

**XII CONGRESO
INTERNACIONAL**



universidad
de león

ACTIVIDADES FISICAS COOPERATIVAS

Coordinadores:

Ángel Pérez-Pueyo

Raúl Alberto Barba-Martín

David Hortigüela-Alcalá

Carlos Gutiérrez-García



SERVICIO
DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LEÓN

**XII CONGRESO INTERNACIONAL DE
ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS**

Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (12º. 2023. León)

XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas / Ángel Pérez-Pueyo ... [et al.] (coordinadores) – León : Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2023.

1 recurso en línea (274 p.)

Título tomado de la portada del PDF. --Referencias al final de las contribuciones.. -- Textos en español; resúmenes en español e inglés

ISBN 978-84-19682-11-6

1. Educación física. 2. Aprendizaje-Trabajo en equipo. I. Pérez Pueyo, Ángel (1967-). II. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

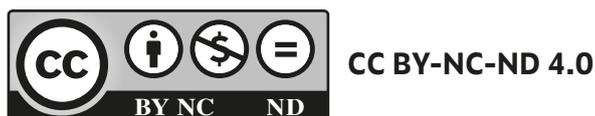
796.4:37.091.31-059.2

37.091.31-059.2:796.4

Edita: UNIVERSIDAD DE LEÓN. Servicio de Publicaciones

Portada: Diseño a cargo de Intdea.

ISBN: 978-84-19682-11-6



Atribución No Comercial Sin Derivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Sin Derivadas: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

León, 2023



Esta editorial es miembro de UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

XII CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS

Ángel Pérez-Pueyo, Raúl Alberto Barba-Martín, David Hortigüela-Alcalá y Carlos
Gutiérrez-García (Coordinadores)

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	11
PONENCIAS	13
• LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN DE AYER A HOY EN LOS CONTEXTOS ESPAÑOL Y MEXICANO A PARTIR DE DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS.....	15
• ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS: ACLARANDO CONCEPTOS	33
• APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU EVIDENCIA CIENTÍFICA. ¿UNA REALIDAD PARALELA?	55
TALLERES	67
• TALLER DE JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS	69
• TALLER: TÉCNICAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	73
• TALLER: RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS	75
• TALLER SOBRE LA INVENCIÓN DE JUEGOS DEPORTIVOS DE FORMA COOPERATIVA Y CON MATERIAL AUTOCONSTRUIDO.....	77
• TALLER: RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS DE CARÁCTER EMOCIONAL	79
• TALLER: FLASHMOB DE BAILE COUNTRY	81
COMUNICACIONES	83
ÁREA TEMÁTICA 1: LA INCLUSIÓN, SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA	85
• DIARIO DE SEGUIMIENTO PARA RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS DE CARÁCTER EMOCIONAL (REFICE)	87
• EL CAMINO DE PIEFCITOS: UNIDOS POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA SALUDABLE Y SOSTENIBLE	93
• EL PUZLE DE ARONSON COMO METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES TRADICIONALES PRACTICADOS EN EL ENTORNO DE LAGUNA DE DUERO	97
• UNA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE JUEGOS COOPERATIVOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO	101
• ¿DÓNDE VAMOS A ENCONTRAR LA COOPERACIÓN?	105
• DINÁMICAS COOPERATIVAS: EVITANDO EMPEZAR LA CASA POR EL TEJADO.....	109
• EFECTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA AUTOESTIMA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	115
• LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL CONTEXTO DE UNA PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO	121
• UNIDIVERSIDAD: UN EJEMPLO DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS INCLUSIVAS EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ.....	125
• LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO MEDIADORAS DEL PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL	131
• APS: ACTIVIDADES SENSIBILIZADORAS COOPERATIVAS Y LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN. MUÉVETE...Y VERÁS. ANÁLISIS DEL IMPACTO INMEDIATO	135
• TALLER DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE BULLYING Y CYBERBULLYING	139
• ¿QUÉ PUEDO HACER YO POR EL EQUIPO? DESAFÍOS COOPERATIVOS	145
• DEL COLEGIO AL INSTITUTO: JORNADA DE JUEGOS COOPERATIVOS COMO PARTE DEL PROGRAMA DE TRÁNSITO ESCOLAR	149

ÁREA TEMÁTICA 2: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE 157

- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL AEROBIC.
TÉCNICA COOPERATIVA “PUZLE” 159
- PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE KARATE DESDE EL ESTILO ACTITUDINAL 165
- ¿QUÉ ES UN GRAND SLAM? 171
- ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA COOPERAR PARA APRENDER/APRENDER A
COOPERAR EN UN CENTRO EDUCATIVO UN AÑO DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA 175
- EL PICKLEBALL COMO RECURSO DE ENSEÑANZA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA 179
- PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO ACERCA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO 183
- GEOLOCALIZACIÓN Y ABP DESDE UNA PERSPECTIVA COOPERATIVA 187
- GOUBAK® MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO: PUZLE DE ARONSON E INVENCIÓN
DE JUEGOS MODIFICADOS PARA SU COMPRENSIÓN 193
- “GRACIAS A TI, HAGO UN TWIN”. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA
DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA..... 197
- PATINAJE COOPERATIVO 203

ÁREA TEMÁTICA 3: HIBRIDACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO CON OTROS MODELOS PEDAGÓGICOS..... 207

- LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA, APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PROYECTOS
DE APRENDIZAJE TUTORADOS. UN EJEMPLO EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 209
- EXPRESIÓN CORPORAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES 213
- EL FRANQUEAMIENTO DE OBSTÁCULOS Y LA CABUYERÍA DESDE EL ESTILO ACTITUDINAL
Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO..... 217
- EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SALUDABLE:
UNA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS..... 223
- SUPERVIVIENTES. PROPUESTA PARA INICIAR LA COOPERACIÓN DE FORMA GAMIFICADA 227
- HIBRIDACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO:
CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA 231
- COMBINACIÓN DE MODELOS PARA GAMIFICAR LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS
EN EDUCACIÓN FÍSICA..... 235

ÁREA TEMÁTICA 4: OTRAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO 241

- LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD
PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EF. 243
- CREACIÓN Y GESTIÓN COOPERATIVA DE UN GIMNASIO EN EL INSTITUTO
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA MATA JOVE DE GIJÓN..... 249
- UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO DE PRERREQUISITOS PARA LA LECTURA
Y LA ESCRITURA MEDIANTE RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA..... 259
- LOS OBJETIVOS MOTORES COMO REFERENCIA PARA LA DIVERSIFICACIÓN
DE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA 265
- EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA
DE ESPAÑA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS GUÍAS DOCENTES DEL MÁSTER DE SECUNDARIA..... 269

PRÓLOGO

Hace poco más de veinte años, quien estas líneas escribe acudía a un curso de verano que se celebraba en el INEF de León. El curso llevaba por título “El aprendizaje cooperativo. Efectos educativos y sus posibilidades en el aula de Educación Física”. No era frecuente, por aquella época, encontrar actividades formativas orientadas a abordar el trabajo de la cooperación desde el área de Educación Física. De hecho, hasta entonces, años 90, habíamos sido los docentes que integrábamos el Colectivo de Docentes de Educación Física para la paz de Valladolid, los que habíamos impartido algunas ponencias en varios centros de formación del profesorado fundamentalmente sobre el juego cooperativo y la introducción de estrategias para el desarrollo de un programa que, desde la Educación Física, abordara los valores que se derivan de apostar por la cultura de paz como filosofía de vida. Ahora bien, nuestras intervenciones eran incluidas en cursos como un recurso más dentro de las “nuevas” alternativas que se presentaban en las clases de Educación Física a los tradicionales contenidos de condición física o de iniciación deportiva. Así, compartíamos espacio, en actividades formativas con un nombre genérico del tipo “propuestas alternativas para una Educación Física actual” o “nuevas estrategias en Educación Física”, con otros ponentes que mostraban sus experiencias introduciendo la esgrima en sus clases, la carrera de orientación, la indiana o el bádminton, por poner solo algunos ejemplos.

No hace falta decir que nuestra formación en lo que a la cooperación se refiere derivaba de la lectura de algunos documentos escritos, normalmente de personas y colectivos vinculados a la educación para la paz, y de un proceso formativo basado en la reflexión, el compartir experiencias, el debate de ideas y el alcanzar puntos de acuerdo sobre los que reiniciar el ciclo.

... Pero volvamos al punto de partida, año 2000, León, ¿un curso sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Y quién lo imparte? Dos profesores de un instituto extremeño y otro de la universidad de Wisconsin, nada menos. Oiga, pues no me lo diga dos veces que voy. Y allá que coincido con José Manuel Rodríguez Gimeno, Elena de la Puente Fra y Javier Fernández Río. Una parte de introducción teórica y propuestas prácticas como los desafíos físicos cooperativos o los propios juegos cooperativos. Pero, lo más importante, la posibilidad de entablar un intercambio de ideas y un primer contacto entre nosotros que se mantuvo en el tiempo y que fructificó en nuevo curso meses después, también en León. Recuerdo al finalizar ese curso que nos quedamos conversando obviamente sobre cooperación en Educación Física. Básicamente, todos coincidíamos en que tenía que haber más docentes introduciendo, en mayor o menor medida, propuestas cooperativas en sus clases. Ahí salió, por ejemplo, el nombre de Omeñaca que en 1999 había publicado junto a su primo un libro sobre juegos cooperativos. La cuestión era cómo visibilizar esas experiencias y la respuesta que se nos ocurrió era la realización de un encuentro, unas jornadas, un congreso... ¡Un congreso! La idea estaba lanzada, ahora había que hacer que fructificara.

En Valladolid hablé con el entonces asesor de Educación Física en el centro de formación del profesorado, Jesús Rodríguez del Campo, quien a su vez expuso la idea a un responsable de la Junta de Castilla y León. Este aceptó e impulsó la realización del Primer Congreso Nacional de Actividades Físicas Cooperativas, que finalmente se celebró en Medina del Campo (Valladolid) del 30 de junio al 3 de julio de 2001. La idea de ese congreso era hacer algo distinto a los congresos tradicionales que permitiera la participación no solo de académicos de universidades sino y, sobre todo, de docentes implicados en introducir propuestas cooperativas en sus clases. De este modo, a las habituales conferencias marco y comunicaciones, se incorporaban espacios de práctica en forma de talleres que eran seleccionados, desde el Comité Científico, a partir de las propuestas de los propios participantes.

A este primer congreso, al que acudieron 84 participantes, siguieron otros, primero cada año, en Cáceres (2002), Gijón (2003), donde ya se habló de Congreso Iberoamericano, y Segovia (2004). Después se planteó realizarlo cada dos años. Así, en Oleiros (Coruña, 2006) ya se habló del quinto congreso internacional. A este congreso siguieron los de Ávila, en 2008, Valladolid, en 2010, Villanueva de la Serena (Badajoz) en 2012, Vélez Málaga, en 2014, Barcelona, en 2016 y Avilés (Asturias) en 2018. Aquellos 84

participantes del primer congreso se habían convertido en más de 500, con inscripciones cerradas en muy pocos días.

Los primeros trabajos sobre la cooperación a principios del presente siglo se han multiplicado exponencialmente. Las experiencias que esos primeros docentes se animaron a compartir han dado lugar a rigurosos trabajos académicos que evidencian las posibilidades de la pedagogía de la cooperación en las clases de Educación Física. Ahora bien, se hace necesaria una clarificación de términos. Por una parte, porque no todo es cooperación, de igual manera que no todo trabajo en grupo es aprendizaje cooperativo, o no todo juego colectivo es juego cooperativo. Por otra parte, porque en el marco de la pedagogía de la cooperación se han generado y se han ido desarrollando diferentes estrategias que se introducen en función del contenido que se pretende trabajar, de los objetivos que se busca alcanzar o del contexto en el que el docente implementa sus clases. Así, es necesario definir lo que son las situaciones motrices cooperativas, los juegos cooperativos, los desafíos o retos cooperativos y sus tipos, como los retos físicos cooperativos de carácter emocional, las estructuras o técnicas básicas de aprendizaje cooperativo, las técnicas más complejas, o de aprendizaje más autónomo, de aprendizaje cooperativo o los proyectos cooperativos, por poner solo algunos ejemplos. Definir implica entender, enmarcar su campo de acción y estudiar sus posibilidades en los programas de Educación Física para lograr su máxima efectividad. Es más, posiblemente haya llegado el momento de preguntarse, desde una concepción de práctica basada en modelos pedagógicos, si aprendizaje cooperativo es el nombre más adecuado para el modelo o conviene buscar un nombre más inclusivo como el de pedagogía de la cooperación o coopedagogía.

Y quizás convenga ir más allá, analizando detenidamente los trabajos experimentales publicados para determinar no solo el camino recorrido y las pruebas que fundamentan ese camino, sino definiendo hacia dónde convendría seguir caminando. ¿Qué sabemos y qué nos interesaría conocer? La idea es seguir desarrollando el modelo teórico desde las evidencias de su puesta en práctica y, al mismo tiempo, fundamentar dicha práctica en el propio modelo pedagógico. Teoría y práctica vinculadas en un modelo simbiótico que permita al profesorado comprender para implementar la cooperación en su día a día. Posiblemente esto implique la realización de intervenciones e investigaciones más prolongadas en el tiempo, de corte más longitudinal, que contrasten sus resultados con otras de corte más transversal. Del mismo modo, parece conveniente generar trabajos donde se explique detalladamente el diseño de intervención y el desarrollo de la puesta en práctica de los mismos, incluyendo todos aquellos aspectos que pudieran ser relevantes en su efectividad: agrupamientos, intervenciones docentes, contenidos trabajados, descripción de tareas...

Y aquí estamos, en León, tras una pandemia que ha cambiado nuestra forma de vida y que nos permitió comprobar que la cooperación está más presente de lo que se pudiera imaginar en nuestra sociedad. Nuevamente y expectantes, un par de décadas después de aquella conversación entre tres docentes que entendían que la Educación Física podía desarrollarse de una forma distinta a la que, por aquel entonces, estábamos acostumbrados. Una conversación que derivó en un primer congreso cooperativo que dos décadas después celebra su 12ª edición. Un congreso en el que se debe seguir debatiendo, pero también vivenciando. Un congreso que, lejos de los congresos tradicionales, en los que se prioriza lo académico, sigue siendo un espacio de encuentro que equilibra el conocimiento y las relaciones personales, los trabajos experimentales y las experiencias docentes, la teoría y la práctica. Un congreso que ha generado una verdadera familia cooperativa en el que echamos de menos a quienes se fueron, pero siguen impulsando la cooperación desde su recuerdo. Un congreso que se ha convertido en el pasado, presente y futuro de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. Desde León... ¡Sed todos bienvenidos y bienvenidas al 12º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas!

Carlos Velázquez Callado

INTRODUCCIÓN

Los Congresos de Actividades Físicas Cooperativas han sido siempre un espacio idóneo para compartir el trabajo que se realiza cada día en las aulas y expandirlo a toda la comunidad educativa. Durante los más de 20 años desde que se realizó el primero, estos congresos han permitido dar a conocer multitud de propuestas e investigaciones en torno al aprendizaje cooperativo, profundizar en el conocimiento hacia este modelo y construir sinergias entre compañeras y compañeros. Y es que estos espacios han tenido siempre una preocupación especial por la socialización y el establecimiento de relaciones entre sus participantes. Gracias a estos aspectos se ha permitido a sus asistentes emprender proyectos conjuntos o retomar conversaciones de forma recurrente en cada congreso para continuar con la expansión del aprendizaje cooperativo. Esto fue así hasta el año 2020, donde la pandemia del COVID-19 supuso un parón en estos encuentros.

Durante estos años de restricciones se trabajó para volver a retomar el Congreso en buenas condiciones para todas las personas participantes, algo que llevó a alargar la espera más de lo previsto. Y es que un congreso de actividades físicas cooperativas carecía de su esencia sin poder desarrollarse de forma presencial, sin poder realizar talleres con contacto físico o sin poder dar un abrazo a todas esas amistades que se han ido construyendo a lo largo de tantos años compartiendo aprendizajes y momentos. Por estas razones, no fue hasta este año, 2023, cuando se ha podido organizar en León una nueva edición del Congreso que mantuviese la naturaleza del mismo y permitiese a todas y todos aprender y disfrutarlo al máximo.

El XII Congreso de Actividades Física Cooperativas siempre pretendió ser un momento para pensar y analizar lo trabajado y avanzado en estos más de 20 años, desde la perspectiva que da el paso del tiempo. Además, se buscó que esta reflexión permitiese mostrar dónde se encuentra actualmente el aprendizaje cooperativo y poder así plantear nuevos caminos y propuestas por los que avanzar; los cuáles, quizá, se puedan volver a analizar dentro de otros cuantos años en alguna nueva edición. Esta línea se mostró claramente marcada en este Congreso en León a través de las tres ponencias inaugurales: desde la primera, realizada por Carlos Velázquez, en la cual se hizo un repaso de los 20 años de aprendizaje cooperativo en España; pasando, el segundo día, por la ponencia de Jesús Vicente Ruíz-Omeñaca, la cual sirvió para aclarar lo esencial del aprendizaje cooperativo en el momento actual; hasta la que llevó a cabo David Hortigüela-Alcalá el último día de congreso y que permitió indagar en la investigación y el futuro del aprendizaje cooperativo. Además, este encuentro también dio la oportunidad de vivenciar 6 talleres diferentes que versaron sobre: juegos y actividades cooperativas; estructuras básicas cooperativas; retos físicos cooperativos; técnicas cooperativas en el aprendizaje de los deportes; retos físicos cooperativos de carácter emocional; y la construcción cooperativa de un *flashmob*. Junto a estas ponencias y talleres, los y las participantes compartieron sus experiencias e investigaciones de aprendizaje cooperativo con las demás personas asistentes a través de la presentación de 36 comunicaciones, que mostraron cómo se ha seguido trabajando estos años.

Este libro, es una recopilación de todo lo trabajado y expuesto en el XII Congreso de Actividades Físicas Cooperativas de León. De esta forma, se trata de dar visibilidad al gran trabajo y el avance que desde la comunidad educativa se está realizando en torno al aprendizaje cooperativo. Esperamos que pueda ser una publicación para apoyar a los y las docentes en el futuro a continuar o iniciarse en el aprendizaje cooperativo, haciendo llegar así todos sus beneficios a su alumnado.

¡A por otros 20 años más cooperando! (por lo menos).

Ángel Pérez-Pueyo

Raúl Alberto Barba-Martín

David Hortigüela-Alcalá

Carlos Gutiérrez-García

PONENCIAS

LA PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN DE AYER A HOY EN LOS CONTEXTOS ESPAÑOL Y MEXICANO A PARTIR DE DOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

The pedagogy of cooperation from yesterday to today in Spanish and Mexican contexts based on two autobiographical narratives

Carlos Velázquez Callado (1)

César Simoni Rosas (2)

(1) CEIP Miguel Hernández – Laguna de Duero (Valladolid). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, España.. Correo electrónico: cvelazquez@educa.jcyl.es , carlos.velazquez.callado@uva.es .

(2) Escuela Normal Superior Federaliza del Estado de Puebla, México. Correo electrónico: cesar.simoni1977@gmail.com

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis histórico acerca del desarrollo de la pedagogía de la cooperación en España y México, a partir de los relatos autobiográficos de dos autores que son considerados como referentes en sus respectivos países. Se examina cómo estos autores han incorporado las propuestas cooperativas en sus clases, así como los procesos de transformación que han experimentado a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales. A través de sus memorias y reflexiones, se establecen vínculos con el desarrollo de la pedagogía de la cooperación en sus respectivos países, poniendo especial atención en los eventos formativos de formación que tienen lugar y en las distintas publicaciones que surgen en lengua castellana. La información recopilada nos sirve para entender el origen, la posición actual y el rumbo de la pedagogía de la cooperación en Educación Física.

Palabras clave: Pedagogía de la cooperación; aprendizaje cooperativo; coopedagogía; autobiografía

Abstract

This paper carries out a historical analysis on the development of the pedagogy of cooperation in Spain and Mexico, based on the autobiographical narratives of two authors who are considered as references in their respective countries. It examines how these authors have incorporated cooperative proposals into their classes, as well as the processes of transformation they have experienced throughout their personal and professional trajectories. Through their memories and reflections, links are established with the development of the pedagogy of cooperation in their respective countries, with particular attention to training events and the various publications that emerge in Spanish language. The collected information serves us to understand the origin, current position, and direction of the pedagogy of cooperation in Physical Education.

Keywords: Pedagogy of cooperation; cooperative learning; autobiography; coopedagogy

1 Introducción

En el presente trabajo se realiza un estudio histórico de la evolución de la pedagogía de la cooperación en España y en México desde el análisis del relato autobiográfico de los dos autores, considerados referentes en sus respectivos países. Así, se analiza cómo ambos autores comienzan a introducir las propuestas cooperativas en sus clases y los procesos de transformación que estos van experimentando a lo largo de su trayectoria personal y profesional hasta llegar al momento actual.

A partir de sus recuerdos y de sus reflexiones, se establecen relaciones con el devenir de la pedagogía de la cooperación en sus respectivos países, poniendo el foco en los eventos formativos que se van desarrollando y en los distintos trabajos que van surgiendo, en el caso de España centrados únicamente en publicaciones en lengua castellana aun cuando hay autores españoles que han publicado en otras lenguas, inglés principalmente. Todo ello nos proporciona una información relevante para conocer de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde vamos los profesionales que pensamos que trabajar desde y para la cooperación en Educación Física es la mejor forma de contribuir a una sociedad más acorde con los valores democráticos en los que creemos.

2 La pedagogía de la cooperación en España desde la perspectiva de un docente

Imaginen la situación. 1992, mi primer año de trabajo con destino definitivo. Pocos puntos para pedir plaza y, en consecuencia, dos únicas opciones, una escuela lejana o una escuela llamémosla complicada relativamente cerca de mi lugar de residencia. Elijo esta última opción y llega el choque entre las ideales respuestas metodológicas y teorías estudiadas durante la carrera y la realidad educativa. Nada parecía funcionar en mis clases, mal comportamiento, ausencia de motivación..., y un profesor desesperado.

Y sucedió el milagro, durante mi primer curso de formación permanente, observé que un compañero tenía un libro de Terry Orlick (1990). Y, oye, no es mala idea iniciar una conversación preguntándole de qué iba ese libro. De juegos cooperativos – me respondió – está interesante, la idea es que en Educación Física motivamos con la competición y este autor lo que plantea es jugar unos con otros en lugar de unos contra otros. Y se me encendió la bombilla. ¿Y si probara una alternativa a lo que me habían enseñado? Lo urgente era comprar ese libro.

En una época en la que Internet era todavía algo emergente y Amazon no existía, recuerdo haber acudido el sábado siguiente a “Monigotes”, una librería pedagógica, a ver si tenían ese libro. Déjeme mirar..., me suena algo de Orlick..., Orlick..., Orlick..., sí. El vendedor se alejó unos instantes y me mostró otro libro de Orlick (1986). El que me dice no lo tengo, se lo puedo pedir. Tengo este otro. Y allí compré mi primer libro de juegos cooperativos y encargué el otro.

La Navidad estaba cerca y es un buen momento para leerlos detenidamente. Viviendo en casa de los padres hay tiempo para todo. Me convenció la idea que se planteaba en los juegos cooperativos y aproveché esas vacaciones para acudir a bibliotecas municipales en busca de más información. No encontré mucho, únicamente algunos artículos breves en revistas de corte alternativo (Mas y Martínez, 1989; Ricart, 1981), pero daba igual, todo lo que encontraba lo fotocopiaba y lo guardaba como un auténtico tesoro. Por aquel entonces nadie ponía pega alguna a fotocopiar páginas de revistas, así que recopilé todo lo que pude.

Entre esos artículos encontré uno de Cascón (1990). Su nombre me era familiar, un amigo que trabajaba en el Consejo Local de la Juventud me había hablado de él en alguna de esas reuniones de grupos de cultura de paz. Le pregunté y, segundo milagro, iba a acudir a Valladolid a dinamizar un curso de formación en Cruz Roja así que después de algunas gestiones conseguí que me admitieran. Allí tuve la oportunidad de adquirir dos publicaciones en las que él había participado activamente (Cascón y Martín Beristain, 1989; Seminario de Educación para la paz, 1990) y de hablar con él sobre juegos cooperativos. Me comentó de varios documentos sobre juegos cooperativos, autopublicados por grupos pacifistas (Colectivo No violencia y educación, 1994; Grupo de Acción No violenta de Málaga, 1985), así que, poquito a poquito, fui haciéndome con ellos. Mi proceso de búsqueda me llevó a localizar también algunos libros

escritos por autores siempre vinculados a movimientos de cultura de paz (Arranz, 1988; Delgado, 1986; Delgado y del Campo, 1993; Guitart, 1990; Jares, 1992).

A todo esto, la introducción de propuestas cooperativas en mis clases, unidas a pactos y compromisos con mis alumnos y alumnas, comenzaban a dar resultado. En poco tiempo, los alumnos eran capaces de responsabilizarse de tareas impensables para mí cuando llegué: guardaban el material, atendían mis explicaciones, proponían variantes a las actividades, regulaban sus conflictos... En tan solo un par de años la situación de mis clases se había transformado por completo y yo me sentía feliz.

En 1993, a través del Centro de Formación Permanente del Profesorado de Valladolid propuse formar un grupo de trabajo para profundizar en el estudio y aplicación de los juegos cooperativos en las clases de Educación Física. Había nacido el Colectivo de Docentes de Educación Física para la paz. Nuestra idea era, por una parte, profundizar en el estudio de modelos críticos de enseñanza orientados a desarrollar la cultura de paz en las clases de Educación Física y, por otra, generar recursos prácticos que pudieran servir a otros docentes en sus clases.

En 1995 publicamos el primer libro de juegos no competitivos orientados específicamente al área de Educación Física (Velázquez, Cáceres, Fernández Arranz, García Díez y Ruiz Gómez, 1995) en el que incluimos algunos que nosotros mismos habíamos creado. También publicamos un artículo en el que planteábamos algunas posibilidades para modificar los juegos motores competitivos (Cáceres, Fernández Arranz, García Díez, Ruiz Gómez y Velázquez, 1995). Ese mismo año el Colectivo editó un cuadernillo de juegos con paracaídas (Velázquez, 1995) a los que siguieron, en años posteriores, otros trabajos relacionados con la pedagogía de la cooperación en Educación Física (Velázquez, 1999; Velázquez, Cáceres, Fernández Arranz, García Díez y Vaquero, 2003; Velázquez y Fernández, 2002).

A mediados de los 90 comencé a presentar nuestra propuesta basada en la cooperación en las jornadas regionales de Educación Física, al principio sin demasiado éxito. Aun cuando la reforma educativa de 1990 planteaba un modelo distinto del tradicional, fundamentado en el deporte y en el desarrollo de la condición física, y planteaba el juego como uno de los principales recursos educativos, hablar de juego cooperativo no resultaba fácil. Recuerdo en una de mis primeras intervenciones que se me tachó de utópico. Muy bonita tu propuesta para un mundo ideal, pero el mundo es competitivo, no sirve. Inicialmente tenía el convencimiento de que la Educación Física tradicional era excluyente y no servía para todo el alumnado, pero tampoco era experto en dar respuestas, al fin y al cabo, yo también estaba empezando a transitar por el inexplorado camino de la cooperación. Yo me limitaba a decir: tus clases las conoces tú mejor que yo. Si me dices que con tus alumnos no funciona, no te digo nada. Yo solo puedo decirte que con mis alumnos sí funciona.

Pero las cosas fueron cambiando, en primer lugar, porque mi experiencia con las actividades físicas cooperativas ya me permitía dar respuesta, desde lo que pasaba en mis clases, a las dudas de otros docentes y, en segundo lugar, porque algunos profesores y profesoras, sí acogieron bien la propuesta. Estos docentes, pocos pero activos, reclamaron como una necesidad la formación en actividades físicas cooperativas y desde algunos centros de formación del profesorado comenzaron a contactarme para dar algunas ponencias y talleres prácticos. Al principio eran intervenciones de entre 3 y 6 horas en cursos donde los juegos cooperativos y las danzas colectivas eran una especie de cajón de sastre donde cabía todo, con títulos como "La Educación Física en Educación Primaria", "Ampliando la Educación Física" o "Actividades alternativas en Educación Física". En esos cursos los juegos cooperativos compartían programa con la expresión corporal, la carrera de orientación, el bádminton o la esgrima, por poner solo algunos ejemplos.

El hecho de que a las jornadas regionales de Educación Física acudieran invitados algunos asesores de formación de otras comunidades favoreció el que recibiera invitaciones para otras jornadas, esta vez en Aragón. Era el año 1997 y por primera vez sentí que la pedagogía de la cooperación era mayoritariamente acogida por los asistentes. Creo que el boca a boca hizo el resto. Comenzaron las invitaciones para explicar nuestra propuesta fuera de nuestra comunidad: Nájera (Logroño), Almería, Alcañiz (Teruel), Calatayud (Zaragoza)...

En mi intento de profundizar en el trabajo de la cooperación en Educación Física, el verano de 2000 acudí a un curso de verano organizado por el INEF de León sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física. Allí conocí a José Manuel Rodríguez Gimeno y a Javier Fernández Río. Este último había estudiado en Wisconsin y allí había tomado contacto con esta metodología que utilizaba en sus clases. Las conversaciones informales con ellos, por una parte, me ponen en contacto con la obra de Ovejero (1990) y de Grineski (1996). Yo, hasta entonces, había puesto el foco en el desarrollo de la cultura de paz, de modo que el juego cooperativo era un recurso para el desarrollo de valores relacionados con esa cultura de paz. Ahora se me abría la posibilidad de estudiar la cooperación desde otra perspectiva, la del aprendizaje cooperativo y su aplicación específica en el área de Educación Física. Por otra parte, la colaboración entre los tres fructificó en un curso exclusivamente dedicado a las actividades físicas cooperativas que impartimos en diciembre de ese mismo año.

Durante ese curso conversamos, de manera informal, sobre el hecho de que era seguro que otras muchas personas estuvieran trabajando la pedagogía de la cooperación en sus clases. El excelente libro de Omeñaca y Ruiz (1999) ya había visto la luz. Intercambiamos opiniones sobre la necesidad de promover algún tipo de encuentro en el que concentrar a todas aquellas personas que trabajaran, de un modo u otro, la cooperación en Educación Física para intercambiar enfoques, conocimientos y experiencias. Seguro que hay bastantes personas trabajando en esta línea. Habría que hacer un encuentro, unas jornadas... Lo ideal sería hacer un congreso – ahí lo dejé caer y ahí quedó dicho. Algunas gestiones más tarde y la inestimable ayuda de Jesús Rodríguez del Campo, coordinador habitual de las jornadas regionales de Educación Física, en julio de 2001 generaron que se organizara, en Medina del Campo (Valladolid), el primer congreso de actividades físicas cooperativas que, diecinueve años más tarde, celebra su XII edición en León.

Este congreso, desde mi punto de vista, sirvió de punto de inflexión en el desarrollo de la pedagogía de la cooperación en Educación Física en España. Los libros sobre juegos cooperativos aumentaron significativamente en los años posteriores (Bantulá, 2001; Colectivo La Peonza, 2010; Fernández-Río y Velázquez, 2005; Garaigordobil, 2003, 2004, 2005; Gil y Naveiras, 2007; Giraldo, 2005; Herrador, 2012; Martín Martín y Peno, 2012; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001).

En mi caso se incrementaron las invitaciones para impartir cursos de formación del profesorado específicamente orientados a abordar la aplicación del enfoque cooperativo en Educación Física y, lo que es más importante, estos cursos ya tenían una carga horaria considerable, de entre 20 y 40 horas. En los cinco años posteriores al congreso impartí cursos con estas características en Andalucía, Asturias, Cataluña, Castilla y León, Extremadura, y Madrid, además de otras ponencias más reducidas en el tiempo, lo que demuestra el creciente interés en esos momentos por este tipo de propuestas.

Durante el curso 2002/2003 se me concedió una licencia por estudios para dedicarme exclusivamente al estudio del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Ello me permitió disponer de tiempo suficiente para profundizar en un enfoque distinto al del juego cooperativo en el que ya me había introducido, el aprendizaje cooperativo como metodología. En aquel tiempo, Internet ya se había generalizado y ello me había permitido contactar con personas que trabajaban la cooperación también fuera de España, Frans Limpens en México, Fabio Brotto en Brasil... Además, Internet me permitía el acceso a información hasta entonces inaccesible sobre el aprendizaje cooperativo.

Comencé a estudiar esta metodología a nivel general, pero también intentando buscar investigaciones y experiencias desarrolladas específicamente en Educación Física. Entender el aprendizaje cooperativo me llevó a leer a los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec 1999a, 1999b), Slavin (1999) y Pujolàs (2001). No encontré más publicado en español. Recuerdo que yo todavía era reacio a comprar en línea por lo que acudí a mi librería habitual a encargar los libros publicados en Argentina y pagué casi 60 euros por cada uno. Claro, que la otra opción era leerlos en inglés así que los di por bien invertidos.

Si ese era el panorama del aprendizaje cooperativo a nivel general, su aplicación en Educación Física era todavía más reducida. Con la honrosa excepción de Fernández Río, que en 2003 defendió exitosamente su tesis doctoral y que previamente había publicado algunos artículos breves (Fernández Río, 1999, 2000;

Fernández Río y González González de Mesa, 1998) y de un par de comunicaciones en congresos de Velázquez-Buendía (1996, 1997), en España no había, o al menos yo no pude encontrar, nada más.

Lo cierto es que el aprendizaje cooperativo me entusiasmó así que en los años siguientes profundicé en su aplicación con mi alumnado. Ya no se trataba de trabajar con juegos cooperativos, sino de dar un paso más en la autonomía y gestión del aprendizaje por parte de los propios estudiantes. Intenté adaptar las técnicas generales de aprendizaje cooperativo al desarrollo de contenidos específicos de Educación Física y crear técnicas específicas para nuestra área (Velázquez, 2004). La escasez de experiencias en el contexto español me llevó a profundizar en el contexto anglosajón de modo que, por esas fechas, contacté con docentes como Ben Dyson, Asley Casey o Ingrid Bähr, que investigaban el aprendizaje cooperativo en Educación Física en sus respectivos contextos.

Un poco antes, en 2002 comenzamos a editar con el Colectivo la revista de Educación Física para la paz “La Peonza”, un canal más de comunicación de ideas, conocimientos, experiencias e investigaciones relacionadas con la pedagogía de la cooperación en Educación Física. Sin duda alguna, este uno de los canales que más contribuyó a favorecer la difusión de trabajos relacionados con las actividades y metodologías cooperativas entre el profesorado de Educación Física.

En los años siguientes comienza a haber un interés creciente por el aprendizaje cooperativo, tanto a nivel general como en lo que nos ocupa, la Educación Física. En octubre de 2006 coincido en Retalhuleu (Guatemala) en un congreso con Domingo Blázquez, que me propone realizar un libro sobre aprendizaje cooperativo y publicarlo en su editorial. Era el momento ideal para sintetizar todo así que mi propuesta fue hacer un libro colectivo en el que participaran diferentes autores, no solo españoles, sino también extranjeros. En enero de 2007 la editorial recibió el libro que no se publicó hasta 2010. Un año antes la misma editorial publicó otro libro de aprendizaje cooperativo (Curto, Gelabert, González Arévalo y Morales, 2009). Desde ese momento, el número de libros específicamente referidos a la aplicación de esta metodología en Educación Física ha ido en aumento (Álvarez, Bernabé y García García, 2010; Garví, García-López y Fernández-Río, 2022; Ruiz Omeñaca, 2017; Solana, 2007). Lo mismo ha sucedido con la publicación de artículos cuyo número en los últimos años ha crecido exponencialmente. Por poner un simple ejemplo, haciendo una búsqueda simple, solo en los últimos años hemos encontrado los siguientes artículos, solo en las lenguas del Estado español, específicamente referidos a la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física: Ávalos et al. (2017); Carbonero, Prat y Ventura (2014, 2023); Córdoba et al. (2016); Faus y García Puchades (2020); Fernández-Argüelles y González-González de Mesa (2018); Fernández-Río (2017a, 2017b); Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016); Fernández-Rivas y Espada (2016); Ferriz, García-Martínez y Arroyo (2019), Fuentes (2016); García-Liñeira et al. (2022); Gómez, Rojo y Zuazagoitia (2018); González-Arévalo y Monguillot (2014); Guijarro et al. (2020); Heredia y Duran (2013); Herrero-González (2021); Herrero-González et al. (2020); Lamonedá et al. (2020); López Guillén y Taveras (2022); Martín y Jiménez (2021); Martínez Benito y Sánchez Sánchez (2020); Martínez Campillo (2017); Merino y Lizandra (2022); Ortuondo et al. (2022); Palau et al. (2022); Pérez-Pueyo et al. (2020); Pérez Soto (2021); Requena y Lleixá (2017); Rodríguez-Martínez et al. (2021); Ruiz-Mira et al. (2021); Sánchez-Molina et al. (2021); Valls, Chiva y Capella (2016), Velázquez (2014a, 2014b, 2014c, 2015a, 2015b, 2018); Velázquez, Fraile y López (2014); Vernetta, Gutiérrez-Sánchez, López-Bedoya y Ariza (2013). A todo ello hay que añadir el incremento de las comunicaciones referidas al aprendizaje cooperativo en los congresos, sobre todo en el Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, y la lectura de cuatro nuevas tesis doctorales, las de Carbonero (2019), Córdoba (2019), Ortuondo (2021) y Martínez-Benito (2022).

Pero volvamos de nuevo la vista atrás. Durante el curso 2009/2010 realicé un máster en Investigación aplicada a la educación. Obviamente, mi trabajo de fin de máster versó sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en mis clases. El siguiente paso estaba claro, realizar una tesis doctoral orientada a comprender de qué manera entendía y aplicaba el profesorado de Educación Física el aprendizaje cooperativo. El desarrollo de mi tesis me llevó a realizar un profundo estudio teórico de esta metodología, pero también a analizar cómo otros docentes entendían el aprendizaje cooperativo y lo adaptaban a la realidad de sus clases, a su día a día. Y es en este relacionar teoría y práctica donde observo que referentes teóricos y docentes coinciden en las características esenciales del aprendizaje cooperativo y en la finalidad a la hora de implementarlo. Sin embargo, no todas las acciones que implementa el profesorado en sus clases pueden considerarse aprendizaje cooperativo aun cuando el objetivo del docente al introducirlas

sea precisamente el de favorecer la cooperación del alumnado para promover un aprendizaje. Estrategias como los juegos inclusivos, el refuerzo de conductas cooperativas durante la práctica de juegos modificados o incluso los mismos juegos cooperativos no se consideran, al menos en los modelos teóricos, aprendizaje cooperativo. Además, el hecho de que parte del profesorado identificara algunas de estas acciones con el aprendizaje cooperativo en ocasiones dificultaba que siguiera avanzando en la aplicación de esta metodología. En la búsqueda de un confluir entre teoría y práctica comienzo a hablar primero de pedagogía de la cooperación (Velázquez, 2012, 2013a) y más tarde del enfoque de coopedagogía motriz (Velázquez, 2014d, 2015c, 2015d, 2016, 2018b, 2021, 2023).

Este enfoque intenta integrar el aprendizaje cooperativo y las distintas propuestas que el profesorado de Educación Física introduce con el fin de promover el aprendizaje del alumnado desde propuestas orientadas a la inclusión y a la participación activa de todos los estudiantes, sin excepción, a través de procesos basados en la cooperación. Para ello, el enfoque de coopedagogía motriz se estructura en cinco fases cuya aplicación dependerá de las características del contexto en el que se encuentre el docente: 1) conflicto, 2) comprensión de la lógica de la cooperación, 3) aplicación lúdica de la cooperación, 4) aprendizaje cooperativo, y 5) autonomía y transferencia.

Centrándonos específicamente en la cuarta fase del enfoque de coopedagogía motriz, el aprendizaje cooperativo, ya apunté entre mis conclusiones de mi tesis que uno de los caminos por donde avanzaría en España sería la hibridación de modelos pedagógicos (Velázquez, 2013b). La publicación en los últimos años de varios artículos en este sentido parece confirmar esta afirmación (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Fernández-Río y Casey, 2020; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2018; Fernández-Río y Méndez, 2016; Guijarro et al., 2020; Lamoneda et al., 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río, 2020; Rodríguez-Martínez et al., 2021).

Así, mis próximas motivaciones son las de seguir profundizando en el enfoque de coopedagogía motriz, como marco de referencia de la pedagogía de la cooperación, tratando de generar recursos que faciliten su implementación por parte del profesorado de Educación Física y explorar las posibilidades que ofrece en la práctica real la hibridación de modelos pedagógicos que incluyan el aprendizaje cooperativo. Al mismo tiempo, espero con impaciencia la realización de nuevas tesis doctorales sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física que se unan a las ya existentes (Carbonero, 2019: Córdoba, 2019; Fernández-Río, 2003; Martínez-Benito, 2022; Ortuondo, 2021; Velázquez, 2013b).

Lo que está claro es que la pedagogía de la cooperación en España ha pasado de ser considerado un enfoque minoritario y alternativo para convertirse en una posibilidad más entre las muchas que ofrece la enseñanza de la Educación Física.

3 La pedagogía de la cooperación en México desde la perspectiva de un docente

¿Por qué he llegado hasta aquí? Por congruencia, sí he llegado a este congreso y a este punto siguiendo un llamado a la congruencia con el propósito que había planteado hace poco más de 18 años en la práctica docente, una práctica docente innovadora, inclusiva y de atención de todo el alumnado. Estaba en marcha el ciclo escolar 2002–2003, ya habiendo experimentado durante dos años ser docente novel de educación física en un par de escuelas en contextos antagónicos, observé que las prácticas en ambos casos eran un tanto monótonas, artificiales y tradicionales. Situación que provocó cuestionarme: ¿Siempre será así la práctica docente en educación física? ¿Existen otras formas de organizar el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué docentes planifican otro tipo de sesiones? ¿Será mejor continuar con lo mismo? ¿Cómo puedo transformar mi propia práctica?

Para mí era obvio, no quería reproducir el formato de sesiones que se implementaba en educación física en el Sistema Educativo Mexicano, las cuales se caracterizaban principalmente por la puesta en práctica de actividades relacionadas con montaje de escoltas, desfiles militarizados, prácticas deportivas orientadas a la competición y, en el mejor de los casos, por sesiones con una estructura repetitiva, monótona y selectiva, dejando de manifiesto que esta propuesta no respondía a un modelo de atención

a la diversidad e inclusión de todo el alumnado, simplemente estaba orientada a los más talentosos en esos ámbitos de la motricidad.

Se cumplen 22 años de los inicios de la reforma de la licenciatura en Educación Física en la formación de docentes en México, que, en 2018, consideró un proceso de actualización y rediseño del Plan y Programas correspondientes. Los conceptos de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999b), los juegos cooperativos (Orlick, 1990; Garaigordobil, 2002; Velázquez, 2012), las actividades físicas cooperativas (Velázquez, 2004; Hernández y Madero, 2007), y actividades físicas con características de cooperación (Simoni, 2013), irrumpen de manera formal en la educación en México, específicamente en el año 2004, con la publicación del libro '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). Desde ese año y hasta el 2009, nos dedicamos a leer, conocer y acercarnos cada día más a estas propuestas que para nosotros continuaban siendo muy innovadoras.

En 2009, ya como catedrático de la licenciatura, se me asignan seis estudiantes para dirigir su documento de titulación y obtener el grado de licenciados en educación física. Una estudiante se acercó a mí al finalizar una de las jornadas académicas y me comentó con una expresión preocupante: profesor no sé qué tema y problemática abordar para desarrollar mi documento de titulación ¿qué me sugiere?, en ese mismo instante le propuse abordar una propuesta que había leído y me había resultado muy interesante, el puzzle, jigsaw o rompecabezas de Aronson. La estudiante me pidió le explicara pues no había escuchado sobre el tema y a grandes rasgos le dije...

... Hablar del puzzle de Aronson, método del rompecabezas, jigsaw I o 'Técnica puzzle I' (TPA), es hacer alusión a una propuesta metodológica desarrollada por el estadounidense Aronson et al. (1978). Dicha metodología tiene como objetivo principal buscar la participación de todos y cada uno de los integrantes en el aula, cambiando el rol docente y del alumnado en busca de la consecución de nuevos aprendizajes, favoreciendo la interacción mutua, de tal modo que los estudiantes no se les permita la práctica de aspectos como la exclusión, competición o el trabajo individualista, dando paso entonces a estructuras de aprendizaje mucho más incluyentes, en donde se tenga la posibilidad de establecer igualdad de oportunidades entre los participantes, y creando, por tanto, un clima favorable para el aprendizaje de los niños y niñas. En ese momento, la estudiante me comentó que deseaba desarrollar el trabajo pues le resultaba una propuesta innovadora.

Ya para el 2007, Hernández y Madero plantean una aportación de gran valía para sentar las bases de la mejora de la práctica docente de maestros de educación física en México, a través de su propuesta 'El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en educación física' y, con ello, ser los primeros docentes que presentaban un trabajo basado en prácticas cooperativas, recuperando las experiencias previas de la influencia de Carlos Velázquez Callado en México por más de cinco años.

En 2010 nos enteramos que Carlos Velázquez Callado visitaría México y que en su itinerario ofrecería un curso a docentes en Tehuacán, Puebla. Le comenté a la estudiante la posibilidad de contactarlo y de pedirle una reunión para mostrarle el trabajo que habíamos desarrollado durante un año. Fue de mucho agrado escribirle y tener respuesta de él, en realidad yo lo conocía a través de lo que había leído de él, pero para nosotros representaba un parteaguas en lo que habíamos iniciado, probablemente un cambio paradigmático en la formación de docentes y en las prácticas de la educación física en la educación básica.

Llegó el día de la reunión lo recuerdo muy bien, en el hotel Plaza Poblana, ansiosos de verlo, saludarlo y presentarle nuestro trabajo. Entró al lobby en donde aguardábamos nosotros, nos saludamos de esa forma tan cercana como si ya conocieras a la persona, le mostramos el fichero inmediatamente nos dijo: muy bien, es un buen trabajo y me alegra conocerlo, les exhorto a darlo a conocer. Desde ese momento Carlos Velázquez no ha dejado un año de visitar Puebla y trabajar en algunos proyectos que fortalecen la propuesta, impulsar el trabajo que hacemos en el colectivo, provocar reuniones con otros colegas que realizan prácticas similares o simplemente nos sentamos a charlar y actualizarnos del día a día.

En ese mismo año conozco a una colega que trabajaba en la formación de docentes en educación preescolar, la maestra Hadi Santillana Romero, coincidimos en unos trabajos de la escuela en la colaborábamos y le comenté lo que estaba desarrollando. Inmediatamente mostró interés y me solicitó

realizar algunos trabajos con sus estudiantes y los míos a partir de estas experiencias. Reconozco que se fortaleció la idea que tenía de formar a futuros docentes con otras metodologías que impactaran en la práctica docente. Por fin alguien me secundaba en esto que para muchos era una locura en la creencia de que no funcionaba, ya que se invertía mucho tiempo en la planificación y los logros eran incluso en muchas ocasiones poco significativos a la vista de los demás.

También es en este año que se presenta por primera vez en un congreso la idea y experiencia que tenía con Hadi y logramos compartir un trabajo que denominamos 'La formación de docentes de educación física y educación preescolar a través de la tutoría entre iguales', fue quizás para nosotros y el colectivo un momento importante de dar a conocer lo que en realidad queríamos mostrar a nuestros colegas.

La tradición en la forma de enseñar de los docentes y las prácticas repetitivas han representado una dificultad a la hora de mostrar los resultados que se esperan de la aplicación del aprendizaje cooperativo en educación física de la educación básica en México, es decir, desarrollar una intervención docente sistematizada centrada en el alumnado, que sea capaz de educar de forma integral a niños y niñas, incluidos aquellos que provienen de contextos socioculturales desfavorables o que presentan discapacidad (Velázquez, 2012).

En 2011 me entero que nuevamente Carlos Velázquez visita México y ahora estará en Puebla de visita, así que me reúno con él y comentamos de la posibilidad de asistir al congreso de actividades físico cooperativas que ya se estaba planeando para el 2012 y se llevaría a cabo en Villanueva de la Serena (Badajoz). Me emocioné mucho ya que la participación en el evento era fundamental para compartir lo que habíamos logrado desde conocer la propuesta en 2005 y los trabajos sistematizados en 2009.

En marzo de 2012 se realiza en Puebla, México un congreso nacional que reunió a celebridades de la educación física del mundo, ahí coincidí con muchos colegas y conozco a otros referentes que me interesaba abordar. Él presentó un taller de 'actividades físico cooperativas en educación física' que incluso mostré a Carlos Velázquez, pues tenía la intención de presentarlos en el congreso en julio de 2012.

En julio de ese año se asiste al congreso en Villanueva de la Serena (Badajoz), fue muy emotivo conocer a muchos con los que en ese entonces ya coincidíamos a través de sus aportaciones, Ángel Pérez Pueyo, Javier Fernández Rio, Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, Antonio Méndez Giménez, Víctor Manuel López Pastor Fernando Vaquero Martín, José Manuel Rodríguez Gimeno, Txema Córdoba, Raúl Barba-Martín, Esteban de las Heras, entre otros muchos más. En ese preciso momento, supe que el salto era cuántico en apreciación e implementación de la metodología. Puedo definir que este primer congreso al que asisto me permitió identificar en qué punto nos encontrábamos en el desarrollo de estas propuestas en México.

También es aquí en donde coincidí con otros participantes que más adelante se convertirían en pieza fundamental para continuar con el desarrollo de la pedagogía de la cooperación en educación física en México, tales como Alejandro Garza, director deportivo del Colegio Americano de Guadalajara, Jalisco, México y a Clarita Rodríguez de la Universidad Libre de Colombia en Bogotá, Colombia.

En noviembre de este año oficialmente pasamos de ser un grupo que compartíamos una línea de generación y aplicación del conocimiento y nos autonombrábamos 'Grupo de Aprendizaje Cooperativo México' (GACO), a un Cuerpo Académico en grado de (En formación) con nombre 'Formación docente y su impacto en la educación' y registro BINEJCB-CA-2. Esta situación es la que permitió ser reconocidos en la comunidad académica en escuelas formadoras de docentes en México.

Para cerrar con broche de oro es en este mismo año que Carlos Velázquez decide publicar en México el libro 'La pedagogía de la cooperación' mejor conocido en mi país como el libro azul por su portada que es en ese color y que en los diferentes espacios en donde se presenta Carlos y su servidor se ha referido y se conoce de esa forma.

Un año después, en 2013, Clarita Rodríguez, docente de la Universidad Libre de Colombia, a la que había conocido a través de Carlos Velázquez en el congreso de 2012, nos hace una invitación a Carlos y a un servidor al 1er Curso – Taller Internacional de Aprendizaje Cooperativo en Educación, acción que fortaleció la formación sobre aprendizaje cooperativo y permitió tener otra perspectiva de lo que se

estaba impulsando en otros países, además de ser oficialmente mi participación a través de una invitación en eventos internacionales.

Con la experiencia de más de una década en la formación de docentes y la implementación de la pedagogía de la cooperación en educación física (Velázquez, 2012), se publica el libro 'Aprendizaje cooperativo en educación física' de Simoni y Santillana (2015). La propuesta de la implementación del aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física se presenta como una opción metodológica del profesorado, para atender sociedades del aprendizaje escolar multiculturales y con una gran diversidad, que demandan cada día, profesores innovadores, éticos y con una moral noble de lo que significa ser docente.

La principal característica de esta aportación, se refiere a la lógica interna que guarda la propia metodología para garantizar aprendizajes significativos, a partir de una estructura didáctica capaz de lograr la articulación de conceptos, procedimientos, actitudes y valores por parte de los niños y niñas, así como el diseño e implementación de una metodología cooperativa que cumple con el logro del reconocimiento, respeto y aceptación de la diversidad humana (Simoni et al., 2013; Simoni y Santillana, 2015).

Además, desde este año identificamos que, con base en la experiencia de la puesta en práctica de la propuesta educativa en diferentes grupos y al analizar los resultados obtenidos, se advierte que el proceso para generar una metodología cooperativa en las aulas, implica una transición que, para efectos de mejor ilustración, se conciben como etapas, cuyo conocimiento y análisis son fundamentales para la adopción de una didáctica cooperativa.

En este contexto, se comparten las características de cada una de las etapas, a fin de señalar algunas de las dificultades y obstáculos que pueden suscitarse al inicio de la aplicación de la misma, que, al ser reconocidas por los docentes, pueden ayudar a "reducir el estrés" que conlleva el desarrollo de nuevos procesos. En un primer momento, se sugiere iniciar esta transformación didáctica (Galicia, 2010), con la aplicación de actividades físicas con características de cooperación, actividades físicas cooperativas, juegos cooperativos, desafíos físicos cooperativos y el propio aprendizaje cooperativo en Educación Física, como lo proponen (Orlikc, 1990; Velázquez, 2004 y 2012; Trujillo y Ariza, 2007; Hernández y Madero, 2007; Velázquez et al., 2008; Curto et al., 2009; Fernández-Rio, 2011), con las pertinentes adaptaciones al contexto y necesidades educativas de los estudiantes.

Es frecuente que en las primeras sesiones de implementación el resultado no será el esperado, experimentarán un descontrol grupal, tanto en su actuar como en el desempeño de los niños y niñas, caracterizado principalmente porque el alumnado no logra establecer acuerdos que les permitan llegar a una meta común, es decir, tener una interdependencia positiva para el aprendizaje (Johnson y Johnson, 2016). Tienden a competir, aunque la consigna dada por el docente no lo establezca, así como a mantener una desmotivación derivada de la falta de competición e incluso, se presentan frecuentemente conflictos porque los estudiantes se niegan a conformar grupos heterogéneos y prevalece un desorden que se juzgaría incluso como falta de preparación de la actividad.

En esta fase 1, de ajuste o gestación, existe un gran riesgo por desistir al cambio de la práctica docente cooperativa, las resistencias son múltiples y diversas, en ocasiones la cultura escolar ejerce una presión desfavorable que se suma a este momento de duda por desarrollar una didáctica cooperativa o regresar a una práctica que ya se domina. Por el contrario, es mejor enfocarse en la conformación de los equipos de trabajo a partir de conocer a profundidad a cada uno de los alumnos. Para ello, la evaluación diagnóstica, la cual plantea como propósito central recolectar información que considere los conocimientos previos de los niños y niñas, y los ritmos de aprendizaje con los que cuenta cada uno de ellos (Ahumada 2003 y 2005), con el objeto de planear una intervención del docente de tipo cooperativa, destinada a subsanar o compensar las deficiencias que presenta el alumnado, recobra una especial relevancia a fin de garantizar la conformación heterogénea de los equipos de trabajo a partir del reconocimiento de las características, necesidades e intereses de todos y cada uno de los alumnos que conforman el grupo de trabajo.

El siguiente paso es transitar a la fase 2, de transformación, la cual inicia con la identificación de resultados positivos tales como: la aceptación de los estudiantes para conformar equipos heterogéneos, para acatar las reglas establecidas, se empiezan a vislumbrar actitudes de solidaridad con quienes presentan dificultades, comparten los materiales, celebran los logros propios y de otros, respetan turnos, proponen formas de lograr las metas, comparten roles. Estas situaciones, sin duda, disminuyen el estrés del docente para establecer una organización que garantice la atención personalizada hacia los chicos que más lo requieran, a la par que aumenta la motivación que favorece el diseño de estrategias propias, en las que se cuida que existan elementos estructurales del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 2016), hasta llegar a una fase de apropiación de los principios de la coopedagogía motriz (Velázquez, 2018), como parte de un proceso de innovación docente que indiscutiblemente parte de un cambio voluntario, planificado y creativo.

En la última fase 3, de apropiación, se observa que en los estudiantes se presenta una autonomía en el proceso de aprendizaje dentro del trabajo grupal, es decir, los estudiantes se muestran preocupados por obtener aprendizajes pero al mismo tiempo son responsables de que el resto de sus compañeros lo logren (Johnson et al., 1999b), ofrecen ayuda fuera de clase para apoyar el dominio de ciertas destrezas o habilidades motrices, se identifican menos divisiones en subgrupos además de menos actitudes de rechazo en el grupo. En esta etapa, los procesos de coevaluación y autoevaluación son indispensables para alcanzar una metacognición, con la certeza de que los estudiantes le darán el valor de una retroalimentación; misma que en momentos anteriores no es conveniente incluir toda vez que sería contraria a la interacción cara a cara que se requiere promover, que son esas acciones en donde cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a apoyarlos y ayudarlos cuando lo requieren para completar las tareas con éxito.

En este mismo año me doy cuenta por algunas publicaciones con otros colegas como son: 'Actividades físicas con características cooperativas para los más pequeños' (Simoni, 2013), 'Promoción de valores: una metodología de estilo actitudinal a través del aprendizaje cooperativo en educación física' (Simoni et al., 2014), 'Actividades de aprendizaje basado en la cooperación en la sesión de educación física con los más pequeños' (Simoni et al., 2012), y, "La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física a través del puzzle de Aronson" (Simoni et al., 2013). Las experiencias escritas y publicadas empiezan a tener un impacto ya que inicia una serie de invitaciones en diferentes estados de México en eventos de congresos, talleres o simples reuniones en las que nos otorgaban espacios para hablar de la propuesta que se estaba desarrollando.

El congreso de actividades físicas cooperativas de 2016, que se llevó a cabo en Barcelona, representó la consolidación de lo que estábamos trabajando al presentar dos trabajos una ponencia y un taller. Recuerdo muy bien que mi expectativa era muy alta, quería me escucharan los colegas en España lo tanto que para nosotros habíamos avanzado en poco más de una década de implementación de estructuras cooperativas en Educación Física. Fue una experiencia muy rica, interesante y de mucho crecimiento los comentarios de los asistentes muy buenos y destaco el comentario de Martín Velázquez Ugalde de la Universidad Autónoma de Querétaro -tienes una genialidad, el material que utilizas propone trabajar en equipo y la orientación que das a las actividades recuperan toda la cooperación-. A partir de este año no solo me ocupé de asistir a los eventos a los que me invitaban, tenía claridad de lo que deseaba alcanzar con la metodología.

Para el año 2018, nos reunimos en Querétaro, México, Carlos, Martín, César López y un servidor, siempre tirando, y a veces cuesta arriba, del carro de la actividad física cooperativa en México. Martín nos invitó a colaborar con un capítulo de libro y es como en 2019 se edita el libro de "Experiencias exitosas de Educación Física Cooperativa". La genialidad de este documento radica en los colaboradores: Carlos Velázquez Callado, M^a Lourdes Sánchez Franyuti, José Manuel Rodríguez Gimeno, Sara Castillo Lajas, Cándido Sánchez Carpintero, Pedro Romero Jiménez, Eva Fernández González, Eduardo Jofre Satué, Jesús Vicente Ruíz Omeñaca, César Rubén López Rodríguez, Hadi Santillana Romero, César Simoni Rosas y Martín Velázquez Ugalde. Sin duda un documento que representaba un paso más en la cooperación.

En los años subsecuentes se realizaron una serie de invitaciones que considero han sentado no solo las bases sino el desarrollo de las propuestas cooperativas en México. Algunos estados en donde identifiqué se ha tenido mayor impacto y desarrollo de la cooperación son Chiapas, con los colegas Bernardo Coutiño

e Isaac Castillo, en Veracruz a través del impulso que ha dado Héctor Pérez Hernández, Guadalajara con Alejandro Garza, Querétaro con Martín Velázquez y Arturo Bustamante, otras invitaciones más como en San Luis Potosí, Quintana Roo, Ciudad de México, Baja California, entre otros más.

Así, en 2021 surge otra invitación por la Red Internacional de Investigación Educativa en Educación Física (RIEEF), esta invitación es muy significativa ya que es importante señalar que es un reconocimiento al trabajo que se lleva durante 18 años tratando de integrar la metodología en la Educación Física en México. El libro lleva por título 'Estrategias Didácticas en Educación Física: escenarios para impactar en el proceso de aprendizaje – enseñanza' que coordina Arturo Guerrero Soto y que ya lleva tres impresiones en menos de dos años.

Pese a estos esfuerzos y experiencias redactados en esta línea del tiempo, podemos enfatizar en señalar que en México la pedagogía de la cooperación lleva un ritmo y un rumbo mucho más lento que en España. En México actualmente se vive otra reforma educativa que pudiere ser la catapulta para que el aprendizaje basado en la cooperación sea considerado en las mayorías como un ejercicio inherente a su práctica docente. Lo cierto es que los pocos, casi nulos colectivos que intentamos impulsar el trabajo de la coopedagogía motriz seguimos siendo los mismos. Continuaremos trabajando porque nos queda claro que no podemos llegar a la meta sino llegamos todos juntos.

4 Conclusiones

Del análisis de los relatos autobiográficos se puede deducir que, en España, la pedagogía de la cooperación se inicia en grupos de Educación para la paz. En estos grupos, se plantean los juegos cooperativos como alternativas en el modo de jugar más coherentes con los valores de inclusión y equidad que los planteados en los juegos competitivos. La difusión de estos juegos cooperativos se realiza a través de la publicación de artículos breves en revistas divulgativas y de actividades formativas en grupos de educación social y en colectivos de ocio y tiempo libre.

En una primera etapa, el foco de la pedagogía de la cooperación en Educación Física se pone en las actividades físicas cooperativas, fundamentalmente, aunque no solo, a través de los trabajos del Colectivo de Docentes de Educación Física para la paz y de Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. De este modo, juegos cooperativos, danzas colectivas y ambientes de aprendizaje basados en la cooperación se convierten en recursos para el desarrollo de un programa de Educación Física para la paz. Estas propuestas se difunden a finales del siglo pasado, junto a otras alternativas curriculares a la Educación Física tradicional, a través de cursos de formación del profesorado y jornadas de intercambio de experiencias.

En una segunda etapa, el foco de la pedagogía de la cooperación se diversifica. Por una parte, se continúa profundizando en el desarrollo de actividades cooperativas en las clases de Educación Física, aumentando el número de publicaciones sobre esta temática con la entrada del siglo XXI. Por otra, se profundiza en el desarrollo de aspectos metodológicos para y desde la cooperación, con el aprendizaje cooperativo. De este modo, una metodología que estaba bien asentada en otras áreas curriculares, empieza a implementarse en Educación Física. La tesis doctoral de Javier Fernández Río abre el camino en España a otros trabajos posteriores. A las tradicionales vías de difusión de la pedagogía de la cooperación en Educación Física, se unen la creación de una revista específicamente orientada a difundir artículos y experiencias de educación en valores, y el congreso internacional de actividades físicas cooperativas, anual desde 2001 a 2004 y bianual desde entonces, con el obligado paréntesis por la pandemia de 2020. El trabajo desarrollado en grupos muy focalizados y dispersos comienza a tomar, de forma espontánea, una estructura de red.

La tesis doctoral de Velázquez (2013) reveló que, aún con todo lo anterior, el aprendizaje cooperativo no era una metodología excesivamente difundida entre el profesorado de Educación Física en España. Al mismo tiempo, mostró que los docentes identificaban el aprendizaje cooperativo con el juego cooperativo, con el trabajo en grupo, con juegos inclusivos o con el refuerzo de determinados valores por poner solo unos ejemplos. En otras palabras, aunque había bastantes profesores que, de forma puntual o más generalizada, introducían en sus clases diferentes estrategias orientadas a favorecer la cooperación del alumnado para promover un aprendizaje, no implementaban el aprendizaje cooperativo, de acuerdo a las consideraciones teóricas del mismo. Además, el hecho de identificar estas estrategias con el

aprendizaje cooperativo en sí mismo, era uno de los factores que dificultaba que el profesorado siguiera avanzando en la aplicación de esta metodología. Se plantea entonces una tercera etapa, orientada, por una parte, a diferenciar y clarificar términos relacionados con la cooperación y, por otra, a estructurar un enfoque orientado a facilitar que el profesorado pueda transformar sus clases desarrollando de forma progresiva la pedagogía de la cooperación, incidiendo en los problemas y dificultades que se encuentra habitualmente con su alumnado, el enfoque de coopedagogía.

En la actualidad, el foco está centrado en dos grandes líneas. Por una parte, en la investigación de lo que los docentes hacen en sus clases al aplicar la pedagogía de la cooperación y, por otra, en el desarrollo de modelos híbridos que multipliquen, aún más si cabe, sus posibilidades en las clases de Educación Física.

En México, el hecho que desencadena la introducción de la pedagogía de la cooperación es la publicación por parte de la Secretaría de Educación Pública del libro de Velázquez (2004) y su distribución como texto de referencia en las escuelas normales del país.

Desde entonces, han existido una serie de acciones que han impulsado el trabajo de la pedagogía de la cooperación por parte de diferentes colectivos, pero hace falta la sinergia que pueda catapultarlas a la incorporación de la mayoría de las prácticas docentes de los profesores en los diferentes niveles de la educación básica en México. Es significativo señalar que el cambio de prácticas docentes es mucho más innovador y debe darse desde el análisis de la dimensión ético – laboral para instrumentar prácticas que respondan a todo el alumnado y no solo a unos cuantos. Confiamos que los escritos y las investigaciones puedan ser no solo un referente para los docentes que deseen impulsar esta metodología en sus centros sino una base para continuar transitando de prácticas tradicionales a estructuras cooperativas por más docentes.

Actualmente, si bien es cierto que existen algunos colectivos, en Chiapas, Querétaro, Veracruz, Guanajuato, Ciudad de México, Guadalajara y Puebla, que se esfuerzan por mantenerse en las prácticas cooperativas, estos no han logrado un avance tan rápido como en algún momento se visualizó en parte por la falta de escenarios académicos en los que compartir los logros que se han obtenido hasta la fecha. De este modo, se observan prácticas aisladas de personas y colectivos que impactan lentamente entre los docentes de Educación Física de esas entidades. Lo importante sería la creación de espacios de intercambio de los resultados que se obtienen al desarrollar las prácticas coopedagógicas.

¿Qué nos resta por hacer en México? Consolidar los colectivos actuales y formar otros para lograr entonces una verdadera transformación de prácticas tradicionales a otras más innovadoras (cooperativas) y la delimitación de líneas de generación y aplicación del conocimiento que cultivan la coopedagogía en Educación Física, siendo esto una tarea que nos posicione en otros escenarios de mayor publicación y difusión de experiencias cooperativas exitosas en Educación Física.

5 Referencias

- Ahumada, P. (2003). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Universidad de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Álvarez, J. C., Bernabé, R. J. y García García, A. (2010). *Metodologías cooperativas en Educación Física*. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. y Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage.
- Arranz, E. (1988). *El juego escolar*. Escuela Española.
- Ávalos Ramos, M.A.; Martínez Ruiz, M.A.; Merma-Molina, G. (2019). Implementation and evaluation of a collaborative gymnastic strategy. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 579-598. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.001>
- Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Paidotribo.
- Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D., Ruiz Gómez, M. I. y Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 51-60.
- Carbonero, L. (2019). *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l'Educació Física Escolar*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Carbonero, L. Prat, M. y Ventura, C. (2017). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿Una alternativa metodológica para la Educación Física de la escuela primaria? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (29), 42-56.
- Carbonero, L. Prat, M. y Ventura, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 164-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Cascón, F. (1990). Juegos para la paz. *En marcha*, (150), 17-24.
- Cascón, P. y Martín Beristain, C. (1989). *La alternativa del juego*. A.P.D.H.
- Colectivo La Peonza (2010). *Juegos y actividades para la incorporación de valores en la Educación Física*. La Catarata.
- Colectivo Noviolencia y educación (1994). *¿Jugamos a la paz?* Colectivo Noviolencia y educación.
- Córdoba, J. M. (2019). El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos. [Tesis doctoral]. Universitat Ramon Llull.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S. e Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, (29), 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>
- Curto, C., Gelabert, I., González Arévalo, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. INDE.
- Delgado, F. (1986). *El juego consciente*. Integral.
- Delgado, F. y del Campo, P. (1993). *Sacando jugo al juego*. Integral.
- Faus, J. y García Puchades, W. (2020). Una proposta per prevenir l'assetjament escolar en les classes d'Educació Física basada en l'aprenentatge cooperatiu. *Didacticae*, (7), 150-164.
- Fernández-Argüelles, D.; González-González de Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64. <http://hdl.handle.net/10651/48741>
- Fernández-Río, J. (1999). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. *Élide*, (1), 15-19.
- Fernández-Río, J. (2000). La metodología cooperativa: herramienta para la enseñanza de las habilidades motrices básicas en educación física. *Tándem*, (1), 107-117.
- 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]. La Peonza.
- 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 (oord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2017a). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J. (2017b). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, (57), 31-38.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
- Fernández-Río, C. y Casey, A. (2020): Sport education as a cooperative learning endeavour, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernández-Río, J. y González González de Mesa (1998). Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de Educación Física. La importancia de su inclusión en el currículum de los estudios de Educación Física de la diplomatura de Magisterio. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y escuelas de Magisterio. Badajoz, 4 al 7 de junio* (pp. 247-254). Universidad de Extremadura.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80.

- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 201-206.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Wanceulen.
- Fernández Rivas, M. y Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de Educación Física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimiento*, 22(3), 861-875. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61620>
- Ferriz, A., García-Martínez, S. y Arroyo, J. M. (2019). Cooperative methodologies decrease disruptive attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19 (76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Fuentes, B. (2016). Parkour: un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, (54), 69-75.
- Galicia, G. (2010). *La forma en que se desarrollan las competencias didácticas en el futuro educador físico; análisis comparativo derivado del intercambio académico entre Chipilo, México y Cuenca, España*. (Tesis inédita de licenciatura). Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla".
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Pirámide.
- García-Liñeira, J.; Romo-Pérez, V.; García-Soidán, J. L. (2022). Una propuesta de potenciación del equilibrio postural en educación física escolar basada en el aprendizaje cooperativo. *EDUCA International Journal*, 2(2), 100-115. <https://doi.org/10.55040/educa.v2i2.19>
- García-Merino, R. y Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 1037–1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Garvía, P. M., García López, L. M. y Fernández-Río, J. (2022). Aprendizaje cooperativo. Materiales curriculares para Educación Secundaria en Educación Física. Universidad de Castilla la Mancha.
- Gil, P. y Naveiras, D. (2007). *La educación física cooperativa*. Wanceulen.
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos. Jugar para que todos ganen*. Océano.
- Gómez, A., Rojo, V. y Zuazagoitia, A. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: Experiencias en la Facultad de Educación y deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 119-138. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7995>
- González-Arévalo, C. y Mongillot, M. (2014). Cooperación y condición física: un tándem saludable. *Revista Iberoamericana de educación*, 64(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie641352>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Grupo de Acción Noviolenta de Málaga (1985). Juegos cooperativos: ganamos todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (132), 87-88.
- Guijarro, E.; Evangelio, C.; González-Víllora, S; Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 4(1), 49-62. <http://hdl.handle.net/10481/59462>
- Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Graó.
- Heredia, J. y Duran, D. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 25-40.
- Hernández, L. y Madero, O. (2007) *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física*. Centro de Estudios Educativos y Sindicales, SNTE–sección 54.
- Herrador, J. A. (2012). *101 juegos cooperativos. Propuestas lúdicas para trabajar en equipo y en grupo*. Wanceulen.
- Herrero-González, D. (2021). Evaluación auténtica, formativa y compartida en procesos de aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (74), 64–69.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M. y Manrique-Arribas, J.C. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222.
- Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. CCS.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). *La evaluación en el aprendizaje Colaborativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. SM
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999a). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lamonedá, J., González-Víllora, S. y Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 754–760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- López Guillén, R. G. y Taveras, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 1–9. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607>
- Martín, G. y Peno, S. (2012). *Juegos cooperativos para educadores. De la teoría a la práctica*. Grupo 5.
- Martín, G. M. y Jiménez, P. J. (2021). Propuesta metodológica para implantar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física en base a los dominios de acción motriz. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 524–534. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87860>
- Martínez Benito, R. y Sánchez Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Martínez Benito, R. y Sánchez Sánchez, G. (2022). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física desde la perspectiva docente: dificultades y estrategias para su correcta aplicación* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/149615>
- Martínez Campillo, R. L. (2017). Implementación del puzle de Aronson apoyado en el flipped classroom para la medición de la condición física en los alumnos de 2º de ESO. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (417), 21-37.
- Mas, M. y Martínez, M. (1989). Los juegos cooperativos. *Integral*, (119), 102-105.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Paidotribo.
- Ortuondo, J. (2021). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/51059>
- Ortuondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., Bidaurrazaga-Letona, I. y Zulaika Isasti, L. M. (2022). Efectos de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el autoconcepto físico de futuros docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 827–836. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90317>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. PPU.
- Palau, M.; García, S.; Ferriz, A. y Tortosa, J. (2022). Incidencia del aprendizaje cooperativo en Educación Física sobre las necesidades psicológicas básicas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(88), 787-806. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.88.005>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (428), 47-66.
- Pérez Soto, J. J. (2021). Crono-retos: resistencia cardiovascular y aprendizaje cooperativo en Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (70), 72-82.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.
- Requena, I. y Lleixá, T. (2017). Hábitos regulares de actividad física y deporte a través del aprendizaje cooperativo. Estudio de caso. *Sportis*, 3(2), 404-416. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1848>
- Ricart, I. (1981). Juegos cooperativos. Cómo jugar sin que haya vencedores ni vencidos. *Integral*, (27), 45-48.

- Rodríguez-Martínez, D., Ruiz-Lara, E., Rodríguez-Martínez, F. J. y Argudo-Iturriaga, F. M. (2021). Efectos del aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 90-101.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (Coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. CCS.
- Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S. y Ferriz-Valero, A. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Transformar*, 2(4), 4-19.
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I. y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 41, 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Seminario de Educación para la paz (1990). *La alternativa del juego II*. Getafe: A.P.D.H.
- Simoni, C. (2013). Actividades físicas con características cooperativas para los más pequeños. *Revista de Educación Física*, 61, 10-18.
- 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. *En Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12. <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/833/814>
- 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 Velázquez, C., Rodríguez, J. J. y Prado, S. *Actas del VIII. Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Villanueva de la Serena, 2-5 de julio* (pp. 536-546). Valladolid: La Peonza.
- Simoni, C., Santillana, H., Yañez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física a través del puzle de Aronson. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 8, 20-32.
- Simoni, C., y Santillana, H. (2015). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física*. PRODEP - BINE.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Solana, A. M. (2007). *Aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*. Wanceulen.
- Trujillo, F y Ariza, M. A. (2007). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo Editorial Universitario.
- Valls, A., Chiva, O. y Capella, C. (2017). Aprendizaje comprensivo-cooperativo del balonmano en Educación Física: Efecto sobre el clima motivacional. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 53-66.
- Velázquez, C. (1995). *Juegos con paracaídas en las clases de Educación Física*. La Comba.
- Velázquez, C. (1999). *Juegos de otros pueblos, países y culturas*. La Peonza.
- 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*. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2013a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Kinesis.
- Velázquez, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez, C. (2014a). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (45), 1-10.
- Velázquez, C. (2014b). Estructuras de aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (46), 73-74.
- Velázquez, C. (2014c). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórico-práctica aplicada a la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (29), 19-31.
- Velázquez, C. (2014d). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio* (pp. 44-60). La Peonza.

- Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (50), 25–31.
- Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje cooperativo: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 234–239.
- Velázquez, C. (2015c). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (10), 3–22.
- Velázquez, C. (2015d). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, (28), 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>
- Velázquez, C. (2016). El enfoque de coopedagogía motriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física. En VV.AA. *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Barcelona, 3 al 6 de julio* (pp. 32-71). ICE - Universitat Autònoma de Barcelona.
- Velázquez, C. (2018a). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción motriz*, (20), 7-16.
- Velázquez, C. (2018b). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Llorente-Catalán, & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-293). Universitat de Lleida.
- Velázquez, C. (2021). El enfoque de coopedagogía en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (73), 7–12.
- Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz-Omeñaca, C. Velázquez y A. Valero. *Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte* (pp. 46-71). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Velázquez, C., Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D. y Vaquero, M. I. (2003). *Actividades y juegos cooperativos en Educación Física*. [CD-ROM]. La Peonza.
- Velázquez, C., Cáceres, M. P., Fernández Arranz, M. I., García Díez, M. D. y Ruiz Gómez, M. I. (1995). *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*. Escuela Española.
- Velázquez, C. y Fernández Arranz, M. I. (2002). *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. [CD-ROM]. La Peonza.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239–259. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518>
- Velázquez Buendía, R. (1996). Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de la enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de facultades de educación y XIV de escuelas universitarias de Magisterio. Guadalajara, 26 al 29 de junio* (pp. 391-399). Universidad de Alcalá.
- Velázquez Buendía, R. (1997). Hacia el aprendizaje cooperativo y la coevaluación en la iniciación deportiva (una reflexión sobre algunos problemas surgidos en la aplicación de hojas de registro). En *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de facultades de educación y XV de escuelas universitarias de Magisterio. Melilla, 23 al 26 de septiembre* (pp. 709-721). Universidad de Granada.
- Vernetta, M., Gutiérrez-Sánchez, Á., López-Bedoya, J. y Ariza, L. (2013). El aprendizaje cooperativo en educación superior. Una experiencia en la adquisición de habilidades gimnásticas. *Cultura y Educación*, 25(1), 3–16. <https://doi.org/10.1174/113564013806309091>

ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS: ACLARANDO CONCEPTOS

Cooperative physical activities: clarifying concepts

Ángel Pérez-Pueyo (1)
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (2)
David Hortigüela-Alcalá (3)
Carlos Velázquez Callado (4)
José Manuel Rodríguez Gimeno (5)
Carlos Gutiérrez García (6)
Óscar Casado Berrocal (7)
Roberto Monjas Aguado (8)
Antonio Méndez Giménez (9)

(1) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

(2) Centro Riojano de Innovación Educativa y Universidad de La Rioja, España. Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

(3) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

(4) CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid), España. Correo electrónico: cvelazquez@mpc.uva.es

(5) IES. Dr. Fernández Santana, Los Santos de Maimona (Badajoz), España. Correo electrónico: josemarodgi@yahoo.es

(6) Universidad de León, España. Correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es

(7) Universidad de León, España. Correo electrónico: ocasb@unileon.es

(8) Universidad de Valladolid, España. Correo electrónico: rmonjas@mpc.uva.es

(9) Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: mendezantonio@uniovi.es

Resumen

En el presente trabajo se realiza una aclaración conceptual de diferente terminología relacionada con el aprendizaje cooperativo (AC) en Educación Física (EF), mostrando ejemplos prácticos de su aplicación en el aula. Los términos que se abordan, son: a) Aprendizaje cooperativo y estructuras básicas/técnicas; b) Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de deportes colectivos; c) Situaciones motrices cooperativas y Juegos Cooperativos; d) Retos Cooperativos y Retos Físicos Cooperativos; e) Retos Físicos Cooperativos de Carácter Emocional (ReFiCE); f) Proyectos Cooperativos/montaje final (*flashmob*).

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; juego cooperativo; actividad cooperativa; reto cooperativo; proyecto cooperativo.

Abstract

In this paper, a conceptual clarification of different terminology related to cooperative learning (CL) in Physical Education (PE) is made, showing practical examples of its application in the classroom. The terms addressed are: a) Cooperative learning and basic/technical structures; b) Cooperative learning techniques in the teaching of collective sport; c) Cooperative motor situations and cooperative games; d) Cooperative challenges and Cooperative physical challenges; e) Cooperative physical challenges of an emotional nature (ReFiCE); f) Cooperative projects/final assembly (*flashmob*).

Keywords: cooperative learning; cooperative play; cooperative activity; cooperative challenge; cooperative project.

1 Introducción

La vida es caprichosa y poco más de 20 años después de que Javier Fernández Río y José Manuel Rodríguez Gimeno impartieran en los Cursos de Verano del INEF de Castilla y León el titulado “El aprendizaje cooperativo. Efectos educativos y sus posibilidades en el aula de Educación Física” nos volvemos a encontrar, en esta ocasión en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. En ese curso estaba Carlos Velázquez y antes de terminar el año, con el COPLEF de Castilla y León, organizaban un segundo curso de aprendizaje cooperativo (AC) en Educación Física (EF). De esa relación de estos tres pioneros, en 2001 se celebra en Medina del Campo (Valladolid) el primer congreso relacionado con el enfoque cooperativo en EF. Durante estas dos décadas, los trabajos presentados en los diferentes congresos han desarrollado un modelo orientado a aprender a cooperar desde la acción motriz y a generar aprendizajes en el área de EF desde la metodología cooperativa. Lo que a principios del siglo XXI era algo minoritario y alternativo, hoy en día se ha generalizado hasta formar parte de los currículos oficiales, no solo en España sino también en algunos países de Latinoamérica.

Actualmente se hace extraño encontrar docentes que digan que no fomentan la cooperación en sus clases. Ahora bien, un análisis más profundo de sus respuestas nos lleva a identificar diferentes formas de entender esa cooperación, de modo que para algunos docentes cooperar es trabajar en grupo, para otros es introducir una unidad didáctica de juegos cooperativos, para otros plantear juegos alternativos... Se hace, por tanto, necesario clarificar diferentes términos que, sin ser lo mismo, ayudan a configurar lo que Velázquez denomina coopedagogía o de pedagogía de la cooperación (2014) y su concreción en el día a día del profesorado que, en mayor o menor medida, lo aplica en sus clases.

En este sentido, el modelo pedagógico de AC en EF (Fernández-Río, et al, 2016; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá, & Pérez-Pueyo, 2018) se puede ver desarrollado de dos maneras fundamentalmente: a) aquellos docentes que los utilizan de manera regular en su aula y aplican a diferentes contenidos como puede ser para la enseñanza de deportes, de trabajos de expresión corporal, de desarrollos coreográficos, de condición física, ...; y b) aquellos docentes que lo utilizan en unidades didácticas (o ahora situaciones de aprendizaje) puntuales aplicando juegos, actividades, retos o proyecto cooperativo.

En el primer caso, es imprescindible el conocimiento de profundidad del modelo pedagógico, sus fundamentos y comprender que las técnicas y estrategias que el AC ha desarrollado durante años son transferibles a la enseñanza de cualquier contenido, pero requieren de su dominio para aplicarlas adecuadamente. En el segundo caso, si bien también es necesario conocer el modelo y sus fundamentos, al aplicarse de manera puntual con juegos, actividades y retos ya establecidos, es más sencilla su aplicación. Sin embargo, la eficacia en el proceso de aprendizaje basado en la participación es cuestionable si no se mantiene una línea de coherencia con los modelos pedagógicos utilizados durante el resto del curso con los demás contenidos.

La idea de educar en, a través de y para la cooperación en EF no debería considerarse innovadora por el simple hecho de incluir actividades o juegos cooperativos (Velázquez, 2013). Ahora bien, sí puede seguir siendo novedosa en algunos contextos debido al predominio de una EF tradicionalmente basada en la competición y centrada en el deporte. En este sentido, son muchas las experiencias didácticas, investigaciones y publicaciones que han servido para delimitar sus posibilidades educativas, y, afortunadamente, han contribuido a generar un importante cambio en la docencia de nuestra área.

Pero tal y como apunta Ruíz Omeñaca, sí es necesario resaltar sus posibilidades en una triple dimensión:

como respuesta a las demandas de un conjunto de situaciones motrices que integran a la propia cooperación en su lógica interna; como metodología didáctica susceptible de realizar importantes aportaciones una vez que se singulariza en cada contexto y en cada grupo; y como fin educativo dentro del entramado que se integra en el seno de una Educación Física abordada desde una óptica ética y con un inequívoco sentido humanizador. Bajo este prisma, la cooperación es un elemento más dentro de un entramado de acciones que, en cualquier caso, no operan por yuxtaposición y que están orientadas hacia una práctica motriz vinculada a la educación en valores (Ruíz Omeñaca, 2017, p. 10-11).

En definitiva, la utilización del AC en EF excede una simple consideración de recurso innovador, que se utiliza de un modo puntual y supone un planteamiento de base muy relacionado con cómo educar en valores a nuestro alumnado que los docentes debemos considerar al definir nuestra línea de actuación en el área.

Por ello, comenzamos recordando qué es el AC y algunas de sus técnicas y estrategias. Nos centraremos en qué son los proyectos cooperativos. Posteriormente, ubicaremos el foco en las situaciones motrices cooperativas y, dentro de ellas, iremos presentando y aclarando las diferencias entre juego y actividad cooperativa. Avanzaremos después hacia los retos físicos cooperativos, así como hacia los retos físicos cooperativos de carácter emocional. Continuaremos haciendo alusión a cuestiones complementarias ejemplificando cómo se aplica en los deportes colectivos. Y cerraremos nuestro recorrido tornaremos la mirada algunas ideas clave del AC, así como en los principales resultados de la investigación sobre el modelo cooperativo y en las líneas futuras.

2 Aprendizaje cooperativo y estructuras básicas/técnicas

El AC es un término ampliamente definido y matizado desde que, en los años 70, comenzase a estudiarse el trabajo grupal como recurso educativo. Así, en 1989 Damon y Phelps se referían al AC como un término genérico que era utilizado para describir un conjunto variado de enfoques de instrucción que se caracterizaban por el trabajo del alumnado en pequeños grupos, normalmente heterogéneos y de no más de cinco o seis estudiantes, para la realización de tareas generalmente académicas. Fathman y Kessler (1993) plantean que el AC implica el trabajo en grupo, pero estructurado meticulosamente con el fin de que todos los estudiantes interactúen para intercambiar información, de modo que, finalmente, puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 14) hablan del AC como el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás”, lo que implica una doble responsabilidad de los estudiantes durante el trabajo grupal, aprender y promover el aprendizaje de todos y cada uno de sus compañeros de grupo. Desde estas ideas, Velázquez (2013) plantea los siguientes rasgos identificadores del AC:

- Es un tipo de metodología activa, en la que los estudiantes aprenden no tanto desde la transmisión de información por parte del docente, sino por las tareas que desarrollan en grupos.
- Utiliza la interacción del alumnado en esos grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, como recurso didáctico para promover el aprendizaje individual.
- Implica, por tanto, trabajo grupal pero debidamente estructurado para generar aprendizaje en todos los estudiantes sin excepción.

Son varias las perspectivas que intentan definir, desde diferentes concepciones teóricas, cuáles son los elementos esenciales del AC. En este sentido, el modelo integrador (Velázquez, 2013) sintetiza lo recogido en los principales enfoques del AC: conceptual (Johnson, & Johnson, 1999), curricular (Slavin, 1999), estructural (Kagan, 2000) e instrucción compleja (Cohen, 1999); y considera que la efectividad del aprendizaje cooperativo implica: 1) una interdependencia positiva de objetivos que puede complementarse con otros tipos de dependencia mutua, por ejemplo de roles o de recursos; 2) una interacción promotora entre los componentes del grupo, lo que implica que sus esfuerzos se orienten hacia el aprendizaje y que se garantice una participación equitativa de todos ellos; 3) una responsabilidad individual, que impida a cualquier miembro del grupo escudarse en el trabajo de sus compañeros; 4) la existencia de unas habilidades interpersonales previas que conlleven como mínimo el respeto mutuo y la capacidad de tomar decisiones y asumir errores con naturalidad dentro del proceso de aprendizaje; 5) la igualdad de oportunidades para aprender, lo que conlleva la presencia de recursos suficientes tanto a nivel individual como grupal en función de la tarea que se plantea a los grupos y 6) una autoevaluación grupal, tanto del proceso desarrollado como del resultado obtenido.

En los últimos años, son varios los autores que van más allá y consideran al AC como un modelo pedagógico (Dyson, & Casey, 2012; Fernández-Río, et al., 2016; Metzler, 2011; Velázquez, 2015a). Esto significa plantear que el AC no es únicamente una metodología, sino que conlleva una serie de implicaciones referidas, al menos, a: 1) las concepciones del profesorado sobre la educación en general y

sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, 2) su capacidad de adaptación de diferentes características contextuales, 3) la estructura de las tareas, así como los patrones de organización y secuenciación de las mismas, y 4) el proceso de evaluación.

Además, conlleva el apoyarse en evidencias empíricas que asocian el aprendizaje cooperativo a una serie de resultados esperados, tanto a nivel académico, como social y afectivo-emocional y motivacional.

La concreción del AC en propuestas prácticas que puedan desarrollarse en las clases y minimicen los problemas habitualmente vinculados al trabajo grupal, como el reparto desigual de las tareas (Sheingold, Hawkins, & Char, 1984) o el efecto polizón (Kerr, & Bruun, 1983), nos lleva a la necesidad de prestar atención a los procesos de trabajo que los estudiantes realizan en los diferentes grupos. De esta forma, surgen distintas técnicas, con mayor o menor estructuración, que pueden implementarse a nivel general o específicamente en EF.

Las técnicas de AC planificadas y secuenciadas en pasos o fases de acción, con el fin de provocar una interacción simultánea entre los estudiantes y una participación equitativa de los mismos, reciben el nombre de estructuras (Kagan, 2000), o técnicas básicas, y son quizás las más adecuadas cuando se pretende aplicar el AC con estudiantes inexpertos o por docentes que se inician en su implementación.

Las técnicas con una menor estructuración en sus acciones, en las que los estudiantes asumen una mayor autonomía en la toma de decisiones y, en definitiva, en la organización del proceso grupal que desarrollan, se denominan técnicas complejas y exigen unas condiciones determinadas en los equipos de trabajo para promover los resultados esperados (Johnson, Johnson, & Smith, 2014).

Algunos ejemplos de estructuras o técnicas básicas de aprendizaje cooperativo aplicables en Educación Física son los siguientes:

Marcador colectivo (Orlick, 1978)

1. Todos los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una determinada tarea.
2. Los individuos o grupos puntúan en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona o grupo es responsable de controlar su propia puntuación.
3. Los puntos obtenidos por cada persona o por los distintos grupos se suman al marcador colectivo de la clase.

Tres vidas (Velázquez, 2012)

1. El docente plantea una tarea que se estructura mediante marcador colectivo, de forma que se establece realizarla en el menor tiempo posible o se plantea un tiempo para lograr la máxima puntuación posible.
2. El grupo realiza una primera prueba estableciéndose una marca (tiempo o puntuación, según el caso) que sirve de base.
3. El grupo repite la actividad tratando de mejorar su marca base. Si lo consigue, la nueva marca se establece como récord. En caso contrario, se dice que el grupo pierde una vida.
4. De acuerdo con el paso anterior, los participantes repiten la actividad tantas veces como les sea posible hasta perder tres vidas. Antes de cada intento se les permite hablar entre ellos para establecer una estrategia común, corregir posibles errores, etc.
5. El tiempo base del grupo en el momento de perder la tercera vida se establece como marca definitiva.
6. Es conveniente desarrollar un procesamiento grupal para determinar qué acciones y decisiones beneficiaron al grupo y cuáles resultaron perjudiciales para obtener la mejor marca posible.

Yo hago – nosotros hacemos (Velázquez, 2003a)

1. Se forman grupos reducidos, de 3 a 6 personas.
2. El docente propone una tarea motriz abierta, con distintas posibilidades de ejecución correcta.
3. Cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y, entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente.
4. Los estudiantes se juntan en sus respectivos grupos.
5. Cada estudiante muestra a sus compañeros la ejecución correcta de una de las dos respuestas que él ha elegido y se responsabiliza de que todos ellos realicen la tarea correctamente conforme a la respuesta que él ha elegido. Además, trata de dominar las respuestas que sus compañeros le muestren a él.
6. Se establecen procesos de evaluación orientados a determinar si el grupo ha cumplido con los objetivos encomendados, bien pidiendo a todo el grupo que ejecute al mismo tiempo las distintas respuestas motrices trabajadas, bien seleccionando a un estudiante aleatoriamente de forma que sea él/ella quien lo haga.

Piensa – comparte – actúa (Grineski, 1996)

Inicialmente es una técnica orientada al trabajo en parejas que, en su versión original, se desarrolla de la siguiente manera:

1. El docente sugiere un problema.
2. Los estudiantes piensan, de forma individual, posibles respuestas a dicho problema.
3. Se forman parejas.
4. Cada estudiante, alternativamente, comparte sus respuestas con su compañero.
5. Los estudiantes ejecutan, al menos, una de las respuestas de cada compañero y deciden cuál de ellas eligen para solucionar el problema.

Velázquez (2004a) utiliza el mismo nombre para referirse a una resolución de problemas en grupo y propone emplearla a la hora de resolver retos grupales o desafíos físicos cooperativos.

3 Técnicas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes colectivos

El aprendizaje cooperativo es susceptible de ser utilizado en relación con los procesos educativos que se articulan en torno a las tres grandes manifestaciones culturales de la acción motriz: juego, situaciones motrices de índole artística y expresiva y deporte. Es en este último -especialmente su vertiente colectiva asociada a una lógica interna de colaboración-oposición- en el que ubicaremos el foco en este epígrafe. Puede, en un principio, parecer que AC y deporte no encajan bien. De hecho, es preciso reparar en que la competición es inherente al deporte y se hace explícita en su propia definición. Así lo entiende Parlebas (2001) al concebirlo como una situación motriz de competición institucionalizada. En las diferentes modalidades deportivas convergen elementos que las caracterizan como situaciones motrices estructuradas, organizadas, codificadas en forma de competición, con metas bien definidas guiadas por reglas específicas y por la presencia de una institución reguladora y organizadora (Ruiz-Omeñaca, 2004).

Dentro de este contexto, los deportes habitualmente han sido visualizados en el contexto de la EF desde una perspectiva puramente competitiva –por más que en ocasiones se impregne de un sentido lúdico o recreativo-, ya que el deporte, en sí mismo, es competición y, por lo tanto, la cooperación, a priori, no tendría cabida en él. Es este un referente compartido entre distintas personas que han profundizado en

el estudio del modelo cooperativo (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Rodríguez Gimeno, 2003; Velázquez, 2004).

Todo ello nos lleva a plantear dos enfoques de la cuestión: a) aquel que considera que en el deporte se puede producir cooperación entre los miembros del equipo, aunque no respecto a equipo contrario y b) aquel que considera que en los deportes de equipo (en los que se enfrentan directamente con otro equipo como en el fútbol, el baloncesto o el balonmano) se producen situaciones de colaboración entre sus miembros, pero no de cooperación.

En este sentido, por un lado, desde la Praxiología motriz sí se plantea la posibilidad de que en el deporte se dé la cooperación atendiendo a la lógica interna de la situación motriz. Sin embargo, plantean qué ocurre, por ejemplo, en deportes como el patinaje artístico por parejas, la natación sincronizada, la gimnasia aeróbica o la gimnasia rítmica en pruebas de equipo. Pero también en estos casos, la competición, vinculada al sistema de puntuación y al establecimiento de clasificaciones, aun cuando forme parte de la lógica externa del propio deporte y no genere contra-comunicación motriz, puede condicionar las referencias en la interacción y los marcos axiológicos que se promueven en el seno de esos deportes. Mientras, las relaciones que se establecen en los deportes de colaboración-oposición vienen ineludiblemente marcadas por el sentido competitivo.

No obstante, se trata de una diferenciación de naturaleza conceptual y no tanto de perspectiva en lo que alude a lo que demanda cada situación y a las consecuencias que ello acarrea. En esta dirección, desde la Praxiología motriz, Parlebas (1996) señala que:

En los deportes colectivos, el fenómeno destacado está inscrito dentro de las interacciones de tanteo y en el sistema de marcadores. Lo que cuenta, es lo que cuenta, y lo que cuenta son las contra-comunicaciones de antagonismo. La cooperación solo es un subproducto de la oposición (p. 27).

Por otro lado, autores como Pérez-Pueyo (2010), así como las bases de este congreso de actividades físicas cooperativas, para que un juego o actividad sea cooperativa no debe haber oposición entre las acciones de ninguno de los participantes. Por ello, en los deportes colectivos, en los que existe competición simultánea entre equipos, no se debería hablar de que se produce cooperación, sino colaboración. Derivado de lo anterior, en los deportes colectivos es preferible utilizar el término colaboración-oposición, en vez de cooperación-oposición; como así recogen los nuevos currículos (RD 157/2022; RD 127/2022; RD 243/2022).

Sin embargo, que al deporte colectivo no se les pueda denominar como actividad cooperativa, no implica que ni pierda su valor educativo, ni se puedan utilizar estrategias y técnicas del AC durante el proceso de aprendizaje, puesto que el fin de éste no es la competición (ganar), sino el aprendizaje. Además, el AC incluye excepcionalmente situaciones competitivas en algunas de las estrategias y técnicas (Velázquez, 2013), lo que favorece la aplicación del mismo al proceso de aprendizaje de los deportes colectivos, aunque no sea el objetivo. La intención es que los alumnos/as se ayuden a aprender los conocimientos y habilidades propias de la modalidad deportiva.

Con todo, lo que se plantea en este apartado es que la enseñanza de los deportes sí que se puede contemplar desde una perspectiva más amplia e incluir momentos de práctica en los que el AC sea el protagonista metodológico de la sesión. Por un lado, el docente puede y debe diseñar tareas y juegos en los que el alumnado tenga que cooperar para aprender. Se trataría pues de crear “islas de cooperación” para el aprendizaje de ciertas técnicas y/o tácticas del deporte en cuestión, dentro de contextos en los que la competición está presente. Por lo tanto, no se pretende que las clases de Educación Física abandonen la competición para la enseñanza de los deportes, sino que para que el aprendizaje y la mejora sean más efectivos y puedan llegar a todos los estudiantes (independientemente de su nivel de competencia motriz) se creen contextos en los que se ayuden, cooperen, para aprender.

Para lograr los objetivos planteados, se deben emplear las técnicas cooperativas que mejor se adaptan a la iniciación deportiva, entre otras, **Resultado Colectivo** (los alumnos deben trabajar juntos, ayudarse, para lograr un resultado común, en vez de competir para lograr un resultado individual), **Parejas-Comprueban-Ejecutan** (los alumnos en grupos de cuatro personas se ayudan, se corrigen y se evalúan

para comprobar qué aprender), **PACER** (el docente presenta un listado de tareas/ejercicios a los grupos de clase y estos se ayudan para aprender un número concreto de ellas para obtener una recompensa), **Equipos de Aprendizaje** (la clase se divide en grupos pequeños en los que una persona proporciona feedback y los demás ejecutan; transcurrido un tiempo o un número de repeticiones se cambian los roles) y **Puzzle** (dentro de cada grupo pequeño de estudiantes, cada uno se convierte en experto de un contenido, se junta con los expertos de esa parte para dominarlo y posteriormente vuelve a su grupo inicial para enseñar a sus compañeros).

Estas diferentes técnicas se intercalarían entre periodos de trabajo competitivo en situaciones reales de práctica abordadas desde juegos modificados en el modelo comprensivo o desde modelos integrados, con el fin de reforzar el aprendizaje de los elementos técnicos y/o tácticos detectados como necesitados de mejora. Solo a través de estructuras de trabajo cooperativo es posible que los estudiantes se “ayuden unos a otros” a aprender y mejorar en el deporte en cuestión, ya que en entornos exclusivamente competitivos la ayuda es más improbable pues entra, con frecuencia, en contradicción con el objetivo de la situación motriz que se inscribe en claves de victoria/derrota. Bajo este planteamiento, el entorno cooperativo complementa al competitivo, ofreciendo situaciones en las que el alumnado puede concentrarse en trabajar para mejorar, así como para propiciar la mejora de las otras personas con independencia de que en el contexto momentáneo de la práctica sea compañero o adversario.

Otra forma de abordar el AC en la enseñanza de los deportes colectivos es conectándolo con otros modelos pedagógicos como la invención de juegos, la enseñanza comprensiva y la autoconstrucción de material. La invención de juegos consiste en involucrar a los estudiantes en procesos de creación/invención, práctica y refinamiento de sus propios juegos/deportes a partir del trabajo en pequeños grupos (Méndez-Giménez, 2004; 2010). Por tanto, esta hibridación se apoya en la estructura de Equipos de Aprendizaje (reforzada con aportaciones de otros equipos) y roles rotativos, en donde los estudiantes dialogan y toman decisiones conjuntamente con sus compañeros para crear y diseñar actividades lúdicas jugables. Rovegno y Bandhauer (1994) enfatizaron que la invención de juegos posibilita que el alumnado vivencie el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupo, se implique activamente, construya una comprensión más profunda del juego, piense de forma crítica y cree juegos significativos. A nivel metodológico, su puesta en práctica admite un amplio espectro de posibilidades, desde la más sencilla, en la que el alumnado inventa juegos como una tarea/actividad puntual, hasta la más compleja, en el marco de unidades didácticas (de programación) específicas o como colofón a una unidad de iniciación a una categoría de juegos deportivos (p. ej. de invasión). La conexión con el modelo comprensivo pretende el desarrollo de conocimiento sobre la naturaleza de los juegos deportivos y la transferencia de principios tácticos comunes entre modalidades de una misma categoría táctica. Por ello, el marco de creación es la taxonomía de juegos deportivos propuesta por Almond (1996), más tarde ampliada por Méndez-Giménez (2009). La autoconstrucción de material (Méndez-Giménez, 2021) enriquece el proceso creativo, aporta variabilidad y novedad a esta hibridación, y refuerza la cooperación tanto en la construcción de “artefactos” o implementos como en la propia evaluación de estos recursos construidos. Asimismo, existen intervenciones que prolongan la unidad fuera del aula mediante el empleo de wikis y otras tecnologías de la información (Hastie, Casey y Tarter (2010) o que hibridan la invención de juegos con otros modelos pedagógicos, como educación deportiva (Méndez-Giménez, 2011).



Figura 1.
 Cooperando en la construcción del material

Consideramos seis fases en una unidad de invención de juegos deportivos alineada con el AC, el modelo comprensivo y la autoconstrucción de material (Hastie 2010; Méndez-Giménez, 2004; 2010; 2011). En el taller 5 de este congreso desarrollaremos las 2-3 primeras:

1. **Introducción.** Delimitación de las categorías de juegos deportivos (Bunker y Thorpe 1986; Méndez-Giménez, 2009). Aclaración del objetivo. Formación de grupos mixtos y reducidos (4-6 grupos de 4-6 jugadores). Material necesario para la invención: atomium y todo el disponible en polideportivo. Reparto de roles (p. ej., entrenador, secretario, encargado del material, portavoz, jugador) y clarificación de cómo se rotarían las funciones durante la unidad. Asignación de categorías tácticas a cada grupo (p. ej., diana móvil, cancha dividida e invasión). Cada grupo construye su atomium cooperando (figura 1). Primeras reflexiones en grupo y puesta en escena de ideas. Secretario: recoge por escrito las reglas de juego acordadas (borrador) y las comparte con su grupo.

2. **Diseño del juego.** El profesor establece un espacio a cada grupo en función de sus necesidades (p. ej., si se trata de juegos de muro les asigna un espacio con pared), previendo un funcionamiento simultáneo de los equipos. Los estudiantes ejercen los roles. Cada grupo sigue poniendo en práctica sus ideas y reconduce el borrador. El docente dinamiza, interroga y dirige la búsqueda mediante preguntas; también incentiva, saca jugo a las ideas y controla los riesgos. Si el juego no funciona, centra el problema y sugiere cambiar el foco en habilidades más simples y accesibles para todos. Los equipos deben ser autónomos y responsabilizarse de su juego y del material que utilizan. Se podrían requerir petos en los juegos de invasión. Se define una propuesta en firme.



Figura 2.
 Diseñando el juego deportivo

3. **Comprobación de los juegos propios y de los demás.** Presentación del juego a otros grupos (rol de portavoz/presentador). Intercambio y feedback sobre las impresiones propias y de otros grupos cuando se practica con más jugadores, grado de diversión y posibles modificaciones. Evaluación del juego de otros grupos y autoevaluación del juego propio. Los equipos practican los juegos de otros grupos y aportan comentarios. A continuación, puesta en práctica de los juegos de otros grupos con carácter rotativo. De nuevo, el portavoz del grupo da a conocer su juego, y se procede al intercambio de juegos. Se contrasta la evaluación y autoevaluación (usar ficha de registro).

4. **Refinamiento del juego definitivo.** A la luz de las aportaciones de otros grupos y de la puesta en práctica sucesiva del juego, se inicia la fase de modificación y pulido de las reglas o de reconfiguración del juego para mejorar la versión original. Así mismo, se graban en vídeo y fotografían diferentes secuencias del juego, los elementos estructurales (p. ej., espacio, móviles, implementos...), así como las habilidades técnicas y elementos tácticos o estratégicos más relevantes para poder darlo a conocer.

5. **Establecimiento del juego.** Una vez fijadas las reglas y demás pormenores se procede a la elaboración y edición de un vídeo de presentación del juego. En ese sentido, se proporciona una pequeña guía con los apartados que deben abordarse (nombre del juego, número de participantes por equipo, metas, equipamiento, espacio, reglas, técnicas, tácticas y posibles variantes), así como los aspectos formales a tener en cuenta (p. ej., créditos y rótulos pertinentes). Los vídeos de los juegos se suben a una plataforma para su divulgación y se procede a la elección del juego más votado para la próxima fase del campeonato.

6. **Campeonato intra o inter clase de los juegos seleccionados.** Finalmente, en el marco de un evento final o como colofón al trimestre escolar, se realiza un campeonato con el/los juegos mejor valorados. Si durante la competición emergieran lagunas puntuales del reglamento, el equipo que ha diseñado el juego debe desarrollar nuevas reglas que resuelvan esa situación. Para esta fase se establecen nuevos roles referidos al árbitro, cronometrador, capitán o comité disciplinario.

4 Situaciones motrices cooperativas: actividades y juegos cooperativos

Parlebas (2001) define las situaciones motrices como el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas, que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz. Dentro de las situaciones motrices se integra en prácticas diversas como las actividades motrices los juegos motores y los deportes.

Dentro de este marco, las situaciones motrices cooperativas son aquellas que demandan de comunicación motriz –en ausencia de contra-comunicación motriz- entre las personas participantes en pos del logro de un objetivo.

Y ubicados ya en el seno de las situaciones motrices cooperativas, nos centraremos en los juegos cooperativos y las actividades motrices cooperativas.

Históricamente los juegos y actividades cooperativas surgen, una vez finalizada la segunda guerra mundial, como forma de regular los conflictos y para trabajar contenidos vinculados a la educación para la paz, al considerar que el tipo de juegos que se practican influye en el modo de afrontar los conflictos (Velázquez, 2013). Theodore Lentz y Ruth Cornelius publicaron un pequeño manual en 1950: “*All together. A manual of cooperative games*”, que es considerado el punto de partida del movimiento de los juegos cooperativos, ya que proponía modificaciones de juegos competitivos creando nuevos juegos sin ganadores y perdedores, con reglas que requerían la unión de todos los participantes para conseguir la meta común del juego.

Estos juegos tienen su continuidad en los años 70 con los “New games”, juegos que formaban parte del movimiento de protesta por la guerra de Vietnam y posteriormente Terry Orlick (1978, en Velázquez, 2013, p. 219) publica en la Universidad de Ottawa dos libros que abordan la cooperación: “*Winning through cooperation*” (Ganar a través de la cooperación) y “*The cooperative sports and games book*” (El libro de los juegos y deportes cooperativos).

Y ¿qué aportan los juegos motores cooperativos a la vida del alumnado? Omeñaca y Ruiz Omeñaca (2001) resaltan varias contribuciones:

- El carácter lúdico generador de placer y bienestar propio del juego.
- Son fuente de motivación en un amplio grupo de personas que no hallan esta misma motivación en situaciones competitivas.
- Promueven la autoestima en las personas participantes.
- Resaltan el carácter social de la práctica lúdica propiciando las relaciones empáticas y constructivas entre participantes.
- Suscitan conductas de ayuda, así como la comunicación y el intercambio de información.
- Posibilitan el aprendizaje y la realización de valores personales y sociales.

Y Velázquez (2013, 2015b) hace una excelente revisión sobre las contribuciones que realizan los juegos motores cooperativos en el contexto educativo a partir de diferentes investigaciones y señala los siguientes beneficios:

- Pueden ser un excelente recurso para la inclusión, ya que promueven conductas prosociales entre el alumnado.
- Disminución de los comportamientos problemáticos en las clases, al mejorar el clima del aula.
- Mejora del autoconcepto del alumnado.

- Promueven la creatividad y se aumenta la motivación por la práctica motriz.

En este sentido, una parte de estos referentes se dan en todas las situaciones motrices cooperativas y no solamente en las que tienen estructura de juego. Ahora bien, dentro de las situaciones motrices, ¿qué diferencia a los juegos de las actividades cooperativas?

Desde una vertiente estructural el juego, en nuestro ámbito de estudio y acción, viene determinado por (Ruiz-Omeñaca, 2008):

- Una actividad que implica la participación de cada persona generando conductas motrices.
- Un sistema de reglas que dota a la propia actividad de coherencia interna.
- La posibilidad de poner en práctica diferentes estrategias de acción que den respuesta a las sucesivas situaciones que devienen en el contexto de acción.

Pero, ¿es suficiente con la estructura? Indudablemente no. Para que una actividad física posea verdadero carácter lúdico ha de reunir una serie de propiedades vinculadas a la percepción que, de la situación, tienen los participantes y al modo en que la viven subjetivamente. En última instancia podremos hablar de juego cuando, para quién juega, la situación motriz posee varios rasgos identitarios (Omeñaca y Ruiz-Omeñaca, 1999):

- Es fuente de alegría, de placer.
- Posee un carácter autotélico; representa un fin en sí mismo.
- Es incierta: es una actividad creativa y espontánea y, en consecuencia, provocadora de una incertidumbre que cautiva.
- Es ficticia: está alejado de la vida cotidiana y próxima al simbolismo.
- Se percibe como libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.

Convergen de este modo las señas de identidad que se configuran, según Pavía (2008), en torno a la forma –la vertiente estructural– y el modo –la práctica percibida por las personas que participan en ella.

Ahondando en la delimitación conceptual del juego cooperativo, conviene tomar la referencia de Velázquez (2013), que define éste como la actividad de carácter lúdico en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos para alcanzar un mismo objetivo o varios objetivos complementarios. Es fundamental subrayar que son juegos colectivos dónde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes.

Por otro lado, la diferenciación entre una actividad y un juego cooperativo en lo que atañe al modo de práctica radica en el carácter lúdico o no de la propuesta. Para que una actividad sea considerada de forma adicional como juego es preciso que los participantes lo identifiquen como tal, percibiendo que es fuente de alegría y placer, tiene una finalidad en sí misma, es una actividad elegida libremente y llega a constituir un mundo aparte, que discurre en el contexto de la recreación (Omeñaca, & Ruiz-Omeñaca, 1999). Y desde la estructura, la actividad no requiere de un conjunto de reglas ni de la puesta en práctica de estrategias de actuación; elementos que, como hemos señalado, son inherentes al juego. La naturaleza cooperativa de la actividad vendrá derivada de la interdependencia que se produce entre los participantes para alcanzar una meta compartida.

Con esta base, las principales características que podemos identificar en los juegos y actividades cooperativas son las siguientes:

- Las personas actúan con las demás, no contra las demás.
- Se participa para superar desafíos u obstáculos y no para superar a otros participantes.
- Se promueve la participación de todas las personas.
- Es importante subrayar las metas colectivas y no las individuales.
- Buscamos la creación y el aporte de todas. Buscamos eliminar la agresión física contra las demás.
- Se promueven actitudes de empatía, cooperación, aprecio y comunicación, sin discriminar a las personas que tienen dificultades o capacidades diferentes

Para finalizar este epígrafe conviene tener claro qué son las situaciones motrices cooperativas y dentro de ellas, los juegos y las actividades cooperativas, teniendo en cuenta que no son sinónimos de AC. Por ejemplo, utilizar un día en clase el juego tradicional de “las sillas” con su variante cooperativa, en la que el objetivo es que todos los participantes del juego (puesto que nadie se elimina) puedan sentarse en las sillas que van restando conforme deja de sonar la música es un ejemplo de juego cooperativo. Y un ejemplo de actividades cooperativas lo tendríamos en la realización de figuras de acrosport, que son actividades cooperativas en la que los participantes cooperan para un fin común, en un entorno educativo, en que se pretende que se adquieran los aprendizajes básicos de este contenido gimnástico.

Hecho este recorrido, es preciso resaltar el potencial de las situaciones motrices cooperativas en aras de propiciar relaciones solidarias entre las personas participantes. Así lo señala Parlebas (2017):

Las situaciones de cooperación motriz suscitan una solidaridad activa susceptible de transformar la percepción del otro en un sentido mucho más receptivo, pudiendo llegar a diluir relaciones bloqueadas. La cooperación entre participantes entregados a una empresa común, en la que la suerte de uno va de la mano de la de los demás, es un fermento social sorprendente (...). Un educador que aspire a favorecer las conductas de solidaridad no puede esperar grandes cosas de la psicomotricidad, mientras que la sociomotricidad le ofrece un recurso de intervención en el que la interacción de ayuda mutua es puesta en marcha de una forma corporal muy solícita.

Estos resultados acreditan la distinción establecida, entre psicomotricidad y sociomotricidad, por un lado, y situaciones de cooperación y situaciones de oposición, por otro. Una de las conclusiones es clara: los juegos cooperativos proponen un campo de prácticas notablemente propicio para la expresión de la relación de entendimiento con los demás (p. 475).

5 Retos Cooperativos y Retos Físicos Cooperativos

Los Retos Cooperativos y Retos Físicos Cooperativos surgen en gran medida debido a la acuciante necesidad de poder trabajar en clase lo que parecía coherente y válido desde la teoría. El problema es que era necesario avanzar en el cómo y el por qué se hacían las cosas, pero también se debía innovar en qué se hacía para que fuera coherente con lo anterior.

Ante la falta de recursos para poner en práctica la metodología cooperativa, no queda otra que empezar a modificar, transformar, innovar e inventar, en gran medida para ir solucionando las clases de la próxima semana; para qué vamos a engañarnos.

Como referentes en los comienzos de los Retos Cooperativos y Retos Físicos Cooperativos hay que citar, como en casi todo en este campo, a Carlos Velázquez Callado y su colectivo “La Peonza” (2003b, 2004b, 2005), así como a Javier Fernández-Río (2005). También hay que citar la obra de Glover y Midura (1992). Estos retos o desafíos físicos, aunque no estaban necesariamente enfocados en el mundo de la cooperación, sino en el de “crear equipo”, proponían retos muy interesantes.

Podemos definir un desafío físico cooperativo como:

una actividad física cooperativa que supone una provocación, un reto, desde el momento en que se presenta. Es la resolución de un problema motriz, en muchas ocasiones de solución múltiple, que conlleva una motivación especial, derivada de la incertidumbre y de la dificultad organizativa y/o motriz de la actividad (Rodríguez-Gimeno, 2016, p. 2).

De este modo, convergen en ellos la motivación asociada al reto, la presencia de una situación motriz cooperativa y elementos propios del aprendizaje cooperativo afrontado desde el tratamiento de situaciones-problema (Ruiz-Omeñaca, 2017).

Y podemos hablar de desafíos más “físicos”, donde hay cierto riesgo subjetivo que constituye la motivación especial de la actividad (por ejemplo, en el clásico “El Muro”, los alumnos deben pasar por encima de un quitamiedos en posición vertical que veremos posteriormente), y de desafíos con un mayor componente cognitivo, donde encontrar la solución gracias a la creatividad del grupo es el elemento fundamental. En resumen, existe riesgo subjetivo, pero el alumnado debe encontrar la manera de resolver el desafío o reto, pues no hay una forma única de conseguir realizarlo y no existe riesgo físico real.

Esta motivación especial derivada del riesgo subjetivo que se afronta en grupo, esta superación de límites personales y la búsqueda de una posible solución usando el pensamiento lateral consiguen un clima de trabajo especial y unir al grupo con una firmeza y rapidez que lo pueden diferenciar de una actividad cooperativa usual.

Los retos o desafíos físicos cooperativos poseen un atractivo y un potencial educativo muy importante, ya que trabajan en los cuatro ámbitos básicos de la personalidad: cognitivo, afectivo, psicomotor y social; y que nuestro sistema educativo denominó capacidades (motrices, cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (MEC, 1992).

Por supuesto, hay que establecer normas: los alumnos deben retroceder o volver a comenzar si incumplen alguna de las sencillas normas que se les plantean. Esto quiere decir que el error es sólo una fuente de información para corregir la estrategia y volverlo a intentar, no se vincula a un fracaso, a un resultado permanente.

El hecho de que las normas sean sencillas no conlleva que también lo sean los desafíos: todos ellos necesitan que los alumnos piensen una estrategia, compartan esas ideas con sus compañeros, escuchen, dialoguen, decidan una manera común de actuar y, por fin, pasen todos juntos a la acción.

Por ejemplo, en “**Cruzamos el Nilo**” (Rodríguez-Gimeno 2016), es un claro ejemplo de reto cooperativo (figura 3). En él, los alumnos deben atravesar el gimnasio sin pisar el suelo. Para ello disponen de una colchoneta y un ladrillo de psicomotricidad. La manera más fácil de lograrlo es que uno de ellos se suba al ladrillo y tire de la colchoneta mientras todos saltan a la vez. La dificultad motriz es la sincronía de los saltos, el equilibrio sobre el ladrillo para tirar de la colchoneta, el cansancio... Pero la dificultad mayor es encontrar la solución, para lo que suelen necesitar bastante tiempo, diálogo, y de vez en cuando algunas pistas.

En cualquier caso, como en cualquier situación motriz cooperativa es necesaria la acción solidaria de todos y cada uno de los participantes, puesto que de lo contrario será imposible conseguir superar el desafío. Los alumnos ven a sus compañeros como colaboradores necesarios y valiosos, a quienes deben animar y tratar lo mejor posible, si desean obtener de ellos el máximo en la actividad.

Se establecen así unos lazos de empatía y solidaridad, dando y solicitando ayuda a los compañeros, alcanzándose un grado de cercanía mayor al de otras actividades tradicionales.

Ese vínculo común se ve reforzado por la necesidad de cada cual de enfrentarse a sus limitaciones e intentar superarlas, siempre mediante la ayuda de los demás, pues solos sería imposible que realizaran la actividad.

No consideramos necesario extendernos más sobre las características y ventajas de los desafíos cooperativos, pero sí nos parece adecuado destacar cuatro circunstancias que se dan de manera muy especial en ellos, como son:



Figura 3. Cruzamos el Nilo

- Reflexión y diálogo constantes. La gran mayoría de los desafíos tienen un componente cognitivo y organizativo que hacen imposible superarlos si no se dedica un tiempo a encontrar la estrategia y organizarse. Cuanto mayor es el tamaño del grupo, más compleja es la organización y tanto más diálogo será necesario.
- Solución de problemas. Los desafíos físicos cooperativos suponen una metodología que se puede definir como de “solución de problemas cooperativa”, con las implicaciones cognitivas que se le suponen a este tipo de metodología.
- Ayuda omnipresente. Si bien en todas las actividades cooperativas los alumnos deben ayudarse, los desafíos requieren buscar el máximo de ayuda posible: se hace necesario que la persona que centra la actividad en cada instante pueda ser ayudada por el máximo posible de personas. El contacto físico, siempre desinhibidor, se hace aquí imprescindible.
- El aplauso. Cuando los alumnos consiguen superar un desafío es enormemente gratificante observar cómo se suelen unir en un estruendoso aplauso espontáneo. La alegría, el repartir la responsabilidad del éxito entre todos los miembros del grupo, hacen de esos momentos algo realmente muy especial.

Finalmente, sólo nos queda añadir que estas actividades, al no estar sujetas a la presión por el resultado, pueden ocupar desde unos minutos hasta una sesión entera, en función de las líneas de búsqueda que sigan los alumnos, de su creatividad y de su motivación. Este es el caso del clásico desafío “El muro”, que con algunas variantes suele ocupar al menos dos sesiones, sobre todo dependiendo de la edad. El desafío de “El Muro” con sus variantes o “Apoyos” de Carlos Velázquez, suelen durar dos o tres sesiones, como se explica a continuación.

Veamos el ejemplo del Reto Físico cooperativo: “El Muro” (figura 4).

Material: Un quitamiedos y siete colchonetas.

Organización: Grupo de doce alumnos a toda la clase.

Descripción: El quitamiedos se coloca en posición vertical, sobre uno de sus lados largos. Las colchonetas se sitúan haciendo de base a los dos lados. Todos los alumnos tienen que pasar al otro lado del muro inestable, por encima de él. Si el muro se cae, deben volver a comenzar. Los alumnos pueden ayudar a su compañero a cruzar y sujetar el muro para evitar su caída, pero para sujetarlo únicamente pueden empujarlo. No pueden sujetar el muro por su parte superior ni por los laterales. Tampoco pueden pellizcarlo para tirar de él. Los alumnos no se pueden salir de la base de colchonetas (tres a cada lado del quitamiedos). La que sobra se coloca algo más apartada del muro. Será



Figura 4. El muro

la “zona de descarga”. Una vez que cuatro alumnos hayan pasado el muro, todos los restantes tendrán que ser cogidos en el aire por sus compañeros y descargados obligatoriamente en esa zona, para evitar así malas pisadas en las bajadas.

Variantes: El muro se puede elevar, colocándolo sobre una fila de bancos suecos. Varios alumnos deben cruzar con los ojos vendados (pueden hacerlo todos). Un cierto número de alumnos deben pasar por parejas, agarrados de la mano. Otra posibilidad es que crucen con una cuerda remetida por la cintura, que no se puede soltar. Un alumno tiene que subir con los pies por delante y bajar con la cabeza por delante.

- Hay que transportar a un alumno que no puede utilizar los brazos. Todos los alumnos pasan agarrados muñeca-tobillo en una fila sin fin. Una buena opción puede ser que la clase tenga que cumplir varias condiciones. Se ajusta el número de alumnos a las condiciones, de modo que sólo quede uno que pueda pasar el muro libremente, que habitualmente será el último.

Observaciones: Esta actividad no es original (sí las variantes), sino que está basada en la actividad del mismo nombre, de Glover y Midura (1992). La condición que añadimos de que los alumnos sólo puedan empujar el muro para sostenerlo complica bastante la actividad, es sumamente motivante y hace que el primero y el último en atravesarlo tengan mayores dificultades que el resto. Las variantes relacionadas pueden hacer que esta actividad dure varias sesiones, sin que caiga la motivación de los alumnos.

Posibles soluciones: Las mayores dificultades las tienen el primer y el último alumno. No sólo carecen de ayudantes para subir o bajar, sino que el muro se puede caer, puesto que no hay nadie más al otro lado. Sus compañeros tirarán de él agarrándole por las manos, atrayendo así el muro, para evitar que se caiga. Para ello algunos se pueden subir sobre los hombros de sus compañeros.

6 Retos Físicos Cooperativos de Carácter Emocional (ReFiCE)

Acabamos de explicar los beneficios que poseen los retos o desafíos físicos cooperativos y la relación con las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo. Sin embargo, los ReFiCE, debido a su vinculación y desarrollo desde el marco del Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), aunque comparten ciertas características con los retos físicos como el hecho de que no existe competición, la necesaria participación de todos, la mejora de las relaciones en el aula a través de la diversión o el disfrute entre compañeros, o la superación del riesgo subjetivo, estos persiguen objetivos marcadamente diferentes como el hecho de que siempre, en todos los ReFiCE, todo el alumnado obtienen experiencias de logro en la situación motriz, pues todos pasarán por todos los roles pero, fundamentalmente, por el de persona que realiza. Además, suelen estar despojados del componente cognitivo y de la solución múltiple al tenerse que realizar de una manera determinada para el control del riesgo objetivo; lo que deja todo el foco de atención en el control del riesgo subjetivo y en la confianza en el grupo para la realización del mismo (Pérez-Pueyo, 2013). Y, en general, solo hay una solución al reto, de manera que la clave está en tomar la decisión de realizarlo (riesgo subjetivo) y confiar en los compañeros/as para lograrlo. Serán estos los que generen la confianza para tomar la decisión y que la realización permita una experiencia de éxito en todos y cada uno de los miembros del grupo (adaptando la realización si así lo requiriese el caso concreto de un miembro). En muchos casos, los ReFiCE pueden encadenarse para ir evolucionando y aumentando la percepción del riesgo subjetivo.

Así, podríamos definir los ReFiCE como situaciones motrices que requiere de los compañeros para ser realizadas y llevan implícitas la percepción inicial por parte del alumnado de un riesgo subjetivo que le impide a priori su realización o le motiva para llevarlo a cabo tras analizar el verdadero riesgo objetivo. Presenta al alumnado una única manera inicial de realizarla (para evitar el riesgo objetivo), pero con la posibilidad de manejar el abismo entre el límite subjetivo que le impide afrontar inicialmente la situación motriz y el control de la misma, haciéndole consciente del límite objetivo que debe superar.

Debemos tener en cuenta que el límite físico es aquel que en el momento de la propuesta impide al alumno realizar una actividad por un problema meramente anatómico a nivel de flexibilidad, de capacidad articular, de fuerza, de equilibrio por problemas en el aparato vestibular (no miedo a la altura), etc. Y el límite psicológico sería el producido por el miedo o la desconfianza en sus propias posibilidades, el cual le impide realizar una actividad que, a nivel físico, podría desarrollar sin ningún problema (Pérez-Pueyo,

2005). El éxito en este tipo de actividades depende fundamentalmente de cómo ayudemos al alumnado a que aprendan a manejar la relación entre el límite físico y el límite psicológico, por lo que la presentación del momento adecuado a la clase es clave.

Las características del ReFiCE son las siguientes (Pérez-Pueyo, et al, 2012b):

1. El reto debe poder ser realizado por todo el alumnado (desde la perspectiva del límite físico), pasando por todos los roles de la actividad, aunque no todos consideren inicialmente que son capaces (límite subjetivo).
2. El logro será individual, aunque gracias a la cooperación grupal, lo que implica que todo el alumnado debe ser capaz de superarlo. En este sentido, aunque la capacidad física exista, la elección del momento para que el límite subjetivo pueda ser controlado es clave. El clima de la clase y la trayectoria del grupo en actividades previas cooperativas es fundamental.
3. El riesgo siempre será subjetivo. En el caso de que algún alumno/a tenga un problema para superarlo por no poder controlar el límite físico, el docente deberá estar pendiente para no generar una frustración innecesaria delante de los compañeros/as.
4. Debe existir interdependencia positiva e interacción promotora. El reto no debe poder superarse sólo; debe requerir de la participación e interacción con los compañeros/as para ser superado. Sin la participación de estos para sujetarlo, agarrarlo, ayudarlo, los comentarios, explicaciones y/o las palabras de ánimo de unos compañeros a otros no sería un ReFiCE.
5. No debe requerir una implicación cognitiva elevada para poder realizarlo; el proceso cognitivo se debe centrar en racionalizar los posibles riesgos reales, objetivar los riesgos subjetivos e identificar la posibilidad real de realizarlos y conseguirlos). Este hecho hace que no se planteen retos con varias formas de resolverlos, sino que esta estará preestablecida para minimizar el riesgo objetivo.
6. En muchas ocasiones, los retos pueden estar encadenados, de tal modo que se comiencen por aquellos que inician el camino hacia el verdadero riesgo subjetivo y finalicen en aquel paso que el docente considera que, aún siendo posible realizarlo por algunos, no van a ser capaces de afrontarlo todos (ni con la cohesión grupal). Éste, quizás, sea el mayor hándicap para el docente, ni pasarse en las propuestas, ni quedarse cortos.



Figura 5. Levántate y anda

Veamos un ejemplo de ReFiCE: **“El féretro y misión imposible”**

Este es un clásico de los ReFiCE (Pérez-Pueyo, 2012a) y se compone de la secuencia de varias actividades y retos previos. Comienza desde el trabajo por tríos hasta llegar a grupos más numerosos, siguiendo la *organización secuencial hacia las actitudes* (Pérez-Pueyo, 2007; 2010).

El primer paso de esta secuencia lo constituirá una actividad denominada *“Duro y blando”*. Durante esta primera actividad, el trío inicial intentará controlar la contracción-descontracción de la musculatura a nivel global. Así, uno de los integrantes se tumbará en el suelo, mientras los otros dos intentarán levantarlo y ponerle de pie. Primero lo levantarán con el cuerpo totalmente relajado y luego completamente rígido.

El siguiente paso en esta secuencia de aprendizaje estará compuesto por el reto denominado “Levántate y anda”. Para ello, se unirán dos tríos (formando grupos de seis personas), una persona se tumbará en el suelo, para que el resto (los otros cinco) lo levanten de forma coordinada, intentando que los pies no pierdan en ningún momento el contacto con el suelo (Figura 5).



Figura 6. El Ascensor o Fétetro (para final lenta)

como un único grupo.

Los ReFiCE minimizan el riesgo objetivo, disminuyendo la búsqueda de formas de realizarlo (aspecto cognitivo), pero aumentando exponencialmente la sensación de riesgo subjetivo (aspectos afectivo motivacional), evidenciando en este caso la imposibilidad de conseguirlo sin el trabajo coordinado, perfectamente entendido y llevado a cabo por los compañeros (aspectos motrices). Además, el alumnado comprueba la imprescindible confianza en que todos harán lo que se espera de ellos y lo necesario de las palabras de ánimo para generar la seguridad en que todo saldrá bien (aspectos de relaciones interpersonales e inserción social); pilares todos ellos del AC.

El tercer paso de este ReFiCE encadenado consiste en llevar a cabo el denominado “El ascensor, también llamado Fétetro” (figura 6). Para ello se juntarán dos grupos de seis (formando agrupamientos de hasta doce personas) y tras hacer una subida y bajada lentas se pasa a darle velocidad.

Finalmente, esta secuencia de aprendizaje termina con el ReFiCE denominado “Misión imposible”, en referencia a la célebre escena en la que el protagonista de la película desciende bruscamente por una cuerda hasta quedarse a escasos centímetros del suelo (figura 7).

Como se puede comprobar, los retos se van encadenando aumentando en número de alumnos implicados uniendo a grupos ya organizados previamente, lo que evita situaciones de exclusión, una de las características de la Organización Secuencial hacia las Actitudes, junto a generar la sensación de trabajo de toda la clase



Figura 7. Misión Imposible (bajada rápida-lenta)

7 Proyectos Cooperativos/montaje final (flashmob)

Los proyectos de aprendizaje surgen en el ámbito educativo como una alternativa a la forma tradicional de aprender: memorística, descontextualizada y con escasa profundidad en los contenidos. Es Kilpatrick (1918) a comienzos del siglo XX quien introduce su “método de proyectos”, inspirado por otros pedagogos como Decroly y Dewey. La enseñanza globalizada, la contextualización, la interdisciplinariedad y la transversalidad se convierten entonces en una absoluta prioridad para los defensores de estos nuevos métodos de aprendizaje. El conocimiento deja de ser concebido como un ente que puede ser fragmentado en disciplinas y suministrado en pequeñas dosis al alumnado de manera aislada para ser considerado como algo que debería surgir y al mismo tiempo, estar integrado en situaciones cotidianas y cercanas para los niños y niñas.

Este modelo tiene unos rasgos propios muy definidos que los expertos sintetizan identificando, al menos, tres elementos clave (Hernández, & Ventura, 2008):

- Los proyectos parten de los intereses de los alumnos y/o de su realidad cotidiana.
- El aprendizaje se produce desde un enfoque globalizado.

- Su desarrollo requiere un elevado nivel de habilidades para el tratamiento de la información, así como de capacidad para trabajar de manera autónoma.

A lo largo de los años el método ha ido evolucionando y recibiendo distintas denominaciones según sus distintas manifestaciones: desde los enfoques más puros y globales como el “*Aprendizaje basado en Proyectos*” (Trujillo, 2012, 2016; Vergara, 2015) hasta los “*Proyectos de trabajo*” (Hernández, & Ventura, 2008), “*Proyectos de comprensión*”, “*Proyectos inteligentes*”, “*Proyectos de investigación*” (Del Pozo, 2009) o “*Trabajo por proyectos*” (Blanchard, & Muzás, 2007) que incorporan particularidades propias según sus distintas manifestaciones.

En el ámbito que nos ocupa y dado que nos encontramos en un contexto vinculado al área de EF, cabe señalar que lo más correcto sería utilizar la acepción de “*Proyectos de trabajo*” que, si bien mantiene en esencia las cualidades del método de proyectos de Kilpatrick, se emplea cuando los proyectos no tienen un carácter tan globalizado y transversal y se circunscriben a un área de conocimiento.

Ahora bien, los proyectos de trabajo pueden a su vez adoptar distintas formas según el enfoque metodológico con el que se hayan hibridado previamente. Así, podremos encontrar proyectos con un marcado carácter social y transformador que pretenden mejorar aspectos de la realidad del barrio o de la vida de la comunidad educativa que rodea al centro, más vinculados por tanto con el enfoque de Aprendizaje-Servicio (por ejemplo, “*Muévete conmigo*” de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, González, & Fernández-Río, 2019), mientras que otros pueden estar asentados sobre lógicas de AC que han replicado las estructuras de este enfoque para dar así lugar a *proyectos cooperativos* (Omeñaca, Puyuelo, & Ruiz-Omeñaca, 2001). En este contexto, para que un proyecto sea genuinamente cooperativo se demanda la presencia de relaciones de interdependencia entre las personas participantes en aras de generar un producto compartido (Ruiz Omeñaca, 2017).

De este modo, y profundizando en el último de los modelos citados, cuando se pone en práctica un *proyecto cooperativo* lo que se está planteando es una hibridación de dos enfoques de aprendizaje para dar lugar a una nueva propuesta que toma características de ambos métodos. En el siguiente cuadro, se aprecian, por un lado, las características más representativas de cada enfoque, que una vez fusionadas, pasarán a configurar las cualidades propias de los *proyectos cooperativos*, con las modificaciones que es preciso introducir para aplicar estos métodos en un área en particular (tabla 1):

Tabla 1. Comparativa entre el Aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje cooperativo

<i>Aprendizaje basado en proyectos</i>	<i>Aprendizaje cooperativo</i>
<i>Aprendizaje contextualizado y vinculado con los intereses de los alumnos. Producto final que da sentido a los aprendizajes generados. Enfoque globalizado.</i>	<i>Esfuerzos supeditados a alcanzar un objetivo común (interdependencia positiva). Responsabilidad individual. Interacción promotora y simultánea cara a cara. Habilidades interpersonales.</i>
<i>Proyecto cooperativo</i>	
<i>Aprendizaje contextualizado y vinculado con los intereses de los alumnos. Producto o montaje final que da sentido a los aprendizajes generados. Enfoque semi-globalizado (al ser dentro de la misma asignatura se tratará de vincular unos contenidos con otros). Objetivo común y compartido por todos los participantes (interdependencia positiva) Responsabilidad individual. Interacción promotora y simultánea cara a cara. Habilidades interpersonales.</i>	

Los *proyectos cooperativos*, por tanto, son una apuesta segura para el profesorado ya que reúnen los beneficios del enfoque de proyectos y los del AC en una única propuesta con un potencial abrumador tanto a nivel motivacional, como relacional y cognitivo.

Cada vez son más los ejemplos que tenemos de este tipo de proyectos en el área de EF: Gymkhana ecológica (Pérez-Pueyo, Herrán, Centeno, & Hernando, 2008), Circo (Alonso, et al., 2015; Ruiz-Omeñaca, 2017), Teatro de sombras (Pérez-Pueyo, & Casado, 2011), Casa del terror (Pérez-Pueyo, 2012), FlashMob

de country (Casado, et al., 2016, 2017), etc. A modo de ejemplo, utilizaremos este último para mostrar las cualidades que hacen que una propuesta didáctica sea considerada un proyecto cooperativo:

Flashmob de baile country

Probablemente no hay ningún contenido del área de EF que a priori se ajuste mejor a una enseñanza tradicional basada en la demostración y la instrucción directa como el baile, ya que la repetición es la única forma de memorizar la secuencia de pasos de una coreografía. Ahora bien, si este contenido se afronta desde un enfoque cooperativo y se le dota del carácter de proyecto, la situación puede cambiar.

De este modo, los alumnos pueden tener la posibilidad de elegir el tipo de baile, música o estilo con el que quieren trabajar el contenido (country, salsa, bachata, zumba...) lo que ya sitúa la secuencia de aprendizaje en escenario distinto, más cercano al enfoque de proyectos al partir de los intereses del alumnado.

Por otro lado, es posible plantear un logro colectivo al final de la unidad o la situación de aprendizaje que no solo consista en reproducir individualmente el baile, sino que implique la participación de toda la clase junta. En esta ocasión, este objetivo común podría consistir en organizar un *FlashMob* en algún lugar céntrico de la localidad basado en la coreografía que se ha trabajado en clase. De esta forma, llegado el momento, los alumnos tendrían que ir uniéndose al baile de manera aparentemente improvisada como si se hubieran contagiado por el ritmo. Una vez finalizada, todo volvería a la normalidad como si nada hubiese pasado dejando a los espectadores y paseantes que en ese momento se encontraran en el lugar atónitos ante lo que acaba de suceder.

Esta decisión establece un objetivo compartido que condicionará las relaciones dentro del grupo y fomentará elementos claves del AC como la interdependencia positiva entre los participantes, ya que ahora no solo tendrán que preocuparse de su aprendizaje sino también del de sus propios compañeros/as (ya que este también terminará afectándoles indirectamente a ellos). Del mismo modo, la existencia de este objetivo compartido en forma de producto final dará sentido, motivación y significatividad a los aprendizajes que realizarán los alumnos durante la unidad, lo que a su vez también es una cualidad particular del enfoque de proyectos.

Para la fase de instrucción se pueden emplear estructuras cooperativas como el *Jigsaw* en la que cada alumno se especializa en una parte del baile para posteriormente acudir a su grupo y compartir lo que ha aprendido con sus compañeros/as; o el Puzle de Aronson, a través de grupos de expertos. De este modo, al final todos habrán aprendido la coreografía entera sin que el docente haya tenido que intervenir en ningún momento. Los bailes pueden ser aprendidos a partir de vídeos de especialistas o del propio profesor. Esta forma de aprendizaje incorpora elementos clave del enfoque cooperativo como la interacción cara a cara, la responsabilidad individual y las habilidades interpersonales.

8 Conclusiones

Se ha realizado una aclaración terminológica en relación con la cooperación en EF, con el fin de reducir la indeterminación semántica existente y evitar confusiones en el profesorado. No se puede llamar a todo AC de manera indiscriminada, siendo necesario realizar un proceso de reflexión acerca de los fines que debe de cumplir este modelo en el aula, ya que son muchas las posibilidades de abordarlo. Para ello y situando el foco en las situaciones motrices cooperativas, se han presentado ejemplos concretos de lo que diferencia un juego cooperativo de una actividad y un reto cooperativo de uno de carácter emocional. Además, se han mostrado cuáles son los aspectos que dan identidad a un proyecto cooperativo y se han planteado técnicas de aprendizaje cooperativo para la enseñanza de los deportes.

Antes de abordar cualquier técnica, juego o reto concreto, el docente de EF ha de asegurarse que existe un clima social positivo en el aula, en el que prime el respeto, la empatía y la solidaridad por los compañeros. Si no atendemos a esto, será inviable que la lógica cooperativa se instaure en el aula. En este sentido, la metodología cooperativa ha de seguir una coherencia en su implantación y ser integrada en la identidad profesional docente, siendo mucho más potente si se aplica de manera transversal a lo largo del curso que únicamente en unidades didácticas esporádicas.

Finalmente, se ha comprobado cómo, a pesar de existir una gran divulgación del AC en EF, la investigación actual no es tanta. También existe evidencia científica en el campo de las situaciones motrices cooperativas que permiten concluir su incidencia sobre la competencia motriz, las vivencias emocionales, las interacciones sociales, las conductas prosociales y los sistemas de valores del alumnado. Con todo, se anima al profesorado a que establezca diseños de intervención en su aula que pueda cuantificar de algún modo, aunque sea de manera sencilla, ya que esto permitirá seguir sumando evidencias al modelo. Hay que tener presente que, cuanto más avancemos en torno a la cooperación en EF, más avanzaremos socialmente.

9 Referencias

- Almond, L. (1986). Games making. En Thorpe, D., Bunker, D. y Almond, L. (Eds.). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, pp. 67-70.
- Alonso, G. Gómez, J., Echarri, C., Martínez, J. I., Palacios, I., Ramos, B., & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2015). El circo de los sueños: una unidad didáctica integrada desde un proyecto cooperativo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 50, 39-43.
- Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Narcea.
- Casado, O., Fernández, L., Garrote, J., Hernando, A., Herrán, I., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Vega, D. (2017). Flashmob: una experiencia en la calle. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 55, 73-74.
- Casado, O., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán, I., Centeno, L., Hernando, A., Martínez, R., Garrote, J., & Fernández, L. (2016). *El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física*. En *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.
- Córdoba, T., Olivares, X., Martínez, T., & Romero, R. (2010). Retos físicos cooperativos..., caminando hacia la inclusión. En Fraile, A y Velázquez Callado, C. *Actas del VII Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas*.
- Damon, W., & Phelps (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International journal of educational research*, 13(1), 9-19. doi:10.1016/0883-0355(89)90013-X
- De la Torre, S., Suarez, S., López, S. & Ruiz-Ariza, A. (2021). The effect of an 8-week program of high intensity cooperative physical activity on assertiveness Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): *International Journal*, 5(1), 41-51.
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje inteligente*. Tekman Books.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Routledge.
- Fathman, A. K., & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual review of applied linguistics*, 13, 127-140. doi: 10.1017/S0267190500002439
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Calderon, A., Hortigüela, D., Perez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Fernández-Río, J., Sánchez, R. y Méndez-Giménez, A. (2020). *El Aprendizaje Cooperativo en la iniciación deportiva. Hibridaciones con los Modelos Comprensivo (TGfU) y de Educación Deportiva*. En *actas del XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, León*.
- Glover, D. R., & Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Human Kinetics.
- Grineski, S. (1996). Cooperative learning in Physical Education. Human Kinetics.
- Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P., Casey, A. y Tarter, A. (2010). A case study of wikis and student-designed games in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 79-91.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. Upper Saddle River: N.J. Pearson.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- Kerr, N. L., & 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
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19, 319-335.
- Mansilla, P., & Abellán Hernández, J. (2021). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- Méndez Giménez, A. (2004). Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa. López Pastor, V., Monjas Aguado, R., y Velázquez Callado, C. (Coord.) IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Educación en valores y actividades física cooperativas.
- Méndez Giménez, A. (2010). Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. En Carlos Velázquez Callado (coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física*. (pp. 119-147). Barcelona: INDE.
- Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de la de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 55- 85.
- Méndez-Giménez, A. (2021). Autoconstrucción de materiales. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo por qué y para qué*. (pp. 273- 299). Universidad de León. Servicio de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Omeñaca, R. & Ruíz-Omeñaca, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. & Ruiz-Omeñaca, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Acropolis.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0 (1), 15-29.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y Educación Física*. Junta de Andalucía.
- Pavía, V. (2008). Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! en clase de educación física. *Educación Física y Deporte*, 27 (1), 31-42.
- Pérez, V. & Merín, R. (1998). El puzzle de Aronson: una experiencia de aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado. En A. García López, F. Ruiz Juan y A. J. Casimiro (Coords.), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Almería, 10 al 13 de septiembre (205-208). Instituto Andaluz del Deporte.
- 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. En C. Callado, J. Rodríguez Jiménez y S. de Prado Herrera (coord). *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Cooperando* (pp. 34-67). La Peonza Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O., Heras, C., Casanova, P., Herrán, I., & Feito, J. (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Editorial CEP.
- Pérez-Pueyo, Á., & Casado, O. (2011). Luces... Sombras... ¡Acción! *Tándem: Didáctica de la educación física*, 37, 100-109.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., & Centeno, L (2012a). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal. En C. Callado, J. Rodríguez Jiménez y S. de Prado Herrera (coord). *Actas del 8º*

- Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 379-390). La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Centeno, L. (2012b). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez, & S. de Prado (coord). *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 558-567). La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A., et al (2013). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 107-108.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Centeno, L., & Hernando, A. (2008). La gymkhana ecológica: ejemplo de proyecto cooperativo en Educación Física. En V Congreso Asociación de Ciencias del deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. León (Vol. 23).
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., González, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183-198. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11735
- Pessoa, V. M., Torres, T., da Silva, M. (2023). Jogos competitivos e jogos cooperativos: discussões a partir de uma prática pedagógica em Educação Física. *Lecturas: Educación física y deportes*, 298.
- Rodríguez Gimeno, J. M. (2003). Errores, miedos y problemas en la puesta en práctica de actividades físicas cooperativas. Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón (Asturias) 30 de junio al 3 de julio de 2003. La Peonza Publicaciones.
- Rodríguez Gimeno, J. M., Sánchez, C., Castillo, S., Mariscal, J., Fernández González, E., Romero, P. (2008). El gran desafío de la mole: desafíos enlazados con quitamiedos. *La Peonza. Nueva época*, 3,52-64.
- Rodríguez, S. (2020). El potencial educativo de los juegos cooperativos desde la educación física: Una experiencia en secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 65, 78-90.
- Rodríguez-Gimeno, J. M. (2016). *Desafíos Físicos Cooperativos*. En Actas del VI Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar. Guadalajara, México.
- Rodríguez-Gimeno, J. M., Sánchez- Carpintero, C, Castillo-Lajas, S., Mariscal-Jiménez, J., Fernández-González, E. & Romero-Jiménez, P. (2008). Desafíos Físicos Cooperativos: Trabajamos Todos Juntos. En C. Velázquez, J. J. Barba & C. Castro (coord). *Actas del VI Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas. Ávila, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]*. Valladolid: La Peonza.
- Romero-Jiménez, P., Mariscal-Jiménez, J., & Rodríguez-Gimeno, J. M (2006). Nuevos desafíos físicos cooperativos. Actividades cooperativas para la educación en la tolerancia y la solidaridad. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (Coord). *Actas del V Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]*. La Peonza Publicaciones.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1994). Child-Designed Games Experience Changes Teachers' Conceptions. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 60-63.
- 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* 21 (1), 97-114.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte*. CCS.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2017). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. CCS.
- Sánchez-Carpintero, C, Fernández-González, E. Romero-Jiménez, P. Castillo-Lajas, S., & Rodríguez-Gimeno, J. M., (2012). Más Desafíos Físicos Cooperativos. En Carlos Velázquez Callado, Juan José Rodríguez Jiménez y Saturnino de Prado Herrera (coord.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 519-525). La Peonza publicaciones.
- Sheingold, K., Hawkins, J., & 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. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata.
- Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vaquero, F., & Velázquez, C. (2004). Desafíos Físicos Cooperativos en gran grupo: el reto como motivación. En C. Velázquez, V. M. López Pastor y R. Monjas (coord), *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Segovia, 5 al 8 de julio. [CD-ROM]. La Peonza.

- Velázquez, C (2015b) Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28 (2), 234-239.
- Velázquez, C. (2003a). 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*. [CD-ROM]. La Peonza Publicaciones.
- Velázquez, C. (2003b). Desafíos Físicos Cooperativos. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio*. [CD-ROM]. La Peonza Publicaciones.
- Velázquez, C. (2004a). ¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión. *La Peonza*, 5, 23-25.
- Velázquez, C. (2004a). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2004b). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia de aula. En C. Velázquez, V. M. López Pastor y R. Monjas (coord). *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Segovia, 5 al 8 de julio*. [CD-ROM]. La Peonza Publicaciones.
- Velázquez, C. (2012). 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.
- 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. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2823/TEISIS312-130521.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes, & F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio* (pp. 44-60). La Peonza Publicaciones.
- Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. SM.

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU EVIDENCIA CIENTÍFICA. ¿UNA REALIDAD PARALELA?

Application of cooperative learning in Physical Education and its scientific evidence: a parallel reality?

David Hortigüela-Alcalá¹
Ángel Pérez-Pueyo²
Jesús Vicente Ruíz Omeñaca³

(¹) Universidad de Burgos. dhortiguela@ubu.es

(²) Universidad de León. angel.perez.pueyo@unileon.es

(³) Universidad de la Rioja. jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

Resumen

La presente comunicación tiene tres objetivos: 1) Reflexionar sobre si toda la divulgación existente en torno al Aprendizaje Cooperativo (AC) en Educación Física (EF) es correspondida con la investigación existente sobre el mismo; 2) Mostrar las evidencias científicas publicadas sobre la aplicación del AC en la EF; 3) Mostrar las evidencias científicas publicadas sobre la aplicación de los juegos cooperativos en EF. Se observa cómo, a pesar de lo que pudiera parecer, la literatura sobre la aplicación del AC en EF no es tan prolija como podría esperarse, siendo más habitual encontrar propuestas aisladas que diseños, bien estructurados y fundamentados, sobre el modelo pedagógico. Esto demuestra la extendida confusión existente en la actualidad de lo que es el AC, así como la manera tan dispar y, en ocasiones, disonante de aplicarlo con rigor en EF. Se presentan diversas líneas de investigación futuras sobre las que se considera necesario seguir trabajando.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Educación Física; investigación; innovación

Abstract

The present communication has three objectives: 1) To reflect on whether all the existing dissemination on Cooperative Learning (CL) in Physical Education (PE) corresponds to the existing research on it; 2) To show the published scientific evidence on the application of CA in PE; 3) To show the published scientific evidence on the application of cooperative games in PE. It can be seen that, despite what might appear to be the case, the literature on the application of CL in PE is not so prolix, and it is more common to find isolated proposals than well-structured and well-founded designs on the pedagogical model. This demonstrates the widespread confusion that currently exists about what CL is, and the disparate and sometimes dissonant way in which it is rigorously applied in PE. A number of future lines of research are presented, on which further work is considered necessary.

Keywords: Cooperative learning; physical education; research; innovation

1 Introducción

En la actualidad es muy habitual escuchar hablar sobre AC. Es un modelo pedagógico muy extendido en el ámbito educativo, en el que gran parte del profesorado ha recibido formación de manera más o menos formal. Esta divulgación, realizada a través de foros, redes sociales o portales educativos, entre otros, es todavía más abundante en el ámbito de la EF, existiendo una gran cantidad de recursos para poder aplicarlo en el aula. Sin embargo, y aunque ya han sido delimitados en multitud de ocasiones los principios, fines y fases de aplicación del AC, todavía hoy en día pueden observarse diferentes propuestas que confunden y no respetan la estructura que da esencia a este modelo. Algunos de los principales errores son: a) equipararlo al trabajo en grupo, creyendo que cualquier tarea que requiera de la participación de varias personas ya es cooperativa; b) considerar AC a todo lo que se aleje de metodologías más tradicionales; c) basarlo en responsabilidades grupales y olvidar la importancia de la individual (Walker & Johnson, 2018). También suele ser habitual que haya docentes de EF que sean reacios a la hora de aplicar el AC porque consideran que se pierde la esencia motriz de la EF, cuando ha quedado demostrado que no tiene por qué existir un menor gasto calórico que en otros tipos de contenidos (Hortigüela-Alcalá et al., 2017) ni una menor motivación entre los participantes (Hortigüela-Alcalá et al., 2018). En este sentido, merece la pena hacer una fuerte reflexión sobre los fines educativos que han de tener las clases de EF, debiendo dirigir los enfoques hacia la promoción de experiencias positivas en el alumnado que permitan generar adherencia hacia la práctica fuera del aula, lo que se ha denominado por la literatura como análisis transcontextual, y que busca impactar a nivel competencial en la sociedad actual (Jaocbs, 2016).

Es por ello que se hace imprescindible que el docente de EF incorpore el AC como estructura metodológica dentro de su proceso de enseñanza y no solamente desarrollarlo a través de actividades esporádicas. Solamente de este modo se podrá dotar de rigor y fundamentación al modelo, estableciendo conexiones entre contenidos que permitan obtener resultados para optimizar el aprendizaje del estudiante (Gorucu, 2016). En este sentido, el contexto educativo influye en la manera en la que se debe plantear el AC, ya que el clima social establecido en el grupo determina en gran parte su éxito. Tener una clase cohesionada ha de ser un principio básico para pretender que, con posterioridad, pueda existir una cooperación más sólida y perdurable (Barker & Quennerstedt, 2017). Del mismo modo, la aplicación del AC no debería centrarse únicamente en temáticas específicas, ya que las bases del modelo se sustentan en la transversalidad del mismo, siendo favorable que el alumnado actúe bajo principios de responsabilidad individual y grupal en cualquier actividad motriz que tenga un carácter pedagógico (Casey et al., 2015).

En este sentido, y bajo la premisa de la importancia que tiene el logro colectivo, adaptado este a las características individuales de cada alumno, existen dos aspectos esenciales sobre los que hay que prestar especial incidencia en EF. Por un lado, el fomento de autonomía en el estudiante, otorgándoles patrones de actuación que le permitan adquirir iniciativa en la resolución de problemas. Por otro lado, favorecer la toma de decisiones, preferiblemente a través de la generación de recursos motrices, sociales y afectivos fundamentados en la interdependencia positiva y la interacción promotora (Dyson et al., 2021). Todo ello se enmarca dentro de un objetivo más general y con una clara connotación de contribución a la ciudadanía, que es la generación en el estudiante de competencias extrapolables a la sociedad, con el fin de aportar para el avance de la misma, utilizando la motricidad como elemento vehicular (Bjørke & Mordal, 2020).

Por lo tanto, el presente trabajo tiene tres objetivos: 1) Reflexionar sobre si toda la divulgación existente en torno al AC en EF es correspondida con la investigación existente sobre el mismo; 2) Mostrar las evidencias científicas publicadas sobre la aplicación del AC en la EF; 3) Mostrar las evidencias científicas publicadas sobre la aplicación de los juegos cooperativos en EF.

2 Aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico: algunas reflexiones

El auge exponencial que han experimentado los modelos pedagógicos en EF en los últimos años es incuestionable, y más en nuestro país, habiéndose establecido diferentes clasificaciones, pautas y consideraciones para su puesta en práctica (Fernández-Río et al., 2016; Fernández-Río et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2021). En este sentido, son

innumerables las experiencias de carácter divulgativo, las que son compartidas por los docentes en diversidad de foros, redes sociales y eventos educativos. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida esa divulgación es traducida en una investigación que muestre resultados con evidencias científicas (Harvey, Kirk & O'Donovan, 2014). Si bien existen modelos con mucha trayectoria científica en EF como el Teaching Games for Understanding (TGFU) o el Sport Education (SE) sobre el tratamiento de diversidad de contenidos aplicados en diversos contextos, otros como el aprendizaje cooperativo (AC) no han gozado de tal repercusión. Esto es debido a su aparición algo más tardía en el panorama académico, proviniendo además de otras áreas curriculares como las ciencias, las matemáticas o el inglés (Johnson & Johnson, 2009). Sin embargo, cada vez son más las experiencias científicas que evidencian la necesidad de instaurar el AC en el aula, existiendo beneficios en los dominios motriz, afectivo y social. Esto, junto a la replicabilidad de sus actividades en diversidad de contextos, hace que actualmente sea considerado como un modelo pedagógico consolidado. Ante esto, surge la recomendación, y necesidad, de ser muy cautos a la hora de hibridar los distintos modelos, siendo imprescindible que antes de combinar los diferentes elementos que los caracterizan, el docente conozca y domine las características fundamentales de aquel que, predominantemente, se vaya a aplicar.

Otro aspecto esencial es la adecuación de los modelos pedagógicos que el docente tiene que hacer en su contexto específico de trabajo, atendiendo a aspectos como los recursos espaciales y materiales que disponga, pero, sobre todo, adaptado su aplicación a las experiencias previas del estudiante. En el caso específico del AC esto es esencial, ya que el tipo de EF que haya vivenciado el alumnado condicionará, en gran medida, su predisposición hacia el diálogo y hacia la interacción promotora con sus compañeros, aspectos fundamentales dentro de este modelo (Hortigüela-Alcalá et al., 2020). Por ello, el docente deberá de ir paso a paso, tratando en primera instancia de generar un clima positivo en el aula, basado en el respeto y la aceptación de todos los integrantes del aula, para a partir de ahí construir e ir evolucionando hacia lógicas de actuación más complejas (Wallhead & Dyson, 2017). Bajo este enfoque, y siempre constituyéndose el ámbito motriz como el eje fundamental sobre el que gira todo lo demás, las propuestas cooperativas han de estar fundamentadas en elementos esenciales como son la responsabilidad individual, el procesamiento grupal y la reflexión a lo largo del proceso (Fernández-Río & Casey, 2021).

Por último, y no menos importante, se encuentra la coordinación que tiene que existir entre los docentes que imparten EF dentro de un mismo centro educativo, ya que mantener un enfoque pedagógico abierto y participativo, bajo una misma línea de actuación, es la mejor forma para que el alumno disfrute con y a través de su cuerpo, con y a través de sus compañeros.

3 ¿Por qué basarse en la evidencia científica?

La evidencia científica debe sustentar las prácticas del docente en relación a la implantación del AC. Los resultados científicos de las distintas aplicaciones del AC en la escuela demuestran los diferentes efectos que puede tener el mismo, lo que permite continuar vías y caminos ya explorados. El docente debe nutrirse de esta evidencia, siempre con una reflexión personal, que le permita tomar decisiones sobre cómo aplicarla en su contexto de trabajo. Esto permite obtener un mayor sustento y justificación sobre la articulación de las prácticas pedagógicas, aunando esfuerzos bajo una misma dirección, lo que favorece el rigor en el proceso de enseñanza (Darnis & Lafont, 2015). La puesta en práctica del AC puede tener diferentes fines y objetivos, partiendo de la premisa fundamental del aprendizaje a través de la motricidad. Es importante que se comprenda que la evidencia científica no debe ser un patrón inexorable que no otorgue flexibilidad de actuación en la práctica del día a día, sino todo lo contrario, ya que debe abrir vías de exploración sobre las que el docente puede indagar y adaptar. La cuestión es poder partir de unas premisas de actuación comunes, aplicando estrategias, ya fundamentadas, que permitan justificar lo que se hace, cuándo se hace y por qué se hace. No hay nada mejor para el avance de un modelo, en este caso del AC, que tratar de establecer nuevos resultados a partir de los ya existentes. Es por ello que, si pretendemos avanzar con rigor en relación con este modelo, necesitamos diseñar experiencias contrastadas que garanticen la replicabilidad en diversidad de contextos. Además, es necesario que estas evidencias se estructuren a partir de los cuatro dominios que dan identidad y rigor a los modelos, como son el social, el cognitivo, el físico y el afectivo, no priorizando exclusivamente alguno de ellos por encima del resto (Casey & Goodyear, 2015).

En este sentido, y partiendo de la premisa de que para que el alumnado reflexione y aprenda en EF se necesita de la aplicación de un tratamiento pedagógico corporal que integre la socialización como eje vertebrador, debemos de mirar a la evidencia ya generada. En concreto, una de las principales evidencias que ha mostrado la aplicación del AC en EF en los últimos años ha sido comprobar cómo el fomento intencionado de las relaciones interpersonales en el aula mejora variables como el clima motivacional, la implicación del alumnado y la satisfacción hacia la asignatura, independientemente de la etapa en la que se aplique (Hortigüela-Alcalá, et al., 2019).

4 Principales resultados de investigación en Aprendizaje Cooperativo en Educación Física (2014-2019)

Ubicando el foco en la investigación realizada sobre el AC en EF en los últimos cinco años, llama la atención que únicamente se hayan encontrado un total de 15 artículos (Bores-García, et al., 2021). Esto reafirma la idea mostrada anteriormente de que mucha de la divulgación existente no se traduce en evidencia científica (Tabla1).

Tabla 1. Resumen de los artículos sobre CL publicados entre 2014 y 2019 (Bores-García, et al., 2021)

Autor y año	País	Número de participantes, curso y duración.	Tipo de investigación	Contenido	Propósito	Resultados	Ámbito de aprendizaje
Bodsworth & Goodyear (2017)	Gran Bretaña	36 alumnos. 11-12 años. 1 unidad didáctica	Cualitativa: grupos de discusión, diario del investigador y observación externa.	Atletismo	Estudiar las barreras y facilitadores de la integración de la tecnología al usar el modelo AC en EF.	Solo los docentes que integran intencionalmente las tecnologías en la EF pueden lograr que los alumnos experimenten un aprendizaje reflexivo que mejore sus prácticas motrices.	Cognitivo
Dyson et al. (2016)	Gran Bretaña	12 profesores Educación Primaria	Cualitativo: reflexiones del profesor, diarios de campo y entrevistas	Habilidades motrices básicas	Evaluar la preparación para la comprensión y aplicación del AC	Aprender a enseñar el aprendizaje cooperativo en EF. El aprendizaje debe ser práctico y estar integrado en el contexto escolar de los profesores	Cognitivo
Fernández Río et al. (2017)	España	249 estudiantes entre 12 y 14 años. 3 unidades didácticas consecutivas.	Mixta: cuestionario, pre-test y post-test.	Retos Cooperativos, Condición Física y Parkour.	Investigar el impacto de una aplicación mantenida del modelo AC. Evaluar las percepciones del alumnado sobre el clima de la clase. Conocer las sensaciones de los estudiantes después de experimentar el modelo AC durante un largo periodo de tiempo.	Aumento de la motivación intrínseca y mayor percepción de un clima de aprendizaje cooperativo. Aumento de la percepción de cooperación, relación, disfrute y novedad.	Social
Sánchez-Hernández et al (2018)	España	125 estudiantes de Educación Primaria. 1 Unidad Didáctica.	Cualitativa: etnografía crítica	Fútbol	Provocar un clima de entendimiento y respeto hacia el sexo opuesto y retar al alumnado a tomar una actitud crítica frente a los	La inclusión explícita de pretextos para provocar al alumnado a la reflexión sobre el género es fundamental, sobretudo la	Social

					estereotipos de género.	creación de espacios para que las chicas puedan expresarse libremente y ser oídas por los chicos. Las chicas se sintieron más valoradas durante todo el proceso.	
Goodyear et al (2014)	Gran Bretaña	2 clases de chicas adolescentes. Unidad de 8 sesiones.	Cualitativa: diario del investigador, herramienta de análisis del profesor post-sesión, entrevistas a los estudiantes y análisis de las películas grabadas por las alumnas.	Baloncesto	Aumentar el grado de participación de las chicas en las clases de EF utilizando el Aprendizaje Cooperativo y cámaras de vídeo.	La mayor parte de las chicas aumentaron su participación fundamentalmente al asumir roles de entrenadora o camarógrafa durante la unidad didáctica.	Social y Cognitivo
Casey et al (2015)	Gran Bretaña	2 grupos de Educación Secundaria. Una UD de 12 lecciones.	Mixta: diarios del docente y Cooperative Learning Validation Tool (CLVT)	Atletismo	Confirmar la validez de la aplicación del modelo de AC.	Se debe tener un mayor rigor a la hora de implementar unidades didácticas usando el modelo de AC	Afectivo
Gorucu (2016)	Turquía	48 estudiantes de Educación Secundaria. 10 semanas.	Cuantitativa: pre-test y post-test.	Volleyball, tenis de mesa y fútbol.	Observar los efectos de la implementación del modelo de AC en las habilidades de resolución de problemas de los estudiantes de secundaria.	La implementación del modelo de AC contribuye al desarrollo de las habilidades de resolución de problemas del alumnado.	Cognitivo
Wallhead & Dyson (2017)	New Zealand	3 alumnos de 5 años y su profesor. Intervención de 3 meses (3 UD)	Cuantitativa: uso del protocolo Joint Action Studies in Didactics (JASD)	Juegos de persecución, habilidades gimnásticas y lanzamientos y recepciones.	Utilizar el protocolo Joint Action Studies in Didactics (JASD) para entender cómo se construye el conocimiento mediante las interacciones docente-discente en el modelo AC.	Las tareas del AC promovieron una estructura pedagógica en la que las interacciones de los estudiantes estaban alineadas con las intenciones didácticas de las tareas.	Social
Darnis & Lafont (2015)	France	1- 17 chicos y 13 chicas de 3º y 4º grado. 2- Dos grupos de chicas de 11 y 12 años.	Cuantitativa: grabación en vídeo y hoja de observación.	1- Actividades de baloncesto o por parejas 2- Actividades de Balonmano o por parejas	Estudiar los intercambios verbales en situaciones de juego en parejas en la enseñanza de deportes utilizando el modelo AC	Las discusiones entre compañeras acerca del objetivo y las estrategias del juego facilitaron el desarrollo de las habilidades tácticas y motrices. Las parejas con habilidades asimétricas se beneficiaron del intercambio oral durante la actividad más que las parejas con habilidades simétricas.	Social y motriz
Barker & Quennerstedt (2017)	Suecia	3 grupos de trabajo en Educación	Cualitativa: entrevistas antes y	Sesión de coreografía	Explorar las relaciones de poder en el trabajo en grupos en EF	Las relaciones de poder no se crean únicamente entre los miembros del	Social

		Secundaria. 1 sesión.	después de la sesión.			grupo. Tampoco hay una gran correlación entre el nivel de habilidad y el poder en el grupo.	
O'Leary et al (2015)	Gran Bretaña	75 alumnas de Educación Secundaria (15 años). UD de ocho sesiones.	Cualitativa: diarios reflexivos, observación externa y cartas con comentarios de alumnado	Gimnasia artística	Identificar los elementos que aparecen en el uso de la estrategia del "jigsaw learning" en EF	El uso del "Jigsaw learning" como herramienta cooperativa incidió positivamente en las relaciones sociales y las habilidades motrices de los alumnos.	Social y motriz
Argüelles & González (2018)	España	3º Primaria, 31 participantes. Una UD de 10 sesiones.	Cualitativa. Diario de aula y cuestionarios.	UD de manejo de objetos móviles	Conocer el grado de motivación y de satisfacción ante la aplicación del modelo.	Aumento de la motivación y de la satisfacción con la práctica de juegos cooperativos mediante la utilización del modelo CL:	Cognitivo y social
Altinkok (2017)	Turquía	Un grupo de 1º de Primaria. 12 semanas.	Cuantitativa. Pre-test y post-test de habilidades motrices básicas.	Habilidad es motrices básicas	Determinar el efecto sobre las habilidades motrices básicas de estudiantes de 1º de primaria tras doce semanas de actividades de aprendizaje cooperativo.	Desarrollo de las habilidades motrices básicas del grupo experimental.	Motriz
Lee (2014)	Taiwan	60 alumnas de 7º y 8º grado. Una UD de 8 sesiones.	Mixta. Test de capacidades físicas y entrevistas semiestructuradas.	Capacidades físicas básicas	Evaluar la efectividad del modelo AC en contenidos de condición física.	El desarrollo de las capacidades físicas básicas es mayor con la utilización del modelo AC que con modelos tradicionales. La motivación extrínseca del profesor es un factor decisivo.	Motriz
Nopembri et al. (2019)	Indonesia	810 alumnos de 4º a 6º de primaria	Cuantitativos: cuestionarios ad hoc	Deportes	Evaluar las habilidades y resolución de problemas de los niños	Mejoras significativas en las habilidades de afrontamiento del estrés y resolución de problemas de los niños.	Cognitivo y social

Son diversos los países en los que se han llevado a cabo investigaciones sobre el AC en EF, mostrando su expansión internacional. Si bien no puede establecerse una tendencia por país o por autor, emergen nuevos países donde anteriormente no existían evidencias como Turquía, Nueva Zelanda, Francia, Suecia y Taiwan. Por otro lado, gran parte de esta investigación se estructura en intervenciones de corta duración, que limitan en cierta medida poder comprobar los efectos de la implantación del AC. También se caracterizan por ser muy variadas en el número y tipo de participantes, siendo proporcionadas en la etapa de Primaria y de Secundaria. Las experiencias en primaria han evidenciado efectos positivos en variables como el comportamiento del alumno, el seguimiento de reglas y el respeto a los demás, utilizando sobre todo el juego motor como herramienta de exploración, indagación y aprendizaje. En secundaria, y atendiendo a la mayor autonomía de los estudiantes, las mejoras se han encontrado en el establecimiento de los vínculos sociales y las reflexiones sobre el aprendizaje adquirido en la asignatura.

En cuanto a los métodos empleados, se han utilizado métodos tanto cualitativos (46,1%) como cuantitativos (30,7%) y mixtos (22,2%), lo que refleja su variedad, algo positivo para analizar los efectos

del AC en EF desde diversos enfoques. Es interesante atender al tipo de contenidos curriculares sobre los que se basan estas investigaciones, centrándose fundamentalmente en los de carácter deportivo, salud y condición física y habilidades motrices. También versan sobre la validez de la aplicación del modelo, los aspectos relacionales y/o motivacionales del alumnado, el género, la resolución de problemas, la relación entre el docente-discente y las nuevas tecnologías. Si atendemos a los dominios en los que se centran, es el social el más predominante.

5 ¿Qué se ha investigado en los últimos años?

En relación a la investigación realizada en los últimos 3 años (desde el 2020 hasta mayo del 2023), nos encontramos con 5 investigaciones de corte experimental que han aplicado el AC en EF. Todas las publicaciones están indexadas en Journal Citations Report (JCR). En la primera de ellas, Fernández-Río y Casey (2021) analizaron la influencia que la educación deportiva puede tener en la responsabilidad de los miembros del equipo que trabajan de forma cooperativa. Los resultados demostraron que los alumnos de secundaria que vivenciaron las unidades didácticas de fútbol y baloncesto a través de la educación deportiva mejoraron sus percepciones de habilidades interpersonales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad Individual y cooperación global respecto aquellos estudiantes que habían recibido la enseñanza tradicional. Esto demostró que el AC es un efecto secundario del uso de la educación deportiva.

En la segunda investigación, Dyson et al (2021) analizaron cómo el AC contribuía al aprendizaje social y emocional de los estudiantes de EF de primaria. A través de la observación sistemática y la realización de grupos focales, los resultados reflejaron cómo el AC conecta con el aprendizaje emocional, destacando aspectos como "formar parte de un equipo"; "aprender a escuchar"; "ayudar y animar a los demás"; y "hacer que la educación física sea justa".

En la tercera investigación, Bjørke & Mordal Moen (2020) analizaron las percepciones de docentes y las experiencias de los estudiantes a través de la implantación de 24 sesiones de AC a lo largo de dos años académicos. A través del empleo de entrevistas, notas de observación y el diario reflexivo investigador, los resultados mostraron el cambio positivo que los estudiantes manifestaron hacia el AC, la influencia positiva que tiene el trabajo sistemático de los objetivos para el aprendizaje del alumnado, así como los efectos positivos en el aprendizaje social y emocional.

En la cuarta investigación, Leon et al (2022) analizaron cómo dos variables contextuales, como el número de estudiantes por clase y la cooperación global, afectaba al rendimiento académico de los estudiantes de EF. Los resultados reflejaron cómo el procesamiento en grupo, la interacción promotora y la responsabilidad individual fueron los predictores que más incidían en el rendimiento académico. Se concluyó que el rendimiento académico en EF no sólo está determinado por factores personales, sino también por factores contextuales como la cooperación percibida en clase.

La quinta investigación (Dyson et al., 2022) tuvo el objetivo de comprobar cómo los docentes de primaria implementaban el AC para lograr un aprendizaje social entre sus estudiantes. A través de un diseño cualitativo, realizado con 21 profesores, los resultados mostraron cómo el AC es un modelo pedagógico que puede incidir positivamente en la socialización del estudiante, siempre que: 1) se atienda al ámbito emocional; 2) se generen responsabilidades individuales dentro del grupo; 3) el grupo perciba los objetivos de la tarea como asumibles; 4) se les dé el tiempo suficiente para buscar acuerdos.

6 Investigación en relación con las situaciones motrices cooperativas

La investigación en el campo de las situaciones motrices cooperativas ha sido amplia en los últimos lustros. No obstante, parte de estas investigaciones han sido publicadas en revistas de no tanto impacto. Centrándonos en los últimos cinco años, la revisión realizada a partir de artículos indexados en Scopus, Google Scholar y Dialnet en relación con situaciones motrices cooperativas y, dentro de ellas, de juegos cooperativos, condujo a un total de 18 artículos de investigación. Además de dos artículos de revisión, dos tercios de los restantes partían de metodología cuantitativa y un tercio tomaba como referencia el

tratamiento cualitativo de los datos obtenidos. Las investigaciones se desarrollaron en España, Portugal y en países de Iberoamérica.

Partiendo de ellos, la competencia motriz, objeto medular de nuestra área, ha sido el centro de un estudio desde el que se concluyó que, desde las situaciones lúdicas cooperativas se producen mejoras en dicha competencia (Muñoz et al., 2020). También las emociones han sido el foco de una parte de las investigaciones. En todas ellas se denota una mayor presencia de emociones agradables/positivas en el contexto de situaciones motrices cooperativas, especialmente de carácter lúdico (Alonso et al., 2019; Muñoz et al., 2020; Salcedo et al., 2022).

Otro de los referentes objeto de estudio ha estado ligado a las relaciones sociales y la convivencia escolar. En este contexto, se ubican investigaciones que denotan la mejora de las relaciones interpersonales (Murillo & Tirado, 2020), la adquisición de competencias sociales (Muñoz et al., 2020) y la incidencia positiva sobre la prevención del acoso escolar (Vásquez & Cabrera, 2022). Asimismo, se hicieron explícitas mejoras en las conductas prosociales de cooperación, empatía y respeto hacia las otras personas (Navarro et al., 2019; Sandet, 2022) y en acciones tendentes hacia la búsqueda del bien común (Cárdenas et al., 2020). En otro orden de cosas, la cooperación se reveló como clave para el éxito colectivo en un marco en el que las personas participantes percibieron las situaciones de juego cooperativo como un catalizador de la actuación colectiva en pro de conseguir una meta que empodera a las personas integrantes del equipo.

También se desarrollaron investigaciones en relación con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estas revelaron que el juego cooperativo era una buena alternativa en la sensibilización hacia las situaciones singulares de personas con discapacidad y hacia su inclusión (Mansilla & Abellán-Hernández, 2021). Y desde un programa de actividades ludomotrices cooperativas se generaron cambios conductuales positivos en alumnado con TDAH (Novo & Campelo, 2020). El progreso en el desarrollo de funciones ejecutivas asociadas a la autorregulación a partir de desafíos cooperativos ha sido otro referente objeto de investigación con resultados que corroboran la incidencia positiva (López, 2021). Y, de modo análogo, se han dado una influencia positiva sobre la reducción de la agresividad a partir de la participación en un programa de juegos cooperativos (Munevar, 2021).

Por otro lado, desde los artículos de revisión se concluyó la influencia positiva de los juegos cooperativos sobre la participación, la inclusión social, la reducción del desinterés, la motivación y el aprendizaje (Oliveira et al., 2022); así como sobre las vivencias emocionales, mostrando mayores niveles de emociones positivas y valores más bajos de emociones negativas que en situaciones motrices con otra lógica interna (Martínez-Martínez & Valero-Valenzuela, 2019).

Finalmente, cabe concluir la presencia, en situaciones motrices cooperativas, de marcos axiológicos compartidos por las personas participantes y asociados a factores de orientación solidaria, realización personal y actuación prosocial en diferentes grupos de edad y con una mayor orientación prosocial en el caso de las chicas (Ruiz-Omeñaca et al., 2019; Ruiz-Omeñaca et al., 2021).

7 ¿Hacia dónde seguir caminando?

Teniendo en cuenta lo expuesto, la investigación futura de AC en EF debiera avanzar en:

- La realización de intervenciones más largas, complementadas por otras de carácter longitudinal, que permitan constatar con más fidelidad los efectos del AC.
- El desarrollo de intervenciones en el ámbito de la expresión corporal, ya que es el contenido sobre el que menos evidencias existen.
- La explicación detallada de los diseños de intervención, especificando cómo se llevaron a cabo las experiencias: fines de intervención, ejemplos de tareas, agrupamientos, estructuración de espacios...
- La realización de investigaciones que demuestren que el empleo del AC no tiene por qué conllevar un menor compromiso motor.

- La especificación clara de cuáles son las variables en las que hay que poner el foco como docentes para desarrollar al máximo las potencialidades del AC.
- Que las investigaciones se centren en los dominios cognitivo, afectivo y motor, y no solamente en el social.
- La clarificación de procesos, pasos y elementos que han de guiar las intervenciones para que respete la esencia del AC, evitando así las confusiones pedagógicas sobre la forma de llevarlo a cabo.

Y en el caso de las situaciones motrices cooperativas, se hace preciso en futuras investigaciones:

- Prestar una atención singular a la competencia motriz y a los progresos en ésta desde situaciones motrices cooperativas.
- Contrastar las consecuencias que deparan los juegos cooperativos con otras situaciones motrices cooperativas que no poseen estructura de juego.
- Profundizar en las consecuencias de la práctica sobre los procesos de toma de decisión en el seno de las prácticas lúdicas cooperativas.
- Contrastar la influencia que puede ejercer, dentro de los contextos de aprendizaje que se vertebran desde las situaciones motrices cooperativas, la puesta en juego de procesos pedagógicos que promuevan la reflexión sobre la práctica por parte del alumnado.

8 Conclusiones

Atendiendo a los objetivos del trabajo, se puede concluir cómo, a pesar de la gran divulgación que está teniendo el AC en EF en la actualidad, ésta no se corresponde con el volumen de literatura publicada al respecto, siendo únicamente 20 artículos de corte experimental, que miden los efectos del AC en EF, los que han sido publicados en los últimos 8 años en revistas JCR. Sin embargo, la literatura existente en el ámbito de los juegos motrices cooperativos es más prolija, siendo 18 artículos los publicados en los últimos 5 años. Si bien, es preciso destacar que estas investigaciones están publicadas en revistas de menos indexación.

Esto conlleva a la reflexión de que es necesario aplicar más el AC, como modelo pedagógico, de forma longitudinal en el aula, yendo más allá de la mera reproducción de algunos juegos, retos y/o actividades en las que exista la cooperación. Como docentes, debemos entender que, si verdaderamente pretendemos obtener en nuestro alumnado los beneficios sociales y motrices que se asocian al AC, debemos de hacer el esfuerzo de estructurar nuestras prácticas a partir de los principios y elementos que configuran este modelo, y no supeditarlos a contenidos específicos en momentos puntuales del curso. Es por ello que la innovación, concepto a veces tergiversado, debe sustentarse en los resultados que las investigaciones han demostrado todos estos años, lo que permite aunar esfuerzos y remar en una misma dirección.

Del mismo modo, debe de quedar claro que no todo es AC. Por ejemplo, que los alumnos trabajen en grupo para cumplir una o varias tareas dista mucho de lo que es la cooperación, y, desgraciadamente, esto se sigue confundiendo en la actualidad. Principios como la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, el procesamiento grupal y las habilidades interpersonales tienen que estar integrados en nuestras propuestas didácticas, independientemente del contenido a aplicar y siempre adaptados al contexto específico de actuación.

En esta dirección de suma y avance colectivo, desde el presente trabajo se ha pretendido generar reflexión entre el profesorado de EF acerca de la necesidad de regirse por la evidencia a la hora de aplicar el AC en el aula, con el objetivo principal de integrar, de manera real y consciente, este modelo pedagógico en la identidad profesional del profesorado.

9 Referencias

- Alonso, J. I., Marín, M., Yustes, L. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212.
- Altinkok, M. (2017). The effect of movement education based on cooperative learning method on the development of basic motor skills of primary school 1st grade learners. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 241-249.
- Argüelles, D., González de Mesa, C. (2018). Physical Education and Cooperative Learning: A practical experience. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64.
- Barker, D. M., & Quennerstedt, M. (2017). Power and Group Work in Physical Education: A Foucauldian Perspective. *European Physical Education Review*, 23(3), 339-353. <https://doi.org/10.1177/1356336X1562071>
- Bjørke, L., & Mordal, K. (2020). Cooperative Learning in Physical Education: A Study of Students' Learning Journey over 24 Lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579. doi: 10.1080/17408989.2017.1294672
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Cárdenas, G. A., Soto, C., & Becerra, D. A. (2020). Juegos cooperativos en la convivencia escolar, un estudio descriptivo. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 300-312.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. doi: 10.1080/00336297.2014.984733
- Casey, A., Goodyear, V. & Dyson, B. (2015). Model Fidelity and Students' Responses to an Authenticated Unit of Cooperative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 642-660. doi: 10.1123/jtpe.2013-0227
- Darnis, F., Lafont, L. (2015). Cooperative Learning and Dyadic Interactions: Two Modes of Knowledge Construction in Socio-Constructivist Settings for Team-Sport Teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473.
- Dyson, B. P., Colby, R., & Barrat, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 370-380. doi:10.1123/jtpe.2016-0119
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). 'Being a Team, Working Together, and Being Kind': Primary Students' Perspectives of Cooperative Learning's Contribution to Their Social and Emotional Learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137-154. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). "Wow! They're Teaching Each Other": Primary Teachers' Perspectives of Implementing Cooperative Learning to Accomplish Social and Emotional Learning in Aotearoa New Zealand Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 513-522. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0047>
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J. & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. doi: 10.1080/17408989.2015.1123238
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.

- Fernández-Río, J., & Casey, A. (2021). Sport Education as a Cooperative Learning Endeavour. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernández-Argüelles, D., & González, C. (2018). Physical education and cooperative learning: A practical experience. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43–64.
- Goodyear, V., Casey, A. & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: social learning within the Cooperative Learning Model to engage girls in physical education. *Sport, Education and Society*, 19(6), 712-734. doi: 10.1080/13573322.2012.707124
- Gorucu, A. (2016). The Investigation of the Effects of Physical Education Lessons Planned in Accordance with Cooperative Learning Approach on Secondary School Students' Problem Solving Skills. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 998-1007. doi: 10.5897/ERR2016.2756
- Harvey, S., Kirk, D., & O'Donovan, T.M. (2014). Sport Education as a Pedagogical Application for Ethical Development in Physical Education and Youth Sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>.
- Hernández, F., & Ventura, M. (2008). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Octaedro.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo A., González-Villora, S., Pastor-Vicedo, J.C., & Baena-Extremera, A. (2020). "Cooperative Learning Does Not Work for Me": Analysis of Its Implementation in Future Physical Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 1(1539), 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01539.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. doi: <https://doi.org/10.3390/su11247005>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Salicetti, A., & Hernández, J. (2017) Motivational Contrast in Physical Education Depending on Caloric Expenditure. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72) 621-635. doi: <http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>
- Hortigüela-Alcalá, D., Salicetti, A., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Relationship between the level of physical activity and the motivation of physical education teachers. *Sportis*, 4(2), 331-348. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3291>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.
- Jacobs, G. (2016). Ten Strengths of How Teachers Do Cooperative Learning. *Beyonds words*, 4(1), 10-17.
- Johnson, D., & Johnson, F. (2009). *Joining together: group theory and group skills*. Pearson.
- Lee, T.E. (2014). Effects of a cooperative learning strategy on the effectiveness of physical fitness teaching and constraining factors. *Mathematical problems in engineering*, 1-6.
- Leon, B., et al. (2022). Cooperative Classrooms and Academic Performance in Physical Education: A Multilevel Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 660-668. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0008>
- López, A. (2021). Efecto de un programa de ejercicio físico con desafíos cognitivos y cooperativos en la autorregulación y las conductas prosociales: el programa ACTIVA Motricidad en infantil (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Mansilla, P., & Abellán-Hernández, J. (2021). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Martínez-Martínez, F. D., & Valero-Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física. Revisión sistemática. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 14(2), 91-96.
- Munevar, S. K. (2021). Juegos cooperativos: una estrategia efectiva para la disminución de la agresividad en escolares de básica primaria. *Revista Impetus*, 13(1), 16-29. <https://doi.org/10.22579/20114680>.
- Muñoz, V., Lavega, P., Costes i Rodríguez, A., Da Silva, S. D., & Serna, J. (2020). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 166-172.
- Murillo, M., & Tirado, E. (2020). Juegos cooperativos en la convivencia escolar: análisis desde la interacción entre los actores educativos. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 303-312. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.19>

- Navarro, R., Lago, J., & Basanta, S. (2019). Conductas prosociales de escolares de educación primaria: influencia de los juegos cooperativos. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 8(2), 1 (Suplemento), 33-37. <https://doi.org/10.6018/sportk.401081>
- Nopembri, S., Sugiyama, Y., Saryono, & Rithaudin, A. (2019). Improving stress coping and problem-solving skills of children in disaster-prone area through cooperative physical education and sports lesson. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 185–194. doi:10.14198/jhse.2019.141.15
- Novo, A., & Campelo, M. (2020). Juego cooperativo en el aula: Inclusión del alumnado con TDAH. *EmásF: revista digital de educación física*, 67, 9-27.
- O'Leary, N., Wattison, N., Edwards, T., Bryan, K. (2015). Closing the Theory-Practice Gap: Physical Education Students' Use of Jigsaw Learning in a Secondary School. *European Physical Education Review*, 21(2), 176-194.
- Oliveira, A. A., de Souza, T., & Penaves, G. (2022). Contribuições dos jogos cooperativos na Educação Física escolar: Uma revisão integrativa. *Lecturas: Educación física y deportes*, 290. 1-12.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coords) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Rodríguez-Gimeno, J. M., & Velázquez, C. (2021). Los valores en las situaciones motrices cooperativas. Investigación cuantitativa. En Garduño, J. (Coord.), *Investigación científica en educación física: panorama y prospectiva* (pp. 157-200). Crea Editorial.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Velázquez, C., & Rodríguez-Gimeno, J. M. (2019). Los valores en el contexto de las situaciones motrices cooperativas: referentes axiológicos de los participantes. *EmásF: revista digital de educación física*, 61, 68-85
- Salcedo, P. I., Díaz-Aroca, A., & Alcaraz, V. (2022). Propuesta educativa para favorecer la concienciación emocional en educación física con niñas y niños de entre 8 y 10 años. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 436, 35-49.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. & Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. doi: 10.1080/13573322.2018.1487836
- Sandet, M. (2022). Análisis de variables sociales y cognitivas y su vinculación con conductas prosociales. Efecto de un programa de intervención de aprendizaje cooperativo en educación física (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Vásquez, L. E., & Cabrera, V. A. (2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. *Unimar*, 40(1), 54-75.
- Walker, E., & Johnson, I.L (2018). Using Best Practices When Implementing the Cooperative-Learning Theory in Secondary Physical Education Programs. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 31(4), 5-11. <http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2018.1465870>
- Wallhead, T., & Dyson, B. (2017). A Didactic Analysis of Content Development during Cooperative Learning in Primary Physical Education. *European Physical Education Review*, 23(3), 311-326

TALLERES

TALLER DE JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS

Cooperative games and physical activities workshop

Roberto Monjas Aguado (1)
Jesús Vicente Ruíz-Omeñaca (2)
Víctor M. López-Pastor (3)
Felix E. Lobo de Diego (4)
Miriam Molina Soria (5)
Carla Fernández Garcimartín (6)
Ángel Pérez Pueyo (7)

(1)-Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. Correo electrónico, roberto.monjas@uva.es

(2) Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: jeruiz@unirioja.es

(3) Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. Correo electrónico: victor.lopez.pastor@uva.es

(4) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid y Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I. Correo electrónico: felixenrique.lobo@uva.es.

(5) Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. Correo electrónico: miriam.molina@uva.es

(6) Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. Correo electrónico: carlafdzg96@gmail.com

(7) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

El objetivo de este taller es conocer y analizar las diferencias entre los conceptos de: “actividad física cooperativa” y “juego cooperativo”. Para ello se ha organizado el taller en dos partes: en la primera se realizará una sesión práctica, en la que vivenciar las características de ambos tipos de situación motriz; en la segunda parte se realizará una puesta en común entre todos los participantes, para analizar lo vivido y dejar claras las características propias de cada uno de los tipos de situación motriz practicado, reflexionando sobre sus posibilidades educativas y las alternativas para enriquecerlas desde una perspectiva pedagógica.

Dentro de las situaciones motrices cooperativas los juegos cooperativos añaden a las actividades físicas cooperativas un componente estructural, caracterizado por la presencia de un sistema de reglas que marcan su lógica interna y su devenir como actividad física organizada y que pueden reconstruirse en cada contexto –a diferencia de lo que sucede en el deporte-, así como la puesta en práctica de estrategias de acción que contribuyan a dar respuesta a la demanda del propio juego. Y, de forma adicional, es preciso tomar en consideración el modo en que las personas participantes vivencian la situación, lo que lleva a considerar que el juego cooperativo se percibe como una actividad libre, fuente de alegría y placer, con carácter autotélico y situada en un mundo aparte que se ubica en el terreno de la recreación. No obstante, es preciso reparar en que las vivencias lúdicas pueden impregnar también actividades motrices cooperativas que no posee estructura de juego.

Para ello el taller estará estructurado en tres partes:

1-Asamblea o información inicial. En que presentaremos la finalidad del taller y la organización básica del mismo.

2-Actividad motriz, en la que realizaremos una serie de actividades motrices cooperativas y juegos cooperativos que nos permitan diferenciar claramente entre los dos tipos de actividades.

3-Reflexión final y puesta en común, para tomar conciencia clara de las cuestiones trabajadas en el taller.

Las principales situaciones motrices serán las siguientes:

A-Aros y balones. Equipos de 4 personas. Dos se pasan un aro y dos un balón en perpendicular, que debe atravesar el aro. Solamente si el aro llega a su destino y lo hace también la pelota tras atravesar el aro, la situación motriz estará bien resuelta.

B-Fut-golf. Distribuimos varios conos por un espacio amplio. Los alumnos, por parejas, han de hacer el recorrido pasando por todos los conos como si de una actividad de golf se tratará, de modo que sustituimos los hoyos por conos en los que ha de golpear el balón. Desde el punto de salida (ubicado al lado de cada cono), una persona golpea el balón con el pie tratando de que se aproxime lo más posible al cono siguiente (o de golpearlo directamente). Cuando el balón para, lo golpea el segundo jugador. Van alternando hasta lograr que impacte en el cono. Y se va sumando el número de golpes que realiza la pareja para completar el recorrido. Estas son las reglas: en cualquiera de los golpes, el balón, en su recorrido, puede ser parado con el pie por el jugador o jugadora que no realizó el lanzamiento. El siguiente golpeo se realiza desde el punto en que quedó parado el balón. Completado el circuito, se vuelve a realizar tratando de superar la marca establecida en la primera ronda.

C-Intercambio de pelotas. En parejas, intercambiamos X pelotas mediante pases (2-3). También podemos hacerlo lanzándolas contra una pared.

D-Tenis especial. Marcamos un espacio rectangular dividido en dos mitades por dos gomas: una situada a 1.70 m y la otra ubicada a 1.20 m de altura aproximadamente (aunque podemos cambiar las alturas. Se forman grupos de cuatro personas, situándose dos en cada lado de las cuerdas. Se trata de realizar el mayor número posible de golpes sobre la pelota seguidos, de tal modo que pase entre las dos cuerdas y bote, tras golpearla, en el campo de los compañeros. Reglas: (1) si la pelota bota fuera de la zona de juego o da más de un bote, se da por concluida la jugada. (2) Si la pelota pasa sobre la cuerda superior o bajo la inferior, se puede seguir jugando con la condición de que la persona que ha realizado el golpeo cambie de campo. (3) Se intenta lograr una marca de equipo... y de ir superándola. ¿Y qué tal si establecemos una marca de grupo sumando las de diferentes equipos?

Lo importante es que entiendan que, en este proceso de aprendizaje, en una propuesta que se podría interpretar como competitiva entre grupos para ser mejor que los otros, lo que buscamos es que se centren en la cooperación; en ayudarse para mejorar, incluso, entre las parejas y grupos que intentan superar sus marcas. En ningún caso, que lo interpreten como una competición entre grupos que cooperan; ya que, en realidad, estarían colaborando.

E-Bolsa en los bancos. Dos personas se colocan sobre un banco portando cada una el asa de una bolsa. Las demás lanzan pelotas desde una distancia en la que no haya certeza de acertar ni de errar, de modo que coordinando las acciones se logre que las pelotas lanzadas caigan dentro de la bolsa.

F-Balones en el lago. Esta vez todo el grupo formará un equipo. Delimitamos un espacio cuadrado de unos 10 m. de lado. En el exterior de cada línea se sitúan 5 o 6 personas, cada una de las cuales dispone de un balón. En el centro se colocan varios aros. Dentro del cuadrado se coloca un balón gigante. Las personas coordinan sus acciones (lanzando sus balones sobre el de mayor tamaño, pasando su balón a quien lo necesite, transmitiendo información a los compañeros y compañeras...) para conseguir que el balón gigante quede parado dentro de los aros y para evitar que salga del recinto de las líneas del cuadrado. Estas son las reglas: nos podemos desplazar por nuestra línea, pero no cambiar de línea; no podemos tocar el balón gigante con nuestro cuerpo; tampoco podemos entrar dentro del recinto del cuadrado. Comenzamos el juego con cinco puntos. Si el balón gigante sale, perdemos un punto. Si se queda parado en los aros centrales, ganamos un punto.

Tras la realización de las actividades en el taller, llega el momento de reflexión compartida previendo diferenciar las actividades (A, C y E) de los juegos (B, D y F) desde una óptica estructural, al incorporar, estos últimos un sistema de reglas, susceptible de ajuste o modificación por las personas participantes, y la demanda de estrategias de acción. Mientras, y en lo que atañe al sentido lúdico desde la percepción y

las vivencias de quienes participan en cada situación motriz, éste podrá impregnar la totalidad o parte de las situaciones con independencia de su estructura. De forma adicional se plantearán interrogantes relacionados con los caminos que permiten enriquecer las actividades y los juegos desde las modificaciones en ellos desde la promoción de la reflexión sobre toma de decisiones, acción motriz, y cuestiones de naturaleza emocional, social y ética.

Llegado a este punto, en las situaciones de juegos de enfoque deportivizado en que se modifican las normas desde un enfoque estructural, en la que se obtiene una marca y existen varios equipos, debemos recalcar que en la búsqueda de un aprendizaje que se enmarque en un contexto cooperativo, no se debe ni invitar al alumnado a competir comparando marcas ni permitir crearlo tácitamente (aunque ellos puedan entenderlo inicialmente así por sus vivencias anteriores, sobre todo, cuando se adentran por primera vez en la cooperación). Esta interpretación es habitual de modo que, espontáneamente, hay niños y niñas que convierten un juego, a priori estrictamente cooperativo, en un juego de competición entre equipos. De hecho, aunque seamos cuidadosos en la manera de plantear la propuesta y en el vocabulario que utilicemos, debemos asumir que en las primeras propuestas el alumnado es muy posible que haga una traducción de nuestra propuesta a enfoques competitivos similares a los conocimientos previos que posee de carácter competitivo por la similitud del contenido de trabajo propuesta. Y esta es la clave a tener en cuenta como docentes y facilitadores de situaciones de cooperación para reconducir si fuese el caso.

Este es un hecho frecuente. Desde la psicología social se explica desde el paradigma del grupo mínimo, definido por Tajfel. Cuando categorizamos a las personas en grupos e invitamos a cooperar en el seno de cada grupo, se produce una reacción de identidad con el propio grupo y de rivalidad hacia el exogrupo. Dos pueden ser las soluciones. La primera pasa por reflexionar sobre el perjuicio que nos reporta que las otras personas alcancen logros. La segunda pasa por crear una meta supraordenada que ponga en relación a todos los grupos. Por ejemplo, en estos casos, tendría que ver con plantear una marca de clase, sumando las de los grupos, y tratar de superarla en una nueva ronda tras haber compartido estrategias para mejorar, en la línea de lo que se plantea en estructuras de aprendizaje cooperativo como relevo de marcador colectivo, o tres vidas.

Palabras clave: Situación motriz cooperativa, actividad motriz cooperativa, juego motor cooperativo, aprendizaje cooperativo, desafíos cooperativos.

TALLER: TÉCNICAS BÁSICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Workshop: Basic cooperative learning techniques

Carlos Velázquez Callado (1)

Fernando Vaquero Martín (2)

César Simoni Rosas (3)

Marina Gil Calvo (4)

(1) CEIP Miguel Hernández – Laguna de Duero (Valladolid). Universidad de Valladolid: Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, España. Correo electrónico: cvelazquez@educa.jcyl.es , carlos.velazquez.callado@uva.es .

(2) CEIP Narciso Alonso Cortés – Valladolid. Correo electrónico: fvaquerom@educa.jcyl.es

(3) Escuela Normal Superior Federaliza del Estado de Puebla, México. Correo electrónico: cesar.simoni1977@gmail.com

(4) Universidad de León, España. Correo electrónico: magic@unileon.es

La concreción del aprendizaje cooperativo en propuestas prácticas que puedan desarrollarse en las clases y minimicen los problemas habitualmente vinculados al trabajo grupal nos lleva a la necesidad de prestar atención a los procesos de trabajo que los estudiantes realizan en los diferentes grupos. De esta forma, surgen distintas técnicas, con mayor o menor estructuración, que pueden implementarse a nivel general o específicamente en Educación Física.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo planificadas y secuenciadas en pasos o fases de acción, con el fin de provocar una interacción simultánea entre los estudiantes y una participación equitativa de los mismos, reciben el nombre de estructuras (Kagan, 2000), o técnicas básicas, y son quizás las más adecuadas cuando se pretende aplicar el aprendizaje cooperativo con estudiantes inexpertos o por docentes que se inician en su implementación.

Un ejemplo de estructura o técnica básica de aprendizaje cooperativo aplicable en Educación Física es el *marcador colectivo*, donde los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una determinada tarea, puntuando en función de una serie de criterios previamente determinados, de modo que los puntos obtenidos por cada persona o por los distintos grupos se suman al marcador colectivo de la clase. *Tres vidas* añade al marcador colectivo el que el grupo intente superar la marca obtenida estableciendo una nueva marca si lo logra o perdiendo una vida en caso contrario, de forma que la tarea se repite hasta que el grupo pierde tres vidas, estableciéndose entonces la marca definitiva.

En *yo hago – nosotros hacemos* se parte de una tarea motriz abierta de carácter individual, con distintas posibilidades de ejecución correcta. Cada participante ensaya una respuesta antes de formar pequeños grupos en los que cada persona es responsable de que todos sus compañeros realicen la tarea correctamente conforme a la respuesta que él ha elegido, tratando, además, de dominar las respuestas que sus compañeros le muestren a él.

En resumen, las estructuras o técnicas básicas de aprendizaje cooperativo se conciben como una estrategia de iniciación del alumnado en el aprendizaje cooperativo antes de establecer procesos más prolongados en el tiempo y con mayor autonomía para el alumnado a la hora de actuar y de tomar sus propias decisiones.

Palabras clave: Marcador colectivo; tres vidas; yo hago – nosotros hacemos; aprendizaje cooperativo.

Referencias

- Kagan, S. (2000). L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale. Edizioni Lavoro.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Acropolis.
- 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. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2012). 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.

TALLER: RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS

Workshop: Cooperative Physical Challenges

José Manuel Rodríguez Gimeno (1)
Cristina Ordieres Martínez (2)
Jesús Galán García (3)
Raúl Barba Martín (4)

- (1) IES. Dr. Fernández Santana, Los Santos de Maimona (Badajoz), España. Correo electrónico: josemarodgi@yahoo.es
(2) IES. Sierra de Leyre, Sangüesa (Navarra), España. Correo electrónico: cordiermar@educacion.navarra.es
(3) IES Adaja, Arévalo (Ávila), España. Correo electrónico: jesus.galgar.1@educa.jcyl.es
(4) Universidad de León, España. Correo electrónico: ozimv@unileon.es

Un reto o desafío físico cooperativo es una situación cooperativa concreta, y podemos definirlo como “una actividad física cooperativa que supone una provocación, un reto, desde el momento en que se presenta. Es la resolución de un problema motriz, de solución en muchas ocasiones variable, que conlleva una motivación especial, derivada de la incertidumbre y de la dificultad organizativa y/o motriz de la actividad”.

En cada desafío hay algo en común: los alumnos deben volver a comenzar si incumplen alguna de las sencillas normas que se les plantean. Esto quiere decir que el error es sólo una fuente de información para corregir la estrategia y volverlo a intentar, no se vincula a un fracaso permanente.

El hecho de que las normas sean sencillas no conlleva que también lo sean los desafíos: todos ellos necesitan que los alumnos piensen una estrategia, compartan esas ideas con sus compañeros, decidan una manera común de actuar y, por fin, pasen todos juntos a la acción. En palabras de Carlos Velázquez: “Siente, piensa, comparte y actúa”.

Por lo tanto, los desafíos físicos cooperativos poseen un atractivo y un potencial educativo muy importante, ya que trabajan en los cuatro ámbitos básicos de la personalidad: cognitivo, afectivo, psicomotriz y social.

Como en cualquier actividad cooperativa es necesaria la acción solidaria de todos y cada uno de los participantes, puesto que de lo contrario será imposible conseguir superar el desafío. Los alumnos deben ver a sus compañeros como colaboradores necesarios y valiosos, a quienes deben animar y tratar lo mejor posible, si desean obtener de ellos el máximo en la actividad.

Se establecen así unos lazos de empatía y solidaridad, dando y solicitando ayuda a los compañeros, alcanzándose un grado de cercanía mayor al de otras actividades tradicionales.

Palabras clave: Retos físicos cooperativos; aprendizaje cooperativo; desafío cooperativo.

Referencias

- Shishavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an Effective English Language Teacher as Perceived by Iranian Teachers and Learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143. doi: [10.5539/elt.v2n4p130](https://doi.org/10.5539/elt.v2n4p130)
- Perrenoud, P. (2004). Diez competencias para enseñar. Graó.

Cashin, W. E. (1999). Student ratings of teaching: uses and misuses. En P. Seldin (Ed.), *Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions* (pp. 25-44). Anker.

TALLER SOBRE LA INVENCIÓN DE JUEGOS DEPORTIVOS DE FORMA COOPERATIVA Y CON MATERIAL AUTOCONSTRUIDO

Student-Designed Games through Cooperation and Self-made Material

Antonio Méndez Giménez (1)

David Hortigüela-Alcalá (2)

Carlos Gutiérrez-García (3)

Jose Luis Álvarez-Sánchez (4)

- (1) Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: mendezantonio@uniovi.es
- (2) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es
- (3) Universidad de León, España. Correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es
- (4) IES Emperador Emperador, Medina del Campo. Correo electrónico: josel.alvsan.2@educa.jcyl.es

El presente taller conecta el aprendizaje cooperativo con otros modelos pedagógicos como la invención de juegos, la autoconstrucción de material y la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos. La invención de juegos consiste en involucrar a los estudiantes en procesos de creación/invención, práctica y refinamiento de sus propios juegos/deportes a partir del trabajo en pequeños grupos (Méndez-Giménez, 2004; 2010). Por tanto, esta hibridación se apoya en la estructura de *Equipos de Aprendizaje* (reforzada con aportaciones de otros equipos) y roles rotativos, en donde los estudiantes dialogan y toman decisiones conjuntamente con sus compañeros para crear y diseñar actividades lúdicas *jugables*. Rovegno y Bandhauer (1994) enfatizaron que la invención de juegos posibilita que el alumnado vivencie el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en grupo, se implique activamente, construya una comprensión más profunda del juego, piense de forma crítica y cree juegos significativos. La conexión con el modelo comprensivo pretende el desarrollo de conocimiento sobre la naturaleza de los juegos deportivos y la transferencia de principios tácticos comunes entre modalidades de una misma categoría táctica. El marco de creación es la taxonomía de juegos deportivos propuesta por Almond (1996) y ampliada por Méndez-Giménez (2009). La autoconstrucción de material (Méndez-Giménez, 2021) enriquece el proceso creativo, aporta variabilidad y novedad a esta hibridación, y refuerza la cooperación tanto en la construcción de “artefactos” o implementos como en la propia evaluación de estos recursos construidos.

Se establecen seis fases de una unidad de invención de juegos deportivos son las siguientes: 1. *Introducción*. 2. *Diseño del juego*. 3. *Comprobación de los juegos propios y de los demás*. 4. *Refinamiento del juego definitivo*. 5. *Establecimiento del juego*. 6. *Campeonato intra o inter clase de los juegos seleccionados*. No obstante, en el taller desarrollamos las 2-3 primeras fases de la puesta en escena de una unidad específica de invención de juegos.

1. *Introducción*. Delimitación de las categorías de juegos deportivos (Almond, 1986; Méndez-Giménez, 2009). Aclaración del objetivo. Formación de grupos heterogéneos, mixtos y reducidos. Reparto de roles (p. ej., secretario, encargado del material, portavoz, jugador...) y clarificación de cómo se van a rotar las funciones durante la unidad. Asignación de categorías tácticas a cada grupo (p. ej., diana móvil, cancha dividida e invasión). Cada grupo construye su *atomium* y dispone además del material del polideportivo. Primeras reflexiones en grupo e, inmediatamente, puesta en práctica de ideas. Exploración y modificación. Secretario: recoge por escrito las reglas de juego acordadas (borrador) y las comparte con su grupo.

2. *Diseño del juego.* El profesor establece un espacio a cada grupo en función de las necesidades de su juego (p. ej., si se trata de juegos de muro les asigna un espacio con pared), previendo una participación simultánea y equitativa entre equipos. Los estudiantes ejercen los roles. Cada grupo sigue poniendo en práctica sus ideas y reconduce su proyecto. El docente dinamiza, interroga y dirige la búsqueda mediante preguntas; también incentiva, saca jugo a las ideas y controla los riesgos. Si el juego no funciona, centra el problema y sugiere cambiar el foco en habilidades más simples y accesibles para todos. Los equipos son autónomos, trabajan a su ritmo y son responsables de su juego y del material que utilizan. Se podrían requerir petos en los juegos de invasión. Se define una propuesta en firme.

3. *Comprobación de los juegos propios y de los demás.* Presentación del juego a otros grupos (rol de portavoz/presentador). Intercambio y feedback sobre las impresiones propias y de otros grupos cuando se practica con más jugadores, grado de diversión y posibles modificaciones. Evaluación del juego de otros grupos y autoevaluación del propio juego mediante (ficha de registro). Los equipos practican los juegos de otros grupos y aportan comentarios. Puesta en práctica de los juegos de otros grupos con carácter rotativo. De nuevo, el portavoz del grupo da a conocer su juego, y se procede al intercambio de juegos. Se contrasta la evaluación y autoevaluación realizada.

Palabras clave: Construccinismo; hibridación de modelos pedagógicos; equipos de aprendizaje; diseño de juegos.

Referencias

- Almond, L. (1986). Games making. En Thorpe, D., Bunker, D. y Almond, L. (Eds.). *Rethinking Games Teaching* (pp. 67-70). Loughborough University.
- Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games*. Human Kinetics.
- Méndez Giménez, A. (2004). Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa. López Pastor, V., Monjas Aguado, R., y Velázquez Callado, C. (Coord.) *IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Educación en valores y actividades física cooperativas*.
- Méndez-Giménez, A. (2009). (coord.). Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión. Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A. (2010). Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. En Carlos Velázquez Callado (coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física*. (pp. 119-147). INDE.
- Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de la de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 55- 85.
- Méndez-Giménez, A. (2021). Autoconstrucción de materiales. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo por qué y para qué*. (pp. 273- 299). Universidad de León. Servicio de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1994). Child-Designed Games Experience Changes Teachers' Conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(6), 60-63.

TALLER: RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS DE CARÁCTER EMOCIONAL

Workshop: cooperative physical challenges of an emotional nature

Ángel Pérez-Pueyo (1)
Carlos Heras Bernardino (2)
David Vega Cobo (3)
Alba Herrero Molleda (4)

- (1) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es
- (2) IES Prado de Santo Domingo, Alcorcón, Madrid. Correo electrónico: carlos.herasbernardino@educa.madrid.org
- (3) CEIP Menéndez Pidal, Bemibre (León). Correo electrónico: dvegac@educa.jcyl.es
- (4) Universidad de León, León. Correo electrónico: ahern@unileon.es

Este taller plantea varios Retos Físicos Cooperativos de Carácter Emocional (ReFiCE), los cuales, aunque provienen el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), presentan un componente altamente cooperativo al cumplir con los 5 pilares del Aprendizaje Cooperativo (AC). La intención del taller es identificar y justificar las diferencias de los ReFiCE respecto a los Retos Físicos Cooperativos (RFC); pues, aunque se parecen, tienen componentes claramente diferentes.

En este sentido, aunque los RFC y los ReFiCE comparten aspectos comunes como: a) la necesaria participación de todos, b) la mejora de las relaciones en el aula a través de la diversión o el disfrute entre compañeros, o c) la superación posiblemente del riesgo subjetivo, los ReFiCE requieren inevitablemente que: a) todo el alumnado obtenga experiencias de logro en la situación motriz, pasando por la posición del que realiza el reto; b) suelen estar despojados del componente cognitivo y de la solución múltiple al tener que realizarse de una manera determinada para el control del riesgo objetivo; lo que deja todo el foco de atención en el control del riesgo subjetivo y en la confianza en el grupo para la realización del mismo (Pérez-Pueyo, 2013); c) requiere necesariamente de todo el grupo clase para poder realizarlo; y d) generalmente solo hay una solución al reto, de manera que la clave está en tomar la decisión de realizarlo (riesgo subjetivo) y confiar en los compañeros/as para lograrlo. Todas estas características de los ReFiCE pretenden generen la confianza para tomar la decisión de realizarlos y que ésta permita una experiencia de éxito en todos y cada uno de los miembros del grupo (adaptando la realización si así lo requiriese el caso concreto de un miembro). En muchos casos, los ReFiCE pueden encadenarse para ir evolucionando y aumentando la percepción del riesgo subjetivo.

En esta ocasión, realizaremos dos ReFiCE: “Andar por encima de la cuerda” y “Spiderman”. El primero nos permitirá identificar con claridad las características diferenciadoras con los RFC, además de reconocer a aquellos alumnos/as que sientan miedo a la altura o les generen inseguridad los “ojos de los demás”. El segundo reto ha sido diseñado para adultos y consiste en escalar un muro/pared a la que es imposible subir de manera individual. De hecho, la altura impide que un individuo sólo salte y alcance la parte más alta. Se pretenderá que el grupo forme una escalera que permita a cada uno de los participantes subir a una plataforma que genera un riesgo subjetivo importante vinculado a la percepción de altura. Será el grupo el que favorezca la sensación de confianza y seguridad para subir con seguridad.

Palabras clave: Retos físicos Cooperativos de Carácter Emocional, Aprendizaje Cooperativo, Estilo Actitudinal.

Referencias

- Pérez-Pueyo, Á. (2013). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem: Didáctica de la educación física*, (43), 107-108.
- Pérez-Pueyo, A.; Casado-Berrocal, O.M.; Heras, C.; Herrán, I.; Vega, D. & Centeno, L. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coord.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando*. (pp. 558-567). La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A.; Casado-Berrocal, O.M.; Heras, C.; Herrán, I.; Vega, D.; Hortigüela-Alcalá, D.; Hernando, A. & Centeno, L. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal (Taller). En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coord.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 379-390). La Peonza publicaciones.

TALLER: FLASHMOB DE BAILE COUNTRY

Workshop: Country dance FlashMob

Ángel Pérez-Pueyo (1)
Óscar Casado Berrocal (2)
Mario Sobejano Carrocera (3)
Israel Herrán Álvarez (4)
Alejandra Hernando Garijo (5)
David Hortigüela Alcalá (6)

- 1) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es
- 2) CEIP San Isidoro, León, España, España. Correo electrónico: oscarm.casber@educa.jcyl.es
- 3) IES La Quintana, Asturias. España. Correo electrónico: mariosc@educastur.org
- 4) IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos). Correo electrónico: iherran@educa.jcyl.es
- 5) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: ahgarijo@ubu.es
- 6) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

La enseñanza del country, como la de otros tipos de actividades de baile o rítmico-expresivas, suelen llevarse a cabo con un enfoque tradicional basada en la instrucción directa, ya que parece que la repetición, siguiendo el ejemplo del docente, es la forma de memorizar la secuencia de pasos de una coreografía. Sin embargo, este contenido se puede afrontar desde un enfoque cooperativo, pudiendo dotarle también de un carácter de proyecto o montaje final.

En esta ocasión, se plantea un taller cuyo objetivo consiste en organizar un FlashMob en algún lugar céntrico de la localidad basado en la coreografía que se aprenderá desde una estructura cooperativa adaptada que combina; a) la técnica del 1-2-4 (Velázquez, 2013), en la que el grupo base asegura de que los 4 miembros adquieren el aprendizaje establecido (en este caso la coreografía); b) la Organización Secuencial hacia las Actitudes (Pérez-Pueyo, 2007; 2016), donde se llegará a la experiencia de todo el grupo clase realizando la misma actividad, centrándose en el objetivo común; c) el *Jigsaw* o Puzle de Aronson (Velázquez, 2013), en este caso, asumiendo la responsabilidad de que cada alumno se especializa en el mismo baile que luego se asegurará que todos los compañeros de su grupo base lo hayan aprendido¹. En esta ocasión, la adaptación se lleva a cabo por una cuestión de tiempo, pues debemos asegurarnos que todos los participantes aprenden la coreografía del FlashMob en una hora y son capaces de realizarla coordinados con el resto de miembros del taller.

Los pasos a seguir son los siguientes:

1º Paso: Cada asistente al congreso recibirá una semana antes un video y un documento con la descripción de la coreografía que realizaremos en el FlashMob. Su intención es que individualmente, cada participante la aprenda y se haga experto de la misma. Sin embargo, como suele ocurrir con nuestro alumnado, habrá participantes que, por sus situaciones personales (el final del curso o porque, simplemente, no se consideren dotados para el baile), probablemente lleguen al congreso sin saberla.

2º Paso: Cuando los asistentes lleguen al taller, estarán organizados en 8 grupos base. En esta ocasión, a diferencia de cómo se debería hacer si conociésemos las características motrices, emocionales y afectivas

¹ No debemos olvidar que, en el Puzle de Aronson, cada miembro del grupo base se hace experto de una parte o coreo diferente que después se asegurará en el grupo de expertos de que todos la saben correctamente; luego, se la enseñarán en el grupo base para desarrollar la interdependencia positiva.

de los participantes, la organización se hará in situ y en base a criterios de procedencia geográfica, edades, alturas, género, ...

3º Paso: Comenzaremos a trabajar en parejas y se coordinarán para realizar juntos la coreografía. En el caso de que ninguno de la pareja lo haya aprendido antes de llegar al taller (ver paso 1º), podrán mirar el video enviado e intentarán reproducirlo. Esa pareja se unirá a otra, pasando a ser cuatro y volverán a realizar la coordinación entre todos. Como probablemente habrá integrantes del equipo con mayor dominio que otros, se encargarán de coordinarse y corregirse. Continuarán uniéndose los dos grupos de cuatro en el grupo base de ocho.

Posteriormente, ese grupo base de ocho se coordinará con otro de ocho, bailando en este caso dieciséis; momento en el que se pondrá especial atención a la colocación respecto a los compañeros (separación, distancia, ...). Y se finalizará uniendo a los ocho grupos base.

4º Paso: Antes de terminar el taller, se indicará a los miembros de cada taller su ubicación en un plano de la plaza donde se realizará el FlashMob.

5º Paso: Tres horas antes del FlashMob, se realizará un ensayo general con todos los participantes del congreso.

6º Paso: FlashMob. La realización en la calle de esta propuesta permitirá a todos/as los participantes experimentar las sensaciones y emociones que se viven cuando la Educación Física sale a la calle.

De esta forma, llegado el momento, un FlashMob no deja de ser una experiencia en la que juntos, sorprendemos a los viandantes en un momento determinado, uniéndose un número indeterminado de personas de manera aparentemente improvisada como si se hubieran contagiado por el ritmo. Lo llamativo es que, una vez finalizado, todo volvería a la normalidad como si nada hubiese pasado dejando a los espectadores y paseantes que en ese momento se encontraran en el lugar atónitos ante lo que acaba de suceder.

Los nuevos Reales Decretos de currículo plantean una Educación Física que, no solo genere experiencias de éxitos en todo el alumnado, sino que se lleven a cabo situaciones de aprendizaje que permitan comprobar al alumnado la importancia del trabajo en grupo, la inclusión y la satisfacción por el logro tanto individual como, sobre todo, grupal.

Esperemos conseguirlo y que sea una experiencia inolvidable para todos/as.

Palabras clave: Flashmob, Aprendizaje cooperativo, proyecto.

Referencias

- Casado, O., Fernández, L., Garrote, J., Hernando, A., Herrán, I., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Vega, D. (2017). Flashmob: una experiencia en la calle. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 55, 73-74.
- Casado, O., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán, I., Centeno, L., Hernando, A., Martínez, R., Garrote, J., & Fernández, L. (2016). El FlashMob como recurso expresivo para el área de Educación Física. En *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.
- 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. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

COMUNICACIONES

**ÁREA TEMÁTICA 1: LA INCLUSIÓN,
SOCIALIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN
VALORES A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

DIARIO DE SEGUIMIENTO PARA RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS DE CARÁCTER EMOCIONAL (REFICE)

Cooperative physical challenges of emotional nature's tracking diary

Ángel Pérez-Pueyo (1)
David Hortigüela-Alcalá (2)
Carlos Gutiérrez-García (3)
Raúl Barba-Martín (4)

(1) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

(2) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

(3) Universidad de León, España. Correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es

(4) Universidad de León, España. Correo electrónico: raul.barba@unileon.es

Resumen

Los Retos Físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE), al igual que el resto de actividades cooperativas, requieren de una serie de acciones de evaluación que permitan al alumnado entender y comprender el proceso de trabajo seguido, con la intención de continuar evolucionando. Hasta la actualidad, los ReFiCE no han tenido instrumentos ni recursos que permitan implicar al alumnado en el proceso de evaluación, aspectos que el Estilo Actitudinal de donde proceden cuida especialmente. En esta ocasión se presenta el primero de los instrumentos elaborados, el Diario de seguimiento, cuya aplicación intragrupal permite involucrar a sus miembros desde los procesos de autoevaluación y la coevaluación.

Palabras clave: Diario de seguimiento, autoevaluación, coevaluación, aprendizaje cooperativo

Abstract

Cooperative Physical Challenges of Emotional Nature (CPCEN), like the other cooperative activities, require a number of assessment procedures to help students understand and comprehend the process to continue evolving. Until now, there were no assessment instruments for CPCEN to involve students in the assessment process, aspects that the Attitudinal Style, their basis, takes special care of. We present the first of the instruments developed, the Tracking Diary, whose intra-group implementation involves its members using self-evaluation and co-evaluation processes.

Keywords: Tracking diary, self-evaluation, co-evaluation, cooperative learning

1 Introducción

Los Retos Físicos de carácter emocional (ReFiCE) surgen en el Estilo Actitudinal y de su íntima relación con el Aprendizaje Cooperativo (Pérez-Pueyo, 2012). Podríamos definirlos como aquella propuesta física que requiere de los compañeros para ser realizada y lleva implícita la percepción inicial por parte del alumnado de un riesgo subjetivo que le impide (o motiva) a realizarlo tras analizar el verdadero riesgo objetivo. Se caracteriza por presentar al alumnado una única manera inicial de realizarla (para evitar el riesgo objetivo), lo que minimiza el factor cognitivo y la posibilidad de que haya varias opciones posibles de resolución por parte del alumnado, característica del aprendizaje cooperativo (Johnson, & Johnson, 1999). Sin embargo, esta limitación posibilita al alumnado manejar el abismo entre el límite subjetivo que le impide realizar inicialmente la propuesta y el control del mismo, haciéndole consciente del límite objetivo que el alumno debe superar.

Pero quizás, el mayor problema de los retos cooperativos, en general, es la escasa existencia de instrumentos de evaluación que se puedan utilizar para desarrollar procesos de evaluación formativa desde la implicación del alumnado a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Esta comunicación presenta un instrumento para reflexionar tras la autoevaluación y coevaluación diaria a través del Diario de seguimiento para ReFiCE.

2 Contextualización

La experiencia se lleva a cabo en la asignatura de Aprendizaje de las Materias correspondientes del Módulo de Educación Física del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León, en la asignatura de Educación Física y su didáctica del Grado de Primaria de la Universidad de Burgos y en diferentes centros de primaria y secundaria en los que desarrollan su labor miembros de Grupo Actitudes.

3 Diseño y desarrollo

Durante las siete primeras semanas de la asignatura, antes de que se vayan de Prácticum, se pretende que los futuros docentes experimenten diferentes unidades y actividades que puedan llevar a cabo durante el mismo. Los ReFiCE son uno de los contenidos que tienen un gran potencial en la Educación Secundaria Obligatoria, cuya temática (su relación con el Aprendizaje Cooperativo) suele ser uno de los modelos pedagógicos de mayor interés para su función docente. Además, los ReFiCE tiene la característica de provenir del Estilo Actitudinal, otro de los modelos que generan mayor interés pues tiene una vinculación directa con la Evaluación Formativa. Ejemplos de ReFiCE son el fétetro, el ascensor, andar por la cuerda... (Pérez-Pueyo, et al, 2012a,b; Pérez-Pueyo, 2013).

En este caso, se les ha presentado la utilización de un Diario de seguimiento para ReFiCE (tabla 1), cuya función es generar reflexión en base a relacionar el procedimiento de autoevaluación con el de coevaluación.

Tabla 1.- Diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter Emocional (ReFiCE)

AUTOEVALUACIÓN	Días						COEVALUACIÓN
¿Cómo me veo?	1	2	3	4	5	6	¿Cómo me ven?
DECISIÓN PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD							
He sido de los primeros en realizar la/s actividad/es, respetando y teniendo en cuenta que todos también pudieran hacerlas	A	A	A	A	A	A	Ha sido de los primeros en realizar la/s actividad/es, respetando y teniendo en cuenta que todos también pudieran hacerlas
He dejado a un compañero que necesitaba/quería hacer primero la/s actividad/es, y no ha sido por miedo/inseguridad/falta de confianza	B	B	B	B	B	B	Ha dejado a un compañero que necesitaba/quería hacer primero la/s actividad/es, y no ha sido por miedo/inseguridad/falta de confianza

He preferido esperar para realizar la/s actividad/es y ver a algún compañero antes realizándola/s y estar seguro/confiado	C	C	C	C	C	C	Ha preferido esperar para realizar la/s actividad/es y ver a algún compañero antes realizándola/s y estar seguro/confiado
He preferido ser de los últimos en realizar la actividad por miedo/inseguridad/falta de confianza	D	D	D	D	D	D	Ha preferido ser de los últimos en realizar la actividad por miedo/inseguridad/falta de confianza
La actividad me ha causado respeto/miedo/inseguridad y he preferido esperar a otro día	E	E	E	E	E	E	La actividad le ha causado respeto/miedo/inseguridad y ha preferido esperar a otro día
No me he atrevido a realizar una o varias actividades de las propuestas y no creo que las vaya a realizar otro día	F	F	F	F	F	F	No se he atrevido a realizar una o varias de las actividades propuestas
COHESIÓN DE GRUPO							
He animado a todos los compañeros a participar y los he felicitado al realizar la actividad	A	A	A	A	A	A	Ha animado a todos los compañeros a participar y los ha felicitado al realizar la actividad
Procuro que en el grupo haya buen ambiente, pero no siempre es posible. Nunca he ridiculizado a nadie	B	B	B	B	B	B	Procura que en el grupo haya buen ambiente, pero no siempre es posible. Nunca ha ridiculizado a nadie
He animado a casi todos los compañeros a participar y los he felicitado al realizar la/s actividad/es	C	C	C	C	C	C	Ha animado a casi todos los compañeros a participar y los ha felicitado al realizar la/s actividad/es
Aunque intento animar, no felicito a los compañeros que lo logran, o viceversa.	D	D	D	D	D	D	Aunque intenta animar, no felicito a los compañeros que lo logran, o viceversa.
Me cuesta animar a los compañeros; bastante tengo con animarme a mí	E	E	E	E	E	E	Le cuesta animar a los compañeros; hasta le cuesta animarse a sí mismo
Creo que transmito mi inseguridad a los demás. Mi actitud no ayuda a mis compañeros.	F	F	F	F	F	F	Su inseguridad la transmite a los demás. Su actitud no ayuda a que nos atrevamos.
No ayudo nada a que el grupo esté cohesionado	G	G	G	G	G	G	No ayuda nada a que el grupo esté cohesionado
He ridiculizado a algún compañero porque ha sido miedoso, porque yo tenía miedo y así desviaba la atención hacia él, por falta de solidaridad ...	H	H	H	H	H	H	Ha ridiculizado a algún compañero porque ha sido miedoso, porque quería desviar la atención hacia él y que no notáramos su, por falta de solidaridad ...
LIDERAZGO							
He llevado generalmente la iniciativa para realizar la/s actividad/es dentro del grupo, escuchando las aportaciones de los demás	A	A	A	A	A	A	Ha llevado generalmente la iniciativa para realizar la/s actividad/es dentro del grupo escuchando las aportaciones de los demás
He llevado algunas veces la iniciativa para realizar la/s actividad/es dentro del grupo, aunque no he escuchado ni valorado las aportaciones de los demás	B	B	B	B	B	B	Ha llevado la iniciativa algunas veces para realizar la/s actividad/es dentro del grupo, aunque no ha escuchado ni valorado las aportaciones de los demás
No he llevado la iniciativa en las actividades, pero he colaborado con el grupo positivamente	C	C	C	C	C	C	No ha llevado la iniciativa para realizar las actividades, pero ha colaborado con el grupo positivamente
No suelo llevar la iniciativa, y cuando lo hago es solamente con aquellos compañeros con los que tengo más afinidad/confianza	D	D	D	D	D	D	No suele llevar la iniciativa, y cuando lo hace es solamente con aquellos compañeros con los que tiene más afinidad/confianza
Nunca llevo la iniciativa	E	E	E	E	E	E	Nunca lleva la iniciativa

4 Evaluación

La actividad de evaluación consiste en que cada alumno, al finalizar cada día de clase en la columna de la izquierda (autoevaluación individual) debe valorarse a sí mismo, indicando la frase que mejor reflejan el aspecto a valorar. Para ello, marcará la letra (A, B, C, D, E, F, ...) que a su juicio lo representa mejor en el día que corresponda. Realizada la misma, un compañero valorará sobre la misma columna del día y mirando la columna de la derecha (coevaluación) al que se autoevaluó (cada uno marca con un color

diferente). La intención es la de comprobar la coincidencia de las sensaciones del primero y las percepciones del segundo, reflexionando posteriormente.

Es importante recordar dos cuestiones. La primera, que los ReFiCE son actividades que se realizan después de haber conseguido un ambiente cooperativo (haber realizado ya actividades/juego/retos cooperativos), cuando el clima del grupo favorece el aprendizaje, la ayuda y la preocupación por conseguir tanto el logro propio como el de los compañeros, y pretendiendo destacar la importancia de superar las inseguridades gracias a la iniciativa y trabajo de/con los compañeros. De ahí que los aspectos a valorar no sean los clásicos en los inicios de las actividades cooperativas.

La segunda cuestión a aclarar es que un Diario de seguimiento no es una rúbrica, lo que implica que no es necesario valorar cada aspecto (*decisión para realizar la actividad, cohesión de grupo y liderazgo*). En realidad, sólo sería necesario marcar la/s frase/es que más se ajuste/n al comportamiento del alumno en clase el día que se está valorando. Por ello, se podría opinar sobre los tres aspectos o se podría valorar un indicador de un solo aspecto un día concreto.

Como en cada sesión cada alumno se autoevalúa y a su vez debe ser coevaluado, al iniciar la unidad o sesión hay que establecer parejas de observación dentro de los grupos de trabajo. No debemos olvidar que la intención de este recurso es comprobar la coincidencia de las sensaciones del primero y las percepciones del segundo, reflexionando posteriormente. Lo interesante, por tanto, es que cada alumno vaya viendo su evolución y cómo la perciben sus compañeros.

En este sentido, es importante destacar que las frases que identifican el trabajo desempeñado no son necesariamente ni mejores ni más correctas unas que otras. Y, además, al estar realizando ReFiCE no sólo se centran en cuestiones o pilares del aprendizaje cooperativo (Johnson, & Johnson, 1999), sino en la consecución de un logro en el que su participación en relación a la iniciativa y la capacidad de decisión son clave en el logro de los demás.

El paso de los días y de la comparación de las autoevaluaciones y las coevaluaciones permite al alumnado, no sólo comprobar cómo son percibidos por los compañeros, sino también aprender a centrarse en las cuestiones que condicionan el logro de todos.

5 Conclusiones

La experiencia es sostenible, innovadora, efectiva y fácilmente replicable. Las líneas futuras de desarrollo se dirigen hacia su aplicación en otros contextos y etapas educativas buscando experiencias con los alumnos de éstas y comprobando la eficacia en el proceso de aprendizaje. Y, sobre todo, permiten generar un potente clima de grupo de cara a la realización de cualquier contenido posterior.

6 Referencias

- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Centeno, L. (2012a). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez, & S. de Prado (coord.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 558-567). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 43, 107-108.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. M., Heras, C., Herrán, I., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Centeno, L. (2012b). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez, & S. de Prado (coords.), *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 558-567). La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A., (2012). El Estilo Actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas desde una metodología de carácter cooperativo. En C. Velázquez-Callado, J. J. Rodríguez-Jiménez, & S. de Prado (coords.), *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 34-67). La Peonza publicaciones.

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Fernández-Río, J. (2020). Diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter Emocional (ReFICE). [documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/open?id=1p6uOeqPqvG1x_9ap_KP7nA1adam3S2i5
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.

EL CAMINO DE PIEFCITOS: UNIDOS POR UNA EDUCACIÓN FÍSICA SALUDABLE Y SOSTENIBLE

The road of piefcitos: united for a healthy and sustainable physical education

Carlos Chamorro Durán (1)
Elena Bauluz De la Iglesia (2)
Héctor Martínez Martínez (3)
Aurelia Asunción Beviá Baeza (4)

(1) CEIP Cristóbal Colón, Madrid, España. Correo electrónico: piefcitos@gmail.com

(2) CEIP Víctor López Seoane, A Coruña, España. Correo electrónico: bauluzelena@gmail.com

(3) CRA Entrevallas (La Rioja), España. Correo electrónico: hectorgimileo@gmail.com

(4) CEIP Lucentum, Alicante, España. Correo electrónico: sbeviabaeza@gmail.com

Resumen

El proyecto "El camino de piEFcitos" es un proyecto anual y cooperativo en el que, a través de la práctica de actividad física, la alimentación saludable, la lectura y acciones de desarrollo sostenible nos permitirán obtener kilómetros simbólicos, llevándonos a recorrer la bella geografía española, tanto peninsular como insular y de las ciudades autonómicas, que ha comenzado a desarrollarse durante el presente curso escolar 2019-2020. Con este proyecto estamos aumentando la actividad física del alumnado y sus familias de una manera divertida, estamos reduciendo el uso papel albal y envoltorios de plásticos en los almuerzos sustituyéndolo por bolsas de tela, fiambreras y tupperes, mejorando la alimentación saludable. Todo ello, conectando a alumnos de todos los puntos de España bajo la bandera de la salud.

Palabras clave: Obesidad infantil, salud, proyecto colaborativo, hábitos de vida saludable

Abstract

The Project "The road of piEFcitos" is an annual and cooperative project in which through the practice of physical activity, healthy eating, reading and sustainable development actions will allow us to obtain symbolic kilometers, taking us to travel the beautiful Spanish geography, both peninsular and insular and of the autonomous cities, which began to be developed during the 2019-2020 school year. With this project we are increasing the physical activity of students and their families in a fun way, we are reducing the use of albal paper and plastic wrap in lunch by replacing it with cloth bags, lunch boxes and tupperes, improving healthy eating. All this, connecting students from all parts of Spain under the banner of health.

Keywords: Childhood obesity, health, collaborative project, healthy lifestyle habits

1 Introducción

El proyecto da comienzo el 1 de octubre y finaliza el 5 de junio, día en el que celebraremos el Día Mundial del Medio Ambiente con unas Olimpiadas Recicladadas que nos servirán de colofón a un año lleno de salud a través de diferentes acciones relacionadas con el cambio en el estilo de vida de nuestro alumnado y sus familias. Visto la gran aceptación que está teniendo y las continuas peticiones de información sobre cómo participar el año que viene, seguramente continuemos con este proyecto por muchas ediciones más, siendo más ambiciosos y pudiendo recorrer los rincones fuera de nuestro país como pueda ser Europa o llegar al otro lado del “charco”, pues ya tenemos varios interesados en participar en el proyecto de Francia, Perú, México, Portugal,... aspectos que nos da mucha motivación para seguir trabajando en la misma línea y con la misma intensidad.

Este proyecto presenta una gran sostenibilidad ya que:

- Fomenta la adquisición de hábitos de salud en el día a día de los participantes que continuarán una vez finalizado el proyecto y perdurarán en el tiempo.
- Presenta prácticas deportivas y recreativas saludables como alternativas para la ocupación del tiempo de ocio.
- Instauro o amplía el programa de “patios activos” de los centros educativos. Se está observando que muchos centros se plantean implantar en próximos cursos, talleres para conseguir patios más activos a partir de las experiencias positivas que se están teniendo cuando se realizan actividades específicas de piEFcitos durante los recreos.

La mayoría de acciones realizadas en los centros educativos en base a los ejes saludables perdurarán en el tiempo y en los siguientes cursos escolares como, por ejemplo: la utilización de papeleras de reciclaje, las patrullas ecológicas de recogida de residuos, más oferta de almuerzos saludables en las cantinas, realización de la I San Silvestre de piEFcitos, etc...

El proyecto se está llevando a cabo con el esfuerzo y dedicación de este grupo de docentes que formamos esta iniciativa, invirtiendo nuestro tiempo y pasión por conseguir el objetivo de generar el cambio, por lo que no existe ningún tipo de financiación económica para implementarlo en los centros, tan solo aquellos gastos generados en el propio día a día de cualquier centro educativo en cuanto a fotocopias, material impreso, cartelería,...

2 Contextualización

Todo esto nace de los últimos estudios realizados por diferentes asociaciones y entidades que trabajan en el entorno de la salud, como el estudio **PASOS** (acrónimo de las siglas e inglés *Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth*) es un **estudio pionero** cuyo objetivo es **evaluar la actividad física, el sedentarismo, los estilos de vida y la obesidad de los niños/as y adolescentes españoles de 8 a 16 años** y sus familias de la Gasol Foundation o el informe sobre **El Estado mundial de la infancia 2019: alimentación y nutrición** de UNICEF, y que indican el preocupante y creciente aumento de la obesidad infantil. Ante esta situación hemos ideado un atractivo proyecto un grupo de más de 1.300 docentes, llegando a casi 50.000 alumnos y sus familias en más de 200 centros educativos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Educación Universitaria de toda España, más tres centros en el extranjero (Camboya, Luxemburgo y Colombia), además de desarrollarse en una residencia de ancianos en Málaga y en el Conservatorio de Danza de Puertollano, que pone en valor las acciones personales de cada uno de los alumnos y alumnas, sus familias, profesores y del propio Centro. Desde la educación, y en especial, la Educación Física, podemos desarrollar interesantes mecanismos y acciones que incorporen esas rutinas físico- saludables en sus vidas, nuestras vidas, reduciendo poco a poco estos malos datos y devolver la salud perdida a nuestro organismo. Todas esas acciones y evidencias se recompensarán con la suma de "kilómetros saludables piEFcitos" para todos aquellos centros, aulas y grupo de discentes que lleven a cabo distintas actuaciones de carácter motriz, favorecedoras del reciclaje, hábitos lectores o de alimentación en busca de una educación integral que influya en su personalidad como ciudadano activo y reflexivo. Aunque el proyecto nazca del área de Educación Física, es un proyecto que busca la interdisciplinariedad con las demás áreas.

3 Diseño y desarrollo

Estamos utilizando una metodología innovadora como es la gamificación. Basándonos en la estructura del camino de Santiago, decidimos darle forma para que el alumnado conociera de una manera divertida la geografía española a través de sumar kilómetros “virtuales” de manera saludable a través de cuatro ejes como son la actividad física, la alimentación saludable, el desarrollo sostenible por medio de reciclaje y la lectura. Cada grupo de caminantes dispone de un pasaporte con todos los centros educativos que tienen que visitar en su camino, de tal manera que al llegar simbólicamente a cada uno de ellos, se les otorgará una “provinciala” a modo de sello, como comprobante de su paso, además recibirán un vídeo del alumnado de ese centro explicando cosas relacionadas con la provincia, para conocer mejor sus costumbres, festividades, gastronomía, monumentos más importantes, etc... El proyecto en el mes de junio con el objetivo de haber completado todo el camino, celebraremos el día del medio ambiente con unas olimpiadas con material reciclado en la que participaremos todos los centros en sus respectivas provincias, teniendo la posibilidad de juntarnos centros que estemos cerca en cuanto a distancia se refiere.

Por último, de manera interdisciplinar, se están creando diferentes campañas de concienciación sobre el cuidado del medio ambiente, la alimentación saludable para vencer a la obesidad infantil, la inclusividad entre todas las personas que convivimos en sociedad, etc... haciéndolas coincidir con la celebración de sus días en el calendario escolar o eventos a nivel mundial. Por ejemplo se ha aprovechado la celebración de festividades como el Día Mundial contra la Obesidad Infantil (el 12 de noviembre), el Día Internacional de las Personas con Discapacidad (el 3 de diciembre), la celebración de la Semana del Clima (del 3 al 12 de diciembre), la celebración de la I San Silvestre de piEfcitos (en la última semana del mes de diciembre en el primer trimestre) o el Día Mundial de la Educación Ambiental (el 26 de enero), llevando a nuestros centros educativos diferentes acciones de concienciación por parte del alumnado y de toda la comunidad educativa,

4 Evaluación

La evaluación del proyecto se está haciendo de manera diaria y continua debido a la recepción de emails por parte del alumnado y sus familias para sumar kilómetros demostrando que realizan acciones dentro de los cuatro ejes en torno a los que gira el proyecto.

Por otra parte, se están generando rúbricas para conocer aspectos actitudinales por parte del alumnado por participar en el proyecto, que se realizarán en momentos puntuales todavía por decidir, seguramente al acabar cada uno de los trimestres.

Además, no podemos olvidarnos que cada centro educativo, aparte de generar su vídeo, está creando un Kahoot con preguntas relacionadas con el contenido de su vídeo para que el resto de centros educativos lo realicen tras verlo, con feedback directo de la asimilación de los contenidos presentados por parte del alumnado sobre su realidad educativa.

Otros aspectos en cuanto a la metodología, indicadores e instrumentos de evaluación son los siguientes:

- Cálculo de los kilómetros conseguidos semanalmente.
- Número de provincias visitadas. Insignias conseguidas.
- Utilización de rúbricas de valoración.
- Realización de cuestionarios de hábitos saludables antes, durante y al finalizar el proceso.
- Observación diaria y registro anecdótico.
- Número de alumnado y profesorado que participa en las actividades y actuaciones de celebración y fomento de patios activos.
- Análisis y valoración del número de actuaciones de la comunidad educativa en cada uno de los ejes saludables.

5 Conclusiones

Destacar que la suma de kilómetros por cada grupo de caminantes se realiza desde el punto de vista cooperativo, alejándonos de la competición entre grupos, pues lo que se persigue es que entre los integrantes de cada equipo se animen los unos a los otros a conseguir actividades que les acerquen a recorrer todos los puntos de España y no ver qué grupo consigue más kilómetros. Además, contamos con el recurso del banco de kilómetros solidario, en el que se acumulan las aportaciones que se donan por parte del resto de la Comunidad Educativa para esos equipos que vayan escasos de kilómetros.

Si tuviéramos que resumir los aspectos innovadores y originales del proyecto serían:

- Participación de 234 centros y casi 50.000 alumnos de toda España.
- Implicación y participación activa de toda la comunidad educativa.
- Uso de la gamificación para motivar, implicar y atraer a la comunidad educativa y conseguir los objetivos.
- Simulación del camino de Santiago con El camino de piEfcitos, unidos por una educación saludable y sostenible.
- Materiales específicos y personalizados: pasaporte saludable, provinciales, insignias, vídeos, mapas, infografías,...
- Equipo de embajadores y embajadoras (campeones del mundo, paralímpicos, destacadas personalidades del mundo de la nutrición, de la psicología deportiva,...) que muestran su apoyo al proyecto y motivan al alumnado a seguir sumando kilómetros mediante vídeos o actuaciones presenciales en los centros.
- Actuaciones y celebraciones comunes en los diferentes centros educativos que forman parte del proyecto.
- Uso y desarrollo de las TIC y aplicaciones educativas novedosas como por ejemplo en la edición de vídeos, envío de imágenes, tráiler promocionales, vídeos de embajadores...
- Carácter interdisciplinar: implicación de diferentes materias.
- Carácter transversal: fomento de la solidaridad (acciones y carreras solidarias, banco solidario de kilómetros, colaboración con ONG,...), educación vial, conservación del medio ambiente, sensibilización con la discapacidad,...
- Conocimiento y aprendizaje de aspectos culturales y significativos de las diferentes provincias de España de manera lúdica, innovadora y motivante para el alumnado.
- Difusión mediante redes sociales y medios de comunicación: radio, prensa, televisión,...

6 Referencias

Informe “El estado mundial de la infancia 2019: alimentación y nutrición”. UNICEF presentado el martes 15 de octubre de 2019.

<https://www.unicef.org/lac/media/8441/file/PDF%20SOWC%202019%20ESP.pdf>

Estudio “PASOS (Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth). Gasol Foundation publicado en noviembre de 2019. <https://gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/>

EL PUZLE DE ARONSON COMO METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS DEPORTES TRADICIONALES PRACTICADOS EN EL ENTORNO DE LAGUNA DE DUERO

The Aronson puzzle as a methodology for learning traditional sports practiced in the surroundings of Laguna de Duero

Carlos Velázquez Callado (1)

(1) CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid), España. Correo electrónico: cvelazquez@mpc.uva.es

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia educativa desarrollada con dos grupos de alumnado de 5º de Educación Primaria, durante las últimas semanas del segundo trimestre del curso académico 2018/2019, orientada al aprendizaje autónomo de los cinco deportes tradicionales practicados en el entorno cercano a su escuela: tanga, petanca, rana, bolo de pinares y calva. Para ello se implementó una unidad didáctica, de siete sesiones de duración, en la que el alumnado se distribuyó en diferentes grupos y trabajó los deportes mencionados mediante una técnica específica de aprendizaje cooperativo, el "puzle de Aronson". Para su aprendizaje, varios materiales utilizados para la práctica de alguno de estos deportes fueron sustituidos por piezas construidas con materiales de desecho. Además, en algunos casos, se adaptaron las distancias de lanzamiento. El trabajo en las clases se complementó con una salida del centro para practicar los deportes aprendidos en los espacios donde habitualmente son jugados por los adultos y con los materiales de juego originales.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, puzle de Aronson, deportes tradicionales, aprendizaje entre iguales.

Abstract

This paper reports an educational experience developed with two groups of students in the 5th year of Primary Education, during the last weeks of the second quarter of the 2018/2019 academic year, aimed at autonomous learning of the five traditional sports practiced in the environment close to their school: *tanga*, *petanca*, *rana*, *bolo de pinares* and *calva*. To this end, a didactic unit was implemented, lasting seven sessions, in which the students were divided into different groups and worked on the aforementioned sports through a specific technique of cooperative learning, the "Aronson puzzle". For their learning, various materials used to practice one of these sports were replaced by pieces made from waste materials. Also, in some cases, the throwing distances were adapted. The work in the classes was complemented by going out of the center to practice the sports learned in the spaces where they are usually played by adults and with the original game materials.

Keywords

Cooperative learning, Aronson puzzle, traditional sports, peer learning.

1 Introducción

En la actualidad, el aprendizaje cooperativo es considerado un modelo pedagógico (Metzler, 2011) que se concreta en la práctica en diferentes propuestas y técnicas de trabajo en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos, estructuradas en mayor o menor medida para que los estudiantes aúnen esfuerzos, compartan recursos y tomen decisiones orientadas, por una parte, a generar su propio aprendizaje y, por otra, a promover el aprendizaje del resto de sus compañeros.

Una de las técnicas de aprendizaje cooperativo más conocidas es el “puzle de Aronson” (Aronson et al., 1978). Este trabajo expone una experiencia práctica orientada a que estudiantes de 5º de Educación Primaria aprendieran autónomamente los cinco deportes tradicionales practicados en el entorno cercano a su escuela: tanga, petanca, rana, bolo de pinares y calva.

2 Contextualización y desarrollo de la experiencia

La experiencia, implementada en el CEIP Miguel Hernández, de Laguna de Duero (Valladolid), se concretó en el desarrollo de una unidad didáctica de siete sesiones de duración (cinco de una hora y dos de media hora) denominada “Conocemos y practicamos los deportes tradicionales de nuestro entorno”. Dicha unidad se aplicó con dos grupos de 5º de Educación Primaria, de 23 y 25 alumnos, durante el segundo trimestre del curso académico 2018/2019. Ambos grupos tenían experiencias previas de trabajo con aprendizaje cooperativo, tanto en Educación Física como en otras áreas, pero no conocían la técnica del puzle de Aronson. En esta técnica el tema que va a desarrollarse, en nuestro caso los deportes tradicionales, se divide en tantos subtemas (deportes) como personas compondrán los diferentes grupos de aprendizaje. Así, cada estudiante recibió la información de uno de esos deportes para que la dominara, en nuestro caso en forma de fichas que contenían vocabulario específico de cada uno de los deportes tradicionales, sus principales reglas y unas preguntas orientadas a que el alumnado autoevaluara su comprensión de las normas del juego y de algunas situaciones tácticas que podrían aparecer durante la práctica del mismo. A continuación, todas las personas que habían revisado un mismo deporte se reunieron en lo que se denomina comisión de expertos para poner en común sus conocimientos y aclarar dudas. De este modo, al finalizar este proceso, en cada grupo había un “experto” en cada uno de los deportes que debía responsabilizarse de enseñárselo al resto de sus compañeros de su grupo de referencia y, al mismo tiempo, de aprender los diferentes deportes que cada uno de ellos enseñaban.

Desde estas premisas, la primera sesión de la unidad didáctica se dedicó exclusivamente a explicar al alumnado sus propósitos y la forma en la que iba a ser trabajada, y a configurar los grupos de 5 o 6 estudiantes. En este sentido, de acuerdo a nuestras experiencias anteriores (Velázquez, 2012), permitimos que fueran los propios estudiantes los que eligieran a sus compañeros, si bien establecimos un proceso para asegurar que los equipos quedaran equilibrados en número de chicos y chicas. Además, se puso la condición de que, siempre que fuera posible, no coincidieran en el grupo con compañeros con los que hubieran trabajado la unidad didáctica anterior, que había sido desarrollada mediante equipos de aprendizaje cooperativo estables durante 12 sesiones. De esta forma buscamos que al finalizar el curso académico cada estudiante haya trabajado con la mayoría de sus compañeros de clase.

La segunda sesión comenzó repartiendo a cada grupo cinco fichas con las descripciones de los deportes que debían aprender. Los propios estudiantes escogieron al experto en cada uno de ellos, si bien se recomendó que las personas con más dificultades de comprensión lectora eligieran los deportes más sencillos de entender, por este orden: calva, rana, bolo de pinares, tanga y petanca. En los grupos compuestos por seis personas, donde uno de los deportes era asumido por dos estudiantes, se sugirió que la pareja eligiese los más complicados: tanga o petanca. A continuación, cada estudiante tuvo unos minutos para leer e intentar comprender el deporte del que debería convertirse en experto, así como para tratar de dar respuesta a las preguntas que se le formulaban en su ficha. El siguiente paso fue agrupar al alumnado en grupos de expertos para resolver dudas y practicar su deporte. Durante esta sesión, el docente se paseaba entre los grupos formulando preguntas a los estudiantes para asegurarse de que no tenían dudas referidas a la reglamentación del deporte que les había correspondido. Además, exponía algunos elementos técnicos básicos que convenía tener en cuenta para el lanzamiento de las piezas de juego.

Las siguientes tres sesiones se dedicaron a la práctica de los diferentes deportes por parte del alumnado en sus grupos de referencia. En las sesiones de una hora cada grupo practicó dos deportes y solo uno en la sesión de media hora. El experto de cada equipo era el encargado de explicar y activar la práctica del deporte que dominaba, además de resolver dudas y de asegurarse de que cualquiera de sus compañeros entendía dicho deporte. El colegio disponía de un juego de rana, uno de bolos y de una tanga. Para el juego de petanca se utilizaron pelotas de plástico lastradas, dos colores diferentes, mientras que el juego de la calva se elaboró con materiales de desecho: cartón, varios periódicos, cinta de empaquetar y cinta aislante. Dado que las sesiones se iban a desarrollar en suelo de baldosa, los tostones metálicos que se lanzan en el juego de la tanga fueron sustituidos por otros contruidos con tapas metálicas lastradas con plastilina y recubiertas con cinta aislante. En el espacio de práctica de cada deporte se dejó una ficha del mismo por si los estudiantes necesitaban realizar alguna consulta.

En la sexta sesión los estudiantes pudieron practicar los diferentes deportes, rotando libremente de unos a otros con la única condición de respetar los turnos de juego. El docente aconsejó que acudieran a aquellos en los que tuvieran más dudas, aunque la decisión final fue de cada uno de los estudiantes.

La última sesión se dedicó a que los escolares contestaran por escrito a un cuestionario sobre la reglamentación de los deportes practicados y a otro orientado a autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros de equipo en aspectos relacionados con el trabajo en equipo.

El trabajo realizado durante las sesiones de Educación Física fue complementado con una salida del centro para practicar, durante dos horas, los cinco deportes tradicionales aprendidos en los lugares en los que habitualmente juegan los adultos y con las piezas reglamentarias de juego. La organización de esta salida forma parte de un proyecto conjunto, coordinado por los docentes de Educación Física de cuatro escuelas de Laguna de Duero y de una asociación de deportes tradicionales de la localidad, “La tanguilla”, que desinteresadamente promueve la difusión de los mismos entre los escolares., etc.).

3 Conductas manifestadas por el alumnado durante las sesiones

Por norma general, el alumnado estuvo centrado en la tarea desde el primer momento, atendiendo las explicaciones del experto en el deporte que les correspondía practicar en ese momento. Pensamos que el hecho de que solo dispusiesen de treinta minutos para cada juego contribuyó a prestar la máxima atención durante la explicación del mismo. La sencilla reglamentación de tres de los cinco juegos hizo que prácticamente no se planteasen dudas. Además, el hecho de haber sugerido que las personas con menos problemas de comprensión lectora eligieran los dos deportes más complicados de entender, la tanga y la petanca, facilitó el que fuesen capaces de explicárselos correctamente a sus compañeros de grupo.

Durante la práctica de los diferentes deportes, los estudiantes corrigieron, de forma positiva, los errores de sus compañeros, por ejemplo, señalándoles el pie que debían adelantar en los lanzamientos, “¡acuérdate, el pie al revés”, o que mantuvieran el tronco recto en lugar de inclinarlo hacia delante: “si echas el cuerpo para delante, pierdes fuerza”. Se observó también cómo algunos estudiantes aconsejaban a sus compañeros sobre qué debería intentar ante una determinada circunstancia del juego: “yo tiraría a golpear la tanga para alejarla. Está muy cerca de la moneda” o “mejor tira a golpear la bola blanca, así la otra bola (negra) queda más cerca de la pequeña (boliche)”. También se registraron algunas verbalizaciones tendentes a animar a sus compañeros: “¡Bah, no pasa nada, todos podemos fallar!”.

En ocasiones los grupos celebraron el éxito individual como colectivo, por ejemplo, cuando alguien lograba que un petaco (ficha que se lanza en el juego de la rana) entrara por la boca de la rana, “¡Raaaanaaaa! ¡Bieeeeeen! ¡Has hecho rana!”. No se establecieron situaciones de rivalidad con respecto a las puntuaciones de juego salvo en el caso de un alumno que en ocasiones recordaba a sus compañeros de grupo los puntos que llevaba cada uno, sin que a estos les pareciera importar lo más mínimo.

El hecho de que el alumnado trabajara habitualmente con aprendizaje cooperativo, no solo en Educación Física, sino también en otras asignaturas con sus respectivas tutoras no impidió que se manifestasen ocasionalmente pequeños conflictos, si bien, fueron los propios estudiantes los que resolvieron estos problemas sin que el docente apenas interviniera brevemente en un par de situaciones muy puntuales. Destacamos el hecho de que ante un determinado conflicto los estudiantes se centraron en determinar

cuál era el problema y qué posibles soluciones era viable aplicar para resolverlo rápidamente y seguir jugando.

4 Intervenciones docentes durante las sesiones

Con la excepción de la primera sesión, en la que el docente explicó al alumnado las características de la unidad didáctica y el modo en que esta iba a ponerse en práctica, resolviendo las dudas que los estudiantes le formularon, el papel del profesor prácticamente quedó diluido, perdiendo todo el protagonismo que ganaron los propios estudiantes. De este modo, durante las clases dedicadas a la práctica de los deportes tradicionales las pocas intervenciones del docente se orientaron a recordar los pasos para resolver un conflicto autónomamente, a resolver dudas que surgían durante la práctica de los juegos, a plantear preguntas orientadas a determinar si el alumnado había comprendido las normas de los mismos, a centrar puntualmente a algunos estudiantes en la tarea y a recordar las claves de aprendizaje de los gestos técnicos en los deportes practicados.

5 Evaluación y conclusiones

Aunque se manifestaron algunos problemas como las faltas de asistencia de algunos estudiantes durante dos o más sesiones de trabajo, podemos afirmar que el desarrollo de la unidad didáctica mediante el “puzle de Aronson” permitió a la práctica totalidad del alumnado alcanzar los objetivos previstos en la unidad didáctica, en un contexto de aprendizaje autónomo: conocer el reglamento básico de varios deportes tradicionales y organizar su práctica sin la intervención del docente.

Los principales elementos técnicos que se repiten en varios deportes, por ejemplo, adelantar el pie contrario a la mano que lanza o no inclinar el tronco hacia delante al lanzar, fueron siendo corregidos a medida que se avanzaba en las sesiones.

A nivel social, lo habitual fue que los estudiantes estuvieran centrados en la tarea, respetando el rol del compañero experto en el deporte que les tocaba practicar. Las principales conductas manifestadas se orientaron a ofrecer ayuda a sus compañeros, corregirlos o animarlos. Las conductas problemáticas durante las sesiones tuvieron un carácter meramente anecdótico y rara vez obligaron al docente a intervenir.

Con todo, podemos concluir que, con los materiales de apoyo adecuados, el “puzle de Aronson” es una técnica adecuada para el aprendizaje autónomo de contenidos del área de Educación Física, en nuestro caso los juegos tradicionales, al menos con grupos de alumnado que ya tienen experiencia con otras técnicas más estructuradas de aprendizaje cooperativo.

6 Referencias

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Holcomb Hathaway.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem*, 39, 75-84.

UNA EXPERIENCIA INTERGENERACIONAL DE JUEGOS COOPERATIVOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

An intergenerational experience of cooperative physical education games in an educational context

Gemma Torres Cladera (1)
Isabel Carrera Blancafort (2)
Alba Vilaregut Prat (3)

(1) Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Correo electrónico: gemma.torres@uvic.cat

(2) Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Correo electrónico: Isabel.carrera@uvic.cat

(3) Escuela Vic Centre, Vic, Catalunya. Correo electrónico: albavilaregutprat@gmail.com

Resumen

Este estudio se enmarca en una experiencia intergeneracional con 17 mujeres mayores y 26 alumnos de cuarto curso de primaria. Se plantearon cuatro sesiones de juegos cooperativos en una escuela de la localidad de Vic (Barcelona). El objetivo de esta investigación fue visibilizar qué acciones se presentan en las relaciones intergeneracionales de los dos colectivos durante la práctica. Se plantearon grupos de discusión en momentos iniciales y finales de la experiencia. En los resultados, las tres docentes participantes e investigadoras, destacamos beneficios positivos para ambos grupos de población como, por ejemplo: la capacidad de escucha, paciencia y respeto de los participantes, las mujeres han ayudado en la lectura del juego, las posibles ideas y las decisiones tomadas, mientras que los jóvenes han aportado energía, imaginación, espontaneidad y una manera diferente de entender la educación física.

Palabras clave: Intergeneracional; juegos cooperativos; aprendizaje cooperativo; acuerdo; empatía

Abstract

This study is part of an intergenerational experience with 17 old women and 26 fourth grade primary school students. Four sessions of cooperative games were proposed in a school in the town of Vic (Barcelona). The objective of this research was to make visible what actions are presented in the intergenerational relations of the two groups during the practice. Discussion groups were set up at the beginning and end of the experience. In the results, the three participating teachers and researchers, we highlighted positive benefits for both groups of the population such as: the capacity to listen, patience and respect for the participants, the women have helped in the reading of the game, the possible ideas and the decisions taken, while the young people have contributed energy, imagination, spontaneity and a different way of understanding physical education.

Keywords: Intergenerational; cooperative games; cooperative learning; agreement; empathy

1 Introducción

Los vínculos entre generaciones promueven el fortalecimiento individual y social. El aprendizaje intergeneracional es una propuesta global que contribuye a la educación para la vida, e implica un reconocimiento mutuo de las personas implicadas. Así pues, la participación de las personas mayores en la escuela puede ser un importante paso hacia la apertura de la institución educativa a la realidad social existente, con la posibilidad de vivir nuevas experiencias que resulten valiosas y significativas para niños y mayores. Disponer de oportunidades de aprendizaje como instrumento de cambio personal y social es un factor clave para que cada persona logre su propio desarrollo personal y un envejecimiento activo y satisfactorio (Pinazo, 2010).

Añadimos que la cooperación, como apuntan Arumí et al., (2019) es una habilidad comunicativa y es clave entrenarla para aprenderla e integrarla en el contexto social. La cooperación es concreta y específica, se puede observar y escuchar. También se entrena para conseguir la combinación de otras actitudes como la paciencia y el respeto.

El objetivo de la investigación fue analizar experiencias cooperativas desarrolladas entre personas de diferentes edades en el contexto educativo de la educación física, que se orientaban a ampliar las oportunidades de aprendizaje desde una propuesta global que contribuye a la realidad social existente.

2 Contextualización

Se trata de un grupo de 26 niños y niñas que tienen poca o ninguna relación con personas mayores, ya habituados en su escuela a realizar trabajos ligados al aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008). Las 17 personas mayores fueron 17 mujeres autónomas que mantenían una vida activa. Estas participantes desconocían totalmente la educación física con juegos cooperativos. El equipo de investigación lo formaron una maestra de primaria y dos profesoras de la Universidad de Vic, de las que una de ellas trabaja además como educadora de personas mayores. La experiencia empezó con dos sesiones de grupo de discusión, uno para cada grupo de población para así conocer sus expectativas. También les informamos del proyecto, que empezó en febrero del 2019 y terminó en mayo del mismo año.

3 Diseño y desarrollo

Diseñamos y planificamos nueve estaciones distribuidas en diferentes espacios de la sala, con la información de las instrucciones y materiales necesarios, con sus roles y funciones. Se plantearon diversos juegos cooperativos con un nivel de dificultad acorde con las características de los participantes, así podían interactuar y mantener comportamientos de ayuda mutua como se describen en los programas intergeneracionales (Pinazo, 2010).

Tuvimos en cuenta seis aspectos:

1) Formación de niños y niñas. La maestra formó 6 equipos estables y heterogéneos y se completó con dos personas mayores por grupo; un total de 6-7 personas.

2) Formación de personas mayores. Pedimos permiso al proyecto de Actividad Física de la ciudad de Vic e informamos a las personas mayores que quisieran, libremente, participar en la experiencia.

En la primera sesión práctica, las tres investigadoras presentamos el objetivo de la sesión y seguidamente organizamos juegos de desinhibición. A continuación, planteamos los grupos estables y dimos un tiempo para que se presentasen. Después se continuo con la propuesta de los juegos cooperativos. En el cierre de cada sesión se compartían los momentos vividos.

3) Temporización. El proyecto se gestó entre febrero de 2018 y febrero de 2019. En este periodo se ideó (Fase I), se determinaron los objetivos y contenidos, la organización y se realizaron los contactos necesarios para informar y pedir los consentimientos pertinentes (Fase II). Entre febrero y mayo de 2019 se desarrolló la experiencia (Fase III). Ésta constó de ocho sesiones: dos sesiones informativas y preparatorias, una con el grupo de escolares y otra con el grupo de personas mayores. Le siguieron cuatro

sesiones prácticas con todos los participantes y finalizó el proyecto con dos sesiones de valoración a través de un grupo de discusión con el grupo de escolares y uno con el de personas mayores.

4) Tres momentos en la sesión. El momento inicial de encuentro de los participantes donde se daban la bienvenida con juegos de movilidad articular con música y expresión corporal libre, etc. El segundo momento, los grupos estables se juntaban y resolvían conjuntamente los diferentes juegos cooperativos distribuidos por la sala y organizados por estaciones. En el encuentro final con todos los participantes, se compartían las situaciones y decisiones que se habían dado durante la sesión.

5) Espacio. Las sesiones se realizaron en la escuela excepto la de valoración con las personas mayores que se realizó en la Universidad de Vic. Se valoró la importancia de desarrollar la experiencia en un espacio cerrado para que las personas mayores no dejaran de asistir a las convocatorias.

6) Materiales. Procuramos hacer un seguimiento del uso del material (colchonetas, pelotas, cuerdas, aros...) durante las sesiones conscientes de las necesidades de ambos colectivos.

4 Evaluación

Llegado a este apartado queremos señalar se hizo una valoración conjunta en la que se analizó el ambiente de trabajo, las sensaciones generadas durante las prácticas y las relaciones que se generaron. Los escolares destacaron aspectos como la diversión, la ayuda, las ideas diferentes y volverlas a ver en próximas ediciones. Para ellas, apuntaron la vitalidad y la ayuda como acciones más destacadas. También, las investigadoras reunimos solamente el grupo de niños y niñas y valoraron que las mujeres proporcionaron una buena ayuda en la lectura, nuevas ideas y mayor reflexión de las decisiones tomadas. Para las personas mayores, comentaron que algunos grupos de jóvenes habían trabajado de forma más fluida que en otros y se dispuso a colaborar con los niños y niñas, pero, también a protegerlos. Finalmente, las investigadoras destacamos que la escucha, la paciencia, y el respeto fueron presentes durante toda la experiencia.

Este aprendizaje ha sido una oportunidad que facilita el contacto y la relación entre generaciones y en estas condiciones, *“lo que siempre logra es que suceda algo entre ellas, pero sin que ese algo tenga siempre que ser un a priori concreto y forzoso”* (Sánchez et al., 2010, p. 43).

5 Líneas futuras de desarrollo

Planteamos la posibilidad de presentar la experiencia en los estudios de primaria para aprender a cooperar y saber diseñar juegos cooperativos en diferentes colectivos. Destacamos la oportunidad de informar a las escuelas del territorio para futuras ediciones. Finalmente, la importancia de concienciar a los responsables del programa municipal de realizar actividad física con diferentes colectivos de edades.

6 Conclusiones

La experiencia de ligar el aprendizaje intergeneracional y los juegos cooperativos en un entorno educativo nos ha permitido conocer y ampliar las oportunidades de aprendizaje y diálogo entre los participantes. Además, los resultados nos evidencian que la experiencia ha permitido establecer relaciones de reconocimiento mutuo entre los dos colectivos.

7 Referencias

- Arumí, J., Camps, I., López, X., & Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar*. Eumo
- Sánchez, M., Kaplan, M., & Sáez, J. (2010). Programas intergeneracionales. Guía introductoria. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Pinazo, S. (2010). Programas intergeneracionales. En L. Bermejo (coord.), *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores: guía de buenas prácticas* (pp. 73-81). Médica Panamericana.
- Pujoràs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

¿DÓNDE VAMOS A ENCONTRAR LA COOPERACIÓN?

Where are we going to find the cooperation?

Joan Arumí Prat (1)
Gemma Torres Cladera (2)
la Camps Canela (3)
Xavier López Ribes (4)

- (1) Universitat de Vic –Universitat Central de Catalunya, España. Correo electrónico: joan.arumi@uvic.cat
(2) Universitat de Vic –Universitat Central de Catalunya, España. Correo electrónico: gemma.torres@uvic.cat
(3) Escola El Cabrerès, L'Esquirol, España. Correo electrónico: iacamps@gmail.com
(4) Escola Guillem de Montrodon (Vic), España. Correo electrónico: xlopez23@xtec.cat

Resumen

Dos profesores de Universidad quieren encontrar la cooperación en una escuela de primaria. Con este objetivo piden a dos maestros que les ayuden a encontrarla a partir de la escritura de historias. Los maestros relatan, durante un curso escolar, que les pasa a los equipos reducidos y heterogéneos de sus clases de segundo y quinto. La escritura de las narrativas permite establecer, entre los dos profesores y los dos maestros, un espacio entre iguales con la finalidad de descubrir cómo pueden encontrar la cooperación. Más allá de la aplicación de estrategias y técnicas didácticas, aprenden que cooperar es una habilidad comunicativa que se encuentra en el lenguaje de los alumnos, en su interacción, en sus gestos de complicidad o en sus miradas de ayuda. Descubren, en definitiva, que aprender a cooperar es complejo.

Palabras clave: Cooperación; aprendizaje cooperativo; narrativa; escritura.

Abstract

Two university professors want to find cooperation in an elementary school. With this objective, they ask two teachers to help them find it by writing stories. The teachers tell, from the beginning of the school year until the end, what happens to the small and heterogeneous teams in their second and fifth grade classes. The writing of the narratives allows to establish, between the two professors and the two teachers, a space between equals in order to discover how they can find cooperation. Beyond the application of didactic strategies and techniques, they learn that cooperation is a communicative skill that can be found in the language of the students, in their interaction, in their gestures of complicity or in their looks for help. They discover, in short, that learning to cooperate is complex.

Keywords: Cooperation; cooperative learning; narrative; writing.

1 Introducción

Gemma y Joan somos dos profesores universitarios que teníamos una inquietud. Encerrados en nuestro despacho hacía tiempo que estábamos hablando sobre la idea de buscar la cooperación. Como si fuéramos expedicionarios, intuíamos que era algo que se podía descubrir si la buscábamos con cierta orientación. Solo teníamos dos cosas claras: que debíamos tener pistas que nos guiaran y que la queríamos encontrar en un contexto determinado, en concreto, dentro de una escuela de primaria.

2 Contextualización

Salimos de nuestro departamento de la Universidad y nos fuimos a ver a dos maestros de Educación Física de primaria, Xevi e la. Los conocíamos bien y sabíamos que trabajaban utilizando como estrategia didáctica el aprendizaje cooperativo. Les preguntamos si nos ayudarían a encontrar la cooperación y nos dijeron que sí. Xevi la intentaría buscar en un grupo clase de segundo curso e la en un grupo de quinto. Después de su buena predisposición, Xevi e la nos hicieron una pregunta muy acertada: “¿Dónde vamos a encontrar la cooperación?”.

3 Diseño y desarrollo

Aquí fue cuando nosotros, Gemma y Joan, les dimos pistas a Xevi e la de dónde y cómo queríamos que buscaran la cooperación. Nosotros pretendíamos que los dos maestros nos relataran las historias que vivían los distintos equipos de segundo y de quinto. Nos interesaba que escribieran narraciones personales y que buscaran la cooperación en la interacción que se producía entre los equipos reducidos y de formación heterogénea del alumnado.

Gemma y Joan teníamos como enfoque investigador el biográfico-narrativo. Como explican Bolívar, Domingo y Fernández (2001) queríamos romper con una concepción donde la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados y, a partir de las narrativas, dirigirnos a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos.

Era evidente que para construir una historia teníamos que dar más ayuda y pistas a la y Xevi. Como explica Bruner (1988, 1998, 2003) una narración consta de una secuencia y una organización y nosotros queríamos que la historia empezara en septiembre y terminara en junio (un curso escolar). Gemma y Joan insistimos que la y Xevi tuvieran presentes los componentes específicos de un relato: personajes, infracción, acción, resultado, narrador y coda. Hicimos hincapié que fueran ellos mismos, como maestros, los narradores de su historia y que tuvieran presente el objeto de las narrativas: las vicisitudes de las intenciones humanas. Incidimos en que contaran el día a día en la escuela y en sus equipos, que nos hicieran vivir las situaciones como si nosotros también estuviéramos y que su relato fuese creíble.

También era necesario que, en su escritura, Xevi e la mostrasen sus emociones, sus preocupaciones o sus contradicciones. Como si ellos fueran investigadores, la escritura tenía que ser su método de investigación y la herramienta principal a través de la cual aprenderían sobre ellos mismos y el mundo, como explica Richardson (2000, 2001). Era importante que no se ocultaran detrás de su escritura porque, escribiendo desde ellos mismos, serían más conscientes de su trabajo, más honestos y más comprometidos. En definitiva, nuestro objetivo era obtener historias auténticas.

Por último, otra pauta para Xevi e la fue que anotaran conversaciones de los equipos permanentes relacionadas con las condiciones del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1997), y los principios de Kagan (1992) sobre la participación igualitaria y la interacción simultánea. Queríamos conocer, siempre dentro de la historia del equipo y de un contexto, cuándo se insultaban o se menospreciaban, cuándo los alumnos eran responsables, cuándo aprendían a evaluarse en equipo, cuándo aparecía la interdependencia positiva entre ellos o cuándo incorporaban habilidades sociales positivas como animarse los unos a los otros.

Terminada la primera reunión con Xevi e la donde aclaramos qué queríamos, Gemma y Joan nos fuimos a nuestro despacho con la incógnita, pero también con la ilusión de saber qué pasaría con la búsqueda de la cooperación.

4 Evaluación

Acordamos con la y Xevi vernos periódicamente para ir evaluando el progreso de su escritura. En esas reuniones debatíamos, esclarecíamos ideas, corregíamos narraciones, unificábamos visiones... Fue muy enriquecedor para los cuatro crecer y construir juntos un mismo discurso, entrecruzando opiniones y conocimientos entre la escuela y la Universidad. Como explican Bolívar et al. (2001) en la investigación biográfico-narrativa los criterios de validez y confiabilidad vienen dados por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias. Procuramos que fueran narraciones ante todo creíbles, auténticas y que consiguieran captar la atención del lector. Una vez terminado el curso y pasado el verano, repasamos las narraciones y escribimos un documento final.

5 Conclusiones

En la primera reunión Xevi e la nos hicieron la pregunta: ¿Dónde vamos a encontrar la cooperación? Después de todo este recorrido es evidente que nuestra idea sobre la cooperación ha cambiado. En primer lugar, hemos comprendido que la cooperación es una habilidad comunicativa. Hemos entendido que el aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica que favorece la comunicación, pero la cooperación se encuentra en el lenguaje de los alumnos y en su interacción. También hemos aprendido que la cooperación se construye gracias a la actitud del maestro, en observar y escuchar a los alumnos, en tener paciencia cuando están resolviendo un conflicto o cuando están llegando a un pacto de equipo... Los relatos de los maestros nos han permitido analizar específicamente el proceso de aprendizaje de las condiciones básicas y principios del aprendizaje cooperativo. Por ejemplo, cómo participaba cada equipo o cómo ha evolucionado la responsabilidad individual o la evaluación en cada equipo. En definitiva, ahora entendemos la cooperación como Una habilidad comunicativa compleja que se aprende dentro de un proceso y que está determinada por el contexto en el que se produce.

Por último, nos hemos percatado y convencido de que el enfoque biográfico-narrativo es muy apropiado para mostrar el carácter complejo, contextual i procesal de la cooperación. Es a través de las narrativas y de su escritura que podemos dar sentido a la experiencia humana, en este caso, de dos maestros que enseñan a sus equipos de alumnos a cooperar para conseguir un objetivo común.

6 Referencias

- Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Bruner, J. S. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. FCEA.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.
- Kagan, S. (1992). Cooperative learning. Kagan Cooperative Learning.
- Richardson, L. (2000). *Writing: A method of inquiry*. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed., pp. 923-948). Sage.
- Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. <https://doi.org/10.1080/09518390010007647>

DINÁMICAS COOPERATIVAS: EVITANDO EMPEZAR LA CASA POR EL TEJADO

Cooperative dynamics: applying the first phase of the cooperative learning cycle

Jon Ortuondo (1)

Imanol Pérez (2)

Bingen Marcos-Rivero (3)

(1) Escuela universitaria Begoñako Andra Mari, España. Correo electrónico: jortuondo@bam.edu.es

(2) Centro Xabier Ikastetxea, España. Correo electrónico: iperpater@gmail.com

(3) UPV/EHU, España. Correo electrónico: bmarcos005@ikasle.ehu.eus

Resumen

El desconocimiento en torno a las estructuras, pautas o fases a desarrollar para una puesta en práctica coherente dificulta la aplicación del aprendizaje cooperativo (AC). El *ciclo del aprendizaje cooperativo* (CAC) se manifiesta como un modelo, dividido en tres fases, que facilita la implementación eficaz y progresiva del AC. La Fase 1, dirigida a la creación y cohesión del grupo, es imprescindible para la futura aplicación de técnicas cooperativas. El objetivo de esta comunicación es dar a conocer la experiencia didáctica, llevada a la práctica en tres ámbitos educativos, de dos docentes que utilizan el CAC para desarrollar el AC. La propuesta está centrada en la Fase 1, donde se presentan numerosas dinámicas cooperativas con sus descripciones y vídeos. Los docentes hacen una evaluación positiva de la experiencia en la que subrayan la necesidad de utilizar una guía que nos oriente y facilite la implementación del AC de manera adecuada.

Palabras clave: Educación Física; ciclo; cohesión grupal; dinámicas cooperativas.

Abstract

One of the main difficulties that Physical Education (PE) teachers find when applying cooperative learning (CL) strategies is the ignorance about structures, guidelines or phases for arranging a coherent teaching applyment. The *cooperative learning cycle* (CLC) is a model, divided in three phases, that makes easy an effective and progressive applyment of cooperative learning. The First Phase, whose main objectives are group creation and cohesion, is essential if we are aiming to use cooperative techniques. The purpose of this communication is to show the didactic experience of two PE teachers using the CLC for applying CL, which was carried out in three different educational stages. The proposal is mainly oriented to the First Phase of the cycle and it presents different cooperative dynamics with their description and videos. These teachers make a positive evaluation of the experience, stressing the need of certain guidelines for making a suitable CL applyment possible.

Keywords: Physical Education; cycle; group cohesion; cooperative dynamics.

1 Introducción

El AC es una metodología en auge en los últimos años y con suficiente evidencia científica a sus espaldas, en diferentes áreas y etapas educativas, para ser un modelo pedagógico a considerar en cualquier intervención educativa. No obstante, su implementación y puesta en práctica no es un trabajo fácil (Velázquez, 2013). Los autores Martínez-Benito y Sánchez (2020) describen los problemas más comunes con los que se encuentra el profesorado a la hora de llevar a la práctica este modelo pedagógico: (1) falta de experiencia y habilidades del alumnado, (2) experiencias negativas previas, (3) falta de formación del profesorado, (4) problemas de organización a nivel de centro y aula, (5) oposición familiar, (6) falta de control del aula y (7) actitud o expectativas del cuerpo docente.

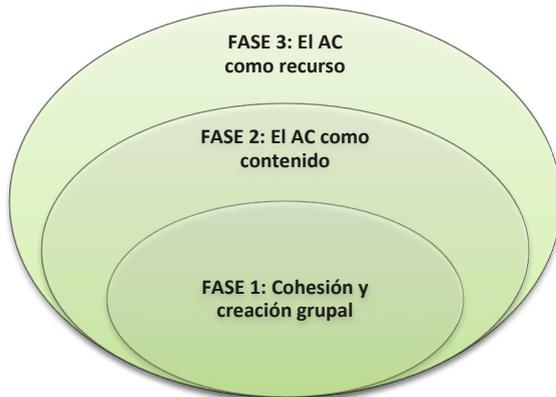


Figura 1.- Fases del Ciclo del AC (Fernández-Río, 2017, p. 245)

Para minimizar estos problemas y poder aplicar esta metodología de manera eficaz y progresiva, uno de los referentes de esta metodología, Javier Fernández-Río, plantea el siguiente modelo: el CAC (Fernández-Río, 2017). Este planteamiento está compuesto por tres fases: **Fase 1:** Creación y cohesión de grupo. **Fase 2:** El AC como contenido para enseñar y aprender. **Fase 3:** El AC como recurso para enseñar y aprender.

Fernández-Río (2017) señala que la Fase 1 tiene un doble objetivo: que los estudiantes aprendan que pueden trabajar con otros y que experimenten las ventajas de trabajar de manera cooperativa. Los agrupamientos más utilizados son: parejas informales, grupos esporádicos y gran grupo. El tipo de trabajo se basa en dinámicas cooperativas divididas en cuatro subfases: (1) *Presentación*, (2) *Rompehielos*, (3) *Construcción de confianza* y (4) *Conocimiento personal*.

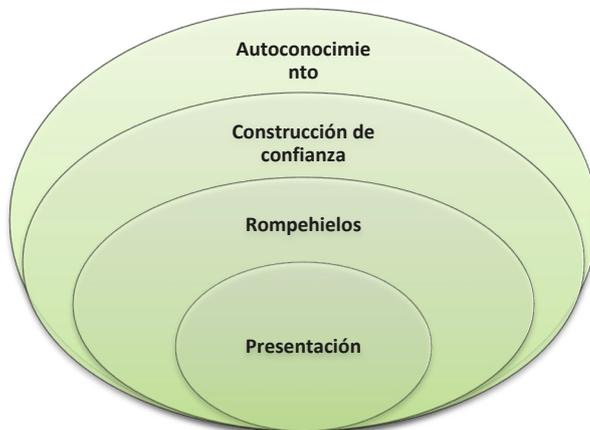


Figura 2.- Subfases de la 1ª Fase del Ciclo del AC (elaboración propia, basado en Fernández-Río, 2017)

Diversos autores (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017; Moruno, Sánchez y Zariquiey, 2011; Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020; Pujolás y Lago, 2014) subrayan la importancia y necesidad de esta primera fase antes de llevar a cabo el AC como contenido o como recurso. Es decir, previo a aplicar técnicas cooperativas simples o complejas es indispensable que el alumnado *QUIERA* cooperar y que *CONOZCA* las ventajas de la cooperación, así como que el aula se asiente bajo un clima de tolerancia, confianza y respeto.

De la misma manera que parece demostrada la eficacia del AC como recurso para favorecer un clima de clase positivo (Velázquez, 2013), cuanto más se consoliden en el grupo los recursos de interacción social, mayor será el rendimiento de los planteamientos cooperativos (Echeita, 1995; Johnson, Johnson, Holubec y Roy, 1984; Slavin, 1983).

El objetivo de esta experiencia reside en conocer los diferentes efectos de la implementación de la Fase 1 del CAC en distintos ámbitos educativos. Además, se pretende desarrollar un conjunto de dinámicas cooperativas que puedan resultar útiles a otros profesionales en la implementación de la Fase 1 del CAC.

2 Contextualización

Las experiencias presentadas en esta comunicación se han desarrollado en los tres diferentes contextos educativos en los que ambos profesores imparten docencia, con el objetivo de encontrar potenciales diferencias entre la aplicación de la Fase 1 del CAC en unas y otras etapas. Por un lado, se definen los objetivos propios de la Fase 1 del CAC (Fernández-Río, 2017) y, por otro, se han establecido otros coherentes con los programas de la asignatura Juego y Deporte, impartida en la Escuela Universitaria de Magisterio BAM y los establecidos por los cursos de formación continua del Berritzegune. Las características de las experiencias se describen en la siguiente tabla:

Tabla 1.- Características de las tres experiencias en la que se implementó la Fase 1 del Ciclo del AC

Centro	Centro Xabier Ikastetxea	Escuela Universitaria de Magisterio BAM	Berritzegune (Centro de apoyo a la formación e innovación educativa de la CAPV)
Ámbito y etapa	ESO y BACHILLERATO	Universitario Formación Inicial del Profesorado (mención EF)	Formación Continua del Profesorado (EF)
Participantes	120	50	30
Duración	Curso completo - 10 horas (estimación)	5 sesiones - 7,5 horas	1 sesión - 4 horas
Estructura de aplicación del CAC	Flexible Con posibilidad de retorno	Rígida Piramidal	Rígida Piramidal
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a trabajar con los demás - Experimentar las ventajas de la cooperación - Crear vínculos afectivos entre el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a trabajar con los demás - Experimentar las ventajas de la cooperación - Adquirir conocimientos, recursos y estrategias para la implementación de esta primera fase con su futuro alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a trabajar con los demás - Experimentar las ventajas de la cooperación - Adquirir conocimientos, recursos y estrategias para la implementación de esta primera fase - Experimentar el contraste de este modelo pedagógico respecto a otras metodologías

3 Diseño y desarrollo

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la experiencia se desarrolló en tres ámbitos educativos (ESO y Bachillerato, Formación Inicial del Profesorado y Formación Continua del Profesorado) muy diferenciados, por lo que la temporalización, la estructura y los objetivos específicos difieren. No obstante, el objetivo principal de implementar la Fase 1 del CAC mediante dinámicas cooperativas fue común.

Respecto al procedimiento, se desarrollaron las cuatro subfases de manera progresiva y secuenciada en las tres experiencias, volviéndose a subfases anteriores únicamente en la etapa de secundaria. Fue el profesor quien guió el desarrollo de todas las dinámicas, subrayando el aspecto de la seguridad y bienestar afectivo. La duración de la implementación de cada subfase varió dependiendo de los recursos.

En la siguiente tabla se presentan numerosas dinámicas cooperativas desarrolladas en los tres ámbitos y clasificadas en las cuatro subfases de la Fase 1 del CAC. Asimismo, se puede acceder mediante los hipervínculos a sus respectivos videos descriptivos.

Tabla 2.- Dinámicas cooperativas desarrolladas en la Fase 1 del CAC

SUBFASE	Actividad	Video y descripción	Ámbito educativo
Presentación	Letras animal		ESO/BACH.
	3 cosas de ti		F.I.P.
	Lanzar un nombre		F.C.P.
Rompehielos	Duelo de colores		ESO/BACH.
	Enredo de colores		F.I.P.
	Haya, Has, Hasua		F.C.P.
Construcción de confianza	Péndulo		ESO/BACH.
	Caída de confianza		F.I.P.
	Pasar con los palos		F.C.P.
Autoconocimiento	Sprint Ciego		ESO/BACH.
	El cuco		F.I.P.
	Scooter ciego		F.C.P.

Notas (BACH: Bachillerato, F.I.P.: Formación Inicial del Profesorado, F.C.P.: Formación Continua del Profesorado).

4 Evaluación y conclusiones

Los objetivos propios de la Fase 1 del CAC se alcanzaron en mayor o menor medida en todos los grupos. Los establecidos, en consonancia con los programas educativos relativos a la formación inicial y continua del profesorado, también se cumplieron, como quedó demostrado con el *feedback* de los participantes. Podemos concluir que realizar una intervención estructurada y planificada, como la propuesta por el propio CAC, se antoja imprescindible de cara a la plena consecución de objetivos.

Haciendo referencia al propósito de conocer los diferentes efectos de la implementación de la Fase 1 del CAC en distintos ámbitos educativos, cabe destacar que, si bien la edad de los participantes puede parecer el condicionante principal del éxito en la intervención (se pueden presuponer resistencias a las demostraciones afectivas durante ciertas fases de la adolescencia), la predisposición, las experiencias previas y los prejuicios de éstos son, en última instancia, el más importante.

En la intervención realizada en la ESO y Bachillerato la aplicación de la secuencia de las 3 fases del CAC es flexible, al contrario que en la formación inicial y continua del profesorado, donde es piramidal y rígida. Consideramos que esto se debe a los diferentes objetivos de cada intervención.

Es evidente que aplicar el modelo de intervención de esta experiencia en educación primaria resultaría interesante, más aún si esto supusiera la posibilidad de cotejar el desempeño de alumnado con experiencias previas en planteamientos cooperativos con alumnado sin estas.

Por último, es subrayable la transferibilidad de estas experiencias tanto a otras áreas curriculares (siendo conscientes de las oportunidades que la EF proporciona) como al deporte escolar (por su orientación educativa). Consideramos que sería incluso aplicable al deporte de rendimiento, dada la más que demostrada influencia positiva de la cohesión grupal en los resultados.

5 Referencias

- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández & M. A. Melero (coords.), *La interacción social en contextos educativos* (167-189). Siglo XXI.
- Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 244-249.

- Iglesias, J. C., González, L.F., & Fernández-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículo*. Pirámide.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Martínez-Benito, R., & Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Moruno, P., Sánchez, M., & Zariquiey, F. (2011). La red del aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J. C. Torrego (coord.): *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (267-314). Fundación SM.
- Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 579-587.
- Pujolás, P., & Lago, J. R. (2014). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender/ Aprender para cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic.
- Slavin, R. (1983). When does cooperative learning increased student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implantación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral, Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 10 de febrero del 2020 de <https://doi.org/10.35376/10324/2823>

EFFECTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA AUTOESTIMA DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Effect of cooperative learning in physical education
on the self-esteem of primary education students

Amaia Lerga Fuertes (1)
Ion Navarro Amezketa (2)

(1) CP San Miguel de Larraga (Larraga, Navarra). Correo electrónico: alergafu@educacion.navarra.es

(2) CP San Francisco (Pamplona, Navarra). Correo electrónico: inavarrame1@educacion.navarra.es

Apoyado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra a través de la convocatoria “proyecto de innovación educativa 2018-2019”

Resumen

El propósito de este trabajo es evaluar los efectos que produce la utilización del aprendizaje cooperativo en las sesiones de educación física sobre la autoestima en el alumnado en Educación Primaria. La investigación se realizó con 277 alumnos y alumnas de 4º y 6º de Educación Primaria (diseño pretest-intervención-posttest) la cual tuvo una duración de 10 semanas y se aplicó en 11 grupos experimentales (n=178) y 5 grupos de control (n=99). La medición de variables se realizó mediante la versión española del Self-perception profile for children (SPPC). Los resultados de los análisis de varianza múltiple indicaron efectos positivos sobre los diferentes dominios de la autoestima en el grupo de intervención. Este estudio sugiere que el uso de enseñanza cooperativa en las sesiones de Educación Física puede incidir de forma positiva sobre la autoestima del alumnado en Educación Primaria.

Palabras clave: Sentimiento de competencia; Autoestima; Educación Física; Aprendizaje cooperativo

Abstract

The purpose of this work is to evaluate the effects produced by the use of cooperative learning in physical education courses on the self-esteem of students in Elementary Education. The research was conducted on 277 students from 4th and 6th grade of Elementary Education and the intervention (pretest-intervention-posttest design) lasted for 10 weeks and was applied in 11 experimental groups (n = 178) and 5 control groups (n = 99). The intervention consisted of the application of a 3-phase Cooperative Learning cycle. To measure the effect of the intervention on student self-esteem, the Spanish version of the Self-perception profile for children (SPPC) was used. The results of multiple variance analyses suggest positive effects of the program on students' self-esteem, in the intervention group. This study suggests that the use of cooperative teaching in Physical Education courses can positively influence the self-esteem of students in elementary Education.

Keywords: Perceived competence; Self-esteem; Physical Education; Cooperative learning

1 Introducción

A pesar de la irrupción del aprendizaje cooperativo que se está produciendo en los últimos años, los primeros estudios científicos que demostraban los beneficios de esta metodología son de hace varias décadas. Deutsch (1949) postuló las premisas básicas de esta metodología de enseñanza a través de un trabajo experimental comparativo entre personas que habían experimentado situaciones competitivas, con otras que lo habían realizado de forma cooperativa. Estas últimas resultaban ser más productivas y eficaces, además de mostrar características tales como, mejor organización, mayor diversidad de respuestas, mayor comprensión y mejor comunicación entre iguales.

En el ámbito de la competencia emocional, una importante cantidad de investigaciones han demostrado los efectos positivos que produce el aprendizaje cooperativo sobre la autoestima del alumnado (Johnson et al., 1993; Brandt & Ellsworth, 1996; Bertucci et al., 2010; Megahed & Mohammad, 2014). A su vez, en el área de educación física, se ha demostrado que el aprendizaje cooperativo puede producir beneficios sobre la autoestima del alumnado en Educación Secundaria (Fernández del Río, 2002; Goodyear et al., 2014), en alumnado con necesidades educativas especiales (Madden & Slavin, 1983; Cervantes et al., 2007) y en alumnado de Educación Primaria (Ames, 1981). También se sabe que los aprendizajes afectivos producidos en educación física, utilizando otros modelos pedagógicos, están estrechamente asociados con componentes psicológicos como la autoestima (Pope, 2005; Bailey et al., 2009). Además, diferentes estudios sugieren que la propia realización de actividad física, componente inherente a la educación física, puede producir mejoras sobre la autoestima (Ekeland et al., 2005). Por todo ello, este estudio quiere contribuir al conocimiento que se tiene en relación a los efectos que produce el aprendizaje cooperativo sobre la autoestima del alumnado, cuando es utilizado de forma específica en las sesiones de educación física, en Educación Primaria.

2 Contextualización

La investigación se realizó con 277 alumnos y alumnas de 4º y 6º de Educación Primaria, de 5 centros educativos públicos de Navarra (España), durante el curso escolar 2018-19. La intervención tuvo una duración de 10 semanas y se aplicó en 11 grupos experimentales (n=178) y 5 grupos de control (n=99). La distribución de los sujetos a los diferentes grupos no fue aleatorizada, respetándose los grupos-clase establecidos por cada uno de los centros escolares. Debido a cuestiones pedagógicas el alumnado que como consecuencia al diseño experimental de la investigación fue asignado al grupo de control, una vez finalizada la fase experimental, participó en la misma propuesta pedagógica que el grupo experimental. Los padres, madres y tutores/as legales, firmaron la autorización correspondiente para participar en el proyecto.

3 Diseño y desarrollo

La intervención consistió en la aplicación de un ciclo de Aprendizaje Cooperativo de 3 fases: (1) Creación y cohesión de grupo, (2) El aprendizaje cooperativo como contenido a enseñar y (3) El aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender (Velázquez-Callado, 2014; Fernández-Río, 2017). En este marco teórico, entendemos el *aprendizaje cooperativo como un conjunto de sistemas organizados de la acción educativa en los que los alumnos participan en grupos que actúan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros* (Omeñaca, 2008; Velázquez, 2010 citado en Ruiz-Omeñaca et al., 2015, p. 46).

1ª fase. Cohesión de grupo:

Los meses previos al comienzo del trabajo por tareas pedagógicas, llevamos a cabo dinámicas y juegos de cohesión en las sesiones de Educación Física. Esta fase tuvo una doble función, por un lado, la de crear un buen ambiente entre el alumnado y entre este y el profesorado y, por otro lado, generar dinámicas de resolución de conflictos y reflexión sobre la práctica motriz.

2ª fase. Aprender a cooperar:

Durante esta fase el alumnado trabajó los elementos e implicaciones de la cooperación a través de retos cooperativos como recurso fundamental. Las reflexiones conjuntas fueron un elemento muy importante para ayudar a entender la dinámica de los mismos y ganar estrategias de resolución. También fueron momentos imprescindibles para poder expresar los sentimientos, dificultades o impresiones.

3ª fase. Aprender cooperando:

En esta última fase el alumnado aprendió a través del aprendizaje cooperativo, es decir, se convirtió en el método utilizado para alcanzar los aprendizajes. Se siguieron desarrollando técnicas cooperativas cada vez más complejas ofreciendo al alumnado una autonomía cada vez mayor.

Durante la primera fase el profesorado de Educación Física implicado en la intervención ensayó las sesiones y las explicaciones de las propuestas procurando que la ejecución sea lo más semejante posible. A su vez, en el resto de fases, todos los lunes se realizaba un repaso de las instrucciones.

Disponíamos de una hoja control diaria donde, valoramos el cumplimiento de lo programado, así como otros aspectos referidos a conflictos, reacciones del grupo...

A continuación, se explican de forma más detallada, algunas de las tareas pedagógicas propuestas al alumnado en función de sus características experimentales.

Grupo experimental (durante la 2ª fase):

Nº de sesiones:	7	Tarea: patios cooperativos. Desarrollar sus juegos o retos cooperativos en el patio, para posteriormente enseñárselos al alumnado de otros niveles. A lo largo de las primeras cuatro sesiones al alumnado se le presentan retos cooperativos que deben ir superando en gran grupo. A partir de ellos, van realizando una lista comparativa de las características de las propuestas cooperativas con las competitivas. En las siguientes dos sesiones, en grupos de 4, se inventan sus propias propuestas cooperativas y las ensayan, juegan. En la última sesión se preparan y organizan para la realización de los sus juegos en los patios durante una semana.
-----------------	---	---

Grupo control (durante la 2ª fase):

N.º de sesiones:	7	Unidad Didáctica 1: Artzikinol como juego alternativo competitivo.
------------------	---	--

Grupo experimental (durante la 3ª fase)

N.º de sesiones:	6	Tarea 2: Ecolimpiadas. Con sus juegos ecológicos cooperativos crear unas ecolimpiadas para el alumnado de Ed. Infantil. En las dos primeras sesiones aprenden Herri Kirolak (deporte rural) transformados en retos cooperativos a través de un panel de expertos. En las siguientes dos sesiones el alumnado, a través de la estructura 1, 2, 4 juega y evalúa los juegos cooperativos realizados con material reciclado o reutilizado por ellos y ellas mismas. En la quinta se realizan unas ecolimpiadas con un marcador común para toda la clase. En la última el propio alumnado prepara, explica y acompaña a la clase de 5 años que han invitado para que hagan las ecolimpiadas.
Nº sesiones:	7	Tarea 3: Crear un espectáculo circense abierto al público. Durante las dos primeras sesiones experimentan por grupos con diferentes materiales (pañuelos y pelotas de malabares, diabólos, cuerdas, etc.). El propio alumnado se organiza en grupos y diseña y prepara una actuación a lo largo de las siguientes 3 sesiones. En la sexta hacen un ensayo general con diferentes presentadores/as, preparan la decoración, vestimenta para en la última realizar una actuación ante el resto de alumnado, familias, y quien quiera acudir.

Grupo control (durante la 3ª fase)

Nº de sesiones:	6	Unidad Didáctica 2: Herri Kirolak (deporte rural). Se aprenden los diferentes juegos tradicionales terminando la unidad con una competición por equipos
Nº sesiones:	7	Unidad Didáctica 3: el circo. Malabares, combas y acrobacias. A través del mando directo se les enseñan habilidades y destrezas decididas por el profesorado.

Se realizó un importante esfuerzo para equiparar los contenidos curriculares del grupo experimental y del grupo control, siendo la metodología utilizada en ambos grupos el aspecto diferencial. Además, en el grupo experimental se introdujeron los roles, junto a las dianas de auto-evaluación y co-evaluación del aprendizaje cooperativo (de uso diario).

También, tanto los grupos experimentales como de control, utilizaron un diario personal en el cual expresaban como sentían o cualquier otra cuestión que consideraran relevante. Esto nos permitió asegurarnos de que estaba siendo una experiencia positiva para ambos grupos, así como, haber realizado modificaciones en la intervención si hubiera sido necesario.

4 Evaluación y conclusiones.

Con la finalidad de evaluar los efectos de la intervención, en el trabajo de validación experimental se utilizó una evaluación pretest-postest, del cambio producido por la intervención sobre los 6 dominios de la autoestima definidos por Harter (1985), adaptada y validada al español por Broc (2014). Se hipotetizó que la aplicación de metodologías activas de cooperación producirá una mejora significativa sobre algunos de los dominios de la autoestima y sobre la autoestima global del alumnado. En la siguiente tabla 1 se muestran los resultados obtenidos:

Tabla 1. Resultados obtenidos.

		GRUPO CONTROL (n=99)	GRUPO INTERVENCIÓN (n=178)
		X (SD)	X (SD)
COMPETENCIA ESCOLAR	Pre	2.91 ± 0.68	2.82 ± 0.66
	Post	2.90 ± 0.63	2.92 ± 0.66*
ACEPTACIÓN SOCIAL	Pre	3.10 ± 0.60	3.00 ± 0.63
	Post	3.16 ± 0.52	3.13 ± 0.59**
COMPETENCIA DEPORTIVA	Pre	2.77 ± 0.59	2.71 ± 0.60
	Post	2.85 ± 0.56*	2.83 ± 0.65**
APARIENCIA FÍSICA	Pre	3.26 ± 0.57	3.16 ± 0.73
	Post	3.23 ± 0.66	3.21 ± 0.70
COMPORTAMIENTO/CONDUCTA	Pre	3.01 ± 0.56	3.10 ± 0.59
	Post	3.05 ± 0.55	3.14 ± 0.60
AUTOESTIMA GLOBAL	Pre	3.30 ± 0.61	3.28 ± 0.67
	Post	3.30 ± 0.62	3.37 ± 0.60*

*p<0.05; **p<0.01, entre pre y post.

No se observaron diferencias significativas entre ambos grupos antes de comenzar la intervención, en ninguna de las variables. Los resultados de los análisis de varianza múltiple indicaron efectos positivos ($p<0.01-0.05$) producidos por la intervención en el grupo experimental sobre el sentimiento de competencia académica, de aceptación social, de competencia deportiva y de la autoestima global. En el grupo control, sin embargo, no se encontraron cambios estadísticamente significativos, excepto en la variable de competencia deportiva ($p<0.05$). Los valores de las diferentes dimensiones medidas mediante la SPPC de Harter, obtenidos en nuestra muestra de alumnado, concuerdan con los valores obtenidos en alumnado de 6º de primaria de Noruega (Vedul-Kjelsas et al., 2011). Resulta significativo que el único cambio observado en el grupo control sea en la dimensión relacionada con la percepción de competencia deportiva. Este resultado concuerda con la revisión sistemática publicada por Ekeland y cols. (2005) donde concluyeron que la actividad física, per se, podría producir efectos a corto plazo sobre la autoestima en niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la intervención basada en el aprendizaje cooperativo produjo un mayor efecto sobre esta misma dimensión en el grupo experimental de nuestro estudio. Estos datos podrían sugerir que a los beneficios que produce la propia actividad física sobre el alumnado se le pueden sumar los beneficios producidos por la metodología cooperativa.

En una reciente revisión de la literatura existente sobre la aportación que realiza el aprendizaje cooperativo a la Educación Física, Casey y Goodyear (2015) identificaron 4 resultados de aprendizaje propios de nuestra área: el aprendizaje físico, el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje social y el aprendizaje afectivo. La clasificación de los resultados de aprendizaje realizada por estos autores

concuera bien con los dominios identificados por Harter (1985) en la escala SPPC para la medición de la autoestima en niños y niñas. Los resultados de nuestro estudio muestran que la intervención basada en aprendizaje cooperativo produce efectos positivos en los dominios de Competencia Escolar, Aceptación Social y Autoestima global. Estos efectos, sin embargo, no se observan en el grupo control. Estos resultados concuerdan con estudios previos donde se observaron mejoras en el aprendizaje social (Goudas & Magotsiou, 2009) y el académico (Dyson, 2002) producidas por la aplicación de metodología cooperativa en Educación Física. En esta misma línea, los resultados de nuestro estudio, junto a estudios previos realizados con alumnado de Educación Secundaria (Fernández del Río, 2002; Goodyear et al., 2014), con alumnado con necesidades educativas especiales (Madden & Slavin, 1983; Cervantes et al., 2007) y con alumnado de Educación Primaria (Ames, 1981), muestran que el aprendizaje cooperativo tiene un importante potencial en el desarrollo del aprendizaje afectivo de nuestro alumnado, debido al efecto positivo que produce sobre su autoestima.

En resumen, nuestro estudio sugiere que el uso de enseñanza cooperativa en las sesiones de Educación Física puede incidir de forma positiva sobre las diferentes dimensiones de la autoestima, en el alumnado en Educación Primaria.

5 Referencias

- Ames, C. (1981). Competitive versus cooperative reward structures: The influence of individual and group performance factors on achievement attributions and affect. *American Educational Research Journal*, 18(3), 273-28.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research papers in education*, 24(1), 1-27.
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256-272.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Río, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education. *Systematic Review of the Last Five Years. Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-10.
- Brandt, F. J., & Ellsworth, N. J. (1996). Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement and Self-Esteem of Urban Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 7(1), 9-13.
- Broc, MA. (2014). Harter's self-perception profile for children: An adaptation and Validation of the Spanish version. *Psychology Reports: Measure and Statistics*, 115(2), 444-466.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Cervantes, C. M., Cohen, R., Hersman, B. L., & Barrett, T. (2007). Incorporating PACER into an inclusive basketball unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(7), 45-50.
- Deutsch, M. (1949). Experimental Study of Effects of co-operation and Competition upon Group Process. *Human relations*, 2(3), 197-292
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Ekeland, E., Heian, F., & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self-esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled trials. *British journal of sports medicine*, 39(11), 792-798.
- Fernández-Río, J. (2002). *La autoestima, la educación física actual y el aprendizaje cooperativo*. In Libro de actas del VI congreso Estatal de Actividades Físicas cooperativas. La Peonza.
- Fernández-Río, J. F. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264-269.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, education and society*, 19(6), 712-734.

- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of applied sport Psychology, 21*(3), 356-364.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children: (revision of the perceived competence scale for children)*. University of Denver.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology, 133*(6), 839-844.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research, 53*(4), 519-569.
- Pope, C. C. (2005). Once more with feeling: Affect and playing with the TGfU model. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*(3), 271-286.
- Megahed, M., & Mohammad, F. (2014). Effect of cooperative learning on undergraduate nursing students' self-esteem: A quasi-experimental study. *Journal of Nursing Education and Practice, 4*(11), 1-7.
- Ruiz-Omeñaca, J. V., Bueno, D., & Ruíz, I. B. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz, 10*(10), 45-64.
- Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., & Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development, 38*(3), 394-402.
- Velázquez- Callado, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La peonza: revista de educación física para la paz, 10*(10), 3-22.

LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL CONTEXTO DE UNA PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO

Cooperative motor situations and Cooperative Learning in the context of a service learning project

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (1)

Natalia Ollora Triana (2)

Álvaro Eraña Martínez (3)

(1) Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

(2) Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: natalia.ollora@unirioja.es

(3) Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: alvaro.erana@unirioja.es

Resumen

La experiencia recogida en esta comunicación se sitúa dentro del Proyecto de Aprendizaje-Servicio "Jugando en familia" desarrollado por alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Rioja en un Colegio con una amplia diversidad de origen nacional, étnico y cultural. Desde él se trata de dar respuesta a una necesidad social: promover una práctica de actividad ludomotriz inclusiva, especialmente entre las niñas de familias musulmanas, con la complicación de sus madres. En la actividad se integran situaciones motrices con diferente lógica interna, si bien se concede una especial relevancia a las situaciones cooperativas, así como a los desafíos cooperativos y al aprendizaje cooperativo. La cooperación en el seno de las sesiones resulta coherente con la moral basada en la atención y el cuidado, que hacen explícita las personas participantes, contribuye a crear un clima de inclusión y genera experiencias de éxito para todas las personas participantes.

Palabras clave: Cooperación, Aprendizaje-Servicio, Inclusión, Interculturalismo, Práctica femenina.

Abstract

The experience approached on this paper is placed on the Learning-Service Project "Playing in Family" developed by students of the Primary Education degree of the University of La Rioja in a school with a high cultural, ethnical and national diversity. This paper seeks to answer a social necessity: the practice of inclusive motor and ludic activity, especially among muslim girls, considering the implication of their mothers. In the activity are included motor situations with different internal logic, conceding special relevance to cooperative situations, as well as cooperative challenges and cooperative learning. Cooperation in the inner core of the sessions is coherent with the moral based on the attention and the care, which is explicit by the participants, and which contributes to create an inclusive environment which generates successful experiences for all the participants.

Keywords: Cooperation, Service-Learning, Inclusion, Multiculturalism, Female practice.

1 Introducción

Para familias migrantes a un país con señas de identidad, referentes culturales, principios axiológicos y marcos religiosos diferentes a los de origen, son comunes las dificultades de inclusión desde la generación de contextos interculturales y equitativos (Ruiz-Enciso & Ruiz-Omeñaca, 2021). Esta situación genera una necesidad social que puede construir la base para el desarrollo de diferentes proyectos de Aprendizaje Servicio (ApS) asociados a la práctica de actividad ludomotriz. De hecho, el ApS revela ser un modelo valioso para la transformación social a través de la práctica motriz (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). Dentro de este contexto, la hibridación entre ApS y Aprendizaje Cooperativo, así como la incorporación a los proyectos de ApS de situaciones motrices cooperativas abre un sinfín de posibilidades educativas en relación con la actividad ludomotriz (Ruiz-Omeñaca, 2022). La base del Proyecto de ApS “Jugamos en familia” se construye con esta referencia.

2 Contextualización

El CEIP Madre de Dios, ubicado en Logroño, acoge alumnado con diferente origen nacional, étnico y cultural. El 89% de sus alumnas y alumnos proceden de países diferentes, predominando niños y niñas cuyas familias profesan religión musulmana y de origen marroquí y pakistaní. La práctica de actividad lúdica y deportiva en las familias es poco común, acentuándose las dificultades para realizar dicha práctica especialmente con las niñas y sus madres.

Partiendo de esta situación diagnóstica, el Centro Educativo programó una actividad palanca del Programa para la Orientación, Avance y enriquecimiento educativo PROA +, centrada en la satisfacción de una necesidad social: la práctica compartida de actividad motriz dentro de la familia, poniendo el acento en las niñas y en sus madres desde una perspectiva de equidad de género, promoción de las relaciones interculturales, reforzamiento de los vínculos existentes en las relaciones madres-hijos/as y transformación comunitaria.

Para ello, se estableció un espacio de cooperación a través del desarrollo del Proyecto de ApS “Jugamos en familia” implicando a la Universidad de La Rioja y al propio Colegio. Desde la Universidad, se cuenta con la participación de profesorado del área de Educación Física dentro del Grado de Educación Primaria y 23 maestras y maestros en formación que cursan la materia de Educación Física y su Didáctica. Mientras, el grupo destinatario del servicio a la comunidad está integrado por 13 niñas y 3 niños de edades comprendidas entre 4 y 13 años, así como 5 madres. El alumnado y sus familias proceden de Marruecos, Egipto, Pakistán, Colombia y España. La actividad se desarrolla durante una hora a la semana.

3 Diseño y desarrollo

El primer paso en el diseño del proyecto se centra en presentar el ApS como modelo pedagógico al profesorado en formación potencialmente participante desde la Universidad de La Rioja y en ofertar la actividad a las familias del CEIP Madre de Dios.

El segundo paso es crear un espacio compartido en el aula virtual y generar grupos de tres o cuatro personas. El grupo que tiene asignada la sesión en cada semana participa en una tutoría con el fin de programar dicha sesión según lo acontecido en las anteriores, llevarla a cabo y finalmente reflexionar sobre lo sucedido durante la actividad.

Las sesiones parten con un encuentro inicial, varias actividades lúdicas, actividades de aprendizaje con diferente lógica interna y una situación motriz cooperativa que coimplica a todo el grupo integrado por madres, niñas y niños y profesorado participante. Cada sesión finaliza con un abrazo.

Además, en las sesiones se incorporan situaciones individuales, de oposición y de colaboración-oposición, así, como núcleo medular de cada sesión adquieren especial relevancia:

- Las situaciones motrices cooperativas.
- Los desafíos cooperativos.

- Las metodologías de aprendizaje cooperativo que propician la exploración y el pensamiento divergente: descubrimiento compartido, resolución de problemas en equipos cooperativos...



Figura 1.- Infografía de presentación del Proyecto de ApS Jugamos en familia

4 Evaluación

Por un lado y desde la perspectiva del profesorado en formación participante, el proyecto se erige como una buena oportunidad para la adquisición de competencias profesionales docentes.

Por el otro, como práctica asociada al servicio comunitario y lo que acontece en este contexto al implementar propuestas motrices basadas en la cooperación, al considerar las aportaciones de los niños y niñas, de sus madres y de las maestras y maestros en formación, se percibe que:

- Se da un alto grado de implicación y de adhesión a la práctica en los niños y niñas y en sus madres.
- Se crea un clima de convivencia muy positivo, con muestras de empatía y con la puesta en juego de actitudes prosociales.
- Se establecen relaciones de cooperación entre personas con origen nacional diferente.
- Las estructuras de aprendizaje cooperativo propician la convergencia entre exploración, puesta en juego del pensamiento divergente y la creatividad y coimplicación en los aprendizajes de todas las personas que integran el equipo.
- Los desafíos cooperativos resultan singularmente estimulantes para los niños y niñas.
- La situación motriz cooperativa con implicación de todas las personas que integran el grupo supone un cierre a la sesión que genera bienestar emocional, muestras de afecto y cohesión grupal.
- No obstante, también se advierten estos parámetros en situaciones motrices con otra lógica interna. En ello puede influir una cultura de origen en la que las niñas asocian su modo de hacer a una moral de atención y cuidado (Blum, 2002), supeditando incluso las demandas de la situación motriz cuando esta insta a competir, a la satisfacción de las necesidades de las otras personas que convergen en el grupo, al cuidado recíproco y a la atención a su bienestar emocional.

5 Conclusiones

De los resultados de la experiencia se puede concluir que la hibridación entre ApS y el modelo cooperativo, muestra un alto potencial para satisfacer las necesidades sociales del proyecto “Jugamos en familia”, promoviendo una práctica basada en la equidad de género, suscitando relaciones interculturales, coimplicando a las madres en la práctica y visibilizando los nexos afectivos entre madres e hijas e hijos.

Con todo, las culturas de origen que promueven una moral de cuidado entre las niñas se hace explícita también cuando se practican situaciones motrices con otra lógica interna.

6 Referencias

- Blum, L. (2002). Etnicidad, identidad y comunidad. En Katz, M. S., Noddings, N. & Strike, K. A., Justicia y cuidado. *En busca de una base ética común en educación*. Idea books.
- Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje servicio. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (Coords). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.227-246). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2022). El aprendizaje servicio. En Garduño, J. (coord.), *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico* (pp. 75-110). Qartuppi
- Ruiz-Omeñaca, J. V. & Eraña, A. (2022). Jugamos en familia: un proyecto de aprendizaje-servicio construido desde la colaboración entre la Universidad, la escuela y la comunidad educativa. En Valdemoros, M. A. & Alonso, R. A., *Aprendizaje-Servicio en clave intergeneracional: evaluación de experiencias* (pp. 155-166). Aranzadi-Thomson Reuters.
- Ruiz-Enciso, L. & Ruiz Omeñaca, J. V. (2021). Educación física y sociedad. Focos de interés en los estudios sociológicos. En Garduño, J. (coord.), *Investigación científica en educación física: panorama y prospectiva* (pp. 201-234). CREA.

UNIDIVERSIDAD: UN EJEMPLO DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS INCLUSIVAS EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

Unidiversidad: an example of inclusive cooperative physical activities in students with intellectual disabilities at the University of Alcalá.

Augusto Jiménez de la Fuente (1)

Mirella Mansilla Fernández (1)

Pilar Pérez Serrano (1)

(1) Universidad de Alcalá, España. Correo electrónico: augusto.jimenez@uah.es

(2) Universidad de Alcalá, España. Correo electrónico: mirella.mansilla@uah.es

(3) Universidad de Alcalá, España. Correo electrónico: pilar.perezs@edu.uah.es

Resumen

La Universidad de Alcalá gracias a la Fundación ONCE, en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, del Fondo Social Europeo, desarrolla el Certificado de Formación Permanente en Unidiversidad, programa universitario de formación para el empleo dirigido a jóvenes de entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista con un grado igual o superior al 33%, inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. En este programa la práctica de actividades físico-deportivas desde una metodología de aprendizaje cooperativo en entornos inclusivos tiene un papel protagonista dado que facilita el desarrollo y aprendizaje mejorando las relaciones y habilidades sociales del alumnado, aumentando su motivación, autonomía y autoconfianza y en conjunto, favoreciendo la inclusión de alumnado con discapacidad intelectual en el sistema universitario.

Palabras clave: Unidiversidad; Fundación ONCE; discapacidad intelectual; universidad; inclusión.

Abstract

The University of Alcalá, thanks to the ONCE Foundation, within the framework of the Youth Employment Operational Program 2014-2020, of the European Social Fund, develops the Certificate of Permanent Training in Unidiversity, a university training program for employment aimed at young people between 18 and 30 years with intellectual, developmental and/or autism spectrum disabilities with a degree equal to or greater than 33%, enrolled in the National Youth Guarantee System. In this program, the practice of physical-sports activities from a cooperative learning methodology in inclusive environments has a leading role since it facilitates development and learning by improving the relationships and social skills of the students, increasing their motivation, autonomy, and self-confidence and as a whole, favoring the inclusion of students with intellectual disabilities in the university system.

Keywords: Unidiversity; ONCE Foundation; intellectual disability; university; inclusion.

1 Introducción

La Fundación ONCE, en el marco del Programa Operativo de Empleo Juvenil 2014-2020, del Fondo Social Europeo, y con la alianza de las universidades españolas, desarrolla el Programa Unidiversidad, programa universitario de formación para el empleo dirigidos a jóvenes con discapacidad intelectual.

El objeto y finalidad del Programa Unidiversidad es la formación integral para el empleo, la inclusión universitaria y la mejora de empleabilidad de jóvenes con discapacidad intelectual, inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil.

La Universidad de Alcalá lleva desarrollando dicho programa desde la primera convocatoria en el curso 2017-2018 e implementando el Aprendizaje Cooperativo (AC) como una de las metodologías vertebradoras del Programa al contribuir a que el alumnado se apoye colectivamente y establezca metas de aprendizaje comunes que les permitan cooperar con personas con características diferentes.

Desde el curso 2020/21, la práctica de actividades físicas cooperativas ha ido adquiriendo progresivamente más protagonismo en el Programa Unidiversidad de la Universidad de Alcalá hasta formar parte del plan de estudios.

2 Contextualización

El Certificado de Formación Permanente en Unidiversidad, estudio propio de 30 ECTS, se imparte en la Universidad de Alcalá y está dirigido a jóvenes de entre 18 y 30 años con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista con un grado igual o superior al 33%, inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil.

Con una media de 15 alumnos/as por curso, el programa consta de tres módulos formativos intrínsecamente relacionados:

- Módulo de formación general: destinado no solo al trabajo en aspectos básicos del terreno laboral, sino al desarrollo humano y social, destacando habilidades para la vida independiente, habilidades sociales e inteligencia emocional, así como orientaciones para una vida saludable, activa y plena, favoreciendo así la inclusión social.
- Módulo de formación específica: orientado a dotar al alumnado de las habilidades necesarias para la mejora de su empleabilidad, adquiriendo competencias de gestión documental en el ámbito laboral, relaciones interpersonales en el trabajo y uso y aplicación de las TICs, entre otras.
- Módulo de prácticas: destinado a la puesta en acción de todas las habilidades y competencias adquiridas durante los dos módulos anteriores en un ambiente de trabajo real.

Dentro del módulo de formación general encontramos la asignatura *Hábitos de vida saludable y deporte inclusivo* con un claro enfoque a la práctica de actividades físico-deportivas desde una metodología de aprendizaje cooperativo en entornos inclusivos.

3 Diseño y desarrollo

La asignatura *Hábitos de vida saludable y deporte inclusivo*, con una carga de 3 ECTS al igual que las otras siete asignaturas obligatorias que componen el programa, se ideó desde el modelo del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) formulado por Meyer, Rose y Gordon (2014) de manera que las programaciones de las asignaturas están diseñadas con la metodología inclusiva que consideremos más adecuada para nuestro alumnado.

El AC nos permite que el alumnado aprenda a interactuar en grupos heterogéneos, lo que implica enseñar las actitudes, valores y las estrategias que permitan desarrollar la capacidad de trabajar con otros de forma cooperativa y con fines positivos. Como apuntan Johnson y Johnson (1999), es además una excelente estrategia en la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades

educativas especiales. Según la revisión de estos autores, el aprendizaje cooperativo favorece la aceptación de diferencias entre estudiantes y mejora tanto la calidad como la cantidad de las relaciones.

En nuestro programa, el alumnado es dividido en cuatro grupos heterogéneos de entre 4-5 participantes, en base a distintos criterios como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) o el Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Ned Herrmann (1995). Estos grupos de aprendizaje cooperativo se mantienen durante la realización de cada módulo de formación (trimestral) siempre y cuando las relaciones interpersonales y el rendimiento de los grupos sea el adecuado. Los componentes de cada uno de los cuatro grupos asumen los siguientes roles:

<h2 style="text-align: center;">Moderador</h2> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Asegura el cumplimiento de las normas de clase. Media en los conflictos y crea un buen ambiente. Fomenta la participación y apoya a los demás.</p>	<h2 style="text-align: center;">Portavoz</h2> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Presenta al resto de compañeros de su equipo. Responde a las preguntas del profesor. Pregunta las dudas del equipo al profesor.</p>
<h2 style="text-align: center;">Secretario</h2> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Anota y recuerda las tareas (deberes). Comprueba que todos traigan las tareas. Anota las decisiones y los acuerdos del equipo.</p>	<h2 style="text-align: center;">Supervisor</h2> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Mantiene el orden y la limpieza del material. Supervisa el tono de voz y vigila el nivel de ruido. Controla los tiempos (entrada, descanso, salida).</p>

Figura 1.- Roles y sus funciones para las clases teóricas de Unidiversidad.

Durante el curso académico, el alumnado realiza distintas tareas individuales y grupales en cooperativo como por ejemplo diseñar y poner en práctica una sesión de entrenamiento para el grupo de iguales sobre un tipo de actividad físico-deportiva elegida por el grupo en base a sus intereses o experiencias personales. El diseño de la propuesta debe cumplir unas premisas determinadas que se trabajan desde la asignatura y, además, la sesión debe constar de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma.

Durante la ejecución de la sesión práctica en las instalaciones deportivas, el alumnado asume roles diferentes a los asumidos en las clases teóricas. Estos roles los asigna el profesorado en el momento previo al inicio de la sesión y van rotando en cada uno de los ejercicios/juegos/actividades que tienen que llevar a cabo, de manera que al finalizar la sesión todos los integrantes del grupo han ejecutado todos los roles. A continuación, se describen las funciones de cada rol:



Figura 2.- Roles y sus funciones para las sesiones prácticas de Unidiversidad

El profesorado utiliza una escala Likert para valorar la sesión práctica, valorando aspectos relacionados con la ejecución de la sesión (estructuración de la sesión, adecuación y coherencia de los ejercicios, explicación y dirección de los ejercicios...). Mediante la técnica de la observación directa se recogen datos que se comentan y reflexionan junto con el alumnado al finalizar la sesión.

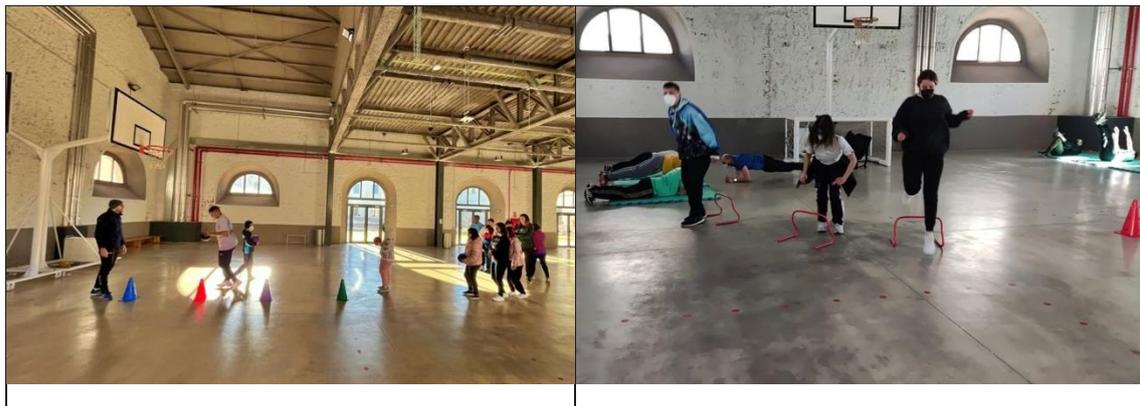


Figura 3.- Alumnado de Unidiversidad practicando actividades físicas cooperativas

4 Evaluación

Para valorar la experiencia se optó por diseñar “ad hoc” un cuestionario de cinco preguntas de respuesta abierta. Para facilitar la accesibilidad del cuestionario e implementar el uso de las TIC, éste se contestaba a través del aula virtual del Programa (<https://uah.blackboard.com/>).

Las cinco preguntas que el alumnado tenía que responder eran:

1. ¿Qué has aprendido en la asignatura?
2. ¿Cómo puedes aplicarlo a tu vida diaria?
3. ¿Qué te ha parecido más fácil y difícil de los contenidos?
4. ¿Qué te ha parecido trabajar en grupo?
5. ¿Has respetado y realizado las funciones asociadas a tu rol?

Los resultados mostraron un alto grado de satisfacción del alumnado con la asignatura y la práctica de actividad físico-deportiva mediante el aprendizaje cooperativo:

“Me han enseñado compañerismo y trabajo en equipo.” (Estudiante 1)

“Fijándome a lo que tengo que hacer y cómo trabajar en equipo con mis futuros compañeros.”
(Estudiante 2)

“Ha sido una asignatura divertida y dinámica en la que yo creo y espero que nos lo hemos pasado todos estupendamente y hemos disfrutado mucho de hacer deporte y de bajar un poco los kilitos” (Estudiante 3)

5 Conclusiones

Podemos concluir que el aprendizaje cooperativo junto a la práctica de actividad físico-deportiva inclusiva, son uno de los aspectos más destacados de nuestro Programa Unidiversidad. Tanto es así, que en la actual VI Convocatoria para el desarrollo de estos programas por la Fundación ONCE, se ha incluido como uno de los objetivos de los planes de estudio el “Desarrollar hábitos de vida saludable incluida la práctica deportiva.”

El rendimiento académico y la satisfacción del alumnado, familias y asociaciones también nos permiten evaluar como positiva la implementación de las actividades físicas cooperativas en la formación de nuestro alumnado ya que a nivel de desarrollo académico, personal y profesional observamos cómo facilita el desarrollo y aprendizaje mejorando las relaciones y habilidades sociales del alumnado, aumentando su motivación, autonomía y autoconfianza y en conjunto, favoreciendo la inclusión de alumnado con discapacidad intelectual en el sistema universitario.

6 Referencias

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. Basic Books.
- Herrmann, N. (1995). *The Creative Brain*. The Ned Herrmann Group.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO MEDIADORAS DEL PROCESO DE SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Cooperative activities as mediators of the process of raising awareness of intellectual disability

Nieves María Sáez-Gallego (1)
Yessica Segovia Domínguez (2)
David Gutiérrez Díaz del Campo (3)

- (1) Facultad de Educación de Toledo. Universidad de Castilla – La Mancha, España. Correo electrónico: nieves.saez@uclm.es
- (2) Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla – La Mancha, España. Correo electrónico: yessica.segovia@uclm.es
- (3) Facultad de Educación de Ciudad Real. Universidad de Castilla – La Mancha, España. Correo electrónico: david.gutierrez@uclm.es

Resumen

Este trabajo forma parte de un proceso de creación de un cuento motor para desarrollar actitudes positivas hacia la discapacidad intelectual en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Las actividades cooperativas crean un ambiente proclive al desarrollo de actitudes y conductas prosociales, por lo que se han elegido los desafíos físicos cooperativos como facilitador del proceso de sensibilización en la parte de actividad motriz del cuento. El objetivo del trabajo es evaluar el potencial de los desafíos físicos cooperativos como elemento facilitador para el desarrollo de actitudes positivas. Un total de 43 estudiantes de Grado en Maestro en Educación Primaria participaron en la actividad. La evaluación de la experiencia se realizó mediante una rúbrica para actividades cooperativas que valoraba la autopercepción del alumnado sobre su participación. Los resultados mostraron valores altos en todas las dimensiones del aprendizaje cooperativo. A partir de este trabajo se progresará hacia la evaluación del potencial sensibilizador del cuento, una vez comprobado el carácter facilitador de los desafíos físicos cooperativos.

Palabras clave: Cuento motor; simulación; atención a la diversidad; discapacidad intelectual.

Abstract

This work is part of a process of creating a motor tale to develop positive attitudes towards intellectual disability in pre-service teacher training. Cooperative activities create an environment prone to the development of prosocial attitudes and behaviors, for which reason cooperative physical challenges have been chosen as a facilitator of the awareness process in the motor activity part of the tale. The objective of the work is to evaluate the potential of cooperative physical challenges as a facilitating element for the development of positive attitudes. A total of 43 students of the degree in Primary School Education participated in the activity. The evaluation of the experience was carried out using a rubric for cooperative activities that assessed the self-perception of the students regarding their participation. The results showed high values in all dimensions of cooperative learning. Based on this work, progress will be made towards the evaluation of the sensitizing potential of the motor tale once the facilitating nature of the cooperative physical challenges has been verified.

Keywords: Motor tale; simulation; attention to diversity; intellectual disability

1 Introducción

La formación inicial del profesorado de Educación Física (EF) para atender a la diversidad es escasa, tal y como afirman Valencia-Peris et al. (2020) tras analizar el poco espacio que ocupa en los planes de estudios del Grado en Maestro en Educación Primaria de las diferentes universidades españolas. Los autores proponen la incorporación de programas de sensibilización que, utilizando técnicas de simulación, propicien el desarrollo de la empatía necesaria para comprender las fortalezas de las personas con diferentes capacidades. Para la simulación de la discapacidad intelectual, Reina et al. (2016) sugieren el diseño de tareas con altas demandas de procesamiento cognitivo y/o de toma de decisiones que provoquen la percepción de sensaciones de incompreensión. Finalmente, entre las posibilidades de simulación de la discapacidad se han elegido los cuentos motores, y se han seguido las sugerencias de Monforte et al. (2021) para la creación de un cuento motor sociocrítico.

Por otra parte, las actividades cooperativas han sido identificadas como mediadoras del proceso de inclusión, debido a las conductas de cooperación que se derivan de su práctica (Lavega et al., 2014). En este sentido, el objetivo de este trabajo es evaluar el potencial de los desafíos físicos cooperativos como elementos facilitadores para el desarrollo de actitudes y conductas positivas, incluidos en un cuento motor sensibilizador.

2 Contextualización

En esta experiencia participaron 43 estudiantes (29 chicas) de segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria en una Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (España). La realización de esta experiencia se realizó en el marco de la asignatura “La Educación Física como materia escolar”. La actividad tuvo una duración de 1 sesión (90 minutos) y se incluyó como contenido del Tema 1, Objetivo de conocimiento de la Educación Física. En este sentido, la actividad respondió al resultado de aprendizaje propio de la asignatura: “Reconocer y comprender el objetivo de conocimiento y la contribución de la Educación Física a los fines educativos y sociales de la escuela”.

3 Diseño y desarrollo

La actividad comenzó con la narración de un cuento motor, diseñado para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual en EF, que adentró a los y las participantes en un viaje interplanetario en el que tuvieron superar diferentes desafíos físicos cooperativos, adaptados de Fernández-Río y Velázquez-Callado (2005) y dispuestos a modo de circuito.

El hilo argumental del cuento narra la vida en una remota galaxia en el que sus habitantes se han distribuido en uno de sus diferentes planetas en función de su capacidad más desarrollada: tocar instrumentos musicales, transmitir información por medio del lenguaje corporal, conocer diferentes idiomas o dibujar. La homogeneidad de las características de los habitantes de cada planeta ha propiciado que se comuniquen utilizando un solo sistema de comunicación, aunque la comunicación se complica cuando se realiza entre habitantes de diferentes planetas. El nudo de la historia describe que un nuevo planeta, atraído por la gravedad, podría acabar con la existencia de la galaxia al colisionar con uno de sus planetas si no se superan unas determinadas pruebas. En este sentido, los y las participantes deben ayudar a los habitantes de la galaxia, para lo cual deberán superar un desafío diferente en cada uno de los planetas. Las instrucciones de cada uno de ellos se transmiten en función de las características de los seres que habitan cada uno de estos planetas, sin tener en cuenta las características del alumnado, por lo que la situación es denominada “Estado de integración”.

Con todo ello, las instrucciones de cada uno de los desafíos se aportaron utilizando un único sistema de comunicación (movimiento de labios, gestos, lenguaje escrito en diferentes idiomas o pictogramas) pretendiendo así dificultar su comprensión para simular indirectamente la discapacidad intelectual y propiciar la sensibilización hacia ella. Tras la finalización de todos los desafíos, se realizó una reflexión con el alumnado participante para profundizar en la diferencia entre integración e inclusión, en la razón por la que la experiencia supone una actividad para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual, en las conductas que habían emergido durante su práctica, en el potencial del juego cooperativo como mediador

de la inclusión y en la importancia de utilizar múltiples formas de representación para la correcta atención a la diversidad en EF.

4 Evaluación

La evaluación de la experiencia se realizó mediante la rúbrica para actividades cooperativas (Pérez-Pueyo et al., 2020), para valorar la autopercepción del alumnado sobre su participación.

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos (frecuencias) de cada una de las posibles valoraciones (excelente, bien, aceptable y mejorable) en relación con las diferentes dimensiones (interdependencia positiva, interacción promotora, habilidades personales, igualdad de oportunidades y reparto equitativo de tareas) evaluadas con la rúbrica para actividades cooperativas.

Tabla 1.- Estadísticos descriptivos de las dimensiones de aprendizaje cooperativo.

	Excelente	Bien	Aceptable	Muy Mejorable
Interdependencia positiva	69,8%	30,2%		
Interacción promotora	76,7%	23,3		
Habilidades personales	81,4%	16,3%	2,3%	
Igualdad de oportunidades	88,4%	11,6%		
Reparto equitativo de tareas	79,1%	20,9%		

5 Conclusiones

A pesar de que el diseño de la tarea pretendía generar situaciones de incomprensión, parece que las características del aprendizaje cooperativo han contribuido a mantener al alumnado centrado en la tarea, conduciendo a la superación de todos los desafíos físicos cooperativos que la componían. Esto parece haber causado una satisfacción general con la experiencia.

La mayoría del alumnado ha autoevaluado como excelente su participación en las diferentes dimensiones del aprendizaje cooperativo, lo que sugiere que la actividad ha permitido la emergencia de actitudes y conductas prosociales como la colaboración y el apoyo. Cabe destacar que parte del alumnado ha valorado con un “bien” las diferentes dimensiones, por lo que considera que no ha favorecido al grupo todo lo que debía, o que ha habido momentos en los que podría haber sido más empático y haber promovido más la participación equitativa. Estos resultados apoyan la idea defendida por Lavega et al. (2014), sobre el importante potencial del juego cooperativo en las intervenciones de inclusión en Educación Física.

Con todo ello, se puede concluir que los desafíos físicos cooperativos han actuado como un elemento mediador del proceso de sensibilización hacia la discapacidad intelectual, contribuyendo al desarrollo de conductas de colaboración y apoyo, y permitiendo que el alumnado participante tenga una satisfacción general con la experiencia, a pesar de que su diseño pretendiese generar sensaciones de incomprensión durante la misma.

6 Referencias

- Fernández-Río, J., & Velázquez-Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos: retos sin competición para las clases de Educación Física*. Wanceulen.
- Lavega, P., Planas, A. & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 53(14), 37-51.
- Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R., & Espí, B. (2021). Historias que mueven: el potencial del cuento motor en la Educación Física sociocrítica. En *Soca-rel, Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (pp. 89-106). Inde.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez, C., & Fernández-Río, F. J. (2020). Actividades cooperativas: rúbrica de evaluación. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 70, 73-76.

- Reina, R., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Hemmelmayr, I., García-Vaquero, M. P., Campayo, M., & Roldán, A. (2016). *Incluye-T: Educación física y deporte inclusivo*. Limencop.
- Valencia-Peris, A., Míguez-Alfaro, P., & Martos García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la Diversidad. *Retos*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>

APS: ACTIVIDADES SENSIBILIZADORAS COOPERATIVAS Y LOS VALORES DE LA INCLUSIÓN. MUÉVETE...Y VERÁS. ANÁLISIS DEL IMPACTO INMEDIATO

ApS: Cooperative awareness activities and the values of inclusion. Move... and you'll see.
Immediate impact analysis

Jordi Finestres Alberola (1)
Sara Figueras Comas (2)
Anna Isabel Fontanet Caparrós (3)

(1) Institut Guttmann, España. Correo electrónico: jfinestres@guttmann.com

(2) Universitat Ramon Llull, España. Correo electrónico: sarafc@blanquerna.url.edu

(3) Universitat Ramon Llull, España. Correo electrónico: annabelfc@blanquerna.url.edu

Resumen

El proyecto ApS Muévete... y verás! se desarrolla conjuntamente entre el centro hospitalario Institut Guttmann y el grado de Educación de la FPCEE Blanquerna (URL). A través de esta ApS, las estudiantes trabajan en el diseño y la implementación de una jornada lúdica-educativa, en la que, a través de actividades sensibilizadoras, se pretende que el alumnado de primaria empatice con lo que representa vivir con una discapacidad motriz. Las propuestas, lideradas por el alumnado de la universidad, se implementan el día de la jornada en las instalaciones del Institut Guttmann. Esta comunicación describe y analiza el impacto del servicio prestado con esta experiencia ApS hacia el colectivo receptor formado por alumnas de Educación Primaria de dos escuelas de la provincia de Barcelona. Para ello, una vez terminada la jornada se le propone al alumnado de primaria dibujar y/o escribir (métodos visuales y escritos)

Palabras clave: Institut Guttmann, discapacidad motriz, impacto inmediato del ApS, ecosistema, aprendizaje cooperativo.

Abstract

The ApS project Move... and you'll see! it is developed jointly between the Institut Guttmann hospital center and the Education degree of the FPCEE Blanquerna (URL). Through this ApS, the students work on the design and implementation of a fun-educational day, in which, through awareness-raising activities, it is intended that primary school students empathize with what it means to live with a motor disability. The proposals, led by the students of the university, are implemented on the day of the conference in the facilities of the Guttmann Institute. This communication describes and analyzes the impact of the service provided with this ApS experience towards the receiving group made up of Primary Education students from two schools in the province of Barcelona. For this, once the day is over, the primary students are asked to draw and/or write (visual and written methods)

Keywords: Institut Guttmann, motor disability, immediate impact of ApS, ecosystem, cooperative learning

1 Introducción

El alumnado universitario, a través de su formación, debe adquirir competencias que permitan diseñar propuestas que favorezcan la participación de todos los alumnos sin excepción en las sesiones de educación física. El presente trabajo presenta un modelo de implementación de la metodología docente de Aprendizaje-servicio (ApS) para favorecer la formación de estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad Ramon Llull. La experiencia se centra en estudiantes que, desde la materia obligatoria “Educación a través del cuerpo y el movimiento”, diseñan propuestas didácticas para la materia de Educación Física que cumplen con principios inclusivos y cooperativos, tanto desde su fundamentación teórica como desde la práctica. El diseño fue supervisado desde la universidad y la entidad receptora del servicio es el Centro Hospitalario Institut Guttmann (<https://www.guttmann.com/es>).

2 Contextualización

Esta acción nace de la detección de conflictos en las sesiones de educación física y/o en las situaciones de juego en la hora del recreo. Los conflictos aparecen por problemas de convivencia, de poca colaboración, de poco respeto y poca tolerancia hacia la diversidad funcional por parte del alumnado de primaria. La implementación se lleva a cabo en las instalaciones hospitalarias con alumnado de escuelas ordinarias donde tienen algún alumno con diversidad funcional (lesión medular, daño cerebral adquirido u otra discapacidad de origen neurológico)

3 Diseño y desarrollo

La implementación de una propuesta de Aprendizaje servicio (ApS) supone la creación de una formalidad que guíe en una intervención que consiste en trabajar juntos para los beneficios de la comunidad; es decir crear una acción común que produce un bien. En este caso, las estudiantes universitarias trabajan en el diseño y en la implementación de una jornada lúdico-educativa. A través de actividades sensibilizadoras e inclusivas, se pretende que el alumnado empatice con lo que representa vivir el día a día con una discapacidad. Las fases del proyecto fueron las siguientes:

3.1 Detección de necesidades

En el primer paso se trata de indagar y analizar las necesidades y oportunidades que ofrecen la universidad y la entidad social. Por una parte, se analizan los requisitos formativos de la materia “Educación a través del cuerpo y el movimiento”. La materia propone desarrollar y evaluar una serie de competencias que requieren de una situación de práctica real, en la que el alumnado pueda experimentar los distintos pasos de una intervención didáctica educativa: diseño, implementación y evaluación. Por otra parte, también se debe detectar una necesidad de servicio, en este caso, una alerta inclusiva de algún alumno con diversidad funcional en el área de educación física.

Las personas implicadas en esta jornada suelen ser alrededor de 200 estudiantes y 10 maestros, por lo que el volumen del evento requiere de una colaboración muy estrecha entre entidades. La universidad ofrece el alumnado de la clase de primer curso, 60 estudiantes, dos profesores universitarios; mientras que el centro hospitalario sitúa en el proyecto a un profesor de educación física y un profesional de formación del [Programa de prevención de accidentes Game Over](#).

3.2 Diseño

La preparación de la jornada se lleva a cabo a lo largo de todo un semestre. El diseño implica que el alumnado realice un trabajo coordinado entre la universidad y la entidad; la entidad se traslada a la facultad para proponer clases teórico/prácticas vinculadas a la naturaleza de la jornada. Asimismo, el alumnado se traslada a las instalaciones del hospital para conocer in situ y contextualizar sus propuestas didácticas y realizan un pequeño taller teórico práctico relacionado con las actividades de la vida diaria y con la actividad física para personas con diversidad funcional (proyecto [Dofins de Colors](#)).

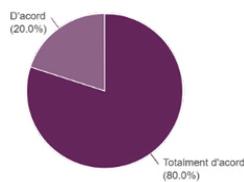
3.3 Implementación

Las propuestas, lideradas por el alumnado de la Universidad, se implementan durante la jornada en las instalaciones del Institut Guttmann ([Propuestas de la Jornada](#)). La implementación se produce en dos días consecutivos, lo que permite al alumnado replantear e implementar medidas correctoras respecto a su primera propuesta.

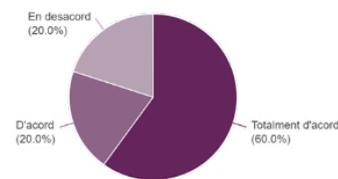
4 Evaluación

La estrategia utilizada para medir el impacto inmediato entre los docentes fue un Cuestionario online que cumplimentaron a través de sus dispositivos móviles a través de un código QR que se les facilitó. Las siguientes imágenes muestran los resultados de los cuestionarios.

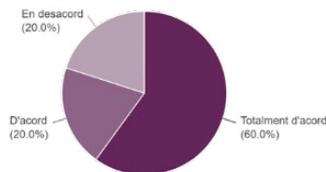
La jornada del "Mou-te i Veuràs!" ha permès conscienciar al vostre alumnat de com afecta una discapacitat motriu a la vida quotidiana.



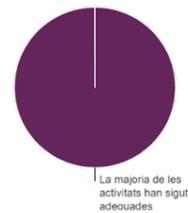
Les activitats han despertat l'esperit crític del vostre alumnat respecte les desigualtats, prejudicis i estereotips socials que es produeixen davant la discapacitat motriu.



Les activitats han despertat l'esperit crític del vostre alumnat respecte les desigualtats, prejudicis i estereotips socials que es produeixen davant la discapacitat motriu.



Els jocs i activitats proposades en el "Mou-te i Veuràs!" han sigut adequades pel treball i la reflexió sobre la inclusió? unta



Para valorar el impacto inmediato de la jornada ApS entre el alumnado de primaria se les propone expresar con un dibujo o una frase corta qué es lo que habían aprendido en las distintas actividades ([análisis de contenido de las imágenes](#)). Realizadas durante la Jornada que se efectuó en el centro hospitalario. Para ello, se utiliza un papel continuo de grandes dimensiones y se les ofrece a los estudiantes rotuladores de colores. El análisis cualitativo de las imágenes y textos muestran como las categorías más repetidas son: "silla de ruedas" (entendida como un dispositivo que permite el movimiento); "diversión" (se refiere a la valoración que atribuyen a la jornada); y "agradecimiento" (expresa la gratitud por la jornada). Los resultados revelan que el impacto inmediato de la jornada entre los niños y niñas se focaliza en la diversión y, sobre todo, centrada en el aprendizaje del uso de la silla de ruedas como elemento nuevo y motivador por lo que expresan su gratitud. Las categorías "sensibilización" o "actividades inclusivas" tienen frecuencias muy bajas con lo que se interpreta que no son significativas en el impacto inmediato de la jornada.

5 Conclusiones

El ApS desde la pedagogía cooperativa genera aprendizajes imprescindibles en la práctica docente de la Educación Física, como la toma de decisiones, la aplicación de correctores y la capacidad de adaptación, la gestión de conflictos y la retroacción entre otros. En el ApS se detecta un problema y se convierte en un reto donde se vincula ética, moral y una educación en valores desde un diseño compartido con la comunidad. Se consigue activar los aprendizajes del alumnado en todas sus dimensiones: la cognitiva, la emocional y la social.

No obstante, después de la evaluación realizada a los estudiantes de primaria de la Jornada ApS, se observa que este se concibe como un espacio básicamente lúdico y de divertimento. Divergencia entre

los resultados analizados a través de los dibujos de los alumnos y los resultados fruto de las opiniones de los maestros. La conciencia sobre la diversidad funcional no resalta con el impacto previsto según los objetivos planteados. Las conclusiones sugieren nuevas oportunidades para afinar en la planificación del ApS focalizando la acción en las nuevas propuestas que realicemos.

6 Referencias

- Puig, J.M., & Campo, L. (2015). El aprendizaje servicio, una propuesta innovadora para trabajar con la comunidad. *Aula de innovación educativa*, (245), 47-51.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C., Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. <https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/biblio/Llibre-Educar-per-la-ciutadania.pdf>
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: Una herramienta de integración. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (38), 93-98.

TALLER DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE BULLYING Y CYBERBULLYING

Bullying and cyberbullying prevention and intervention workshop

Mercedes Chicote-Beato (1)

Irene Rocamora Ortega (2)

Sixto González-Víllora (3)

(1) Facultad de Educación de Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: mercedes.chicote@uclm.es

(2) Centro de estudios del deporte. Universidad Rey Juan Carlos. Correo electrónico: Irene.rocamora.93@gmail.com

(3) Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. Correo electrónico: Sixto.gonzalez@uclm.es

Resumen

El uso de las tecnologías ha aumentado considerablemente a raíz de la situación de confinamiento vivida a causa del COVID-19, haciendo surgir un escenario que propicia una nueva forma de violencia entre iguales (*cyberbullying*) que sucede cada vez a edades más tempranas. Uno de los factores que puede mediar y favorecer la reducción de las conductas de agresión es la Educación Física, y en concreto el trabajo de la cooperación en esta asignatura, puesto que involucra competencias que mejoran la cohesión de grupo, la responsabilidad, la conducta prosocial, la competencia emocional o la inclusión. Teniendo en consideración esta información, se ha diseñado e implementado un taller de prevención e intervención de acoso y ciberacoso en alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria, que complementa contenidos específicos relacionados con el *bullying* y el *cyberbullying*, a través de retos físicos cooperativos.

Palabras clave: Bullying; cyberbullying; prevención; cooperación.

Abstract

The use of technologies has increased considerably as a result of the situation of lockdown experienced due to COVID-19, giving rise to a scenario that favors a new form of violence among peers (*cyberbullying*) and at increasingly younger ages. One of the factors that may mediate and favor the reduction of aggression behaviors is Physical Education, and specifically the work on cooperation in this subject, since it involves competencies that improve group cohesion, responsibility, prosocial behavior, emotional competence or inclusion. Taking this information into consideration, a bullying and cyberbullying prevention and intervention workshop has been designed and implemented in Primary and Secondary Education students, complementing specific contents related to bullying and cyberbullying through cooperative physical challenges.

Keywords: Bullying; cyberbullying; prevention; cooperation.

1 Introducción

El aumento en el uso de la tecnología a partir de la situación de confinamiento por COVID-19, ha generado un incremento de los riesgos a los que los niños están expuestos. Entre ellos, el *cyberbullying*. El informe sobre la prevención de acoso escolar en tiempos de Pandemia (2021), realizado por la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña, resaltó que el 24% de 10.901 estudiantes conocían a compañeros que habían sido víctimas de acoso o ciberacoso. Asimismo, Aizenkot y Kashy-Rosenbaum (2021), destacaron que el 30% de su muestra había sido cibervictimizada al menos dos veces en su grupo de *Whatsapp* y un 56,5% al menos una vez, encontrando mayor prevalencia en Educación Primaria. Datos que resultan alarmantes, y denotan la importancia de la problemática.

Hay factores, como pueden ser la insatisfacción con el propio cuerpo, la baja competencia física (Bejerot et al., 2013), o el sobrepeso (Peterson et al., 2012), que se relacionan con el acoso y que están asociados a la asignatura de Educación Física. Sin embargo, esta materia se considera un contexto ideal para mediar y reducir situaciones de acoso (Méndez et al., 2019) y, de ciberacoso (Holt/Hale & Persse, 2015), puesto que involucra competencias que abordan la responsabilidad, la cooperación, la inclusión, o la convivencia (Benítez-Sillero et al., 2021) y, consecuentemente, puede mejorar la cohesión de grupo, la autoestima y puede disminuir la victimización (Benítez-Sillero et al., 2020). Si se refuerza y se resalta el trabajo de la cooperación dentro de la propia asignatura, se mejora el clima de clase, el autoconcepto, la responsabilidad, la cohesión de grupo (Fernández-Río et al., 2017; Ferriz et al., 2019) y la conducta prosocial (Fu et al., 2023), reduciendo el acoso y el ciberacoso (Benítez-Sillero et al., 2020).

Por lo tanto, según la orientación que se dé a la materia, esta puede tener el poder de abordar y disminuir el *bullying* y *cyberbullying*, o fomentarlo.

Es por todo ello, que se diseñó un taller para reducir los altos datos de prevalencia. De esta manera, el objetivo de este trabajo es describir el diseño y desarrollo de este taller de prevención e intervención de acoso y ciberacoso que se está implementando en alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

2 Contextualización

El taller se está implementando durante el curso 2022/2023 en 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria en centros distribuidos por toda Castilla-La Mancha. Los talleres tienen una duración de 90 minutos, con unos 12-15 alumnos por sesión.

3 Diseño y desarrollo

Para realizar el diseño del programa, primero se llevó a cabo una revisión sistemática de los programas existentes de prevención de *bullying* y *cyberbullying*, para conocer aquellos factores y variables más determinantes. De esta manera, se seleccionaron los siguientes contenidos: empatía, cohesión grupal, conducta prosocial, responsabilidad personal y social, uso seguro de las redes sociales, cooperación y conocimiento específico de *bullying* y *cyberbullying*.

Una vez establecidos los contenidos a abordar, se diseñó el programa. La primera parte consistía en una presentación con las características del *bullying* y del *cyberbullying*, ejemplos, consecuencias, roles y estrategias de afrontamiento. Una vez los estudiantes obtenían conocimiento específico, comenzaba la parte práctica del taller, contextualizada en una situación real.

Se presentaba la historia de Samanta, una niña de 12 años que empezó a cambiar su comportamiento al ser ciberacosada. Sus compañeros lo sabían y no le ayudaron ni apoyaron. En este punto, los estudiantes tienen que ayudar a Samanta y averiguar quién es la persona que está cometiendo el *cyberbullying*.

Se divide al alumnado en tres mini-grupos de 4-5 estudiantes para realizar 12 retos físicos cooperativos. En algunos de ellos, los alumnos tendrán que encontrar diversos objetos, que serán intercambiados por pistas relacionadas con los sospechosos (amenazas mandadas, perfil en las redes sociales, últimas publicaciones...). Cada mini-grupo tendrá información independiente, que no será suficiente para poder

averiguar al ciberacosador, por lo que tendrá que compartir sus pistas con el resto de grupos para poder averiguar quién es el culpable.

Todos los retos fueron ambientados y diseñados para simular las dificultades y obstáculos con los que tienen que lidiar las personas que sufren situaciones de acoso o ciberacoso (retos sin poder utilizar las manos, llevando antifaces, sin tocar el suelo...), resaltando la necesidad de contar con ayuda de los compañeros para poder superar el *bullying* y/o *cyberbullying*, y de esta manera que el grupo pueda conseguir el objetivo final, ayudar a Samanta a encontrar al ciberagresor, apoyar a la víctima para que no esté sola y generar un ambiente de confianza. En la Tabla 1, se puede encontrar una breve explicación de cada uno de los retos.

Tabla 1. Retos físicos cooperativos

RETOS	DESCRIPCIÓN
	<i>Todos los componentes del grupo tienen que saltar a la comba diez veces. Dos personas en cada extremo darán a la cuerda y los que quedan tienen que saltar con el antifaz puesto. Las personas de los extremos tienen función de guías.</i>
	<i>Cada persona del grupo tiene que tirar un bolo, con la dificultad de llevar el antifaz puesto. Dos personas serán guías y dos lanzadores. Los roles cambian una vez hayan terminado.</i>
	<i>Sentados en el suelo, en fila, tienen que pasar un aro a la persona de detrás, con la dificultad de que solamente pueden utilizar los pies, y el aro no puede tocar el suelo, ni puede ser tocado con las manos. Tendrán que realizar el recorrido establecido.</i>
	<i>Tienen que atarse una cuerda alrededor de la cintura. Esta cuerda tendrá unida una bola, y con el antifaz puesto, cada persona tendrá que tirar con la bola dos bolos distribuidos por el espacio. Dos personas realizarán el reto y dos personas serán guías. Los roles cambian una vez hayan terminado.</i>
	<i>Los estudiantes tendrán que construir una torre con vasos utilizando una goma a la que van unidas cuerdas. No podrán tocar los vasos con las manos.</i>
	<i>Los estudiantes, con el antifaz puesto, tendrán que meter dos bolas por persona en las cajas. Dos personas serán las guías. Una vez hayan metido sus bolas correspondientes, los roles cambian.</i>
	<i>Habrán dos bancos. Tendrán que subirse a ellos y desplazarse hasta el cono, tocarlo (todos los componentes del grupo) y volver a la posición original. No podrán tocar el suelo en ningún momento.</i>
	<i>Tendrán que desplazar una colchoneta, por un recorrido especificado previamente, sin que toque el suelo y sin tocar la colchoneta con las manos.</i>
	<i>Unidos todos los componentes del grupo por los hombros, creando un círculo, tendrán que desplazar un globo, sin tocarlo con las manos, y deberán de meterlo por dentro del aro. No podrán deshacer el círculo en ningún momento.</i>
	<i>Sujetando dos colchonetas, realizarán diez pases con una pelota, de una colchoneta a otra, sin que la pelota pueda tocar el suelo, y sin tocar la pelota con las manos.</i>
	<i>Poniéndose en la posición del cangrejo, en fila, tendrán que poner las manos encima de los pies de la persona que tienen detrás y dar diez pasos, todos al mismo tiempo, sin poder apoyarse en el suelo y sin despegar las manos de los pies.</i>
	<i>Se subirán todos los componentes del grupo a una colchoneta, y tendrán que darle la vuelta, sin que los estudiantes toquen el suelo en ningún momento.</i>

Una vez averiguan quién es el culpable, se realiza una reflexión grupal, teniendo como referencia los ejemplos de amenazas, insultos que la víctima recibió y destacando las actuaciones que se deberían seguir en el caso de vivenciar situaciones de estas características. Para ello, se reforzaron las estrategias de afrontamiento tanto en caso de acoso como de ciberacoso, así como la necesidad de la cooperación del grupo para apoyar y ayudar a la víctima. En la Tabla 2, se pueden observar las estrategias en las que se ha focalizado el taller, tomando como referencia las establecidas por Sandoval et al. (2021).

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento reforzadas en el taller.

ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN
<i>Denuncia</i>	<i>A través tanto de la presentación inicial como de las pistas, van obteniendo información sobre cómo pueden reportar o denunciar los mensajes ofensivos a través de las redes sociales o, notificar el bullying.</i>
<i>Ignorar</i>	<i>Incluye comportamientos de autorregulación emocional y evasión.</i>
<i>Buscar apoyo</i>	<i>El propio taller se basa en buscar y dar apoyo a la víctima, fomentando el soporte de los compañeros, familia y profesorado y resaltando el papel activo de los espectadores.</i>
<i>Pruebas</i>	<i>Esta estrategia se centra en guardar y reunir las pruebas de la agresión que está sucediendo a través de las redes sociales, escenificándolo con la historia de Samanta.</i>

Evitar al agresor	Se trabaja a través del bloqueo del agresor en las redes sociales. Resaltando la importancia de reportar/denunciar la agresión y luego bloquear para no tener contacto.
Desconexión	Evadir la situación, apoyándose en los compañeros de clase, abordando las conductas prosociales y creando uniones.

4 Evaluación

El taller fue evaluado por el Comité de Ética de la Universidad de Castilla-La Mancha. Este comité analizó tanto el diseño del taller, como el procedimiento y su implementación en el alumnado seleccionado. Además, su diseño y desarrollo también fue evaluado por el equipo directivo y la Consejería de Educación.

Por otra parte, con respecto a los estudiantes, se llevó a cabo una evaluación pre-test y post-test de las actitudes de acoso y ciberacoso, empatía, autoconcepto y conducta prosocial, a través de dos cuestionarios.

- Cuestionario de evaluación del acoso escolar (CAES) (García-Perales et al., 2020).
- Cuestionario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar (Méndez-Tovar et al., 2015).

Además, se llevó a cabo una evaluación cualitativa con el fin de adaptar la intervención a las características y necesidades de los estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios están recopilándose y analizándose actualmente. Sin embargo, se podrían resaltar algunos datos observados:

- El primer cuestionario, se divide en tres dimensiones: conceptualización de acoso y ciberacoso, percepciones (agresor, víctima y espectador) y habilidades para la resolución de conflictos. Con respecto a la primera dimensión, se ha podido apreciar una mejora significativa en el conocimiento específico del *bullying* y *cyberbullying*, observándose en el post-test y en la reflexión final realizada con el alumnado. En el pre-test, un porcentaje importante de los estudiantes no sabían lo que era el *cyberbullying*, ni los tipos que había de acoso. A través del taller, pudieron conocer de primera mano las consecuencias que sus actos pueden conllevar y ser conscientes de aquellas conductas problemáticas que pueden dar lugar a situaciones de acoso o ciberacoso, reduciendo la prevalencia.
- A partir de los resultados del segundo cuestionario, se observaron cambios en la empatía y en la conducta prosocial. De manera más específica, en el post-test se mejoraron los factores de empatía y consuelo verbal, la escucha profunda, la ayuda física y la solidaridad, principalmente en aquellos estudiantes considerados como espectadores.
- Por otra parte, con respecto a las estrategias de afrontamiento, se vieron reforzadas las de “denuncia” y “búsqueda de apoyo”, conductas observadas en los post-tests y en las reflexiones finales de los grupos cuando se les pregunta, “¿Qué haríais si os sucediera lo mismo que a Samanta?”. Destacando que, después del taller, el alumnado estaba más dispuesto a intervenir a favor de la víctima en situaciones de agresión y a notificar las conductas de acoso.

5 Conclusiones

A través de esta propuesta, se destacan los beneficios que tiene para el alumnado en riesgo de exclusión, observando una mejora en su inclusión, participando y disfrutando con sus compañeros, y mejorando la conducta prosocial tanto del alumnado en riesgo como del grupo. De la misma manera, se apreció la involucración y el interés por la temática, contando experiencias personales, situaciones observadas y comentando a sus compañeros cómo habían reaccionado ante el acoso o ciberacoso relacionando las estrategias de afrontamiento de sus experiencias con lo aprendido a través del taller.

Finalmente, se ha podido apreciar una mejora en la conceptualización y en las estrategias adquiridas para afrontar y reaccionar ante situaciones de acoso y ciberacoso para todas las personas que están involucradas (víctimas, agresores y espectadores).

6 Referencias

- Aizenkot, D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2021). Cyberbullying victimization in Whatsapp classmate groups among Israeli elementary, middle, and high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), 8498-8519. <https://doi.org/10.1177/0886260519842860>
- Bejerot, S., S. Plenty, A. Humble, & M. B. Humble (2013). Poor Motor Skills: A Risk Marker for Bully Victimization. *Aggressive Behavior*, 39(6), 453-461. <https://doi.org/10.1002/ab.21489>
- Benítez-Sillero, J. D., Armada, J. M., Ruiz, E. & Raya-González, J. (2021). Relationship between amount, type, enjoyment of physical activity and physical education performance with cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/ab.21489>
- Benítez-Sillero, J. D., Corredor-Corredor, D., Córdoba-Alcaide, F., & Calmaestra, J. (2020). Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Ferriz, A., García, S., & Arroyo, J. M. (2019). Cooperative Methodologies decrease disruptive attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Fu, X., Li, S., Shen, C., Zhu, K., Zhang, M., Yaqian, L., & Zhang, M. (2023). Effect of prosocial behavior on school bullying victimization among children and adolescents: Peer and student-teacher relationships as mediators. *Journal of Adolescence*, 95(2), 322-335. <https://doi.org/10.1002/jad.12116>
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña (2021). *III Informe de Prevención del Acoso Escolar en Centros Educativos en Tiempos de Pandemia 2020 y 2021* [III Report on Prevention of Bullying in Educational Centers in Times of Pandemic 2020 and 2021]. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña.
- García-Perales, R., Palomares, A., & Cebrián, A. (2020). Diseño y validación de un instrumento para evaluar el acoso escolar al término de la Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 78-96. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27987>
- Holt/Hale, S. A., & Persse, D. (2015). The National Physical Education Standards and Grade-Level Outcomes: The Future of Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(7), 14-16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1064687>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., & Ortega, E. (2019). Impact of the Physical Activity on Bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01520>
- Méndez-Tovar, F. C. C., Mendoza, C., Rodríguez, L. M., & García, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 18(2), 9-16.
- Peterson, J. L., Puhl, R., & Luedicke, J. (2012). An Experimental Investigation of Physical Education Teachers' and Coaches' Reactions to Weight-Based Victimization in Youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.10.009>
- Sandoval, J., Luna, A. C. A., & De Gante, A. (2021). Estrategias de afrontamiento del ciberacoso desde la perspectiva de la víctima en adolescentes mexicanos de secundaria y bachillerato. *Revista de Investigación educativa de la Rediech*, 12(1104). https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1104

¿QUÉ PUEDO HACER YO POR EL EQUIPO? DESAFÍOS COOPERATIVOS

What can I do for the team? Cooperative challenges

Lucía Benito Hernando (1)

(1) CEIP Padre Manjón (Armunia), España. Correo electrónico: luciabenitoh@hotmail.com

Resumen

La presente comunicación muestra una experiencia práctica a través de una Unidad Didáctica que versa sobre los desafíos cooperativos con la clase de 4º de Educación Primaria en el CEIP Padre Manjón. Tiene como objetivo conocer diferentes estrategias a través del modelo de aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes aprenden con, por y de otros compañeros. Para ello, se han diseñado 9 sesiones donde los retos van aumentando el nivel de complejidad a la par que aumenta el número de integrantes por grupo. El desarrollo de la UD ha sido positivo, reduciendo las faltas de respeto e incrementando las estrategias cooperativas y el tiempo de compromiso motor, donde la evaluación formativa ha sido fundamental para conseguirlo. Así, una utilización de este modelo ayuda a lograr los objetivos propuestos si se trabaja en el tiempo y se ayuda a reflexionar al alumnado tras su puesta en práctica.

Palabras clave : Aprendizaje cooperativo; actividad física; retos cooperativos

Abstract

This communication presents a practical experience through a Didactic Unit that deals with cooperative challenges with the class of 4th grade of Primary Education at CEIP Padre Manjón. It aims to learn different strategies through the cooperative learning model in which students learn with, by and from other classmates. For this purpose, 9 sessions have been designed where the challenges increase the level of complexity as the number of members per group increases. The development of the UD has been positive, reducing disrespect and increasing cooperative strategies and motor engagement time, where formative evaluation has been fundamental to achieve this. Thus, the use of this model helps to achieve the proposed objectives if it is worked in time and students are helped to reflect after its implementation.

Keywords: Cooperative learning; physical activity; cooperative challenges

1 Introducción

La presente comunicación expone la puesta en práctica de la primera Unidad Didáctica del curso, basada en generar dinámicas en equipo para crear un clima de aprendizaje respetuoso, divertido y empático, en el que destaque el esfuerzo compartido sobre el individual y el proceso sobre el resultado. El objetivo principal fue conocer y descubrir las normas básicas de convivencia en el aula. Para ello, en esta UD se ha trabajado con el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo, siguiendo las pautas que señalan Fernández-Río et al. (2016), así como las cinco características fundamentales que identificaron Johnson y Johnson (1999): *interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades sociales y autoevaluación grupal*.

2 Contextualización

La experiencia ha sido realizada en el CEIP Padre Manjón, situado a las afueras de la ciudad de León, en el barrio nuevo de Armunia. Actualmente, el centro cuenta con un total de 139 estudiantes, 98% de etnia gitana y 2% de origen marroquí. El nivel socioeconómico es bajo, con situaciones familiares poco estables y expectativas bajas con respecto al futuro de sus hijos. Se trata de un centro que deriva de la aplicación de la Orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y la eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.

La experiencia se ha llevado a cabo con el curso de 4º de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física, con un total de 18 estudiantes. Se trata de una clase participativa, con mucho entusiasmo hacia las actividades propuestas, pero con importantes conductas disruptivas, faltas de respeto continuadas y acostumbrados a que las clases de Educación Física se reduzcan a juego libre y fútbol.

3 Diseño y desarrollo

En cuanto al diseño, la UD está compuesta por nueve sesiones; no todas ellas se consideran cooperativas.

Las dos primeras sesiones tuvieron como objetivo principal conocer al grupo y definir las normas que se seguirían durante todo el curso, introduciendo ya algún reto para poder observar cuál era el nivel de cooperación de la clase, si tenían estrategias para dar soluciones y, sobre todo, conocer las relaciones del grupo y la capacidad de trabajo a un nivel muy general. Se podría decir que fueron sesiones introductorias o “previas” a la UD. Se decidió introducir algún reto, pero solo a nivel de observación sobre el funcionamiento de la clase.

Las sesiones 3 y 4 no tuvieron un carácter cooperativo; más bien, todo lo contrario. Se corresponderían, realmente, con las dos primeras sesiones de la UD. Fueron sesiones en las que se debían retar y competir uno contra uno. El motivo de introducir estas sesiones y no comenzar directamente con un enfoque cooperativo fue comprobar si estaban acostumbrados a la competición o no, ya que, al haber realizado dos sesiones introductorias, ya podía comenzar a analizar cuál era la tendencia del grupo y a qué tipo de actividades estaban acostumbrados, si a las cooperativas o a las competitivas. Además, como los retos, en su gran mayoría, eran motrices, se pudo observar el nivel motriz de la clase.

Finalmente, a partir de la sesión cinco, y hasta el final de la UD, ya existió un enfoque claramente cooperativo, en el que destacó, generalmente, el trabajo en grupos pequeños y heterogéneos en los que los estudiantes tenían un papel activo tanto en su propio aprendizaje como en el hecho de proporcionar ayuda mutua al resto de compañeros (Velázquez, 2016), estableciendo así las bases de la asignatura que nos acompañan durante todo el curso. La Tabla 1 muestra el diseño de la UD.

En relación con el desarrollo de la experiencia, al ser un grupo con continuas faltas de buen comportamiento, la UD se alargó 2 sesiones más debido a que hubo días en los que tuvimos que dedicar cerca de 20 minutos a intentar estar en silencio para poder explicar las actividades sin que hubiera faltas de respeto o cortes de turno de palabra. Era la primera vez que hacían retos cooperativos y se notaba una gran falta de comprensión en su lectura y de estrategias para conseguirlos en la práctica. Se intentó partir de retos individuales para ir viendo qué estrategias utilizaba cada uno, y, posteriormente, ir haciendo

grupos más grandes hasta llegar al gran grupo. Igualmente, se intentó que los retos de los primeros días fueran más sencillos y se sintieran capaces para evitar la frustración.

Tabla 1.- Sesiones que conforman la UD.

	Explicación y enlaces al material
Sesión 1	Toma de contacto y dinámica para conocer nombres. Se comienza con 10 minutos de juego libre para ver las relaciones y después, 3 rincones, cada uno con 1 reto grupal. Cada grupo tenía la oportunidad de superar los 3 retos. Cada vez que superaban un reto, recibían una norma. Enlace a los retos de ese día: https://bit.ly/3JBaf15
Sesión 2	Seguimos intentando conseguir normas que faltan con retos diferentes. Retos preparados para ese día y normas consensuadas: https://bit.ly/405Mld9
Sesión 3	Día de retos individuales. Cada estudiante recibe una carta y desafía a un compañero con el "piedra, papel o tijera". El que gana, elige el reto al que ir (hay varios rincones) y cuando la maestra da la señal, empiezan a retarse. Cuando la maestra para la música, deben decidir quién ha ganado. El ganador del reto se queda con la carta de mayor número. Enlace a las cartas y retos a los que desafiarse: https://bit.ly/3yD6njv
Sesión 4	Se sigue con la dinámica de retos individuales, sobre todo, con la intención de conocer el nivel motriz y las relaciones entre los estudiantes, viendo a qué compañeros suelen retar.
Sesión 5	"¿Seremos capaces de llegar al otro lado?" Hacemos tres grupos, cada grupo tiene 2 colchonetas y 5 aros. Deben llegar al otro lado del gimnasio sin tocar el suelo. Con esta sesión comienza el enfoque cooperativo.
Sesión 6	"¿Seremos capaces de llegar al otro lado sin material?" Ahora en gran grupo, deben llegar al otro lado del gimnasio sin tocar el suelo. En esta ocasión, no cuentan con material, sino que hay material distribuido por el gimnasio que pueden utilizar.
Sesión 7	Se crea el bote de calentamiento y, después, reto grupal. Colocamos 18 sillas en el centro del gimnasio. Cada estudiante está subido en una, sin poder tocar el suelo. Por las paredes del gimnasio, hay fotos de alimentos que deben conseguir. Enlace: https://bit.ly/3FpubeF
Sesión 8	Reto de memoria para conocer los alimentos y clasificación de estos con el semáforo de los almuerzos saludables. A partir de esta sesión comenzamos a clasificar nuestros almuerzos con el semáforo, viendo diariamente, en los primeros minutos de la sesión, si estamos en el verde, amarillo o rojo. En el siguiente enlace se puede leer el reto y la clasificación de los alimentos: https://bit.ly/3LjUA1f
Sesión 9	Los estudiantes se autoevalúan, evalúan la UD y lo aprendido: https://bit.ly/3ZMXJuO

Por otra parte, las cuatro primeras sesiones fueron esenciales para saber cuál era la mejor manera en la que podía comenzar a introducir el enfoque cooperativo. Al no conocer al grupo, pero sí el contexto y cómo habían trabajado el año anterior de manera general, podía intuir que no estaban acostumbrados a cooperar, pero considero que era necesario ver cómo se desenvolvían en lo que sí estaban acostumbrados a hacer, para ir, poco a poco, cambiando la visión e introducir los retos cooperativos de manera coherente y cómoda, tanto para ellos como para mí como maestra.

Estas sesiones, sobre todo, la 3 y la 4, me permitieron conocer las relaciones grupales de la clase, que los estudiantes conocieran la dinámica y las normas fundamentales que nos acompañarían durante todo el curso, así como percibir el punto de partida en el que se encontraban, el cual era, tal y como esperaba, bastante competitivo e individualista debido a que era lo que habían trabajado en Educación Física hasta el momento.

Las sesiones 6 y 8 son las que se alargaron más de lo previsto. En la sesión 6 comenzaron a entender de qué trataba la cooperación, palabra que nunca habían oído previamente, por lo que decidí volver a realizar ese reto, complicándolo, y la sesión 8 hubo que repetirla porque al inicio únicamente pensaban en hacer lo más rápido posible el circuito y no se daban cuenta de que crear estrategias con el grupo era tan importante como hacer bien la parte de movimiento. Igualmente, he de añadir que las consideraciones de las asambleas finales fueron fundamentales para que los estudiantes reflexionaran sobre este enfoque, vieran qué posibilidades nos daba y entendieran la importancia de la cooperación, ya que nos iba a acompañar no solo en esta UD, sino durante todo el curso.

4 Evaluación y conclusiones

Respecto a la evaluación de la experiencia, la considero positiva teniendo en cuenta el punto de partida de los estudiantes y su evolución. Las anotaciones que fui tomando diariamente tras la puesta en práctica de cada sesión me permitieron focalizar la atención en aspectos que iban fallando, retos que no comprendían o actitudes y faltas de respeto que se producían. Por otro lado, los conflictos fueron frecuentes, situaciones que utilicé para comentarles la importancia de tener diferentes puntos de vista y

cómo poder llegar a soluciones comunes a través de la comunicación, la escucha y la interdependencia positiva.

Además, la evaluación que rellenaron los estudiantes al finalizar la UD también me ayudó a conocer lo aprendido, cómo se habían percibido y a mejorar mi práctica docente, ya que me permitió, de ahí en adelante, tener en cuenta aspectos que no había considerado y dar un giro a determinadas rutinas y actividades. Tal y como expone López-Pastor (2017), la evaluación debería servir para que el alumnado aprenda más, y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor, consideración que intento tener en cuenta en mis clases. Dicen estos autores: “¿Por qué trabajamos así? Porque queremos que se centren en el aprendizaje, en lo que hacen bien y han aprendido y en lo que tienen que mejorar y necesitan aprender más” (p. 50), algo que me parece fundamental, aunque al inicio se invierta más tiempo.

Finalmente, se concluye que la puesta en práctica ha sido gratificante y de utilidad para los estudiantes, logrando los objetivos propuestos, y que, a día de hoy, se sigue trabajando con este modelo, que les permite reflexionar sobre su modo de actuar y las estrategias a utilizar.

5 Referencias

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Ácalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López Pastor & A. Pérez-Pueyo (eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-63). Universidad de León.
- Velázquez, C. (2016). Desafíos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 53, 54-59.

DEL COLEGIO AL INSTITUTO: JORNADA DE JUEGOS COOPERATIVOS COMO PARTE DEL PROGRAMA DE TRÁNSITO ESCOLAR

From primary education to high school: cooperative games day as part of the school transit program

Laura Ladrón-de-Guevara Moreno (1)

(1) Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU, España. Correo electrónico: lguevara@ceuandalucia.es

Resumen

El tránsito de una etapa educativa a otra forma parte de la experiencia del alumnado y es el resultado del trabajo y coordinación de los diferentes agentes implicados. Esta comunicación tiene como objetivo compartir la experiencia de llevar a cabo una jornada de juegos cooperativos organizada por docentes de Educación Física como parte del programa de tránsito escolar. Han formado parte de la experiencia un total de 580 alumnos de 6º de Primaria de 12 colegios de la provincia de Sevilla que participaron en diez juegos cooperativos distribuidos en postas a modo de circuito. Entre los principales resultados, destacar que la jornada ha contribuido a facilitar las relaciones sociales entre los alumnos de diferentes centros educativos. Se concluye que la propuesta es de gran interés para incluir en los programas de tránsito escolar.

Palabras clave: Juegos; cooperación; tránsito; Educación Física.

Abstract

The transition from one educational stage to another is part of the students' experience and is the result of the work and coordination of the different agents involved. The aim of this communication is to share the experience of carrying out a day of cooperative games organized by Physical Education teachers as part of the school transition program. A total of 580 6th grade students from 12 schools in the province of Seville took part in the experience, participating in ten cooperative games distributed in different posts as a circuit. Among the main results, it should be noted that the event has contributed to facilitating social relations between students from different schools. The design process and the experience of carrying it out are described.

Keywords: Games; cooperation; transit; Physical education.

1 Introducción

Los escolares pasan, a lo largo de su formación, por diferentes etapas educativas, siendo la transición entre unas y otras un momento muy importante en sus vidas. Las directrices para que este cambio de etapa educativa y de escenario sea efectivo, se encuentran recogidas dentro de los programas de tránsito de las correspondientes normativas educativas.

En Andalucía, según establece la Instrucción 12/2019, de 27 de junio, “la transición desde la etapa de Educación Primaria a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se concibe como un conjunto de actuaciones de coordinación destinadas a desarrollar la continuidad del proceso educativo entre dichas etapas” (Consejería de Educación y Deporte, p. 1). Estas actuaciones se desarrollarán en torno a cinco ámbitos de coordinación, siendo uno de ellos la coordinación del proceso de acogida del alumnado, en el que se basa la propuesta de jornada de juegos cooperativos que se presenta en este trabajo.

Para desarrollar las relaciones sociales entre el alumnado y facilitar la integración de estos en el nuevo centro, se propone la participación de los escolares en una jornada de convivencia basada en la participación en juegos cooperativos. Pero, ¿por qué juegos cooperativos?

Tomando como referencia la aportación de Omeñaca y Ruiz (2007), esta tipología de juegos es considerada como “actividades lúdicas cooperativas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común” (p. 47). En esta misma línea, Pallarés (1978) destaca cuatro características de los juegos cooperativos:

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

En esta línea, Parlebás (1988, p. 53) destaca “el carácter solidario de las relaciones que se establecen entre los jugadores” y Cavinato et al. (1994) también inciden en la imposibilidad de poder conseguir el resultado sin la coordinación y organización de energías de todo el grupo. Por último, Velázquez (2015) añade que los juegos cooperativos no solo se basan en la consecución de un objetivo motor, también persiguen objetivos afectivos, motivacionales y sociales.

Teniendo como referencia las ideas aportadas por los autores citados en cuanto a las características y aportaciones de los juegos cooperativos, se ha considerado que la propuesta de jornada esté basada en la participación en juegos cooperativos. Así, esta comunicación tiene como objetivo principal compartir la experiencia de llevar a cabo una jornada de juegos cooperativos como parte del programa de tránsito escolar en la que han participado un total de 580 alumnos de 6º de Primaria de 12 colegios de la provincia de Sevilla.

2 Contextualización

Las jornadas de juegos cooperativos se desarrollaron los días 23, 24 y 30 de marzo de 2023, y en ella participaron 12 colegios de dos municipios de la provincia de Sevilla. En total, 580 alumnos y alumnas de 6º de Primaria de edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Los municipios se encuentran en la comarca del Aljarafe Sevillano, caracterizado por ser zona de ciudad dormitorio de la capital andaluza, conformando una gran aglomeración urbana.

El proyecto forma parte del programa de tránsito de los diferentes centros educativos de los municipios implicados con el objetivo de favorecer las relaciones sociales entre los alumnos de diferentes centros educativos de Educación Primaria que coincidirán el curso siguiente en 1º de la ESO en el instituto de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, y gracias a la implicación y coordinación del profesorado de EF de los diferentes centros, se plantea una jornada de juegos cooperativos que cumpla dicho objetivo.

Además, en coordinación con el Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU, el diseño y puesta en práctica de la jornada formó parte de un proyecto inmerso en los talleres de formación previa

de prácticas de la asignatura Prácticas Docentes II de 4º curso del Grado de Educación Primaria (Mención de EF) que cuenta con un total de 28 alumnos matriculados. Los alumnos universitarios seleccionaron un total de 10 juegos trabajados en los talleres y dirigieron y controlaron la jornada.

3 Diseño y desarrollo

Las jornadas se han basado en la puesta en práctica de un circuito formado por 10 juegos cooperativos (Figura 1).

Juego 1: TIRACHINAS	Juego 6: LOS INDIOS
Juego 2: MAR CONTAMINADO	Juego 7: EL GUSANO SIAMÉS
Juego 3: PASA EL ARO	Juego 8: PIEDRA, PAPEL O TIJERA
Juego 4: PARACAÍDAS	Juego 9: PASARELA HUMANA
Juego 5: CANALETAS DE BOCCIA	Juego 10: EL CIEN PIES

Figura 1.- Juegos cooperativos

El alumnado participante en las jornadas se dividió cada día en 10 grupos de 20-22 alumnos cada uno. Los agrupamientos venían definidos desde cada centro educativo, como resultado de la coordinación entre los docentes de EF implicados, de manera que en cada grupo había al menos cinco alumnos de cuatro centros diferentes. Esta interacción entre alumnos de diferentes centros es fundamental para que el objetivo de las jornadas pueda cumplirse. Las fases que se han seguido para el desarrollo de la propuesta son las que aparecen en la tabla que se presenta a continuación (Tabla 1):

Tabla 2.- Fases del desarrollo de la propuesta

	Acción	Fechas
Fase 1	Coordinación con la profesora responsable de la asignatura Prácticas Docentes II (del Grado de Primaria) para establecer una propuesta de días.	Septiembre '22
Fase 2	Se contacta con los profesores de los centros educativos implicados para acordar/comunicar fechas propuestas.	Septiembre '22
Fase 3	Gestión por parte de la coordinadora de la jornada con el ayuntamiento de la localidad para reservar la instalación deportiva (campo de fútbol de césped artificial del municipio) y demás recursos necesarios.	Octubre '22
Fase 4	Los alumnos de 4º de la mención de EF diseñan y proponen los 10 juegos cooperativos de entre todos los trabajados en los talleres de formación de prácticas.	Enero y febrero '23
Fase 5	Reunión intercentros. Acciones que se realizan: <ul style="list-style-type: none"> - Exposición de los juegos para analizar su viabilidad. - Se informa sobre posibles alumnos NEAE. - Se realiza el recuento de todo el material necesario y se hace el reparto de los mismos para que cada centro aporte diferentes materiales. - Se distribuyen los días correspondientes (4 centros por día y 20 alumnos por posta). - Creación de grupos. Muy importante para cumplir el objetivo de la jornada: cada grupo de 20 niños debe estar constituido por alumnos de diferentes centros educativos. 	Marzo '23
Fase 6	Puesta en marcha de las jornadas	23, 24 y 30 de marzo '23

4 Evaluación y conclusiones

Para evaluar las jornadas, se tuvo en cuenta una doble valoración: por un lado, se realizó una reflexión final con todos los escolares participantes tras finalizar el último juego junto al alumnado universitario responsable de cada posta. Y, por otro lado, se suministró un cuestionario final al alumnado de la universidad con el objetivo de valorar el proyecto y analizar posibles modificaciones y propuestas de mejora para una futura edición.

Con respecto a los resultados obtenidos de la reflexión final con los alumnos de 6º de Primaria, destacar que en general todos coincidieron en que se lo habían pasado muy bien, les encantó la experiencia y habían conocido a nuevos compañeros. Los juegos que más les gustaron fueron el 1 (tirachinas) y el 8 (piedra, papel o tijera) y el que menos el 10 (el cien pies).

En relación al cuestionario cumplimentado por el alumnado universitario, se realizó un análisis descriptivo de los datos basado en medias (M) y desviaciones típicas (DT). La muestra estuvo formada por 15 alumnos universitarios. El cuestionario estuvo conformado por cinco preguntas con una escala tipo Likert del 1 al 10, y tres preguntas abiertas sobre qué les había aportado la jornada, qué aspectos consideraban modificar o mejorar, y finalmente cualquier otro comentario que quisieran añadir. A continuación, se destacan los resultados obtenidos de las cinco primeras preguntas en la tabla que se muestra a continuación (Tabla 2):

Tabla 2.- Resultados del cuestionario.

	M	DT
1. Las JJC han contribuido a facilitar las relaciones sociales entre alumnos de diferentes centros educativos.	8.4	1.24
2. Las JJC han permitido desarrollar las competencias curriculares de los talleres de formación previa de prácticas.	7.87	2.07
3. Consideras de gran interés para tu formación como futuro/a maestro/a de EF el haber participado en las JJC.	8.8	1.32
4. Valora el formato de la JJC en cuanto al planteamiento en forma de circuito, número de estaciones y características de los juegos.	8.07	1.44
5. Valora de manera general la JJC.	9	0.85

JJC: Jornada de Juegos Cooperativos, M: media, DT: desviación típica.

5 Referencias

- Cavinato, G., De Prezzo, L., Lazzarini, M., & Vetemar, N. (1994). La paz en el juego. En J. Tuvilla (comp.), *La escuela: Instrumento de Paz y Solidaridad* (pp. 253-294). MCEP.
- Consejería de Educación y Deporte (2019). Instrucción 12/2019, de 27 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Paidotribo.
- Pallarés, M. (1978). *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE.
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Unisport.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>

6 Anexo

Juego 1: TIRACHINAS	
Material	Manta con agujeros (colocar colgada en portería), 4 elásticos, 4 bolas de tenis y 4 conos para señalar la zona de lanzamiento.
Descripción	Se hacen cuatro filas de alumnos. Dos sujetan el elástico y uno es el lanzador que tendrá que apuntar con la ayuda de dos compañeros para introducir la bola de tenis en uno de los agujeros de la manta. El monitor indicará el momento de lanzamiento y el grupo sumará un punto cuando la bola entre por alguno de los agujeros. Cuando los cuatro grupos hayan recogido las bolas, pasa el turno a los siguientes del grupo. El objetivo es conseguir entre todos el máximo número de puntos posible.
Observaciones	Modificar el número de filas en función del número de alumnos. Importante controlar el momento de lanzamiento y de recogida de bolas por parte del monitor.
Coeficiente	6-5.

Juego 2: MAR CONTAMINADO	
Material	Chinchetas para delimitar espacio, 12 conos y 4 balones de gomaespuma.
Descripción	Se crean dos superficies con 6 conos cada una delimitada por chinchetas. Los alumnos divididos en 2 grupos, deberán pasarse el balón de manera cooperativa para intentar sacar el plástico del mar (los conos fuera de la superficie de las chinchetas). Cada alumno tiene que sacar un cono. Dentro de la superficie no se puede entrar y los alumnos se colocarán alrededor del círculo.
Observaciones	Colocar tantos conos como alumnos haya en el grupo. Si un grupo termina antes que el otro, pueden ayudarles a sacar el plástico que quede en el mar. Variante 1: meter dos balones en cada grupo.
Coeficiente	9.

Juego 3: PASA EL ARO	
Material	2 aros.
Descripción	Todos los alumnos forman dos círculos agarrados por las manos e intentarán que un aro pase por todos los alumnos en un tiempo determinado. Para ello, sin soltarse de las manos, tendrán que moverse para que el aro pase de un cuerpo a otro sin caerse.
Observaciones	Variante 1: introducir otro aro. Variante 2: los alumnos tendrán que desplazarse lateralmente en el corro mientras que continúan pasándose los aros entre ellos.
Coeficiente	10.

Juego 4: PARACAÍDAS	
Material	Un paracaídas y una pelota.
Descripción	Trabajaremos diferentes juegos de socialización muy demandados con este tipo de material. Ejm: <ul style="list-style-type: none"> - El gato y el ratón: uno la queda de rodillas encima y el otro debajo y tiene que intentar pillarlo. - Meter la pelota dentro del agujero. Cambiar de sitio pasando por debajo.
Observaciones	Todas las modificaciones de un mismo juego introduciendo una pelota.
Coeficiente	10.
Juego 5: CANALETAS DE BOCCIA	

Material	8 canaletas, 8 pelotas de boccia, 10 conos y 4 vallitas.
Descripción	4 grupos y dos canaletas por grupo. Los alumnos deberán desplazarse por el recorrido indicado pasando una pelota por las canaletas. El juego consiste en completar el recorrido sin que se haya caído la pelota al suelo.
Observaciones	Modificar el recorrido para dificultar la ejecución.
Coeficiente	9.

Juego 6: LOS INDIOS	
Material	8-10 petos de cuatro colores diferentes y 4 conos.
Descripción	Cada equipo se pondrá un peto de un color diferente (rojo, azul, verde y amarillo) y comenzará en una esquina. Es el juego del pillar dentro de otro juego. El equipo rojo tiene que pillar al azul, el azul pillará al amarillo; el amarillo al verde y el equipo verde tendrá que pillar al rojo. Los equipos se pueden y deben aliar entre ellos para pillar a los otros equipos. Ganará el equipo que al finalizar el tiempo tenga más contrarios en su esquina.
Observaciones	
Coeficiente	6-5.

Juego 7: EL GUSANO SIAMÉS	
Material	5 aros grandes, 10 conos, 5 vallitas y una valla alta (para diseñar el circuito).
Descripción	Se formarán 5 grupos de 4 alumnos que se meterán en aros enlazados, de manera que un alumno se mete en un aro y engancho al compañero de delante y así sucesivamente. Cada gusano siamés deberá completar el recorrido diseñado con conos. Ganará el equipo que complete antes el recorrido.
Observaciones	Importante que los alumnos estén entrelazados con los aros.
Coeficiente	9.

Juego 8: PIEDRA, PAPEL O TIJERA	
Material	30 aros.
Descripción	Se formarán 2 equipos diferentes separados por un camino de aros. A la señal del docente un componente de cada equipo saltará los aros y en el lugar en el que se encuentren tendrán que jugar a piedra, papel o tijera. El ganador podrá seguir avanzando por los aros. Ganará el equipo cuyos componentes consigan cruzar al otro extremo.
Observaciones	
Coeficiente	6-5.

Juego 9: PASARELA HUMANA	
Material	Una pelota de fitball.
Descripción	Todos los alumnos se colocarán en fila tumbados boca abajo en el suelo. El objetivo es realizar un recorrido de ida y vuelta sobre la pasarela formada por los cuerpos de los alumnos rodando la pelota de fitball sobre ellos (el monitor). El balón no puede tocar el suelo en ningún momento. Los jugadores deben colocarse siempre en sentido perpendicular al desplazamiento del balón. No se puede golpear o agarrar el balón.
Observaciones	Variante 1: Los alumnos se colocan boca arriba.
Coeficiente	10.

Juego 10: EL CIEN PIES	
------------------------	--

Material	Ninguno
Descripción	Se formarán 2 grupos de unos 10 alumnos cada uno. Cada grupo, sentados y sujetándose de los tobillos del compañero de atrás, tienen que avanzar coordinadamente sin soltar los pies del compañero. Gana la fila que llegue antes sin que se suelte ningún miembro del equipo.
Observaciones	
Coeficiente	9.

**ÁREA TEMÁTICA 2: EL APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL
DEPORTE**

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL AEROBIC. TÉCNICA COOPERATIVA “PUZLE”

Cooperative learning in the teaching of aerobics.
Technique “Jigsaw”

Diego Miranda Lozano (1)
Jorge Miguel Iglesias Cernuda (2)

(1) Colegio Santo Domingo de Guzmán - Oviedo, España. Correo electrónico: diegomirandalozano@gmail.com

(2) Colegio Salesiano, Santo Ángel y San Nicolás de Bari, Avilés. Correo electrónico: cernugeorge@hotmail.com

Resumen

El aprendizaje cooperativo es una metodología docente en la que el alumnado es parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el sentimiento de competencia y de efectividad positiva del aprendizaje. La propuesta que hemos desarrollado trata de hacer ver las ventajas que esta metodología aporta al aprendizaje del aeróbic. En este caso, el uso de la técnica del puzle, combinada con el uso de fichas y una presencia constante de diferentes elementos evaluativos, propicia un excelente aprendizaje del alumnado. La puesta en práctica en diferentes contextos y cursos ha generado muy buenos resultados, tanto desde un punto de vista de ejecución pura como desde el sentimiento de competencia adquirido por los alumnos.

Palabras clave: Puzle; aeróbic; cooperación.

Abstract

Cooperative learning is a teaching methodology in which students are an active part of the teaching-learning process, favouring the feeling of competence and the positive learning methodology. The proposal we have developed tries to show the advantages that this methodology brings to the learning of aerobics. In this case, the use of the jigsaw technique, combined with the use of cards and a constant presence of different assessment elements, leads to excellent student learning. The implementation in different contexts and grades has produced very good results, both from a purely execution point of view but also regarding the feeling of competence acquired by the students.

Keywords: Jigsaw; aerobics; cooperation.

1 Introducción

Proporcionar al alumnado experiencias positivas en contenidos relacionados con las actividades rítmicas ha sido siempre una preocupación de gran parte del profesorado. Teniendo en cuenta esto, el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología ideal para mostrar este tipo de contenidos ya que en ella el alumnado es parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Olanda et al., 2014), favoreciendo la obtención de las competencias clave planteadas y de efectividad positiva del aprendizaje (Echeita, 1995; Segrelles et al., 2011; Travery & Traver, 2005).

Entre las muchas técnicas del aprendizaje cooperativo, hemos escogido la técnica del puzle (Aronson, 1978), concebida como una estructura en la que el alumnado se organiza en grupos pequeños con expertos que se han de dividir el material a aprender en partes razonablemente independientes. Un aspecto importante en su correcta implementación es que el alumnado tenga cierta experiencia de trabajo con contextos cooperativos (Fernández-Río, 2017). Para facilitar el aprendizaje se crearán fichas con información precisa a modo de claves, así los alumnos podrán procesarla, recordarla y transmitirla de forma sencilla (Fernández-Río, 2006). Estas, formarán parte del proceso evaluativo inherente a todo planteamiento cooperativo donde el alumnado será el protagonista (Fernández-Río, 2017; López-Pastor, 2019).

2 Contextualización

La unidad ha sido desarrollada con éxito a lo largo de toda la etapa secundaria y bachillerato en dos centros educativos asturianos, el Colegio Salesiano, Santo Ángel de Avilés y el Colegio Santo Domingo de Guzmán de Oviedo. En este último caso se ha implementado dentro del programa bilingüe desarrollado en lengua inglesa, siendo los grupos muy heterogéneos en cuanto al nivel presentado puesto que todo el alumnado del centro está inmerso en dicho programa.

3 Diseño y desarrollo

3.1 Diseño

La propuesta didáctica persigue el aprendizaje de determinados pasos de aeróbic utilizando el siguiente diseño:

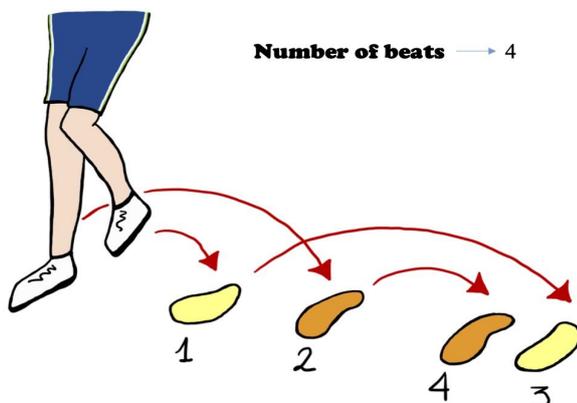
La clase se dividirá en grupos de 4 a 6 personas. Estos serán mixtos y heterogéneos no sólo a nivel de habilidad sino considerando como elemento importante las relaciones socioafectivas que presenta el alumnado. A cada grupo se le asignará un número/color y se le entregará una carpeta con las siguientes fichas:

- 4 a 6 fichas con los pasos de aeróbic (en función de los componentes del grupo). En ellas se describe su realización y se identifican el número de “beats” que lo componen. (Figura 1). La las indicaciones para la realización del paso se expresa de forma breve y precisa, en forma de claves, para que el alumnado pueda procesarla, recordarla y transmitirla de forma correcta.
- Dos fichas de aprendizaje general para todo el grupo, el paso de marcha y una orientación de uso espacial de los pasos. (Estas fichas siguen la misma estructura que la anterior)
 - Paso de marcha: En ella se describe su realización y ha de ser usada por todo el alumnado para acompañar su paso al ritmo de la música y/o unir elementos a lo largo de todas las sesiones.
 - Orientación de uso espacial: Es una guía que puede ser usada por todo el grupo para jugar con el uso del espacio y los pasos. Su utilización estará indicada cuando el alumnado esté reunido en grupo dentro de la fase de creación coreográfica.

Viña o grapevine



COLEGIO SANTO DOMINGO DE GUZMÁN
Departamento de Educación Física



Es un movimiento en 4 tiempos.

- ❖ 1º una pierna se abre lateralmente poniendo el peso sobre ella;
- ❖ 2º la otra cierra por detrás.
- ❖ 3º se vuelve a abrir con la primera pierna.
- ❖ 4º se juntan los pies.

Figura 1. - Ejemplo de paso de aeróbic.

- Una ficha con unas explicaciones breves sobre lo que es el aeróbic y conceptos básicos sobre la música que se puede emplear en las clases. Cabe destacar los siguientes aspectos que en relación a la música se recogen en ella.
 - Música de iniciación y bajo impacto deberá trabajar entre 120 – 135 “beats” por minuto (bpm). En nuestro caso empleamos una música de 135 bpm.
 - Música con clases más experimentadas o de mayor impacto se deberá trabajar entre 135 – 145 bpm.
- Una ficha de creación coreográfica. En ella los alumnos podrán apuntar sus pasos, frases y bloques. Además, contiene unas pequeñas indicaciones que les pueden ser de utilidad en caso de presentar dudas. (Figura 2)

Aerobics choreography

1º- Comienza a construir frases musicales (musical phrases) - (8 beats) combinando los pasos-técnicas elegidas.

Example:

- MARCH 2
- GRAPEVINE 4
- KNEE LIFT 2

2º- Cuando crees una coreografía, hazlo por bloques:

1 bloque (set).....4 phrases
2 sets.....8 phrases
3 sets.....12* etc...

REMEMBER

**8 beats: one phrase
32 beats: 4 phrases.
4 phrases: 1 SET**

4 SETS

	Techniques
SET 1 32 BEATS (4 PHRASES)	



COLEGIO SANTO DOMINGO DE GUZMÁN
Departamento de Educación Física

Figura 2.- Ficha de creación coreográfica.

El objetivo del grupo es la creación de una coreografía en las clases establecidas. Se han puesto con éxito varias formas de realización de estas. Yendo desde coreografías grupales a desarrollar flashmob de toda la clase. Para ello, los alumnos de cada grupo se organizarán de la forma que se explica en el siguiente apartado.

3.2 Desarrollo

Se comenzará con una explicación de lo que se va a hacer, cuestiones teóricas relacionadas con el uso de la música en las actividades rítmicas, creaciones de grupos y reparto de carpetas.

Para que los alumnos entiendan que seguir el ritmo es más fácil de lo que parece se les pedirá que cierren los ojos y escuchen la música intentando seguir el ritmo con pequeños golpes de pie en el suelo. Cuando se les pide que abran los ojos sin parar de seguir el ritmo muchos se dan cuenta que están acompañados con sus compañeros, lo que servirá para que experimenten de forma sencilla que seguir el ritmo de una forma coordinada no es tan difícil como les podría parecer a muchos de ellos.

Para la creación de los grupos sólo se establecerá una única premisa; que han de ser mixtos. En función del clima y la cohesión que exista en grupo clase será el docente el que los realice o el propio alumnado, siempre y cuando cumplan la premisa anteriormente comentada.

Con los grupos hechos se repartirán las carpetas numeradas, se les explicará su contenido y como ha de ser usado. Así, cada integrante del grupo será experto de un paso y por tanto responsable de la realización y observación de este. La variedad de pasos permite que el alumnado con menos destreza escoja libremente los más sencillos y aquellos con más destreza los más complejos. Este aspecto es fundamental ya que así conseguiremos propiciar una experiencia positiva previa al alumnado que menos se siente atraído hacia este contenido.

Repartidos los pasos se deshacen los grupos y cada experto se unirá con aquellos expertos en su mismo paso (figura 3). En esta primera sesión dará tiempo a una primera toma de contacto practicando al ritmo de la música sólo usando los pies (como introducción a ello se aconsejará el uso de la marcha), si bien, a alguno de ellos les dará tiempo a investigar sobre el uso de los brazos.

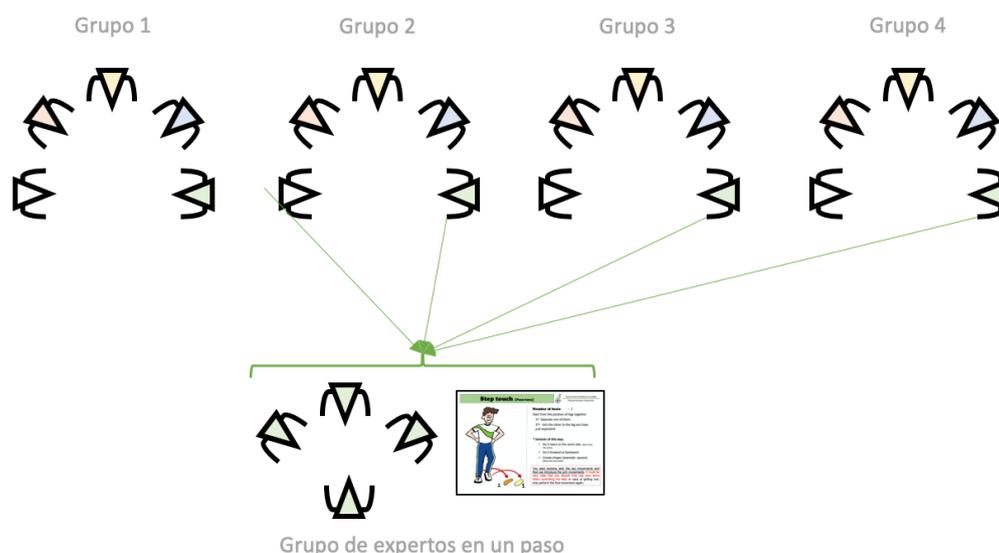


Figura 3.- Ejemplo de organización de un grupo de expertos.

La siguiente sesión permitirá a todo el alumnado dominar su paso usando de forma correcta brazos y pies. Cada experto evaluará y completará las plantillas facilitadas evaluando, todos ellos, la secuencia de movimientos de todos los miembros de su grupo. Al final de esta se desharán los grupos de expertos para que vayan a enseñar su paso a sus compañeros. Con una sesión más bastará para que se aprendan todos los pasos, ya que las experiencias positivas previas posibilitarán un mejor aprendizaje.

Una vez se hayan aprendido los pasos comenzará la creación de la coreografía compuesta por 4 bloques. Aquí, el uso del paso de marcha es fundamental en su comienzo y como base para unir elementos, de este modo se asegurarán de un correcto inicio en lo que al acompañamiento rítmico se refiere. Como explicación general se les recordará que han de usar la frase como estructura básica para jugar con los

pasos aprendidos y así conseguir elaborar la coreografía de una forma más o menos sencilla. De este modo, podrán repetir la frase dentro del mismo bloque de forma consecutiva (muy sencillo), alternarla (sencillo) o crear nuevas frases (complejo). Una vez el alumnado tenga claro esto, en el transcurso de las siguientes clases el proceso de evaluación formativa es fundamental para solventar dudas, errores y problemas. Para ello, se ha implementado de forma satisfactoria la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación a través de instrumentos variados y adaptados a las necesidades y motivaciones del alumnado. Se han usado desde grabaciones en vídeos, para aquellos grupos con menos experiencia en el uso de plantillas de evaluación, a rúbricas para aquellos con mayor experiencia. Finalizadas las coreografías el alumnado las realizará en clase como producto final.

4 Evaluación

El continuo proceso de evaluación formativa llevado a cabo a lo largo de la propuesta es la que nos da pistas claras de su buen resultado.

Así, la propia dinámica del “puzle” hace que sean varios los momentos en los que los expertos y/o grupo evaluarán a través del análisis de grabaciones y/o plantillas de evaluación. Los momentos en los que se usarán estos instrumentos son; en primer lugar, aprendizaje de los pasos elegidos por los expertos de cada grupo (figura 5). El alumnado tiende a mirar sólo las imágenes y a reproducirlas según el patrón de movimientos que ellos identifican. Para evitar esto el profesor ha de incidir en el uso de las claves para aprender de forma correcta los aspectos fundamentales del paso y, por tanto, sean correctamente aprendidos e interiorizados. En segundo lugar, cuando los expertos regresan a los grupos y enseñan los pasos aprendidos a sus compañeros, aquí se ve el primer fruto del trabajo previo ya que la adquisición de

Mov 1° Paso-Toca	Realiza el movimiento de forma correcta			Realiza el movimiento coordinado con la música			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 1°
Alumno 2°							
Alumno 3°							
Alumno 4°							
Mov 2° Lunges	Realiza el movimiento de forma correcta			Realiza el movimiento coordinado con la música			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 2°
Alumno 2°							
Alumno 3°							
Alumno 4°							
Mov 3° La V	Realiza el movimiento de forma correcta			Realiza el movimiento coordinado con la música			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 3°
Alumno 2°							
Alumno 3°							
Alumno 4°							
Mov 4° Talón al glúteo	Realiza el movimiento de forma correcta			Realiza el movimiento coordinado con la música			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 4°
Alumno 2°							
Alumno 3°							
Alumno 4°							

Figura 5.- Ejemplo de plantilla usada en la evaluación.

del alumnado, al “sentirse experto” de un movimiento que a priori le resultaba complejo y/o poco atractivo, aumenta de forma positiva. A partir de ahí son raros los casos en los que el alumnado se descuelga y/o pasa a un segundo plano. Es más, se ha observado en multitud de ocasiones cómo alumnado que en muchos casos estaba en un segundo plano (mayoritariamente chicos) ocupan primeras filas, roles de liderazgo y de peso en la organización de la coreografía.

las claves propicia una transmisión más sencilla de la información y por tanto favorece y acelera el aprendizaje de los compañeros. Se produce, por tanto, una práctica no sólo motriz sino, mental y verbal cuando dan feedback a los compañeros. El último momento donde el grupo está constantemente evaluando es a lo largo del proceso creativo de la coreografía. En este último caso, se pueden emplear procesos coevaluativos o autoevaluativos, aunque la experiencia nos lleva a afirmar que la combinación de ambos es lo que mejores resultados aporta, de forma tanto intergrupal como intragrupal.

El fin de utilizar estos diversos procedimientos e instrumentos de evaluación no es otro que es consensuar cuáles han sido los principales fallos y aciertos de sus compañeros y así poder transmitir un feedback que les sirva para corregir o afianzar la ejecución. De este modo, estas evaluaciones son seguidas de cerca por el profesor que rápidamente nota cómo la percepción

Por otro lado, otro indicador importante de su buena acogida es que el sentimiento de competencia que los alumnos adquieren cuando se acerca el final, hace que sean ellos mismos los que en muchos casos pidan sacar las coreografías creadas a fuera, ya sea en forma de flashmob o masterclass para otros grupos.

Respecto a su desarrollo en grupos bilingües se ha observado también una mejora en la adquisición del vocabulario específico y en aspectos relacionado con la lectura y comprensión de conceptos en lengua inglesa.

5 Conclusiones

Tras su puesta en práctica en varios niveles se puede decir que su simplicidad hace que sea una propuesta ideal para su realización en distintos niveles y/o grupos clase con sus pertinentes modificaciones, pero sin perder en ningún caso su potencialidad. Será necesario que el docente sea capaz de adaptar los instrumentos evaluativos utilizados a su contexto para que el proceso formativo, clave para el desarrollo de la propuesta, no deje de ser el eje vertebrador de la misma.

6 Referencias

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal & M. A. Melero (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.167-189). Siglo XXI.
- Fernández-Rio, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *En Actas V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, Coruña.
- Fernández-Rio, J. (2017). Educación Física. En J.C. Iglesias, L.F. González, & J. Fernández-Rio, (Eds.), *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas del curriculum* (pp. 273-284.) Pirámide.
- López-Pastor, V.M., Barba, J.J., Vacas, R.A., & Gonzalo, L.A. (2010). La evaluación en educación y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255.). INDE.
- Olanda, R., Sebastian, R., & Panach, J.I. (2014). Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia. *En Actas de las XX JENUI* (pp. 395-402). Oviedo.
- Segrelles, J.D., Penadés, M.C., Torres, E., & Canos, J. (2011). Puzzle Aronson: Metodología para la adecuación de la asignatura de Ingeniería del Software de Gestión al EEES. *En Actas del CUIEET*, Barcelona.
- Traver, V.J., & Traver, J.A. (2005). Obstáculos al aprendizaje cooperativo universitario: Una mirada a los estudios de informática y a la Universidad Jaime I. *En Actas del I simposio Nacional de Docencia en la Informática (SINDI) en el Congreso Español de Informática (CEDI)* (pp. 53-60.). Granada.

PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE KARATE DESDE EL ESTILO ACTITUDINAL

Karate teaching proposal from the Attitude Style

Ángel Pérez-Pueyo (1)
David Hortigüela-Alcalá (2)
Carlos Gutiérrez-García (3)
Israel Herrán Álvarez (4)
Carlos Heras Bernardino (5)
Jorge Garrote García (6)
Alejandra Hernando-Garijo (7)
Óscar Casado-Berrocal (8)
Mario Sobejano Carrocera (9)
Jose Luis Álvarez-Sánchez (10)

1. Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es
2. Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es
3. Universidad de León, España. Correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es
4. IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos). Correo electrónico: iherran@educa.jcyl.es
5. IES Prado de Santo Domingo (Alorcón, Madrid). Correo electrónico: cherber578@pradosantodomingo.es
6. IES Gil y Carrasco, Ponferrada, España. Correo electrónico: jorge.gargar.5@educa.jcyl.es
7. Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: ahgarijo@ubu.es
8. CEIP San Isidoro, León, España, España. Correo electrónico: oscarm.casber@educa.jcyl.es
9. IES La Quintana, Asturias. España. Correo electrónico: mariosc@educastur.org
10. IES Emperador Emperador, Medina del Campo. Correo electrónico: josel.alvsan.2@educa.jcyl.es

Resumen

El presente trabajo relata una experiencia educativa desarrollada con dos grupos de 3º de Educación Primaria durante el primer trimestre del curso 2018/2019. Ésta se centra en el proceso de enseñanza de un arte marcial como es el karate a través del desarrollo de una Unidad Didáctica de siete sesiones de duración a través del Estilo Actitudinal. Durante la misma se trabajan aspectos fundamentales de combate y el aprendizaje y puesta en práctica de una kata sencilla: “Pinanshodan” adaptada. Para ello hay una primera parte de enseñanza por parte del docente y una segunda en la que los alumnos se enseñan entre sí bajo un proceso de evaluación formativa. El trabajo en las clases culmina con la presentación de la kata en el festival de Navidad celebrado en el centro.

Palabras clave: Estilo Actitudinal, Aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, karate, kata

Abstract

This paper describes an educational experience developed with two groups of 3rd Primary Education during the first quarter of the 2018/2019 academic year. This experience focuses on the process of teaching a martial art such as karate through the development of a seven-session Didactic Unit through the Attitudinal Style. During it, fundamental aspects of combat and the learning and implementation of a simple kata are worked on: adapted “Pinanshodan”. For this there is a first part of teaching by the teacher and a second in which students teach each other under a process of formative assessment. The work in the classes culminates with the presentation of the kata at the Christmas festival held in the center.

Keywords: Attitudinal Style, Cooperative learning, peer learning, karate, kata

1 Introducción

El término de actividad física cooperativa sólo debe utilizarse en aquellos casos en los que no hay oposición entre los participantes. Cuando ésta existe no se puede hablar de actividad cooperativa (Velázquez, 2007) así que en este caso se aclara desde el inicio que el karate no es una modalidad deportiva cooperativa.

No obstante, la experiencia presenta una forma de enseñanza del deporte desde el estilo actitudinal que manifiesta una clara esencia cooperativa (Fernández-Río et al., 2016). Se utiliza el karate no como objetivo sino como contenido. En este sentido, la interdependencia positiva de metas, los procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y la evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado están inmersos en el planteamiento de la propuesta. Esto es porque tras la enseñanza básica de la modalidad deportiva por parte del docente², son los alumnos quienes adquieren el compromiso de que la demostración final de una kata, sea fruto de su trabajo y enseñanza mutua (Hortigüela-Alcalá et al., 2017).

2 Contextualización

La experiencia que a continuación se desarrolla se llevó a cabo en el CEIP Alejandro Rodríguez de Valcárcel (Burgos). Se efectuó durante el primer trimestre del curso 2018/2019 y fue dirigida a los grupos de 3º EPO A y B que contaban con 21 y 23 alumnos respectivamente.

3 Desarrollo de la experiencia: nuestra propuesta didáctica

La Unidad Didáctica se estructura en tres partes fundamentales. Una primera orientada al acercamiento y primera toma de contacto con este deporte a través de nociones básicas de combate; una segunda parte destinada al aprendizaje de una kata sencilla y una tercera parte dirigida a la práctica y demostración de lo aprendido.

Primera parte: conocimiento y práctica de la disciplina a través del combate

La Unidad comienza con una indagación inicial acerca de lo que saben nuestros alumnos. Se plantea la pregunta “¿Qué sabéis sobre karate?”. Tras la formulación de la pregunta se utiliza la técnica cooperativa “1-2-4” a través de la cual el alumno piensa individualmente, luego intercambia con su pareja y posteriormente la pareja comparte lo que sabe con otra pareja. Finalmente se establece una puesta en común en la que los comentarios más habituales son “karate es pegar, karate es cuando uno parte una tabla...”.

Tras la puesta en común se enseña a los alumnos una pequeña presentación en la que se resumen los aspectos básicos de la consistencia del deporte. Se intenta captar la atención del alumnado y se incide sobre los valores fundamentales que se van a trabajar: escucha, disciplina y respeto.

Durante las primeras sesiones se enseñan aspectos técnicos básicos de combate; el ataque y la defensa tanto de puño como de patada. El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene lugar siempre de la misma manera. Primero el docente es quien enseña los aspectos técnicos enfatizando sobre la forma correcta de hacerlos y los alumnos los reproducen dispuestos en una fila horizontal. Posteriormente se ponen por parejas asumiendo roles de atacante y de defensor. A continuación, una pareja se une con otra pareja y mientras una de ellas ejecuta, la otra corrige los aspectos técnicos.

Tras esta puesta en práctica se consolidan dichos gestos técnicos de una forma más lúdica (*pandero karateca, escondite kiai, pilla karateca...*). Se trata de que vayan interiorizando los aspectos del Karate a través de juegos lúdicos conocidos por ellos. Por ejemplo, se propone el “pilla-karateca”. Un alumno hace de “karateca-pillador” y tiene que pillar al resto de sus compañeros. Si toca a uno de ellos, éste tiene que

² En el texto utilizaremos el masculino como neutro que engloba a chicos y chicas por igual.

quedarse parado haciendo la técnica de defensa o bien de puño o bien de patada. El resto de sus compañeros pueden salvarle haciendo la técnica de ataque que corresponda.

Durante estas sesiones, se enseñan además rituales que se convertirán en rutina todos los días, por ejemplo, quitarse las zapatillas al entrar al gimnasio y esperar en silencio para hacer el saludo al iniciar la clase (Rei). Además, en esta parte de la Unidad, así como en la siguiente, se comienza la clase efectuando evaluación de los conocimientos aprendidos. Para ello se utiliza la técnica de aprendizaje cooperativo “Cabezas juntas numeradas”, consistente en que los alumnos se juntan en grupos de 4 personas y a cada uno de sus integrantes se le otorga un número (1, 2, 3, 4). El profesor plantea que juntos compartan todo lo que han aprendido hasta el momento acerca del karate (*por ejemplo: es un deporte de adversario, es un arte marcial como el judo, se saluda al inicio, el saludo se llama Rei, hay técnicas de ataque y de defensa...*). Tras unos minutos de charla compartida, el profesor dice un número (1, 2, 3 o 4) y el alumno de cada grupo con dicho número se levanta y explica lo que él junto con sus compañeros han hablado sobre su aprendizaje hasta el momento de karate.

Segunda parte: conocimiento de la disciplina a través de la kata

Tras el primer acercamiento al combate, se presenta una modalidad diferente dentro de esta disciplina deportiva: la kata.

Durante las siguientes sesiones se enseñará a los alumnos la primera kata de karate “Pinanshodan”. Se elige ésta por ser la más sencilla. Además, es adaptada puesto que se acorta y se introducen todas las técnicas de ataque y defensa de combate aprendidas en la primera parte de la Unidad.

El proceso de aprendizaje se realiza siguiendo las siguientes fases. Una primera en la que el docente enseña a los niños los pasos y una segunda en la que se utilizan el aprendizaje entre iguales. De este modo, tras haber interiorizado los pasos de forma individual, los alumnos se juntan por parejas y tratan de hacerlo a la vez. Posteriormente, un compañero es ejecutor y otro es experto corrector.

El docente siempre incide en los aspectos fundamentales que los niños tienen que tener en cuenta no solo para ejecutar la kata de manera correcta, sino para que sean capaces de identificar los errores cuando se conviertan en expertos correctores. La evaluación por pares cobra especial relevancia en este momento ya que los alumnos adquieren la responsabilidad y el compromiso en el proceso de aprendizaje. Además, durante el proceso el docente pasa por los grupos corrigiendo también.

Después de estar por parejas, una pareja se junta con otra pareja, después, un grupo de 4 se junta con otro de 4, así hasta que toda la clase está implicada y efectúan el mismo proceso de ejecución-corrección. Se emplea así una organización secuencial hacia las actitudes (Pérez-Pueyo, 2010, 2016).

Tercera parte: demostración de lo aprendido

Después del período de práctica llega el momento de demostrar lo que han aprendido. En este caso el docente les propone hacer una prueba práctica final que consiste en hacer la demostración de la kata “PinanShodan” de principio a fin. Se evaluarán los aspectos que todos los días han estado trabajando (linealidad de la cabeza, posición de piernas y de brazos, concentración...). Dichos aspectos aparecen en una escala de valoración gráfica que el docente facilita a los alumnos.

El profesor les explica la escala y posteriormente los alumnos se juntan en “equipos pensantes” para asegurarse de que todos los compañeros han comprendido la escala.

Tras su comprensión y práctica de la kata en función de los ítems, se lleva a cabo la prueba práctica final en la que la mitad de la clase ejecuta y la otra mitad coevalúa la acción de los compañeros. Al finalizar la kata y la coevaluación, los alumnos coevaluadores explican a sus compañeros el porqué de sus resultados en la escala.

Esto les servirá posteriormente para saber dónde tienen que incidir de cara a la demostración de la kata en el Festival de Navidad todos juntos.

4 Principios metodológicos y evaluativos

La estructura metodológica del presente trabajo comparte similitudes con otras experiencias anteriormente publicadas y que abordan diversidad de contenidos como, esgrima, baile o sensibilización hacia la discapacidad (Hortigüela et al., 2012; Pérez-Pueyo et al., 2012, 2014).

Todas ellas tienen en común la utilización de aspectos que demuestran la utilización del estilo actitudinal y el aprendizaje cooperativo (Fernández-Río et al, 2016). El estilo actitudinal por el uso de actividades corporales intencionadas y el empleo de evaluación formativa y compartida. El aprendizaje cooperativo porque los alumnos se enseñan entre sí y se emplean diversas técnicas.

Por ejemplo, tanto en la evaluación inicial como en la evaluación diaria de aprendizajes adquiridos se utilizan técnicas como “1-2-4” o “Cabezas juntas numeradas” como ha sido señalado con anterioridad. Zariquey en 2018 argumenta que la utilización de estas técnicas presenta múltiples ventajas en aras de que los alumnos adquieran un mayor nivel de aprendizaje. Por un lado, más niños conectan con el contenido y con el aprendizaje ya que si preguntas a todos a la vez, suele ocurrir que contestan los mismos alumnos de siempre. En cambio, con la utilización de la técnica, todos los niños participan. Por otro lado, se genera un nivel de ansiedad menor porque los iguales conversan entre ellos antes de que el profesor les pregunte por sorpresa. Y, además, tienen la oportunidad de solventar las dudas que a lo mejor no son capaces de preguntar al profesor. Del mismo modo, se genera un nivel de pensamiento superior puesto que el niño habla, exterioriza y comunica lo que sabe.

En lo que respecta a la práctica y ensayo del kata, los alumnos lo hacen de forma individual para pasar a parejas, grupos de 4, grupos de 8 e implicación de toda la clase junta. Esto, además de constituir una organización secuencial hacia las actitudes (Pérez-Pueyo, 2010, 2016), se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje cooperativo en el que los alumnos se convierten en ejecutores y en expertos correctores. Se genera un aprendizaje entre iguales en el que los niños no solamente han de demostrar que saben hacer el kata, sino que además son capaces de identificar tanto los aspectos correctos como incorrectos en sus compañeros.

Esto es efectuado sobre la práctica a través de una corrección motriz directa, pero además es también realizado y evaluado mediante la utilización de una escala de valoración gráfica, a través de la cual los alumnos tienen que explicar a sus compañeros el porqué de sus errores atendiendo a cada uno de los ítems marcados. Se detecta la responsabilidad evaluativa del alumnado, fundamental para generar autonomía y autorregulación en las tareas (Hortigüela-Alcalá, et al., 2017).

En este sentido, la explicación previa de la escala de valoración gráfica para el entendimiento por parte de los alumnos se lleva a cabo a través de la técnica de “equipos pensantes”. De este modo, y tras la explicación de la escala por parte del docente, los alumnos se cercioran de que el equipo ha comprendido cada uno de los ítems de la escala. Si aun así tienen dudas, el docente interviene. Suele ser habitual que como docentes expliquemos, preguntemos a los alumnos si lo han entendido y escuchemos un sí generalizado, cuando en realidad algunos de ellos no lo han comprendido. Esta técnica permite que de nuevo fomentemos el aprendizaje entre iguales asegurándonos de que existe un entendimiento total por parte de los alumnos.

5 Conclusiones

La presentación de este contenido generó una reticencia inicial por el desconocimiento de los alumnos hacia este deporte. Asimismo, y como se constató en la evaluación inicial realizada, los alumnos tenían una concepción errónea de su consistencia. Si bien se observó que el desarrollo de la Unidad hizo que los alumnos comprendieran la esencia del deporte y que mostraran un respeto absoluto hacia las reglas y hacia el adversario. Esta evidencia coincide con los resultados encontrados en investigaciones como la de Hortigüela et al. (2017) en la que se demostró que los deportes de combate generan menos agresividad directa e indirecta que los deportes colectivos.

Por otro lado, se observó una implicación alta del alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje, fundamentalmente por mostrar sus conocimientos al sentirse expertos cuando corregían a sus

compañeros. De igual modo, se generó una elevada motivación y satisfacción por el logro final compartido. Esto demuestra una vez más que el empleo del trabajo cooperativo en Educación Física genera actitudes positivas del alumnado y conlleva un mayor nivel de aprendizaje (Bores-García et al., 2020; Hortigüela-Alcalá, et al., 2019).

Se anima a los docentes de Educación Física a poner en práctica la estructura metodológica que aquí se propone, que puede ser aplicada al karate, como así se ha explicado, o a cualquier contenido físico-deportivo.

6 Referencias

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020): Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia, Deporte*, 12(35), 89-99.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation. Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11, 7005. (On line).
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena, Badajoz.
- Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2017). Combat versus team sports: the effects of gender in a climate of peer-motivation, and levels of fun and violence in physical education students. IDO Movement for Culture. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 17(3), 11-20. <https://doi.org/10.14589/ido.17.3.2>
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal: una propuesta metodológica basada en actitudes*. CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 207-215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>
- Pérez-Pueyo, A., Hernando, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena, Badajoz.
- Pérez-Pueyo, A., Hernando, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2014). Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje. IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez, Málaga.
- 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.
- Zariquiey, F. (2018). *La implantación del aprendizaje cooperativo. Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <https://www.colectivocinetica.es/media/01-colectivo-cin%20A9tica-gu%20C3%ADa-para-dise%20C3%B1ar-red-de-aprendizaje-cooperativo1.pdf>

¿QUÉ ES UN GRAND SLAM?

What is a grand slam?

Xavier López Barragán (1)
Joana Maria Oliver Mas (2)
Pere Antoni Ripoll Moyà (3)
Magdalena Nicolau Vicens (4)
Rafel Gomila Carretero (5)

- (1) CEIP Reina Sofia (S'horta, Mallorca, Balears, Espanya). Correo electrónico: xavierlopez@cprsofia.com
(2) CEIP Molí d'en Xema (Manacor, Mallorca, Balears, Espanya). Correo electrónico: joanamariaom@gmail.com
(3) CEIP Pare Bartomeu Pou (Algaida, Mallorca, Balears, Espanya). Correo electrónico: pereantoni77@gmail.com
(4) CEIP Migjorn (Cas Concos, Mallorca, Balears, Espanya). Correo electrónico: nicolauvicens@gmail.com
(5) CEIP S'Algar (Portocolom, Mallorca, Balears, Espanya). Correo electrónico: rafelgomila@cpblaibonet.net

Resumen

Es una caja de aprendizaje pensada para provocar una serie de conductas en nuestro alumnado: Ser capaces de tomar decisiones individuales y grupales, fruto de la reflexión personal, del debate entre iguales y la propuesta y escucha de ideas propias y de los demás. Ejecutar diferentes retos para ser más autónomos y concienciarse de que son ellos los responsables de su aprendizaje. A nivel motriz, el uso de los diversos implementos iguala el nivel de todos y provoca que sean más respetuosos entre ellos y a la vez que descubren nuevas posibilidades de hacer actividad física. Se trabajarán aspectos relacionados con el tenis, el shutteball, las redes, el paladós, el bádminton y las palas de playa. Encontrarán retos individuales, por parejas y de equipo, todos ellos de diferentes niveles de dificultad que tendrán que superar para poder avanzar. Una vez abierta podrán descubrir el enigma inicial de la caja.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; implementos; caja de aprendizaje; habilidades motrices; autonomía

Abstract

It is a learning box designed to provoke a series of behaviors in our students: -Being able to make individual and group decisions, the result of personal reflection, of the debate between equals and the proposal and listening to one's own ideas and those of others. - Achieving the execution of the different challenges will become more autonomous and more aware that they are the real ones responsible for their learning. - At the motor level, the use of the various implements equals everyone's level and causes them to be more respectful among themselves and at the same time discovering new possibilities for physical activity. Aspects related to tennis, shutteball, nets, "paladós", badminton and beach paddles will be worked on. They will find individual, in pairs and team challenges, all of them of different levels of difficulty that they will have to overcome in order to move forward. Once opened they will be able to discover the initial puzzle of the box.

Keywords: Cooperative learning; implements; learning box; motor skills; autonomy

1 Introducción

Mediante esta caja de aprendizaje trabajamos las habilidades motrices de forma específica bajo la premisa que “saber formar parte de un equipo, sumar esfuerzos persiguiendo un objetivo común, es una competencia básica. Todas las personas han de aprender a cooperar porque todos compartimos proyectos. Y la cooperación sólo se aprende practicándose: escuchando a los demás, animando a quien tiene más dificultades, valorando de manera justa cada contribución, tomando responsabilidades que posiblemente no nos gusten, respetando a todo el mundo.” (Arumí et al., 2019).

2 Contextualización

La caja está diseñada para grupos clase de 5º de primaria; pensada para unas 12 sesiones de 1 hora de Educación Física.

3 Diseño y desarrollo

“Qué es un Grand Slam?” es una caja de aprendizaje pensada para provocar una serie de conductas en nuestro alumnado.

Por un lado que sean capaces de tomar decisiones tanto a nivel individual como grupal y que estas decisiones sean fruto de la reflexión personal, del debate entre iguales y de la propuesta y escucha de las ideas propias y de los demás.

Por otro lado queremos conseguir que, según vayan avanzando en la ejecución de los diferentes retos, se vayan haciendo más autónomos y más conscientes de que son ellos los auténticos responsables de su aprendizaje. Los maestros guiaremos y orientaremos pero sólo ellos pueden mejorar aprendiendo de los errores y superando las dificultades.

Desde principio de curso les hemos dado estrategias para poder trabajar como un equipo, haciéndoles ver que todos son importantes y que deben respetarse, que cada conflicto es una oportunidad de aprender si ponen en práctica las herramientas que les hemos ido dando para hacerlo. Con esta caja tienen la oportunidad de demostrar en qué punto se encuentran y cuánto han avanzado.

A nivel motriz, deberán trabajar con unos implementos con los que no están muy familiarizados, situándose todos a un nivel inicial y de experiencias previas muy parecido (en el sentido de que no habrá tantos alumnos entrenados como pueda ser con baloncesto o fútbol por poner dos ejemplos), y que debería provocar que sean más respetuosos los unos con los otros a la vez que descubran nuevas posibilidades de hacer actividad física.

Para provocar estas conductas empezamos presentando un vídeo motivacional, como elemento estético, donde aparecen dos referentes de éxito (uno masculino y uno femenino) del deporte de élite (el tenista mallorquín Jaume Antoni Munar y la jugadora de bádminton Carolina Marín). Una vez vistos estos vídeos, reflexionaremos sobre el reconocimiento de las mujeres en el deporte. A continuación, centraremos su interés en una misteriosa caja de madera situada en medio del patio de la escuela para, acto seguido, ir a ver de qué se trata.

Cuando llegamos al patio y encontramos la caja, podemos observar que está cerrada con un candado codificado. Tras unos minutos de especulaciones sobre qué habrá en el interior de la caja y de cómo pueden abrirla, les planteamos que si quieren saberlo tendrán que superar una serie de retos motrices.

En este momento les mostramos las tarjetas con los retos. “Los retos físicos cooperativos son una técnica estructurada que forma parte del aprendizaje cooperativo en la educación. Son un conjunto de actividades en grupos pequeños en los que se pide la participación de todos sus componentes, característica fundamental del aprendizaje cooperativo” (Cañabate et al., 2018, p. 21).

Les explicamos cómo utilizar la hoja de seguimiento para registrar las actividades que van haciendo y cómo evaluarlas. Esta hoja será su ruta para ir consiguiendo aprendizaje en todos los implementos.

Con esta caja el alumnado trabajará aspectos relacionados con el tenis, el shuttleball, las redes, el paladós, el bádminton y las palas de playa.

Con las tarjetas de retos (individuales, en pareja y de equipo); todos ellos de diferentes niveles de dificultad que deberán superar para poder avanzar y alcanzar un nivel determinado y así obtener la pista que les ayudará a averiguar las cifras de la combinación para abrir la cerradura de la caja.

Como elemento motivacional, al finalizar los tres primeros implementos, aparecen bajo la caja pistas visuales de lo que podrán encontrar una vez que todos los grupos hayan participado en los seis implementos de la caja de aprendizaje.

Con las pistas logradas, todos los grupos deben cooperar y unir las piezas del rompecabezas conseguidas; así podrán descodificar el candado. Una vez abierta la caja y descubierto el enigma inicial, ¿QUÉ ES UN GRAND SLAM?, se visualiza una noticia del periodista de deportes (Joan Martí Mir) simulando dar la noticia del hito conseguido.

4 Evaluación y conclusiones

La experiencia personal de la realización de dicha caja fue muy positiva, como se puede observar en las [imágenes](#). Destacar la motivación e implicación del alumnado para realizar los retos propuestos, superarlos y conseguir las piezas del rompecabezas. Valoramos positivamente la motivación del alumnado por practicar con los implementos en su tiempo libre, consiguiendo más tiempo de actividad física y mayor dominio en el manejo de implementos. Por otro lado, hemos podido observar una buena interacción entre el alumnado ayudándose entre sí y adaptando los retos a aquellos alumnos que muestran más dificultades gracias a los comodines, pudiendo así superarlos. Al trabajar aplicando la estructura cooperativa SIENDE - PIENSA - COMPARTE - ACTÚA (Velázquez, 2003) ayuda a nuestros alumnos a aprender a escuchar las opiniones de los demás. Toman conciencia que cada persona tiene su propia opinión, que esta debe ser respetada y llevada a la práctica igual que otra, tanto si nos gusta como si no.

Se ha observado que los alumnos que podían realizar actividades individuales o en pareja diferentes a las de sus compañeros de equipo han mostrado un mejor ritmo de trabajo y menos conflictos que aquellos en los que debían hacer todas las mismas actividades. De esta experiencia hemos podido extraer la conclusión de que a mayor autonomía del grupo mejor ejecución de las actividades y mayor tiempo de compromiso motor.

5 Referencias

- Arumí, J., Camps, I., López, X., & Torres, G. (2019). *Educal's per cooperar*. Eumo.
- Cañabate, D., Casals, P., Guijosa, C., & Vila, A. (2018). *Educació física i reptes físics cooperatius*. Graó.
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, (3), 12-21.

**ANÁLISIS DEL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA COOPERAR PARA
APRENDER/APRENDER A COOPERAR EN UN CENTRO EDUCATIVO UN AÑO DESPUÉS DE
LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA**

**Analysis of the Cooperar para Aprender/Aprender a
Cooperar program advice in an educational center
one year after the application of the program**

**Núria Berenguer Carrera (1)
Joan Arumí Part (2)**

(1) Universitat de Vic-UCC, España. Correo electrónico: nuria.berenguer@uvic.cat

(2) Universitat de Vic-UCC, España. Correo electrónico: joan.arumi@uvic.cat

Resumen

En este trabajo se presenta parte de la investigación sobre el asesoramiento en el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar (CA/AC) que se realizó en cuatro centros educativos. Se exponen los conceptos básicos del programa CA/AC y en qué consiste el asesoramiento. A partir de aquí se expone el funcionamiento del programa CA/AC, sus fases y ámbitos. La metodología de la investigación consiste en la entrevista un año después de su aplicación y el análisis de datos que se realizó de esta, en un centro educativo. En los resultados se pueden ver los beneficios del asesoramiento y cómo se ha aplicado el programa a nivel de centro.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, asesoramiento, programa CA/AC

Abstract

In this work, we present the part of research on the advising of the CA/AC program in 4 educational centers. It exposes the basic concepts of the CA/AC program which consists of advice. From here, it exposes the operation of the CA/AC program, its phases and scopes is exposed. Within the research methodology consisted of the interview one year after its application and the data analysis was carried out from this in an educational center. And finally, in the results can read the benefits of advice and how they have applied the program at the educational center level.

Keywords: cooperative learning, advise, CA/AC program

1 Introducción

El objetivo de un asesoramiento es ayudar al profesorado en la mejora de sus prácticas educativas. Según Lago y Onrubia (2011) el modelo de asesoramiento más eficaz en el ámbito educativo es un proceso de construcción compartida y colaborativa, donde el asesor y los asesorados trabajan de manera conjunta. Por lo tanto, las aportaciones de los asesorados son imprescindibles para generar comunidades de aprendizaje y para mejorar en sus tareas profesionales.

El programa CA/AC consiste en la aplicación del aprendizaje cooperativo a nivel de centro educativo. En esta investigación se realiza un asesoramiento sobre este programa, el cual está dividido en tres ámbitos. Estos se desarrollaron dentro de las sesiones del programa, hasta aplicarlo en la programación del curso. Para aplicarlo deben coordinarse y trabajar en equipo con los maestros del mismo centro, para llegar a implementarlo como proyecto de centro.

El análisis que se presenta se ha llevado a cabo en el curso 2017-2018 y se centra en la entrevista un año después de su aplicación en un centro educativo. El objetivo del trabajo es analizar los efectos del asesoramiento en el programa CA/AC y en qué medida los conocimientos que recibieron los maestros se aplican en el centro.

2 Contextualización

2.1 El asesoramiento

Según Mingorance (1997), el asesoramiento es una ayuda al profesorado que se encuentra en formación y aprendizaje continuado, ya que el desarrollo del profesorado necesita el soporte de programas y actividades de formación. Carretero et al. (2002) entienden el asesoramiento como un apoyo a los centros educativos. El objetivo es mejorar la educación escolar, utilizando diferentes estrategias para introducir un cambio y una mejora educativa. Las escuelas hacen la función de comunidad de aprendizaje, es donde se buscan unos objetivos comunes para crear oportunidades para el desarrollo de los profesionales.

2.2 El programa CA/AC

Pujolàs y Lago (2011) proponen un asesoramiento a los centros educativos en el contenido del programa CA/AC. A través del asesoramiento Lago et al. (2015) pretenden hacer mejoras permanentes en la práctica docente del profesorado y en sus centros. En el asesoramiento se presentan un conjunto de propuestas para estructurar las actividades de reflexión sobre la práctica y la introducción de mejoras en la línea de los referentes pedagógicos del programa CA/AC. Empezando con la implementación de este por los tres ámbitos que presenta:

- **Ámbito A** → se centra en las actuaciones para la cohesión de grupo.
- **Ámbito B** → se centra en las actuaciones para utilizar el trabajo en equipo como un recurso para enseñar.
- **Ámbito C** → se parte de la base que el trabajo en equipo es un contenido a enseñar.

3 Diseño y desarrollo

El asesoramiento que se realizó del programa CA/AC fue durante el curso 2017-2018 en la Universidad de Vic-UCC, participaron seis centros educativos de primaria y uno de secundaria. El grupo inicial estaba constituido por veintitrés maestros, nueve de la especialidad de educación física, los cuales ya llevan años trabajando como grupo, creando unidades didácticas en las que se basan en aprendizaje cooperativo. A lo largo del curso solo terminaron el asesoramiento cuatro centros educativos de primaria, constituidos por trece maestros, seis de los cuales son de la especialidad de educación física. Para presentarlo nos hemos centrado en los resultados de un centro educativo.

Procedimiento

El asesoramiento consistió en siete clases a los maestros, en las cuales se daba teoría sobre el aprendizaje cooperativo y se ponían en común las dinámicas que realizaban en las aulas con los alumnos. En las clases

se explicaban los ámbitos y también las diferentes dinámicas y estrategias que se debían trabajar en cada uno. Entre sesiones había un mes para que los maestros lo llevaran a la práctica en su centro educativo. Una vez aplicado, a la siguiente sesión, se ponían en común las dinámicas y estrategias que se aplicaban en el aula, creando así un grupo de discusión. Es aquí donde se ve que de una misma dinámica pueden surgir diferentes variables y que según qué maestro lo realiza y depende del grupo de alumnos, se puede ver si ha funcionado mejor.

Se pasaron dos cuestionarios, uno inicial y uno final. En el inicial se extrajeron los comentarios de dónde parte el aprendizaje cooperativo y en que les puede ayudar este programa tanto a nivel personal, como a los alumnos. Se pasó un cuestionario final para ver qué cambio había producido el programa en ellos, y finalmente, un año después de la aplicación del programa se ha entrevistado a los maestros del centro educativo. En la entrevista al centro, se les preguntaba si han generado algún cambio a nivel personal y de centro después del programa CA/AC.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se han organizado en diferentes periodos del asesoramiento, en el inicio, antes de empezar el asesoramiento. Al final de la aplicación del programa y por terminar un año después del asesoramiento se realizó una entrevista. A partir de los diferentes periodos se han categorizado los resultados.

4 Evaluación

La elaboración de la entrevista fue a partir de las preguntas que se pasaron en el cuestionario final, añadiendo preguntas específicas para los maestros de educación física a partir de los grupos de discusión que se dieron durante el asesoramiento. La entrevista estaba compuesta por once preguntas. Las primeras preguntas hacían referencia a los cambios que se habían realizado a nivel de centro a partir del asesoramiento, las siguientes preguntas, más reflexivas, a nivel individual, estaban enfocadas al cambio reflexivo del maestro. Para terminar, había preguntas sobre las perspectivas de futuro a nivel de centro. La duración de la entrevista fue de treinta minutos.

En el centro analizado el impacto del asesoramiento ha sido importante. El profesorado se ha organizado y han aplicado el programa como proyecto de centro. Para aplicarlo se han organizado por comisiones y hacen revisiones mensualmente del proyecto para ir adecuándolo a los estudiantes y también a las materias. Pujolàs y Lago (2011) dicen que primero los maestros tienen que aprender a trabajar en equipo para después poderlo enseñar a los alumnos. Para la formación de grupos, lo hacen conjuntamente los tutores con los otros maestros de la misma línea y los cambian tres veces durante el curso, así favorecen las relaciones sociales entre los alumnos. Como dicen Lago, Pujolàs, Riera y Comerma (2015) la escuela debe ayudar a facilitar el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos. En este centro las maestras de educación física han sido claves para poder expandir el programa como proyecto de centro y liderarlo. En la entrevista dicen que aún les falta mucho por hacer, pero creen que este proyecto durará tiempo en el centro y que después de haberlo aplicado durante un año ya tienen más ideas para ir creciendo en esta línea.

5 Conclusiones

Para concluir, se puede decir que el asesoramiento en el programa CA/AC recibido por los cuatro maestros ha conseguido tres resultados:

- Los maestros han aprendido y han aplicado las actividades y estrategias del programa.
- Los cuatro maestros han sabido transmitir la filosofía y el programa al resto de maestros de la escuela.
- La escuela ha incorporado el programa como proyecto de centro.

Esta organización de centro ha hecho que los maestros sean más cooperativos entre ellos. En la entrevista una maestra dijo “implementar el programa como proyecto de centro ha hecho que nosotros como maestros tengamos que trabajar en equipo y ayudarnos entre nosotros, si nosotros no trabajamos en

equipo es muy difícil poder enseñar este sistema de trabajo a los alumnos”. A partir de esta reflexión personal, creo que define lo que les ha aportado a los maestros del centro que participaron del asesoramiento.

6 Referencias

- Carretero, M.R., Pujolàs, P., & Serra, J. (2002). La intervenció i l'assessorament psicopedagògic: una perspectiva històrica. En M.R. Carretero, P. Pujolàs y J. Serra, *Un altre assessorament per a l'escola* (pp. 9-59). La Galera.
- Lago, J.R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E.M. Ortega, (coord.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Graó.
- Lago, J.R., Pujolàs, P., Riera, G., & Comerma, A.V. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Iatinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 73-90.
- Mingorance, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En C.M. García & J. López (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 267-287). Ariel Educación.
- Pujolàs, P., & Lago, J.R. (2011). *El programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip*. Universitat de Vic. Recuperado de <http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/APRENTATGE-COOPERATIU.pdf>

EL PICKLEBALL COMO RECURSO DE ENSEÑANZA EN EL MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA

Pickleball as a teaching resource in the Cooperative
Learning model in Physical Education in Secondary
Education

Pablo Miguel Garvı Medrano (1)

Luis Miguel García López (2)

Javier Fernández-Río (3)

(1) Colegio FEFC Nuestra Señora del Rosario, Albacete, España. Universidad de Castilla-La Mancha, España. Correo electrónico: pablo.garvi@uclm.es

(2) Universidad de Castilla-La Mancha, España. Correo electrónico: luismiguel.garcia@uclm.es

(3) Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: javier.rio@uniovi.es

Resumen

El objetivo de la presente experiencia es mejorar la comunicación y las habilidades sociales empleando el modelo pedagógico de Aprendizaje Cooperativo en una unidad didáctica de pickleball. Participaron un total de 56 alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. En la implementación de la unidad didáctica de pickleball se emplearon diferentes estrategias, asegurando incluir los cinco elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo. La experiencia relativa a la intervención es muy positiva tanto a nivel cualitativo, donde se observó y registró un cambio actitudinal en los alumnos y un mayor grado de compañerismo, empatía y aprovechamiento de las clases, así como nivel cuantitativo, en donde se mostraron mejoras significativas, entre otras, en la cooperación y la disminución de la rivalidad entre los miembros del grupo tanto en el postest como en el retest.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo; Educación Física; Pickleball; Habilidades Sociales; Rivalidad.

Abstract

The aim of this experience is to improve communication and social skills using the pedagogical model of Cooperative Learning in a pickleball learning unit. A total of 56 students of year one Secondary School, aged between 12 and 14 years, participated. In the implementation of the pickleball learning unit, different strategies were used, ensuring that the five basic elements of Cooperative Learning were included. The experience related to the intervention was very positive both at a qualitative level, where an attitudinal change was observed and recorded in the students and a greater degree of companionship, empathy and use of the classes, as well as a quantitative level, where significant improvements were shown, among others, in the cooperation and the decrease in rivalry between group members both in the post-test and in the re-test.

Keywords: Cooperative Learning; Physical Education; Pickleball; Social Skills; Rivalry.

1 Introducción

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2015), hacía referencia a que los alumnos españoles suspendían con un preocupante dato: solo el 4% tiene conciencia de dinámica de grupo y toma la iniciativa para superar obstáculos y resolver conflictos. Concretando en la Comunidad de Castilla-La Mancha, un 67,6% de los alumnos está por debajo de la media en resolución de problemas de forma colaborativa. Es por ello por lo que en el presente trabajo nos planteamos el objetivo de mejorar la comunicación y las habilidades sociales empleando el modelo pedagógico de Aprendizaje Cooperativo (AC) en una unidad didáctica de pickleball.

La literatura científica afirma que el AC es una herramienta metodológica adecuada para la consecución de determinados objetivos educativos, entre otros, la mejora de las relaciones sociales, destacándose por encima de aprendizajes más competitivos o individualistas (Johnson & Johnson, 1984).

Johnson y Johnson (1994) plantean que únicamente bajo ciertas condiciones se puede esperar que los esfuerzos cooperativos sean más productivos que los competitivos e individualistas, las cuales serían:

1. Interdependencia positiva.
2. Interacción promotora cara a cara.
3. Responsabilidad individual.
4. Habilidades interpersonales y de grupos pequeños.
5. Procesamiento grupal.

Pickleball es una modalidad de deporte alternativo que combina bádminton y tenis. El amplio crecimiento de esta modalidad, según la asociación de pickleball de Estados Unidos, es debido a la facilidad de su juego, pudiendo ser desarrollado por deportistas de todas las edades (Bruzzei & Draper, 2019). Además, con una buena actitud comunicativa con tu compañero, se pueden mejorar las fortalezas y disminuir las debilidades (Leach, 2005).

2 Contextualización

La experiencia ha tenido lugar en un colegio concertado de Albacete, contando con una muestra de N=56 alumnos (58,93% chicos y 41,07% chicas) de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con edades entre 12 y 14 años. Ésta fue desarrollada íntegramente en horario lectivo durante las clases de Educación Física (EF).

3 Diseño y desarrollo

La implementación se llevó a cabo dentro de un programa de AC que incluyó cinco unidades justificadas dentro de la programación de EF. Esta programación didáctica incluyó cuatro de los cinco bloques de contenidos presentes en el anterior Decreto 40/2015 de currículo de ESO y Bachillerato de Castilla-La Mancha. En este trabajo se presentan resultados relativos a la UD de pickleball incluido en el Bloque 2: Juegos y deportes.

Se utilizaron varias estrategias de AC (Fernández-Río, 2017; Grineski, 1996) dentro de la unidad didáctica compuesta por 10 sesiones. Un ejemplo de estrategia sería “Parejas-comprueban-ejecutan”, dentro de una tarea de voleas cooperativas.

Las estrategias del modelo de AC emplean estos significativos elementos (Fernández-Río, 2011):

- Grupos: Los grupos fueron formados antes de la finalización de la segunda UD de expresión corporal reuniendo criterios de heterogeneidad, género y habilidad motriz.
- Roles: Se establecieron diversos roles, fundamentalmente los de ejecutante, entrenador y árbitro, los cuales eran rotativos en función de las características del grupo de aprendizaje, por tiempo o número de repeticiones.

- Claves: Las claves son frases, o incluso palabras, que se ofrecen a los alumnos en la transmisión de conceptos o elementos de la habilidad a aprender. El uso de estas claves permitió adquirir de forma rápida y precisa el lenguaje propio de la materia, dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La unidad incluyó los cinco elementos básicos del AC (Johnson et al., 2013), dentro de las cuales destacamos la “Interacción promotora cara a cara”, en donde los alumnos practicaron habilidades de pickleball en grupos, e “Interdependencia positiva”, en la que los alumnos avanzaron a la siguiente tarea cuando todos los miembros lo habían intentado.

Esta experiencia se engrosa dentro de una investigación más amplia donde se emplearon hasta cinco instrumentos de evaluación cuantitativa. A nivel cualitativo, se obtuvo la información mediante la creación de un diario de investigación, dividido en dos apartados:

- Variables de investigación: se analizan las variables de investigación y se ofrece un conocimiento crítico sobre el grado de cumplimiento o no de los objetivos, contenidos o estándares de aprendizaje trabajados.
- Otros aspectos (anécdotas, casos individuales...): se expone un registro anecdótico, problemas o casos individuales relevantes ocurridos en la práctica y que posibilitan una mejora en la práctica docente.

4 Evaluación

A nivel cualitativo, se observó y reflejó en el diario de investigación, un cambio actitudinal en los alumnos y un mayor grado de compañerismo, empatía y aprovechamiento de las clases. Cada día, estos integraban en sus libretas los aspectos técnicos y tácticos a trabajar, habiendo una amplia participación de todos los grupos de aprendizaje. Esa participación era fruto del interés y motivación, tanto de los ejecutantes en la tarea como los alumnos externos a la práctica, que les daban feedback y corregían, junto con el profesor guía, su intervención. En las sesiones prácticas de “competición sin excesos” (Garví-Medrano et al., 2022), no se observaron enfrentamientos graves ni entre los alumnos de un mismo grupo ni contra los demás grupos, puesto que primaba el interés y trabajo grupal que la propia victoria.

A nivel cuantitativo, tras el análisis de los datos, los resultados en el postest, mostraron mejoras significativas en la cooperación (medido a través del factor de cooperación global), la intencionalidad para ser físicamente activos, las necesidades psicológicas básicas de autonomía y relación con los demás (Garví-Medrano et al., 2023), así como la disminución de la rivalidad entre los miembros del grupo. En el retest, también se mantuvieron las mejoras significativas en la cooperación, la rivalidad y la necesidad psicológica básica de relación.

5 Conclusiones

La principal conclusión está basada en que una exposición prolongada al modelo pedagógico de AC en la clase de EF en alumnos de ESO resultó en la mejora de la cooperación. Este trabajo cooperativo, continuado y riguroso permite la adquisición de cinco componentes fundamentales del AC en nuestros alumnos. No solamente ellos se ven favorecidos por los beneficios de la cooperación, los propios docentes cuentan con una metodología activa y participativa para adaptar su praxis a las características cambiantes del contexto escolar, acercando la asignatura a las necesidades, intereses y motivaciones de los hombres y mujeres del siglo XXI.

6 Referencias

Buzzeli, A. A., & Draper, J. A. (2019). Examining the Motivation and Perceived Benefits of Pickleball Participation in Older Adults. *Journal of Aging and Physical Activity*, 28(2), 180-186. doi: <https://doi.org/10.1123/japa.2018-0413>

- Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Boletín Oficial de Castilla-La Mancha. Toledo, 22 de junio de 2015, núm. 120, pp. 18872-20324.
- 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-Giménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2017). The cooperative learning cycle: A guide to effectively implement cooperative learning in physical education. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 32, 264-269.
- Garvía-Medrano, P. M., García-López, L. M., & Fernández-Río, J. (2023). Cooperative Learning, Basic Psychological Needs and Intention to Be Physically Active. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 23(89), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.89.017>
- Garvía-Medrano, P. M., García-López, L. M., & Fernández-Río, J. (2022). *Aprendizaje Cooperativo. Materiales curriculares para Educación Secundaria en Educación Física*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/30325>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Human Kinetics.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1984). *Circles of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom (9th ed.)*. Interaction Book Company.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. En J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (pp. 31-44). Paul H. Brookes.
- Leach, G. H. (2005). *The art of pickleball. Techniques and strategies for everyone*. Acacia Press.
- Programme for International Student Assessment (2015). PISA 2015. Collaborate problem solving (Volume V). Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE POSTGRADO ACERCA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Post graduate students' perception about cooperative learning

Bingen Marcos-Rivero (1)

Jon Ortuondo Bárcena (2)

Joseba Agirre Garai (3)

Javier Yanci Irigoyen (4)

(1) Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España. Correo electrónico: bmarcos005@ikasle.ehu.es

(2) Escuela universitaria Begoñako Andra Mari, España. Correo electrónico: jortuondo@bam.edu.es

(3) Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España. Correo electrónico: jagirre012@ikasle.ehu.es

(4) Grupo de Investigación GIKAFIT, Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España. Correo electrónico: javier.yanci@ehu.es

Resumen

En esta investigación se pretende conocer la percepción que tienen los estudiantes de postgrados relacionados con la actividad física acerca del aprendizaje cooperativo y analizar si existen diferencias en función de los estudios cursados y del sexo. Los participantes del estudio fueron 55 estudiantes de postgrado relacionados con la actividad física y el deporte. Los resultados indicaron que únicamente se observaron diferencias significativas ($p = 0,009$) en función del estudio cursado (máster vs. doctorado) en el bloque "La constitución del grupo debe..." en el ítem 20 "Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...". Los resultados descriptivos obtenidos en el presente estudio son similares a estudios anteriores realizados con estudiantes de distintos grados. Además, se observaron diferencias significativas en función del tipo de estudio en un único ítem, y eso en gran medida puede deberse a la escasa diferencia de edad de los participantes.

Palabras clave: Metodología cooperativa; estudios oficiales; enseñanza reglada; sexo.

Abstract

The aim of this research is to know the perception that postgraduate students related to physical activity have about cooperative learning and to analyze if there are differences according to their studies and gender. The participants of the study were 55 postgraduate students related to Physical Activity and Sport. The results indicated that significant differences ($p = 0,009$) were only observed in the block "The constitution of the group should..." in item 20 "To be stable throughout the course, term, course..." depending on the study (master's or doctorate). The descriptive results obtained in the present study are similar to previous studies carried out with students of different degrees. In addition, significant differences by study type were observed in only one item, and this may be largely due to the small age difference of the participants.

Keywords: Cooperative methodology; official studies; formal education; sex.

1 Introducción

Si bien estudios anteriores han analizado la percepción que tienen sobre el aprendizaje cooperativo (AC) (Fernández & Espada, 2016; Sánchez-Molina et al., 2021), por un lado, los docentes del ámbito de la educación física (EF) y, por otro lado, los estudiantes universitarios (Jiménez-Díaz & Salicetti-Fonseca, 2022; Romero & Salicetti, 2009) que en un futuro pueden ejercer como docentes, existe poco conocimiento sobre la percepción que tienen los alumnos de estudios de postgrado relacionados con la actividad física sobre el AC. Por lo tanto, los objetivos del presente estudio fueron: 1) describir la percepción de alumnos de postgrado sobre el AC y 2) analizar si existen diferencias atendiendo al tipo de estudios cursados (máster/títulos propios vs. programas de doctorado) y en función del sexo.

2 Método

En el presente estudio participaron un total de 55 estudiantes de posgrado, de los cuales 45 eran estudiantes de algún máster oficial o títulos propios oficiales de postgrado ($n = 45$, $24,38 \pm 2,5$ años, 81,8%) y 10 eran estudiantes de algún programa de doctorado oficial ($n = 10$, $26,9 \pm 6,19$ años, 18,2%) de universidades españolas. Asimismo, 17 eran mujeres ($n = 17$, $24,5 \pm 5,2$ años) y 38 hombres ($n = 38$, $25,0 \pm 2,7$ años). Antes de iniciar la investigación el estudio fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (CEISH M10/2021/165). Se utilizó el cuestionario “Análisis de la Cooperación en Educación Superior (ACOES)”, previamente validado (García et al., 2012). El cuestionario se difundió en formato digital a través de correos electrónicos corporativos distribuidos desde los órganos de gestión universitaria correspondiente. Los resultados se presentan como media \pm desviación típica. También se realizó un análisis descriptivo calculando las frecuencias y porcentajes de las respuestas aportadas por los participantes en cada ítem o pregunta. Las diferencias en las respuestas en función del tipo de estudios cursados (máster/título propio o doctorado) o en función del sexo de los participantes se analizaron mediante el estadístico Chi². Los análisis estadísticos fueron realizados utilizando el software JASP (JASP para MacOs, versión 0.17, Amsterdam, The Netherlands).

3 Resultados

En la [Tabla 1](#) se exponen los resultados obtenidos por los participantes en el estudio en los ítems relacionados con los bloques de “Considero que el trabajo en grupo es...”, “Personalmente, el trabajo en grupo me ayuda a...”, “Sobre la planificación que hace el profesorado de tu universidad del trabajo en grupo opina que...” y “La constitución del grupo debe...” del cuestionario ACOES. En la mayor parte de ítems, se obtuvieron porcentajes muy altos en las opciones de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Respecto al ítem 23, que hace referencia al número adecuado de participantes por grupo, los resultados muestran que tanto los grupos de cuatro (29,1% de los participantes) y los grupos de cinco personas (27,3% de los participantes) fueron considerados los más adecuados.

En la [Tabla 2](#) se presentan los resultados obtenidos por los participantes en el estudio en los ítems relacionados con los bloques de “Las normas de funcionamiento del grupo...” y “Habitualmente, al hacer un trabajo de grupo...”. En la mayor parte de ítems, se obtuvieron porcentajes altos en la opción de “De acuerdo”, exceptuando el ítem 24 que obtuvo un porcentaje elevado en la opción “Muy en desacuerdo”.

En la [Tabla 3](#) se muestran los resultados obtenidos por los participantes en el estudio en los ítems relacionados con los bloques de “El rendimiento del grupo mejora si...”. En la mayor parte de ítems, se alcanzaron porcentajes altos en la opción de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Respecto a las últimas tres preguntas del cuestionario ACOES, el ítem 50 hace referencia a las fortalezas del AC y la gran mayoría afirman que puede favorecer a la “empatía”, a la “responsabilidad”, al “compañerismo”, al “liderazgo”, a la “capacidad comunicativa” o a la “inclusión”. En cuanto a la pregunta 51, que hace referencia a las debilidades, una gran parte de los participantes respondieron que existe “dificultad de organización” y “dificultad a la hora de llevarlo a cabo”. En referencia a la última pregunta del cuestionario, los participantes sugieren algunas ideas para una mejor implementación, como pueden ser el “trabajar arduamente sobre las responsabilidades de cada alumno para que el trabajo esté repartido

de la mejor manera posible”, la “incorporaciones de cronogramas a la hora de realizar trabajos grupales”, y “dejar tiempo al final de la clase para reunirse”.

Por otro lado, teniendo en cuenta el tipo de estudios cursados (máster vs. doctorado), únicamente se observaron diferencias significativas ($p < 0,05$) en las respuestas dadas en el ítem 20 “La constitución del grupo debe: Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...”. En este sentido, mientras que los alumnos de doctorado consideraron estar en un 40% totalmente de acuerdo, un 50% estar de acuerdo y un 10% muy en desacuerdo, los alumnos de máster consideraron estar en un 31,1% totalmente de acuerdo, 37,8% de acuerdo, 15,6% indiferente y 15,6 en desacuerdo (ítem 20, $p = 0,009$). Con respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas en las respuestas entre hombres y mujeres en ningún ítem del cuestionario

4 Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se observaron porcentajes altos en las opciones de “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” en la mayor parte de ítems, exceptuando el ítem 24 que obtuvo un porcentaje elevado en la opción “Muy en desacuerdo”. Estos resultados son similares a los obtenidos por (Matzumura-Kasano et al., 2019) en estudiantes de medicina y también a un estudio realizado por (Vicent & Aparicio-Flores, 2019) con estudiantes de grado. A diferencia del presente estudio, que solo obtuvo diferencias en función del tipo de estudio en el ítem 20, Pegalajar & Colmenero (2013) afirmaron que los estudiantes de grado con mayor edad se mostraban más receptivos hacia el AC. La escasa diferencia de edad de los participantes (máster vs. programas de doctorado) del presente estudio puede ser un condicionante para que no existan diferencias en la percepción del AC. El presente estudio se ha realizado con un alto rigor metodológico y ético, sin embargo, no está exento de limitaciones. Los resultados no son generalizables a toda la población ya que la muestra del estudio carece de potencia estadística suficiente como para poder generalizar los resultados.

5 Referencias

- Fernández, M., & Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. *Revista de Educação Física da UFRGS*, 22(3), 861-876. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61620>
- García, M. D. M., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- Jiménez-Díaz, J., & Salicetti-Fonseca, A. (2022). Cooperative learning as a methodological strategy in a motor learning course: an experience in practical classes. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 6(2), 162-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7303754>
- Matzumura-Kasano, J. P., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., & Ruiz-Arias, R. A. (2019). Valoración del trabajo colaborativo y rendimiento académico en el proceso de enseñanza de un curso de investigación en estudiantes de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(4), 457-464. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i4.17251>
- Pegalajar, M. D. C., & Colmenero, M. J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5532>
- Romero, C., & Salicetti, A. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en Educación Física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(8), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie4982040>
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Vicent, M., & Aparicio-Flores, M. D. P. (2019). Beneficios y dificultades del trabajo cooperativo en la Educación Superior: percepciones del alumnado de 1º curso de los grados de Educación Infantil y Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior* (pp. 447-455). Octaedro.

GEOLOCALIZACIÓN Y ABP DESDE UNA PERSPECTIVA COOPERATIVA

Geolocation and PBL from a cooperative perspective

Ismael López Lemus (1)

(1) I.E.S. Rodríguez Moñino, España. Correo electrónico: llopezl01@educarex.es

Resumen

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en clase de educación física (EF) es muy reciente. Incorporarlas como complemento en el aula podría mejorar los procesos de adherencia a la actividad física y a los hábitos saludables. En los últimos años, se ha producido un cambio en las prácticas docentes basadas en TIC, como el uso de la geolocalización y de la realidad aumentada. El presente proyecto plantea una actividad donde el alumnado es el receptor y ejecutor, a fin de conocer las posibilidades de estas herramientas, a partir de la propuesta docente. Posteriormente, se plantea un diseño de trabajo, mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP), con la base de los principios del aprendizaje cooperativo, donde el alumnado, en grupos de trabajo, crea sus propios productos. Finalmente se llevan de nuevo a la práctica analizando la viabilidad y funcionalidad de las propuestas con sus propios compañeros.

Palabras clave: Geolocalización, Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje cooperativo.

Abstract

The use of Information and communication technologies (ICT) in physical education (PE) is newly-made. Integration as a complement in PE classes could improve the processes of adherence to physical activity and healthy habits. There has been a change in ICT-based teaching practices last years, such as the use of geolocation and augmented reality. This project proposes an activity where students are pointed out as the leads. They learned about the possibilities of these tools through teacher's didactic proposal. Subsequently, a design of work teams was set out through project-based learning applying the principles of cooperative learning. The students had to create their own products. Finally, their products were used by their classmates in order to analyze their feasibility and functionality.

Keywords: Geolocation, Project-based learning (PBL), Cooperative learning (CL)

1 Introducción

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) cada vez está más asentado como complemento en las clases de Educación Física (EF) (Modra et al., 2021; Prat Ambrós et al., 2013). No obstante, su incorporación es un reto para los docentes (Souza Júnior et al., 2022). Su uso, como innovación pedagógica, podría mejorar los procesos de adherencia a la actividad física (Wintle, 2019, 2022), la salud (Casey et al., 2017) o, incluso, el rendimiento motor, la comprensión del alumnado o la motivación cognitiva (Modra et al., 2021). En los últimos tiempos, se ha producido un cambio en la medida que los docentes se convierten en productores de conocimientos y herramientas didácticas, gracias a recursos como la geolocalización y la realidad aumentada (Leiva Olivencia & Moreno Martínez, 2015). La tecnología móvil y la geolocalización parecen potenciar la implicación, motivación y proactividad de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Gros Salvat & Forés Miravalles, 2013).

Por otro lado, en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología activa y vivencial, el profesorado se centra en ser orientación y guía para mejorar las propuestas y resolver dudas a través de una amplia variedad de tareas (Dewey, 1938). El alumnado aprende a aprender mientras estudia el contenido de la materia y determina qué habilidades y conocimientos necesita (Bender, 2012). De hecho, este modelo se ha presentado como una alternativa innovadora dentro de EF, ya que podría priorizar en la misma medida tanto el aprendizaje a nivel social como a nivel cognitivo, además de atender a las necesidades del alumnado (Simonton et al., 2021).

Por último, el aprendizaje cooperativo (AC) es entendido como un modelo pedagógico basado en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Metzler & Colquitt, 2021). Ha mostrado ampliamente mejoras en los dominios físicos, sociales, cognitivos y afectivos del alumnado (Fernandez-Rio & Iglesias, 2022). Pero a la hora de usar las TIC como complemento, es preciso realizar una reflexión previa y un análisis de la viabilidad y adecuación de las herramientas a utilizar (Bodsworth & Goodyear, 2017).

A fin de conocer un posible uso de las TIC con estas propuestas, se crea un recorrido de geolocalización a través de Playvisit© (<https://www.playvisit.com/es/inicio/>) como punto de partida para favorecer la práctica de actividad física fuera del aula. Sobre este foco, el alumnado aprendería a desarrollar estos planteamientos de forma autónoma, contribuyendo a la educación ambiental, centrándonos en un ABP cooperativo en el que apliquen los conocimientos y habilidades aprendidas. Así, el alumnado desarrolla sus propios productos y propuestas de geolocalización adaptadas a sus intereses, a fin de que sus iguales puedan darles uso y se conviertan así en promotores de AF a través de las TIC. Finalmente, son los compañeros los que prueban estas propuestas valorando su viabilidad y funcionalidad.

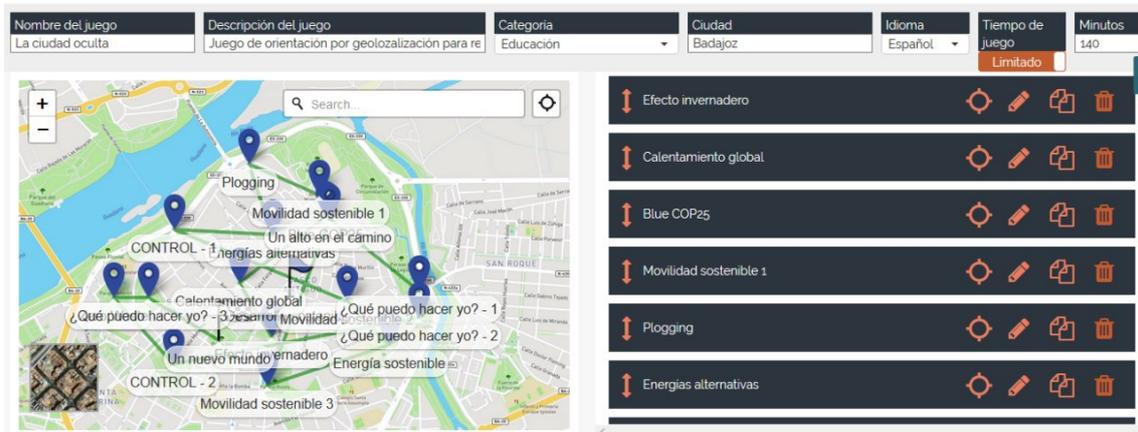
2 Contextualización

Se plantea un proyecto basado en geolocalización colaborativa para un alumnado de 4º de ESO (136 alumnos) de un IES público de Badajoz, con edades entre los 15 y 18 años. Tras el mismo, se trabaja desde la metodología ABP en pequeños grupos de 6 a 8 personas, adaptada a las premisas del AC dentro de la clase de EF para realizar diseños propios. Esta situación de aprendizaje (SA) se propuso dentro de una unidad de programación de promoción y fomento de la actividad física a través de la orientación. Previamente se han adquirieron y perfeccionaron habilidades del deporte de orientación. Con dicha base se desarrolló la presente SA que tenía por objetivo el conocimiento de las posibilidades de las TIC y la geolocalización en el entorno urbano. Tuvo lugar entre los meses de abril y mayo, con una duración total de 6 sesiones. Todas las sesiones tenían una duración de 55 minutos y se desarrollaban dos veces por semana, no consecutivas.

3 Diseño

En una primera fase, de motivación y activación de conocimientos, coincidiendo con la primera sesión, se propone un recorrido geolocalizado (Figura 1) a partir de preguntas sobre el medio ambiente y visitando los principales monumentos de la ciudad ([link](#)). Planteado de manera colaborativa en pequeños grupos, como tarea de condición física grupal, y con la posibilidad de realizar *plogging* (práctica respetuosa con el

medioambiente que fomenta la recolección de basura al tiempo que se practica una actividad física). Esta primera fase tiene como fin conocer herramientas de geolocalización y promocionar la práctica de



actividad física en la parte histórica del casco urbano.

Figura 2.- Recorrido diseñado para la experiencia en la parte antigua de Badajoz.

El diseño se realiza con Playvisit©, planteando cuestiones (Figura 2) sobre medio ambiente y visitado monumentos representativos. La valoración tiene en cuenta: compañía, distancia recorrida, respeto por el medio ambiente (*plogging*), conocimiento de concepto.



Figura 2.- Modelo de pregunta y reto con la recompensa por el conocimiento demostrado.

Tras esta actividad se propone al alumnado desarrollar sus propias propuestas con una estructura similar y usando las mismas herramientas que ellos han experimentado. Se plantea un ABP adaptado a los principios cooperativos (Tabla 1). Se desarrolló durante 4 sesiones, donde el alumnado hacía sus propios diseños con la herramienta, ajustada a sus intereses y posibilidades. Una última fase (1 sesión), donde cada grupo presenta y difunde su trabajo, permite al resto de compañeros comprobar la viabilidad y funcionalidad de las propuestas presentadas.

Tabla 1.- Adaptaciones del ABP a los principios del AC.

Principios del AC	Adaptaciones al ABP
Interdependencia positiva	El trabajo se divide en partes las cuáles han de ser montadas al mismo tiempo de forma coordinada.
Interacción promotora	La adaptación de los miembros del grupo en sus trabajos ya que dependen unos de otros
Responsabilidad individual	Cada parte se elabora de forma autónoma en base a diferentes roles: director, diseñador, maquetación y redacción
Habilidades interpersonales	Todos los miembros del grupo deben coordinarse en las decisiones. Todo lo coordina el director
Procesamiento grupal	Los roles se escogen en función de las habilidades e intereses individuales.

4 Desarrollo

La actividad cuenta con diferentes momentos. Por un lado, la fase inicial de activación de conocimientos previos y de motivación, desarrollada mediante una propuesta del docente. Para ello, se plantea un recorrido geolocalizado. En este caso, se realiza con grupos optativos y de número variable de entre 2 a 6 miembros, fomentando también la compañía de la familia. El fin es conocer la plataforma y otras opciones de ocio activo relacionados con la orientación y la geolocalización. Para la creación de estos recorridos se utiliza la plataforma Playvisit© (<https://partners.playvisit.com/>) en su versión de prueba. Los recorridos tienen la estructura, según la plataforma de “free path”, donde los participantes eligen los puntos a visitar y el orden de los mismos.

En la fase central, de desarrollo, se plantea un trabajo cooperativo donde es el alumnado quien, a partir de la experiencia, desarrolla su propio recorrido geolocalizado desde su experiencia previa y conocimientos. Se plantea un ABP cooperativo, en nuevos grupos estables de 6 a 8 personas dentro de la misma clase, a lo largo de 4 sesiones, donde se tiene en cuenta tanto el producto final como los momentos de desarrollo y evolución. Se plantean diferentes responsabilidades dentro de cada grupo con misma carga de trabajo, diferenciando: dirección, diseño, maquetación y redacción (Tabla 2). Todas las responsabilidades se asumen por dos miembros del grupo en el caso de los grupos de 8. En los grupos de menos personas (6 o 7) las responsabilidades de diseño y maquetación se solapan. En cada una de las sesiones se plantea un cronograma de trabajo (Tabla 2), con el fin de establecer los pasos que se han de seguir.

Tabla 2.- Cronograma de las sesiones y carga de trabajo por parte de cada miembro del grupo.

Responsabilidad	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
Dirección	Asigna las responsabilidades a los compañeros oído el grupo. Plantea os objetivos de trabajo.	Marca el trabajo del día. Evalúa el progreso de cada miembro. Asegura el manejo de la plataforma e instruye a sus compañeros. Apoya el trabajo de cada miembro.	Marca el trabajo del día. Evalúa el progreso de cada miembro. Apoya el trabajo de cada miembro. Indica limitaciones y aciertos.	Marca el trabajo del día. Evalúa el progreso de cada miembro. Elabora el tutorial del producto y sus normas de uso en colaboración con redacción
Diseño	Marca la idea central o historia que se ha de seguir	Redacta la historia o pasos a seguir de manera completa.	Asegura la coherencia de la historia y preguntas planteadas. Integra su trabajo con maquetación	Integran el contenido en la plataforma. Trabajo conjunto de diseño y maquetación
Maquetación	Establece las necesidades de materiales y recursos	Busca y establece las imágenes, videos o similares necesarios. Redacta lo que establece diseño.	Asegura la elección de contenido digital. Integra su trabajo con maquetación.	Integran el contenido en la plataforma. Trabajo conjunto de diseño y maquetación
Redacción	Inicia el diario de trabajo y establece la documentación de apoyo necesaria.	Redacta el diario de trabajo. Establece los puntos a tener en cuenta en el tutorial de uso de su recurso, así como las normas a seguir.	Redacta el diario de trabajo. Se coordina con dirección para elaborar el tutorial.	Redacta el diario de trabajo. Elabora el tutorial del producto y sus normas de uso en colaboración con dirección.

A lo largo de la fase de desarrollo, la revisión del diario por parte del docente permite ver el trabajo de grupo. Asimismo, las evaluaciones presentadas por dirección indican las evoluciones individuales dentro de sus responsabilidades, mientras que es el docente quien valora el trabajo y evolución de dirección. En toda esta fase el docente actúa como guía y apoyo, proporcionando feedback según las revisiones de trabajo de los grupos y de las necesidades que planteen cada uno de ellos.

En una fase final, que corresponde a una sesión, se presentan los productos al resto de los grupos, los cuáles probarán fuera del centro para dar su valoración sobre su viabilidad y funcionalidad. Los productos se sortean entre los diferentes grupos evitando que un grupo pruebe su propia propuesta.

5 Evaluación

Durante la fase de desarrollo (4 sesiones), se plantea una evaluación por parte del alumnado (co-evaluación) de los aspectos tratados y del trabajo que cada uno va realizando. Esta evaluación es realizada por la dirección de cada grupo, el cual debe remitir un informe de las tareas realizadas por cada miembro al final de cada sesión al docente. Es éste quien emite el informe sobre dirección, ya que son los únicos miembros que no son evaluados por sus compañeros. De manera ocasional, algunos miembros de dirección presentaban dos informes, donde valoraban a sus compañeros, pero fue una elección del alumnado.

Para las valoraciones del trabajo grupal, redacción presenta un diario de sesiones donde se describe no sólo lo que van realizando día a día, sino también las impresiones previas y opiniones que van generando sobre el ABP y los productos finales probados. (figura 3).

OPINIÓN:

En mi opinión, la sesión ha sido increíble; no sólo por el tiempo empleado en prepararla, también por lo divertida que ha sido. Es una gran forma de trabajar en equipo, divertirse, respetarse y hacer actividad física juntos. Espero realizar más actividades así en un futuro.

Figura 3. Extracto de un diario de opinión de los alumnos

Así mismo, el docente desarrolla una heteroevaluación del producto, a partir de unos indicadores previos que todos los productos deben cumplir: coherencia de la historia, número mínimo de puntos de control, relación de puntos de control y material audiovisual, funcionalidad de la propuesta.

La evaluación de la experiencia por parte del alumnado, tras haber probado la funcionalidad y viabilidad del producto, se hace en todos los casos mediante una escala de valoración donde hay que justificar las decisiones tomadas para otorgar las puntuaciones.

6 Conclusiones

Si bien las propuestas de geolocalización tienen cabida en las clases de EF, necesitan de conocimientos previos y un trabajo de preparación exhaustivo. Que el alumnado demuestre que es capaz de generar un producto similar, no sólo el hecho de disfrutarlo o practicarlo, permitió generar opiniones acerca de la complejidad de estos diseños. El ABP cooperativo pareció resultar muy motivante, presentaron un nivel de trabajo e implicación muy alto. Sería conveniente ver el efecto sobre la motivación y otros parámetros con instrumentos validados.

7 Referencias

- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning*. Corwin.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563–579. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2017). Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(2), 288–304. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1226792>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Gros Salvat, B., & Forés Miravalles, A. (2013). Using geolocation in secondary education to improve situated learning: analysis of two case studies. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 12(2), 41–53.

- Leiva-Olivencia, J. J., & Moreno-Martínez, N. M. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: experiencias y herramientas didácticas. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11(31), 1–18.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (Routledge, Ed.; 4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Modra, C., Domokos, M., & Petracovschi, S. (2021). The Use of Digital Technologies in the Physical Education Lesson: A Systematic Analysis of Scientific Literature. *Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal*, 14(26), 33–46. <https://doi.org/10.2478/tperj-2021-0004>
- Prat Ambrós, Q., Camerino Foguet, O., & Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual. *Apunts Educación Física y Deportes*, 113, 37–44. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.03)
- Simonton, K. L., Layne, T. E., & Irwin, C. C. (2021). Project-based learning and its potential in physical education: an instructional model inquiry. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1862683>
- Souza Júnior, A. F. de, Oliveira, M. R. R. de, & Carvalho de Araújo, A. (2022). The debate of digital technology in the continuing Physical Education teacher education: uses and concepts for teaching and learning. *Retos*, 46, 694–704. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94484>
- Wintle, J. (2019). Digital technology in physical education: global perspectives. *Sport, Education and Society*, 24(6), 665–667. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1618103>
- Wintle, J. (2022). Physical Education and Physical Activity Promotion: Lifestyle Sports as Meaningful Experiences. *Education Sciences*, 12(181). <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>

GOUBAK® MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO: PUZLE DE ARONSON E INVENCIÓN DE JUEGOS MODIFICADOS PARA SU COMPRENSIÓN

Goubak® through cooperative learning: Aronson's
Puzzle and Inventive Approach of modified games
for understanding

Víctor Manso Lorenzo (1)
Javier Fraile García (2)
Miguel Cambronero Resta (3)
Ángel Ibaibarriaga Tiset (4)

(1) Universidad Complutense de Madrid y CEIP Campohermoso (Humanes de Madrid), España. Correo electrónico: vmanso@ucm.es

(2) Universidad Autónoma de Madrid y CEIP León Felipe (Fuenlabrada), España. Correo electrónico: javier.fraile@uam.es

(3) CEIP Joaquín Costa (Madrid), España. Correo electrónico: miguel.cambronero@educa.madrid.org

(4) Universidad Autónoma de Madrid y Subdirección General de Programas de Innovación y Formación del Profesorado (Comunidad de Madrid), España. Correo electrónico: angel.ibaibarriaga@uam.es

Resumen

La siguiente contribución tiene como finalidad mostrar una experiencia práctica de formación inicial y permanente con profesionales de la Educación Física sobre una modalidad deportiva alternativa y emergente como el Goubak®. En concreto, se realizaron siete actividades formativas en formato de curso o seminario con una participaron total de 136 asistentes tanto estudiantes como docentes en activo. Para ello, se utilizó una metodología bajo el enfoque de Aprendizaje Cooperativo, concretamente, dos técnicas: Puzle de Aronson y Enfoque Inventivo de juegos modificados. Tras la realización de estas, mediante la valoración de los participantes y la posterior autoevaluación de los ponentes, se comprobó la utilidad e idoneidad de ambas técnicas cooperativas en la enseñanza-aprendizaje del Goubak®. Al mismo tiempo, se evidenciaron limitaciones sobre la experiencia formativa como un mayor conocimiento de la metodología cooperativa y escasez del tiempo de práctica de juego.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo; Formación; Goubak; Puzle; Juegos Modificados

Abstract

The following contribution is intended to show a practical experience of initial and permanent training with Physical Education professionals on an alternative and emerging sport modality such as Goubak®. Specifically, seven training activities were carried out in a course or seminar format with a total of 136 participants, both students and active teachers. For this, a methodology under the Cooperative Learning approach was used, particularly two techniques: Aronson's puzzle and Inventive Approach of modified games. After the realization of these, through the evaluation of the participants and self-evaluation of the speakers, the usefulness and suitability of both cooperative techniques in the teaching-learning of Goubak® was verified. At the same time, limitations on the training experience were evident, such as a greater knowledge of the co-operative methodology and a scarcity of time for playing practice.

Keywords: Cooperative learning; Training; Goubak; Puzzle; Modified Games.

1 Introducción

El objetivo del presente trabajo es mostrar una experiencia cooperativa y eminentemente formativa sobre el Goubak® con profesorado de Educación Física (en adelante, EF) en formación inicial y permanente. En este sentido, la EF actual plantea la necesidad de innovar y otorgar diferentes respuestas a los retos sociales y educativos que presenta la sociedad del siglo XXI. Por ello, se hace imprescindible el conocimiento y la aplicación de distintos enfoques y modelos pedagógicos (Haerens et al., 2011) como herramientas pedagógicas de gran valor, que doten a los profesionales de la EF de un abanico de soluciones adaptativas a diferentes contextos y situaciones de aprendizaje conforme a los contenidos de enseñanza.

Dentro de este planteamiento innovador, a nivel metodológico, cabe destacar el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC), contemplándose como fundamental para el desarrollo del resto de los modelos (Fernández-Río et al., 2018). Se trata de una metodología ideal de cara a potenciar el protagonismo de los discentes en el trabajo de la iniciación deportiva al otorgar una cuota de responsabilidad e influencia a todos los componentes que integran el grupo/clase (Bores et al., 2020; Ruiz Omeñaca, 2017). Mientras tanto, el Goubak® (<https://goubaksport.com>) se trata de una modalidad deportiva colectiva, emergente por su reciente creación, con carácter alternativo y fundamentada a través de una lógica interna de juego de colaboración oposición-regulada (Manso-Lorenzo et al., 2022). Actualmente, este tipo de ofertas físico-deportivas se postulan cada vez más como contenidos de enseñanza en las programaciones didácticas de EF y proyectos deportivos de sus respectivos centros educativos debido a sus posibilidades didácticas de igualdad, adaptación y colaboración entre los practicantes (Heras et al., 2019).

Para contribuir a tal fin, se hace necesario difundir su comprensión en aquellos profesionales de la EF en activo interesados en su práctica, así como entre los futuros docentes de la materia.

2 Contextualización

Se llevó a cabo una experiencia formativa sobre el Goubak® en formación inicial con futuros profesionales de la EF (estudiantes de Grado de Educación Primaria con mención de EF y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) y en formación permanente con docentes de la especialidad en activo (etapa educativa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). Desde julio de 2019 hasta febrero de 2020, se desarrollaron siete actividades de carácter formativo mediante un formato de curso o seminario, con una carga lectiva en torno a 12 horas teórico-prácticas, en las que los autores del presente trabajo actuaron como ponentes. En concreto, una de ellas avalada por una institución de educación superior (Universidad de León) y otras seis por centros formativos de recursos e innovación para el profesorado (Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha; Centros Territoriales de Innovación y Formación de Madrid Oeste y Sur; Centro de Formación e Innovación Educativa de Segovia). Un total de 136 participantes, 60,76 % hombres y 39,24 % mujeres, con edades comprendidas entre los 24 y 57 años, participaron en estas acciones formativas.

3 Diseño y desarrollo

La propuesta formativa diseñada tuvo como finalidad asimilar la lógica interna del Goubak® mediante sus elementos estructurales y funcionales (terreno de juego, portería, móvil, habilidades y principios técnico-tácticos). A tal fin, se utilizó el enfoque de AC (Velázquez, 2010), concretamente dos técnicas:

Puzle de Aronson (Fernández y González, 2018), desarrollado con el siguiente procedimiento: (1) Distribución heterogénea de los participantes en grupos reducidos de trabajo; (2) División del contenido en cinco categorías sobre fundamentos básicos del Goubak® tales como puntuación, pases, posesión, reinicio e infracciones; (3) Reparto de las cartas auto-explicativas (<https://goubaksport.com/cartas-puzle-de-aronson/>) entre los miembros de cada grupo, en el que cada uno se hace experto en un contenido específico; (4) Reunión de expertos de distintos grupos para profundizar en su comprensión; y (5) Retorno al grupo reducido de trabajo original para explicar a los integrantes lo intercambiado con el resto de participantes (Figura 1).



Figura 3.- Puzzle de Aronson



Figura 2.- Enfoque inventivo de juegos modificados

Enfoque inventivo de juegos modificados (Kirchner, 2005): aprovechando la misma organización, cada grupo de trabajo diseñó y mostró en la práctica un juego modificado para interiorizar y evocar los fundamentos básicos aprendidos sobre el Goubak®. A partir de la práctica colectiva, se realizó una puesta en común entre todos los asistentes encaminada a promover sugerencias de mejora con el objeto de ser aplicados en el proceso de enseñanza de la citada modalidad (Figura 2).

4 Evaluación

Para la valoración de la propuesta formativa, se confeccionó un cuestionario *ad hoc*, comprobando por parte de los asistentes el grado de conocimiento adquirido acerca del Goubak® y su percepción en cuanto a la metodología de AC empleada para su enseñanza deportiva. A través de sus impresiones, se evidenció que la técnica del Puzzle de Aronson era un recurso muy útil e interesante para asentar las nociones básicas de juego de la modalidad, debido al número de reglas novedosas a implementar, además de involucrar a los jugadores en habilidades sociales de colaboración (respeto del turno de palabra, escucha activa, consensos, entre otros), que ayudaron a integrarles como un equipo de trabajo. Por otra parte, el Enfoque Inventivo de juegos modificados se mostró como un medio ideal para generar un banco de actividades de enseñanza-aprendizaje que pudiera utilizarse a la hora de trabajar de forma progresiva la modalidad durante las sesiones de EF. De igual modo, se evidenció que potenciaba la capacidad creativa de sus autores y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, a modo ilustrativo, algunas declaraciones de los asistentes a las formaciones:

“Me parece una buenísima idea, ya que hace que el deporte se integre de una forma más rápida y además práctica. Conocen las reglas de una manera sencilla y cooperando entre compañeros”.

“Me parece muy interesante. Permite a todos los alumnos sentirse protagonistas”.

Como principales propuestas de mejora, se aludió a la necesidad de prolongar la duración de la formación para una mayor práctica en situaciones reales de juego y dominio de las técnicas cooperativas empleadas. Véase, como ejemplo, los siguientes testimonios:

“Más tiempo de juego para integrar bien los conceptos, pero todo genial”.

“Que sean más duraderos los cursos”.

5 Conclusiones

La presente propuesta formativa sobre el Goubak® ha permitido corroborar que pueden utilizarse con éxito técnicas de AC para la enseñanza de un nuevo deporte alternativo en el entorno de la formación inicial y permanente del profesorado de EF, en particular, el Puzzle de Aronson y el Enfoque Inventivo de juegos modificados. En cualquier caso, se tratan de medios o recursos que, por sí solos, no contribuyen a generar cooperación en el aprendizaje, puesto que esta metodología exige por parte de los profesionales

de EF cierto tiempo de práctica para un oportuno cambio de actitudes y dinámicas de trabajo en los grupos de aprendizaje de su alumnado. Al igual que el conocimiento y dominio de modalidades alternativas como el Goubak®, pues al disponer de una lógica interna transgresora totalmente diferente al de otras modalidades deportivas, requiere de una profundización por parte del profesado.

6 Referencias

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Research on Cooperative Learning in Physical Education. *Systematic Review of the Last Five Years. Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Fernández-Argüelles, D., & González-González de Mesa, C. (2018). Educación física y aprendizaje cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Casado-Berrocal, O. (2019). La encrucijada de la educación física actual: ¿calidad y/o cantidad? Ejemplo de aumento de horas lectivas a través de un Proyecto Deportivo de Centro. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 60-74. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2402>
- Kirchner, G. (2005). *Towards cooperative learning in elementary school physical education*. Charles C. Thomas Publisher.
- Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Fraile-García, J., Ibaibarriaga-Toset, A. & González-Villora, S. (2022). Goubak® in Physical Education: Strategies for Understanding a New Sport for Everyone. *Strategies*, 35(3), 33-41. <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052775>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2017) (coord.). *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. Madrid.
- Velázquez-Callado, C. (2010) (coord.). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde.

“GRACIAS A TI, HAGO UN TWIN”. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA ENSEÑANZA RECÍPROCA.

"Thanks to you, I make a twin". Analysis of student perception of reciprocal teaching.

Carla Fernández-Garcimartín (1)

(1) CIM Padre Antonio Soler (Comunidad de Madrid), España. Correo electrónico: Carlafdzg96@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia en la que se analiza la percepción de un grupo de alumnos de 6º de Educación Primaria sobre la enseñanza recíproca como método de enseñanza deportiva del Twincon. El contexto abarca 39 alumnos de una escuela pública en el área de Educación Física. La metodología es mixta, con un cuestionario cuantitativo de escala Likert (1-4) y un apartado de valoración cualitativa sobre aspectos relativos al método de enseñanza. En la Unidad Didáctica se trabajó con una dinámica de “entrenadores” y un “marcador colectivo” a modo de trabajo cooperativo. Los resultados parecen indicar que los alumnos han aprendido y han mejorado gracias a la observación y el feedback que daban a los compañeros en las dinámicas.

Palabras clave: Deporte alternativo; Twincon; Enseñanza Recíproca; Aprendizaje Cooperativo; Educación Física.

Abstract

This work presents an experience in which the perception of of a group of 6th grade Primary School pupils on reciprocal teaching as a Twincon sport teaching method is analysed. The context covers 39 pupils in a public school in the area of Physical Education. The methodology is mixed, with a quantitative Likert scale questionnaire (1-4) and a qualitative assessment section on aspects of the teaching method. In the Didactic Unit, work was carried out with a dynamic of "coaches" and a "collective scoreboard" as a form of cooperative work. The results seem to indicate that the students have learned and improved thanks to the observation and feedback they gave to their classmates in the dynamics.

Keywords: Alternative Sport; Twincon; Reciprocal Teaching; Cooperative Learning; Physical Education.

1 Introducción

El Twincon (TWC) es un deporte alternativo de invasión que se puede trabajar en Primaria, fomentando así la inclusión, la cooperación y la cohesión grupal (González-Coto, et al., 2022). La enseñanza recíproca en Primaria, como técnica de aprendizaje cooperativo, resulta de gran interés por los beneficios que aporta: genera autonomía en el alumnado, permite una mayor comprensión y transferencia de aprendizajes y puede generar un mejor clima de grupo, donde los alumnos son los “co-aprendizajes” (Fernández-Río, 2021).

2 Contextualización

Este trabajo se enmarca en un centro público de Educación Primaria, de línea 2, en la Comunidad de Madrid. Esta experiencia se ha llevado a cabo en el área de Educación Física con 39 alumnos de 6º. En este caso, se presenta el análisis de las percepciones del alumnado acerca de una dinámica cooperativa tras el trabajo de dinámicas competitivas en la Unidad Didáctica (UD) de TWC.

3 Diseño y desarrollo

La propuesta se desarrolla dentro de una UD de TWC. Es un grupo poco unido, por lo que desde el equipo de ciclo se decidió trabajar la cooperación y las relaciones interpersonales.

Se han trabajado 6 sesiones a través del siguiente modelo (López-Pastor et al., 2001): (1) asamblea inicial: realizamos un saludo y recordamos lo trabajado y aprendido en la sesión anterior y comentamos lo que vamos a trabajar; (2) parte principal; (3) asamblea final: evaluamos la clase, a nosotros mismos y a los compañeros, indicamos aspectos aprendidos, problemas surgidos, y realizamos una despedida.

En esta UD, tras un aprendizaje de técnica, control del balón y de normas del deporte a través de juegos modificados, se pasó a una dinámica de juego competitiva-colaborativa en la que se dividió a la clase en 4 grupos: A VS B; el grupo C es entrenador del grupo A, y el D es entrenador del B. Los roles de los entrenadores eran: (1) leer la lista de control con los ítems a evaluar; (2) observar al grupo; (3) organizarse el equipo para rellenar la lista y observar; (4) completar la lista; (5) dar *feedback* una vez parado el partido para volver a jugar y que aprendieran de ellos. Esta dinámica se realizó durante una sesión y todos los grupos pasaron por todos los roles.

La siguiente sesión (y última) dio un giro total, pues se trabajó con una dinámica aparentemente parecida a la anterior pero con una finalidad diferente. En este caso, seguían siendo entrenadores pero de un “Marcador colectivo” (colaboración-oposición). En él anotaban aspectos buenos y a mejorar de cada equipo y un total de los puntos realizados en el partido de TWC (no por equipos, sino en total). Solo se hicieron tres equipos e iban rotando en los distintos roles (jugador – evaluador/entrenador).

La propuesta cooperativa se centraba en dos aspectos: (1) la enseñanza recíproca, a partir de la heteroevaluación del compañero/equipo en una situación jugada de partido de Twincon, anotando aspectos positivos y a mejorar de su práctica; y (2) centrando el objetivo de la situación jugada en que todos juntos debían conseguir un mínimo de 15 puntos, sin distinciones entre equipos en las tres jugadas. Una vez terminaba la jugada, los “evaluadores/entrenadores” daban *feedback* a los jugadores y pasaba una siguiente rotación de juego; de tal manera que hacían todos de profesores y alumnos a la vez, mejorando sobre errores o aciertos que veían de la práctica de los demás y que escuchaban de sus propios compañeros.

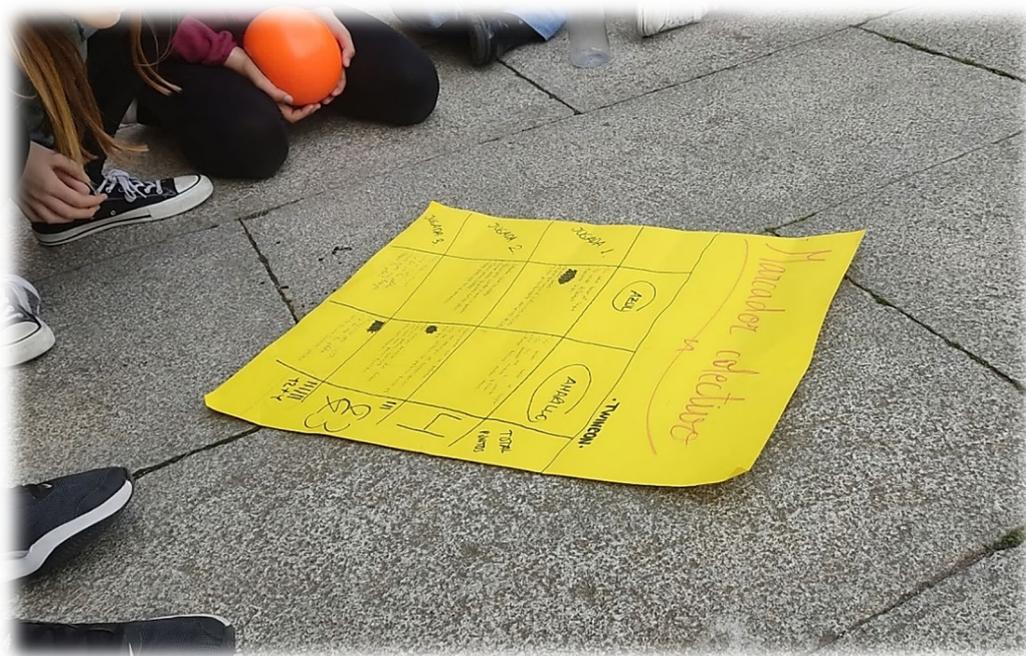


Figura 4.- Imagen asamblea final.

Tras la UD se pasó al alumnado un cuestionario sobre la experiencia desarrollada con escala Likert (1-4) y un apartado de “Observaciones” cualitativo. Este instrumento se ha analizado para obtener sus percepciones acerca de la dinámica de “entrenadores” como enseñanza recíproca y “marcador colectivo” como fomento de la cooperación en la enseñanza deportiva.

4 Evaluación

A continuación se muestra el análisis de los ítems más destacados del cuestionario:

Ítem 1: He aprendido mucho de mis compañeros entrenadores.

Como indica la Figura 2, el 74% de las chicas ha aprendido mucho de sus compañeros, indicando que les han corregido y aprendido. En un caso, una alumna señaló que daba igual en qué campo derribar los conos, si el objetivo era cooperar (aspecto que me indicó que, en este caso, ella, había comprendido a la perfección la finalidad de la actividad). En el caso de los chicos hay diferencias, pues el 50% está de acuerdo, y la otra mitad poco o nada de acuerdo, indicando que el aprendizaje puede estar relaciona con la experiencia con el deporte.

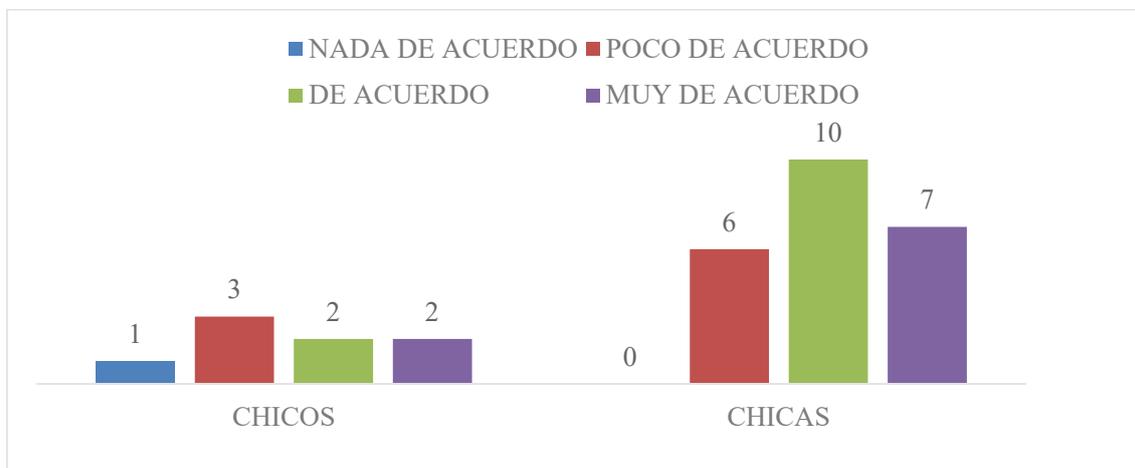


Figura 2.- Ítem 1.

Ítem 2: Los entrenadores me dijeron claves que me sirvieron para mejorar.

En el caso de las chicas, el 78% piensa que los entrenadores les dijeron aspectos constructivos, seguido de un 68% de los chicos que opinan igual. El pequeño porcentaje de chicos y chicas que piensan lo contrario indican que lo que les decían los compañeros eran críticas o aspectos que no les servían para mejorar (Figura 3).

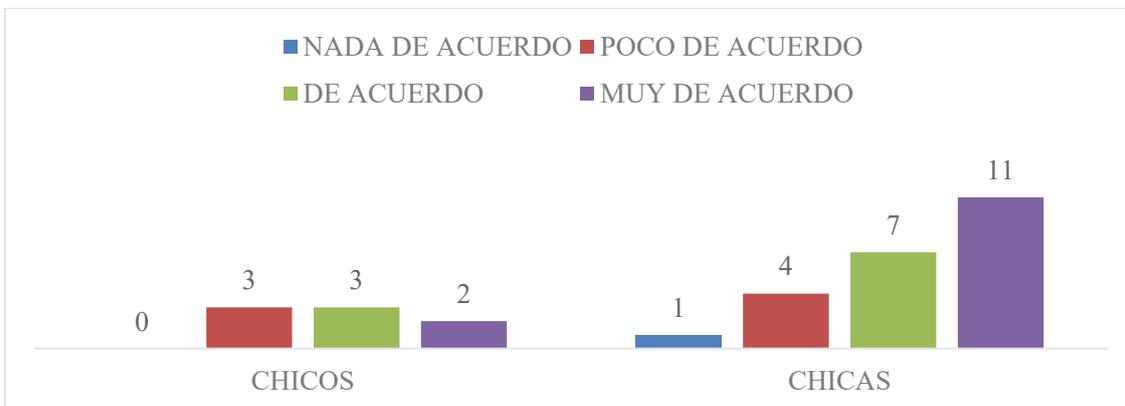


Figura 3.- Ítem 2.

Ítem 3: Ser entrenador de otro equipo me ha ayudado a mejorar en TWC.

La gran mayoría de chicas (95,6%) indican que la dinámica de entrenadores les ayudó a mejorar en el TWC, pues les hizo ver errores que así no cometerían después, e incluso les pareció muy divertido. Al igual que los chicos, que piensan igual, pero hay menos que están de acuerdo con la afirmación (37,8%), en contra de un 62,5%, quienes indican que no les ya ayudado la dinámica (Figura 4).

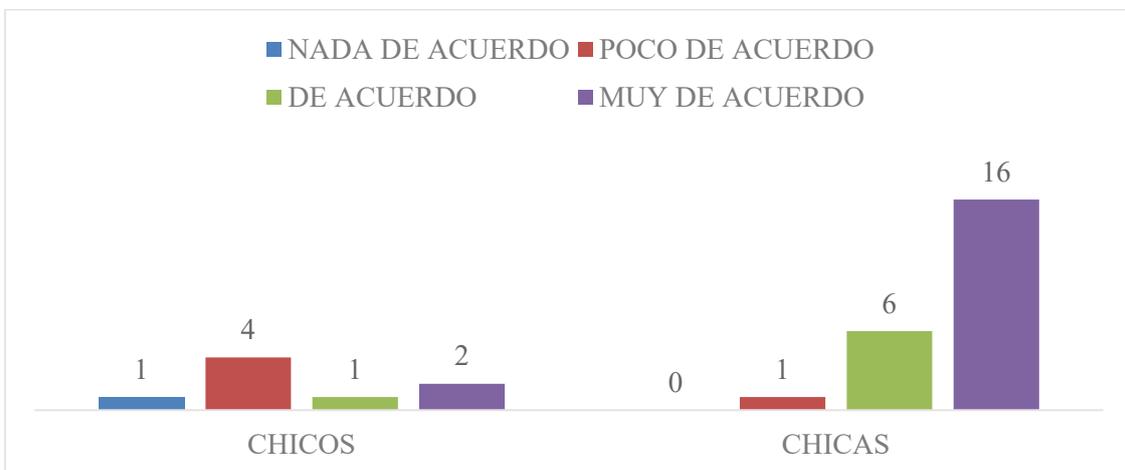


Figura 4.- Ítem 3.

5 Conclusiones

La percepción general del alumnado acerca de la dinámica de los entrenadores es positiva, indicando que han aprendido siendo ellos mismos entrenadores y observando a sus compañeros.

Se podría concluir que estas dinámicas no son excluyentes, pues el trabajo competitivo puede generar motivación siempre y cuando se trabaje correctamente. Aun así, las dinámicas cooperativas generan un mayor aprendizaje significativo del contenido que pueden desarrollar de forma más reveladora a corto plazo. Estas dinámicas relacionadas con la enseñanza recíproca pueden hacer que el alumno aprenda más fácilmente gracias a que ve los errores y aspectos positivos de sus compañeros, de mejor o diferente forma que si se realizan paradas de reflexión-acción y se corrige en el momento por parte del docente. A pesar de ello, esta dinámica puede generar tensiones entre alumnos que no tengan buena relación

pensando que lo que comparten no son críticas constructivas, sino destructivas relacionadas con temas de afectividad más que motrices.

Sería interesante realizar este mismo análisis con una muestra mayor de alumnos, comparando diferentes deportes en un periodo de tiempo más largo, por ejemplo en un trimestre completo.

6 Referencias

- González-Coto, V. A., Hernández-Beltrán, V., García-Espino, N., & Gamonales, J. M. (2022). Twincon: deporte coeducativo e inclusivo. *Logía, Educación Física y Deporte*, 3(1), 28-39.
- Fernández-Río, J. (2021). El aprendizaje cooperativo. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/13251>
- López-Pastor, V. M., García-Peñuela, A., López, E., Monjas, R., Pérez, D., y Rueda, M. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 7(43). <https://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>

PATINAJE COOPERATIVO

Cooperative skating

Ignacio González García (1)

(1) Colegio Virgen Mediadora de Gijón. FEFC, España. Correo electrónico: igonzalet@fefcoll.org

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia para la enseñanza del patinaje en línea desde una perspectiva cooperativa, siguiendo también los postulados del estilo actitudinal. A lo largo de ocho sesiones, un total de cincuenta estudiantes aprendieron cinco habilidades específicas del patinaje, asociadas a cinco retos colectivos que debían conseguir. Los resultados obtenidos han sido satisfactorios tanto para los estudiantes como para el profesorado, no solo por el contenido desarrollado sino también por las relaciones de apoyo y el propio ambiente de aprendizaje generado a lo largo de la experiencia.

Palabras clave: Patinaje; aprendizaje cooperativo; evaluación; estilo actitudinal

Abstract

This work presents an experience for teaching inline skating from a cooperative perspective, also following the postulates of the attitudinal style. Throughout eight sessions, a total of fifty students learned five specific skating skills, associated with five collective challenges that they had to achieve. The results obtained have been satisfactory for both students and teachers, not only because of the content developed but also because of the support relationships and the learning environment itself generated throughout the experience.

Keywords: Skating; cooperative learning; assessment; attitudinal style

1 Introducción

A pesar de su innegable interés, los deportes de deslizamiento han sido y son unos de los grandes olvidados en las programaciones de Educación Física, debido, sobre todo, a las dificultades que entraña la adquisición de los recursos materiales necesarios para su práctica y a las carencias formativas que tiene el profesorado para su enseñanza. Siguiendo las directrices de la agenda 2030 y, muy especialmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) *Salud y bienestar* y *Ciudades y comunidades sostenibles*, hemos enseñado patinaje en línea a nuestros estudiantes, focalizándola en dos importantes aspectos: (1) Aportar una actividad extra que el alumno puede practicar fuera de su horario escolar, y (2) Enseñar una forma de desplazamiento sostenible y nada contaminante.

2 Contextualización

Esta experiencia (unidad didáctica) se llevó a cabo en un centro concertado del Principado de Asturias, el colegio Virgen Medidora, de Gijón, para alumnos/as de cuarto curso de educación Primaria, y se realizó durante el mes de mayo. Se desarrollaron ocho sesiones con dos clases distintas de 25 estudiantes, ya familiarizados en el uso de estrategias cooperativas en las distintas áreas, lo cual facilitó la dinámica de las clases, evitando perder el tiempo en la explicación de determinados aspectos como la organización y el desarrollo de los grupos de trabajo o la evaluación de los procesos cooperativos.

3 Diseño y desarrollo

La enseñanza del patinaje se realiza a través de un amplio espectro de modelos que van desde los planteamientos técnicos, basados en la descomposición de las habilidades y en el diseño de progresiones cerradas para su enseñanza, hasta propuestas más abiertas basadas en “formas jugadas”, donde la búsqueda del componente lúdico hace que, en ocasiones, se olvide el propio contenido de la habilidad (Mañuero & Rodríguez, 2011). En nuestro caso, el planteamiento que hemos desarrollado pretende añadir una nueva visión a la enseñanza de un deporte de deslizamiento. Así, hacemos uso de metodologías activas, en este caso del aprendizaje cooperativo. Según Velázquez (2010), se trata de una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje, pero, y esto es lo verdaderamente importante, también el de los demás miembros de su equipo. Gracias a este enfoque, conseguimos implicar más y mejor a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo todos aprendices y maestros a la vez. Apoyándonos también en las ideas de Pérez Pueyo (2005) en su desarrollo del estilo actitudinal, buscamos que el valor fundamental de esta propuesta se centre en permitir trabajar y conseguir que todos los alumnos de una clase, sin excepción, logren alcanzar los objetivos propuestos. Esta premisa genera la preocupación y el interés en el docente por ofrecer al alumnado experiencias positivas que consigan crear el grupo unido que siempre debieron ser.

La propuesta es de iniciación para todos los estudiantes, sepan o no patinar. Una vez que vamos avanzando, tanto las sesiones como las tareas aumentan en dificultad. La importancia del grupo se ve favorecida por el objetivo común: todos han de conseguir superar el reto propuesto para ese día. Previamente, explicamos la habilidad a trabajar, hacemos juegos, practicamos por grupos e intentamos superar el citado reto, lo que hará que el sentimiento de grupo por la consecución del objetivo sea mucho más gratificante que si lo consigue solo un miembro del equipo. Todos estos resultados se irán registrando en una planilla.

Siguiendo una progresión metodológica, como hemos comentado, en función de la dificultad, nos centramos en cinco habilidades específicas del patinaje y su posterior reto (estas y otras habilidades pueden verse en <https://www.skateia.org/videos>):

1. Posición base. ¿Podemos recorrer toda la pista en fila y empujando sólo el último a todo el equipo?
2. Deslizamiento. ¿Podemos avanzar toda la fila impulsándonos a la vez?
3. Cambios de dirección: giros largos y giros cortos. ¿Podemos ir el equipo en fila recorriendo un circuito con muchas curvas?
4. Frenado. ¿Somos capaces de frenar todos en una marca establecida en el suelo?

5. Patinar abriendo y cerrando las piernas a la vez ¿podemos avanzar toda la fila impulsándonos, abriendo y cerrando las piernas?
6. Habilidades específicas: patinar hacia atrás y combinación de todas las técnicas anteriores. ¿Podemos hacer toda una coreografía mientras patinamos?

La estructura de las clases es la siguiente:

- Calentamiento sin patines.
- Parte principal: desarrollo de la habilidad específica mediante práctica grupal y juegos relacionados con el objetivo de ese día.
- Parte final o vuelta a la calma: repaso de lo aprendido y feedback grupal.

El desarrollo de las ocho sesiones se puede observar en el siguiente enlace ([LINK](#)).

4 Evaluación

Nuestra experiencia es valorada los siguientes puntos de vista: por los alumnos, mediante una autoevaluación y con dos coevaluaciones (una técnica de patinaje y otra sobre su función dentro del equipo de trabajo), y, por último, y no por ello menos importante, la heteroevaluación del profesor mediante una hoja de registro. De este modo, al finalizar la unidad didáctica, analizamos los resultados obtenidos de la experiencia didáctica, de un modo que consideramos que es mucho más beneficioso, ya que valora la progresión de los alumnos, que la simple consecución de tareas.

También es muy importante conocer el punto de partida de nuestros alumnos. Con los primeros ejercicios, es conveniente que el profesorado vaya anotando quién sabe ponerse el material de patinaje correctamente, quien desliza y quién no se pone sobre el los patines. Este último concepto es conveniente que los alumnos lo interioricen desde el primer contacto con su material.

5 Conclusiones

Después de 12 años realizando esta experiencia docente, y tras varias versiones “didácticas y metodológicas” distintas, consideramos llegado el momento de compartir esta experiencia cooperativa con el resto de la comunidad educativa.

Las conclusiones que obtenemos de las opiniones de los estudiantes son siempre muy positivas, y una gran mayoría lamentan que solo dure ocho sesiones. Al conseguir de forma progresiva los objetivos planteados, los estudiantes, al finalizar la unidad didáctica, sienten que han superado un reto grupal y otro personal, lo cual es extrapolable a otras situaciones de la vida, ya que, con esfuerzo y ayuda, casi todo es posible. Citando a Carlos Velázquez (2010), cada alumno alcanza sus objetivos, si y sólo si, el resto de sus compañeros del grupo también lo alcanzan. En esta línea, no podemos olvidar la importancia de las relaciones sociales en educación Primaria, la sensación de sentirse apoyado, de no dejar a nadie atrás y el punto de diversión, aprendizaje y risas inagotables, hacen que esta experiencia sea muy positiva. Asimismo, la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados puede venir reflejado en los cambios de actitudes de nuestros alumnos, al preocuparse de su salud y bienestar y de usar un modelo de desplazamiento no contaminante en su tiempo libre, aunque la verificación de estos objetivos en el medio y largo plazo debería ser objeto de un estudio más amplio.

6 Referencias

- Mañeru, J., & Rodríguez, H. (2011). Propuesta para abordar el qué y cómo enseñar las habilidades motrices en Secundaria: Un ejemplo a través del patinaje. *Ágora para la EF y el deporte*, 13(2), 197-228.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). Estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes. ALPE.
- Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

**ÁREA TEMÁTICA 3: HIBRIDACIÓN DEL
APRENDIZAJE COOPERATIVO CON
OTROS MODELOS PEDAGÓGICOS**

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA, APRENDIZAJE COOPERATIVO Y PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADOS. UN EJEMPLO EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Formative and Shared Assessment, Cooperative Learning and Tutored Learning Projects. An example in Pre-service teacher Education

Miriam Molina Soria (1)
Cristina Pascual Arias (2)
Carla Fernández Garcimartín (3)
Víctor M. López Pastor (4)

(1) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: miriam.molina@uva.es
(2) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: cristina.pascual@uva.es
(3) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: carlafdzg96@gmail.com
(4) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es

Resumen

En esta experiencia se analizan los resultados de la combinación de los sistemas de evaluación formativa y compartida (EFyC), el aprendizaje cooperativo (AC) y los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) en la asignatura de "Expresión y comunicación corporal en la Educación Infantil". La investigación se realiza con 42 alumnos matriculados en dicha asignatura, en una universidad pública española. Los resultados muestran que los alumnos están bastante satisfechos con la experiencia del PAT porque ayuda a adquirir competencias profesionales, además de ser una experiencia útil, innovadora, efectiva, sostenible y replicable. Durante la elaboración del PAT, el docente aporta feedback constante para conseguir una buena calidad del producto final, pero también se ayudan entre los propios compañeros, por lo que las ayudas entre ellos tienen una valoración alta.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo; Evaluación Formativa y Compartida; Proyectos de Aprendizaje Tutorado; Formación Inicial del Profesorado; Expresión corporal.

Abstract

This experience analyses the results of the combination of formative and shared assessment systems (F&SA), cooperative learning (CL) and Tutored Learning Projects (TLP) in the subject "Expression and body communication in early childhood education". The research was carried out with 42 students enrolled in this subject in a Spanish public university. The results show that students are quite satisfied with the TLP experience because it helps them to acquire professional competences, as well as being a useful, innovative, effective, sustainable and replicable experience. During the development of the TLP, the teacher provides constant feedback to achieve a good quality of the final product, but they also help each other, so that the help among them is highly valued.

Keywords: Cooperative Learning; Formative and Shared Assessment; Tutored Learning Projects; Pre-service Teacher Education; Body expression.

1 Introducción

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) está orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado y el profesorado, e implica al alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) son un trabajo teórico-práctico grupal y autónomo que utiliza una metodología potente y eficaz que ayuda al desarrollo de competencias profesionales (Barba & López-Pastor, 2017; Manrique et al., 2010; Martínez-Mínguez et al., 2019)

La combinación de la EFyC con la metodología de aprendizaje cooperativo (AC) y los PAT supone una fuerte aportación a la mejora del aprendizaje, la autonomía del alumnado y la calidad de sus trabajos (López-Pastor et al., 2020). El objetivo de este trabajo es analizar los resultados de la combinación de la EFyC, el AC y los PAT en la formación inicial de los docentes.

2 Contextualización

Esta experiencia se ha realizado en la asignatura de “Expresión y Comunicación corporal en la Educación Infantil”, del Grado universitario de Educación Infantil, durante el curso 2021-2022. Es una asignatura optativa de la mención “Expresión y Comunicación Artística y Motricidad”, y tiene 6 créditos ECTS. Hay 42 alumnos matriculados, procedentes del cuarto curso del Grado en Educación Infantil y de quinto curso del Programa de Estudios Conjunto (Educación Infantil y Primaria) de una universidad pública española.

3 Diseño y desarrollo

Se trata de un ejemplo de “buena práctica” que combina la EFyC, el AC y los PAT. Esta actividad consiste en la realización de un trabajo teórico-práctico colaborativo a dos niveles: (a) en pequeños grupos; (b) y gran grupo. Los grupos son de 2-4 personas y deben cumplir el requisito de asistencia obligatoria de todo el grupo a las tutorías presenciales que sean necesarias durante el proceso, para garantizar una calidad mínima en el trabajo antes de la puesta en práctica con las compañeras, así como trabajar de manera cooperativa y que la carga de trabajo sea equilibrada.

Los docentes aportan los temas para la realización del PAT, que se van eligiendo por sorteo. Los temas son: cuentos motores, canciones motrices, juegos cooperativos, juegos rítmico-expresivos de tradición oral, mimo, yoga infantil, danzas del mundo, títeres corporales, percusión corporal y lipdub. Explicamos el proceso de realización del PAT en la Tabla 1.

Tabla 1.- Proceso de elaboración del PAT.

	Diretrices
Paso 1	Elección del tema y la asignación de fecha de presentación. Se concreta una tutoría con todo el grupo para que el profesor proporcione la bibliografía básica para elaborar un marco teórico de cuatro hojas que englobe los conceptos más importantes del tema del PAT que han podido encontrar en las lecturas.
Paso 2	El profesor corrige el marco teórico las veces que sea necesario a través de tutorías grupales.
Paso 3	Se elabora un plan de sesión del tema del PAT que se llevará a cabo en el gimnasio con sus compañeros, que vivirán la sesión como si fueran alumnado de educación infantil.
Paso 4	El plan de sesión se corrige con el profesor en las tutorías hasta que tiene una calidad aceptable.
Paso 5	Se reparten los roles docentes para la puesta en práctica del plan de sesión (maestro principal, maestro de apoyo, observador y evaluador). Si hay grupo de menos de 4 personas, buscarán compañeros que asuman el rol de observador y/o evaluador durante la puesta en práctica del PAT.
Paso 6	El día de exposición, el grupo pone en práctica el plan de sesión y, después, defiende entre todos los componentes el marco teórico de forma oral en 10 minutos.
Paso 7	Tras la puesta en práctica con sus compañeros en la universidad, se puede desarrollar la sesión práctica en un centro real de educación infantil.
Paso 8	Una semana después de la exposición en la universidad, se entrega el informe final del PAT. Este informe está compuesto por un narrado de sesión, un análisis de las competencias docentes y dos autoevaluaciones en las que los alumnos de forma grupal reflexionan sobre la puesta en práctica: qué estaba programado y qué ha ocurrido, problemas surgidos y soluciones adoptadas.

4 Evaluación

Tras la puesta en práctica del grupo que expone el PAT, se realiza un análisis conjunto de los aspectos didácticos y las competencias docentes de la sesión (evaluación entre iguales). Estos aspectos se ven reflejados en el informe final del PAT (en el caso del grupo que expone) y en la ficha de análisis de sesión (en el caso del resto de la clase). Cada grupo de PAT autoevalúa su trabajo, tanto la exposición del marco teórico como la puesta en práctica de la sesión. No se hace un salto a la calificación hasta que no termina el cuatrimestre, y se realiza a través de una auto-calificación y una calificación dialogada por grupos de trabajo.

Para evaluar los PAT se utiliza un *Cuestionario sobre la experiencia de “buena práctica” y su evaluación* (validado por Castejón-Oliva et al., 2015).

Los resultados son muy positivos (medias aritméticas obtenidas entre 3.40 y 4.63 sobre 5). Los alumnos piensan que los PAT ayudan a adquirir competencias profesionales (media de 4.20 sobre 5). Además, el alumnado está bastante de acuerdo con que es una experiencia útil, innovadora, efectiva y replicable en otros contextos (medias entre 4.18 y 4.63 sobre 5).

El AC realizado por el grupo, el feedback aportado por los compañeros (EFyC) y las tutorías continuas del docente ayudan a que las valoraciones sobre las ayudas recibidas por los compañeros hayan sido altas (media 3.89 sobre 5). Los alumnos están bastante satisfechos con la experiencia y con el sistema de EFyC del PAT (media de 4.11 sobre 5). Además, consideran que el grado de dificultad del PAT no es alto (media de 3.40 sobre 5).

Los grupos que no realizan el trabajo de forma continua y cooperativa durante el proceso que dura el PAT, suelen tener resultados mucho más bajos. Todos los alumnos matriculados en la asignatura han logrado superar la experiencia del PAT.

5 Conclusiones

El PAT, combinado con AC y sistemas de EFyC ha demostrado ser una buena actividad de aprendizaje con una tasa de éxito muy elevada. Además, parece que esta metodología ayuda al aprovechamiento de las capacidades de los miembros del grupo para suplir las limitaciones que puedan existir en el mismo, creando un ambiente colaborativo que ayuda al desarrollo del trabajo autónomo fuera del aula.

6 Referencias

- Barba, R. A., & López-Pastor, V. M. (2017). Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 66-70.
- Castejón Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267.
- López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., Monjas-Aguado, R., & Gea Fernández, J. M. (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26.
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687.
- López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba-Martín, J. J., & Lorente, E. (2016). Rubricas y PATS. Utilización de una escala graduada (rúbrica) para la autoevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). Percepción de su funcionalidad por parte de los estudiantes. *Cultura, Ciencia, Deporte (CCD)*, 11(31), 37-49.

- Manrique-Arribas, J.C., López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., & Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Martínez-Mínguez, L., Moya-Prados, L., Nieva-Boza, C., & Cañabate-Ortiz, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>

EXPRESIÓN CORPORAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Corporal Expression in Pre-Service Teacher Education and Peer-Assessment

Cristina Pascual Arias (1)
Miriam Molina Soria (2)
Carla Fernández Garcimartín (3)
Víctor M. López Pastor (4)

(1) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: cristina.pascual@uva.es

(2) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: Miriam.molina@uva.es

(3) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: carlafdzg96@gmail.com

(4) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), España. Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es

Resumen

En este trabajo presentamos una experiencia de evaluación entre iguales en una asignatura de la Formación Inicial del Profesorado (FIP). Se trata de un proceso colaborativo, en el que el alumnado participa en la elaboración de las preguntas del examen y sus rúbricas de corrección, con las que realizarán una coevaluación entre iguales. En esta experiencia han participado 35 alumnos de la asignatura Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil. En el diseño y desarrollo de la experiencia destacamos como ha sido el proceso de preparación colaborativa del examen y las fases que se han desarrollado. Los resultados son muy positivos, dado que todos los alumnos superaron el examen con esta forma de prepararlo; además, los alumnos muestran una gran satisfacción y valoran muy bien la experiencia. En conclusión, la utilización de este tipo de procesos de trabajo colaborativo y evaluación formativa y compartida parece ser positiva en FIP.

Palabras clave: Expresión Corporal; Formación Inicial del Profesorado; Aprendizaje Colaborativo; Evaluación entre Iguales; Evaluación Formativa.

Abstract

In this paper we show an experience of peer assessment in a Pre-Service Teacher Education (PTE) subject. It is a collaborative process, in which students participate in the elaboration of the exam questions and each rubric, with which they will carry out a peer assessment among equals. Thirty-five students from the subject Expression and Body Communication in Infant Education have participated in this experience. In the design and development of the experience we highlight how the collaborative training process of the exam has been and the phases the exam with this type of preparation. Furthermore, the students show great satisfaction and value the experience very highly. In conclusion, the use of this type of collaborative work process and formative and shared assessment seems to be positive in PTE.

Keywords: Corporal Expression; Pre-service Teacher Education; Collaborative Learning; Peer Assessment; Formative Assessment.

1 Introducción

Una de las razones por las que se desarrolla la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) es que los futuros docentes pueden realizar una transferencia entre las competencias y conocimientos adquiridos en la FIP y su posterior docencia (Fraile Aranda, 2004; Hortigüela et al., 2016; Pérez et al., 2014). Una de las competencias profesionales específicas de la FIP es ser capaz de corregir adecuadamente trabajos y exámenes de otras personas. López-Pastor et al., (2012) señalan que el alumnado valora positivamente el hecho de adquirir estas competencias mediante actividades de EFyC. Por ejemplo, el desarrollo del examen de una forma colaborativa y dando importancia a la coevaluación entre iguales ha dado muy buenos resultados, tanto en rendimiento académico como en satisfacción y valoración del alumnado (Lozano et al., 2017).

En esta experiencia combinamos la preparación colaborativa del examen por todo el grupo clase con su posterior corrección entre iguales. Lo planteamos como una actividad de aprendizaje dentro de un proceso de EFyC en FIP. Los objetivos son los siguientes: (a) desarrollar una experiencia de EFyC en la que el alumnado participa de forma colaborativa en la elaboración de las preguntas del examen y sus rúbricas de corrección, para que posteriormente pueda realizarse una coevaluación entre iguales; (b) evaluar los resultados obtenidos respecto al funcionamiento de la experiencia, la satisfacción del alumnado y su rendimiento académico.

2 Contextualización

La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil (4º curso, Plan de Estudios del Grado Maestro en Educación Infantil), durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020, con 35 alumnos (17 de 5º curso del Doble Grado de Infantil y Primaria y 18 de 4º curso del Grado de Infantil). La asignatura tiene 6 créditos ECTS (150 horas de trabajo, 60 de ellas lectivas) y ofrece al alumnado 3 vías de aprendizaje y evaluación: (a) formativa y continua; (b) mixta; (c) final. Cada vía tiene unos requisitos diferentes de asistencia, trabajos a presentar y tipos de examen. Pueden encontrarse ejemplos de estos sistemas de evaluación en Gallardo-Fuentes et al. (2018) o Molina et al. (2019).

3 Diseño y desarrollo

Para recoger la información correspondiente a esta experiencia hemos utilizado como técnicas de obtención de datos: (a) las actas de calificaciones del examen; (b) la observación directa; (c) las entrevistas informales con los alumnos durante el transcurso de la experiencia. Para analizar los datos hemos utilizado un análisis cualitativo de los mismos.

Todos los participantes de la experiencia optaron por la vía formativa y continua, que requiere asistir regularmente, entregar las actividades de aprendizaje en tiempo y forma, realizar un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) en grupo y preparar el examen de forma colaborativa. El examen sólo vale un 20% de la nota final.

La elaboración colaborativa del examen pasó por las siguientes fases: (a) se acotó el contenido sobre el que se podían elaborar las preguntas del examen; (b) cada uno de los 12 grupos de trabajo realizó 8 preguntas (grupos de 3-5 miembros) y cada pregunta fue acompañada de una rúbrica de corrección con 4 niveles; (c) de las 96 preguntas totales que entregaron los alumnos se seleccionaron 48 preguntas, tras eliminar las incorrectas y las repetidas; (d) se elaboraron dos modelos de examen con 7 preguntas similares cada uno; (e) se elaboraron dos plantillas de corrección del examen, con las rúbricas que el alumnado había elaborado.

Tras la realización del examen, cada alumno evaluó el examen de otro compañero basándose en las rúbricas de corrección que habían elaborado. Posteriormente los docentes de la asignatura corrigieron el examen, otorgando la nota final al alumnado y realizando una comparativa entre la nota de la coevaluación y la nota del docente.

El funcionamiento de la experiencia ha sido muy positivo. La actitud de los alumnos evolucionó desde un primer momento de reticencia y desconfianza hasta mostrar un nivel de auto-exigencia y autocrítica muy elevado posteriormente.

4 Evaluación

Los alumnos implicados muestran una alta valoración y satisfacción con la experiencia. Señalan que: (a) el aprendizaje ha sido muy significativo, puesto que han preparado el examen de manera colaborativa y autónoma; (b) han afrontado el examen con mayor confianza y positividad que en otras ocasiones, puesto que han formado parte de su elaboración y preparación; (c) la corrección del examen de otro compañero no les ha generado inseguridad al haber preparado con anterioridad las rúbricas. Por otra parte, los buenos resultados académicos obtenidos también generan una valoración positiva de la experiencia, puesto que el total de los alumnos ha superado el examen (32 en la primera convocatoria y 3 en la segunda).

Otros resultados recogidos hablan de una alta satisfacción con este trabajo colaborativo por varias razones: (a) han aprendido más de esta manera, al preparar los contenidos del examen en grupo; (b) participar en la elaboración de las rúbricas de corrección facilita el proceso posterior; (c) el miedo y la presión ante el examen ha disminuido. Por todo ello, la valoración global de la experiencia por parte de alumnos y docentes es muy positiva.

5 Conclusiones

Los objetivos de la experiencia se han cumplido satisfactoriamente. Hemos desarrollado una experiencia de EFyC en la que el alumnado ha participado de forma colaborativa en la elaboración de las preguntas del examen y sus rúbricas de corrección. Este aspecto ha ayudado a que la evaluación entre iguales haya sido un éxito.

Este trabajo puede resultar útil para el profesorado interesado en realizar procesos de elaboración colaborativa del examen entre todo el alumnado, con o sin procesos posteriores de evaluación entre iguales. Como prospectiva, queremos seguir aplicando esta experiencia con otros grupos, para comparar resultados y perfeccionar el procedimiento.

6 Referencias

- Fraile, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6(7), 213-234.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., & Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., & Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. <https://doi.org/10.4471/remie/2012.09>
- Lozano, C., Casado, O. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). La preparación de exámenes a través de la evaluación formativa y la redacción colectiva de preguntas y respuestas. En V. M. López-Pastor, & A. Pérez-Pueyo, *Buenas prácticas docentes. Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 272-285). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>
- Molina, M., López-Pastor, V., Pascual, C., & Barba, R. (2019). Ejemplo de buena práctica de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 69-86. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.11997>
- Pérez, A., Martínez-Mínguez, L., & Santos, M. (2014). Tres Buenas Prácticas con Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. *Revista de Educación Física*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860.22>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.443-446). Sage Publication.

EL FRANQUEAMIENTO DE OBSTÁCULOS Y LA CABUYERÍA DESDE EL ESTILO ACTITUDINAL Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

The crossing of obstacles and the fit from the
Attitudinal Style and the Cooperative Learning

Ángel Pérez-Pueyo (1)
David Hortigüela-Alcalá (2)
Carlos Gutiérrez-García (3)
Israel Herrán Álvarez (4)
Carlos Heras Bernardino (5)
Jorge Garrote García (6)
Alejandra Hernando Garijo (7)
Óscar Casado Berrocal (8)
Mario Sobejano Carrocera (9)
Jose Luis Álvarez-Sánchez (10)

- (1) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es
(2) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es
(3) Universidad de León, España. Correo electrónico: carlos.gutierrez@unileon.es
(4) IES Doctor Sancho de Matienzo (Villasana de Mena, Burgos). Correo electrónico: iherran@educa.jcyl.es
(5) IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid). Correo electrónico: cherber578@pradosantodomingo.es
(6) IES Gil y Carrasco, Ponferrada, España. Correo electrónico: jorge.gargar.5@educa.jcyl.es
(7) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: ahgarijo@ubu.es
(8) CEIP San Isidoro, León, España, España. Correo electrónico: oscarm.casber@educa.jcyl.es
(9) IES La Quintana, Asturias. España. Correo electrónico: mariosc@educastur.org
(10) IES Emperador Emperador, Medina del Campo. Correo electrónico: josel.alvsan.2@educa.jcyl.es

Resumen

Esta comunicación presenta a la cabuyería y al franqueamiento de obstáculos vistos desde dos modelos pedagógicos con aspectos comunes y características diferenciadoras: El Aprendizaje cooperativo y el Estilo actitudinal. En la primera parte de la comunicación se describe paso a paso cómo alcanzar los mismos objetivos de este contenido con ambos modelos. La segunda parte destaca los aspectos diferenciadores más significativos relativos a la organización y disposición del alumnado en el proceso de aprendizaje de los nudos, aspecto clave de la resolución del reto del tensado. La experiencia llevada a cabo en el ámbito de la formación del profesorado y en la educación secundaria obligatoria demuestra la importancia de que el docente elija adecuadamente un modelo u otro en función de las características y necesidades del alumnado.

Palabras clave: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, cabuyería, franqueamiento de obstáculos

Abstract

This experience presents the fit and the overcoming of obstacles seen from two pedagogical models with common aspects and differentiating characteristics: Cooperative Learning and Attitudinal Style. The first part of the communication describes step by step how to achieve the same objectives of this content with both models. The second part highlights the most significant differentiating aspects related to the organization and disposition of the students in the process of learning the knots, a key aspect of the resolution of the tensioning challenge. The experience carried out in the field of teacher training and in compulsory secondary education shows the importance of the teacher choosing adequately one model or another according to the characteristics and needs of the students.

Keywords: Attitudinal style, cooperative learning, fitting in, breaking through barriers

1 Introducción

El Estilo Actitudinal (2005; 2010) y el Aprendizaje Cooperativo (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 1999; Velázquez, 2013; Fernández-Río, 2017; Hortigüela, 2019) son algunos de los modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2016) que ponen el acento en el aprendizaje del alumno, dejando el contenido en un segundo plano; aunque intentando aprovechar de éste su valor motivacional. Ambos modelos comparten tres aspectos fundamentales: a) la generación de motivación hacia la práctica mediante la superación de retos, indagando y descubriendo; b) la autonomía y regulación del trabajo en el aula para que el alumnado sea el verdadero protagonista de su aprendizaje.; y c) el desarrollo de un ambiente social de aprendizaje.

El franqueamiento de obstáculos y la cabuyería asociada ha sido una de las temáticas clásicas en el desarrollo del Estilo Actitudinal acerca de los contenidos del medio natural (Pérez-Pueyo, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2016). De hecho, se convierte en una magnífica alternativa o complemento a otros contenidos, pues la transferencia de los conocimientos y aprendizajes adquiridos se comprueba en actividades como el arborismo. En este tipo de experiencias, el tensado de cuerdas a través del concepto de polea móvil estudiado interdisciplinariamente en Física (Pérez-Pueyo & García-López, 2004), la aplicación de ésta en los puentes de mono, puentes tibetanos, puentes de escala, o la elaboración de columpios y escaleras son la evidencia perfecta de que el aprendizaje de una serie de nudos básicos y la combinación de estos son aplicables en diferentes contextos.

Tanto los docentes como los futuros docentes deben tener clara la eficacia e idoneidad de un modelo pedagógico u otro en función de las características del alumnado a aplicar, las experiencias previas, su nivel de autonomía o la capacidad de trabajar colaborativa o cooperativamente.

Es por ello que en esta comunicación se presenta la comparación de la puesta en práctica desde el Aprendizaje cooperativo y el Estilo actitudinal del aprendizaje de los nudos básicos y su aplicación en el franqueamiento de obstáculos. La intención es valorar ambas experiencias y reflexionar sobre la idoneidad de la elección de uno u otro modelo pedagógico en función del análisis del contexto en el que vaya a ser aplicado.

2 Contextualización

La experiencia se lleva a cabo tanto en la asignatura de Aprendizaje de las Materias correspondientes del Módulo de Educación Física del Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de León, en la asignatura de Educación Física y su didáctica del Grado de Primaria de la Universidad de Burgos y en diferentes centros de secundaria en la asignatura de Educación Física por miembros de Grupo Actitudes.

3 Diseño y desarrollo

Si bien es evidente que un futuro docente debe conocer diferentes modelos pedagógicos con características comunes como el Aprendizaje cooperativo y el Estilo actitudinal, así como que los experimente y comprenda la idoneidad de aplicar en cada ocasión el más adecuado. No es menos cierto que los que los docentes en activo deben tener claros tanto los modelos que quiere aplicar como la manera de llevarlos a cabo y las diferencias entre ambos.

En este caso, la intención es presentar el proceso de aprendizaje de los nudos necesarios para la realización del tensado de un puente en el franqueamiento de obstáculos desde la aplicación de dos modelos pedagógicos diferentes: el Aprendizaje cooperativo y el Estilo Actitudinal.

Si bien es cierto que ambos tienen muchos aspectos comunes (Pérez-Pueyo, 2012), no es menos cierto que es imprescindible conocer sus características y diferencias si se pretenden aplicar con eficacia en cada caso (Fernández-Río et al., 2018); así como ver la manera en que se llevaría a la práctica en el mismo contenido. Por ello, a continuación, presentamos las dos propuestas utilizadas.

Al aplicar el **Estilo Actitudinal** al tema de la Cabuyería y el franqueamiento de obstáculos, estos son brevemente los pasos seguidos y el enfoque cooperativo que se destaca; pues no debemos olvidar el alto carácter cooperativo de este modelo (Pérez-Pueyo, 2012):

1.- Comenzamos organizando la clase en grupos de 6-8 personas y por afinidad, proporcionándoles una cuerda de 25-30 metros junto a dos árboles o columnas separadas unos 5-7 metros. Presentamos un reto inicial: *“Tensar una cuerda entre dos árboles, tanto que apenas se combe al subirse encima”*. Esta primera propuesta busca diagnosticar tanto su capacidad para pensar como gran grupo (y no grupo de 6-8) si pretenden tensar lo más fuerte posible, como la capacidad para utilizar conocimientos previos o si se plantean buscar en internet formas de resolverlo. Una vez que comienzan a trabajar, el grupo más desfavorecido en cuanto a número y fuerza será el elegido por el docente para ayudarle a demostrar que más vale maña que fuerza y lograr el reto.

2.- Comprobada la diferencia de resultados y que el conocimiento de base es el problema para resolver el reto, comenzamos enseñando los nudos de uno en uno. Cuando se enseña el primero, conforme los alumnos lo consiguen, inmediatamente se responsabilizan de algún compañero que no haya conseguido lograrlo aún lo aprenda. No se pasa al siguiente nudo hasta que todos lo han realizado correctamente. La organización de las parejas o grupos de ayuda es por afinidad.

3.- Cuando los alumnos han aprendido todos los nudos y su funcionalidad, se les plantea de nuevo el reto inicial y deben resolverlo en grupos: Tensar una cuerda entre dos árboles, tanto que apenas se combe al subirse encima. Aquí comprobaremos si los grupos continúan trabajando por grupos de 6-8 aislados, se piden ayuda para tensar o se organizan para tensar entre los mismos árboles y hacer un puente de mono, en árboles consecutivos para enlazar estructuras....

4.- Cuando han conseguido tensar una cuerda, si no ha surgido de ellos, se les presentan varias opciones (puentes de mono, tibetanos, de escala, columpios...) que deben ir realizándolos y comprendiendo que todos se llevan a cabo con los mismos tres nudos.

5.- Finalizado el proceso de aprendizaje, a los grupos iniciales, para resolver el reto, se agrupan en 3 o 4 alumnos (dividiendo los grupos anteriores en dos) y se les planteará la primera de las actividades de calificación: un “video de evidencia de aprendizaje” tensando una cuerda. Este video es individual y en él el alumno debe demostrar que es capaz de realizar los nudos aprendidos gracias al trabajo compartido. Esta actividad es un requisito imprescindible y que condiciona la entrega y realización de la siguiente actividad de calificación.

La segunda tarea consiste en que los alumnos se organicen de la siguiente manera: uno realiza el tensado, otro graba y otro (u otros dos) están pendiente por si el primero necesita ayuda para tensar. Pero lo más importante es que no entregan el vídeo hasta que todos han logrado realizar el tensado con los tres nudos correctamente, por lo que la interdependencia positiva de logro es evidente.

6.- La segunda actividad es doble y en parejas. Deben conseguir demostrar su competencia en la realización de los nudos y su aplicación práctica combinando elementos aprendidos y organizándose para realizar el tensado y un columpio (actividad de calificación). Esta actividad, además, será grabada y coevaluada por otra pareja. Ambas actividades llevarán asociados instrumentos que servirán para la autoevaluación y el proceso de evaluación formativa.

7.- Finalmente, como grupo clase y siguiendo con la intención de general una experiencia final de toda la clase (Organización secuencial hacia las actitudes, Pérez-Pueyo, 2007), deberán preparar un montaje final para el disfrute de un recorrido de aventura para alumnos más pequeños (o que visiten el centro en jornada de puertas abiertas o para un centro de infantil próximo a su centro).

Al aplicar el **Aprendizaje Cooperativo**, debemos encadenar diferentes elementos, técnicas y propuestas si buscamos plantear una equivalencia en relación al trabajo de cabuyería y franqueamiento con el Estilo Actitudinal. Estas son también brevemente los pasos que hemos seleccionado (aunque, evidentemente no son los únicos): Comenzamos proponiendo la aplicación de un puzzle de Aronson para la adquisición del conocimiento teórico-práctico de los nudos necesarios para resolver el problema de conseguir tensar

una cuerda. Es evidente que también se les podría inicialmente haber presentado el reto del tensado y ver qué y cómo lo realizan, aunque la diferencia estaría en que el docente no intervendría tensando él con un grupo y, de este modo, que viesan todos una posible solución y cómo queda el tensado con los nudos necesarios. Continuamos planteando un Reto Físico Cooperativo, cuya intención es que, con los conocimientos de los nudos adquiridos, busquen la manera adecuada para organizarlos y conseguir tensar. Y finalizaremos proponiendo un proyecto cooperativo.

Puzle de Aronson (técnica cooperativa)

- 1.- Organizamos la clase en grupos de 4 personas heterogéneas (grupos base), elaborado por el docente en base a criterios de competencia motriz y de habilidades sociales.
- 2.- Se comienza con la organización y reparto de tareas del Puzle de Aronson, estableciendo 4 temas de aprendizaje (as de guía, ocho doble, siete y medio y ballestrinque). Identificamos los alumnos que serán los expertos en cada grupo base. Damos tiempos y materiales para el aprendizaje individual del tema (nudo elegido).
- 3.- A continuación, organizamos los grupos de expertos con la intención de llevar a cabo un aprendizaje contrastado. No volverán a su grupo base hasta que se aseguran que todos los expertos dominan el nudo y cómo enseñarlo.
- 4.- Los expertos vuelven a sus grupos base y comienza el aprendizaje compartido. Su responsabilidad inicial se vincula directamente a la interdependencia positiva que genera aprendizaje en los compañeros.
- 5.- Finalizaremos con una evaluación individual (que puede ser calificación) en la que se compruebe que se ha adquirido el conocimiento compartido.

Reto físico cooperativo

Posteriormente, seleccionamos una propuesta que genera la utilización del aprendizaje adquirido y que evidencie la transferencia a otros contextos.

6.- Comenzamos presentando un reto con más de una solución posible en el que deban utilizar los aprendizajes anteriores. Reto: *“A nuestro pueblo ha llegado una familia con niños con los que queremos jugar; sin embargo, un río nos impide estar juntos. Hablamos con ellos de orilla a orilla, pero no podemos cruzarlo. Se establece como situación de juego que las dos columnas o árboles determinan las dos orillas de un río; en grupos de entre seis u ocho personas seleccionados como queráis, debéis situaros uno o dos en un lado y el resto en el otro y conseguir unir con una cuerda los dos árboles (o columnas), para que sea posible superar el río sin mojarse”*.

Este reto permite que utilicen diferentes nudos en diferentes posiciones para resolver el tensado del puente que permita el paso. Por ejemplo, para el agarre en el punto fijo pueden utilizar as de guía, el ocho doble cosido u otro que conozcan, para la polea móvil el siete y medio el ocho doble o en as de guía, y para el cierre de sujeción, el ballestrinque o cierre normal.

Proyecto cooperativo

En este punto, involucrar a todo el alumnado requiere de una nueva propuesta; en este caso la realización de un proyecto cooperativo.

7.- Plantear un proyecto en el que utilicen los nudos aprendidos y las combinaciones de los retos planteados. Por ejemplo, elaborar un espacio de aventura para un grupo de infantil.

4 Evaluación

Descritos los dos planteamientos, es evidente que ambos modelos tienen claros puntos en común e implican al alumnado en el proceso de aprendizaje. Quizás, a priori, se podría decir que el Estilo Actitudinal plantea un enfoque más integral desde el momento inicial; pensando siempre en conseguir generar un

verdadero grupo clase sin que se produzca exclusión. Sin embargo, para ello se parte de pequeños grupos organizados por afinidad que van uniéndose regular y progresivamente a otros que generan inevitablemente la heterogeneidad. En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo, a diferencia del Estilo actitudinal, implica el “empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson et al., 1999, p. 14) partiendo de la heterogeneidad establecida por el profesor. Por ello, en Educación Física se incorporan nuevas estructuras de trabajo como los juegos cooperativos y los retos físicos cooperativos (Fernández-Río, 2005; Velázquez, 2004, 2012, 2013) para llevar a cabo enfoques motrices y la posibilidad de trabajar habitualmente con grupos más numerosos. Y, además, para generar propuestas de toda la clase, podemos encontrar proyectos con diferente carácter, aunque los más habituales se asientan sobre lógicas de aprendizaje cooperativo (Omeñaca et al., 2001). Cuando llevamos a cabo un enfoque integrado de estas distintas estructuras en Educación Física (técnicas cooperativas de Aprendizaje cooperativo, retos cooperativos y proyectos cooperativos) comprobamos la equivalencia con el enfoque pedagógico que establece el Estilo Actitudinal en Educación Física.

5 Conclusiones

La experiencia permite comprobar los puntos comunes y diferenciadores de ambos modelos pedagógicos, ante el desarrollo de un mismo contenido. Además, ofrecer al alumnado la posibilidad de vivenciar y reflexionar sobre la idoneidad de la utilización de uno y otro. Las líneas futuras de desarrollo se dirigen hacia el diseño de una investigación para la aplicación de ambos planteamientos en un mismo contexto, y así poder comprobar la diferencia en los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado de un mismo centro y curso.

6 Referencias

- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., & Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.
- Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Wanceulen.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Acropolis.
- 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.
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem*, 25, 81-92.
- Pérez-Pueyo, A. (2008). Interdisciplinariedad, cooperación y medio natural. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 3, 13-28.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. CEP.
- 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. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez & S. de Prado (coords.), *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperando* (pp. 34-67). La Peonza publicaciones.

- Pérez Pueyo, Ángel. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*, 29, 207–215. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720>
- Pérez-Pueyo, A., & García-López, J. (2004). *Trabajo de interdisciplinariedad entre la física y la educación física a través de las actividades en el medio natural*. Actas del 2º Congreso Internacional: Las Actividades Física en el Medio Natural en la Educación Física Escolar. Universidad de Valladolid (Palencia).
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2016). Tres nudos: el franqueamiento de obstáculos desde el Estilo Actitudinal. En D. Pérez-Brunicardi, J. Frutos, P. Caballero, A. Baena-Extrenera & A. Miguel-Aguado. *Actas de las jornadas sobre actividades en la naturaleza. Todos juntos, con un mismo rumbo*, 99-108.
- Velázquez, C. (2004). Desafíos físicos cooperativos: una experiencia de aula. En C. Velázquez, V. M. López Pastor, & R. Monjas (Coords.), *Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2012). 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.
- 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. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

EL DESARROLLO DE LA COOPERACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SALUDABLE: UNA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS

The cooperation development from a healthy approach:
a hybridization between pedagogical models

Carlos Evangelio (1)
Carmen Peiró-Velert (2)
Javier Fernández-Río (3)
Sixto González-Víllora (4)

- (1) Universidad de Castilla-La Mancha, España. Correo electrónico: carlos.evangelio@uclm.es
(2) Universitat de València, España. Correo electrónico: carmen.peiro@uv.es
(3) Universidad de Oviedo, España. Correo electrónico: javier.rio@uniovi.es
(4) Universidad de Castilla-La Mancha, España. Correo electrónico: sixto.gonzalez@uclm.es

Resumen

Los modelos pedagógicos pueden favorecer la consecución de objetivos relevantes de la Educación Física, como la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas y su relación con la consolidación de hábitos saludables. El objetivo de la presente experiencia es mostrar el desarrollo de un proyecto de Educación física relacionada con la salud y Educación Deportiva, viéndose favorecido por la cooperación y la cesión progresiva de autonomía y responsabilidad al alumnado. La intervención se aplicó en un grupo de 30 alumnos (15 chicos y chicas) de 5º de Educación Primaria, durante 11 sesiones. La evaluación de esta experiencia mostró que la perspectiva docente de la profesora de enfatizar la cooperación y la autonomía (cesión progresiva de autonomía apoyada por rutinas de trabajo y materiales didácticos), favoreció el desarrollo de autonomía, una mejora de relaciones y habilidades sociales, y el sentimiento de competencia en el alumnado.

Palabras clave: Modelos basados en la práctica; hibridación; cooperación; Educación Deportiva; Educación Física relacionada con la Salud.

Abstract

Pedagogical models may contribute to achieving relevant objectives of Physical Education relevant objectives, such as the satisfaction of Basic Psychological Needs and its influence on healthy habits consolidation. The aim of this experience is to show the implementation of a Health-based PE and Sport Education project in which cooperation and the gradual autonomy and responsibility assigned to students played special roles. It was applied over 30 students (15 boys and girls) of Year 5 during 11 lessons. The evaluation of the experience showed that the teachers' perspective of emphasizing cooperation and the autonomy (gradual autonomy assignment supported by work routines and curriculum materials), contributed to the development of students' autonomy, the improvement of their social skills and relationships, as well as their sense of competence.

Palabras Keywords: Models-based practice; hybridization; cooperation; Sport Education; Health-based Physical Education.

1 Introducción

Actualmente, uno de los objetivos principales de la Educación Física (EF) es promover la construcción de identidades activas y estilos de vida saludables en el alumnado. Para ello, resulta crucial que el profesorado incorpore en su aula metodologías o modelos pedagógicos que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (González-Víllora, Evangelio, Guijarro & Rocamora, 2020), de modo que favorezcan la satisfacción (y no frustración) de sus necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación; Ryan & Deci, 2017). Los modelos de Educación Deportiva (ED; Siedentop, Hastie & van der Mars, 2020), EF relacionada con la Salud (EFrS; Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011) y Aprendizaje Cooperativo (AC; Johnson, Johnson & Holubec, 2013) pueden contribuir, individualmente o de manera hibridada, a la construcción y consolidación de estas identidades activas (p.ej. facilitando la satisfacción de una o varias necesidades psicológicas).

Teniendo en cuenta los fundamentos y características de los modelos anteriormente mencionados, el objetivo de este trabajo es presentar cómo puede desarrollarse un proyecto de EFrS con elementos propios e incorporando la estructura de una 'temporada' de ED, y viéndose favorecida por la cooperación y la cesión progresiva de autonomía y responsabilidad.

2 Contextualización

Se realizó una intervención con 30 alumnos de quinto de Educación Primaria (15 chicos y 15 chicas), consistente en una unidad de 11 sesiones (dos horas/semana) de *rope-skipping* o salto de comba. El grupo de clase tenía experiencia previa en prácticas cooperativas y de salto de combas. Se aplicó en un colegio público con instalaciones al aire libre lo suficientemente amplias como para realizar la intervención. Los materiales utilizados principalmente fueron combas, equipos de audio y materiales impresos.

3 Diseño y desarrollo

Se diseñó la unidad didáctica según la estructura propia de la ED (i.e., pretemporada, temporada y fase final), modificando el nombre de las fases para favorecer la cesión de autonomía y responsabilidad (para más detalle, ver Evangelio, Peiró-Velert & González-Víllora, 2017): a) sesión introductoria para explicar contenido, materiales y consideraciones necesarias (p.ej. importancia del trabajo grupal y autónomo) y repartir roles; b) fase dirigida (sesiones 2-4) por la profesora para enseñar el contenido mediante juegos; c) fase autónoma/preparación del montaje coreográfico (sesiones 5-10) por parte del alumnado, donde la profesora cede autonomía progresivamente hasta llegar a jugar un papel de asesora cuando resulte necesario; d) fase final/exhibición del montaje y festividad (sesión 11).

Durante la temporada, el alumnado participó en grupos con un objetivo común: diseñar una coreografía de *rope-skipping*. Se tuvo en cuenta que fuesen heterogéneos a nivel intragrupal (p.ej. mixtos, distintos niveles de responsabilidad y/o capacidades), pero homogéneos entre ellos. Para que cada miembro del grupo tuviese una responsabilidad individual y con el grupo, se escogieron una serie de roles (Figura 1; ver Evangelio, Hurtado & Peiró-Velert, 2017).

Saltador (común a todos)
Periodista
Juez/a
Encargado/a - mediador/a
Coreógrafo/a
Director/a musical
Director/a de vestuario/material

Figura 5.- Roles asignados a cada grupo.

Además, se elaboraron materiales didácticos con el objetivo de facilitar autonomía al alumno, ya que podían recurrir a ellos cuando lo necesitasen: tablas para describir responsabilidades de los roles; rúbricas de autoevaluación periódicas para que supiesen lo que se les pedía en cada momento del proceso; ejercicios del preparador físico; cuadro de pasos para coreógrafos; ficha identificativa de grupo; calendario para controlar cada momento de la intervención. En todos ellos se modificaron aquellos términos que pudiesen suscitar competitividad (p.ej. 'grupo' o 'participante' en lugar de 'equipo' o 'jugador').

Por otro lado, para favorecer la cooperación y satisfacer la necesidad de relación, se tuvieron en cuenta ciertas consideraciones metodológicas (ver Tabla 1) en función de sus características (Johnson et al., 2013).

Tabla 1.- Principales consideraciones metodológicas y su relación con las características del Aprendizaje Cooperativo.

	<i>Principales consideraciones metodológicas</i>
<i>Interdependencia positiva</i>	<i>Las personas componentes del grupo dependían entre sí para el desempeño de las sesiones y la consecución de los objetivos (p.ej. la persona encargada del material debía tenerlo a disposición del grupo).</i>
<i>Interacción promotora</i>	<i>Las personas componentes del grupo se ayudaban entre sí en función de sus capacidades/necesidades (p.ej. quienes más dominaban el contenido ayudaban al resto). Se hacían reuniones intergrupales entre quienes tenían el mismo rol para consultar dudas o compartir experiencias, y poder mejorar y aportarlas a sus grupos.</i>
<i>Responsabilidad individual</i>	<i>Mediante los roles, cada alumna/o debía responsabilizarse de sus funciones, beneficiando a su grupo durante el proceso para la consecución del objetivo común, y a otros grupos cuando estos lo podían requerir.</i>
<i>Procesamiento grupal</i>	<i>Todas las decisiones debían ser grupales y consensuadas (p.ej. la canción escogida para la coreografía o los pasos que iban combinando).</i>
<i>Habilidades sociales</i>	<i>Se desarrollaron habilidades de comunicación interpersonal, de gestión o de liderazgo, destacándolas en la resolución de conflictos intra/intergrupales. El rol de responsable encargado/a-mediador/a fue esencial en este sentido.</i>

4 Evaluación y conclusiones

Para la evaluación de la propuesta, se llevó a cabo un diario de campo realizado por un observador externo, en el que se recogieron todas aquellas observaciones referentes al periodo que duró la intervención. El hecho de hacer hincapié en la importancia de trabajar en grupo y sentir que necesitan a sus compañeros para conseguir un objetivo común, propició que mejorasen las relaciones entre sus compañeros, así como la confianza en ellos y en sí mismos por sentirse necesarios e importantes en su grupo. Además, el hecho de conocer las capacidades/necesidades de sus compañeros facilitó el conocimiento de que no todos somos iguales, ajustándose aquellos con más capacidad y ayudando a los que más podía costarle. Por último, la implicación del alumnado y la cesión de autonomía permitió que

ellos mismos se organizaran fuera de las sesiones de EF para practicar actividad física (p.ej. en recreos o fuera del horario lectivo de forma individual o grupal).

Se puede concluir que esta intervención educativa ha tenido resultados satisfactorios en la consecución, por parte del alumnado, de práctica de actividad de forma más autónoma, sintiéndose competente al hacerlo, y mejorando la relación con sus compañeros. Sin embargo, sería necesario una intervención más prolongada, así como una evaluación de retención para ver si dichos logros se mantienen.

5 Referencias

- Evangelio, C., Hurtado, I., & Peiró, C. (2017). Materiales para favorecer la autonomía. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 57, 39-43.
- Evangelio, C., Velert, C. P., & Vllora, S. G. (2017). Hibridación como innovación: Educación deportiva y educación física relacionada con la salud. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 57, 24-30.
- González-Vllora, S., Evangelio, C., Guijarro, E., & Rocamora, I. (2020). *Innovando con el modelo de Educación Deportiva: si buscas resultados distintos, no eduques de la misma manera*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th Ed.)*. Interaction Book Company.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Siedentop, D. L., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education (3rd Ed.)*. Human Kinetics.

SUPERVIVIENTES. PROPUESTA PARA INICIAR LA COOPERACIÓN DE FORMA GAMIFICADA

Survivors. A plan to start cooperative work in a
gamified way

Martí Turon Mas (1)
Iván Requena Azcue (2)

(1) Correo electrónico: martituronmas@gmail.com

(2) Correo electrónico: Ivanrequena92@gmail.com

Resumen

¿Es posible integrar el aprendizaje cooperativo y la gamificación en pocas sesiones en un centro con pocos recursos materiales a través de una propuesta sostenible? Con esta experiencia didáctica damos una respuesta a dicha necesidad. Por una parte, fomentamos habilidades sociales de cooperación. Asimismo, elevamos la motivación del alumnado a través de la gamificación basada en desarrollar habilidades para sobrevivir en una isla desierta. Además, se refuerzan los vínculos del grupo clase, creando un buen clima en el aula. Todo ello, sin contemplar la utilización de material propio de la Educación Física, utilizando solo material de desecho. Dicho esto, la presente unidad didáctica va destinada a un grupo formado por 24 alumnos/as de 4º de primaria de una escuela con pocos recursos materiales, a través de esta propuesta se potencian las habilidades motrices básicas, la cooperación, la creatividad y la autonomía del alumnado.

Palabras clave: Gamificación; Aprendizaje cooperativo.

Abstract

Is it possible to integrate cooperative learning and gamification in a few sessions in a centre short of resources following a sustainable plan? This didactic experience gives an answer to this need. Firstly, promoting social cooperative skills. This plan increases the student's motivation using a gamified approach. The aim of these activities is to develop abilities to survive in a desert island. Also, this reinforces the group linkage creating a good class environment. All of this without using Physical Education materials and employing only reusable materials. This didactic unit is set for a group of 24 students for year four in a primary school short of material resources. This proposal promotes basic motor skills, cooperation, creativity and student's autonomy.

Keywords: Gamification; cooperative learning.

1 Introducción

El principal motivo que nos ha llevado a realizar la presente propuesta educativa ha sido nuestra preocupación por aquellos docentes que, al llegar a un centro educativo, disponen de pocos recursos materiales y temporales para introducir el aprendizaje cooperativo de forma gamificada en Educación Física.

Asimismo, planteamos trabajar diferentes habilidades motrices de forma global, fomentando la autonomía y creatividad del alumnado, utilizando material de desecho (botellas de plástico y papel de diario). Todo ello, basándonos en el desarrollo competencial que nos rige el *Decret 119/2015, d'ordenació dels ensenyaments d'educació primària* en Cataluña.

Mediante esta unidad didáctica innovadora facilitamos la aplicación de metodologías activas, poniendo en práctica estructuras cooperativas: retos cooperativos (Velázquez, 2015), cajas autónomas de aprendizaje y Piensa-comparte-actúa de Grineski (1996). A través de ellas intentamos integrar la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal, la autonomía, así como, la reflexión conjunta durante el proceso (Hortigüela-Alcalá, et al., 2017).

Uno de los objetivos principales que inculcamos desde el principio es la participación activa de todos para conseguir superar las actividades, contribuyendo así a que todo el alumnado sea consciente de que realizar actividad física está al alcance de cualquiera (Requena & Lleixà, 2017).

Por otro lado, observamos que en la actualidad la gamificación en Educación Física se presenta como una estrategia motivacional y una herramienta útil para consolidar aprendizajes (León-Díaz et al., 2019).

2 Contextualización

La aplicación de la unidad se ha llevado a cabo en un centro educativo de la periferia de Barcelona en un contexto sociocultural medio-bajo. Se trata de un grupo de alumnos de 4º curso de primaria con poco bagaje en actividades cooperativas.

3 Diseño y desarrollo

3.1 Objetivos

Atendiendo al Decret 115/2019 y centrándonos en desarrollar la competencia "Participar en el juego colectivo de manera activa mostrándose respetuoso con las normas y los compañeros", hemos establecido los siguientes objetivos:

- ✓ Valorar la importancia de la cooperación mediante actividades físicas cooperativas para mejorar la relación entre iguales.
- ✓ Utilizar el diálogo mediante la resolución de situaciones problema para fomentar la autonomía.
- ✓ Experimentar y participar en las actividades físicas cooperativas desde un punto de vista lúdico.

3.2 Gamificación

Un grupo de investigadores ha tenido un accidente de avión y aterriza en una isla desierta en medio del océano Atlántico. Deben convivir con la escasez de recursos. El grupo se divide en seis equipos cooperativos de cuatro componentes.

La superación de las diferentes actividades les permite obtener recursos en forma de piezas de rompecabezas. Para confirmar la supervivencia, los equipos cooperativos tienen que resolverlo de forma conjunta al finalizar cada sesión. Se dispone de seis rompecabezas que se reparten al largo de las cuatro primeras sesiones (*Ver Anexo 1*).

Por último, deberán cooperar para ser rescatados. Para ello tendrán que descifrar un código numérico para un candado digital. Una vez introducido el código correctamente, la aplicación digital les envía un mensaje confirmado su rescate.

3.3 Metodología

Para facilitar las condiciones para un aprendizaje cooperativo real se deberán desarrollar los componentes de la siguiente forma:

Interdependencia positiva. Todas las actividades propuestas necesitan la intervención activa de todos los miembros del grupo para conseguir el objetivo común. Asimismo, evitamos situaciones de competición entre grupos ya que todos tienen que conseguir piezas para resolver el rompecabezas conjuntamente.

Interacción promotora. Utilizamos grupos heterogéneos estables de cuatro alumnos y se les pide que antes de iniciar cualquier tarea utilizan la estructura cooperativa *Piensa-Comparte-Actúa*. Cualquier pequeño grupo que acabe una tarea tiene la posibilidad de ayudar a otro grupo para sumar más piezas.

Responsabilidad individual y colectiva. La tipología de las tareas hace que no puedan ser superadas sin la implicación de todos. Además, se establecen diferentes roles que tienen que ser cumplidos y respetados (*Ver Anexo 2*).

Habilidades interpersonales y de grupo. La gamificación de la propuesta y todas las actividades de la unidad ofrecen un espacio para la comunicación entre los miembros del pequeño grupo y del grupo-clase.

Autoevaluación del proceso. Al finalizar cada sesión, cada alumno tiene una hoja de autoevaluación, donde tiene que marcar su percepción según los ítems establecidos: implicación, trabajo en equipo, respeto y cumplimiento con el rol establecido (*Ver Anexo 2*).

3.4 Secuenciación

La estructura de las sesiones queda desglosada de la siguiente manera:

1	<i>Presentación. Retos cooperativos de desplazamientos.</i>
2 y 3	<i>Cajas autónomas de aprendizaje con botellas y papeles de diario (Ver Anexo 3). Todo el equipo cooperativo realiza la misma tarea elegida de forma conjunta y con un seguimiento (Ver Anexo 4).</i>
4	<i>Circuito de habilidades motrices con el entorno, botellas y papeles de diario a través de una base de orientación (Ver Anexo 5).</i>
5	<i>Figuras corporales conjuntas para pedir ayuda. Resolución del candado digital (Ver Anexo 6).</i>

4 Evaluación y Conclusiones

En primer lugar, consideramos positiva la valoración de la unidad, ya que encontramos viable el desarrollar la metodología cooperativa en cualquier tipo de contexto sin necesidad de utilizar material convencional.

Con los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación se demuestra que hemos cumplido con las expectativas iniciales. Apreciamos una pequeña evolución en la interacción promotora y en la autonomía del alumnado. Una evidencia, ha sido observar cómo a lo largo de la unidad, cada participante marcaba ítems más próximos al centro en la autoevaluación. Además, la intervención del docente en la resolución de conflictos a medida que avanzaban las sesiones ha disminuido.

En las futuras líneas de desarrollo consideramos importante el rol del maestro, ya que debe proporcionar herramientas al alumnado para reflexionar y resolver los conflictos de forma autónoma y democrática. Proponemos crear un documento, donde se expliquen los conflictos surgidos y a la vez, se pueda reflexionar sobre la forma más adecuada de resolverlos.

En conclusión, consideramos que dicha experiencia cumple con los objetivos planteados. Podemos corroborar que la combinación del aprendizaje cooperativo y la gamificación aporta una experiencia motivante que influirá en la consolidación de los aprendizajes. No obstante, seguiremos perfeccionando

el proceso en el futuro, con el fin de enmendar los errores apreciados y realizar nuevos proyectos usando esta metodología.

5 Referencias

- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (2017). *Currículum d'educació primària*. Servei de comunicació i publicacions.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 35(13), 89-99. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880>
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2019). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 110-124. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>
- Requena, I., & Lleixà, T. (2017). Hábitos regulares de actividad física y deporte a través del aprendizaje cooperativo: estudio de caso. *Sportis*, 3 (2), 404-416. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1815>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>

HIBRIDACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA PARA SU APLICACIÓN PRÁCTICA

Hybridization of Sport Education model and
Cooperative Learning:
considerations to be taken into consideration for its
practical application

Irene Rocamora Ortega (1)
María de las Mercedes Chicote Beato (2)
Sixto González Víllora (3)

(1) Centro de estudios del deporte (Universidad Rey Juan Carlos), España. Correo electrónico: irene.rocamora.93@gmail.com

(2) Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha), España. Correo electrónico: Mercedes.chicote@uclm.es

(3) Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha), España. Correo electrónico: Sixto.gonzalez@uclm.es

Resumen

La hibridación de modelos pedagógicos surge como una alternativa para paliar aquellas limitaciones que tiene la implementación de un único modelo pedagógico en el área de Educación Física. Por ello, en esta intervención se realizó una hibridación entre el modelo de Educación Deportiva y el modelo de Aprendizaje Cooperativo con niños 5º de Educación Primaria. La intervención tuvo una duración total de 15 sesiones y se incluyeron las características de ambos modelos. Se siguió la estructura del modelo de Educación Deportiva (pretemporada, competición formal y fase final) y posteriormente se introdujeron las fases del Aprendizaje Cooperativo. En conclusión, la experiencia práctica resulta ser efectiva, ya que, con la hibridación de modelos, se pueden abordar un mayor número de objetivos en una misma intervención.

Palabras clave: Roles rotativos; acelerómetro; motivación; hibridación.

Abstract

The hybridization of pedagogical models arises as an alternative to alleviate the limitations of implementing a single pedagogical model in Physical Education. Thus, in this intervention, a hybridization between the Sport Education model and Cooperative Learning was carried out with children in the 5th grade of Primary Education. The intervention had a duration of 15 sessions and included the characteristics of both models. The structure of the Sport Education model was followed (preseason, formal competition and final phase) and subsequently the phases of the Cooperative Learning were introduced. In conclusion, the practical experience proves to be effective, since the hybridization of models, a greater number of objectives can be addressed in the same intervention.

Keywords: Rotative roles; accelerometer; motivation; hybridization.

1 Introducción

En los últimos años, los modelos pedagógicos han cobrado especial relevancia en la práctica de Educación Física (González-Villora et al., 2019). Entre ellos, destacan el modelo de Educación Deportiva (Siedentop et al., 2020), como uno de los más utilizados por docentes e investigadores en el ámbito de la Educación Física, y el modelo de Aprendizaje Cooperativo (Johnson et al., 2013). Haerens et al. (2011) afirman que cada modelo tiende a implementarse utilizando áreas de contenido específicas. Por ejemplo, el modelo de Educación Deportiva se centra en el trabajo en equipo y en la cesión de responsabilidades en el alumnado para el fomento de la autonomía, lo que representa las características del deporte institucionalizado. En cambio, en el modelo de Aprendizaje Cooperativo, los alumnos trabajan en pequeños grupos para obtener un objetivo común a través de distintas estrategias. Todo ello, lleva a Lund y Tanehill (2010) a defender que no hay un único modelo eficaz en todos los contextos o para todos los contenidos. Por este motivo, surge el término de hibridación o combinación de modelos pedagógicos, debido a la necesidad de utilizar varios de ellos o partes de diferentes modelos (Haerens et al., 2011).

Por lo tanto, el objetivo principal que se propone es ofrecer una propuesta práctica para docentes e investigadores sobre la hibridación del modelo de Educación Deportiva y el modelo de Aprendizaje Cooperativo, en relación a los niveles de actividad física, disposición al engaño y motivación del alumnado, incluyendo para ello algunas pautas que se deben tener en cuenta.

2 Contextualización

La experiencia que se describe fue llevada a la práctica en un colegio público en la ciudad de Cuenca. Esta intervención fue realizada en la asignatura de Educación Física durante el segundo trimestre, en concreto, los meses de enero/febrero y tuvo una duración total de 15 sesiones (3 sesiones/semana de 45 minutos).

Participaron dos docentes de Educación Física y un curso perteneciente a 5º de Educación Primaria (25 alumnos). Para ello, se realizó una intervención sobre la hibridación del modelo de Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo. El contenido seleccionado para llevar a la práctica la intervención fue mini-balónmano. Al inicio y al final de la intervención, los alumnos completaron los cuestionarios de motivación y disposición al engaño. Además, el alumnado debía colocarse un acelerómetro cada día para medir los niveles de actividad física en cada una de las sesiones de la temporada deportiva.

3 Diseño y desarrollo

En esta intervención se incluyeron las características del modelo de Educación Deportiva y del Aprendizaje Cooperativo. Se siguió la metodología que persigue el modelo de Educación Deportiva, quedando estructurada la temporada deportiva en las siguientes sesiones (1-7 pretemporada; 8-13 competición formal; 14-15 fase final) y se introdujo durante la pretemporada la segunda fase del Aprendizaje Cooperativo (el aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender). La primera fase (creación y cohesión de grupo) no fue puesta en práctica debido a que la intervención se realizó en el segundo trimestre y el alumnado ya se conocía. Tampoco se pudo introducir la tercera fase de este modelo (el aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar y aprender) ya que el alumnado no había alcanzado el nivel de cooperación necesario.

Durante esta intervención, los roles fueron rotativos, de manera que todos los alumnos debían desempeñar dos roles, el rol de jugador y uno de organización o equipo. Debido a esta característica, cada equipo decidía qué roles debía desempeñar cada día, pero con la norma de que todo el alumnado debía desempeñar los roles el mismo número de veces. Los roles seleccionados fueron los siguientes: primer entrenador (juegos de ataque), segundo entrenador (juegos de defensa), primer preparador físico (juegos de calentamiento), segundo preparador físico (juegos de estiramiento) y árbitro.

En la primera sesión, los alumnos completaron los cuestionarios de motivación (Sánchez-Oliva et al., 2010) y disposición al engaño (Ponseti et al., 2012). Además, se enseñó al alumnado cómo debían colocarse el acelerómetro y se les asignó un número, para que cuando llegasen al polideportivo, cogiesen directamente el dispositivo. Posteriormente, ambos profesores de Educación Física establecieron los grupos en función del nivel de habilidad del alumnado, de manera que se formaron cinco grupos mixtos

con cinco alumnos en cada equipo. Finalmente, se asignó un espacio para cada equipo y los alumnos decidieron los roles que debían desempeñar en la siguiente sesión.

En la segunda y tercera sesión, comenzaron a trabajar por grupos en los espacios asignados. Para ello, el docente entregó a cada grupo un dossier con las actividades que se podían realizar. En estas dos primeras sesiones, se trabajaron los distintos tipos de pases y situaciones de juego de 1vs1 o 2vs1. Puesto que eran las primeras sesiones, el docente ayudó a los diferentes roles con la explicación de los juegos. Al final de la tercera sesión y continuando con la fase de pretemporada, se inició la segunda fase del Aprendizaje Cooperativo, utilizando para ello la técnica de “parejas-comprueban-ejecutan” (Grineski, 2006).

En la cuarta y quinta sesión, el profesor se reunió con distintos roles para explicar el lanzamiento a portería. Posteriormente, el docente cedió autonomía al alumnado, de manera que cada rol explicaba la actividad utilizando la técnica anteriormente nombrada. Al final de estas sesiones, el docente realizaba reuniones con el grupo completo para conocer sus percepciones.

En la sexta y séptima sesión, los alumnos fueron autónomos de manera que practicaron situaciones de ataque y defensa en superioridad e inferioridad (2vs2/ 3vs4/ 4vs4). Al final de la sesión, se jugaron partidos amistosos para que el alumnado se familiarizase con las reglas de juego. Antes de comenzar con la fase de competición, en la pista polideportiva se puso el calendario de competición para que cada grupo pudiera consultar los días que jugaba o arbitrabá.

A partir de la octava sesión, comenzó la fase de competición formal. Durante esta fase, al inicio de las sesiones, cada preparador físico dirigía el calentamiento y posteriormente, el alumnado continuaba practicando distintas habilidades con la técnica propuesta. Los partidos tenían una duración total de 8 minutos y se jugaban 5 vs 5 en un espacio reducido. Finalmente, en las dos últimas sesiones, se realizó la fase final en la que compitieron todos los equipos y se repartieron los premios

4 Evaluación y conclusiones

Se puede considerar la hibridación como una experiencia complicada, tanto para el alumnado como el profesorado, sobre todo si no tienen experiencia previa con unidades hibridadas. Además, como apreciación, se puede resaltar que, al hibridar con el modelo de Aprendizaje Cooperativo, a partir de los datos obtenidos por los acelerómetros, el alumnado perdía mayor tiempo de práctica de actividad física. Sin embargo, de los datos obtenidos en los cuestionarios se observó que no estaban tan centrados en la competición, por lo que conforme avanzaban las sesiones, aumentaba la motivación y disminuía la intención de hacer trampas. Finalmente, como conclusión se puede destacar que la hibridación de modelos es necesaria, pues permite abordar mayor número de objetivos en una misma intervención y completar aquellos vacíos que deja la implementación de un modelo de manera independiente.

5 Referencias

- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <https://doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. Jones and Barlett Publishers.
- Ponseti, F. J., Palou, P., Borrás, P., Vidal, J., Cantallops, J., Ortega, F., Boixadós, M., Sousa, C., García-Calvo, T., & García-Mas, A. (2012). El Cuestionario de Disposición al Engaño en el Deporte (CDED): su aplicación a jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 75-80

Sánchez-Oliva, D., Marcos, F.M.L., Amado, D., Alonso, I.G.P., & García- Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227–250.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.

COMBINACIÓN DE MODELOS PARA GAMIFICAR LOS CONTENIDOS DEPORTIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Combination of models to gamify sports content in physical education

Ismael López Lemus (1)
Alberto Moreno Domínguez (2)

(1) I.E.S. Rodríguez Moñino, España. Correo electrónico: llopezl01@educarex.es

(2) Universidad de Extremadura, España. Correo electrónico: amorenod@unex.es

Resumen

La enseñanza deportiva adaptada al contexto escolar encuentra en los modelos pedagógicos un amplio abanico de posibilidades, tanto aislados como combinados. En los últimos años la hibridación basada en el Modelo de Educación Deportiva (MED) ha sido la más utilizada. El modelo de aprendizaje cooperativo (AC) ha mostrado afinidad en los principios del MED. Por otro lado, el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) aporta al MED mayor sistematización en el diseño de tareas. La gamificación tiene su potencial cuando se entiende como un método, una estrategia y un modelo a la vez. Se presenta la integración del MED y AC, apoyado en TGfU, en un entorno gamificado (<https://elreinodedulas.wordpress.com/>), para comprobar la viabilidad y funcionalidad al integrar diferentes modelos y planteamientos en la enseñanza de los deportes en el ámbito escolar. Cuestionarios y diarios del alumnado valoran estos aspectos. El diseño planteado muestra la necesidad de una minuciosa preparación, mientras que el alumnado se muestra satisfecho por la experiencia.

Palabras clave: Modelos pedagógicos, Modelo de educación deportiva, Aprendizaje cooperativo, TGfU, gamificación, Educación Física.

Abstract

Sports teaching in educational context finds a wide range of possibilities in pedagogical models, both isolated and combined. Hybridization based on the Sports Education model (SE) has been the most used last years. Cooperative learning (CL) model has showed affinity with the principles of SE. In the other hand, Teaching Games for Understanding (TGfU) model support SE with greater systematization in task design. Gamification has potential in education when it is understood as a method, a strategy and a model at the same time. This work presents the integration of the MED and CL, supported by the TGfU, within a gamified environment (<https://elreinodedulas.wordpress.com/>), in order to verify the feasibility of integrating different models and approaches in teaching sports in the school environment. These items were assessed through questionnaires and student diaries. Design showed the need for detailed planning in order to put it into practice. Students were satisfied by the experience.

Keywords: Pedagogical Models, Sport Education, Cooperative learning, Teaching games for understanding, Gamification, Physical Education

1 Introducción

En la enseñanza deportiva adaptada al contexto escolar, los modelos pedagógicos en el área de educación física (EF) ofrecen un amplio abanico de posibilidades (Fernandez-Rio & Iglesias, 2022). Entre ellos, Metzler y Colquitt (2021) destacan: el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982), que prioriza la comprensión táctica y la práctica sobre el dominio técnico; el Modelo de Educación Deportiva (MED) (Siedentop et al., 2020), que incorpora aspectos del deporte institucionalizado; y el aprendizaje cooperativo (AC), basado en el trabajo en pequeños grupos heterogéneos, donde el alumnado trabaja para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Metzler & Colquitt, 2021). Por otro lado, la gamificación toma elementos motivadores de las mecánicas de los juegos (mesa y rol principalmente) y videojuegos (Arufe-Giráldez et al., 2022).

Trabajos previos en la aplicación del MED (Evangelio et al., 2018) y sus hibridaciones, tanto con TGfU (Gil-Arias et al., 2020), como con AC (Bores-García et al., 2021), muestran que, al desarrollar las sesiones dentro del aula de EF, los roles no se suelen hacer rotativos y se asignan por intereses del alumnado. Es decir, no siempre se respeta la estructura original (Fernandez-Rio & Iglesias, 2022; Kirk & Kinchin, 2003), y la elección de roles con más responsabilidad no responde a una igualdad de oportunidades para el alumnado (Evangelio et al., 2018), pudiendo generar desigualdades (Hollett & Brock, 2023).

Este trabajo presenta la integración del MED y AC, apoyado en el TGfU, dentro de un entorno gamificado (<https://elreinodeulas.wordpress.com/>). El objetivo del presente trabajo es valorar la viabilidad y modo en el que se pueden integrar los tres modelos, además de asumir las características de la gamificación, sentando una base estructural sobre la que se puedan realizar estas combinaciones. Además, se valorará la percepción del alumnado sobre el diseño y proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante encuestas de opinión personal, así como la percepción del alumnado sobre su diseño, mediante encuestas de opinión personal.

2 Contextualización

Se desarrolló un proyecto de gamificación en EF, en el que se integraron modalidades deportivas a través de variantes modificadas y simplificadas. Se temporalizó a lo largo de 36 sesiones para 3 grupos de 3º de ESO (73 estudiantes) y 3 de 4º de ESO (60 estudiantes), de entre 14 y 17 años, en un centro público de enseñanza secundaria y bachillerato. Las sesiones se correspondían con las clases de EF, con una duración de 55 minutos cada una y teniendo lugar dos veces por semana de manera no consecutiva.

3 Diseño

Se plantea un contexto gamificado (El Reino de Dulas - <https://elreinodeulas.wordpress.com/>), donde los personajes de los alumnos adquieren habilidades propias del MED y del AC, asociadas a los diferentes referentes de evaluación del currículo (Figura 1). Estas referencias curriculares (indicadores de logro que concretan los criterios de evaluación de la etapa y nivel educativo), permiten al alumnado comprobar su evolución sobre la base de recompensas y logros alcanzados. Estas son las premisas y características tomadas de la gamificación. El modelo TGfU vertebraba la estructura de las actividades de enseñanza de las diferentes modalidades deportivas basándose en los principios de simplificación, representación, exageración y complejidad táctica, abordados desde las modificaciones a diferentes niveles: reglamentario, técnico y táctico (Mandigo et al., 2018). El MED aporta características del deporte institucionalizado (temporadas, afiliación, competencia formal, evento final, registros y festividad) (Siedentop et al., 2020). La gamificación enlaza con el MED, haciendo que los roles más habituales se conviertan en insignias que permiten a los alumnos a mejorar sus personajes, añadiendo roles que favorezcan las relaciones interpersonales (empatía) y la interacción promotora (dirección y comunicación) (Figura 2). Como se ha mencionado antes, estas insignias siguen una correlación con los referentes de evaluación curriculares. Para asegurar la oportunidad de éxito e igualdad de oportunidades, los roles tienen carácter rotativo.

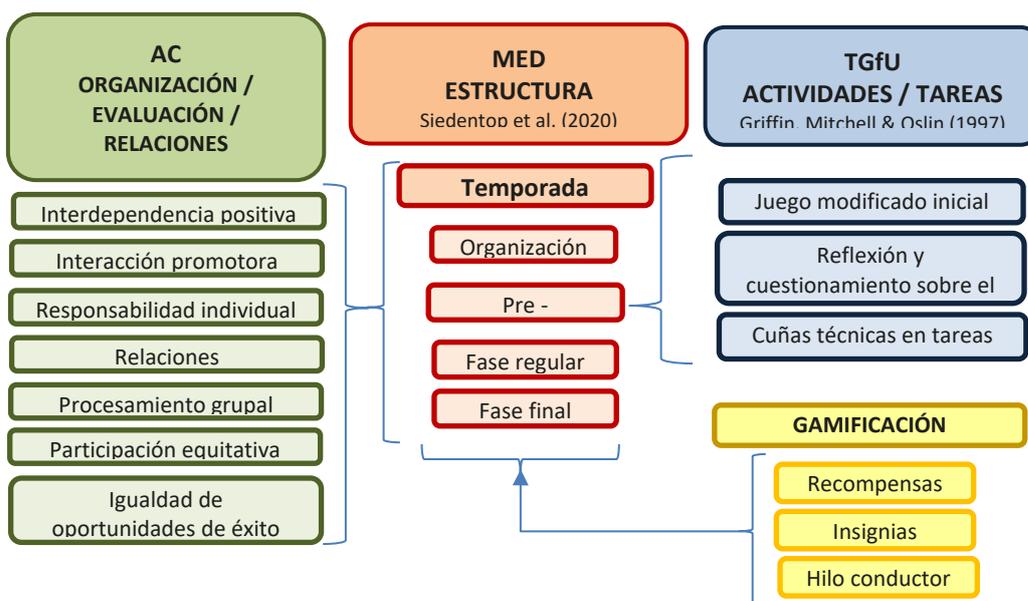


Figura 1.-Esquema de integración de los diferentes modelos.

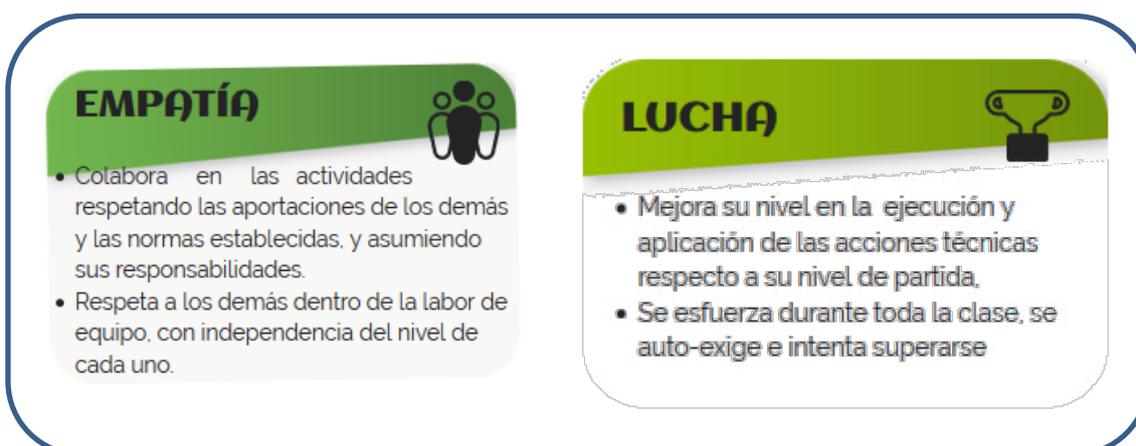


Figura 2.-Ejemplo de insignias con los indicadores de logro que justifican su obtención

El procesamiento grupal del AC forma parte de todas las fases de aprendizaje de las modalidades deportivas a través de coevaluaciones de aspectos técnico-tácticos, tanto grupales como individuales, y de los roles desempeñados, donde se aplica también una autoevaluación. Además, algunas insignias refuerzan la interacción promotora y las relaciones sociales.

4 Desarrollo

La propuesta tiene varias fases:

- *Fase inicial o contextual:* el alumnado comienza la estructura gamificada para conocer las posibilidades del juego y sus reglas. Corresponde al capítulo I de narrativa (<https://elreinodeulas.wordpress.com/capitulo-i-el-reino-de-dulas/>).
- *Fase de preparación:* crean su identidad como equipo: historias, logotipo/escudo y video de presentación (Figura 3). Se hace una primera propuesta de trabajo para consolidar las estrategias cooperativas y de relaciones sociales.

Tribus de Dulas y Equipos



Tras la maldición de Cúicat-nebez y la desaparición del rey Córberes, el reino se quedó dividido en dos grandes tribus: terquer al norte y cwarter al sur. Todas pugnan por el dominio del territorio pero sabiendo que el malfechón nunca dejará gobernar a un único rey de una misma tribu.

Dentro de cada una de las tribus hay clanes que tienden a unirse para avanzar por las territorios de dulas. Los clanes se unen por intereses comunes o dificultades que superar, por lo que depende mucho del momento en el que se encuentren (se agrupan por personajes o bien por mezclas iguales de las mismas).

Durante el Capítulo I, cada una de las clanes (clases/grupos) desarrollará todas las misiones en gran grupo. No así en los capítulos siguientes. Es a partir del Capítulo II cuando dentro de cada uno de los clanes surgen diferentes grupos que tienen su propia identidad, origen y que les une un espíritu común. Así antes de comenzar en el capítulo II, recuerda que debes formar parte de un equipo y deberás haberlo presentado formalmente. Para ello cada equipo elabora su propio escudo de clan, crea su nombre y su historia y lo presenta todo en un vídeo donde podamos conocer a los miembros de todos los clanes. ¿Quieres ver los clanes? Aquí te dejamos el resumen de algunos de ellos junto con sus vídeos de presentación, pero los vídeos no estarán disponibles.



Figura 3.-Sección del portfolio de la experiencia donde los equipos muestran sus señas de identidad

- Fase de desarrollo:** la dinámica de la gamificación les guía por etapas en las que desarrollarán diferentes modalidades deportivas. La pretemporada, como tiempo de aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos, usando el modelo TGfU, suele tener una duración de entre 3 – 4 sesiones, donde se prima la autonomía del alumno y el trabajo en grupos de expertos propios del AC. En la fase final (temporada, con 1 o 2 sesiones) se registran los momentos de competición y las clasificaciones. Éstas son autoorganizadas y les permiten erigirse como máximos campeones o conquistadores de la isla. Esta fase tiene una ampliación dentro del tiempo de recreo, donde se realiza la fase final del MED o festividad. En esa fase, los campeones o conquistadores de cada clase se enfrentan entre ellos animados por sus respectivos compañeros en una nueva fase de competición final donde se decidirá el campeón absoluto o conquistador definitivo. Esta fase de desarrollo es rotativa y se da a lo largo de 5 modalidades diferentes donde se alternan los roles. En todos los casos se utilizan modalidades simplificadas o alternativas de los deportes de los deportes. Todos pertenecen al grupo de los deportes de invasión, lo que permite el tratamiento de los elementos comunes en las fases de pretemporada donde se desarrolla el aprendizaje de los requerimientos técnicos, tácticos y reglamentarios de cada modalidad (Thorpe et al., 1986). Así encontramos: fútbol sala, simplificado en 3x3 o *street* fútbol; baloncesto, en la modalidad de 3x3; voleibol, en su variante de la propuesta de *smashball*; quidditch y ultimate, en versiones de 5x5.
- Fase de evaluación:** es la parte de reflexión final al terminar el proyecto. Esto permite conocer el impacto sobre los objetivos planteados de inicio en el diseño. Se desarrolla mediante un cuestionario. No obstante, durante todo el desarrollo del trabajo, el alumnado va completando un diario sobre lo que sucede en clase, sus impresiones y aspectos que más le llaman la atención, tanto de forma positiva como negativa.

5 Evaluación

Se plantea una evaluación por parte del alumnado, el cual actúa en dos momentos del proyecto. En un primer lugar, realiza crónicas a modo de reflexiones sobre lo que se ha hecho en clase, descripciones de las actividades y vuelca su opinión personal al respecto. En ellas deja información de valor sobre cómo se van desarrollando las actividades día a día (Figura 4).

Figura 4. Extracto de las crónicas de un alumno.

EXPLICACIÓN DE LA SESIÓN:
 En la clase de hoy, después del calentamiento, nos han explicado en qué consistía la clase y, después de la explicación, nos hemos dividido en equipos de 3 o 4 personas y hemos jugado un mini partido en el que no había portero y el campo estaba dividido en tres zonas, una zona de defensa donde podías robarle el balón al contrario pero ellos a ti no, una zona intermedia donde los dos equipos pueden quitar el balón bloqueando el pase pero no quitarlo de los pies y una zona de ataque donde te podían quitar el balón pero si lo cojian no se lo podías quitar.

OPINIÓN PERSONAL:
 La clase me ha parecido muy creativa pero a veces no se cumplían las reglas estrictamente debido a la tensión del momento en el que estás jugando que no te paras a pensar si en esa parte del campo se la podías quitar o tenias que cubrir el pase o no podías tocarle, pero, por lo demás, la clase ha estado bastante bien.

Además, se plantea una evaluación final del proyecto a través de un cuestionario, tanto de preguntas de respuesta cerrada y selección única, como de opinión (Figura 5). Esto ha permitido comprobar si los objetivos el proyecto se han cumplido. Se elaboró una rúbrica (<https://elreinodedulas.files.wordpress.com/2019/07/rc39abrica-de-evaluacic393n-del-proyecto.pdf>), en la que se describe la consecución de dichos objetivos.

Si tuvieras que destacar algo... ¿Qué es lo que más te ha gustado?

- La variedad de juegos y deportes que hemos practicado. (Otros años fue mucho más repetitivo)
- Me ha gustado mucho el poder obtener poderes para luego poder utilizarlo en contra de los demás
- Realmente todo lo que ha sido en equipo, aunque en el que yo estaba no es que ganásemos en mucho, pero yo me he divertido bastante.
- Que puedas estar en un grupo y formar parte de él.
- Me ha gustado todo, haces deporte y es divertido
- Los juegos en equipo.
- Que hemos hecho una gran variedad de actividades.

Figura 5.- Extracto de opiniones del alumnado.

6 Conclusiones

El proyecto requiere mucha preparación previa. Si bien la fundamentación previa era muy sólida desde el punto de vista académico, la evaluación final se ha hecho mediante cuestionarios referentes a los objetivos generales del proyecto y de opinión por parte del alumnado, además de sus diarios de clase. La mejora de la motivación la debemos a la interpretación de la redacción de las respuestas del alumnado. Las opiniones vertidas por los cuestionarios permiten ver su viabilidad y funcionalidad, ajustándose a todas las características de los diferentes modelos y dentro del entorno de gamificación. Además, dichas combinaciones parecen aportar entre ellas elementos no excluyentes, sino que ayudarían al planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y al diseño de tareas más ajustado a los requerimientos del contexto y del alumnado. Las unidades de elementos tácticos comunes tomados del TGfU de corta duración ayudan podrían favorecer las rotaciones de roles del MED, y permitirían igualdad de oportunidades y una participación equitativa en la gestión de equipo. En este sentido, el aprendizaje cooperativo podría asegurar una evaluación del proceso, así como destacaría la importancia de las relaciones sociales, además de poner el foco tanto en el trabajo individual como de equipo. No obstante, estas conclusiones, presentan claras limitaciones propias de haber fijado un entorno y contexto particulares, debiendo comprobar si pueden ser extrapolables a otros centros y niveles educativos. Incluso

pudiendo ser analizados a través de otros instrumentos. Por otro lado, se deberían observar la opiniones e impresiones del alumnado desde el prisma de la novedad, pudiendo ser este un factor influyente.

7 Referencias

- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., & Navarro-Patón, R. (2022). Gamification in Physical Education: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(8), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci12080540>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146–155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S., & Fernández-Río, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento*, 24(3), 931–946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. Del, & Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36–53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Hollett, N., & Brock, S. J. (2023). 'What makes you the boss?' Understanding student perceptions of social status in sport education. *Sport, Education and Society*, February, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2174965>
- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated Learning as a Theoretical Framework for Sport Education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221–235. <https://doi.org/10.1177/1356336x030093002>
- Mandigo, J., Tredway, J., & Lodewyk, K. (2018). Examining the Impact of a Teaching Games for Understanding Approach on the Development of Physical Literacy Using the Passport for Life Assessment Tool. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1–32. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0028>
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (Routledge, Ed.; 4th ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University of Technology.

**ÁREA TEMÁTICA 4: OTRAS
EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO**

LA METODOLOGÍA COOPERATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EF.

The cooperative methodology in the construction of
the professional identity of the teacher.

Javier Palacios Gómez (1)
David Hortigüela-Alcalá (2)

(1) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: jpgomez@ubu.es

(1) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

Resumen

Este trabajo pretende mostrar las vivencias de un docente novel acerca del aprendizaje cooperativo, favoreciendo a la construcción de la identidad profesional del docente de Educación Física. La experiencia práctica, bajo este modelo pedagógico, ha sido plasmada en unidades didácticas de distinta índole en la etapa de Educación Primaria. Estas implementaciones han favorecido a la introducción progresiva del aprendizaje cooperativo de forma transversal, potenciando los objetivos y contenidos didácticos establecidos y aprovechando los beneficios que aporta este tipo de aprendizaje a favor del alumnado. Las experiencias vividas, los objetivos alcanzados, las reflexiones por parte del alumnado y las autorreflexiones por parte del docente del cómo ha aplicado dichas estrategias, aportan a nuestra identidad profesional como docentes de Educación Física, favoreciendo a la concepción de cómo abordar la asignatura, de forma transversal e interconectada, bajo este tipo de aprendizaje.

Palabras clave: Palabras clave: educación física; identidad profesional; aprendizaje cooperativo; modelo pedagógico

Abstract

This work aims to show the experiences of a new teacher about cooperative learning, favoring the construction of the professional identity of the Physical Education teacher, understanding this as a subject still to be exploited. The practical experience under this pedagogical model has been translated into teaching units of different kinds in the Primary Education stage. These implementations have favoured the progressive introduction of cooperative learning in a transversal way, promoting the established didactic objectives and contents and taking advantage of the benefits that this type of learning brings in favour of students. The experiences, the objectives achieved, the reflections on the part of the student body and the self-reflections on the part of the teacher of how he has applied these strategies, contribute to our professional identity as a Physical Education teacher, favouring the conception of how to approach the subject, of transversal and interconnected with the learning under this type of learning.

Keywords: Keywords: professional identity; methodology; cooperative learning.

1 Introducción

Son múltiples los aportes y beneficios que impulsa el aprendizaje cooperativo (AC) dentro del área de Educación Física (EF), atendiendo a todos los elementos que deberían estar presentes (físico, social, afectivo y cognitivo), tal y cómo sustentan un gran número de autores (Bores-García et al., 2020; Fernández-Río, 2017; Fernández-Río et al., 2016; López-Pastor, 2009).

Sin embargo, no debe ser vista como un modelo trabajado de forma aislada y puntual, sino que debe ser implementado de manera longitudinal dentro de nuestras programaciones (López-Pastor, 2009). Por ello, quizá el primer paso debe ser identificar qué aporta el AC a nuestro ser docente, favoreciendo espacios de aprendizaje y promoviendo el desarrollo de una identidad profesional en el docente de EF.

La implementación de distintas unidades didácticas bajo este tipo de aprendizaje, potencia el aprendizaje entre iguales, el desarrollo de una autonomía creciente y de una motivación por parte del alumnado (Fernández-Río, 2017). El docente, debe comprender cómo dichas dimensiones favorecen al desarrollo del alumnado, generándoles espacios durante nuestra práctica. Por esa razón, se ha de entender la implicación docente, respecto al AC, como una filosofía a integrar en nuestra identidad profesional, siendo transversal durante el curso escolar.

La transversalidad de este aprendizaje se ampara en las palabras de Johnson et al. (2013); interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales.

La decisión docente de adoptar este tipo de aprendizajes es debido a la concepción de la EF bajo este fin social (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Las primeras experiencias profesionales atendían a esta idea, aunque con poca interrelación y profundidad. Las estrategias fomentaban este tipo de aprendizaje, pero poco alineado, provocando que no se sacara mayor partido a esta metodología. La observación de la evolución que podía tener el alumnado, hizo adoptar una postura más crítica y coherente en las propuestas, a favor de un mejor desempeño profesional.

Las experiencias vivenciadas mediante estas propuestas didácticas, permiten establecer una relación directa sobre los aportes del AC y los beneficios que propulsan un desarrollo más integral del alumnado. Se presentan una serie de técnicas, aplicadas en distintas unidades didácticas, que me han servido como docente, a reconfigurar mi propia práctica profesional.

2 Contextualización

Las propuestas didácticas han sido llevadas a cabo durante los últimos tres cursos escolares, abarcando toda la etapa de Educación Primaria, en varios centros educativos.

3 Diseño y desarrollo

Las unidades aplicadas bajo estas características han sido: habilidades motrices básicas con distintos materiales (lanzamientos y recepciones, comba corta y larga), juegos populares y tradicionales, teatro de sombras y de luz negra, equilibrios cooperativos, diseño de estrategias a través del juego de la bandera, deportes más tradicionales (hockey y balonmano) y alternativos (colpbol), academia pirata (educación aventura), o habilidades físicas básicas.

Las diferentes estrategias usadas son:

- Actividades de autoconocimiento (Fernández-Río, 2017): Esta premisa se sustenta en que un mejor conocimiento de sí mismo potencia qué sabe hacer y qué aporta. Una mayor concepción de sí mismo permite aflorar los conocimientos ocultos que posee cada uno (distintas habilidades motrices básicas como; golpes de distintos objetos con raquetas, saltos de comba, habilidades de juegos deportivos...). Estas experimentaciones han de ser llevadas de forma individual o por parejas con el fin de identificar qué está realizando y ayudar a qué está enseñando (saltos de comba individual, teniendo un observador que corrige la ejecución).

- Agrupamientos flexibles (Pujolás, 2008): La variedad respecto al número de integrantes de los agrupamientos, y su condición de cambiantes y constante, favorece la cohesión y el clima de trabajo entre iguales, donde todos tengan algo que aprender y algo que enseñar (en actividades de lucha, siendo el objetivo tocar una parte del cuerpo y evitando ser tocado o realización de distintas figuras en teatro de sombras, en las que, tras cada ejecución, cambian de grupos).
- Actividades iniciales de toma de confianza (Rohnke, 1984): Estas han sido llevadas en aras de fomentar la cohesión y la confianza, tanto en pequeños grupos, como en gran grupo (en equilibrios cooperativos, y para trabajar los agarres, en dos hileras, una frente a otra, sujetos entre sí, formando una especie de red, en la cual se dejan caer).
- Comprueban-ejecutan (Grineski, 1996): El alumnado experimenta motrizmente, realizando un planteamiento principal para su ejecución (distintas figuras de equilibrios cooperativos, que plantean y construyen en grupos de 2-3 personas).
- Piensa-comparte-actúa (Grineski, 1996): Tras la exposición de un objetivo/reto, todos los integrantes del grupo deben realizar aportaciones para su consecución, desde el aporte individual, pasando por la puesta en común, negociando y llegando a acuerdos para su puesta en práctica. Si el planteamiento no ha funcionado, deberán reevaluar (Fernández-Río, 1999), extrayendo los errores cometidos para un nuevo planteamiento (planteamiento y realización de diferentes estrategias mediante el juego de la bandera, realizando una primera planificación, y tras su puesta en práctica, exponiendo y reflexionando de forma individual cómo han visto sus planteamientos, qué ha salido bien y cuáles han sido los errores, volviendo a la fase de diseño para reevaluar la estrategia y aplicar nuevos cambios).
- Reto colectivo (Orlick, 1982): La producción final depende del aporte de grupos base, estableciendo vías de comunicación, proponiendo y negociando en grupo, llegando a distintas propuestas (producción final de equilibrios cooperativos, o el diseño de estrategias específicas a través del juego de la bandera, en la que el campo de juego ha ido variando).

4 Evaluación y conclusiones

En las unidades se ha llevado a cabo una evaluación formativa y compartida, utilizando instrumentos conocidos por el alumnado desde el comienzo (escalas de evaluación, dianas de aprendizaje, rúbricas, y preguntas reflexivas) plasmando variables como: conocimientos desarrollados, clima de trabajo, motivación y dificultades encontradas. Las estrategias utilizadas ha sido la autoevaluación y la coevaluación, con el fin de mejorar la producción en su calificación final (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Este tipo de evaluación permite establecer un feedback sobre los aprendizajes por parte del alumnado, y su relación a las estrategias cooperativas aplicadas.

Gracias a las unidades planteadas, y a su carácter longitudinal, permite dar consistencia a la reconstrucción de la identidad docente respecto a este estilo de aprendizaje.

En estas implementaciones se ha podido observar cómo la EF no solamente está centrada en un rendimiento motriz, siendo el aprendizaje cooperativo impulsor de una socialización interactiva, una interacción promotora, un procesamiento global y unas interacciones sociales, como elementos potenciadores del propio aprendizaje. Las reflexiones del docente, atendiendo a estas estrategias y su presencia, han desencadenado un cambio en las actitudes del alumnado, desde un enfoque socio-afectivo y holístico.

A pesar de que, desde mi formación inicial, ya tenía una perspectiva de EF centrada en la participación e inclusión, y no en el rendimiento, ha sido el momento en el que he aplicado el AC, cuando he podido comprobar su dimensión total y la potencia que tiene en nuestras aulas. La puesta en práctica, me ha llevado como docente, a que tenga objetivos más claros, atendiendo a la implementación y adecuación de dichas estrategias, en busca de una reflexión por parte del alumnado, permitiéndome otorgar más intencionalidad a los aspectos sociales y reflexivos como esencia de la motricidad y de la asignatura.

El alumnado ha mejorado en cuanto a su autoconcepto, viendo que su aprendizaje no sólo es el resultado de respuestas motrices, sino que también abarcan el aspecto cognitivo, afectivo y social. Los aportes que han realizado dentro de los grupos de trabajo, han sido fundamentales para llevar a cabo la tarea y la

consecución de los objetivos. Las limitaciones motrices no han sido un impedimento para que el alumnado vea que están desarrollando los conocimientos específicos planteados. El cambio de perspectiva ha generado un sentimiento de que son útiles dentro de estas, pudiendo aportar conocimientos en el plano cognitivo y social, y con ello, sintiéndose competentes dentro de la asignatura.

Como consecuencia de esto, ha provocado un cambio en su motivación, pasando de agentes pasivos a aprendices en primera línea. Ese cambio, en la implicación de cada tarea, ha generado que, alumnado que tendía a pasar desapercibido, se involucre en las actividades, dando un paso hacia delante en todos los planos, pero sobre todo en el plano motriz. En este sentido, ha habido alumnado con miedos e inseguridades respecto a este tipo de prácticas, las cuales, han ido diluyéndose, sobre todo respecto a su índice de participación y a su interacción motora. Mi motivación también ha ido creciendo, debido a que la falta de interés y participación por cierta parte del alumnado, condicionaba sus aprendizajes. Las inseguridades iniciales que tenía, han ido desapareciendo en cuanto a este tipo de situaciones, y que presuponia una ardua tarea, sin la certeza exacta de saber cómo solventarlo. Los resultados que empezaba a visibilizar al respecto, me han motivado y lanzado a promocionar este tipo de aprendizajes, supliendo una de las carencias que veía en mí.

El planteamiento en la construcción de los grupos para el desarrollo de las tareas ha sido clave para el comienzo de la implementación de ciertas actividades, sobre todo aquellas que se han realizado en grupos de mayor número. Las tareas cooperativas diseñadas en parejas o tríos han sido la base para la inserción del método de trabajo, facilitando las interacciones personales y los acuerdos y negociaciones realizadas. Según se ha ido aumentando el número de los grupos, han ido tejiendo, tanto habilidades como la escucha activa, como en las aportaciones individuales, compartidas en el grupo (piensa-comparte-actúa). En este sentido, ha habido un cambio en actitudes de alumnado líder, permitiéndome poder gestionar egos que eclipsaban las aportaciones, adoptando posturas más reflexivas y constructivas, siendo el grupo el origen de su aprendizaje.

La cohesión grupal se ha visto fortalecida, pasando de discriminar a alumnado por sus aportaciones o comportamientos, a integrarlos como elemento fundamental para la consecución de los objetivos. Desde un punto de vista más global, dichas actitudes han trascendido al clima de trabajo respecto a la asignatura. Era uno de los objetivos que me planteaba como docente al comienzo de mi práctica, en la que, en un comienzo, estaba teniendo resultados aislados, pero no tan perdurables y profundos como mi intencionalidad pretendía. Gracias a las distintas estrategias, el alumnado se ha visto reforzado en la creencia de la necesidad de sus iguales para desarrollar conocimiento, favoreciendo un clima social cualquier tarea propuesta. Las amistades han pasado a un segundo plano, a favor de las aportaciones de todos sus compañeros a su aprendizaje, bajo la premisa de que todos tenemos algo que enseñar.

A raíz de la cohesión grupal y del clima de trabajo, se han visto grandes resultados respecto al aumento en su autonomía, dejando a un lado las inseguridades y dependencias respecto al docente. Las actitudes han cambiado de signo, pasando de la referencia del docente, a ser el grupo de trabajo la red de seguridad sobre la que trabajar y apoyarse. Mi rol docente ha podido cambiar de referente, a guía, haciendo desaparecer ciertos pensamientos que, buscaban esa autonomía en el alumnado, pero siendo yo el primer apoyo, como estrategia para optimizar sus aprendizajes.

Gracias a estas conclusiones, he podido comprobar como la construcción de mi identidad profesional, respecto a mi práctica y atendiendo al AC, ha generado cambios positivos en la evolución del alumnado y en mí mismo. Derivado de mi propia práctica docente, de las autorreflexiones, y de las evidencias extraídas, ha provocado un comienzo de reconstrucción de mi identidad profesional. Debido a esta, he podido apreciar una evolución en cuanto a mis actuaciones como docente, y como el AC ha tumbado ciertos miedos e inseguridades por falta de experiencia y dominio, arrojando luz a nuevos aprendizajes propios que ha aportado este tipo de aprendizajes, y su implementación en nuestras aulas.

5 Referencias

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez- Rio, F.J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). *Research on Cooperative Learning in Physical Education. Systematic Review of the Last Five Years.*

- Research Quarterly for Exercise and Sport (ahead of print).
<https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Fernández-Río, F.J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J. & González, C. (1998). Aproximación teórico-práctica a la cooperación como metodología en el aula de educación física. la importancia de su inclusión en el curriculum de los estudios educación física de la diplomatura de magisterio. XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio, Badajoz.
- Fernandez-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- González, G., & Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupales e individual. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(1), 397-412.
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J.M. (2018) A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Balboa, J.M. (2020). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society*, 25(3), 292-304. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1578206>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom (9th ed.)*. Interaction Book Company.
- López-Pastor, V. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos*, 16, 36-40.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. Pantheon.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave*. El aprendizaje cooperativo. Graó.
- Rohnke, K. (1984). *Silver bullets: A guide to initiative problems, adventure games, stunts and trust activities*. Kendall/Hunt.

CREACIÓN Y GESTIÓN COOPERATIVA DE UN GIMNASIO EN EL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA MATA JOVE DE GIJÓN

Creation and management of a gym in Mata Jove Secondary School

Joaquín Fidalgo Díaz (1)
Fernando Alonso Álvarez (2)

(1) IE Giner de los Ríos, Portugal. Correo electrónico: xuacufidalgo@gmail.com

(2) Instituto de Enseñanza Secundaria Víctor García de la Concha, España. Correo electrónico: fernandoalonsoef@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se describe el apasionante proyecto que el alumnado y profesorado del IES Mata Jove de Gijón han llevado a cabo de manera conjunta durante el curso académico 2019/2020, consistente en poner en funcionamiento y gestionar de manera cooperativa un gimnasio en el centro educativo. Los primeros esfuerzos se centraron en conseguir material, reconvertir el antiguo taller de electromecánica en un verdadero gimnasio y organizarse por departamentos de trabajo. Así, tras 6 meses de dedicación, se pudo abrir al público el *Matafit*, un espacio deportivo a coste cero y autogestionado por el alumnado de 1º de Bachillerato para uso y disfrute de todos sus compañeros durante los periodos de recreo y las clases de Educación Física.

Palabras clave: Mata Fit, gimnasio, autogestión, colaboración

Abstract

This work describes the exciting project that students and teachers of Mata Jove School (Gijón/Spain) have carried out together along the 19/20 academic year, creating and managing a gym. First efforts were focused in obtaining materials, turning and old workshop into a real gym and organizing ourselves in work departments. Thus, after six months of hard work, Mata Fit opened its doors, becoming in a low cost and self-managed sport center that offers the students the possibility of working out during Physical Education lessons and playtime.

Keywords: Mata Fit, gym, self-management, collaboration.

1 Introducción

Una de las grandes problemáticas existentes en los centros educativos es el déficit y estado de abandono de las instalaciones deportivas de uso escolar (Gambau, 2015), hecho si cabe más acusado en el municipio de Gijón (Fidalgo, 2020). Ante dicha situación el profesorado de Educación Física tiene por tanto que ingeniárselas para poder dar clase en diferentes espacios no convencionales e incluso generar nuevos espacios de uso deportivo en el entorno del centro.

Así nació este proyecto, partiendo de un inconveniente para generar una oportunidad en la que el alumnado, profesorado y familias pudieran colaborar en la construcción y puesta en funcionamiento de un gimnasio que toda la comunidad educativa pudiera utilizar durante la jornada lectiva. Una iniciativa apasionante que ha permitido poner en contacto una acción dirigida en beneficio de todo el alumnado del centro sin desviarnos del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del marco curricular para 1º de Bachillerato. Así, es importante la adecuación del proyecto a los diferentes elementos curriculares (competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y elementos transversales) incluidos en el Decreto de Currículo 42/2015 por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias. En esta experiencia han sido varios los contenidos abordados, tales como ejercicio físico saludable, nutrición, dopaje, masaje, ergonomía, diseño de planes de acondicionamiento físico, importancia de marcarse metas alcanzables, seguridad y actividad física, salidas profesionales relacionadas con el acondicionamiento físico y el entrenamiento deportivo...

Dicho Decreto también apela al trabajo cooperativo, a la distribución de roles y asunción de funciones como claves de proyectos en equipo y logro de fines comunes, lo que encaja perfectamente con la puesta en marcha de esta experiencia educativa. Así, el trabajo cooperativo conecta perfectamente con las necesidades de este proyecto ya que según Velázquez et al. (2014), el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos generalmente heterogéneos en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo. Además, Fernández-Río et al. (2013) apuntan que en este trabajo todos deben realizar una aportación dentro del grupo, lo que ha constituido la razón de ser de esta experiencia educativa.

2 Contextualización

Esta experiencia ha tenido como protagonistas a los 56 alumnos de 1º de Bachillerato del Instituto de Enseñanza Secundaria Mata Jove de Gijón, un centro educativo situado en el Barrio de La Calzada, caracterizado por un nivel socioeconómico medio-bajo pero con gran implicación de los diversos agentes sociales y con posibilidades para llevar a cabo proyectos de todo tipo.

A nivel organizativo, el contexto del centro aportaba la posibilidad de coordinación e intercambio de información con el equipo directivo y el claustro de profesores, permitiendo la divulgación del proyecto y el trabajo coordinado entre docentes. La idea inicial tuvo una gran acogida y se otorgó libertad al Departamento de Educación Física para llevarla a cabo, siempre y cuando no fueran necesarias actuaciones de gran envergadura en cuanto a las instalaciones y el equipamiento necesario.

Su desarrollo ha tenido lugar a lo largo del curso en las clases de Educación Física, las de otras materias participantes en el proyecto y en horario extraescolar, sobre todo en lo relativo a las fases de adecuación del espacio y recogida de materiales.

En cuanto al aspecto temporal, la suspensión de las clases por motivo de la expansión del Covid-19 y la declaración del estado de alarma a partir del 14 de marzo de 2020 han mediatizado en gran medida la finalización del proyecto, siendo necesario un lógico cambio en la temporalización.

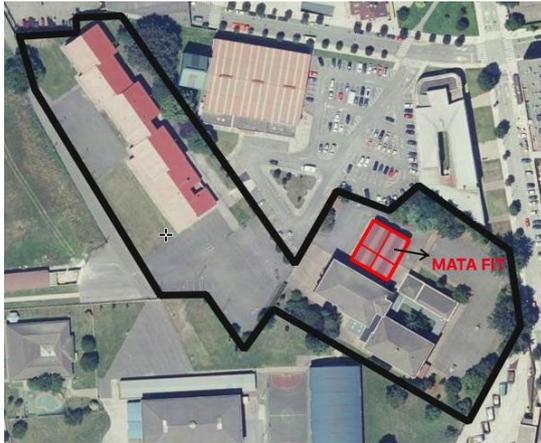


Figura 1.- Vista aérea del emplazamiento del gimnasio



Figura 2.-Foto exterior de la instalación

3 Diseño y desarrollo

El diseño de este proyecto se ha basado en 3 pilares fundamentales:

1º/ Optimización de los espacios y recursos que ofrece el centro educativo. Dado que existe un antiguo taller de electromecánica, perteneciente a un ciclo formativo que cesó su actividad hace más de 20 años, se elige este espacio como el más adecuado para poner en marcha un gimnasio de uso escolar.

2º/ En consonancia con el enfoque pedagógico basado en la autoconstrucción de materiales que persigue que el alumnado, con la ayuda del profesorado, compañeros y/o familias, se beneficien del proceso en sí (Méndez, 2018) buscamos la construcción de un gimnasio *low-cost*, sin aporte económico de ninguno de los agentes implicados. Es muy importante que el alumnado movilice su creatividad, se implique para conseguir materiales y equipamiento sin disponer de un solo euro y reciba una educación para el consumidor basada en la responsabilidad individual y el esfuerzo personal para lograr objetivos.

3º/ El diseño final de las fases de las que constará el desarrollo de esta experiencia se hará siempre teniendo en cuenta la participación activa del alumnado ya que el clima motivacional y la participación en el aula es mayor (Zapatero, 2015). La labor del profesorado se centrará en tomar las decisiones proactivas, convertirse en un guía del proceso, temporalizar las clases, establecer plazos, dotar de herramientas al alumnado para el trabajo en grupo y, por último, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. El consenso, la coordinación y la toma de decisiones durante el proceso de creación del gimnasio y su posterior puesta en marcha serán tareas que recaerán directamente en el alumnado.

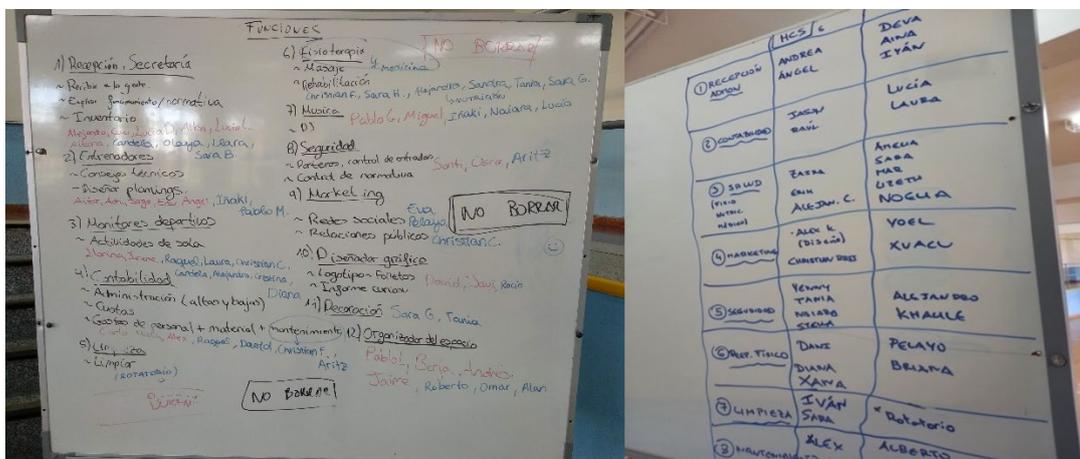


Figura 3.- Reparto de funciones

El desarrollo de esta experiencia educativa se puede desgranar en 10 fases sucesivas que en determinados momentos se simultanearon en el tiempo. Son las siguientes:



Figura 4.- Visita a un gimnasio del barrio.



Figura 5.- Proceso de vaciado y limpieza de la instalación



Figura 6.- Material donado



Figura 7.- Alumnado pintando las paredes

Fase 1. Toma de decisiones conjuntas con el alumnado y propuesta de ideas acerca de la puesta en marcha del gimnasio. Se reparten funciones, se hacen grupos de trabajo y se decide un calendario de actuación. El profesor da las instrucciones pertinentes para organizar el trabajo por departamentos y recibe por mail las propuestas de los grupos. En esta primera reunión se decide democráticamente el nombre del gimnasio (Matafit).

Fase 2. Visita a un gimnasio en el barrio para conocer desde dentro cómo se gestiona un centro deportivo, tanto a nivel de administración, actividades dirigidas, contabilidad, etc.

Fase 3. Vaciado y limpieza del espacio. Para abordar la educación ambiental, el departamento de tecnología ha reutilizado varios materiales para sus clases, se han separado aquellos materiales inservibles y llevados a reciclar al punto limpio anexo al instituto.

Fase 4. Se envía una circular a las familias y se comparte por las redes sociales del instituto la posibilidad de empezar a donar cualquier tipo de material deportivo que pueda tener cabida en un gimnasio. Familias, particulares y entidades se vuelcan con esta iniciativa y se consiguen hasta 12 bicicletas estáticas, 3 elípticas, una máquina de remo, una cinta de correr, máquinas de musculación, mancuernas, discos y muchos objetos relacionados con el entrenamiento funcional y propioceptivo.

Fase 5. Pintar el gimnasio. El padre de una alumna, que trabajaba en una empresa de pinturas, cede varios bidones para el proyecto, por lo que se empiezan a hacer grupos de trabajo por las tardes para pintar la instalación.

Fase 6. Diseño de un logotipo que un grafitero conocido del centro aerografió en la pared sur y creación de una cuenta de Instagram (@matafit2019) para promocionar el proyecto en redes sociales. Aprovechando el logotipo se diseñaron camisetas para identificar al alumnado responsable.



Figura 8.- Logotipo del gimnasio y aerografiado

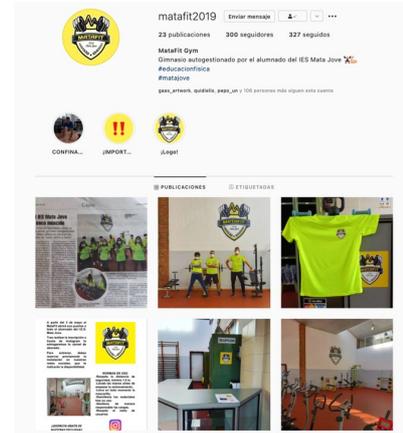


Figura 9.- Instagram gestionado por el alumnado



Figura 10.- Camiseta Matafit

Fase 7. Organización y distribución final del gimnasio en zonas de acuerdo a la charla recibida en el gimnasio del barrio, a las recomendaciones técnicas del profesor y en las opiniones del alumnado. Además, se fijan espalderas a la pared, se prepara el botiquín, estores y el resto de materiales que conforman el decorado de este espacio.

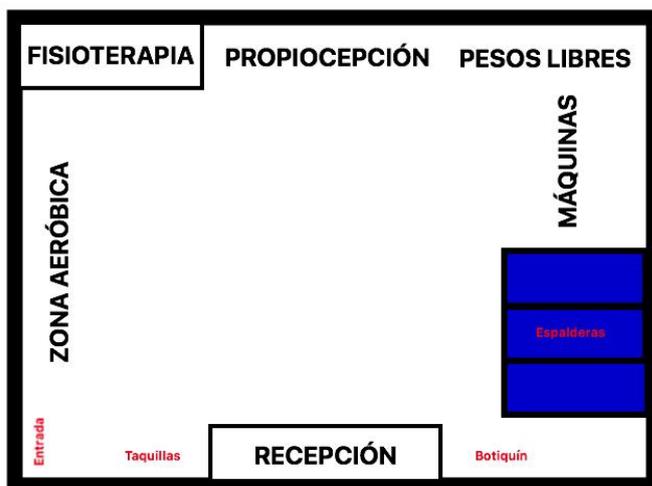


Figura 11.- Distribución final del gimnasio

Fase 8. Distribución final del Matafit. En base a lo acordado, el alumnado comienza a organizar los materiales conseguidos y a dejar listo el gimnasio listo para su apertura (no fue posible en el curso en que se desarrolló la experiencia, pero sí en los cursos sucesivos).



Figura 12.- Vista panorámica del gimnasio



Figura 14.- Pared norte del Matafit



Figura 13.- Pared este del Matafit

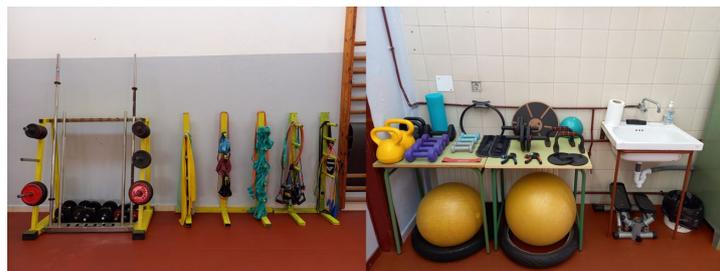


Figura 15.- Detalle de materiales

Fase 9. Reunión final con el alumnado responsable para la apertura del gimnasio (se simuló la apertura), diseño de carnets de abonado y folletos informativos para promocionar la apertura. Se decidieron turnos rotatorios, de manera que en el gimnasio siempre haya al menos un alumno en recepción, un entrenador personal, un fisioterapeuta, un responsable de seguridad y una persona encargada de las actividades dirigidas que se llevan a cabo en una sala anexa.



Figura 16.- Carnet de abonado



Figura 17.- Carnet de abonado



Figura 18.- Gimnasio listo para su inauguración

Fase 10. Evaluación del alumnado.

Las características que definen el aprendizaje cooperativo propuestas por Johnson y Johnson (1999) a día de hoy aún siguen siendo el principal referente (Fernández-Argüelles y González, 2018). Por tanto, han constituido la guía del proceso y la base en la que el proyecto se ha apoyado para evaluar al alumnado. Los ítems incluidos en los diferentes instrumentos permitieron recabar información acerca de la interacción entre los participantes, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, el procesamiento grupal y la mejora de las habilidades sociales.

Todo ello se ha llevado a cabo desde un planteamiento formativo de la evaluación ya que la evidencia científica ha demostrado sobradamente sus enormes ventajas para la mejora del aprendizaje del alumnado (Pérez-Pueyo, 2017).

En primer lugar se procedió a autoevaluar grupalmente el trabajo en equipo a través de una escala descriptiva (rúbrica). Antes de comenzar con el trabajo se mostró este instrumento de evaluación a todos los departamentos de trabajo para que supieran claramente cómo se iba a proceder y entendieran los descriptores sobre los cuales debería reflexionar.

	2,5 puntos	1,75 puntos	1 punto	0,25 puntos	Puntos
Participación	Todos los miembros del equipo han participado activamente, cumpliendo con sus funciones.	La mayor parte de los miembros del equipo han participado activamente, cumpliendo con sus funciones.	La menor parte los miembros del equipo han participado activamente, cumpliendo con sus funciones.	Solo 1 o 2 miembros del equipo han participado activamente, cumpliendo con sus funciones.	1,75
Organización	La organización ha sido perfecta, repartiendo todas las tareas de forma equitativa y solucionando todos los problemas que iban surgiendo.	Ha habido pequeños fallos de organización en cuanto al reparto de funciones y/o nos ha costado un poco resolver los problemas.	Ha habido bastantes fallos de organización en cuanto al reparto de funciones y nos ha costado mucho resolver los problemas.	La organización ha sido un desastre, las funciones se han repartido de manera desigual y/o los problemas nos han superado.	1,75
Interacción	Todos los miembros expresan libremente su opinión y escuchan con atención las opiniones de los demás, respetando los turnos de palabra.	La mayor parte de los miembros expresan libremente su opinión y escuchan con atención las opiniones de los demás, respetando los turnos de palabra.	La menor parte de los miembros expresan libremente su opinión y escuchan con atención las opiniones de los demás, respetando los turnos de palabra.	Solo 1 o 2 miembros expresan libremente su opinión y escuchan con atención las opiniones de los demás, respetando los turnos de palabra.	1,75
Colaboración	Todos los miembros del grupo trabajan unidos, se ayudan y colaboran entre ellos.	La mayor parte de los miembros del grupo trabajan unidos, se ayudan y colaboran entre ellos.	La menor parte de los miembros del grupo trabajan unidos, se ayudan y colaboran entre ellos.	Los miembros del grupo no trabajan unidos, se ayudan ni colaboran entre ellos.	2,5
Puntuación total					7,75

Figura 19.- Rúbrica para la valoración grupal del trabajo en equipo

Tras esta evaluación, y de cara a que cada estudiante obtuviera una calificación objetiva que no estuviera enmascarada por una mayor o menor capacidad y/o implicación de su grupo de trabajo, se procedió a utilizar la estrategia de reparto de notas (Pérez-Pueyo, 2017). Se debía multiplicar la nota resultado de la autoevaluación grupal por el número de integrantes del equipo y repartirla en base a la participación individual en el trabajo grupal. En esta ocasión, en vez de multiplicar la nota total y repartirla globalmente se ha optado por multiplicar la nota obtenida en cada criterio (filas) para que puedan valorar en qué medida han contribuido a mejorar o empeorar la nota de su grupo cada uno de los siguientes criterios evaluados: participación, organización, interacción y colaboración.

	Participación	Organización	Interacción	Colaboración	Total
Joaquín	2	2	1,5	2,5	8
Laura	1,5	1,5	1,5	2,5	7
María	1,5	1,75	1,75	2,5	7,5
Antonio	1,75	2	2,5	2,5	8,75
Fernando	2,5	1,5	1,25	2,5	7,75
A repartir	8,75	8,75	8,75	12,5	

Figura 20.- Cuadro de reparto de notas por alumno

Esta evaluación se ciñe única y exclusivamente a la valoración del proceso en cada grupo. La idea original era evaluar también la gestión del gimnasio durante los recreos, planificada para el tercer trimestre, pero la interrupción de las clases derivadas del Estado de Alarma frustró tales intenciones.

Además, de manera paralela, el alumnado fue diseñando sus planes de acondicionamiento físico para poder aplicarlos y entrenar en el gimnasio durante 8 clases pero también se tuvo que suspender debido a tal situación. Fase 11.

Fase 11. Publicidad de la experiencia. Se decidió contactar con los medios de comunicación para darle visibilidad al centro y promocionarlo al exterior. Salió una noticia publicada en el periódico La Nueva España y la TPA (Televisión de Principado de Asturias) se acercó al centro a realizar un reportaje (se puede ver en el siguiente enlace: <https://vimeo.com/774421816>).



Figura 21.- Reseña de La Nueva España

4 Evaluación y conclusiones

La experiencia en su conjunto ha sido valorada muy positivamente por todos los miembros de la comunidad educativa tras el trabajo conjunto de familias, equipo directivo, profesorado y diversas entidades ajenas al contexto educativo. Se han invertido muchas horas de trabajo puesto que este curso se ha llevado a cabo la experiencia completa, partiendo de cero hasta llegar a tener un gimnasio real. Las mayores dificultades se han encontrado a la hora de coordinar al alumnado para acudir al centro en horario no lectivo y en los inconvenientes lógicos para trasladar materiales voluminosos que los particulares tenían en sus casas. Al ser la primera toma de contacto, también se han cometido errores en cuanto a la organización del alumnado y los plazos para ejecutar cada fase. La carga de trabajo se verá reducida en los cursos posteriores, centrándose en la gestión integral del gimnasio por parte del alumnado desde las clases de Educación Física y rebajando la implicación de tareas extraescolares pero potenciando el trabajo colaborativo para dirigir y administrar este espacio deportivo de una manera más eficiente.

Por último, añadir que paralelamente al proyecto meramente escolar, la Asociación Mar de Niebla, un referente en el barrio que ayuda a aquellos vecinos que menos recursos tienen, ha planteado la posibilidad de la apertura de este espacio fuera del horario lectivo bajo la supervisión de un monitor contratado por ellos. A fecha de finalización de este artículo la propuesta se encuentra en fase de estudio por parte del equipo directo.

5 Referencias

- Decreto de Currículo 42/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo del Bachillerato en el Principado de Asturias. Boletín oficial del Principado de Asturias (BOPA). 30 de junio de 2015.
- Fernández-Argüelles, D., González-González de Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64.
- Fernández-Río, J., Rodríguez, J. M., Velázquez, C., & Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Fidalgo, J. (2020). La problemática de las instalaciones deportivas en los institutos de enseñanza Secundaria del municipio de Gijón y su repercusión en las clases de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 121-131.
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la Educación Física y el Deporte Escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Méndez, A. (2018). El enfoque basado en la autoconstrucción de materiales. El video-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. *Retos*, 34, 311-316.
- Pérez-Pueyo, A. (2017). Metodologías activas y evaluación formativa. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 801-807.
- Velázquez, C. Fraile, A., & López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento: revista da escolar de Educação Física*, 1(20), 239-259.
- Zapatero, J.L. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en Educación Física. E-Balonmano.com. *Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250.

UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO DE PRERREQUISITOS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA MEDIANTE RETOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

A proposal for the work of prerequisites for reading and writing through cooperative physical challenges in the area of physical education

Guillem Company Bauçà (1)
Rafel Juan Orell (2)

(1) CEIP Joan Veny i Clar de Campos en Mallorca (Illes Balears), España. Correo electrónico: guillemcompany@gmail.com

(2) CEIP Rei Jaume III de Lluçmajor en Mallorca (Illes Balears), España. Correo electrónico: rjuanorell@gmail.com

Resumen

Nuestra propuesta va dirigida a contribuir desde el área de educación física a que alumnos de primer nivel de educación primaria trabajen prerequisites para la lectura y la escritura. Partiremos del aprendizaje cooperativo y la coopedagogía motriz. La presentaremos contextualizada con este título: "El bosque de las palabras perdidas". Un bosque con árboles que producen letras, enanitos que lo habitan se encargan de repartirlas a los niños para que aprendan a leer y a escribir. Pero un día un ogro malvado las robó y deberemos recuperarlas. Para ello los alumnos deberán superar una serie de retos físicos cooperativos donde trabajaremos los prerequisites de procesos cognitivos, desarrollo de la motricidad y habilidades o destrezas orales de la lengua. Con la superación de los retos los alumnos recuperarán letras que les servirán para afrontar el juego final: una partida de Scrabble cooperativo donde trabajaremos el prerequisite de la conciencia fonológica.

Palabras clave: Educación física; prerequisites para la lectura y la escritura; retos físicos cooperativos; aprendizaje cooperativo; coopedagogía motriz.

Abstract

Our proposal is directed to contribute from the physical education area that first level of primary education pupils work prerequisites for reading and writing. We will start from cooperative learning and motor co-pedagogy. It will be presented contextualised with this title: "Lost words' forest". A forest with trees that create letters and the dwarfs that live there are in charge of sharing them out to children so that they learn to read and write. One day an evil ogre stole them and we should take them back. To do so children should overcome some physical cooperative challenges where we will work on cognitive processes' prerequisites, mobility development and language oral abilities. By overcoming these challenges pupils will take the letters back which will be used to confront the final game: a cooperative Scrabble round where we will work the phonological conscience prerequisite.

Keywords: Physical education; prerequisites for reading and writing; cooperative physical challenges; cooperative learning; motor co-pedagogy.

1 Introducción

Definiremos los prerrequisitos de la lectura y la escritura como: “el conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos” (Gallego, 2006). En nuestra propuesta plantearemos el trabajo de estos: Procesos cognitivos, desarrollo de la motricidad, habilidades o destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica.

Nuestra propuesta parte del área de educación física. Entendemos el proceso de lectura y escritura como multidisciplinar, multisensorial y vivencial; por eso creemos que nuestra área es un buen contexto para plantear este trabajo. Aspectos como la lateralidad, el esquema corporal y otras habilidades motrices; el ritmo, la orientación espacial y temporal... serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Creemos que la coopedagogía motriz es la mejor forma de plantear el trabajo de las habilidades o destrezas orales de la lengua en nuestra área.

A partir de las consideraciones anteriores, presentamos una propuesta para el trabajo de prerrequisitos para la lectura y la escritura mediante retos físicos cooperativos.

2 Contextualización

El presente trabajo surge de una formación del CEP de Palma Jaime Cañellas Mut con este título: “Coopedagogía motriz: Profundizando en la pedagogía de la cooperación en la educación física”.

Esta formación se organizó a partir de diferentes grupos de trabajo, cada uno de ellos diseñó una caja de aprendizaje basada en la coopedagogía motriz. Lo expuesto en el presente trabajo forma parte de la propuesta de los autores del mismo en dicha formación.

Como maestros del área de educación física de educación primaria, diseñamos una caja de aprendizaje dirigida a alumnos de primero de educación primaria, su contenido está pensado para contribuir a la adquisición de ciertos prerrequisitos de la lectura y la escritura a partir de retos físicos cooperativos.

3 Diseño y desarrollo

En primer lugar, definiremos qué es una caja de aprendizaje: “es una propuesta de trabajo guiado bajo el marco del aprendizaje cooperativo donde se plantea la construcción grupal de aprendizajes y la adquisición ciertas competencias”.

Dentro del marco del aprendizaje cooperativo, la metodología que la vehiculará nuestra propuesta es la coopedagogía motriz y en concreto los retos físicos cooperativos.

La coopedagogía motriz es el “enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014).

CONTEXTUALIZACIÓN
EL BOSQUE DE LAS PALABRAS PERDIDAS
Había una vez un grupo de enanitos que vivían en el bosque de las palabras. Aquel bosque estaba lleno de árboles que hacían letras y los enanitos eran los encargados de recogerlas. Las tardes cuando los niños y niñas dormían los enanitos les regalaban las letras y estos así aprendían a leer y a escribir. Un día, cuando estaban recogiendo letras, un ogro malvado les asustó y les robó todas las letras que habían recogido. Los enanitos quedaron muy tristes, hasta que el mago Scrabble apareció. Les dijo que el ogro había dejado un rastro de letras y para recuperarlas debían superar diferentes retos que había por el camino hacia su cueva. Con todas las letras recuperadas deberán formar unas palabras mágicas que transformarán al ogro también en enano y se deshará el hechizo recuperándose así la magia del bosque de las palabras.

Figura 1: Historia inicial “El bosque de las palabras perdidas”

Los retos físicos cooperativos: “Son un conjunto de actividades en pequeños grupos que requieren la participación de todos los componentes, característica fundamental del aprendizaje cooperativo” (Vila et al., 2014).

Para llevar a cabo nuestra propuesta necesitaremos material didáctico propio de nuestra área, láminas visuales para presentar los retos físicos cooperativos, hojas de seguimiento del trabajo realizado por cada grupo

cooperativo, fichas de letras y un tablero de scrabble gigante para la actividad final y por último la rúbrica de evaluación.

Nuestra experiencia docente se presentará contextualizada con el título: “El bosque de las palabras perdidas”. Esta contextualización y la presentación de la caja de aprendizaje serán utilizados como estrategia de gamificación, como elemento motivador, para captar la atención de los alumnos, además de ayudarles a aprender desde una perspectiva lúdica.

Adjuntamos dos figuras esquemáticas de los 14 retos físicos cooperativos propuestos con el número, el nombre, el reto cognitivo, el reto motriz y el material necesario.

Nº	NOMBRE	RETO COGNITIVO	RETO MOTRIZ	MATERIAL
1	CONEJITOS SALTARINES	MONTAR UNA SERIE DE AROS DE COLORES	PASARLOS CON DIFERENTES PATRONES MOTRICES	6 AROS DE DIFERENTES COLORES
2	DOMINÓ CON MADERITAS	COLOCAR UNA SERIE DE MADERITAS DE DISTINTAS FORMAS GEOMÉTRICAS	TUMBARLAS UNA VEZ COLOCADAS	8 TRIÁNGULOS Y 8 CUADRADOS DE MADERA
3	ZIGZAG	MONTAR UNA SERIE DE CONOS DE DIFERENTES COLORES	REALIZAR EL RECORRIDO EN ZIGZAG CONDUCIENDO UNA PELOTA DE FÚTBOL	6 CONOS DE DIFERENTES COLORES Y UNA PELOTA DE FÚTBOL
4	SOMOS EQUILIBRISTAS	COLOCAR UNA SERIE DE LADRILLOS DE PLÁSTICO DE DIFERENTES COLORES	UTILIZAR LAS CAPACIDADES DE EQUILIBRIO PARA PASAR EL CAMINO DE LADRILLOS SIN TOCAR EL SUELO	6 LADRILLOS DE PLÁSTICO DE DIFERENTES COLORES
5	SALTEMOS DE UN ACANTILADO	CONSTRUCCIÓN DE UNA ZONA DE SALTOS	SALTAR DESDE UNA ALTURA	MATERIAL PSICOMOTRICIDAD
6	PASEMOS POR EL PUENTE	DISPONER UNOS CONOS DE DIFERENTES COLORES SOBRE DOS BANCOS DE MADERA	PASAR EN EQUILIBRIO SIN TOCAR LOS CONOS CON DIFERENTES PATRONES MOTRICES	2 BANCOS DE MADERA Y 6 CONOS DE DIFERENTES COLORES
7	PELOTAZOS MULTICOLOR	MONTAR UNA ZONA DE LANZAMIENTOS DONDE EL ORDEN SE ESTABLECE DEPENDIENDO DEL COLOR.	LANZAMIENTOS DE PELOTA A UNA CAJA DE CARTÓN	4 PELOTAS DE DIFERENTES COLORES, UNA CAJA Y UN ARO.

Figura 2: Retos físicos cooperativos

Nº	NOMBRE	RETO COGNITIVO	RETO MOTRIZ	MATERIAL
8	LA FLOR	COLOCAR MADERITAS EN ORDEN	MOTRICIDAD FINA	DIFERENTES FIGURAS GEOMÉTRICAS
9	TRANSPORTAR MADERITAS	DISPONER UNA SERIE DE MADERITAS DE DIFERENTES FIGURAS GEOMÉTRICAS SOBRE UNA COLCHONETA	TRANSPORTAR EN EQUIPO DE FORMA COOPERATIVA LAS MADERITAS SITUADAS SOBRE LA COLCHONETA	1 COLCHONETA, 2 CUADRADOS, 2 CÍRCULOS, Y 2 TRIÁNGULOS RECTÁNGULOS
10	JUGANDO CON EL STICK DE HOCKEY	DISPONER UNA SERIE DE CONOS DE COLORES	DESPLAZAMIENTOS EN ZIG ZAG CONDUCIENDO UNA PELOTA DE TENIS CON UN STICK	6 CONOS, 1 STICK DE HOCKEY Y 1 PELOTA DE TENIS
11	RITMOS ANIMALES	ACTIVAR LA MÚSICA Y UN RELOJ DE ARENA	BAILAR CON RITMOS EXPRESANDO CON EL CUERPO MOVIMIENTOS DE ANIMALES	1 EQUIPO DE MÚSICA Y UN PEQUEÑO RELOJ DE ARENA
12	GIRA QUE TE GIRA	DISPONER UNA SERIE DE COLCHONETAS DE DIFERENTES COLORES	REALIZAR DIFERENTES TIPOS DE GIROS	3 COLCHONETAS DE DIFERENTES COLORES
13	CIRCULANDO	DISPONER UNA SERIE DE ZONAS DE LANZAMIENTO DE DIFERENTES COLORES	LANZAR AROS A UNAS PLATAFORMAS DE DIFERENTES COLORES	4 BLOQUES DE DIFERENTES COLORES, 4 PICAS Y 8 AROS
14	LA MURALLA CHINA	DISPONER UNAS CUERDAS DE DIFERENTES COLORES	REALIZAR DIFERENTES TIPOS DE DESPLAZAMIENTOS	4 CUERDAS DE DIFERENTES COLORES

Figura 3: Retos físicos cooperativos

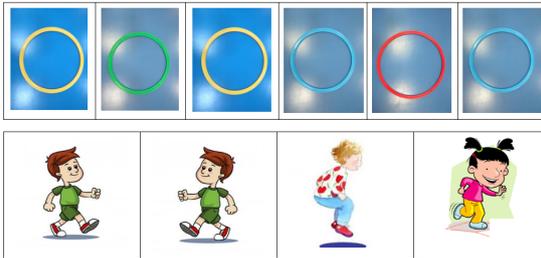


Figura 4: Explicación visual del reto físico cooperativo: conejitos saltarines. Ilustraciones de la lámina [Figura 4] Recuperado de <https://pixabay.com/es/>

Los retos físicos cooperativos serán presentados en forma de láminas visuales donde trabajaremos con nuestros alumnos dos de los prerrequisitos de la lectura y la escritura: Procesos cognitivos y desarrollo de la motricidad.

Trabajaremos el prerrequisito de habilidades o destrezas orales de la lengua en los momentos de debate de cada grupo cooperativo, durante la descodificación de los retos, toma de decisiones conjunta, ejecuciones motrices...

RETO FÍSICO COOPERATIVO NÚMERO 1: CONEJITOS SALTARINES.	
RETO COGNITIVO	Los alumnos han de montar una serie de 6 aros de diferentes colores para poder llevar a cabo después el reto motriz. Primero pondrán un aro amarillo, luego verde, otro amarillo, un azul, un rojo y otro azul. En total necesitaremos 2 aros amarillos, 1 aro verde, 2 aros azules y 1 aro rojo. Debemos tener en cuenta que la parte cognitiva del reto siempre se presenta teniendo en cuenta el procedimiento del MECANISMO apuntador de la Metodología LEK (Lectura y Escritura para Kinestemes), este mecanismo ayuda a los alumnos a leer correlativamente de izquierda a derecha y de arriba abajo.
RETO MOTRIZ	Los alumnos deberán colocar los aros a una distancia tal que les permita luego llevar a cabo la parte motriz del reto de forma correcta. Deben identificar que deben pasar por el sendero de aros sin tocarlos con 4 tipos de desplazamientos diferentes. En primer lugar caminando hacia adelante, entonces hacia atrás, saltando con los pies juntos y finalmente a la pata coja. Para que la participación sea equitativa cada alumno tiene que hacer el recorrido con los 4 tipos de desplazamientos propuestos.
TRABAJO COOPERATIVO	El hilo conductor del reto será el trabajo cooperativo, esta disposición en pequeño grupo que trabaja en equipo facilita la interacción simultánea de los diferentes alumnos, asimismo propone la oportunidad de trabajar el lenguaje oral que es con el que sustentamos la mayor parte de los aprendizajes de la nuestra área. Para poder llevar a cabo de forma correcta el reto motriz cooperativo los alumnos deberán mostrar sus habilidades lingüísticas orales en cuanto a la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. El papel del maestro durante esta fase será importante para acompañar nuestros alumnos durante el todo el proceso, para ayudarles y servirles de guía poniendo de relieve la participación equitativa de nuestro alumnado que, junto con la interacción simultánea, es una de las máximas del trabajo cooperativo.

Figura 5: Descripción del reto físico cooperativo.



Figura 6: Tablero de juego gigante de Scrabble

Finalmente propondremos una última actividad a modo de conclusión en la que trabajaremos el prerequisite de conciencia fonológica, para ello no debemos olvidar las relaciones grafofónicas. Se planteará una sesión de Scrabble en un tablero gigante donde los alumnos utilizarán las letras que habrán ido acumulando con la superación de los diferentes retos físicos cooperativos.

4 Evaluación

El trabajo de los alumnos se evaluará a partir de la siguiente rúbrica.

LEYENDA	RETO 1	RETO 2	RETO 3	RETO 4	RETO 5	RETO 6	RETO 7
SIGNIFICADO	¿HEMOS SUPERAR EL RETO?	¿HEMOS APRENDIDO TODOS JUNTOS?	¿HEMOS TRABAJADO BIEN EN EQUIPO?				
LEYENDA							

Figura 7: Rúbrica de evaluación de los retos físicos cooperativos. Ilustraciones de la rúbrica [Figura 7] Recuperado de <https://pixabay.com/es/>

Nuestra actuación como docentes se evaluará en colaboración con otros especialistas del área de nuestros centros educativos, se encargarán de hacer una observación externa que nos ayudarán a hacer una evaluación conjunta de nuestra práctica docente.

La evaluación de nuestra propuesta se llevará cabo en colaboración con un grupo de trabajo creado a partir de una formación, se acordó la puesta en práctica de varias cajas de aprendizaje entre ellas la nuestra. Posteriormente se llevará a cabo una evaluación donde se irán incorporando las mejoras y los cambios que se hayan generado.

5 Conclusiones

A modo de conclusión apuntamos que el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso complejo y crucial en la vida; saber leer y escribir se consideran requisitos fundamentales para el desarrollo integral, además la lectura y la escritura son la puerta de acceso a otros muchos aprendizajes.

Atendiendo a esta dificultad y a esta necesidad, consideramos que es muy importante contribuir a ello desde nuestra área, podemos hacerlo incluso antes de que nuestros alumnos hayan adquirido la lectura y la escritura, contribuyendo a trabajar prerequisites para la lectura y la escritura y además hacerlo desde

un punto de vista cooperativo y vivenciado, queremos ayudar a nuestros niños a construir sus destrezas sociales, su lenguaje y su confianza a través de juegos, de su propio cuerpo y de actividades planificadas para tal fin.

6 Referencias

- Núñez, M. P., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: Conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, (18), 72-92
- Ortiz, D. C., Padró, P. C., Guijosa, C. Q., & Solà, A. V. (2018). *Educació física i reptes físics cooperatius*. Graó.
- Velázquez, C. (2016). La pedagogía de la cooperación en Educación física. Colectivo La Peonza.

***Nota: Hemos aportado 7 ilustraciones en forma de figuras, todas ellas son de creación propia.

LOS OBJETIVOS MOTORES COMO REFERENCIA PARA LA DIVERSIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Motor objectives as a reference for the diversification of cooperative motor situations in physical education

Pablo Borges Hernández (1)
José Hernández Moreno (2)
Juan Pedro Ribas (3)
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (4)

(1) Universidad de La Laguna, España. Correo electrónico: pborgesh@ull.edu.es

(2) ACCAFIDE y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Correo electrónico: jose.hernandezmoreno@ulpgc.es

(3) Universidad de Málaga, España. Correo electrónico: juanperibas2@gmail.com

(4) Universidad de La Rioja, España. Correo electrónico: jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

Resumen

La formación inicial del profesorado de Educación Física demanda de su capacitación para diversificar las situaciones motrices que ofrecerá a su alumnado. Dentro de este contexto, uno de los medios de sistematización de este proceso pasa por tomar en consideración los objetivos motores. Con esta base la comunicación presenta los resultados de un estudio realizado con profesorado en formación. Desde él se concluyó que dicho profesorado encontraba un número variado de situaciones motrices cooperativas en función de su objetivo, hallaba referentes tácticos compartidos en situaciones con el mismo objetivo motor, y valoraba referentes compartidos en cuanto a la interacción social y las implicaciones éticas en las diferentes situaciones cooperativas. De forma adicional se planteó como conclusión que los objetivos motores son un buen mediador para ofrecer prácticas motrices cooperativas variadas al alumnado.

Palabras clave: Objetivos motores, Spórtica, situaciones motrices cooperativas, Educación Física

Abstract

The initial training of Physical Education teachers demands their training to diversify the motor situations that they will offer their students. Within this context, one of the means of systematizing this process is to consider the motor goals. On this basis, the communication presents the results of a study carried out with teachers in training. From it, it was concluded that teachers found a varied number of cooperative motor situations depending on their objective, found shared tactical referents in situations with the same motor goal, and valued shared referents in terms of social interaction and ethical implications in the different cooperative situations. Additionally, it was concluded that motor goals are a good mediator to offer varied cooperative motor practices to students.

Keywords: Motor goals, Sportic, cooperative motor situations, Physical Education

1 Introducción

La formación inicial del profesorado en el área de Educación Física ha de proveer a los futuros docentes de competencias que les permitan planificar la acción didáctica tomando en consideración tanto las bases epistemológicas de nuestra área como el marco curricular vigente. Uno de los elementos de convergencia entre ambos referentes pasa por la diversificación de las prácticas motrices que prevén poner en práctica. En ese proceso cabe tomar en consideración, como uno de los medios para sistematizar la diversificación de las prácticas a partir de su lógica interna, las aportaciones realizadas por la Spórtica en relación con los objetivos motores (Ribas & Hernández-Moreno, 2020). Ribas et al. (2022) se refieren a ellos como un “componente imprescindible de la lógica interna de las actividades praxiomotrices, que define un problema prioritario de tipo motor que los participantes han de resolver”. Y si la situación motriz adopta la forma de juego, en él, el objetivo motor remite al problema motor-principal, descrito en las reglas del juego que los participantes intentarán resolver durante la dinámica del propio juego (Ribas et al., 2023).

Dentro de este marco, los objetivos motores pueden adquirir una singular relevancia cuando se trata de añadir luz sobre la diversidad de situaciones motrices cooperativas y cuando esa diversidad se traslada a la acción didáctica, desde un prisma coherente con lo que se promueve desde el nuevo marco curricular. Con esta base, el estudio que se presenta en esta comunicación tuvo como objetivo conocer la perspectiva aportada por el profesorado en formación en relación con los elementos decisionales y tácticos que se vinculan a situaciones motrices cooperativas con el mismo objetivo motor, los procesos sociales y las connotaciones éticas asociadas y las posibilidades que abre la taxonomía de los objetivos motores para categorizar situaciones cooperativas y para diversificar las prácticas.

2 Contextualización

La intervención y el ulterior estudio se integran en el marco de las asignaturas ligadas a la didáctica de la Educación Física, así como a las relacionadas con el juego dentro de los Grados de Educación Primaria y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En concreto, el presente estudio se desarrolló dentro del área Educación Física y su Didáctica dentro del Grado de Educación Primaria, en la Universidad de La Rioja.

3 Diseño y desarrollo

Dentro del desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica se integra la elaboración de una programación didáctica, así como el desarrollo de situaciones de aprendizaje asociadas a ella. Como base para la delimitación de las situaciones de aprendizaje que configuran un curso escolar se insta, entre otros referentes, a la toma en consideración de la lógica interna de las situaciones motrices como soporte para que cada curso albergue situaciones de aprendizaje vinculadas a situaciones motrices individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición (Parlebas, 2003), teniendo en cuenta, de forma complementaria, la presencia o ausencia de incertidumbre en el entorno. Asimismo, se suman otros referentes como son las formas culturales de la acción motriz: juegos, deportes y actividades de índole artístico y expresivo.

En el proceso, se parte de la singularización en el marco de las situaciones cooperativas, de la taxonomía elaborada por Hernández Moreno y Ribas (2004) desembocando en nueve categorías (Ruiz-Omeñaca, 2018):

- A. Llevar el móvil a una meta y/o evitar su salida de un espacio.
- B. Enviar y facilitar el reenvío de un móvil.
- C. Efectuar superaciones espaciales.
- D. Efectuar superaciones espacio/temporales.
- E. Efectuar superaciones temporales.
- F. Efectuar acciones de precisión.
- G. Reproducir modelos de ejecución.
- H. Efectuar acciones de expresión.
- I. Efectuar actividades interoceptivas.

Sobre esta base, cuando se concreta la programación en situaciones de aprendizaje se insta a valorar esta taxonomía para que en un curso escolar se acerque al alumnado un amplio espectro de situaciones

motrices cooperativas. Y, de modo análogo, este referente forma parte de los procesos de reflexión cuando dichas situaciones se ponen en práctica bajo diferentes prismas: cómo operan los procesos de toma de decisión en el seno de las situaciones motrices cooperativas en función de su objetivo motor, qué dinámicas sociales se hacen explícitas y de qué modo pueden contribuir estas situaciones a proveer contextos de práctica éticos.

Si se centra la atención en el propio estudio, la muestra estuvo integrada por 42 estudiantes de segundo curso del grado en Educación Primaria. De ellos 26 eran chicas y 16 eran chicos.

Para acceder a los datos necesarios para cumplir con el objetivo del estudio, se analizaron documentos aportados por los participantes, así como los procesos de diálogo establecido en el seno de las clases. En concreto, se realizó un análisis de 12 programaciones didácticas diseñadas por otros tantos equipos de estudiantes, así como 10 diarios de campo del alumnado en las dos sesiones en las que, desde la práctica, se abordó el tratamiento de las situaciones motrices cooperativas. Y se examinó la transcripción de los procesos de diálogo asociados a la evaluación compartida de las citadas sesiones.

4 Resultados y conclusiones

Del análisis de los datos se puede señalar que, desde las perspectivas de los participantes:

- Las diferentes categorías en cuanto al objetivo motor albergan un número dispar de situaciones motrices cooperativas, adquiriendo mayor relevancia las categorías A, B, C, G y H.
- Existen referentes compartidos en la táctica dentro de cada objetivo motor. Y resalta, especialmente, la importante implicación de los procesos de toma de decisiones en las categorías A y B.
- Los procesos sociales y las implicaciones éticas operan, en situaciones motrices cooperativas, de forma compartida con independencia de su objetivo motor.
- Los objetivos motores se convierten en un buen medio de categorización de diferentes situaciones motrices cooperativas y en un buen instrumento para la diversificación de las prácticas, cumpliendo con la demanda curricular y enriqueciendo las conductas motrices del alumnado.

De cara a nuevos estudios, es preciso complementar esta perspectiva por la aportada por el profesorado en activo que incorpora situaciones motrices cooperativas, de un modo sistemático, a la actividad de clase.

5 Referencias

- Hernández-Moreno, J. & Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. IAD.
- Ribas, J. P. & Hernández-Moreno, J. (2020). Juegos deportivos, actividades físicas de expresión y actividades físicas utilitarias. *Spórtica, Educación física y Recreación. Acción Motriz*, 25(1), 68–78.
- Ribas, J. P., Hernández-Moreno, J., Díaz-Díaz, R., Borges-Hernández, P. J. & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2022). *Seminario Internacional de Expertos sobre objetivos motores: fundamentos, concreciones y aplicabilidad*. 25, 26 y 27 de Octubre de 2022, on-line. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de La Laguna, ACCAFIDE y Sociedad Internacional de Spórtica (SIS-ISS).
- Ribas, J. P., Hernández-Moreno, J., Díaz-Díaz, R., Borges-Hernández, P. J., Ruiz-Omeñaca, J. V., & Jaqueira, A. R. (2023). How to Understand Sports and Traditional Games and how to apply it to Physical Education. On the "Goal of Game". *Frontiers in Psychology Movement Science and Sport Psychology*, 5, 1123340. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1123340>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2018). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. CCS.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESPAÑA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS GUÍAS DOCENTES DEL MÁSTER DE SECUNDARIA

Cooperative Learning in Spanish Physical Education teacher training: an analysis of the teaching guides of the Master's Degree in Secondary Education.

Gonzalo Flores Aguilar (1)

Ángel Pérez-Pueyo (2)

David Hortigüela-Alcalá (3)

(1) Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: gfguilar@us.es

(2) Universidad de León, España. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

(3) Universidad de Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

Resumen

En esta comunicación se describe el lugar que ocupa el Aprendizaje Cooperativo (AC) en las guías docentes de asignaturas de formación inicial del profesorado de Educación Física (EF) de secundaria español. Para ello se ha llevado a cabo un análisis descriptivo y cuantitativo de 159 guías docentes (exclusivamente de las asignaturas específicas de EF) correspondientes a la especialidad de EF del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFP), que se impartió en 43 universidades públicas y privadas durante el curso 2021/2022. Se concluye que el AC ocupa un lugar residual e insignificante en las guías docentes de las asignaturas específicas de EF del MFP, lo cual deja entrever la posible falta de formación (teórica y práctica) del futuro profesorado de EF en AC.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Formación inicial del profesorado; Guías docentes; Máster de Secundaria; Educación Física; Modelos Pedagógicos.

Abstract

This paper describes the presence of Cooperative Learning (CL) in the teaching guides of the initial training of Spanish secondary school Physical Education (PE) teachers. For this purpose, a descriptive and quantitative analysis of 159 teaching guides (exclusively for specific PE subjects) corresponding to the PE specialty of the Master's Degree in Teacher Training for Compulsory Secondary Education and Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching (MFP), which was taught in 43 public and private universities during the 2021/2022 academic year, has been carried out. It is concluded that CA has a residual and insignificant place in the teaching guides of the specific subjects of EF of the MFP, which suggests the possible lack of training (theoretical and practical) of future PE teachers in CL.

Keywords: Cooperative learning; Initial teacher training; Teaching guides; Secondary school master's degree; Physical education; Pedagogical Models.

1 Introducción

En la última década, diferentes instituciones reclaman adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje al marco de una formación competencial (OCDE, 2019; UNESCO, 2021), en el que los modelos pedagógicos adquieren un papel relevante (León-Díaz, 2020). El aprendizaje cooperativo (AC) es un modelo pedagógico consolidado (Fernández-Rio, et al., 2016), con amplia trayectoria de investigación en Educación Física (EF) (León-Díaz, 2020). Sin embargo, su desarrollo España apenas alcanza los 25 años, y su reflejo, hasta hace una década, era escaso en el día a día del aula, a pesar de la creencia inicial del profesorado acerca de su aplicación (Velázquez, 2013).

La formación inicial del profesorado es clave para mejora de la calidad de la educación y, en consecuencia, del profesorado (Estebaranz, 2011). Esta formación inicial debería ajustarse al marco competencial que señalábamos anteriormente, de modo que el futuro docente se forme desde una perspectiva competencial para, en el futuro, ser capaz de aplicar con sus estudiantes la formación en competencias. Por ello, la incorporación de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso del AC, debería comenzar ya en la propia formación inicial del profesorado.

El objetivo de esta comunicación es presentar y valorar en qué medida el AC o los conceptos asociados al mismo tienen una visibilidad constatable en los diferentes apartados de las guías docentes de las asignaturas de la especialidad de EF en los Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en España (MFP).

2 Metodología

A través de un muestro intencional (Patton, 1990), se analizaron 159 guías docentes, exclusivamente de las asignaturas específicas de EF y no generalistas, de 43 (86 % del total) universidades públicas y privadas que durante el curso 2021/2022 impartieron la especialidad de EF en el MFP. La selección final de las guías docentes vino determinado por su disponibilidad y acceso abierto en la página web de cada una de las universidades identificadas.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis descriptivo y cuantitativo de la presencia de los términos “aprendizaje cooperativo”, “cooperación”, “cooperativo”, en castellano e inglés, en los diferentes apartados de las guías docentes: denominación de la asignatura, competencias, resultados de aprendizaje, objetivos, contenidos, metodología, actividades formativas, evaluación y bibliografía.

3 Resultados

El AC aparece en un total de 38 guías (23,8 %) pertenecientes a 26 universidades (60 %) (Anexo 1). En la mayoría de los casos, el AC sólo aparece en uno de los apartados de cada guía, normalmente en la bibliografía, los contenidos o la metodología. A excepción de una asignatura en particular (ver más adelante), en seis de las guías (3,7 %) el AC aparece en dos apartados, como por ejemplo en metodología o contenidos y en referencias bibliográficas.

Denominación de la asignatura

A pesar de la casi nula presencia del AC en las denominaciones de las asignaturas (1 aparición en 1 guía – 0,6 %), habría que subrayar la existencia de una materia titulada “Técnicas de trabajo cooperativo en Educación Física”.

Objetivos – Resultados de Aprendizaje

Tal y como muestra la Tabla 1, solo tres de las guías (1,8 %) incorporan entre sus objetivos o resultados de aprendizaje alguna mención específica al AC. En este sentido, cabría destacar los objetivos de aprendizaje de la asignatura anteriormente mencionada, que se imparte en la Universidad Politécnica de Madrid, a través de la cual se espera que los estudiantes profundicen conceptual y procedimentalmente en este modelo hasta el punto de aprender a diseñar actividades en las que se apliquen algunas de sus estrategias.

Tabla 1. Distribución del Aprendizaje Cooperativo en los objetivos – resultados de aprendizaje

Universidad	Asignatura	Objetivos – resultados de aprendizaje
Universidad Politécnica de Madrid	Técnicas de trabajo cooperativo en Educación Física	Esta asignatura tiene como finalidad que los estudiantes conozcan las virtudes del aprendizaje cooperativo, comprendan sus características principales y aprendan cómo superar algunas de las barreras que dificultan su aplicación. Del mismo modo aprenderán diferentes estrategias para aplicarlo a la asignatura de Educación Física, teniendo que diseñar una actividad basada en el aprendizaje cooperativo.
Universidad de Salamanca	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en Educación Física	Aprender a establecer estrategias cooperativas de innovación.
Universidad del País Vasco	Referentes didácticos de la Educación Física en secundaria y bachillerato	RE2. Ser capaz de diseñar actividades relacionadas con el aprendizaje cooperativo para poder ser utilizadas en las clases de Educación Física

Contenidos y metodología

Sobre los contenidos, el AC aparece en 12 ocasiones en 10 de las guías docentes (6,2 %). Algunas guías también mencionan los “retos y desafíos cooperativos” y los “juegos cooperativos” (Anexo 1). En cuanto al apartado de metodología, el AC aparece repetido 14 veces en 13 de las guías docentes (8,1 %). Estas menciones hacen referencia a la aplicación y la experimentación del AC, o algunas de sus técnicas, a la hora de realizar trabajos en equipo.

Referencias bibliográficas

El análisis mostró la existencia de 65 referencias bibliográficas específicas sobre AC, distribuidas en 19 guías docentes (12% del total). La asignatura “Aprendizaje y Enseñanza: Educación Física”, impartida en las Universidades de León y Oviedo incorporan la mayor parte de las publicaciones con 24 y 11 obras respectivamente. De manera sintética y resumida, los autores y obras más citadas se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.- Distribución del Aprendizaje Cooperativo en las referencias bibliográficas

Autor/a	Nº Publicaciones	Publicaciones más citadas (nº veces)
Javier Fernández-Río	16	Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. CD-rom. Valladolid: La Peonza Publicaciones. (2)
		Fernández-Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. En A. Méndez (coord.), Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión (pp. 75-101). Sevilla: Wanceulen (2)
		Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2012). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. Revista española de Educación Física y Deportes, 400 (3): 37-53. (2)
		Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. Revista Española de Educación Física y Deportes (428), 47-66. (2)
Carlos Velázquez-Callado	9	Velázquez, C. (coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. Barcelona: INDE. (4)
		Velázquez, C (2003). “El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo”. En Educación Física y deporte en edad escolar. Actas del V Congreso Internacional FEAEDEF. Valladolid pp. 199–204. Valladolid: AVAPEF. (3)
		Velázquez, C (coord.) (2003). Nuevos retos cooperativos. La Peonza. Valladolid.CD-R. (2)

David Johnson y Roger Johnson	4	Johnson, D.W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós (5)
Ángel Pérez Pueyo	3	Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. <i>Revista Española de Educación Física y Deportes</i> (428), 47-66. (2)
Raúl Omeñaca	2	X
Terry Orlick	2	X
Steve Grineski	2	X

4 Conclusiones

La incorporación de las metodologías activas y, en concreto el AC, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes, es clave el marco de una formación competencial. Sin embargo, esta investigación ha evidenciado que el AC ocupa un lugar residual e insignificante en las guías docentes de las asignaturas específicas de EF del MFP, a excepción de la existencia de una asignatura específica. Las guías docentes que sí incorporan al AC lo hacen de forma puntual, sin que exista una presencia sólida en sus apartados. Por ejemplo, las escasas guías que mencionan al AC, o bien lo reflejan en el apartado de contenidos y metodología, o en la bibliografía, pero no en ambos. En definitiva, el presente estudio deja entrever la posible falta de formación (teórica y práctica) del futuro profesorado de EF en AC, lo cual puede ser determinante a la hora de transferir este modelo pedagógico en sus futuras sesiones.

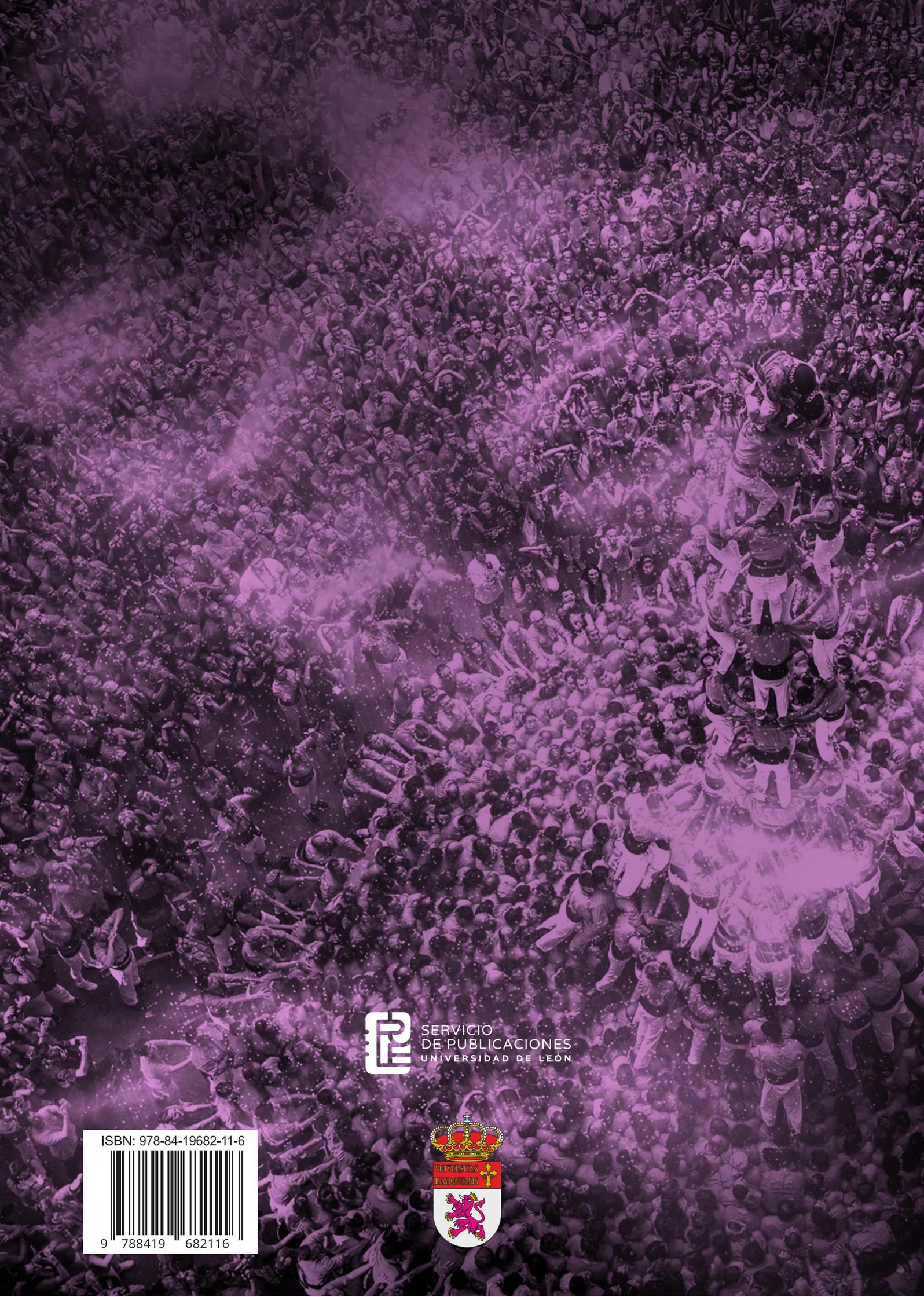
5 Referencias

- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (19), 149-174.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75,
- León-Díaz, Ó. (2020). *Concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en la Educación Física. Un estudio en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/693839>
- OCDE (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. OECD <https://dx.doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together. A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2823>

ANEXO 3.- Resumen
de la presencia del AC
en los diferentes
apartados de las guías
docentes estudiadas

Universidad	Asignatura	Objetivos - RA	Contenidos	Metodología	Evaluación	R. bibliográficas
Universidad de A Coruña	Innovación docente					1
Universidad de Alicante	Bases para la formación en Educación Física y deporte			1		1
Universidad Autónoma de Madrid	Complementos de formación en Educación Física					2
Universidad Autónoma de Madrid	Aprendizaje y enseñanza en Educación Física					3
UCAM Murcia	Didáctica de Educación Física y Animación de Actividades Físicas y Deportivas		1			
UCAM Murcia	Innovación en la Enseñanza de Educación Física y Animación de Actividades Físicas y Deportivas					2
Universidad de Castilla la Mancha (Toledo)	Diseño y desarrollo curricular de Educación Física y actividades deportivas.				1	
Universidad de Extremadura	Metodología y aprendizaje de la Educación Física		1			
Universidad de Extremadura	Didáctica de la Educación Física					1
Universidad de Granada	Aprendizaje y enseñanza en Educación Física			1		
Universidad de Granada	Complementos de formación en Educación Física			1		
Universidad de Huelva	Complementos de formación en Educación Física			1		
Universidad Internacional de Valencia	Aprendizaje y enseñanza de la Educación Física		1			
Universidad Isabel I	Aprendizaje y Enseñanza en Educación Física					1
Universidad Islas Baleares	Metodología y recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física y Deportiva			1		1
Universidad de Jaén	Innovación docente e iniciación a la investigación en Educación Física		1			
Universidad de la Laguna	Aprendizaje y enseñanza de la Educación Física					1
Universidad de las Palmas	Aprendizaje y enseñanza de la Educación Física			1		
Universidad de las Palmas	Curriculum y complementos para la formación disciplinar de la especialidad de Educación Física			2		
Universidad de León	Aprendizaje y Enseñanza: Educación Física					24
Universidad de Lleida	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Educación Física					3
Universidad de Lleida	Aprendizaje y enseñanza de la Educación Física					2
Universidad Miguel Hernández	Aproximación al currículo de la Educación Física			1		
Universidad de Murcia	Evaluación y recursos en la enseñanza de la Educación Física			1		
Universidad de Murcia	Valor social de la Educación Física		1			
Universidad de Nebrija	Dinámica de Grupos y Diversidad		1			
Universidad de Nebrija	Diseño de propuestas didácticas en Educación Física		1			

Universidad de Oviedo	Complementos a la formación disciplinar: Educación Física			1		1	
Universidad de Oviedo	Aprendizaje y Enseñanza: Educación Física					11	
Universidad del País Vasco	Referentes didácticos de la Educación Física en secundaria y bachillerato	1					
Universidad del País Vasco	Innovación en Educación Física					3	
Universidad Politécnica de Madrid	Técnicas de trabajo cooperativo en Educación Física (1)	2	3			4	
Universidad Rey Juan Carlos	Innovación educativa y TICS aplicadas a la enseñanza de la Educación Física		1				
Universidad Rovira i Virgili	Formación avanzada para la enseñanza de la Educación Física		1			2	
Universidad de Salamanca	Enseñanza y aprendizaje de la especialidad en Educación Física			1		1	
Universidad de Salamanca	Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en la especialidad en Educación Física	1					
Universidad de Salamanca	Complementos para la formación disciplinar en la especialidad en Educación Física			1			
Universidad de Valencia	Aprendizaje y enseñanza de la Educación Física			1		1	
Total de apariciones		1	4	12	14	1	65
Total de guías - asignaturas		1	3	10	13	1	19
Porcentaje relativo al total de las guías estudiadas		0,6%	1,8%	6,2%	8,5%	0,6%	12%



SERVICIO
DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LEÓN

ISBN: 978-84-19682-11-6



9 788419 682116

