



Los 3 mosqueteros. Una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal

Alejandra Hernando Garijo, Ángel Pérez Pueyo y David Hortigüela Alcalá

Resumen

Este artículo relata una experiencia práctica, el sable-espuma en educación física, llevada a cabo en varios centros educativos y abordada desde la perspectiva metodológica del estilo actitudinal (Pérez Pueyo, 2005; 2010).

La experiencia desarrolla, de una forma diferente, el trabajo curricular específico de nuestra materia desde una doble perspectiva: juegos y deportes y expresión corporal, donde a través de la asunción de roles y responsabilidades, y el trabajo en pequeños grupos se muestran las posibilidades educativas que se desprenden de la aplicación del sable-espuma en las clases de educación física.

Pero además, partiendo de la imposibilidad de existir cooperación en el deporte por el carácter competitivo del mismo, se justifica la posibilidad del trabajo cooperativo desde el análisis del proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Estilo actitudinal, capacidad, sable-espuma, unidad didáctica, montaje final.

INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES, FUENTES, COMPAÑEROS Y AMIGOS EN EL PROCESO DE CREACIÓN DEL ESTILO ACTITUDINAL

A estas alturas, son innumerables los contenidos incorporados por los docentes¹ a las clases de educación física en los últimos años: teatro de sombras, cabuyería, zancos, acrobacias, judo, primeros auxilios....

Desde el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” (Imagen 1), se han publicado recientemente diferentes libros y artículos, trabajando en esta línea de innovación bajo el marco del estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010a), donde el clima motivacional y relacional del aula, entre

¹ La utilización del género masculino a lo largo del presente documento se realiza exclusivamente por una cuestión de fluidez.

otros factores, permiten abordar con garantías los objetivos establecidos con anterioridad desde la visión de las capacidades (MEC, 1992; LOE, 2006).

Bajo este marco de trabajo se presenta la unidad didáctica de sable-espuma, un contenido adaptado de la esgrima que ofrece una gran cantidad de posibilidades de acción en el aula.



Imagen 1.- Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes"

Sin embargo, es necesario hacer una serie de aclaraciones antes de comenzar. La primera en relación a la posibilidad de la cooperación en la enseñanza de un deporte que, por definición, no es cooperativo. La segunda, qué hace adecuada esta propuesta. Y la tercera, cuál es el enfoque de nuestra unidad.

¿Existe la posibilidad de trabajar cooperativamente en un deporte?

En el mundo de la educación física, en general, se establece que el deporte es una actividad de cooperación-oposición (Castro y López, 2004; Tejeiro y Martínez, 2006). Sin embargo, los autores que trabajan en el ámbito cooperativo (Omeñaca y Ruiz, 2007; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001; Pujolás, 2009; Velázquez, 2007; Velázquez y cols., 2010...) consideran incorrecta esta definición, como así se refleja en la presentación de este congreso (VVAA, 2012).

En nuestro contexto, el término juego cooperativo o actividad física cooperativa sólo debe utilizarse en aquellos casos en los que no haya oposición entre las acciones de ninguno de los participantes. Esta razón determina que cuando existe oposición, nunca se puede hablar de actividad cooperativa y, derivado de esto, en los deportes colectivos es preferible utilizar el término colaboración-oposición, y en ningún caso de cooperación-oposición (VVAA, 2012).

Atendiendo a esta argumentación, la esgrima y, en nuestro caso el sable-espuma, no es cooperativo. Y estamos de acuerdo. No lo es.

Entonces ¿qué hace adecuada esta propuesta para este congreso?

Si bien aceptamos el hecho de que en el deporte no hay cooperación, como hemos justificado, en nuestro caso no planteamos esta unidad desde el deporte como objetivo, sino como contenido. Dicho de otro modo, como medio para trabajar cooperativamente durante el proceso de aprendizaje; que es realmente el objetivo de nuestro trabajo, pero aclarando que el *"aprendizaje cooperativo puede incluir situaciones competitivas"* (VVAA, 2012).

De este modo, aunque nuestra propuesta no es de aprendizaje cooperativo en sentido estricto, como demostramos en la ponencia *"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"* (Pérez-Pueyo, 2012), sí cumple con los requisitos mínimos para poder considerarlo, como son: *"una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado"* (VVAA, 2012).

Enfoque de la unidad

Este deporte, de poca repercusión en los medios de comunicación, no ha sido incluido con asiduidad en las clases de educación física, debido entre otras causas, al desconocimiento de su práctica por parte del docente, la inaccesibilidad de material o el posible peligro que puede conllevar su realización (Lindell, Quintana y Rodríguez, 2009).

En nuestro caso, desde el marco de estilo actitudinal, pretendemos que el alumno aprenda y disfrute con este contenido en el que, además de construir su propio sable, desarrollará patrones motrices y asentará unos códigos de actuación, de valores y respeto hacia los compañeros, mediante una serie de tareas integradoras orientadas a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo. Aunque la clave se encuentra en la creación de un montaje final (“lucha escénica”²) en pequeños grupos para el disfrute de los compañeros -como veremos a continuación- o la realización de un proyecto cooperativo para la organización de un torneo por parte de los alumnos de 4º ESO para los más pequeños (Ver otros ejemplos similares en Pérez-Pueyo, 2010b; Pérez-Pueyo, Herrán, Centeno, y Hernando, 2008; Pérez-Pueyo, Herrán, Vega, y Heras, 2008).

EL SABLE-ESPUMA EN EDUCACIÓN FÍSICA: REVISIÓN DE SU APLICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR. NUESTRA PROPUESTA.

El contenido de sable-espuma no es nuevo en el ámbito educativo, y si analizamos la bibliografía (Alarcia, Alonso y Saucedo, 2000; Alarcón y Arismendi, 2004; Cheris, 2003; Lafuente, 2010; Lindell, Quintana y Rodríguez, 2009...) comprobaremos que son varios los autores que han ofrecido propuestas prácticas remarcando los aspectos positivos que justifican su inclusión en educación física. Sin embargo, se observa que el enfoque prioritario en la mayoría se centra en el aprendizaje de un alto contenido técnico para su posterior aplicación al combate.

Nuestra propuesta, en el marco del estilo actitudinal, radica en no limitar el contenido a la reproducción adaptada de los gestos técnicos de este deporte, sino aprovechar su gran potencial desde diferentes capacidades (MEC, 1992; LOE, 2006), destacando los aspectos cooperativos para el aprendizaje. De esta manera, incidiremos no solamente en el aspecto cognitivo (aprendizaje de aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios), o en el motriz, (con la realización de la lucha escénica, los combates, las coevaluaciones...); sino también en el ámbito emocional, gracias al aprendizaje y comprobación del logro conseguido; en el de relaciones interpersonales durante la preparación y organización entre los miembros del grupo de la lucha escénica al tener que hablar, discutir y ponerse de acuerdo; o la inserción social, al aceptar las reglas y normas y no discriminar por razones de sexo o nivel de habilidad al conseguir que todos aprendan.

Uno de los pilares fundamentales sobre los que se asienta el tratamiento de esta unidad didáctica (UD) es la búsqueda de autonomía del alumnado y su demostración de lo aprendido ante los demás. Trabajando en base al estilo actitudinal y mediante la enseñanza previa de los aspectos técnicos y reglamentarios, necesarios para poder practicar el sable-espuma, será la clase la que en diferentes agrupamientos ponga en práctica variantes de lo enseñado. Sobre esta base, se observa que de este contenido se desprenden multitud de posibilidades que no podemos ni debemos desaprovechar.

No obstante, es preciso abordarlo bajo la asunción de las características psicoevolutivas y posibilidades de acción de cada alumno, sabiendo que el trabajo diario y final de la unidad no será mejor o peor por la destreza con la que ejecuten los distintos elementos (marchar, romper, fondos...), sino por el cumplimiento de los criterios que se establecen desde el comienzo a través de la rúbrica de la lucha escénica (Anexo I) y que comentaremos posteriormente.

² Cuando se alude al término de “lucha escénica” o “asalto escenificado”, nos referimos al combate que preparan los alumnos, organizados en pequeños grupos. En él, incluirán además de aspectos técnicos propios de esgrima, otros elementos secuenciados que le van a dar desde la perspectiva del espectador, una mayor espectacularidad al combate.

De este modo, el planteamiento de trabajo no se centra en la reproducción del deporte de la esgrima, ya que ésta se utiliza como un medio para un fin más amplio. Se trata de entender el sable-espuma como un proceso compartido, donde la práctica motriz, el trabajo en equipo y el componente afectivo, servirán para conseguir con éxito cada una de las tareas propuestas.

Aplicación del contenido tanto en Primaria como en Secundaria.

El trabajo de sable-espuma puede vincularse tanto al ámbito de primaria como al de secundaria. De hecho, y como se ha mencionado en apartados anteriores, existen publicaciones relatando experiencias prácticas en ambas etapas educativas (Alarcia, Alonso y Saucedo, 1998; Alarcón y Arismendi, 2004; Chervis, 2003...).

De cualquier forma, la propuesta ha de encaminarse respetando las diferencias lógicas que presentan unos y otros alumnos. Así, en la etapa Primaria nos centraremos en aspectos más lúdicos y lo vincularemos con el trabajo de aspectos coordinativos y habilidades motrices. Sin embargo, en Secundaria nos centraremos más en la disciplina en sí, en sus aspectos técnico-tácticos, en la elaboración de “asaltos consensuados” en pequeños grupos e, incluso, en la organización de campeonatos para el disfrute de otros (Foto 1)³.



Foto 1. Torneo de sable-espuma organizado por los alumnos de 4º ESO para los más pequeños

Por tanto, desde un punto de vista curricular, deberemos tener en cuenta la relación con los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas (CCBB) tanto en la etapa de primaria como en la de secundaria, de acuerdo con el Decreto 40/2007 y el Decreto 52/2007 respectivamente.

A continuación, se muestra a través de la tabla 1 un ejemplo para tercer ciclo de Primaria y primer curso de Secundaria que permiten justificar la posibilidad de aplicación en ambas etapas educativas. Como se puede comprobar, se relaciona con los indicadores establecidos desde la propuesta de secuenciación de CCBB propuesta por el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” (Pérez-Pueyo y Casanova, coord, 2009)⁴.

Así, desde el 1º curso de secundaria se contribuye a las competencias de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, a la social y ciudadana, y a la de conocimiento e interacción con el mundo físico. Respecto a la primera, comprobamos cómo se relaciona con el ítem 1.1.7⁵, el cual indica la realización de autoevaluaciones como elemento de reflexión del trabajo a partir de correcciones externas. Por otro lado, el ítem 3.1.7 es el que hace referencia a la contribución de la competencia social y ciudadana, donde se incide en el diálogo como herramienta para valorar el trabajo grupal. Por último, contribuimos a la competencia de interacción con el mundo físico a través

³ Una de las posibles vías de acción que surge en planteamiento del estilo actitudinal y debido a la autonomía que adquiere el alumno bajo esta metodología de trabajo, es que alumnos de cursos superiores muestren las propuestas aprendidas a compañeros de cursos inferiores o incluso de otras etapas (combas, malabares, acrobacias, dramatización, sombras...).

⁴ Respecto al área de Primaria, contribuimos a las CCBB de autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender, concretamente a su ítem 1.3.3 que establece la puesta en práctica de proyectos cooperativos gestionados por los alumnos. También al ítem 3.3.19 de la social y ciudadana, donde se establece la realización de coevaluaciones, con la posibilidad de llevar a cabo una calificación compartida.

⁵ El primer dígito se refiere al número de competencia, el segundo al curso y el tercero al nº de ítem secuenciado.

del ítem 5.1.5, ya que los compañeros de la clase deberán asumir sus posibilidades y respetar sus propias limitaciones.

Así, los CE de 1º de ESO (determinan el grado de adquisición de las CCBB) con los que se relaciona la UD son el 5, 7; vinculados al uso de las habilidades específicas aprendidas y a la puesta en práctica de actitudes de cooperación, de tolerancia y deportividad respectivamente.

Por último, los objetivos de área con los se establece el vínculo son el 7, 8, 11,16, que versan tanto en relación al trabajo de la adaptación motriz necesaria en este caso para la puesta en práctica de un deporte de adversario, como de la utilización del cuerpo desde una vertiente expresiva; siempre a través de actitudes de respeto, trabajo en equipo y deportividad. De aquí mana la relación directa con los BC de condición física y salud, juegos y deportes y expresión corporal.

Importancia del marco metodológico y evaluativo

La propuesta didáctica está centrada en una metodología basada en actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta se desarrolla desde una perspectiva significativa que consiga una mayor motivación hacia la educación física y garantice el mismo o mejor nivel de resultado, entendido éste no sólo desde la perspectiva motriz, sino desde el del resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (Coll, 1986; MEC, 1992a; RD 1513/2006). Pero sobre todo, que permita trabajar para “todos” los alumnos de una clase, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005). Para profundizar en la propuesta recomendamos ver la ponencia presentada en este congreso (Pérez-Pueyo, 2012)

	OGA	B.CONT.	C.EVAL.	CCBB
PRIMARIA (3º CICLO)	1, 3, 5, 7	1, 2, 5	1, 2, 3, 8	CAA y CAP (1.3.3) y CSC (3.3.19)
SECUNDARIA (1º CURSO)	7, 8, 11, 16	1, 2, 3	5, 7	CAA y CAP (1.1.7), CSC (3.1.7) y CCI (5.1.5)

Tabla nº1 de relación con los elementos del currículo

Bajo nuestra forma de entender la educación física y la educación en términos generales, si verdaderamente queremos que el alumno aprenda lo que le enseñamos, deberemos involucrarle en todo el proceso de enseñanza, rehuyendo de las tareas descontextualizadas y aisladas que no se enmarcan dentro de la unidad de trabajo⁶.

De este modo, aprovecharemos las especiales características del sable-espuma, novedosas y atractivas, para generar en ellos una actitud y predisposición positiva desde el comienzo, a través de las *actividades corporales intencionadas*, la *organización secuencial hacia las actitudes* (relacionada con la manera de agrupar progresivamente a los alumnos, comenzando por parejas, hasta la

⁶ Por ello, desde el comienzo y una vez que se han explicado los elementos técnicos previos, el profesor planteará diferentes actividades lúdicas estrechamente vinculadas al sable-espuma para que, posteriormente, cuando el alumno adquiera cierta autonomía, sea él quien las proponga a los compañeros.

implicación de toda la clase) y la orientación hacia un *montaje final* en pequeños grupos (“lucha escénica”).

Sin embargo, como cualquier propuesta metodológica que se precie, si se quiere que realmente sea útil en relación al aprendizaje, es necesario su perfecto acoplamiento con un tipo de evaluación. En nuestro caso, el elegido es la evaluación formativa y compartida propuesto por López-Pastor (2006).

Las aclaraciones terminológicas establecidas en los últimos años (Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2010) nos permiten proponer instrumentos de evaluación para desarrollar procesos de coevaluación y autoevaluación, así como instrumentos de calificación. En este caso, a través de rúbricas que concretan los criterios de calificación que necesitan conocer los alumnos para poder preparar la lucha escénica en las mejores condiciones y con posibilidades reales de participar en procesos de evaluación formativa para obtener el mejor resultado posible.

Todo ello bajo un prisma de responsabilidad individual y grupal, donde los integrantes de la pareja o del grupo establezcan qué elementos van incluir, quién los va a realizar, en qué momento los van a ejecutar y cómo van a ser secuenciados⁷. El hecho de que sean ellos quienes tengan que elaborarla, permite fomentar aspectos como el diálogo, la negociación, la tolerancia, el respeto a las decisiones de los demás y, sobre todo, permite la implicación y participación responsable en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde este enfoque centrado en el proceso y en la participación (López-Pastor, 2006; Barba y cols., 2010) se buscará la implicación del alumno desde una perspectiva formativa que garantice saber qué está aprendiendo, de qué manera, y en qué aspectos se puede seguir mejorando. Por ello, el proceso evaluativo deberá entenderse de una manera global y amplia, ya que no sólo se evaluará al alumno al finalizar la UD, sino en diferentes fases de la misma.

Así, por ejemplo, durante el proceso de preparación de la lucha escénica, los alumnos que conforman cada grupo realizarán una coevaluación intragrupal que les ayudará a mejorar, progresar y reconocer el trabajo de sus compañeros (Anexo II⁸). Del mismo modo, cuando realicen esa lucha escénica delante de los demás, otro grupo coevaluará su actuación (Foto 2).



Foto 2. Alumnos coevaluando la lucha escénica

DESARROLLO DE LAS SESIONES

La UD se estructura en 3 bloques fundamentales. Un primer bloque basado en el *conocimiento de la disciplina*, donde construiremos los sables para toda la clase y se trabajarán los diferentes aspectos técnicos mediante actividades y situaciones de juego para posteriormente aplicar lo aprendido al

⁷ Desde el primer momento se le dará la opción al alumno a que realice su lucha escénica final en parejas o en grupos. Deberán ser conscientes de que si son más integrantes la complejidad será mayor en cuanto a la secuencia de elementos y su intervención en el asalto.

⁸ Es fundamental que durante el proceso de elaboración de la lucha escénica, cada grupo vaya registrando el trabajo diario, valorando a cada uno de sus integrantes. De este modo, cada uno será consciente de su implicación, y lo que es más importante, como lo perciben los demás. De este modo podremos adentrarnos en procesos más complejos como reparto de notas...

combate. Un segundo bloque centrado en la *preparación de la lucha escénica* en pequeños grupos. Y un tercero, destinado a la *demostración de la lucha escénica* que constituirá el culmen de la UD.

Primera parte: trabajo previo y conocimiento de la disciplina.

Esta primera parte, que se desarrolla durante las primeras sesiones, se subdivide a su vez en 3 fases: una primera de aprendizaje de elementos técnicos, una segunda de consolidación de dichos elementos técnicos a través de juegos y una última fase reservada al combate. Como podremos comprobar, esta parte de la unidad no tiene unas características cooperativas evidentes, pero es imprescindible ver el conjunto y aceptar el hecho, como comentamos en la introducción, que *“aprendizaje cooperativo puede incluir situaciones competitivas”* (VVAA, 2012).



Foto 3. Churro de piscina

Construcción del material (sable-espuma) y creación del espacio (pasillos).

Uno de los aspectos característicos de la UD lo conforma la adquisición del sable. A este respecto, existen diversas posibilidades: aluminio blando, tubo forrado, sables comprados...



Foto 4. Alumnas construyendo el sable

Habiendo atendido a las diferentes propuestas publicadas, nosotros nos decantamos por una nueva opción: los churros de piscina (Foto 3). Son varias las razones que nos llevan a elegir esta alternativa, entre ellas, su fácil manejo, su bajo coste y su sencilla construcción.

A este respecto, el trabajo conjunto comienza desde el inicio con la autoconstrucción del sable (Foto 4). Por ello, tras darles a conocer las pautas para su fabricación⁹, los alumnos tendrán la responsabilidad de ser quienes los construyan. Además, se establece la condición de que *“hasta que todos no tengan construido el sable, no podremos empezar a trabajar”*, con lo que surge la necesidad de que entre todos tengan que ayudarse. Se propone así un desafío grupal en el que la clase tiene un mismo objetivo (construir los sables para cada uno de sus integrantes).

Una vez que se han construido los sables, se crearán los espacios necesarios para la práctica del sable-espuma: los *“pasillos”*. De nuevo será necesario trabajar de manera cooperativa, ya que cada grupo se encargará de delimitar un pasillo de esgrima para la utilización y disfrute posterior de toda la clase (Foto 5). Para la delimitación utilizaremos *“cinta de carroceros”* y adaptaremos las dimensiones reales de esgrima a nuestro contexto.



Foto 5. Alumnas construyendo el pasillo de esgrima

En esta primera fase de la unidad, se pretende crear una interacción entre todos los alumnos de la clase con el fin de lograr una meta compartida, en este caso concreto la creación

⁹ Para la fabricación del sable, solamente es necesario cortar con un cúter por la mitad el churro de piscina, y rebajar tejido de uno de los extremos para formar la empuñadura, que más tarde será encintada para su mejor agarre.



Foto 6. Alumnos en posición de guardia

de un material y espacio, previo y necesario, que todos van a utilizar en la sesiones posteriores; dicha intención se extiende a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Aprendizaje de los elementos técnicos

Para ello, el profesor debe enseñar a los alumnos algunas nociones técnicas básicas como *el agarre del sable, la puesta en guardia, los desplazamientos (marchar adelante y romper atrás) y el ataque y parada,...* (Foto 6). Posteriormente, serán los alumnos, quienes organizados en pequeños grupos los practiquen y se corrijan unos a otros, fomentando la responsabilidad y autonomía en su aprendizaje.

Una vez que han practicado cada uno de los gestos, a continuación se plantearán diversos juegos destinados al conocimiento y toma de contacto de la esgrima, a través de los cuales los alumnos experimentarán de forma lúdica dicho deporte.

A la hora de plantear estas situaciones de juego, utilizaremos el número de integrantes basándonos en la “organización secuencial hacia las actitudes” (Pérez Pueyo 2005, 2010) de manera que empecemos planteando una actividad por parejas, luego esa pareja se una con otra pareja formando grupos de 4, posteriormente grupos de 8, y finalmente toda la clase.



Foto 7. Actividad por parejas “Dejar caer el sable”

Un ejemplo de actividad por parejas es la que se observa en la Foto 7. En ella, un miembro de la pareja dejará caer el sable de manera vertical, para que su compañero colocado a 2 metros aproximadamente intente cogerlo antes de que caiga al suelo mediante la realización de un fondo.

A continuación, esa pareja se unirá con otra pareja formando grupos de cuatro y se planteará otra actividad como puede ser “La madre” (Foto 8). Ésta será la persona del grupo que dirija los movimientos de sus compañeros, de manera que si éste se desplaza hacia delante, sus compañeros irán hacia atrás (romper), si éste va hacia atrás, ellos irán hacia delante (marchando), y si levanta los brazos, estos deberán atacar (fondo).



Foto 8. Actividad en grupos de 4 “La madre”

Tras esta actividad por grupos de cuatro, se propondrán otras actividades, incrementando el número de integrantes hasta implicar a toda la clase.

Otro tipo de actividades utilizadas son la modificación de juegos. Ésta se basa en establecer variantes de juegos de patio conocidos por todos, a los que se les introduce algún elemento característico de la esgrima, como el tipo de desplazamiento o el ataque. Algunos de los juegos que pueden plantearse son “Pica con sable”, “Stop con sable”, “Relevos con sable”...



Foto 9. Saludo al adversario antes de comenzar el combate

Tras haber practicado los gestos técnicos por separado y haberlos integrado en un contexto lúdico, dedicaremos la parte final de la

sesión al combate. Concretaremos algunas reglas básicas para que se desarrolle bajo unos criterios comunes (se comienza desde la zona de guardia, después de cada tocado se regresa de nuevo a esta zona, gana el que antes consiga 3 tocados...) y estableceremos el condicionante de que los tiradores¹⁰ se saluden al inicio del combate (Foto 9) y se despidan al finalizarlo, fomentando de esta manera valores de respeto y compañerismo, propios de esta disciplina.

Es evidente que en este momento, se trabaja con situaciones de oposición y, por tanto, ausencia de carácter cooperativo. Sin embargo, de nuevo matizamos que el hecho de que los alumnos compitan en determinados momentos, como ya hemos comentado, no significa que nuestra pretensión final sea la competición, sino la preparación de la lucha escénica final en la que nadie gana ni pierde y los resultados dependen tanto del trabajo propio como del de los demás.

Segunda parte: preparación de una lucha escénica en pequeños grupos.

Llegados a este punto de la UD, pasaremos el testigo al alumno en cuanto a rol de responsabilidad (individual y grupal) y autonomía se refiere; pudiéndose apreciar el trabajo cooperativo.

Durante las siguientes sesiones se producirá un cambio en la estructura de las actividades intencionadas con respecto a las anteriores, dividiéndose también en tres fases fundamentales: *exposición del juego por los alumnos, preparación de una “lucha escénica” en pequeños grupos y combate con árbitro, en la parte final.*

En la primera parte de las sesiones, serán los alumnos quienes, organizados en grupos, busquen algún juego, lo modifiquen con aspectos propios de la esgrima y lo planteen poniéndolo en práctica con los compañeros. En la Foto 10, se observa que los alumnos han utilizado el juego de “*los relevos*” cambiando la forma de desplazamiento de carrera por la de “*marcha*”; y han utilizado el “*fondo*” para pasar el sable. Todos los juegos propuestos por el profesor al inicio de la unidad han servido como bagaje inicial para que ahora el alumno pueda establecer diferentes variantes y alternativas a partir de los mismos.



Foto 10. Juego adaptado de esgrima planteado por los alumnos “Relevos con sable”

El trabajo cooperativo de la propuesta se percibe en tanto que el grupo organizador tiene que dialogar, debatir y asumir responsabilidades, para finalmente compartir su juego con los demás y que estos lo disfruten, reflexionando después sobre lo acontecido.

Una vez que se ha vivenciado la fase de juegos planteados por los compañeros, dedicaremos un tiempo para la preparación de la “lucha escénica”. Ésta será una de las actividades de calificación que los alumnos presentarán en la última sesión, donde en pequeños grupos (parejas o grupos de 3-4 personas) elaborarán un “*asalto escenificado*” en el que incluyan los aspectos técnico-tácticos aprendidos con anterioridad (*marchar, romper, fondo,...*), además de otros “*no reglamentarios*” que permitan hacer del mismo algo atractivo y llamativo para el espectador. Asimismo, se les dará la opción de introducir música que ambiente y recree su actuación (Piratas del Caribe u otras que elijan), lo que podrá suponer para ellos una motivación extra. Es en este apartado, en el que todos deben responsabilizarse de que los compañeros aprendan lo establecido en la lucha escénica y lo hagan lo más coordinadamente posible, donde la interdependencia positiva es más evidente.

¹⁰ El término “Tirador” se refiere a la persona que participa en un asalto de esgrima.

Este hecho permite otorgar a este contenido un componente creativo más, ya que la elección de movimientos por parte del grupo es libre y pueden adecuarla a la música, siempre y cuando se respeten las condiciones generales que se determinan en la rúbrica (Anexo I).

Así, el clima cooperativo impera en el aula desde el primer momento, ya que el grupo intercambiará ideas para elaborar su composición, probando, practicando y ayudándose durante todo el proceso. Con ello, se persigue la potenciación del trabajo colectivo, el reparto de roles y funciones, el diálogo entre los participantes, la constante toma de decisiones y la sensación de identidad de lo colectivo. Pero, sobre todo, la valoración a través de la rúbrica usada como coevaluación por los compañeros y de heteroevaluación y calificación por el profesor (Pérez Pueyo y cols, 2008).



Foto 11. Asalto con árbitro

Durante este tiempo de preparación, el profesor intervendrá de forma consciente, intencionada y estructurada con el fin de fomentar y promover relaciones enriquecedoras entre todos ellos y así asegurar la colaboración y el esfuerzo, tanto personal como de ayuda al otro.

Tras dedicar un tiempo de la sesión a preparar la lucha, se reservará el final de la sesión para el combate real, en el que progresivamente se irán introduciendo nuevas reglas y se incluirá la figura de árbitro (Foto 11). Se establecerá la necesidad de que todos pasen por la figura de árbitro y que,

además, vayan cambiando de pasillo con el objetivo de que al final de la unidad todos se hayan enfrentado con todos.

Tercera parte: demostración de lucha escénica.

Después de llevar a cabo una fase de aprendizaje, a través de la cual hemos conseguido que los alumnos adquieran unos conocimientos sobre el contenido trabajado, nos adentramos en la parte final de la unidad en la que daremos la oportunidad a los alumnos de demostrar el resultado de su aprendizaje: su montaje final.

Se trata de un día especial, en el que cada grupo compartirá con sus compañeros la lucha escénica que han estado preparando con esmero durante las sesiones anteriores. Para ello, se delimitará una zona de examen en la que un grupo realizará su “lucha escénica”, otro grupo coevaluará¹¹ a sus compañeros a través de una planilla (Anexo I) y el resto de grupos se distribuirá alrededor como espectadores (Foto 12).

Con este montaje final culminaremos el proyecto que ha perseguido desde el inicio potenciar la motivación y predisposición de nuestros alumnos para la creación de un ambiente positivo de aprendizaje y convivencia, generando actitudes que provoquen ilusión en el proceso y en el resultado, y obteniendo con ello una gran satisfacción para el disfrute personal y de todos los compañeros.



Foto 12. Lucha escénica final

¹¹ La planilla de coevaluación incluida en el Anexo I, será utilizada tanto por los alumnos como por el docente. De este modo, se dará coherencia a todo el proceso, ya que tanto los propios compañeros como el profesor, no harán nada más que constatar si se cumplen o no los criterios establecidos desde el primer día (globalidad de elementos, coordinación de la pareja, estructura de la lucha...)

CONCLUSIONES

Cada vez que ponemos de nuevo en práctica este contenido en el aula, ya sea en la etapa de primaria o en la de secundaria, comprobamos una vez más el alto componente motivador y de aprendizaje que rodea al sable-espuma.

Todo comienza desde la autoconstrucción del sable, generando un aprendizaje a lo largo de las sesiones que permite al alumno desarrollar una lucha escénica final, cuyo resultado nos deja muchas veces con la boca abierta.

La posibilidad de incorporar música, disfraces, ambientar el escenario o involucrar un mayor número de personas en su realización, no hacen más que incrementar el número de posibilidades que rodean a este contenido.

Pero, sin duda, lo más importante es la propuesta cooperativa que se desarrolla. Y aunque nuestra propuesta no es de aprendizaje cooperativo en sentido estricto, sí cumple con los requisitos mínimos para poder considerarlo, como son: *“una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado”* (VVAA, 2012).

Desde aquí, os invitamos a poner en práctica esta UD pudiendo disfrutar y enriqueceros con la misma, tanto o más que los propios alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcia, L., Alonso, J. y Saucedo, F. (1998). La esgrima como contenido educativo en la Educación Física. *Dialnet*, 12(72), 33-38.
- Alarcia, L., Alonso, J. y Saucedo, F. (2000). *Esgrima con sables de espuma. U.D Primaria y Secundaria*. Madrid: Esteban Sanz.
- Alarcón, R. A. y Arismendi, J. (2004). *Manual técnico metodológico para escuelas formativas estratégicas de esgrima*. Chile: Servisport.
- Barba, J.J., Gonzalo, L.A., López-Pastor, V.M. y Vacas, R.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* (225-255). Barcelona: INDE.
- Castro, R. y López, I. (2004). La iniciación deportiva en la educación primaria: enseñanza de los deportes de cooperación/oposición de participación simultánea y espacio compartido. *Revista digital EF deportes*, (77). Recuperado el 16/04/2012 de <http://www.efdeportes.com/>.
- Cheris, E. (2003). *Manual de esgrima: claves paso a paso para dominar las técnicas con florete y espada*. Madrid: Tutor.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L. 9 Mayo 2007. Suplemento 89. 1-45.)
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L. 23 Mayo 2007. Suplemento 99. 1-88.)

- Lafuente J.C. (2010). La esgrima como pre-deporte y la esgrima escénica. Una propuesta didáctica para la educación primaria. *Revista digital EF deportes*, (141). Recuperado el 10/04/2012 de <http://www.efdeportes.com/>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. 4 Mayo 2006. 106. 17158-17207).
- Lindell, Ó., Quintana, R. y Rodríguez, M. (2009). La esgrima en la escuela. Una propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista digital EF deportes*, (130). Recuperado el 09/04/2012 de <http://www.efdeportes.com/>.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León. León.
- Pérez-Pueyo, A. (2010a). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: nosotros trabajamos, ellos disfrutan. *Tándem* (32) 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). *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*. Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Badajoz. 2 a 5 de julio de 2012.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (coord.) (2009). *Las competencias básicas en los centros educativos: programación y secuenciación*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Centeno, L. y Hernando A. (2008). *La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en Educación Física*. V Congreso Asociación de Ciencias del deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. León. 23 a 25 Octubre de 2008.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Vega, D. y Heras, C. (2008). *La cronochapa, o cómo disfrutar logrando que otros disfruten: un proyecto cooperativo en el marco del estilo actitudinal*. VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila. 30 de junio al 3 de julio de 2008.
- Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V.M. (2010). La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (33) 109-120.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas claves el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Tejeiro, V. y Martínez, P. (2006). Aspectos metodológicos de iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. *Apunts*(83) 35-42.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz* (2) 3-13.
- Velázquez, C. (coord.) y cols.(2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: Inde.
- VVAA (2012). Glosario de términos. 8º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.

Datos de los autores:

Alejandra Hernando Garijo⁽¹⁾, Ángel Pérez Pueyo⁽²⁾ y David Hortigüela Alcalá⁽³⁾

(1) I.E.S. "Santa Catalina". El Burgo de Osma, (Soria).

(2) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León (León).

(3) Facultad de Humanidades y Educación (Burgos), Centro de Formación Profesional "Ciudad de Zamora" (TAFAD; Zamora).

angel.perez.pueyo@unileon.es