programa de formación y actualización del profesorado, publicó y distribuyó gratuitamente veinte mil ejemplares del libro "Las actividades físicas cooperativas", con el fin de que los docentes de Educación Física entendieran la necesidad de un cambio de modelo pedagógico e incorporaran en sus clases diferentes estrategias orientadas a promover la cooperación.

También tenemos que destacar que ya son varias las tesis doctorales defendidas, centradas en el estudio, ya no del juego, sino del aprendizaje cooperativo en Educación Física y una simple búsqueda por los repositorios de las universidades nos muestra que cada vez son más los estudiantes de Educación Física que, de entre todas las alternativas que tienen a su alcance, eligen el juego o el aprendizaje cooperativo como tema central de su trabajo de fin de grado o de fin de máster.

Todo ello nos hace pensar que las propuestas cooperativas ya no son algo alternativo, ni minoritario. Son un recurso más que los docentes pueden emplear para promover el aprendizaje motor de su alumnado, al tiempo que facilitan una educación en valores. Ahora bien, corremos el riesgo de la "cooperativización irracional" de la Educación Física, de confundir el medio, las actividades y metodologías cooperativas, con el fin, el desarrollo de ciudadanos motrizmente educados y activos, con una conciencia crítica y una ética basada en los principios de la cultura de paz, que les permita desenvolverse en una sociedad democrática, participando de ella y contribuyendo a su mejora.

No se trata, por tanto, de que todo sea cooperativo, ni de entrar en la falsa controversia de si lo cooperativo es mejor, o está más de moda, que lo competitivo o lo individualista. Se trata de entender que las tres formas de estructurar el aprendizaje son posibilidades al alcance del docente, que puede utilizar en función de sus intereses, del contenido que pretende enseñar o del contexto en el que se

vaya a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por poner algunos ejemplos.

Nosotros hemos apostado por el estudio de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. Esto implica, por una parte, aproximarnos a las circunstancias que favorecen que la introducción en las clases de las propuestas cooperativas tenga éxito, en los términos anteriormente explicitados. Por otra parte, conlleva analizar las causas que entorpecen ese proceso, en busca de posibles respuestas que orienten a los docentes a la hora de prevenir o minimizar los problemas con los que pueden encontrarse. En definitiva, huimos de planteamientos radicales donde todo lo cooperativo es maravilloso, pero también de pensamientos situados en el otro extremo, según los cuales lo cooperativo está muy bien en la teoría pero no funciona en la práctica. Creemos que el desarrollo de la pedagogía de la cooperación en Educación Física tiene su sentido en la práctica, pero obliga al docente a reflexionar previamente sobre el porqué y el para qué de su labor, en busca de una coherencia entre lo que piensa, dice y hace.

Apostar por la cooperación como recurso de aprendizaje conlleva necesariamente una comprensión de qué significa aprender desde propuestas cooperativas, una definición de qué es lo relevante desde esta perspectiva, algo que puede estar muy alejado del aprender tradicional. Implica además entender cuáles son los principales medios, aunque no los únicos, que el docente puede utilizar en sus clases, distinguiendo, por ejemplo, entre el trabajo en grupo, el juego cooperativo o el aprendizaje cooperativo. Supone profundizar en el uso de estos recursos, basándose en lo que la evidencia empírica demuestra y también, por qué no, en lo que la experiencia docente con nuestro alumnado nos enseña o en lo que otros docentes nos comparten.

Monográficos, como el que ahora presenta EmásF, pueden suponer un primer paso para comprender lo que la pedagogía de la cooperación lleva consigo y para facilitar al profesorado algunas ideas orientadas a que forme parte de su práctica diaria. A partir de aquí, dependerá de cada quien hasta dónde desea profundizar en este enfoque. Muchos no irán más allá de introducir algunos juegos cooperativos en sus clases, quizás una unidad didáctica específica para que su alumnado descubra una posibilidad de realizar actividad motriz que no implica ser mejor que otros, sino alcanzar objetivos comunes junto a otros. Pero, ¿quién sabe? También es posible que ese sea para otros docentes solo el primer paso de otros muchos, que les llevará a actualizarse, a leer diferentes publicaciones sobre esta temática, a acudir a cursos de formación o al congreso internacional específicamente dedicado a este enfoque, a compartir con otros docentes sus conocimientos, experiencias, logros, temores, dudas... En definitiva, a hacer de la pedagogía de la cooperación uno de los ejes conductores de su práctica docente.

Dr. D. Carlos Velázquez Callado
Maestro de EF.
Profesor de la Universidad de Valladolid
cvelazquez@mpc.uva.es



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL PAPEL CRÍTICO Y REFLEXIVO DEL PROFESORADO ANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Raúl A. Barba-Marín

Estudiante. Universidad de Valladolid. España.
raulbarba13@gmail.com

José J. Barba.

Profesor ayudante de doctor. Universidad de Valladolid. España.
jjbarba@pdg.uva.es

Patricia Gómez-Mayo

Estudiante. Universidad de Valladolid. España.
patryrestauro@gmail.com

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene su gran potencial en el trabajo socializador entre el alumnado. Esto se realiza a partir de la aplicación de cinco principios, que en el ámbito de la Educación Física consiguen aprendizajes cognitivos, motrices y sociales integrados en las mismas tareas. Nuestro planteamiento es cuál es el lugar del maestro en esta metodología que requiere un cambio en la forma de dar clase del profesorado. Pero nos planteamos ir aún más allá cuando se trabaja con una metodología que fomenta el diálogo y la socialización del alumnado, así consideramos que ese potencial puede ser aprovechado por el profesorado para incluirlo en sus procesos de reflexión sobre las sesiones y la programación.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje cooperativo; reflexión-sobre-la-acción; alumnado; profesorado; programación

1. INTRODUCCIÓN

Existen tres tipos de estructuras de aprendizaje con las que se puede trabajar en un aula (Prieto, 2007; Velázquez, 2010):

- Individualista, el alumnado trabaja independientemente de sus compañeros y compañeras para alcanzar sus propias metas.
- Competitiva, los alumnos y alumnas tratan de alcanzar un objetivo, pero no lo pueden conseguir todos. Siempre tiene que haber alguien que triunfe y alguien que pierda.
- Cooperativa, el alumnado lucha por un reto común y los objetivos solo se alcanzan si todos llegan. Cada una de estas estructuras suponen diferentes interacciones entre los compañeros y compañeras, acto que afecta al aprendizaje del alumnado.

Según Johnson & Johnson (1999), las actividades cooperativas deben tener más peso en las horas de clase. Aunque es necesario trabajar las tres estructuras en el aula, estos autores defienden que los porcentajes idóneos para trabajar estas estructuras, en el total de horas, serían de entre el 60% y el 70% para las actividades cooperativas, aproximadamente del 20% para las individuales y entre un 10% y un 20% para las actividades competitivas. La razón de esta diferencia recae en el aprendizaje que se puede obtener con cada una a través de las relaciones que se fomentan.

El aprendizaje cooperativo favorece una gran cantidad de aspectos en el alumnado a nivel social e individual que repercute en un aumento de sus aprendizajes. Estas mejoras están producidas por la participación igualitaria en la que se basa el aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2008) y que es una de las bases del éxito en el alumnado para conseguir sus objetivos académicos (Kagan, 2000. Citado en Velázquez, 2013). La participación igualitaria supone que tenga que existir un diálogo constante entre compañeros y compañeras, consiguiendo que el aprendizaje cooperativo mejore las habilidades sociales y las relaciones interpersonales (Barba, 2010a; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; Polvi & Telama, 2000; Velázquez, 2004) y el trabajo en equipo y las relaciones sociales (Dyson, 2001; Fraile, 2008; Pujolás, 2008). Además, la participación igualitaria se apoya en la necesidad del aporte de todos los miembros del grupo para conseguir los objetivos. Esto supone una mejora en el alumnado a nivel individual que ve aumentado su autoconcepto (Fernández-Río, 2003) y su motivación, en el caso particular de la Educación Física, hacia la práctica motriz (Barba, 2010a; Fernández-Río, 2003).

Debido a esta gran variedad de aportaciones del aprendizaje cooperativo al alumnado, es difícil conseguir una única definición que abarque su complejidad. Velázquez (2004) centra su definición en el alumnado como responsable de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999; López & Acuña, 2011; Velázquez, 2004) y 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).

Otros autores han basado sus definiciones en intentar abarcar todos los aprendizajes que puede conseguir el alumnado. Así, Ovejero (1990) define el aprendizaje cooperativo como “una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes” (p.160). Siguiendo esta misma idea Cohen (1994) lo define como “una práctica pedagógica que facilita el aprendizaje, promoviendo el pensamiento y la conducta social” (p. 3).

Como encontrar una única definición parece tarea imposible, el aprendizaje cooperativo se guía por los cinco principios que propusieron Johnson & Johnson (1999). Estos autores definieron cinco elementos para evitar situaciones negativas cuando se realiza trabajo en grupo y conseguir así que sea realmente aprendizaje cooperativo. Estos principios son: (a) Interdependencia positiva, se refiere a que el objetivo propuesto debe ser mayor que la suma de lo que cada miembro del grupo puede conseguir individualmente. De esta manera cada alumno y alumna aprende a depender del resto del grupo; (b) Responsabilidad individual, se refiere a como los estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea para su grupo; (c) La interacción cara a cara, es la discusión directa dentro del grupo; (d) Habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos que desarrolla el grupo. Se incluye la escucha, asumir responsabilidades, proporcionarse feedback y animarse unos a otros; (e) Procesamiento grupal, es la reflexión conjunta durante y después de las sesiones. El grupo debe analizar las causas que los han llevado a fracasar o a conseguir los objetivos. “Es un momento idóneo para que el docente proporcione feedback específico y relevante para los alumnos y alumnas” (Dyson, 2010, p. 101).

Para conseguir todos estos aprendizajes en el alumnado es necesario un cambio profundo en los docentes (Dyson, 2002). Este autor defiende que el profesorado debe adaptar la forma en la que organiza y gestiona sus clases.

2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El desarrollo de una o varias sesiones supone un trabajo por parte del profesorado que se divide en tres fases: (1) planificación, el docente prepara las actividades que va a llevar a cabo teniendo en cuenta su realidad y los aprendizajes que busca; (2) desarrollo, es el momento de trabajo con el alumnado en el aula; (3) análisis y reflexión, una vez acabada la actividad, el docente analiza y valora el desarrollo para realizar cambios en el futuro. En el aprendizaje cooperativo el papel del profesorado requiere trabajar, durante todo el proceso, de manera diferente.

Planificación. El profesorado es el encargado de diseñar las actividades y asegurarse de que son realmente cooperativas. Esta tarea de planificación requiere esfuerzo para realizarla correctamente. El docente debe buscar actividades que sean flexibles y aporten un aprendizaje en todo el alumnado, lo que requiere invertir tiempo en búsquedas de actividades y análisis del alumnado y el entorno. Al trabajar con aprendizaje cooperativo, a este esfuerzo se le une el tener que prestar atención a otros detalles que aclaramos a continuación.

El profesorado debe planificar el trabajo de aprendizaje cooperativo para que se realice de manera prolongada en el tiempo. Las investigaciones demuestran que las primeras mejoras considerables que se observan trabajando con aprendizaje cooperativo es a partir de la octava semana (Barba, 2010a; Dyson, 2001; Velázquez, 2010). A veces, las unidades didácticas en Educación Física no se alargan tanto en el tiempo. En el aprendizaje cooperativo el profesorado debe pensar a largo plazo teniendo esta metodología como común en su planificación.

El docente debe adecuar las actividades de manera que cumplan los cinco principios del aprendizaje cooperativo. Con la finalidad de facilitar a los docentes esta adecuación, durante años diferentes autores han propuesto unas estructuras a través de las cuales se desgana detalladamente el comportamiento del profesorado y los objetivos que debe conseguir el alumnado. De esta manera el docente puede utilizar estas estructuras con cualquier contenido, facilitándole así la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula. Algunas de estas estructuras son:

- *Jigsaw o puzle de Aronson* (Aronson, 1978). La tarea se divide en tantas partes como miembros hay en el grupo. Cada miembro se hace responsable de entender una parte de la tarea y aprenderla para después explicársela al resto del grupo. Para aprender más sobre su tarea se crean comisiones de expertos entre los diferentes grupos. Analizan lo que sabe cada uno del tema y lo completan entre todos. Una vez que ya han aprendido sobre la parte que los tocó, vuelven a su grupo y se lo explican a sus compañeros.
- *Yo hago, nosotros hacemos* (Velázquez, 2003). Cada miembro del grupo ensaya individualmente soluciones a la tarea propuesta. Elige dos de ellas y les enseña al grupo a realizarlas.
- *Marcador colectivo* (Orlick, 1990). Cada componente del grupo suma puntos a un marcador común del pequeño grupo o de la clase. Todos tienen un mínimo individual, pero las recompensas sólo se dan en función de la puntuación grupal.

Los grupos que se formen deben ser estables a lo largo del tiempo que se utilice aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). El profesorado debe tener en cuenta en la planificación la manera en la que formará los grupos, teniendo como factores principales la necesidad de estabilidad en el tiempo y la heterogeneidad para fomentar la educación inclusiva (Barba, 2010a). Existen varias maneras de organizar al alumnado en grupos:

- Dejando al alumnado elegir, cuando al alumnado se le da esta opción suelen agruparse por amistad y no por el rendimiento motor (Velázquez, 2012a).
- Organización secuencial, partiendo de la afinidad para terminar en grandes grupos, el alumnado se empieza juntando por parejas o tríos y luego estos agrupamientos se van uniendo para acabar toda la clase en un solo grupo (Pérez Pueyo, 2003, 2005).

- Formados por el docente, en los que el profesorado es el encargado, a través del análisis de las relaciones y las capacidades de cada alumno y alumna, de formar los grupos.

Desarrollo. Durante la actividad, el docente cambia su papel de profesor o profesora al de facilitador (Barba, 2008; Casey, 2010). El profesorado debe experimentar un cambio en su rol habitual en el aula, tiene que dejar de ordenar para pasar a apoyar y asesorar. Al trabajar con aprendizaje cooperativo, el profesorado tiene un papel menos protagonista en el aula. El alumnado pasa a ser el centro de su propio aprendizaje y del de los demás (López y Acuña, 2011; Prieto, 2007). La función del profesorado en este momento consiste en observar el progreso de la actividad, dando feedback a los grupos a través de preguntas que los permitan resolver sus problemas, e interviniendo en los conflictos si fuese necesario.

El trabajo con aprendizaje cooperativo requiere un cambio en el docente (Prieto, 2007; Casey, 2010). El papel del profesorado debe sufrir un cambio respecto a cuando se trabaja con metodologías tradicionales, evitando el mando directo y fomentando la autonomía del alumnado (Barba, 2008). Así, Casey (2010) al implementar una unidad didáctica de atletismo con aprendizaje cooperativo se dio cuenta cómo su papel cambió y lo reflejó expresando que *"el profesor está presente para dar consejo, guía y seguridad, pero limita el uso de instrucción específica y tareas robóticas"* (p. 195). Esto supone un mayor tiempo para el profesorado que invierte en fomentar otros papeles en el aula.

La práctica del aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo del profesor-investigador. A través del tiempo que el profesorado dedica a observar, el docente recoge datos que son los que luego utiliza para aconsejar al alumnado y guiarles para el desarrollo de otras actividades. Pero también puede utilizar esos datos recogidos para él mismo con la finalidad de mejorar su práctica. Para ello es necesario que el profesorado recopile esos datos durante el proceso. Algunos de los instrumentos más utilizados en las clases de Educación Física son:

- Las fotografías y vídeos. Suelen ser un recurso muy utilizado en las clases de Educación Física debido a la ocupación del espacio que supone un mayor contacto físico entre el alumnado, ayudando a que las relaciones y los conflictos que se producen se expresen de forma muy visual. El docente aprovecha para analizar fuera del aula todo lo captado por estos instrumentos y volver a reflexionar sobre algún aspecto observado durante la sesión.
- El diario del docente. Es una buena manera de recoger las impresiones del docente. A través de él el profesorado valora lo que ha sucedido en la sesión con una perspectiva profunda (Barba, González Calvo & Barba-Martín, 2014). Durante la sesión el profesorado toma notas de campo de aspectos concretos que le han llamado la atención y sobre los que reflexionará posteriormente con tranquilidad al escribir el diario.

Análisis y reflexión. El papel del profesorado en el aprendizaje cooperativo requiere de un profundo análisis y reflexión sobre la práctica. En educación, esta reflexión es necesaria porque cada realidad es un mundo y por tanto no existe una receta aplicable a todos los contextos (Barba, 2010b). En el aprendizaje cooperativo

este hecho se intensifica, buscamos un aprendizaje autónomo, lo que supone tener que conocer aún más el grupo-clase, sus necesidades, problemas, intereses, etc. Aspectos que el profesorado debe analizar y aprender de ellos para rehacer sus futuras prácticas.

3. LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Uno de los aspectos claves para aprender el profesorado de su práctica es la reflexión docente (Schön, 1998). El profesor debe actuar como intelectual dentro de su propia práctica (Giroux, 1990), esto supone que ha de ser crítico con su propia actuación y reflexionar sobre ella para tomar decisiones de cara al futuro. Todo lo que no sea hacer esto es reproducir los roles tradicionales de forma acrítica y alejada de una auténtica reflexión docente (Barba & González Calvo, 2013). En este sentido son múltiples las experiencias que desde la Educación Física promueven innovaciones debido al alto compromiso docente con su propia actuación (Barba, 2010b; Barba, 2011; Casey, 2010; Fernández-Río, 2003; Fernández-Río & Velázquez Callado, 2005; Omeñaca Cilla & Ruiz Omeñaca, 1999; Rodríguez Gimeno & de la Puente Fra, 2004; Ruiz Omeñaca, 2008; Velázquez, 2012b; Velázquez, 2013).

Zeichiner & Liston (1996) consideran que la reflexión puede ser de dos formas: (a) reflexión-en-la-acción, se refiere a la reflexión durante el desarrollo de la actividad; y (b) reflexión-sobre-la-acción, se trata del proceso de reflexión fuera del aula. El primer tipo de reflexión es muy útil para tomar decisiones rápidas y vencer la presión del aula (Havelock & Huberman, 1977) que es la necesidad de tomar decisiones simultaneas, imprevistas y con poco margen de tiempo para que la clase se desarrolle con normalidad. Por el contrario, la reflexión-sobre-la-acción se produce con cierta separación de la acción para valorar de forma distanciada lo que ha sucedido, esta es una buena forma de que la reflexión permita tomar conciencia de la propia docencia, analizar los puntos débiles y mejorarlos.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que permite al docente reflexionar sobre lo que sucede en el aula en el momento de la clase. La labor del docente como asesor del aprendizaje y no como la persona que enseña con reflexión-en-la-acción en el aprendizaje cooperativo (Barba, 2008; Casey, 2010). El aporte de feedbacks por parte del profesorado y los continuos momentos de procesamiento grupal en los que el docente busca desarrollar procesos cognitivos críticos y autónomos en su alumnado suponen una reflexión-en-la-acción constante por parte del docente.

Sin embargo, los procesos de reflexión-sobre-la-acción no están tan marcados en el aprendizaje cooperativo. El profesorado no cuenta con momentos específicos en los que de manera cooperativa, pueda analizar las sesiones para realizar posteriormente una reflexión. Si bien existen posibilidades de reflexionar de forma individual cuando acaban las sesiones, la lógica del aprendizaje cooperativo como una metodología social nos hace creer que los procesos de reflexión-sobre-la-acción han de ser grupales. López, Barba, Vacas & Gonzalo (2010) defienden que si la metodología con la que estamos trabajando en el aula es cooperativa, lo normal es ser consecuentes y utilizar también la cooperación en los procesos colectivos de formación permanente y perfeccionamiento profesional. Si trabajamos con aprendizaje cooperativo, realizar esta reflexión a partir del análisis

individual es incoherente. El docente que utiliza aprendizaje cooperativo en su aula es porque es consciente de las ventajas que supone para su alumnado participar en la creación de su propio conocimiento. Sin embargo, a la hora de tomar decisiones de creación y programación parece que nos olvidamos y es importante que el docente aproveche esa capacidad de reflexión crítica que está desarrollando en su alumnado.

La reflexión-sobre-la-acción se debe hacer a partir del análisis conjunto con el alumnado generando nuevos espacios en clase. En el aprendizaje cooperativo existen varios momentos en los que se puede realizar un análisis con el alumnado, pero en nuestro caso puede resultar muy interesante una actividad final en la que no solo se valore la participación individual y grupal, sino también los procesos didácticos y la participación del profesor o profesora (López, González, y Barba, 2005). Este proceso de evaluación por parte de todos los participantes fuera del tiempo de actividad motriz llevaría al aprendizaje cooperativo un paso más allá. Se daría una auténtica democratización del aula, en la que el alumnado no solo tiene un rol importante, sino que su opinión es escuchada y tenida en cuenta para futuras sesiones.

Para la reflexión con el alumnado tiene un gran potencial la evaluación formativa (López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, & González Pascual, 2008). Ella nos permite que el alumnado tome conciencia de sus actuaciones y las mejore, pero este mismo espacio es el que ha de permitir la evaluación y posterior reflexión sobre la docencia. En este sentido después de una sesión sobre desafíos físicos cooperativos en una asamblea final de clase debería entrar a valorar si: las preguntas que ha realizado el profesor o la profesora durante las paradas de reflexión han ayudado al alumnado a pensar sobre los desafíos físicos cooperativos o si otras cuestiones hubieran sido más eficaces; cuestionar la complejidad de los desafíos ofreciendo pautas para ajustarlos más a las capacidades del grupo; analizar el rol docente y sus intervenciones en los conflictos; valorar los espacios para el diálogo y valorar su eficacia, etc.

4. CONCLUSIONES

En este texto hemos mostrado cómo el aprendizaje cooperativo es una metodología con un gran calado social en el alumnado y por lo tanto, en coherencia debería serlo por parte de los procesos del profesorado. Si bien, hay una gran tradición desde la investigación que podría aportar la reflexión-sobre-la-acción de forma colectiva como una forma de transformar las aulas (Barba & González Calvo, 2013; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; López Pastor et al., 2005; López Pastor, Monjas Aguado, & Manrique Arribas, 2011; Stringer, 2007), en este artículo nos hemos centrado en los procesos que realizan los y las docentes de Educación Física para planificar el aprendizaje cooperativo desde las perspectivas de la participación con su alumnado.

El proceso participativo consiste en crear un clima realmente cooperativo en el aula, en las relaciones del alumnado entre sí y de este con el profesorado. Aunque el cambio es mínimo, el docente reformula actividades y sesiones en función de las necesidades de los participantes en el aula. El profesorado adquiere

opiniones desde diferentes puntos de vista que le ayudan a completar sus análisis y el alumnado se ve como parte fundamental en el aula, fuera y dentro de las actividades.

Para conseguir esto es fundamental que el docente de un paso adelante y cambie su pensamiento. Si bien, la implementación del aprendizaje cooperativo modifica el rol del docente (Barba, 2008; Casey, 2010), en este caso se necesita un segundo paso de escucha al alumnado dedicándose a realizar pequeñas intervenciones y a fomentar los procesos de reflexión del discente. En este sentido la participación del alumnado en los procesos de evaluación es un aspecto clave (López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, & González Pascual, 2008; López Pastor, Barba, Vacas, & Gonzalo, 2010). A través de ellos el alumnado debe analizar constantemente qué le ha llevado a tener éxito o fracasar. Pero a la vez ha de hacer un segundo análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las relaciones con el docente que ayuden a este a poder reflexionar y tomar conciencia de su actuación para así poder transformar su propia docencia y generar un clima de aula realmente democrático (Barba, 2007, 2009).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Barba, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4362/1/pg_055-064_inneduc17.pdf

Barba, J. J. (2008). El papel del maestro en la enseñanza cooperativa. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 3, 81-86.

Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad democrática en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 15, 41-44. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2015-8.pdf

Barba, J. J. (2010a). 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. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf

Barba, J. J. (2010b). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.

Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.

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., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. doi:10.1080/09650790903093508

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York, Teachers College Press.

Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos De Pedagogía*, (224), 8-12.

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. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en Educación Física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (99-118). Barcelona: INDE.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

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., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos* (Sevilla ed.) Wanceulen.

Fraile, A. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. The theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

López, G & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 37, 28-37.

López, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.

López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (90)

López, V. M., González, M. & Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Manrique Arribas, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: Seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170. doi:10.1080/09650792.2011.569190

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

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo

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

Pérez Pueyo, A. (2003). El estilo actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. *En Actas del VIII Congreso Internacional de de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

Pérez Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE*. León: Universidad de León

Polvi, S. & Talama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 20-52.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

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

Rodríguez Gimeno, J. M., & de la Puente Fra, E. (2004). Una experiencia orientada hacia la creatividad: Actividades cooperativas con combas. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 14, 44-56.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). El juego motor cooperativo: ¿un buen contexto para la enseñanza? Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-115.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza. Cederrón.

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. (2012a). 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. (2012b). 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. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Fecha de recepción: 14/5/2014

Fecha de aceptación: 19/5/2014



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

APRENDIZAJE COOPERATIVO: APROXIMACIÓN TEORICO-PRÁCTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Velázquez Callado

Maestro de EF en el CEIP Miguel Hernández de Laguna de Duero y Profesor de la
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid (España)
Email: cvelazquez@mpc.uva.es

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías relacionadas con el actual modelo educativo, orientado al desarrollo de un conjunto de competencias que permitan al alumnado emplear todos sus recursos para resolver problemas prácticos. El presente artículo se inicia mostrando qué es el aprendizaje cooperativo y explicando básicamente sus enfoques teóricos principales. A continuación, centrándonos ya en el área de Educación Física, establecemos las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo. Finalmente, y a modo de ejemplo, presentamos dos técnicas muy estructuradas que pueden facilitar al profesorado esa transición del juego al aprendizaje cooperativo.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje cooperativo, juego cooperativo, enfoque integrador, didáctica, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN.

En la última década la incorporación de las actividades y metodologías cooperativas en las clases de Educación Física ha dejado de ser algo alternativo y minoritario para convertirse en un recurso más al alcance del profesorado. De hecho, el número de publicaciones que abordan explícitamente el tema de la cooperación en Educación Física ha aumentado significativamente en los últimos años (Álvarez, Bernabé y García García, 2010; Bantulá, 2001; Herrador, 2012; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001; Velázquez, 2010, 2013a), si bien la mayor parte de estas se orientan a describir diferentes juegos cooperativos que pueden ser utilizados en las clases. Algo menos frecuentes son los trabajos que profundizan en la comprensión del aprendizaje cooperativo, como metodología educativa que va más allá del mero juego cooperativo, y analizan sus posibilidades y limitaciones en el área de Educación Física (Dyson y Casey, 2012; Velázquez, 2010, 2013a). Esta quizás sea una de las causas por las que muchos docentes identifiquen el aprendizaje cooperativo con el juego cooperativo (Velázquez, 2013b) y no vayan más allá de introducir en sus clases diferentes propuestas cooperativas de forma, más o menos, puntual. Utilizan el juego cooperativo como medio orientado a proporcionar a su alumnado la oportunidad de interrelacionar con sus compañeros y establecer con ellos relaciones constructivas a través de la actividad motriz. Sin embargo, no dan el paso de introducir una metodología cooperativa en la que los estudiantes trabajen juntos, corresponsabilizándose mutuamente del aprendizaje propio y del de sus compañeros, para alcanzar diferentes objetivos curriculares. Es por ello que, a lo largo del presente artículo intentaremos aproximarnos al aprendizaje cooperativo, como metodología que cumple con esas premisas, desde un enfoque teórico que nos permita entenderlo y desde un enfoque práctico que nos permita aplicarlo en Educación Física.

2. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: DEFINICIÓN Y ENFOQUES PRINCIPALES

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, basada en el trabajo en pequeños grupos, en los que los estudiantes intercambian información y recursos para mejorar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno sus compañeros y compañeras (Johnson y Johnson, 1999; Velázquez, 2010). El aprendizaje cooperativo es, por tanto, trabajo en grupo, pero no solo trabajo en grupo, hay más. Para poder hablar de aprendizaje cooperativo tiene que existir una corresponsabilidad en el aprendizaje. No basta con agrupar a los estudiantes y pedirles que realicen una determinada tarea para que estos cooperen y alcancen los objetivos propuestos (Kagan, 2000; Pujolàs, 2008; Putnam, 1997). Es necesario generar las condiciones que eviten la manifestación de diferentes conductas que perjudican el aprendizaje, como el efecto polizón (Kerr y Bruun, 1983), por el que algunos miembros del grupo dejan que el resto de sus compañeros hagan la mayor parte del trabajo, o la división disfuncional del trabajo (Sheingold, Hawkins y Char, 1984), que hace que los estudiantes más capaces asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo principal, mientras que el resto asume únicamente las papeles secundarios, sin que se tengan en cuenta sus opiniones, con lo que su aprendizaje durante el desarrollo de la tarea es mínimo.

El problema es determinar qué condiciones tienen que estar presentes en el trabajo grupal para que promueva interacciones positivas entre los estudiantes que, a la postre, faciliten el logro colectivo en forma de aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. Dicho con otras palabras, se trata de establecer bajo qué circunstancias el trabajo en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo. En este sentido, en la literatura se plantean cuatro enfoques principales: (1) conceptual (Johnson y Johnson, 1989, 2009), (2) curricular (Slavin, 1977, 1999), (3) estructural (Kagan, 1990, 2000) y, (4) instrucción compleja (Cohen, 1992, 1999). Basándose en la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949), todos estos enfoques identifican la interdependencia positiva de metas como condición necesaria para promover el éxito del trabajo en equipo. Sin embargo, difieren a la hora de entender qué otros factores, además de la mencionada meta común, facilitan dicho logro.

El *enfoque conceptual* atribuye el éxito del trabajo grupal a la presencia de lo que Johnson y Johnson (1999) consideran los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora, (3) responsabilidad individual, (4) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, y (5) procesamiento grupal.

El *enfoque curricular* relaciona la efectividad del trabajo grupal con la existencia de recompensas grupales, extrínsecas a la tarea, obtenidas en función del rendimiento individual (y no grupal) y en la que todos los miembros del grupo tengan iguales oportunidades para contribuir a alcanzarlas.

El *enfoque estructural* se centra en organizar el trabajo grupal para garantizar la presencia de dos elementos: (1) la interacción simultánea y (2) la participación equitativa. Para ello establece técnicas de trabajo en equipo muy definidas a las que Kagan (1990) denomina estructuras.

Finalmente, la *instrucción compleja* profundiza en el trabajo en pequeños grupos heterogéneos mediante tareas en las que se deben resolver problemas de solución múltiple o que implican simultáneamente varias y variadas habilidades. De esta forma, “cada individuo aporta valiosas y diferentes habilidades a la tarea. Todas son necesarias para tener éxito” (Cohen et al., 1999, p. 86).

3. EL ENFOQUE INTEGRADOR

Nosotros entendemos que estos cuatro enfoques, lejos de ser incompatibles, son complementarios y planteamos un quinto enfoque, el *enfoque integrador* (Velázquez, 2013b). Para ello partimos de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo considerados en el enfoque conceptual, que por otra parte es el más extendido en la literatura, integrando los diferentes factores destacados por el resto de los enfoques como fundamentales para la efectividad del trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo. Así, consideramos la *interdependencia positiva de objetivos* como el primer elemento que debe estar necesariamente presente, entendiendo que puede combinarse con otros tipos de interdependencia, siendo las de rol (instrucción compleja), de tarea (enfoque estructural) y de recompensa (enfoque curricular) las más utilizadas.

El segundo elemento presente en cualquier situación de aprendizaje cooperativo es la *interacción promotora*, que debe enfocarse a fomentar en los estudiantes la voluntad para trabajar juntos, lo que significa animar, ayudar y estimular a sus compañeros de grupo a una participación activa. La efectividad de la interacción grupal para favorecer el aprendizaje va a depender fundamentalmente de dos factores. Por una parte de que la interacción entre los estudiantes esté realmente centrada en la tarea de aprendizaje el máximo tiempo posible y, por otra, de que la participación sea equitativa, evitando una división disfuncional del trabajo.

Teniendo en cuenta que la interacción grupal implica el manejo de *habilidades interpersonales*, su presencia es el tercer factor que nosotros estimamos que contribuye al rendimiento de los grupos de aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo busca promover el aprendizaje individual mediante el trabajo grupal. Por tanto, la cuarta condición necesaria para que dicha metodología sea efectiva es precisamente garantizar la *igualdad de oportunidades* para aprender de todos los estudiantes. Partiendo de que el grupo debe tener los recursos suficientes para resolver la tarea encomendada, algunas posibilidades para hacerlo en Educación Física pasan por diferenciar niveles de dificultad dentro de la tarea grupal y, como ya hemos señalado, valorar las aportaciones al grupo en función del progreso individual de cada estudiante (enfoque curricular), por diseñar actividades que obliguen a la participación activa de todos los estudiantes (enfoque estructural) o por proponer tareas que impliquen múltiples y variadas habilidades (instrucción compleja) que faciliten el reparto del protagonismo de todos los alumnos en el grupo.

El quinto componente imprescindible, a nuestro juicio, para promover la efectividad de grupos de aprendizaje cooperativo es la *responsabilidad individual*, que se facilita evaluando el trabajo grupal pero también el de todos y cada uno de los miembros del grupo. Esto puede hacerse mediante un sistema de recompensas grupales asociadas a una serie de criterios de logro individuales (enfoque curricular), pero parece aconsejable generar en los grupos situaciones que impliquen momentos de coevaluación y de evaluación compartida con el docente, lo que reforzará también el aprendizaje de habilidades interpersonales.

De este modo, el *procesamiento grupal* se convierte en el sexto elemento que consideramos vinculado a la efectividad del aprendizaje cooperativo, entendiéndolo como una valoración de todo el proceso para:

- identificar las conductas que se produjeron durante el trabajo grupal, a nivel individual y colectivo, con respecto a la tarea y a las interacciones dentro del grupo,
- relacionar dichos comportamientos con sus consecuencias y
- generar un proceso de reflexión y de toma de decisiones que finalice con una serie de compromisos de mejora.

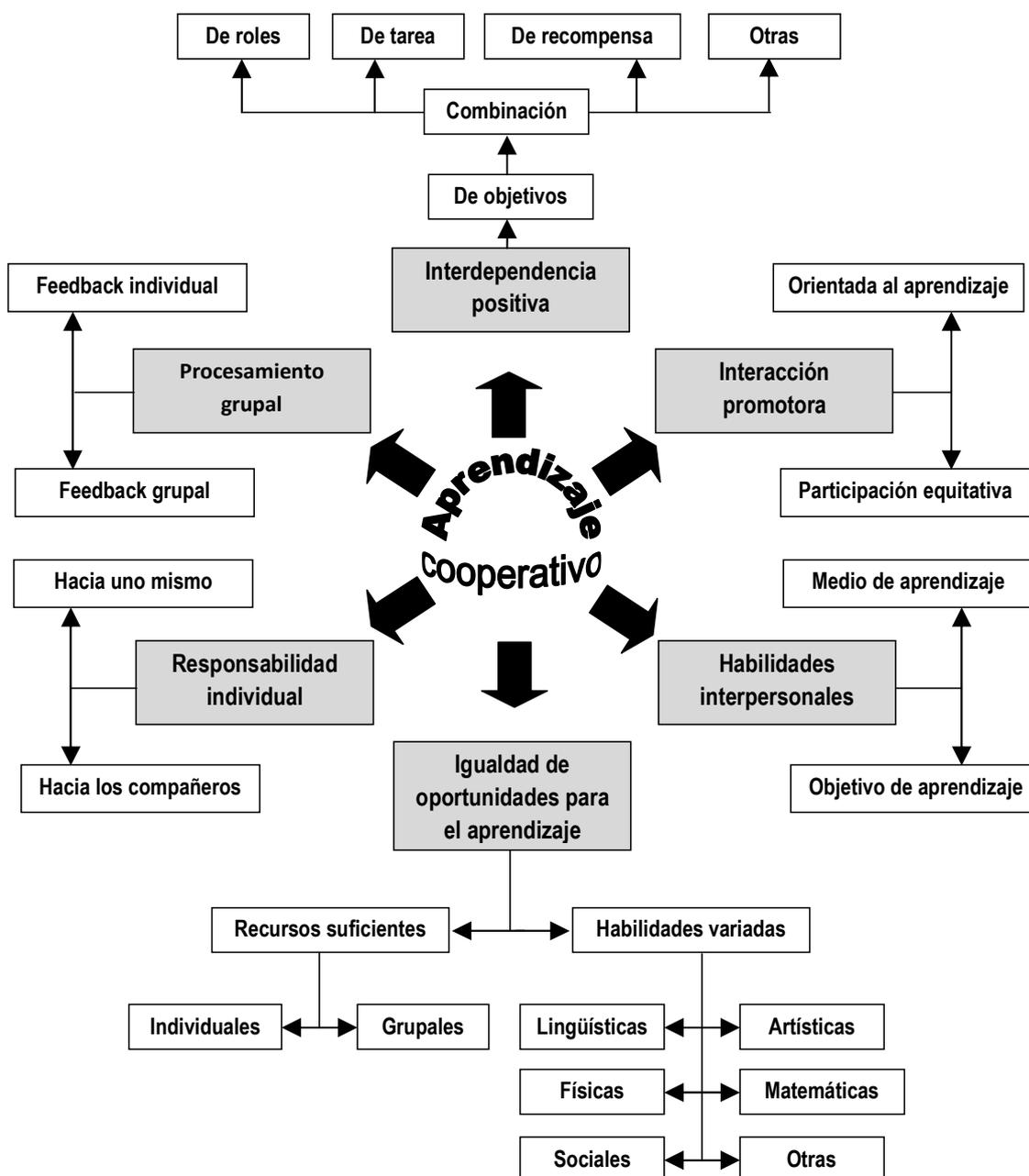


Figura 1. Enfoque integrador del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013b, p. 91)

4. DIFERENCIANDO TÉRMINOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y JUEGO COOPERATIVO.

A lo largo de los epígrafes anteriores hemos creído dejar claro el concepto de aprendizaje cooperativo, diferenciándolo del de trabajo en grupo. Muy sintéticamente podríamos decir que el aprendizaje cooperativo sería la suma de trabajo en grupo y aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros de dicho grupo. Además, nos hemos aproximado a los principales enfoques del aprendizaje cooperativo, finalizando con la propuesta de un enfoque global o integrador que, a nuestro juicio, puede servir de marco teórico de referencia desde el que abordar futuras investigaciones y nuevas propuestas de trabajo basadas en la aplicación de esta metodología en distintas áreas curriculares.

A pesar de todo, observamos que es bastante frecuente encontrarnos en la literatura específicamente enfocada a la Educación Física una identificación entre dos conceptos que, aunque tienen similitudes, presentan claras diferencias: aprendizaje cooperativo y juego cooperativo.

El juego cooperativo es una actividad lúdica que se caracteriza porque no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos para alcanzar un fin común o varios objetivos complementarios (Velázquez, 2004). El hecho de que, en los juegos cooperativos, los participantes jueguen con otros en lugar de contra otros (Orlick, 1986) facilita la inclusión de todo tipo de alumnado y la transmisión del conjunto de valores por el que se guían las sociedades democráticas (Guitart, 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999; Orlick, 1990). Por este motivo se convierten en un excelente recurso en las clases de Educación Física, no solo para promover el aprendizaje motor sino, y muy especialmente, para desarrollar competencias sociales.

Ahora bien, no debemos pensar que juego cooperativo y aprendizaje cooperativo son términos sinónimos (Velázquez, 2010, 2012a). Así, ya hemos destacado en su definición que el aprendizaje cooperativo es una metodología y, por tanto, una práctica pedagógica más prolongada en el tiempo, mientras que el juego cooperativo es una actividad más puntual que rara vez se prolonga más allá de una clase. De hecho lo habitual es que una clase incluya varios juegos. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo, como su propio nombre indica, conlleva algo que aprender mientras que el juego cooperativo, como juego que es, tiene como principal finalidad el disfrute mediante una actividad lúdica en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes. Además, la existencia de un aprendizaje obliga al aprendizaje cooperativo a incluir una evaluación del grado de adquisición de los objetivos motores y sociales trabajados, mientras que en el juego cooperativo esta evaluación es opcional. Una tercera diferencia radica en el hecho de que el aprendizaje cooperativo implica la presencia de, al menos, sus cinco elementos esenciales, si nos posicionamos en el enfoque conceptual: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal, a los que habría que añadir un sexto, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, si optamos, como creemos más acertado, por el enfoque global o integrador que hemos propuesto. Por el contrario, en el juego cooperativo uno o varios de esos componentes pueden no estar presentes, en especial la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Así, en un juego cooperativo, una persona puede libremente decidir adoptar una posición pasiva y el grupo podría alcanzar el objetivo del juego, algo que no podría suceder en una situación de aprendizaje cooperativo. Un último elemento diferenciador entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo hace referencia a la presencia de la competición intergrupala. En el juego cooperativo no se entiende la presencia de estructura competitiva alguna; es más, por definición, en ningún momento puede existir oposición entre las acciones de los participantes. Por el contrario, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo como el "Torneo de Juegos por Equipos" (DeVries y Edwards, 1972), pueden conllevar una fase de competición intergrupala y en Educación Física encontramos algunas propuestas de experiencias de aprendizaje cooperativo que finalizan con una competición intergrupala (Casey, 2010).

La siguiente tabla esquematiza las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo que hemos presentado:

Tabla 1. Diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo

Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Actividad puntual.	Metodología. Práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión.	Principal objetivo: aprendizaje.
Evaluación opcional.	Evaluación indispensable.
No es necesaria la presencia de los seis componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal).	Caracterizado por la presencia de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades para el aprendizaje, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.
No existe oposición entre las acciones de los participantes.	Puede presentar competición intergrupala.

Por tanto, aunque el juego cooperativo puede y debe convertirse en un excelente recurso en las clases de Educación Física para facilitar el desarrollo de competencias motrices y sociales entre el alumnado, el docente debe tener claro que no es aprendizaje cooperativo, a menos que introduzca una serie de acciones que complementen aquellos elementos que le faltan al juego para garantizar la responsabilidad individual durante su práctica y generar un aprendizaje individual en todos y cada uno de los participantes.

En cualquier caso, en las clases de Educación Física, el juego motor cooperativo es un paso hacia el aprendizaje cooperativo. Ahora bien, el profesorado debe entender precisamente eso, que es un paso en el camino y no el final del camino. El juego cooperativo puede ser un excelente recurso para aplicar la lógica de la cooperación a la resolución de problemas y, al mismo tiempo, permite reforzar dicha lógica insistiendo en aquellos aspectos en los que el alumnado tenga más dificultades. Este proceso simbiótico nos permitirá avanzar hasta un nivel superior en el que el alumnado emplee sus recursos cooperativos no solo para superar retos en un ambiente lúdico sino también para aprender con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011). Y es entonces cuando ya podremos hablar de aprendizaje cooperativo.

5. APLICANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Hasta el momento hemos centrado todos nuestros esfuerzos en delimitar un marco teórico que defina el aprendizaje cooperativo, presente sus características esenciales y lo diferencie de otros conceptos con los que, sin ser lo mismo, puede estar relacionado, como el trabajo en grupo o el juego cooperativo. La cuestión que seguramente pasa ahora por la mente de un docente de Educación Física es ¿y esto en mis clases cómo se hace? Trataremos de dar respuesta a esta pregunta en el presente epígrafe. Para ello partiremos del supuesto de un docente que, habiendo introducido el juego cooperativo en sus clases, llega a la conclusión de que sus estudiantes ya están listos para avanzar hacia propuestas de aprendizaje

cooperativo. En caso contrario nuestra recomendación es que primero se genere en las clases una lógica de la cooperación (Velázquez, 2013a) y el docente se asegure de que su alumnado tiene, al menos, unas habilidades interpersonales y unas competencias sociales mínimas² orientadas al trabajo en equipo.

En este caso, pensamos que el siguiente paso debe consistir en la introducción de técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo en las que se garantice la presencia de los seis componentes esenciales de esta metodología, que ya hemos mencionado. Vamos a presentar, en este artículo, dos de esas técnicas³, “Piensa – comparte – actúa” (Grineski, 1996; Velázquez, 2004) y “Tres vidas” (Velázquez, 2012b), explicando cómo ponerlas en práctica.

“PIENSA – COMPARTE – ACTÚA”

En esta técnica se forman grupos de entre 2 y 8 estudiantes. El docente les sugiere un determinado problema motor que deben resolver. Los estudiantes piensan individualmente posibles respuestas a dicho problema. A continuación, comparten sus ideas y acuerdan ejecutar una de ellas. A partir de la evaluación de los resultados obtenidos pueden corregir sus acciones motrices, buscando una mayor efectividad de las mismas, o determinar que es mejor poner en práctica otra idea distinta.

Un ejemplo, el docente puede plantear a un grupo de 7 estudiantes que todos pasen por encima de una valla de 1,20 metros de altura, teniendo en cuenta que nadie puede tocarla. El problema se resuelve cuando, cumpliendo con esa condición, todos terminan al otro lado de la mencionada valla.

Observamos cómo en la situación planteada: (1) existe una *interdependencia positiva de objetivo*; (2) se genera una *interacción promotora*, sobre la base de todos dependen de todos; (3) nadie puede escudarse en el trabajo de nadie ya que el reto solo se considera superado cuando todas las personas estén al otro lado de la valla, lo que implica el cumplimiento de una *responsabilidad individual*; (4) se supone que se ha partido de que los estudiantes disponen, al menos, las *habilidades interpersonales* y las *competencias sociales mínimas* que ya hemos mencionado y las utilizan para consensuar y poner en práctica propuestas que les permitan superar el reto propuesto; (5) existe una *igualdad de oportunidades de aprendizaje*, siempre que el grupo, como tal, disponga de los recursos necesarios para resolver el problema, los estudiantes combinarán sus habilidades para apoyar a las personas que más lo necesiten, bien porque presenten dificultades relacionadas con sus habilidades motrices, bien por cuestiones afectivas. Por último, (6) el grupo realizará un *procesamiento grupal* orientado a valorar la eficacia de sus respuestas, analizando sus conductas, individuales y grupales, y relacionando dichas conductas con los resultados obtenidos.

2 Sin que sea necesario que se lleven bien, al menos se precisa que se respeten entre ellos, que sean capaces de tomar decisiones, aunque sea jugando a “piedra, papel o tijeras” y que intenten llevar a cabo las decisiones tomadas.

3 El lector puede encontrar una completa descripción de otras técnicas de aprendizaje cooperativo aplicables específicamente en Educación Física en Velázquez (2004, 2010, 2012).

Aun con todo, el docente puede tener que intervenir si, por ejemplo, observa que no todos los miembros del grupo participan en la toma de decisiones a la hora de buscar solución al problema propuesto. En este caso puede proponer que cada uno piense una solución y a continuación pregunta a cada estudiante por la idea que ha tenido para resolver el problema, comenzando por aquellos en los que ha detectado una menor participación. Se sintetizan entonces las ideas presentadas y se decide cuál es la que parece mejor en función de las características de las personas que componen el grupo.

El refuerzo de las habilidades sociales puede hacerse introduciendo cuestionarios de coevaluación y autoevaluación al final de la sesión de clase. Lógicamente estos cuestionarios inciden en aquellas conductas que facilitan el trabajo en equipo, por ejemplo, animar a los compañeros con dificultades, dar indicaciones de forma positiva, centrarse en la tarea, tener en cuenta las opiniones de los demás, aceptar las decisiones del grupo...

“TRES VIDAS”

En esta técnica, el docente plantea al grupo una actividad cooperativa de marcador colectivo, basada en que el equipo realice en el menor tiempo posible una determinada acción o en que consiga el mayor número de puntos posible en un determinado tiempo. Las reglas de la actividad deben implicar necesariamente la participación activa e igualitaria de todos los participantes. El grupo hace una primera prueba y se establece un tiempo o una puntuación base. El grupo recibe tres vidas que tienen que intentar mantener. Los estudiantes repiten la actividad propuesta intentando rebajar su tiempo o mejorar su puntuación base. Si lo consiguen, la nueva marca se establece como su nuevo tiempo o puntuación base. En caso contrario el grupo pierde una vida. Se repite la actividad tantas veces como sea posible hasta perder tres vidas. Antes de cada intento se permite que los estudiantes dialoguen para corregir errores, dar ideas o establecer una estrategia común que les permita mejorar su resultado. El tiempo o puntuación base del grupo en el momento de perder la tercera vida se establece como marca definitiva.

Un ejemplo, el docente propone al grupo “Velocidad circular”. En esta actividad un grupo de 8 personas se sitúa en el exterior de media cancha de baloncesto en cuyo centro se ha dibujado un círculo de alrededor de un metro de diámetro. Cuatro jugadores disponen de un balón de baloncesto, cada uno de ellos de un color diferente. Cuando el profesor da una señal, pone su cronómetro en marcha y los jugadores con balón corren a entregárselo a otro participante, respetando las siguientes normas:

- Nadie puede pisar en el interior de la cancha de baloncesto si no tiene un balón.
- En el interior de la pista, no podemos desplazarnos con el balón agarrado, hay que botarlo.
- Antes de entregar la pelota, esta debe botar dentro del círculo central.
- El balón se entrega siempre en mano (no puede lanzarse) y fuera de la cancha de baloncesto.
- Nadie puede tener dos balones al mismo tiempo.

- Cuando una persona ha recibido los cuatro balones distintos, entrega el último y se sienta en el exterior de la cancha de baloncesto. Si todos sus compañeros ya hubieran recibido ese balón, lo entrega al docente antes de sentarse.

El objetivo del grupo es sentar a todos los participantes en el menor tiempo posible.

A partir del tiempo inicial, el grupo repite la actividad hasta perder sus tres vidas.

Vemos que la aplicación de esta técnica: (1) parte de una *interdependencia positiva de objetivo*; (2) implica una *interacción promotora* entre los participantes, que se ayudan, apoyan y animan mutuamente para mejorar el resultado grupal; (3) obliga al cumplimiento de una *responsabilidad individual* basada en una regulación de la tarea que implica necesariamente una participación activa de los estudiantes; (4) conlleva la aplicación de *habilidades interpersonales* y competencias sociales en los procesos dialogados orientados a mejorar la efectividad de la acción motriz; (5) implica una *igualdad de oportunidades de aprendizaje* y de práctica motriz, ya que todos tienen que realizar la tarea de botar los cuatro balones hasta el círculo central y regresar al exterior de la pista de baloncesto para entregárselo a un compañero, y (6) promueve un *procesamiento grupal* orientado a valorar la eficacia de sus respuestas y la coordinación de las mismas, así como a la búsqueda de nuevas ideas que mejoren el resultado grupal.

Las mismas intervenciones docentes señaladas para la técnica anterior pueden ser aplicadas con “Tres vidas” si fuera necesario.

6. CONCLUYENDO

A lo largo del presente artículo hemos pretendido facilitar al lector la comprensión de lo que es, y también de lo que no es, el aprendizaje cooperativo. En este sentido, hemos comenzado por definir esta metodología, identificando los cuatro enfoques principales presentes en la literatura. Nuestro siguiente paso ha sido proponer un nuevo enfoque, que hemos denominado global o integrador, que pueda servir de marco teórico de referencia desde el que abordar futuros trabajos de investigación o de aplicación del aprendizaje cooperativo en distintos contextos educativos.

Centrándonos ya en el área que nos ocupa, la Educación Física, hemos diferenciado con claridad el aprendizaje cooperativo del juego cooperativo. La finalidad no es otra que hacer entender al profesorado que, aunque el juego cooperativo es un excelente recurso didáctico para fomentar en las clases de Educación Física las interrelaciones positivas entre el alumnado a través de la actividad motriz, es posible ir más allá y generar procesos estructurados que sirvan para que los estudiantes aprendan con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011).

Hemos tratado entonces de llevar a la práctica esta transición hacia el aprendizaje cooperativo, describiendo dos técnicas que pueden ser introducidas como puente entre el juego cooperativo y otras, como “Equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996) o

PACER (Barrett, 2005), que implican una mayor autonomía de los estudiantes a la de tomar decisiones que afectan a su propio aprendizaje. No es nuestro objetivo en este artículo explicar todo el proceso hasta lograr que nuestro alumnado sea capaz de organizarse y de aplicar todas sus habilidades de trabajo en equipo para desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente. Simplemente queríamos mostrar cuál podría ser el siguiente paso para ir más allá del juego cooperativo y, en definitiva, el primero para seguir caminando desde el aprendizaje cooperativo. Esperamos haberlo conseguido.

7. REFERENCIAS

Álvarez, J. C., Bernabé, R. J. y García García, A. (2010). *Metodologías cooperativas en Educación Física*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.

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.

Cohen, E. G. (1992). *Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools – Wisconsin Center for Education. Consultado el 14 de abril de 2014 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED347639.

Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. y Swanson, P. E. (1999). Complex instruction: higher-order thinking in heterogeneous classrooms. En Sharan, S. (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods (82-96)*. Westport, CT: Praeger.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. doi: 10.1177/001872674900200204.

DeVries, D. L. y Edwards, K. J. (1972). *Learning games and student teams: Their effects on classroom process*. (Informe nº 142). Baltimore: John Hopkins University. Consultado el 11 de diciembre de 2010 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED070019.

Dyson, B. y Casey, A. (Ed.) (2012). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. London: Routledge.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

Herrador, J. A. (2012). *101 juegos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

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.

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.

Kerr, N. L. y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.78

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

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

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

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

Sheingold, K., Hawkins, J. y Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of social issues*, 40(3), 49-61. doi: 10.1111/j.1540-4560.1984.tb00191.x

Slavin, R. E. (1977). *Student teams and achievement divisions: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes*. (Informe nº 233). Baltimore, MD: John Hopkins University. Consultado el 14 de abril de 2014 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED154020.

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

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. (2012a). Putting cooperative learning and physical activity into practice with primary students. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach* (59-74). London: Routledge.

Velázquez, C. (2012b). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Nueva época*, 7, 56-64. [Revista electrónica]. Consultado el 12 de abril de 2014 en <http://lapeonz3.wix.com/lapeonza#!revista-digital/c1hzw>

Velázquez, C. (2013a). *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.

Fecha de recepción: 15/4/2014

Fecha de aceptación: 4/5/2014



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DESARROLLO DE UNA PROPUESTA BASADA EN LA META-AXIOLOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE ACTIVIDADES FÍSICAS CON CARACTERÍSTICAS DE COOPERACIÓN

César Simoni Rosas

Maestro del Benemérito Instituto Normal de Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Licenciatura en Educación Física de Puebla, México
cesar.simoni1977@gmail.com y lugar

Adrián Arturo Almaraz Rincón

Estudiante del Benemérito Instituto Normal de Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Licenciatura en Educación Física de Puebla, México
almaraz.adrian.lef@outlook.com

Hadi Santillana Romero

Maestra del Benemérito Instituto Normal de Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"
Licenciatura en Educación Preescolar de Puebla, México
hadisantillana@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo hace referencia sobre diversas situaciones didácticas aplicadas en diversos contextos de la educación en México, mismos que permiten al docente de Educación Física establecer una metodología de aprendizaje opuesta al modelo tradicional (individual y competitivo), al integrar contenidos actitudinales que impacten en la consecución de actitudes positivas y valores a través de la interiorización y autorregulación de los mismos, es decir lo que nosotros denominamos meta-axiología. Todo ello basado en una propuesta de actividades físicas con características de cooperación, que posibiliten la creación de ambientes armónicos e inclusivos de aprendizaje adecuados para favorecer de manera asertiva el lenguaje y comunicación oral, así como el desarrollo de habilidades pro-sociales como el respeto, tolerancia, democracia, igualdad, ayuda mutua, solidaridad, entre otras, para lograr en las sesiones de Educación Física un desarrollo integral en los alumnos, ejerciendo una movilización de saberes de tipo cognitivo, comunicativo, personal y social que faciliten la adquisición de competencias fundamentales para integrarse a la vida social.

PALABRAS CLAVE: Actividades Físicas con características de cooperación, Meta-axiología, Valores, Competencias de lenguaje y comunicación, Educación Física.

1. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.

A partir de la reforma curricular en la Educación Básica⁴ en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria, la cual ha modificado sus Planes y Programas entre los años de 2004, 2006, 2009 y 2011, teniendo como objetivo principal “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007, p.11). De acuerdo a lo anterior, cabe mencionar que los Planes y Programas vigentes en el Sistema Educativo Mexicano en la Educación Básica, específicamente en Educación Física conforme a lo establecido en la Reforma Integral de Educación Básica en México (RIEB 2004-2011), el aprendizaje de los alumnos está organizado por: competencias, aprendizajes esperados y contenidos, mismos que se plantean alcanzar en las sesiones de Educación Física.

Es de suma importancia aclarar que las competencias para cada nivel educativo en la Educación Básica son diferentes, por ende para presentar un panorama más concreto de éstas competencias que el educador físico debe de incidir dentro de su actuar docente en preescolar, primaria o secundaria se presentan a continuación:

Tabla 1. Competencias extraídas de: la Guía de la Educadora (SEP, 2011a) para Preescolar, Programa de Estudios de Primaria (SEP, 2011b) y del Programa de Estudios de Secundaria (SEP, 2011c)

Nivel educativo	Competencias a favorecer
Preescolar	Coordinación, fuerza y equilibrio: <ul style="list-style-type: none">Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. Promoción de la salud: <ul style="list-style-type: none">Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.
Primaria	<ul style="list-style-type: none">Manifestación global de la corporeidad.Expresión y desarrollo de las habilidades y destrezas motricesControl de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa
Secundaria	<ul style="list-style-type: none">Integración de la CorporeidadExpresión y realización de desempeños motrices sencillos y complejosDominio y control de la motricidad para plantear y solucionar problemas

⁴ La Educación Básica en México está comprendida por tres niveles educativos: educación preescolar (de 3 a 5 años), educación primaria (de 6 a 11 años) y la educación secundaria (de 12 a 15 años) aproximadamente.

Cabe señalar que el educador físico es quién debe de seleccionar y establecer una relación correcta entre las competencias, aprendizajes esperados y contenidos del nivel educativo en el que se desempeñe para poder organizar y aplicar una metodología basada en la pedagogía de la cooperación que nosotros proponemos. Es necesario a su vez que tenga conocimiento sobre los elementos que caracterizan el aprendizaje cooperativo, mencionados en “El aprendizaje cooperativo en el aula” de Johnson, Johnson y Holubec (2008), siendo estos: “interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual y grupal, evaluación grupal y técnicas interpersonales y de equipo”

Así mismo, quienes pretendan organizar, diseñar o poner en práctica la metodología del aprendizaje cooperativo, deben tomar en cuenta que existen dos enfoques de enseñanza que contrastan a éste. Relacionados a la estructura de meta de Deutsch (1949), citado por Velázquez (2012), hablamos del trabajo individualista, que podríamos identificarlo cuando una persona alcanza su objetivo y éste no influye para que las demás puedan, o no, alcanzar los suyos, es decir la interdependencia entre sus integrantes es neutra, por otra parte también encontramos el competitivo que lo podemos definir cuando una persona alcanza su objetivo, otra u otras no pueden hacerlo, situación que plantea la existencia de un ganador y uno o varios perdedores, lo que impactará de tal forma que la interdependencia de meta entre sus integrantes sea negativa o contrariada.

Debido a la existencia de estos estilos de enseñanza tradicionales que son frecuentemente utilizados por los docentes, se limita la posibilidad de atender a la diversidad que presentan los grupos escolares, ya que en muchas ocasiones se busca la consecución de una nota o de un aspecto meramente cuantitativo, originando prácticas que excluyen a los menos habilidosos o aquellos que por sus características demandan otras formas de organizar el aprendizaje, pero siguiendo esta idea, ¿cuándo se da prioridad a los contenidos actitudinales o aspectos cualitativos en la sesión de Educación Física?. Este cuestionamiento permite mencionar desde nuestra perspectiva que la mejor forma de lograr un desarrollo integral en los alumnos es a través de la organización del aprendizaje de forma cooperativa en las sesiones de Educación Física, ya que aspectos como la inclusión, las habilidades cognitivas, comunicativas y sociales presentan una mejora notable, pues el aprendizaje se da entre alumno-maestro o bien se retroalimenta entre iguales es decir entre los propios alumnos.

Tabla 2 Tipo de interacción en función de la estructura de meta de acuerdo a la Teoría de Deutsch, (1949)

		Competitiva	Cooperativa	Individual
Interdependencia de metas	de	Negativa o Contrariada	Positiva	Neutra

2. ACLARANDO QUE SON LAS ACTIVIDADES FÍSICO-COOPERATIVAS Y LAS ACTIVIDADES FÍSICAS CON CARACTERÍSTICAS DE COOPERACIÓN.

En el año 2004 en México se logra incorporar en los Programas de Educación Física las actividades físicas cooperativas, juegos cooperativos y aspectos orientados a estructurar las sesiones de forma cooperativa. Es a partir 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” de Carlos Velázquez Callado, que se da inicio a una propuesta enfocada primordialmente a la promoción de valores para la paz a través de la implementación de actividades con estas características en las sesiones de Educación Física. Es así que en los últimos 5 años algunos congresos especializados en Educación Física, instituciones educativas y hasta grupos de investigación han logrado aproximar la propuesta e incorporarla en el currículo formal, sin embargo en México hace falta trabajar más en ello ya que el confusionismo terminológico y conceptual son elementos que no han permitido concretar la aplicación de la metodología y claro está en desarrollar investigaciones que permitan evidenciar con claridad lo que se está realizando en las escuelas de Educación Básica. Una experiencia concreta en México es la aportación de Lorenia Hernández y Óscar Manuel Madero en 2007 a través de la publicación “El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación física” realizado en el Estado de Sonora donde realizan aportaciones para implementar actividades cooperativas en la sesión de Educación Física, siendo un referente que puede orientar las prácticas docentes.

Nosotros hemos trabajado la propuesta de Velázquez Callado en diferentes contextos de la Educación Básica durante los últimos 5 años y es en este momento que proponemos una serie de actividades que se aproximan a las actividades físicas cooperativas que propone Velázquez, denominadas actividades físicas con características de cooperación. Esto como resultado de una serie de pruebas en el diseño de actividades que contemplaran una estructura cooperativa y que fuera mucho más viable la promoción de valores a través de la autorregulación e interiorización de actitudes positivas durante la sesión de Educación Física, permitiéndonos crear ambientes de aprendizaje más incluyentes en donde los alumnos también aprendieran entre ellos mismos. Por tal motivo es importante aclarar las actividades físicas cooperativas de Velázquez (2004) y las actividades físicas con características de cooperación de Simoni, Santillana y Carrillo (2012), con la idea de hacer una aportación a la pedagogía de la cooperación y a la práctica docente del Sistema Educativo Mexicano en la sesión de Educación Física.

Las actividades físicas cooperativas son: “actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios” (Velázquez 2004, p. 45), por tanto identificamos que son actividades en donde no existe la competición y por el contrario la meta es común y se comparte entre todos los integrantes. Por otra parte las actividades físicas con características de cooperación nosotros las identificamos como un proceso introductorio en el cual el alumnado tiende a desarrollar las siguientes características: interacción promotora cara a cara, interdependencia simultánea positiva y desarrollo de habilidades pro-sociales, teniendo así el uso indistinto en esta fase del aprendizaje cooperativo de: juegos cooperativos, actividades físicas cooperativas y retos físico-cooperativos. Con esta acotación

realizamos una aportación a la pedagogía de la cooperación en la sesión de Educación Física, al señalar que en la etapa de implementación del aprendizaje con estructura cooperativa esta se puede dar de forma flexible.

Tabla 3 Actividades colectivas y su desarrollo hasta llegar a las actividades físicas con características de cooperación.

Actividades Colectivas	Características
Actividades Grupales	Si existe compatibilidad de meta.
Actividades no competitivas	No existen ganadores ni perdedores.
Actividades Cooperativas	No existe oposición entre las acciones de los participantes.
Actividades físicas con características de cooperación	Es el uso indistinto del conjunto de actividades tales como: juegos cooperativos, actividades físicas cooperativas y retos físico-cooperativos que se aplican durante un proceso introductorio en el cual los alumnos tiende a desarrollar las siguientes características: interacción promotora cara a cara, interdependencia simultanea positiva y desarrollo de habilidades pro-sociales.

3. CONSTRUYENDO EL CONCEPTO DE META-AXIOLOGÍA.

El concepto de meta-axiología, es una propuesta que surge en el documento publicado por la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE) número 11, titulado “Promoción de valores: una metodología de estilo actitudinal a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física”, donde los autores mencionan que para la consecución de la meta-axiología es necesario integrar el estilo actitudinal que señala (Pérez, 2010b) y el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec 1999; Kagan, 1994; Velázquez, 2012), para “la interiorización y autorregulación de valores en busca de la sana convivencia y la mejora del lenguaje y la comunicación oral dentro y fuera del contexto escolar de los estudiantes” (Simoni, Almaraz, Díaz y Nava, 2014, p.8).

De igual modo nosotros establecemos que será necesario tomar en cuenta que los alumnos a lo largo de la adaptación a la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el aprendizaje cooperativo, deberán identificar valores, para después ponerlos en práctica en diferentes momentos y contextos en los cuáles se desempeñen, por tal motivo, se verán favorecidas las habilidades interpersonales de los escolares, lo que posibilitará la identificación de actitudes positivas o negativas dentro de su medio escolar y social, logrando favorecer en última instancia la interiorización y autorregulación de actitudes que impacten en la práctica tanto individual como colectiva de diferentes valores que les permitan convivir sanamente.

Hablar de meta-axiología es generar un proceso de reflexión y análisis sobre el actuar diario de los educadores físicos que deseen orientar su práctica docente en la educación en valores (Velázquez, 2004), es decir, dar mayor relevancia a los contenidos de tipo actitudinal para complementar la formación de los alumnos en

las escuelas de Educación Básica. Todo esto será posible al realizar planificaciones y planes de trabajo que integren un proyecto educativo con estructura cooperativa integrando el estilo actitudinal que lo define (Pérez, 2010a) como la adaptación de la enseñanza al medio en el que se desenvuelve el niño, objetivos y contenidos enfrentados a la realidad de la Educación Básica, formando un modelo de aprendizaje sociocultural (Tobón, 2010), que anteponga a los estudiantes y sus actitudes al momento concreto del proceso de aprendizaje entre los alumnos y el maestro; en donde el alumno aprenda del maestro, o bien, entre ellos mismos, para cumplir las intenciones pedagógicas de las diferentes sesiones aplicadas a los estudiantes, logrando así aprendizajes significativos y una construcción permanente de la meta-axiología desde lo individual hasta lo colectivo.

Por tal motivo se debe colocar a los niños y adolescentes en el centro de la acción educativa, utilizando las actividades lúdicas como principal herramienta pedagógica (SEP, 2011), debido a que:

el juego brinda una amplia gama de posibilidades de aprendizaje, proporciona opciones para la enseñanza de valores (respeto, aceptación, solidaridad y cooperación) como un vínculo fundamental con el otro, para enfrentar desafíos, conocerse mejor, desarrollar su corporeidad, expresarse y comunicarse con los demás, identificar las limitantes y los alcances de su competencia motriz al reconocer sus posibilidades de comprensión y ejecución de los movimientos planteados por su dinámica y estructura. (p. 257)

Si bien se contempla dentro del proceso de desarrollo de la meta-axiología el uso de la estrategia didáctica de los juegos cooperativos, es pertinente hacer la distinción entre éste aspecto y el aprendizaje cooperativo, debido a que el primero es una actividad lúdica, en la cual el niño puede meramente disfrutar y sentir placer al realizarla, lo que impactará de tal forma que puede presentarse la consecución de un aprendizaje o no y en segundo término el aprendizaje cooperativo es una metodología donde las actividades a realizar no presentan competición, lo cual permitirá la adquisición de conocimientos es decir, debe existir necesariamente el aprendizaje de todos y cada uno de los integrantes del grupo, así como el fortalecimiento de habilidades pro-sociales.

Esto será posible gracias a la creación de contextos de sana convivencia y armonía entre iguales, donde el alumno no solo pueda aprender de los conocimientos que organiza el docente, por el contrario se debe organizar el aprendizaje de los alumnos entre iguales (alumno-alumno), siendo que la retroalimentación por ende se pueda dar con mayor frecuencia con cuestionamientos, aportaciones o sugerencias dirigidas por los estudiantes al profesor, para las diferentes actividades propias de la sesión de Educación Física o bien en la resolución de un problema común.

Los autores Simoni et al. (2014). Al respecto, señalan lo siguiente:

Independientemente de cualquier actividad que se realice dentro de la sesión de Educación Física, lleva al alumno a convivir de manera positiva o no, pero lo que hoy en día se busca es generar y fortalecer aspectos positivos a nivel afectivo-emocional cognitivo, motriz, y social, lo que permite

contextualizar que la sesión con una estructura cooperativa, busca conseguir que los alumnos sean capaces de establecer una responsabilidad tanto en lo individual como en lo grupal, al resolver actividades en conjunto como colectivo, sin importar el grado de habilidad o destreza motora que puedan presentar los integrantes. (p. 13)

La información anterior nos permitirá entender con mayor claridad y exactitud que el concepto de meta-axiología pretende la interiorización y autorregulación de valores y actitudes a través de las sesiones de Educación Física con una estructura cooperativa, integrando el estilo actitudinal para la consecución y creación de ambientes de aprendizaje armónicos y favorables para el desarrollo integral de los estudiantes.

4. IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES CON CARACTERÍSTICAS DE COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

El proceso para lograr un cambio significativo en los escolares de Educación Básica se da de forma paulatina, debido al trabajo tradicionalista al que están los estudiantes acostumbrados aprender. Dicho esto, al cambiar la estructura de la sesión de Educación Física de un enfoque competitivo e individualista a uno cooperativo, es indudable que los ambientes de aprendizaje tienen un cambio radical, ya que se atiende a la diversidad de los alumnos en actividades de tipo inclusivas, mejorando sus habilidades sociales, así como la interiorización y autorregulación de valores, los cuáles son aspectos que se ven favorecidos al llevar a la práctica el aprendizaje basado en la cooperación.

A lo largo de todas y cada una de las actividades que se llevaron a cabo en los diferentes niveles de Educación Básica, el impacto que éstas tuvieron sin lugar a duda fue positivo, lo que permite corroborar la viabilidad de que es posible lograr la meta-axiología en diferentes contextos reales de trabajo. Hablamos pues, de la creación de ambientes de aprendizaje favorables para los educandos a través de la práctica constante de valores a través de actitudes principalmente positivas, de la integración con mayor énfasis de los contenidos actitudinales a los conceptuales y procedimentales (Pérez, 2010b), atendiendo la diversidad cognitiva, motriz y socio-afectiva que presentan los niños a sus diferentes edades, mejorando su verbalización entre iguales al respetar las ideas y/o propuestas de sus compañeros para la consecución de una meta común, algunos ejemplos de las actividades físicas con características de cooperación que se aplicaron en los diferentes contextos de la Educación Básica en México fueron:

Actividades	Descripción
Construimos Figuras	<p><u>Edad recomendada:</u> De 4 a 7 años.</p> <p><u>Espacio:</u> Interior o exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.</p> <p><u>Materiales:</u> Palitos de madera de 15 cm., de largo X 1 cm., de ancho, de colores. También se pueden utilizar popotes de plástico.</p> <p><u>Jugadores:</u> Mínimo 16 jugadores y máximo 40.</p> <p><u>Descripción:</u> Se dispone al grupo organizado en equipos de 4 integrantes, a cada equipo se le asigna un espacio de trabajo y</p>

	<p>aproximadamente 60 palitos de colores o 60 popotes, si se tiene un grupo en el cual los niños tienen entre 4 y 5 años se les entrega una imagen de la figura que deben construir, de ser posible en estas edades se podría dibujar en el piso con un gis la figura. Si tienen entre 6 y 7 años se les entrega de forma escrita las indicaciones de lo que deberán construir. Se trata de que cada equipo construya la figura que le fué asignada con el material correspondiente.</p>
La indiacaca	<p>Edad recomendada: Niños mayores de 10 años.</p> <p>Espacio: Exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.</p> <p>Materiales: 20 Indiacacas aproximadamente.</p> <p>Jugadores: Mínimo 4 jugadores y máximo 40.</p> <p>Descripción: Se organiza al grupo equipos 2 integrantes y se les entrega una indiacaca, la actividad consiste en golpear con las manos la indiacaca y ésta 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 indiacaca, cuando agoten sus tres intentos, en equipo deberán reportar cual fué el mayor numero de golpes que lograron. Después de esta actividad se invita a que dos equipos se fusionen para que el número de integrantes por equipos sea de de 4, posteriormente de 8, luego de 16, y así sucesivamente hasta lograr que todo el grupo tenga solamente una indiacaca y logren el mayor número de golpes posibles.</p>
Estatuas Cooperativas	<p>Edad recomendada: A partir de 4 años.</p> <p>Espacio: Interior o exterior, liso y libre de cualquier obstáculo.</p> <p>Materiales: Colchonetas (Opcional), como medidas de seguridad por si existen situaciones en la que los niños carguen a otros compañeros en la actividad.</p> <p>Recurso: Grabadora.</p> <p>Jugadores: Máximo 40 jugadores.</p> <p>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 compañero y formarán con su propio cuerpo una estatua de la figura que deseen o acuerden entre ambos, posterior a esta acción, nuevamente se hará sonar 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 otra pareja con quien deseen trabajar y en ese momento serán un equipo de 4 integrantes que formarán otra estatua distinta a la anterior, se continua la actividad incrementando el número de integrantes a 8, realizando lo mismo entre 16 niños, el final de la actividad es cuando todos los integrantes del grupo son un sólo equipo y forman una estatua colectiva.</p>
Ordenando los Colores	<p>Edad recomendada: De 4 a 6 años.</p> <p>Espacio: Interior o exterior, libre de obstáculos.</p> <p>Materiales: 4 cajas de colores (verde, roja, amarilla y azul), 20 tarjetas (5 verdes, 5 rojas, 5 amarillas y 5 azules), 20 cuerdas o combas (5 verdes, 5 rojas, 5 amarillas y 5 azules), 20 pañuelos (5 verdes, 5 rojos, 5 amarillos y 5 azules) y 20 pelotas de esponja (5 verdes, 5 rojas, 5</p>

	<p>amarillas y 5 azules), y 20 aros.</p> <p><u>Jugadores:</u> Máximo 40 jugadores.</p> <p><u>Descripción:</u> Los jugadores se agrupan en parejas, se les entrega un aro y se colocarán dentro del aro espalda con espalda, en cada una de las esquinas del área de trabajo se coloca una caja de color verde, roja, amarilla y azul, se distribuyen por toda el área de trabajo las 20 tarjetas de colores, las cuerdas, los pañuelos y las pelotas; la actividad consisten en que todas las parejas sin salirse del aro y siempre de espaldas deberán colocar todos los objetos de color verde en la caja verde, los de color rojo en la caja roja, los de color amarillo en la caja amarilla y los de color azul en la caja azul, hasta que no quede un solo objeto en el suelo.</p>
Sin Parar	<p><u>Edad recomendada:</u> De 8 años en adelante.</p> <p><u>Espacio:</u> Interior o exterior, libre de obstáculos y se utiliza una pared de una altura no menor a 4 metros.</p> <p><u>Materiales:</u> Tantas pelotas de vinil del #4, como número de equipos.</p> <p><u>Jugadores:</u> Mínimo 10 jugadores.</p> <p><u>Descripción:</u> Se dispone del grupo organizado en binas, cada una posee una pelota de vinil del #4, organizados en fila india, el primer jugador lanza la pelota de vinil hacia la pared dando un golpe con la palma de la mano, la pelota puede dar un bote antes de que el segundo jugador pueda golpearla nuevamente hacia la pared, la idea es que los integrantes del equipo realicen la misma tarea tantas veces como sea posible. La actividad concluye en cualquiera de los siguientes casos: a) cuando la pelota de 2 botes continuos, b) cuando un mismo jugador golpee la pelota dos veces, c) cuando algún jugador golpee la pelota con la mano empuñada. Si sucede alguna de estas alteraciones el juego inicia nuevamente, con el jugador en que perdió la secuencia, de esta manera se garantiza la participación de todos los integrantes, después de un determinado número de prácticas o minutos de juego se invita a las binas a integrar equipos de 4, posteriormente de 8, luego de 16 y hasta llegar a un equipo grupal intentarán el mayor número de tantos entre todo el grupo sin que interrumpa el juego al finalizar la actividad el equipo reportará el mayor número de golpes conseguidos.</p>

5. CONCLUSIONES.

A manera de cierre podríamos comentar que el diseño e implementación de una serie de actividades con características de cooperación han impactado en gran medida en relación al desarrollo de valores al poner en marcha una propuesta centrada en el alumno a través de la interiorización y autorregulación de actitudes positivas tanto individuales como colectivas, situación que ha permitido por una parte la sana convivencia, la resolución de conflictos, un cauteloso proceso de inclusión que atiende a las diferentes características y necesidades de los niños y adolescentes. Y por otra la creación de ambientes favorables de aprendizaje que constituyen una oportunidad para lograr la autonomía en el aprendizaje que tanto deseamos y buscamos en los alumnos al estructurar el aprendizaje de forma cooperativa en la Educación Física.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

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. y Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for Teachers, Inc.

Pérez Pueyo, A. (2010a) *Asombrarte el estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto cooperativo*. España: ACTITUDES PROFESIONALES.

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

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP

SEP (2011a). Programa de Estudios 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar. México: SEP

SEP, (2011b). Programa de Estudios 2011 Primaria, Quinto Año. México: SEP.

SEP, (2011c). Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria. Educación Física. México: SEP

Simoni, C., Almaraz, A., Díaz, J, y Nava, L, (2014). Promoción de valores: una metodología de estilo actitudinal a través del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. No. 12.

Simoni, C., Carrillo, F. y Santillana, H. (2012). *Actividades de aprendizaje basado en la cooperación en la sesión de educación física con los más pequeños*. En C. Velázquez, C. Rodríguez, Jiménez, J. y De Prado H. (Coords.). *Actas del VII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas*. Villanueva de la Serena (Badajoz). 2 al 5 de Julio. Valladolid: La Peonza.

Tobón, S. (2010). "Proyectos Formativos: Metodología para el desarrollo y evaluación de competencias". México: Book Mart.

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). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: La Peonza.

Fecha de recepción: 02/05/2014
Fecha de aceptación: 08/06/2014



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES.
¿UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA
DE LA ESCUELA PRIMARIA?**

Laura Carbonero Sánchez

Investigadora predoctoral en formación (Universitat Autònoma de Barcelona).
España.
laura.carbonero@uab.cat

Maria Prat Grau

Profesora Titular de la Universitat Autònoma de Barcelona. España.
maria.prat@uab.cat

Carles Ventura Vall-Llovera

Profesor Titular del Instituto Nacional de Educación Física de Barcelona. España.
carlesventura@gencat.cat

RESUMEN:

Este artículo realiza una breve recopilación sobre los estudios y experiencias basados en las posibilidades del aprendizaje cooperativo como metodología educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos deportivos. Aporta datos sobre los resultados obtenidos hasta el momento y realiza una detección de necesidades al respecto. A partir de aquí concluye con la difusión de un estudio actualmente en curso, centrado en un proceso de aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de iniciación deportiva del área de Educación Física.

PALABRAS CLAVE:

Educación primaria; Educación Física; Iniciación deportiva; Aprendizaje cooperativo.

1. INTRODUCCIÓN

Al aprendizaje cooperativo se le atribuyen toda una serie de ventajas que provienen tanto de su contexto de origen, el aula ordinaria (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Ovejero, 1993; Pujolàs, 2011, 2012; Slavin, 1992), como desde áreas de conocimiento más específicas donde su incorporación es más reciente. En Educación Física, la literatura especializada destaca las bondades del aprendizaje cooperativo en contenidos como la adquisición de las habilidades motrices (Fernández-Río, 2000), la expresión corporal y las danzas (Yoder, 1993), los juegos y la resolución de problemas motrices (Velázquez Callado, 2004, 2007, 2010, 2013a, 2013b), o todos aquellos aspectos relativos a la socialización y las relaciones interpersonales del alumnado (Polvi & Telama, 2010; Solana, 2006, 2007; Velázquez Callado, 2004, 2007, 2010, 2012, 2013a, 2013b). Por el contrario, en el caso concreto de los contenidos de iniciación deportiva, las experiencias basadas en el aprendizaje cooperativo se mantienen reducidas a prácticas docentes más bien aisladas. Entre las posibles razones de la falta de estudios en el aprendizaje de los deportes, podrían destacar: 1) la relativa juventud de esta metodología en Educación Física, o 2) la propia naturaleza del deporte, el cual lleva inherentes el factor oposición y la competición, y donde el uso de modelos y metodologías más tradicionales se ha prolongado en el tiempo (Devís, 1992; González, Cecchini, Fernández-Río & Méndez, 2007; Velázquez Buendía & Hernández Álvarez, 2010; Ruiz Pérez, García Coll, Moreno-Murcia & Gutiérrez Sanmartín, 2011).

No obstante a esta poca existencia de investigaciones específicas en el tema, las experiencias llevadas a cabo hasta el momento en la enseñanza deportiva dejan entrever que, a pesar de la supuesta contrariedad entre cooperación y oposición, existen indicios que llevan a considerar el aprendizaje cooperativo como una posible alternativa metodológica en la enseñanza y aprendizaje de los deportes en el ámbito educativo.

2. DESARROLLO

2.1. EL DEPORTE EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

La presencia curricular del deporte en la escuela siempre ha generado polémica y su introducción como contenido en el área de Educación Física ha tenido tantos defensores como detractores (Castejón Oliva et al., 2002; Devís, 2004; Fernández-Río, 2006; Monjas Aguado, 2004, 2006; Ruiz Pérez, García Coll, Moreno-Murcia & Gutiérrez Sanmartín, 2011; González, Cecchini, Fernández-Río & Méndez, 2007; Ruiz Omeñaca, 2012).

Uno de los aspectos más controvertidos ha sido el de la cuestión metodológica, que se ha convertido en uno de los principales objetivos de estudio del ámbito de la iniciación deportiva. Las demandas realizadas por diferentes autores lo ponen de manifiesto. Entre ellas, encontramos la necesidad de promover un modelo de deporte en edad escolar más democrático y participativo, alejado del exceso de técnica y de la idea de rendimiento, de carácter inclusivo y no discriminatorio, y con una capacidad de flexibilización según las características de los participantes -alumnado- que vaya más allá de la mera adaptación de instalaciones, materiales y normativas (Barbero, 1989; Blázquez, 1999; 2010; Castejón

Oliva, 2008; Castejón Oliva & López Ros, 1997; Devís, 2004; Méndez Jiménez, 2005; Monjas Aguado, 2004; Ruiz Pérez, García Coll, Moreno-Murcia & Gutiérrez Sanmartín, 2011; Seirul lo, 1999; Velázquez Buendía, 2004; Velázquez Buendía & Hernández Álvarez, 2010; entre otros).

Una breve revisión cronológica de la literatura ayudaría a reafirmar las ideas anteriores. En ella, distintos autores señalan como el deporte en edad escolar viene regándose, de manera mayoritaria, por el modelo técnico tradicional de enseñanza deportiva, originario del ámbito federado y pensado bajo la idea de rendimiento y alta competición. En definitiva, un deporte propio del ámbito extraescolar basado en el modelo competitivo-piramidal, y ajeno frecuentemente a las características y necesidades de niños y niñas:

La enseñanza de los juegos deportivos en las clases de educación física ha sufrido muy pocos avances en las últimas décadas. [...] Su enseñanza se reduce a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motriz que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de élite. (Devís, 1992: 143)

Se elaboran mini-deportes que en su origen son adaptaciones, teniendo en cuenta elementos morfofuncionales de los principales, pero en la realidad son las mismas formas y finalidades que en el *deporte-grande*. (Seirul lo, 1999: 69)

El deporte es una realidad social compleja y uno de los contenidos más desarrollados en todos los niveles educativos. [...] El modo de enseñarlo ha suscitado mucha controversia; especialmente en las últimas décadas, cuando comienzan a aparecer voces que reclaman un cambio en la forma tradicional de transmitirlo. (González González de Mesa, Cecchini Estrada, Fernández-Río & Méndez Giménez, 2007: 27)

(...) debemos hacer referencia a la falta de incorporación de nuevos enfoques didácticos de diferentes contenidos, [...] como la iniciación deportiva. Es en esa iniciación al deporte en la que todavía se aprecia un dominio del enfoque tradicional, [...] a pesar de que [...] ha producido un escaso grado de satisfacción con los resultados de aprendizaje. (Velázquez Buendía & Hernández Álvarez, 2010: 29-30)

Entre la primera y la última de estas referencias han pasado más de 15 años, aunque esto no significa que no haya habido progreso alguno. El estudio de los modelos teóricos de enseñanza deportiva ha dado lugar a orientaciones más adecuadas a la hora de enseñar el deporte en el contexto escolar, y el modelo comprensivo para la enseñanza deportiva sería un ejemplo claro de esto (Castejón Oliva, 2010). Sin embargo, faltaría dar un paso más, concretando y buscando propuestas eminentemente prácticas que, sin dejar de considerar las directrices de los modelos teóricos de enseñanza más orientados al ámbito educativo, se

traduzcan en metodologías que el profesorado pueda aplicar en sus clases, atendiendo a las necesidades y características de todo el alumnado.

Precisamente, los trabajos de Fernández-Río (2009); Fernández-Río & Méndez Jiménez (2008), González, Cecchini, Fernández-Río & Méndez (2007), o Méndez Jiménez (2010), establecen relaciones entre la filosofía del modelo comprensivo y los rasgos más característicos del aprendizaje cooperativo como metodología educativa. En el contexto internacional, también hacen aportaciones al respecto Casey & Dyson (2009), y Dyson (2005, 2010). Todos ellos coinciden en que el modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo comparten ciertas premisas, entre ellas:

- El papel del profesorado es el de guía y facilitador de los aprendizajes.
- El alumnado constituye el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, adoptando un papel activo incluso en los procesos de evaluación.
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje se acercan a situaciones reales, fomentando así la significatividad y la funcionalidad de los aprendizajes.
- El proceso de aprendizaje implica logros tanto a nivel motor como a nivel cognitivo y afectivo-social, haciendo énfasis en la comprensión de las acciones. Es decir, qué se tiene que hacer y por qué debe hacerse de ese modo.

Este establecimiento de relaciones está dando lugar a que haya autores que hablen de un “modelo híbrido” de enseñanza deportiva (Velázquez Callado, 2013a: 266): “Desde esos aspectos comunes, los mismos autores plantean la posibilidad de generar un modelo híbrido entre el aprendizaje cooperativo y el modelo comprensivo, orientado a la enseñanza deportiva. Este modelo tomaría del enfoque comprensivo la necesidad de: (1) utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos en función de sus requerimientos tácticos, que conlleva implicaciones metodológicas y curriculares, (2) introducir en las clases juegos modificados con las mismas estructuras tácticas del juego adulto, pero con adaptaciones para ajustarse a la edad y habilidades, motrices y cognitivas, de los estudiantes, y (3) plantear exageraciones del principio táctico que se desea trabajar para evidenciar el concepto y así proveer de pistas a determinados problemas planteados por los juegos modificados difíciles de solucionar para el alumnado (Méndez, 2010). Del aprendizaje cooperativo tomaría la organización del trabajo del alumnado en equipos de aprendizaje, en los que se genera una interdependencia positiva no solo de objetivos, sino también de recursos o de roles, el establecimiento explícito de metas sociales y la concreción en las sesiones de los tiempos para el procesamiento grupal (Dyson, 2005; Fernández-Río, 2009)”.

2.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LOS CONTENIDOS DE INICIACIÓN DEPORTIVA DEL ÁMBITO EDUCATIVO.

Actualmente, una de las principales referencias de las que disponemos en nuestro contexto acerca de la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física es la reciente tesis doctoral realizada por Velázquez Callado (2013a). En ella, el autor recopila toda la literatura especializada sobre el tema y lleva a cabo un estudio de caso múltiple formado por siete docentes de Educación Física, entre los que se incluye él mismo. Entre los resultados obtenidos, Velázquez Callado señala la existencia de profesorado que también hace uso del aprendizaje

cooperativo en los contenidos propios de la iniciación deportiva. En un artículo posterior, el mismo autor señala: “Los docentes entienden que la forma de estructurar el proceso de aprendizaje es independiente de la estructura de la tarea que debe ser enseñada. Así, aplican el AC [entiéndase aquí, aprendizaje cooperativo] en sus clases no solo para promover el aprendizaje de tareas individuales o cooperativas, sino también para el trabajo de contenidos de carácter competitivo” (Velázquez Callado, Fraile Aranda & López Pastor, 2014: 252). De la misma manera que se señalaba en el apartado anterior, Velázquez Callado, Fraile Aranda & López Pastor apuntan en este artículo que el profesorado en cuestión tiene presentes las directrices del modelo comprensivo cuando aplica el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes.

Otros trabajos sobre el tema son los realizados por Arumí (2013), Fernández-Río (2013; 2006; 2011), González & Fernández-Río (2003), Santos (2010); Solana (2006, 2007), o Velázquez Buendía (2001).

Al igual que Velázquez Callado (2013a), Arumí (2013) presenta su tesis doctoral basada en su propia experiencia como entrenador de baloncesto infantil que hace uso de una metodología cooperativa. Entre sus conclusiones, destaca que a pesar de sentir cierta “vulnerabilidad” como entrenador que utiliza un método cooperativo, mantiene firme la creencia de que la cooperación es un elemento clave en el proceso por el que un equipo deportivo debe pasar para acabar compitiendo con más eficacia. Así pues, el autor concluye que esta metodología puede tener cabida también en el ámbito extraescolar o de competición.

Fernández-Río (2013, 2006), y González & Fernández-Río (2003), proponen un proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo basado en la promoción de la participación de todo el alumnado, favoreciendo al máximo las posibilidades de práctica de cada niño y niña, e independientemente de su nivel de habilidad y/o conocimientos previos. Proponen un trabajo grupal basado en la formación de grupos de aprendizaje heterogéneos propia del aprendizaje cooperativo, y defienden la necesidad de modificar reglas y normas que adapten en todo momento el deporte a las características y necesidades del alumnado, manteniendo así siempre las opciones de práctica de éste.

A su vez, Fernández-Río (2006) propone lo que él denomina “estructuras de trabajo cooperativas”, una práctica que posibilita el trabajo cooperativo de los contenidos de oposición. Señala el autor: “(...) el objetivo de la tarea puede ser competitivo (lograr canasta, meter un gol, hacer 10 pases, etc.), pero la forma en la que trabaja el grupo es cooperativa, ya que se ayudan mutuamente para mejorar en diferentes aspectos a través de la tarea propuesta” (Fernández-Río, 2006: formato CD). Esto refuerza la idea que una metodología cooperativa no resulta incompatible en contextos competitivos.

Solana (2006), analiza un proceso de tutoría entre iguales en la impartición de una unidad didáctica de fútbol en Bachillerato. Los resultados obtenidos por el autor ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje motriz y del nivel de competencias personales y prosociales del alumnado. En este caso, cabe destacar que no todos los estudiosos del aprendizaje cooperativo consideran la tutoría entre iguales como una de técnica cooperativa. Dicha consideración o no responde, según Velázquez Callado (2013a) a la existencia o inexistencia de una reciprocidad de metas entre

el alumno que ejerce de tutor y el que es tutorizado (yo me preocupo de mi aprendizaje pero también del de mi compañero, independientemente de mi rol).

Por su parte, Santos (2010) y Velázquez Buendía (2001) se centran en la evaluación de los contenidos de iniciación deportiva a partir de hojas de registro, utilizándolas en este caso como instrumento de coevaluación por parte del propio alumnado con el objetivo de favorecer “procesos de aprendizaje cooperativo” (Velázquez Buendía, 2001: 45).

También en la Educación Superior se ha llevado a cabo alguna experiencia con resultados positivos, en este caso centrada en alumnado universitario de Educación Física de la Universidad de Granada, donde el objeto de aprendizaje eran las habilidades gimnásticas (Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya & Ariza, 2013). Los autores compararon el aprendizaje de una habilidad acrobática en tres grupos de estudiantes, que siguieron diferentes modelos metodológicos en su aprendizaje: 1) aprendizaje tradicional basado en la instrucción; 2) aprendizaje cooperativo sin uso de materiales de evaluación grupal; y 3) aprendizaje cooperativo con uso de materiales de evaluación grupal (fichas de seguimiento y evaluación del grupo de aprendizaje). Los resultados mostraron que los tres grupos mejoraron en su aprendizaje, pero que los dos que trabajaron bajo una estructura cooperativa se mostraron más eficaces. De ellos, el grupo que utilizó el material de evaluación grupal se mostró más eficaz que el que no lo utilizó, obteniendo según los autores diferencias significativas desde el punto de vista estadístico.

En el contexto internacional, los estudios realizados al respecto (Bähr, 2010; Bayraktar, 2011; Casey, 2010; Dyson, Rhodes & Rubin, 2001) también coinciden en destacar los resultados positivos obtenidos en la aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los contenidos deportivos en el ámbito educativo.

Bähr (2010) lleva a cabo una experiencia con una muestra de 243 alumnos de entre 10 y 11 años en la que el objetivo es aprender a hacer el pino, habilidad básica propia de la gimnasia artística. En primer lugar realiza un pretest para conocer el nivel de conocimientos previos y de habilidad. Posteriormente, organiza grupos de aprendizaje de 4-5 miembros, heterogéneos tanto por sexo como por nivel de habilidad. El profesorado responsable de los diferentes grupos es formado previamente acerca del aprendizaje cooperativo y llevan a cabo cinco sesiones de una hora y media bajo estos preceptos. Los resultados muestran una mejora clara tanto en aspectos motrices como sociales: “En referencia a la muestra total se puede mantener que el aprendizaje cooperativo permitió resultados positivos con respecto al aprendizaje motor y, también, a las habilidades interpersonales” (Bähr, 2010: 160).

Bayraktar (2011) lleva a cabo una experiencia similar a la de Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya & Ariza, 2013, centrada en el aprendizaje de habilidades gimnásticas entre alumnado universitario de Educación Física. Los resultados de su comparación entre un modelo de enseñanza tradicional y uno basado en el aprendizaje cooperativo ponen de manifiesto que el grupo que trabaja de manera cooperativa obtiene mejores cotas de aprendizaje que el que lo hace de manera tradicional. Entre otros factores, la autora atribuye este resultado a la existencia de una interdependencia positiva entre los miembros de un mismo grupo de aprendizaje.

Casey (2010), describe su experiencia en la enseñanza del atletismo con alumnado de 11-12 años. El autor organiza grupos de aprendizaje basándose en los criterios de destreza motriz, habilidades sociales y comportamiento en las sesiones. Entre sus resultados, señala: “Los chicos menos hábiles de la clase disfrutaban trabajando con los mejores que les dan consejos valiosos. Los mejores también están aprendiendo de la experiencia; para poder enseñar a alguien que tiene unas habilidades atléticas escasas o limitadas tienen que dividir la técnica en partes más pequeñas; haciendo esto, puede que descubran un cambio pequeño que necesiten hacer en su propia técnica para mejorar; esto lleva a que todos los miembros de la clase se beneficien de sus propias enseñanzas y aprendizajes” (Casey, 2010: 194).

Dyson, Rhodes & Rubin (2001) nos presentan otra experiencia llevada a cabo con alumnado de escuela primaria y en la que el contenido deportivo a aprender es el Lacrosse. Igual que el resto de autores, organizan al alumnado a partir de grupos de aprendizaje. Mediante la observación de las diferentes sesiones impartidas, los autores destacan como los alumnos acaban aprendiendo las habilidades propias de este deporte, además de aumentar el número de interacciones positivas entre ellos.

3. CONCLUYENDO SOBRE LAS POSIBILIDADES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA DEL ÁMBITO EDUCATIVO: ¿QUÉ PODEMOS APORTAR NOSOTROS?

De lo encontrado hasta el momento, se deduce una falta de estudios científicos que analicen profundamente las posibilidades del aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza de los deportes. Existen experiencias prácticas e indicios alentadores, pero sería conveniente estudiar detenidamente cómo puede aplicarse esta metodología educativa en los contenidos de oposición: estudios que expliquen el qué, el cómo y el por qué, y qué se consigue de todo ello.

Además, y a diferencia del contexto internacional, en el nuestro no se hace mención a los contenidos de iniciación deportiva de la etapa de educación primaria, y si bien es verdad que en nuestro caso el deporte en primaria se trabaja de una manera más globalizada que no en secundaria, no por ello deja de ser la primera etapa educativa en la que el alumnado toma contacto con el deporte, y en la que uno de los contenidos a practicar son las habilidades básicas de iniciación deportiva. Unas habilidades que permitirán a niños y niñas poder participar del juego. Unas primeras experiencias de aprendizaje que, posiblemente, marcarán su relación presente y futura con el deporte.

Los trabajos anteriormente mencionados, como por ejemplo el estudio de caso múltiple realizado por Velázquez Callado (2013a), dejan evidencias claras de que existe algún caso de profesorado que utiliza el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes. Por su parte, las experiencias relatadas ponen de manifiesto resultados positivos. De acuerdo con esto, se abre la posibilidad de estudiar de cerca estas situaciones educativas, analizándolas detalladamente y sacándolas a la luz a partir de un riguroso análisis científico.

Otra cuestión a tener presente hace referencia a la relación entre el modelo comprensivo del deporte y el aprendizaje cooperativo, pues se detecta cierta confusión en el hecho de considerar a ambos como “modelos”. Especialmente en el caso del aprendizaje cooperativo, encontramos poca unidad a la hora de denominarlo modelo, método o metodología. A nuestro entender, la línea a seguir sería la de considerar la enseñanza comprensiva como un modelo teórico y el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que podría encajar en el modelo comprensivo. Seguiríamos así las aportaciones de Ruiz Omeñaca (2012: 145-146), que señala: “En otro orden de cosas, se releva como una alternativa metodológica [*entiéndase aquí el aprendizaje cooperativo*] que puede combinarse con modelos de aprendizaje como el de la enseñanza para la comprensión [...], avanzando hacia opciones combinadas (...)”.

¿Y qué podemos aportar nosotros? El estudio que desarrollamos actualmente forma parte de una tesis doctoral centrada específicamente en el análisis de las posibilidades del aprendizaje cooperativo como metodología en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de iniciación deportiva en Educación Física. En este caso se focaliza en la etapa de educación primaria, pues la consideramos el punto de partida en la relación de niños y niñas con el deporte y, como se ha dicho anteriormente, existen pocos estudios al respecto.

Los objetivos de la investigación se dividen entre un objetivo principal y una serie de objetivos específicos derivados del primero. Son los siguientes:

▪ *Objetivo principal*

- Estudiar el proceso de aplicación de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en los contenidos de iniciación deportiva en las clases de Educación Física de una escuela de educación primaria.

▪ *Objetivos específicos*

- Describir y analizar el proceso de aplicación de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de iniciación deportiva del área de Educación Física de una escuela de primaria.
- Analizar qué aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales promueve el uso de una metodología cooperativa en la enseñanza de los deportes en el contexto escolar.
- Identificar los puntos fuertes y débiles del aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza de los deportes en el contexto escolar.
- Proponer pautas, orientaciones y propuestas de mejora para la aplicación de una metodología cooperativa en la enseñanza de los deportes en Educación Física.

El estudio se ampara en el paradigma interpretativo y sigue una metodología cualitativa. El método de investigación escogido es el estudio de caso único (N=1), con el que se pretende estudiar exhaustivamente una realidad singular, descomponiéndola y analizando las variables consideradas más significativas (Albert Gómez, 2007; Bisquerra, 2004; Simons, 2011).

El estudio de caso seleccionado se encuentra en la escuela de educación infantil y primaria *Gerbert d'Orlhac*, situada en Sant Cugat del Vallès (Barcelona). En ella, el maestro especialista de Educación Física sigue una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, incluyendo los contenidos propios de la iniciación deportiva. El docente aplica el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes de la misma manera que lo hace con el resto de contenidos del área, pero en ningún momento obvia el factor oposición propio del juego deportivo. Este es uno de los motivos principales por los que su intervención educativa se convierte en interés científico para el ámbito de estudio de las metodologías de enseñanza de los deportes en el contexto escolar en general, y para esta tesis doctoral en particular.

Las técnicas de obtención de la información son:

- La observación no participante de las unidades didácticas de iniciación deportiva que el maestro tiene programadas en el segundo y tercer trimestre con el alumnado de ciclo superior.
- La entrevista en profundidad al maestro de Educación Física
- El análisis documental, que implicará a todos los documentos que el maestro diseña y/o que hace servir para la impartición de estas unidades didácticas.

Se contempla la posibilidad de llevar a cabo un grupo de discusión con el alumnado observado, con el objetivo de dar la voz a los niños y niñas que aprenden estos contenidos a través de una metodología cooperativa. Por último, toda la información obtenida es susceptible de ser contrastada con la realización de entrevistas a expertos en los campos de la iniciación deportiva y del aprendizaje cooperativo en Educación Física, además de la obligada y necesaria revisión literaria que todo trabajo de rigor científico debe contener. De hecho, cabe la posibilidad de que en dicha revisión podamos hallar otros estudios y experiencias al respecto.

En estos momentos, en el estudio se ha realizado una primera toma de contacto a través de una prueba piloto. Se han observado tres unidades didácticas de iniciación deportiva del ciclo superior de primaria, centradas en la enseñanza del voleibol, el balonmano y los deportes de raqueta. A la espera de analizar detenidamente la información obtenida, y de formular las propuestas de mejora más adecuadas de cara al trabajo de campo definitivo, algunas de las observaciones realizadas del estudio de caso son las siguientes:

El maestro organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje de los deportes a partir de una estructura de trabajo cooperativa, en consonancia con las aportaciones de Fernández-Río (2006) anteriormente mencionadas. Esto significa que a lo largo de las sesiones de cada unidad, el alumnado trabaja de manera cooperativa a pesar de que el objetivo de aprendizaje en este caso es de carácter competitivo. Por ejemplo, un objetivo a conseguir puede ser marcar punto al adversario en un deporte de raquetas, pero la manera como trabaja el alumnado para conseguirlo es cooperando entre sí, ayudándose mutuamente para adquirir los conocimientos y las habilidades que le lleven a conseguir dicho objetivo (interacción promotora). Es decir, trabajan de manera cooperativa para adquirir las

habilidades necesarias que les ayuden a desenvolverse en la situación de oposición posterior.

Para ello, el maestro sigue los preceptos del aprendizaje cooperativo y forma grupos de aprendizaje de 4/5 personas, heterogéneos según el sexo, los conocimientos deportivos previos y el nivel de habilidad, entre otros aspectos relacionados con la diversidad del alumnado como la presencia o no de algún tipo de discapacidad.

La heterogeneidad en el nivel de conocimientos y habilidades deportivas implica que en cada grupo de aprendizaje haya, habitualmente: 1) uno o dos componentes hábiles o con experiencias y conocimientos deportivos previos, 2) un componente poco hábil o sin experiencias y conocimientos previos, y 3) uno o dos que podrían considerarse de rendimiento normal-medio. No obstante, cabe señalar que a la hora de formar los grupos de aprendizaje también son importantes los aspectos de tipo actitudinal, como el nivel de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo (aspectos que, por otra parte, son un elemento y un contenido más a aprender del aprendizaje cooperativo).

El alumnado conoce los objetivos de aprendizaje desde la primera sesión de trabajo: qué se espera de él y qué debe hacer para conseguirlo, teniendo en cuenta que dichos objetivos se conseguirán si, y sólo si, todos los componentes del grupo los consiguen (interdependencia positiva y responsabilidad individual). El maestro establece unos objetivos mínimos al alcance de todo el alumnado, que siempre pueden llegar a niveles superiores en el caso de los alumnos/as más hábiles o con un mayor bagaje deportivo. Sobre estos últimos, el maestro hace hincapié en destacar que siempre habrá alguna habilidad que puedan aprender o mejorar y que el deporte no se ciñe únicamente a conocer las reglas y dominar el juego, sino que implica muchos otros factores en los que seguramente todos sus compañeros de grupo, independientemente de sus habilidades motrices, pueden ayudarles (compañerismo y trabajo en equipo, juego limpio, etc.). Además, el hecho de tener que ayudar a otro menos hábil o menos conocedor del juego, implica que “madure” lo que ya conoce y sabe hacer, reestructurándolo de manera que pueda transmitirlo a otros de forma efectiva.

A lo largo de las sesiones de cada unidad, las actividades de aprendizaje giran en torno al conocimiento, práctica y adquisición de las habilidades básicas del deporte en cuestión. Los alumnos trabajan dentro de su grupo, preocupándose de su propio aprendizaje y del aprendizaje del resto de componentes. Además de organizar actividades de práctica y aprendizaje de las habilidades (en las que combina formas lúdicas con formas de trabajo más analíticas), el maestro organiza minipartidos 2x2 o 4x4 (3x3 en el voleibol, reorganizando al alumnado para el caso), en los que los diferentes grupos de aprendizaje se enfrentan entre sí, estableciendo rotaciones de manera que al final de una misma sesión todos han jugado con todos. En dichos minipartidos, el maestro introduce las normas de manera progresiva, adaptándolas en todo momento a las características y necesidades del contexto en general, y del alumnado en particular, y en las que la promoción de la participación de todos y todas es uno de los ejes vertebrales de su actuación docente.

El alumnado tiene también un papel activo en la evaluación, pues el maestro lleva a cabo un proceso de coevaluación y autoevaluación a través de unos dosieres elaborados para tal efecto. Cada grupo de aprendizaje dispone de su propio dossier, a través del cual va realizando un seguimiento del desarrollo y aprendizaje del grupo y de cada uno de sus componentes (procesamiento grupal o autoevaluación). Estos dosieres serán al final una fuente de información más para la evaluación que lleva a cabo el maestro.

La información obtenida de lo realizado hasta el momento en el estudio, y las impresiones que ha generado la observación de la intervención educativa de este maestro resultan, cuanto menos, un estimulante para que se analice exhaustivamente el caso seleccionado. La intención es conocerlo de cerca y describirlo con rigor científico, con el objetivo principal de aportar más conocimiento a las posibilidades de aplicación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes en la educación primaria. Todo ello, con la expectativa de comprobar si las ventajas asociadas al aprendizaje cooperativo en otros contenidos de la Educación Física, se pueden extender, también, a los correspondientes a la iniciación deportiva.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert Gómez, M.J. (2007). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Arumí, J. (2013). *Cooperar per competir: Narratives d'un entrenador de bàsquet infantil* (Tesis Doctoral inédita). Universitat de Vic: Vic.

Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-163). Barcelona: INDE.

Barbero, J.I. (1989). La Educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, (2), 30-34.

Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62-71.

Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blázquez, D. (2010). Algunas pautas didácticas para dar vigencia a nuestras intervenciones en las clases de educación física. En M.Á. Torralba, P.M. Gutiérrez, M. de Fuentes, J. Calvo & J.F. Cardozo (Coords.), *V Congreso Internacional – XXVI Congreso Nacional de Educación Física “Docencia, innovación e investigación en educación física”* (pp. 141-145). Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (Dir.) (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª edición). Barcelona: INDE.

Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp.187-199). Barcelona: INDE.

Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199.

Castejón Oliva, F.J. (2010) (Coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva. S.L.

Castejón Oliva, F.J. (2008). Deporte escolar y competición. En A.I. Hernández Rodríguez, L.F. Martínez Muñoz & C. Águila Soto (Coords.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 159-177). Almería: Universidad de Almería.

Castejón Oliva, F.J., Aguado Gómez, R., de la Calle Gómez, M., Corrales Martínez, D., García Bayod, A., Gamarra González, A., Hernando Freile, Á., Martínez Alvira, F., Morán Esquerdo, Ó., Ruiz Dorado, D., Serrano Díez, H., Suárez Bragado, J.R. & de la Torre Serradilla, A.B. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico táctica. *Revista de educación física*, (86), 27-33.

Castejón Oliva, F.J. & López Ros, V. (1997). Iniciación Deportiva. A F.J. Castejón Oliva (Ed.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.

Devís, J. (2004). El deporte en la escuela: posibilidades educativas para el nuevo milenio. En V.M. López Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp.77-85). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía.

Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. A J. Devís & C. Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp.141-159). Barcelona: INDE.

Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en educación física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp.99-118). Barcelona: INDE.

Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: focusing on social interactions and decision-making. En L.L. Griffin & J.I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: theory, research and practice* (pp.149-168). Champaign, IL: Human Kinetics.

Dyson, B., Rhodes, N. & Rubin, A. (2001). The implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), Supplement, A-63.

Fernández-Río, J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva. En F.J. Castejón Oliva, F.J. Giménez Fuentes-Guerra, F. Jiménez Jiménez & V. López Ros (Coords.), *Investigaciones en Formación Deportiva* (pp. 151-172). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez Jiménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp.193-236). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. En A. Méndez Jiménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp.75-101). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

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 C. Velázquez Callado, C. Castro & F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, 30 junio – 3 julio. [CD]. Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (1), 107-117.

Fernández-Río, J. & Méndez Jiménez, 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 C. Velázquez Callado, J.J. Barba & C. Castro (Coords.), *Actas del VI Congreso de Actividades Físicas Cooperativas*. Ávila, 30 junio – 3 de julio. [CD]. Valladolid: La Peonza.

González, C.; Cecchini, J.A.; Fernández-Río, J., & Méndez, A. (2007). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1-2), 27-38.

González, C. & Fernández-Río, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (10), 93-100.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Méndez Jiménez, A. (2010). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid, 30 junio – 3 julio 2010. [CD]. Valladolid: La Peonza.

Méndez Jiménez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: INDE.

Monjas Aguado, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Madrid – Buenos Aires: Miño y Dávila.

Monjas Aguado, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V.M. López Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp.87-99). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía.

Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, 5(suplemento), 373-391.

Polvi, S. & Telama, R. (2010). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolàs, P. (2011). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave* (3ª edición). Barcelona: Graó.

Ruiz Omeñaca, J.V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Madrid: Editorial CCS.

Ruiz Pérez, L.M., García Coll, V., Moreno-Murcia, J.A. & Gutiérrez Sanmartín, M. (2011). Lo que los deportes enseñan cuando se aprenden los deportes. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (36), 17-26.

Santos, S. (2010). La utilización de hojas de registro en la enseñanza de los deportes colectivos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (34), 91-108.

Seirul lo, F. (1999). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4ª edición) (pp. 61-76). Barcelona: INDE.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Slavin, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers & P. Kutnick (Comps.), *Psicología social de la escuela primaria* (pp. 247-269). Barcelona: Paidós.

Solana, A.M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

Solana, A.M. (2006). La cooperación en Bachillerato. La utilización de la tutoría entre iguales en una unidad didáctica de deportes de invasión (fútbol) y su influencia en el aprendizaje de los alumnos. En C. Velázquez Callado, C. Castro & F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, 30 junio – 3 julio. [CD]. Valladolid: La Peonza.

Velázquez Buendía, 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 Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile

Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la educación física escolar* (pp.55-76). Valladolid: Universidad de Valladolid. Centro Buendía.

Velázquez Buendía, R. (2001). Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (4), 45-60.

Velázquez Buendía, R. & Hernández Álvarez, J.L. (2010). La educación física: situación actual y calidad de enseñanza. En J.L. Hernández Álvarez & R. Velázquez Buendía (Coords.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 21-35). Barcelona: Graó.

Velázquez Callado, C.; Fraile Aranda, A. & López Pastor, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

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

Velázquez Callado, C. (2013b). *La Pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colombia: Kinesis.

Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 79-105.

Velázquez Callado, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez Callado, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, (2), 3-13.

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: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A. & López Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

Vernetta, M., Gutiérrez-Sánchez, Á., López-Bedoya, J. & Ariza, L. (2013). El aprendizaje cooperativo en educación superior. Una experiencia en la adquisición de habilidades gimnásticas. *Cultura y Educación*, 25(1), 3-16.

Yoder, L.J. (1993). Cooperative Learning and Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 47-56.

Fecha de recepción: 2/6/2014
Fecha de aceptación: 14/6/2014



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO A LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN MÉXICO

Ausel Rivera Villafuerte

México

auselrivera@yahoo.com.mx

www.educacionfisicaenmex.blogspot.mx

RESUMEN

Esta narración recupera mi experiencia profesional, a través de un proceso formativo, desde el aprendizaje cooperativo hasta la pedagogía crítica y, simultáneamente, la aplicación de esta perspectiva a diversas modalidades de formación continua con educadores físicos en México. El propósito principal al realizar este documento es dar cuenta de una personal visión en el manejo de alternativas diferentes al tradicional empleo de métodos con fundamentos en la individualidad o la competición. Menciono las fortalezas y debilidades encontradas durante el proceso desde su inicio formal hace más de diez años, el desarrollo de la experiencia en diversos contextos hasta las bases para su consolidación como alternativa de enseñanza y aprendizaje, dentro de un paradigma con enfoque social más amplio denominado pedagogía crítica.

PALABRAS CLAVE:

Educación física, formación continua, estructura didáctica, aprendizaje cooperativo, pedagogía crítica.

1. INTRODUCCIÓN.

La literatura especializada en procesos de enseñanza y aprendizaje recuperan esencialmente tres tipos de estructuras didácticas, que consciente o inconscientemente utilizamos para la práctica educativa diaria, representando una visión pedagógica frente al hecho educativo; a saber: competitiva, individualista y cooperativa. Desde nuestra óptica, comprendemos la estructura didáctica como una gama de recursos, acciones y decisiones que los docentes debemos tomar con respecto a distintas dimensiones del proceso formativo; incluyen el tipo de actividades que realizan los alumnos, el grado de autonomía para hacerlo, el reconocimiento del trabajo, la forma de alcanzar los propósitos, entre otros.

En México, se denomina formación continua al desarrollo profesional permanente que los docentes realizamos con posterioridad a los estudios iniciales de nivel licenciatura normalista o universitaria (SEP, 2003; SEP, 2013; INEE, 2014). Ordinariamente es una oferta educativa emanada de las instituciones gubernamentales lideradas por la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En paralelo, también existen congresos, foros, cursos, talleres que ofertan las universidades autónomas o privadas y organismos de la sociedad civil. En nuestro caso, el proceso lo hemos desarrollado mayoritariamente al interior de la Delegación México de la Federación Internacional de Educación Física (FIEP); espacio académico que poco a poco se ha constituido con profesionales de nuestra disciplina para ofrecer una variada gama de formaciones en nuestro país.

En la siguiente narrativa se encuentra, en primera instancia, una retrospectiva de mi formación desde el aprendizaje cooperativo hacia la búsqueda de su consolidación en la pedagogía crítica y, de forma equidistante, una aproximación al proceso de desarrollo profesional con docentes de educación física mexicanos, utilizando preponderantemente una perspectiva pedagógica crítica. Mi participación tiene diferentes modalidades, algunas veces son pláticas o charlas a grupos de estudiantes de instituciones superiores, otras en cursos, talleres o conferencias en congresos de nuestra especialidad.

A través de este ejercicio de síntesis intelectual, producto de varios años de plantear y replantear nuestra labor docente en el diseño de espacios formativos en diversos contextos institucionales o alternativos, dejamos constancia de la labor realizada.

2. LOS INICIOS EN LA AVENTURA COOPERATIVA

Con ciertos matices, puedo referir que desde hace muchos años tenía acercamientos a lo que actualmente conozco, de buena tinta, como aprendizaje cooperativo. Libros, revistas, conferencias, cursos, talleres nunca faltan en mi trayecto formativo; de ahí la confianza. Desde principios de este milenio, la utilización habitual de las tecnologías de la información y comunicación fueron piezas claves en mi profesionalización, un factor de enlace para transmitir ideas hacia docentes mexicanos y de otras latitudes (Rivera, 2012).

No obstante, el primer contacto de manera estructurada fue con la emisión, durante el año 2002, del plan y programas de estudios de la licenciatura en educación física de las escuelas normales diseñado por el personal académico de la Dirección General de Normatividad de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

Posteriormente, en el año 2004, la SEP editó un pequeño texto titulado *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). Este libro formó parte de una estrategia de la Subsecretaría de Educación Básica de México en el marco de las tareas del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales durante el sexenio 2000 - 2006.

Estas dos acciones significaron un impulso para el conocimiento del aprendizaje cooperativo en nuestra especialidad. Se distribuyeron gratuitamente de forma impresa a nivel nacional y un sector magisterial se apropió por vez primera de una perspectiva diferente para hacer frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente la información puede descargarse libremente en formato PDF desde diferentes sitios en internet, incluyendo el blog Educación Física en México (www.educacionfisicaenmex.blogspot.mx).

En el año 2005 se presentó la ocasión de conocer personalmente al autor del libro mencionado, el español Carlos Velázquez Callado, durante un congreso educativo en México. En amplia conversación, que incluyó muchas preguntas acerca del tema, nuestro visitante especialista terminó por invitarme a adoptar los postulados del aprendizaje cooperativo y difundirlo al interior de mi país. Aunque en ese momento no me encontraba muy convencido, ya que buscaba adherirme a propuestas más amplias e integrales que me permitieran comprender el complejo fenómeno educativo (años después me daría cuenta que estaba equivocado al subestimar el ofrecimiento), acepté el reto e inicié la lectura comprensiva de documentos cuya temática girara en torno a estos postulados dentro de la educación física.

Muy pronto se presentó la oportunidad de iniciarme como un exponente más de la formación cooperativa gracias a mi nombramiento en la organización educativa formal dentro de la SEP del estado de Chiapas; consecuentemente, a la invitación de instancias académicas e instituciones de educación superior de diversas ciudades mexicanas. La aventura iniciaba aún con pocos indicios de los derroteros que esta inmersión tendrían para mi propia formación y la formación de otros docentes, porque antes de la reforma educativa iniciada en el año 2002, los programas de educación física oficiales no mencionaban explícitamente nada del aprendizaje cooperativo (Rivera, 2010).

A partir de estos acontecimientos, que significaron rupturas con mis basamentos teórico-metodológicos, he accedido a diversas fuentes de información a la par de mantener la comunicación virtual a través de los medios electrónicos con diversos especialistas de nuestra disciplina, de manera personal asistiendo a cursos y conferencias que se dictan en México y el extranjero para profundizar en mi propia concepción pedagógica de la educación física.

3. EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA COOPERATIVA

El aprendizaje cooperativo en la educación física, como estructura didáctica de vanguardia, representa una opción pedagógica diferente, frente a otras opciones de corte individualista y/o competitivo que la escuela tradicional emplea mayoritariamente en las sesiones diarias. El aprendizaje cooperativo es una alternativa progresista y liberal, acorde con los postulados de la pedagogía crítica. Trabajar cooperativamente significa organizar pequeños equipos heterogéneos, para potenciar el propio aprendizaje, el de todos los alumnos del grupo y de la comunidad educativa. La clave está en el intercambio de información entre los compañeros del grupo y los demás grupos, para mejorar las habilidades socio-comunicativas de los alumnos; ello aumenta la motivación hacia las tareas escolares para lograr aprendizajes significativos (Slavin, 1999; Velázquez, 2010a; Ferreira, 2011).

La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es 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, 2009: 14).

En las escuelas mexicanas de educación básica existe la tradición, de fuerte arraigo en docentes de grupo, en utilizar la tendencia metodológica de formar equipos para realizar las tareas escolares (SEP, 2003); esto, en primera instancia, puede resultar benéfico para el proceso formativo de los estudiantes; sin embargo, esta manera de organizar a los alumnos no es sinónimo de cooperación porque cada participante elabora o desarrolla una parte del trabajo, el resultado es individualista (Velázquez, 2012); además, inminentemente competitiva con la evaluación que es subjetiva y que significa un porcentaje de la calificación que cada alumno recibe bimestralmente en la formación primaria y secundaria.

La estructura cooperativa no significa solamente constituir grupos, fomentar el intercambio de ideas o que los alumnos trabajen juntos. Organizar el trabajo educativo bajo el enfoque de la cooperación significa desarrollar cinco requisitos, características o componentes esenciales que determinan la eficacia de la didáctica cooperativa, a saber: 1) interdependencia positiva; 2) interacción promotora; 3) responsabilidad personal; 4) habilidades interpersonales y de grupo; 5) procesamiento grupal o autoevaluación (Johnson, Johnson y Holubec, 2009). En definitiva, el docente tiene que gestionar a la población escolar para que funcione como una verdadera unidad de aprendizaje, lo que implica tomar decisiones previas referidas al tamaño de los grupos, la distribución de los alumnos y la duración de los grupos (Slavin, 1999; Velázquez, 2010a; Ferreira, 2011).

Bajo este marco teórico, desde el año 2008 hasta 2011, a raíz de mi participación como coordinador de los diseños curriculares y posteriormente como asesor académico de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 071, y de la Maestría en Didáctica de la Educación Física de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física (ENLEF) de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; pretendí implementar el aprendizaje cooperativo con diversos grupos de estudiantes. Inicialmente les presentaba los fundamentos teóricos de la estructura didáctica; posteriormente, se desarrollaban

actividades prácticas hacia la búsqueda de mejor comprensión. La finalidad última de esta propuesta fue que los estudiantes de los posgrados desarrollaran una alternativa vanguardista con sus alumnos en los niveles de educación básica obligatoria que, para el caso de nuestro país, comprende a la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2013).

No obstante, planear - aplicar - evaluar los postulados del aprendizaje cooperativo es una tarea imprescindible pero compleja. La experiencia con estos grupos de posgrado no fue óptima; la implementación no se logró tal y como pretenciosamente la diseñamos. En descargo, puedo argumentar que las condiciones no fueron las propicias, desde el plano administrativo hasta la aplicación pedagógica que a partir de la parte directiva de las instituciones le dieron a los programas. En ambos casos, el factor decisivo para la baja calidad de la implementación de esta alternativa didáctica fue el breve tiempo que existió en la ejecución de la propuesta. Además, la poca comprensión de alumnos y docentes, del colectivo de los posgrados, de las características, bondades y calidad académica que se obtiene al implementar el aprendizaje cooperativo, terminó por definir la cancelación del proyecto.

Este ejercicio confirma que el aprendizaje cooperativo hay que implementarlo desde la educación inicial básica, porque se necesita un tiempo perentorio y una actitud positiva, que los adultos formados en la tradición individualista-competitiva es muy difícil desarrollar.

A pesar de este revés académico en ambos posgrados, seguí en la búsqueda de bibliografía especializada en el aprendizaje cooperativo, de manera particular de su aplicación dentro de la educación física. Esta experiencia ha resultado gratificante, me ha permitido comprender de manera gradual los conceptos teórico-metodológicos del aprendizaje cooperativo, adquirir mayores herramientas para la enseñanza y avanzar hacia una perspectiva pedagógica crítica.

Dentro de esta línea cronológica, un factor que influyó positivamente para incursionar con más asiduidad en mi preparación profesional se produjo en el año 2009, cuando acepté la designación de delegado estatal y posteriormente delegado regional de la FIEP Delegación México. Fue otro momento crucial en mi desarrollo profesional toda vez que, desde hacía tiempo, buscaba un espacio que me permitiera llevar a la práctica proyectos educativos de manera sistematizada. En este grupo académico existe la motivación para continuar explorando diferentes alternativas de formación continua, sobre todo al observar que cifras conservadoras señalan la existencia de 50 000 docentes de educación física trabajando en las escuelas mexicanas de educación básica y requieren el apoyo de especialistas para contribuir a su desarrollo profesional.

Muy pronto llegó la oportunidad de obtener una nueva experiencia: la realización del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en Valladolid, España, entre los meses de junio-julio de 2010, organizado por el colectivo de educación física La Peonza. La invitación estaba puesta. Había que llevar una ponencia relacionada con la temática del congreso; así nació el primer texto alusivo al tema que se publicó en la memoria del evento, *La Educación Física*

en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica en México. Perspectivas para el Aprendizaje Cooperativo (Rivera, 2012).

Esta participación marca un hito relevante en mi formación profesional porque incluyó una revisión exhaustiva de la bibliografía que hasta ese momento disponía para tratar de acceder a una cabal comprensión de la estructura metodológica. Además significó una grata experiencia cultural fortalecedora que motiva a proseguir con nuestra labor educativa.

Avanzando con nuestro proceso de formación continua con educadores físicos en México, trataré de resumir en seis aspectos las situaciones más emblemáticas detectadas en las diversas modalidades de formación continua realizadas en tiempos, formas y lugares diversos. Se trata de mi experiencia en contacto directo cara a cara con los protagonistas de las acciones; por tanto, materia prima e insumos de primer orden susceptibles de ser tomados en cuenta para realizar indagaciones posteriores.

- Existen docentes que se muestran escépticos al escuchar la existencia de una estructura didáctica cooperativa. Cuando se avanza en la explicación del tema lo asocian a formar equipos; aún más, cuando se les habla del juego cooperativo se sorprenden al saber que existen juegos donde todos ganan o todos pierden.
- Después de realizar una aproximación a los elementos teórico-metodológicos del tema, cuando se les solicita a los asistentes que propongan un juego o actividad cooperativa no logran identificar los rasgos sobresalientes de la propuesta y presentan juegos competitivos.
- Cada vez es mayor la cantidad de docentes que asisten a los cursos, se divierten con los juegos y actividades cooperativas, aseguran que aprendieron algo nuevo; con todo, no son capaces de transferir esta estructura hacia la escuela básica. En las sesiones con sus alumnos, las tareas siguen siendo mayoritariamente individualistas y/o competitivas. Esto se comprueba al observar las actividades desarrolladas anualmente en el Concurso Nacional de la Sesión de Educación Física organizado por el CONDEBA (SEP – CONADE).
- Un aspecto que suscita dudas entre los asistentes a nuestros cursos tiene relación con las palabras *cooperar* y *colaborar*. Para solucionar esta problemática remitimos a nuestros compañeros al Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, quién establece para estos vocablos la siguiente definición: *cooperar* es «obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin»; *colaborar* es «trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra». La diferencia radica en la finalidad de la tarea.
- Aunque de entrada el término *juego* en los títulos de los cursos o talleres capta la atención, posteriormente con las prácticas, es difícil mantener el entusiasmo de todos ya que desean actividades donde exista ganadores y perdedores. Aún el mito de que solo son divertidos los juegos competitivos sigue permeando el pensamiento de muchos docentes.

- Un error que se cometió al inicio de los cursos y talleres fue introducir el juego y actividades cooperativas sin profundizar en la perspectiva de educación física que se deseaba transmitir (Velázquez 2010b); ello tal vez explica algunas cuestiones planteadas anteriormente. A partir de ahora, producto de este análisis, el espectro es más amplio.

Estas situaciones detectadas en nuestros cursos y talleres se van subsanando poco a poco con base en la experiencia propia en otros contextos y al conocimiento científico aportado por textos de especialistas de otras latitudes. Aquí reconocemos que, desde los inicios de la Reforma Integral de la Educación Básica en 2009 a la fecha, hay un avance en el reconocimiento del juego cooperativo. A pesar de ello, aún falta mucho por hacer pero creemos la semilla ha sido sembrada en campo fértil; el producto depende de muchos factores, incluida la capacidad para influir en las instituciones y orientar los temas para la programación de los eventos.

Una particularidad relevante que deriva del análisis de esta experiencia tiene relación con el rol que el docente debe jugar durante la intervención pedagógica de las diversas técnicas del aprendizaje cooperativo. Esto recuerda que la actuación pedagógica no es neutra; la estructura didáctica que se elija determinará en gran medida la cantidad y calidad del aprendizaje de los estudiantes. Cómo es lógico pensar, bajo una estructura didáctica cooperativa se contribuye al aprendizaje significativo sin excluir a nadie (Pujolás, 2008).

La creación y puesta en práctica de estrategias didácticas de tipo cooperativo, siendo una alternativa especialmente sugestiva, constituye una empresa compleja, no exenta de obstáculos y de espacios que generan dudas. De cara al futuro algunos docentes poco optimistas pueden pensar que es imposible avanzar hacia una mejor calidad educativa pero cuando el profesor se encuentra en el aula o patio cívico de su escuela, frente a sus alumnos, desde el punto de vista pedagógico, todo depende de su proyecto de intervención; puede planear-aplicar-evaluar actividades descontextualizadas, sin impacto o proponer un cambio, virar hacia la innovación. Esa pequeña revolución actitudinal, procedimental y conceptual puede derivar en mente abierta, responsabilidad y entusiasmo intelectual, cualidades necesarias para la docencia crítico-reflexiva. Para cambiar al mundo hace falta iniciar el cambio desde nuestras trincheras, una trinchera que puede ser el centro de trabajo donde diariamente realizamos nuestra labor docente.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar que es innegable que el juego motor cooperativo es, entre la comunidad de nuestro país, el gran protagonista en la aplicación del aprendizaje cooperativo; parte de ello se comprende porque está incluido en los programas gubernamentales de educación física en la educación básica desde sus inicios, como programa piloto, en 2009. Igualmente, es la actividad que más se promueve y más adeptos tiene en los espacios formativos a tal grado que, muchos de nuestros participantes en los cursos y talleres, no logran discernir; sin embargo, recordamos a nuestros lectores que existe una amplia gama de propuestas prácticas desarrolladas en diferentes latitudes, de ahí la necesidad de diversificar los métodos cooperativos para acercar a los docentes a otras variables que pueda utilizar. Entre las más significativas destacamos las siguientes: 1) jigsaw o puzzle; 2) enseñanza recíproca; 3) marcador colectivo; 4) juego

cooperativo o co-op play; 5) piensa, comparte, actúa; 6) yo hago, nosotros hacemos; 7) descubrimiento compartido; 8) enfoque inventivo de juegos (Solana, 2007; Velázquez, 2010a).

4. DE LA COOPERACIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA

Mi adhesión originaria a los preceptos de la pedagogía crítica hunde sus raíces en los inicios de mi formación escolarizada. No existe fecha exacta pero mis recuerdos se instalan en la educación primaria, época en la que coincidía con algunos maestros críticos del sistema educativo; amén del contexto social en el que vivíamos, en un rincón marginal de México. Ese binomio escuela- comunidad presente con un vínculo disoluble solamente por las pugnas políticas, resueltas unas veces sin violencia y otras con trágicas consecuencias para la vida pública de nuestra población, fueron moldeando mi manera de ser conjuntamente en la comprensión de las etapas del mundo que me corresponde vivir.

Tampoco hay un momento exacto en el que la cooperación y la pedagogía crítica se fusionan en mi práctica docente. Creo que siempre estuvieron ahí sin saberlo a ciencia cierta. Lo sistemático poco a poco va adquiriendo forma y fondo en las diversas actividades de desarrollo profesional que estamos desarrollando.

Mi participación en el congreso educativo español de 2010, derivó en experiencias innumerables; entre ellas, la aplicación de un método singular para la selección y apoyo a ponentes, observar el desarrollo de talleres e intervenciones bajo una sola temática; pero sobretodo, a partir de las ponencias de expertos en el tema, me brindó la posibilidad de iniciar la migración de una estructura didáctica concreta a un paradigma más amplio que desde hacía tiempo venía vislumbrando. La invitación en el año 2012, para formar parte del Comité Científico de la Revista Española La Peonza, y la reseña que elaboré de la excelente obra *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y Aplicaciones Prácticas* (Velázquez, 2010a), publicado en la Gaceta FIEP México de mayo 2013, son momentos sobresalientes dentro de esta etapa.

Todo esto hace que sea difícil permanecer indiferente cuando la sociedad mexicana en su conjunto y específicamente el sector educativo aquejan los vaivenes de las decisiones de una clase política corrupta que obedecen a dictados de organismos internacionales que tienden a mantener el *statu quo* y rapaces intereses empresariales. El resultado es una población en pobreza extrema, marginada de los servicios públicos elementales y analfabetas funcionales establecida con bases en una educación pública de ínfima categoría.

Este panorama exige de los profesionales de la educación en general y especialistas en las diversas manifestaciones de la motricidad humana poner en práctica metodologías y estrategias diversificadas para desarrollar procesos formativos que fomenten aprendizajes significativos con base en una docencia reflexiva y estructuras didácticas cooperativas. En suma, fundamentar el trabajo docente en la pedagogía sociocrítica (Rivera, 2013).

Aunque ya había leído textos sobre la pedagogía crítica, sobre todo al gran referente latinoamericano Paulo Freire (1970, 1978), no había puesto interés hasta el inicio de esta aventura cooperativa para utilizar esa teoría en la práctica de la

educación física. Poco a poco compilé textos específicos que me brindaran certidumbre en lo que parecía inminente sería mi línea de generación y aplicación de conocimientos.

La pedagogía crítica es una perspectiva científica de la formación humana centrada en concebir el compromiso social que subyace a toda práctica educativa. Se trata de un paradigma que pretende reivindicar la política y la ética dentro de los procesos enseñanza y aprendizaje. Asumirse como docente crítico significa fomentar una actitud transformadora para romper con lo que está aparentemente inmóvil y establecido; además, ser intolerante con las formas de exclusión. En síntesis, velar por una educación comprometida con las causas justas (Giroux, 1999; Huerta-Charles, Pruyin, 2007; Martínez y Gómez, 2009; McLaren, 2012). Porque, directa o indirectamente por medio de la educación física se tiende a reproducir esquemas ortodoxos; así lo señala David Kirk:

La ideología del control social se ve reforzada por programas de actividades deportivas de tipo recreativo que engloban valores burgueses y, por lo tanto controlan la conducta de los alumnos por medio de la estructuración de su tiempo libre y fomentan, a través de estas actividades, hábitos de conformidad, respeto a la autoridad y agresión controlada (Kirk, 1999: 150)

A finales del año 2012, cuando Juan Carlos Muñoz Díaz, destacado profesor español, me invitó, primeramente a formar parte del Comité Científico de la Revista Digital EmásF (<http://emasf.webcindario.com>); y posteriormente, en 2013, a escribir la editorial número 21, no dudé en redactar un documento que a la postre llevó por título *Hacia una Educación Física con Enfoque Sociocrítico* (Rivera 2013b). Ahí plasmé una particular visión de nuestra disciplina con enfoque crítico y se resalta al aprendizaje cooperativo como una estructura didáctica para concretizar el aporte teórico a la parte práctica de la disciplina.

A manera de cierre preliminar, aunque es muy aventurado realizar una aproximación de la condición actual que guarda la educación física en mi país con relación al aprendizaje cooperativo en particular y a la pedagogía crítica en general, considero que durante los últimos años hemos avanzado un tramo relevante a nivel nacional en la implementación de una didáctica cooperativa como alternativa estructural en la planeación - aplicación - evaluación del proceso educativo; esto como producto de una variedad de factores incluida las reformas a planes y programas de estudio iniciada desde 2002, pero también por la oferta formativa que es promovida y/o avalada por la FIEP México.

Sin embargo, las autoridades educativas mexicanas reconocen que la empresa dista mucho de estar resuelta o terminada, y por ello es necesario continuar con el fortalecimiento de este apartado profesional:

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio, a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza (SEP, 2013).

La tesis que he defendido a lo largo de este recorrido se fundamenta exclusivamente en los comentarios que de manera personal y verbal se reciben en

nuestros cursos, talleres o conferencias; por tanto, es necesario continuar abriendo otros espacios académicos que proporcionen más claridad conceptual y metodológica para comprender los fundamentos teóricos que subyacen en la aplicación práctica de las diversas metodologías cooperativas (Torrego y Negro, 2012). También es necesario, en el corto plazo, realizar investigaciones de índole humana y docente que den cuenta de la apropiación en cantidad y calidad de esta estructura, obtener información sistematizada de lo que acontece en los patios escolares. Porque, tal y como lo menciona Sicilia y Fernández-Balboa, "...la enseñanza y la investigación constituyen un binomio clave en todo sistema educativo; un binomio que se encuentra conectado precisamente a la perspectiva personal y humana de las relaciones sociales" (2004: 20). Solamente a partir de ello, plantear la implementación de un programa para mejorar la calidad académica acorde a las necesidades reales al que accedan todos los docentes que contribuya subsanar deficiencias e inequidades. Sobre todo las relacionadas con la implementación de acciones encaminadas a fortalecer los valores morales democráticos, que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) señala, en su informe más reciente, no se cumplen:

El énfasis en las escuelas parece no estar en construir la convivencia escolar, sino en controlar y castigar la indisciplina. Esto no contribuye a crear un ambiente agradable en el que se quiera permanecer, y mucho menos a fomentar una educación para la convivencia y la paz (INEE, 2014: 127).

Desde este espacio pregonamos, que comprender y llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo significa avanzar en la fundamentación metodológica de la pedagogía crítica, ello aportará indicios que permitan discernir hacia dónde dirigir los esfuerzos encaminados a lograr éxitos educativos con sentido social. Desde un enfoque crítico de la enseñanza y el aprendizaje, la calidad toma una dimensión diferente; educar con responsabilidad política y ética son pilares de una educación que aspira a formar integralmente al individuo (Sicilia y Fernández-Balboa, 2005; Fraile, 2004). Ello es imprescindible, porque en general, la educación básica mexicana contribuye a perpetuar las desigualdades de todo tipo. El INEE concluye de esta manera:

Se sabe que el sistema educativo es desigual. La investigación educativa ha documentado su inequidad desde hace ya varias décadas... La información más reciente de la que se dispone, incluida la del Censo Nacional de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica (CEMABE), refuerza con datos duros este rasgo del sistema educativo, que no hace sino reflejar la desigualdad social y económica que caracteriza al país, en lugar de ayudar a disminuirla (INEE, 2014: 118-119).

Finalmente, después de revisar por última vez este documento, producto de implementar durante más de una década, una formación con bases en el aprendizaje cooperativo, me doy cuenta que la pedagogía crítica siempre ha acompañado mi trayectoria profesional; conscientemente, desde que inicié la aventura de ayudar a otros a conocer y comprender los fundamentos de una estructura didáctica diferente, he cimentado también las bases de una educación física que atiende no solamente prácticas alternativas a lo inminentemente tradicional, sino también una conciencia crítica de problemáticas diversas en el ámbito social. Ésta es mi aportación en contra de la ignorancia y apatías, en medio de crisis de identidad pedagógica y falta de reformas estructurales de la educación básica en México.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ferreiro Gravié, Ramón y Espino Calderón, Margarita (2011). *El abc del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para aprender y enseñar*. México: Trillas.

Fraille, Antonio (2004). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.

Freire, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo veintiuno.

Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo veintiuno.

Huerta-Charles, Luis; Pruyne Marc (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. México: Siglo XXI.

INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México.

Johnson, David; Johnson, Roger y Holubec, Edythe (2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós.

Kirk, David (1990). *Educación física y currículum*. España: Universidad de Valencia.

Martínez Álvarez, Lucio y Gómez, Raúl (2009). *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

McLaren Peter (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.

Pujolás Maset, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Rivera Villafuerte, Aysel (2010). *La Educación Física en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Básica en México. Perspectivas para el Aprendizaje Cooperativo*. Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Valladolid, España.

Rivera Villafuerte, Aysel (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación. El proyecto Educación Física en México*. Boletín electrónico. FIEP México. Octubre. www.fiepdelegacionmexico.com.

Rivera Villafuerte, Aysel (2013a). *Reseña del libro: Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y Aplicaciones Prácticas (Velázquez, 2010a)*. Gaceta electrónica. FIEP México. Mayo. www.fiepdelegacionmexico.com.

Rivera Villafuerte, Aysel (2013b). *Hacia una Educación Física con Enfoque Sociocrítico*. Revista Digital Española: EmásF. Editorial N° 21, Año 4, marzo-abril.

SEP (2003). *Las escuelas públicas mexicanas de educación básica. Algunos aspectos a considerar en la autoevaluación escolar*. México.

SEP (2013). Programa sectorial de educación 1013 - 2018. México.

Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan Miguel (2004). *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Sicilia Camacho, Álvaro y Fernández-Balboa, Juan Miguel (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. INDE. Barcelona.

Slavin, Robert E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Solana Sánchez, Antonio Manuel (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de educación física*. España: Wanceulen.

Torrego, Juan Carlos y Negro, Andrés (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza editorial.

Velázquez Callado, Carlos (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 Callado, Carlos (Coord.) (2010a). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. España: INDE.

Velázquez Callado, Carlos (2010b). *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la educación física*. España: Catarata.

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

Fecha de recepción: 25/5/2014

Fecha de aceptación: 29/6/2014



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: PROYECTO CON JUEGOS COOPERATIVOS PARA FORTALECER VALORES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA

Estela Abigail Morales Herrera

Licenciada en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Puebla, México.
Email: aletse_liagiba@hotmail.com

Raymundo Murrieta Ortega

Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Puebla, México.
Email: raypuebla.upaep@hotmail.com
Web: <http://raypueblaupaep.wix.com/investigacionlefbine>

RESUMEN

El estudio describe una experiencia didáctica con alumnos de tercer grado de secundaria en Puebla, México. El tema surge tras la observación de actitudes negativas presentadas por los estudiantes, las cuales les perjudicaban en la forma de socializar y relacionarse con los demás. Por lo tanto, se aplica el proyecto titulado "Educación para la paz" del 19 de abril al 30 de mayo de 2013, con el propósito de fortalecer los valores de respeto, paciencia, esfuerzo, aceptación y cooperación. Para lograr lo anterior, se implementaron trece sesiones de juegos cooperativos en la clase de Educación Física y en horario extraescolar. Los propósitos se fueron logrando de forma paulatina al conseguir que los alumnos se relacionaran de una manera más estable, creando un ambiente de trabajo agradable para todos los integrantes del grupo, evitando las rivalidades y agresiones.

PALABRAS CLAVE:

Valores, juegos cooperativos, secundaria, adolescencia y competencias para la vida.

1. LA REFORMA EDUCATIVA EN SECUNDARIA

La enseñanza básica en México está conformada por tres niveles que son: preescolar, primaria y secundaria, que a su vez se dividen en cuatro periodos escolares, de acuerdo al Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a). El primer periodo abarca los tres grados de preescolar, el segundo incluye del primer al tercer grado de primaria; por tanto, del cuarto al sexto de primaria representa el tercer periodo; finalmente en el nivel de secundaria se localiza el cuarto y último periodo escolar, en el cual los alumnos se hallan entre los 12 y 15 años de edad.

Por tanto, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política pública que impulsa la formación integral en los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. Ésta Inició en 2004 con la Reforma de Preescolar, continuó en 2006 con Educación Secundaria y en 2009 con el nivel de Primaria. Concluye el proceso con un currículo articulado, pertinente y congruente, que persigue favorecer la educación inclusiva, las expresiones locales, pluralidad y cultura del país, y considera la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales (SEP, 2012).

Por consiguiente, la RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, durante los tres niveles que existen en la educación básica; asimismo, se desglosan en cuatro campos formativos (SEP, 2011a). El primero de ellos, es el de lenguaje y comunicación cuya finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje; en segundo lugar se ubica el pensamiento matemático, donde el uso del razonamiento es la herramienta fundamental; el tercer campo se denomina exploración y comprensión del mundo natural y social, aquí el colegial va formando su pensamiento crítico sobre lo que lo rodea, buscando la metodología de los distintos fenómenos; y por último, el campo cuatro titulado desarrollo personal y para la convivencia, en donde el escolar aprende a actuar con juicio crítico sobre la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos, manifestándolos cuando se relaciona con las personas de manera armónica y afectiva.

El tema de estudio se ubica en el campo formativo número cuatro, porque corresponde a cómo debe actuar el escolar a favor de la democracia, el respeto que se les debe dar a las personas, a la legalidad y los derechos humanos, además de que implica manejar de manera solidaria las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal.

Por consiguiente, la educación física dentro de la educación básica (SEP, 2011a) tiene algunos propósitos que cumplir para los niños y los adolescentes, en primer lugar está el que desarrollen la motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, propongan actividades que les permitan convivir con buen trato, respeto, interés, seguridad y confianza, de tal forma que logren reforzar sus valores a partir de la motricidad.

Por otro lado, cabe destacar que así como se establecen los propósitos para la educación básica, también se encuentran los de cada nivel, en el caso de secundaria se tiene el Programa de Estudios 2011 de Educación Básica Secundaria

(SEP, 2011b) manejando que el alumno debe aprender a disfrutar la actividad física, siendo importante que acepte su cuerpo y reconozca su personalidad, también practique durante la clase y fuera de ella los valores personales, sociales, morales y de competencia y así favorecer la promoción de valores, con la ayuda del maestro y con la interacción de sus compañeros.

Por consiguiente, existen también las competencias para la vida, las cuales reúnen y dirigen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la realización de objetivos determinados. Para empezar se debe conocer cómo se conciben las competencias para la vida, que como lo dice en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011a) son más que el saber, el saber hacer y el saber ser, porque se manifiestan en la acción de forma íntegra. Ahora bien, esas competencias son cinco, en primer lugar se encuentra la del aprendizaje permanente, donde entra la habilidad lectora, la incorporación a la cultura escrita, aprender más de una lengua, destrezas digitales para que le permitan al estudiante obtener aún más aprendizajes.

Una segunda competencia es la que hace referencia al manejo de la información, a partir de crear en el alumno la motivación de seguir aprendiendo, debiendo utilizar de forma correcta la información que se le proporciona, identificando aquello que necesita saber, que investigue y seleccione lo más importante, dependiendo también del uso que le dará a ésta. La tercera competencia es la del manejo de situaciones, enfrentándose a diferentes retos, administrando su tiempo, realizando los cambios apropiados, afrontando cualquier cosa que se le presente, de tal manera que sabrá cómo reaccionar ante diversos escenarios.

La cuarta competencia para la vida es con relación a la convivencia, en la cual menciona que el ser humano debe aprender a relacionarse con las diferentes personas que lo rodean, siendo importante para la existencia del respeto, el amor, el perdón, tolerando las costumbres de las demás personas, logrando la comunicación permanente fundamentada en el afecto, estableciendo una forma de convivencia y de compartir en armonía en las diferentes situaciones de la vida. La quinta y última competencia es para la vida en sociedad, donde la persona decide y actúa con juicio crítico con los valores y las reglas sociales y culturales, realizando las cosas con democracia, libertad, paz, respeto a la legalidad y a los derechos humanos.

2. EDUCACIÓN EN VALORES

El tema de estudio se centra en los valores, algunos autores como Llorenc et. al. (2009), mencionan que se emplean para guiar el comportamiento de las personas. Por lo tanto, los valores se muestran en comportamientos y opiniones que se manifiestan de manera espontánea, son creencias fundamentales que ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud, proporcionan una pauta para formular metas y propósitos, personales o colectivos; reflejan los intereses, sentimientos y convicciones más importantes.

Por consiguiente, al hablar de valores se debe tomar en cuenta, cual es exactamente su significado, algunos estudiosos sobre el tema (González Lucini, 1990; Ortega, Mínguez y Gil, 1996, citados en Velázquez, 2004), afirman que los valores hacen mención a las formas perfectas de actuar y de vivir que las personas aprecian, quieren y buscan, para expresarse ante el mundo y dar sentido a su existencia.

Por tanto, los valores son importantes, permiten orientar la conducta del ser humano, su manera de ser, en donde se ven involucrados los sentimientos y emociones, además de que permiten la aceptación de los demás. Algunos estudiosos sobre el tema de los valores, (Llorenc, et. al., 2009), afirman que:

La educación en valores se justifica por la necesidad que tenemos los individuos de comprometernos con determinados principios éticos que nos sirvan para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás. Están presentes en la vida cotidiana, los manifestamos mediante conductas y también mediante opiniones expresadas oralmente o por escrito y suelen dar lugar a normas sociales. Los valores <<sirven>> para guiar las conductas de las personas, son fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento. (p. 13).

Por consiguiente, con la Educación Física (SEP, 2002) se pretende que los alumnos adquieran la aceptación de su cuerpo y el reconocimiento de su personalidad al interactuar con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores, ya sea dentro o fuera del grupo, que permiten la toma de decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos.

En el ámbito familiar, los adolescentes desde su infancia fueron obteniendo diversos aprendizajes, es ahí el lugar ideal para forjar los valores, cada integrante de la familia debe asumir una responsabilidad en el rol que le toca desempeñar, de tal forma se buscará el bienestar familiar. Los valores aplicados en la sociedad son importantes, porque benefician a todos y al ser frecuentes en su aplicación, se construye una sociedad más justa y equitativa.

Los valores permiten ajustar y guiar la conducta, pero en la adolescencia las actitudes que manifiestan los jóvenes son de desinterés, retadoras, no siguen reglas, realizan burlas y bromas a sus compañeros e incluso desafían a la autoridad, son pocos los que respetan. Por lo tanto, para el estudio se determinó que los valores de respeto, paciencia, esfuerzo, aceptación y cooperación, son a los que se les debe dar prioridad, mientras el alumno cursa el nivel de secundaria.

¿Por qué esos valores en específico?, primero que nada el de respeto, que es tener consideración y reconocimiento del valor que posee uno de sí mismo y de otras personas; paciencia, porqué se debe ser capaz de soportar los contratiempos o dificultades que se presentan; esfuerzo, por el compromiso que se tiene para alcanzar una meta, por luchar por lo que se quiere, venciendo cualquier dificultad; aceptación, para cuando hay que considerar que algo está bien, es bueno o suficiente; y cooperación, para llevar a cabo el trabajo en común, de manera armónica entre un grupo de personas.

3. EDUCANDO PARA LA PAZ EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE JUEGOS COOPERATIVOS

La estrategia didáctica que se contempló dentro del proyecto fue el juego cooperativo, que como lo define Pérez (1998) son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad, 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.

Es una es una estrategia didáctica idónea, ya que además de proporcionar diversos aprendizajes, permite fortalecer los valores mediante actividades lúdicas, por tanto fue elegida para buscar la cooperación y no la competición. En donde la meta es la misma para todos los jugadores, puesto que la acción que realiza un participante tiende a favorecer la de otro compañero que se encuentra en el juego, evitando así, perjudicarlo. Los juegos cooperativos permiten que el alumno se relacione e interactúe de forma colaborativa con sus compañeros, que desarrollen las habilidades de pensamiento y la resolución de problemas en el plano motriz.

La institución en donde se aplicó el proyecto “Educación para la paz” fue la Escuela Secundaria Técnica No. 36, situada en carretera federal México-Puebla kilómetro 95, en la localidad de Santa María Zacatepec, municipio de Juan C. Bonilla, del Estado de Puebla. Así mismo, la propuesta impactó en el tercer grado grupo “A”, que está conformado por 35 alumnos, 20 mujeres y 15 hombres, con respecto a sus características generales se describe que los estudiantes del grupo son muy expresivos, creativos, existe igualdad de género con sus compañeros, pero en algunas ocasiones revelaban actitudes negativas con las formas de trabajo propuestas, sus compañeros, los materiales e incluso con el maestro.

Con respecto al contexto en el que se encuentra la escuela, es una localidad con bajo nivel económico, donde se hacen visibles las tradiciones y festividades que influyen en el desarrollo físico, social y afectivo del alumno. El aspecto económico repercute en el desarrollo físico porque muchos alumnos asistían a la escuela sin desayunar, repercutiendo en sus desempeños ante las actividades propuestas.

Por otro lado, los estudiantes denotaban una falta de socialización manifestadas a través de las actividades que se realizaban en equipo, pocas habilidades comunicativas y no se establecían acuerdos; con respecto al plano afectivo, muchos alumnos buscan la unión en pareja a temprana edad, por la falta de afecto de la madre o del padre,

Sobre las características de los adolescentes, existen estudios e investigaciones que brindan ciertos márgenes o estándares que permiten identificar las etapas de desarrollo en que el niño entra a la adolescencia, como se marca en el libro Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia, de los autores Papalia, Wendkos y Duskin (2005), los cuales afirman lo siguiente:

Se considera que la adolescencia empieza con la pubertad, proceso que conduce a la madurez sexual, o fertilidad. La adolescencia dura aproximadamente de los 11 o 12 años de edad a los 19 o 21, entraña cambios importantes interrelacionados en todos los ámbitos del desarrollo. Los cambios biológicos de la pubertad, que apuntan al final de la niñez, generan un rápido crecimiento en estatura y peso, cambios en las proporciones y formas corporales y la consecución de la madurez sexual. Estas transformaciones físicas drásticas forman parte de un proceso largo y complejo de maduración que se inicia, incluso antes del nacimiento y cuyas ramificaciones psicológicas continúan en la edad adulta. (pp. 431- 432).

Así mismo, en la secundaria los jóvenes se encuentran en la etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, que se presenta en la vida de cualquier ser humano, se toma en cuenta que cada individuo posee su propio desarrollo físico, también cabe recalcar un aspecto importante como el social, donde según el contexto varían las actitudes de cada adolescente y las reacciones en el trabajo en equipo.

El adolescente se ubica en una etapa en donde aparecen nuevas tendencias y formas de conocimiento, de ahí que la adolescencia sea una época de dudas y de críticas agudas, pues ya no se conforman con la apreciación de los hechos, sino que exigen explicación de los mismos. La adolescencia es también el periodo en donde la persona se enfrenta ante el mundo, con sus ideales, con su formación y con la imagen del futuro, por lo tanto suele aparecer en esta fase de la vida una crisis de valores, porque es la etapa en la que deja de ser niño, pero aun no se es adulto.

Por lo tanto, el proyecto “Educación para la paz” persigue como propósito general que los alumnos:

- Fortalezcan los valores como respeto, paciencia, esfuerzo, aceptación y cooperación, para disminuir actitudes negativas ante sus compañeros de grupo, utilizando el diálogo, la mediación en la resolución de conflictos y evitando discriminaciones.

Asimismo, a partir del propósito general se establecieron algunos específicos, los cuales pretenden que los alumnos de secundaria:

- Apliquen lo aprendido ante diferentes situaciones, dentro y fuera de la escuela, contribuyendo en la estimulación de las competencias para la vida: en el manejo de situaciones, para la convivencia y la vida en sociedad.
- Colaboren y dosifiquen el esfuerzo, reconociendo sus propias capacidades y la de sus compañeros.
- Entiendan y valoren diferentes comportamientos en la práctica de la actividad física, favoreciendo los de cooperación, ayuda y solidaridad, evitando rivalidades y agresiones.

Por tanto, la propuesta plantea la participación de los alumnos en las diferentes actividades, buscando el mismo objetivo, trabajar en equipo para no sentirse presionados por perder o ganar, sino con el fin de divertirse y participar, recalcando que lo importante es el proceso y no el resultado del juego.

Algunas de las actividades que se llevaron a cabo en las sesiones específicas fueron: ordenando en el banco, pinta la silueta, río de pirañas, sigue la historia, entre otros, en donde se sensibilizó al alumno sobre la importancia del trabajo cooperativo, algunas actividades fueron tomadas del documento elaborado por Antoni Vicent (2005) denominado “Juegos para la cooperación y la paz”.

En una sesión se aplicó el juego cooperativo llamado “Pinta la silueta”, resultando del agrado de los participantes y les permitió poner en práctica su fantasía y creatividad, además de que les sirvió para identificar y reconocer las cualidades de sus compañeros, fue así que se les dijo a los alumnos que pasaran al centro de la cancha, se les proporcionó a cada uno su gis con el cual dibujarían sus siluetas y sus detalles, cada uno buscó su espacio y se les permitió que de manera libre eligieran a su pareja para dibujarle su silueta, pasaron a colocar las cualidades de cada uno de sus compañeros, manifestando felicidad porque estaban realizando una actividad donde fueron creativos y donde pudieron ver cuáles son las cualidades que sus compañeros identifican en cada uno de ellos, que resaltan su forma de ser y los caracteriza. (Diario de observación, 25 de abril de 2013).

En la sesión se les permitió ser libres en cuanto a la decoración de su silueta, para así reflejar lo que ellos representan, lo que les gusta y cuál es su personalidad, después de ir colocando las cosas positivas que caracterizan a cada uno de sus compañeros, fue algo significativo en el sentido de saber reconocer las cualidades que identifican a cada persona.

En la siguiente sesión fue aplicada la actividad, ¡Sigue la historia!, en la cual se les entregó un globo por alumno y lo llenaron con agua, al decirles cómo se llevaría a cabo la actividad, los estudiantes manifestaron mucho entusiasmo, ya que no realizan juegos en donde implique la utilización del agua. Se les dijo que cuando tuvieran el globo con agua en sus manos tendrían que decir una parte de la historia, después se lo lanzarían al compañero que continuaría con la siguiente parte, pero tratando de atrapar el globo porque correrían el riesgo de mojarse.

El tema que se les dio para la creación de la historia fue con respecto a los valores y su aplicación, los alumnos fueron creativos, cuando era su turno pensaron en cuál sería la siguiente parte de la historia, ésta fue sobre un chico que era muy grosero y que por eso no tenía amigos, pero que poco a poco comenzó a sentirse solo y que por eso tuvo que modificar su conducta, ser más respetuoso, cooperativo y amable, de esa manera logro tener amigos e incluso una novia. (Diario de observación, 25 de abril de 2013).

Por otro lado, durante la actividad ¡Que no caiga el balón! Los alumnos al inicio se empujaban, gritaban y no se veía el trabajo en equipo, poco a poco se fueron dando cuenta que el objetivo no lo alcanzaban por que no existía el trabajo cooperativo, es por eso que ellos realizaron los ajustes pertinentes para efectuar de manera correcta la actividad, es así como empezaron a obtener buenos resultados y por último alcanzar el objetivo que era mantener la pelota arriba sin que ésta cayera al suelo, realizando los pases que se indicaban. (Diario de observación, tres de mayo de 2013).

Por tanto, el avance que se ha alcanzado con los alumnos es muy significativo, puesto que paulatinamente fueron transformando su forma de trabajo

de lo individual a lo cooperativo, tomando acuerdos para alcanzar de manera exitosa el objetivo propuesto. No obstante es importante seguir fortaleciendo en ellos los valores, para que su participación durante y fuera de las sesiones de Educación Física sea con actitudes positivas.

4. ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS

Educación en valores es una necesidad actual en los centros educativos del país, los antecedentes del tema nos llevan a identificar el programa “Jugar y vivir los valores” (Paoli y Ampudia, 2009) que incluye una variedad de actividades pedagógicas integradas en libros de texto y discos compactos, aplicado en escuelas primarias del estado de Chiapas, México. Por tanto, Paoli y Ampudia (2009) realizan una investigación para valorar el impacto del programa, a partir de las preguntas: ¿aprendes más cuando trabajas con valores?, ¿Por qué te has hecho más amigo de tus compañeros de clase al trabajar con valores?, entre otras. Encontrando como respuestas que “cuando respetas a alguien puedes hacer amigos”. Por tanto, concluyen que la educación en valores a través de actividades lúdicas es una buena opción para el desarrollo integral de los alumnos.

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo en Venezuela (Torres, Padrón y Cristalino, 2007), se hace un análisis sobre la utilización del juego como medio generador de valores, encontrándose que la concepción del juego, las actitudes del docente y el ambiente propiciado en clase, resultan poco adecuados para fomentar valores. Por lo anterior, los autores concluyen que es necesario utilizar algunas orientaciones metodológicas que contribuyan al aprovechamiento del juego como herramienta fundamental para el docente de Educación Física.

Por su parte, Flores y Zamora (2009) consideran que la pérdida de valores es uno de los principales desencadenantes de conductas negativas en los alumnos y lo atribuyen a que no se enseñan ni promueven en la familia, la escuela, ni en el medio donde se desenvuelven. Por tanto, concluyen que la Educación Física, por medio de actividades lúdicas, proporciona espacios para fomentar hábitos que fomenten la voluntad para alcanzar una mejor salud física, equilibrio psicosocial y una mejor calidad de vida.

Así mismo, los resultados del presente estudio ratifican que el juego cooperativo educa en valores a los futuros ciudadanos y contribuye en su interacción social. Puesto que para la Educación Física, el juego cooperativo es uno de los elementos didácticos a los que se les da prioridad para el cumplimiento de los propósitos educativos, a los estudiantes les da placer practicarlos; además, les proporciona un espacio donde pueden expresar afectos y emociones, facilitando el desarrollo de hábitos, habilidades, capacidades y cualidades morales como la voluntad, el valor, la perseverancia y la ayuda mutua.

Los jóvenes van presentando gusto y participación en las diversas actividades, por divertirse y aprender al mismo tiempo, por compartir y convivir con sus compañeros de grupo, es claro que como lo marca en las competencias para la vida, se debe buscar que el alumno tenga una competencia para la convivencia sana con todas aquellas personas que le rodean. Además, el estudio aportó en los alumnos, conocimientos como el saber relacionarse, convivir y reconocer la

importancia de los valores para llevar una vida en sociedad de manera libre, de respeto, con democracia y con un ambiente de paz y armonía.

Asimismo, un instrumento valioso para el análisis de los resultados fue el diario de observación del docente, en donde se registraban las sesiones realizadas con juegos cooperativos y el impacto de estos en los alumnos de secundaria. Además, para valorar el avance en el fortalecimiento de los valores y el fomento de actitudes positivas, se aplicaron instrumentos de coevaluación (evaluación por pares) y autoevaluación, mediante una lista de cotejo con 25 ítems, la cual tomaba en cuenta las diferentes actitudes demostradas por los alumnos, desde cinco esferas: respeto, paciencia, esfuerzo, aceptación y cooperación.

En una lista de cotejo se registra la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado, la lista de cotejo se utilizó para evaluar aprendizajes actitudinales y aprendizajes de procesos o procedimientos para la obtención de un buen resultado, valorando así, si los jóvenes realizan una determinada tarea de forma correcta. Los resultados obtenidos en la evaluación final fueron positivos, puesto que los alumnos demostraron un gran avance en varios aspectos. Por lo tanto, se valora que la mayoría de los jóvenes cambiaron sus actitudes negativas por positivas, evidenciados dichos resultados en la coevaluación y autoevaluación.

5. CONCLUSIÓN

La experiencia que deja la implementación del proyecto “Educación para la paz”, se fundamenta en la idea que es necesario innovar para mantener una organización y planificación en las sesiones de educación física, partiendo de los planes y programas vigentes, tomando en cuenta las características de los alumnos, sus necesidades e intereses; así como la aplicación de nuevas estrategias didácticas para ampliar los conocimientos y la idea que se tiene sobre ellas.

Tras el análisis de las diversas situaciones presentadas en el estudio realizado, resulta grato ver los resultados obtenidos, pues lo que inició como una propuesta, terminó siendo un gran logro para el docente y los alumnos, dándole respuesta a una problemática, con la implementación de juegos cooperativos que estimularon las competencias para la convivencia y la vida en sociedad en los estudiantes de secundaria.

Por consiguiente, se fortalecieron los valores y la socialización de los participantes, alcanzándose un propósito fundamental que era la eliminación de actitudes negativas ante las actividades planteadas, sus compañeros, el material, revelándolas dentro y fuera de la sesión, manifestando los valores de respeto, paciencia, esfuerzo, aceptación y cooperación, eso por parte de los alumnos de tercer grado de secundaria.

Adquiriendo competencias para la vida, beneficiándoles no solo en la escuela sino también fuera de ella, reaccionando a diferentes situaciones de manera positiva. Logrando que con cada actividad los alumnos analizaran sus capacidades y las de sus compañeros; asimismo, valoraran el esfuerzo y posibilidades que cada uno coloca al hacer las actividades, desempeñando

diferentes roles para diferenciar el comportamiento que deben aplicar, sin que sea ofensivo o agresivo.

Finalmente, se reflexiona que la educación para la paz es importante, porque permite relacionarse con todas las personas que rodean al ser humano de manera respetuosa, cooperativa, de ayuda, de solidaridad, evitando las agresiones y rivalidades que pueden provocar muchos problemas, tanto en la familia, en la escuela o en la sociedad. Por lo anterior, se debe pugnar por un mundo mejor, con adolescentes capaces de convivir en armonía, reconociendo los éxitos, logros y triunfos que lleguen a tener las otras personas, pero también tratando de superarse a sí mismos, para obtener sus propias victorias.

6. REFERENCIAS

Flores, R. y Zamora, J. D. (2009). La Educación Física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Educación*, 33 (1) 133-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082008>

Llorenc, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas y Serrats (2009). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

Paoli, A. y Ampudia, V. (2009). Mirada infantil y educación en valores. *Reencuentro*, (55) 76-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012024011>

Papalia, Wendkos y Duskin. (2005). *Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia*. México: MC Graw-Hill Interamericana.

Pérez, E. (1998). *Juegos cooperativos: juegos para el encuentro*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>

SEP. (2002). *Plan de Estudios 2002, Licenciatura en Educación Física*. México: SEP.

SEP. (2011a). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP

SEP. (2011b). *Programa de Estudios. Educación Básica Secundaria. Educación Física*. México: SEP

SEP. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>

Torres, J., Padrón, F. y Cristalino, F. (2007). El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, 13(1) 51-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713104>

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

Vicent, A. (2005). *Juegos para la cooperación y la paz*. Recuperado de http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/

Fecha de recepción: 23/4/2014
Fecha de aceptación: 30/8/2014

EmásF