

XI CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS | 2018



COORDINADORES

Javier Fernández-Río,
Roberto Sánchez Gómez
y Antonio Méndez-Giménez

XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas



XFC

XI CONGRESO INTERNACIONAL
DE ACTIVIDADES FÍSICAS
COOPERATIVAS

Avilés, del 1 al 4 de julio de 2018

Javier Fernández-Río, Roberto Sánchez
Gómez y Antonio Méndez-Giménez
(Coords.)

© 2018 Ediciones de la Universidad de Oviedo
© De los autores

Ediciones de la Universidad de Oviedo
Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)
Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07
[http: www.uniovi.es/publicaciones](http://www.uniovi.es/publicaciones)
servipub@uniovi.es

I.S.B.N.:978-84-17445-05-8
D. Legal: AS-1897-2018

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

Temáticas

- Actividades físicas cooperativas en el contexto de la Educación Física, la recreación y el deporte
- La cooperación en los modelos pedagógicos para la enseñanza de la Educación Física
- La inclusión a través del aprendizaje cooperativo en el contexto de la actividad física

Objetivos

- Promocionar una educación en valores a través de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en los contextos educativo y deportivo
- Compartir experiencias sobre la metodología cooperativa
- Reflexionar e intercambiar experiencias y propuestas sobre aprendizaje cooperativo

Formas de participación

- Ponencias marco
- Comunicaciones orales
- Grupos de debate
- Talleres teórico-prácticos
- Actividad de acogida

Organismos colaboradores

- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias
- Instituto de Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Oviedo
- Ayuntamiento de Avilés

Sedes del congreso

- Centro del Profesorado de Avilés
- Complejo Deportivo Avilés (El Quirinal, Avilés)

Comité organizador

D. Javier Fernández Río
D. Antonio Méndez Giménez
D. Roberto Sanchez Gómez
D. Javier Bernabé Martín
D. Pablo del Valle Vega
Dña. Laura Fernández García
D. Diego Miranda Lozano
D. Jorge Iglesias Cernuda
D. Iñaki Salazar López

Dña. Sandra Lombao Álvarez
D. Jose María Martínez
Rodríguez
D. Ignacio González García
D. Miguel Pallasá Manteca
D. Alejandro Carriedo Cayón
Dña. Marta Faya Alonso
D. Emilio Álvarez Arregui

Comité científico

Dr. José Juan Barba Martín

In memoriam

Dr. Jose Luis Arias Estero

Univ. Católica San Antonio de
Murcia

Dr. Raúl Barba Martín

Universidad de Valladolid

Dra. Noelia Belando Pedreño

Universidad Rey Juan Carlos

D. Javier Bernabé Martín

IES Jovellanos, Gijón

Dr. Antonio Calderón Luquín

University of Limerick, Irlanda

Dr. Alejandro Carriedo Cayón

Universidad de Oviedo

Dr. Ashley Casey

University of Loughborough,
Inglaterra

Dr. Txema Córdoba Jiménez

Universitat Ramon Llull, Barcelona

D. Pablo del Valle Vega

Colegio Corazón de María, Gijón

Dr. Javier Fernández Río

Universidad de Oviedo

Dña. Laura Fernández García

Colegio Ecole, Llanera

Dr. Luis Miguel García López

Universidad de Castilla-La Mancha

D. Alejandro Garza

American School Foundation,
México

Dr. Javier Gil Quintana

Universidad de Valencia

D. Ignacio González García

Colegio Virgen Mediadora FEFC,
Gijón

Dr. Gustavo González Calvo

Universidad de Valladolid

Dr. Sixto González Villora

Universidad de Castilla-La Mancha

Dr. David Hortigüela Alcalá

Universidad de Burgos

Dr. Jorge Iglesias Cernuda

Colegio Salesianos, Avilés

Dr. José Antonio Julián Clemente

Universidad de Zaragoza

Dña. Sandra Lombao Álvarez

Colegio Loyola, Oviedo

Dr. Víctor M. López Pastor

Universidad de Valladolid

D. Chema Martínez Rodríguez

Colegio Sta. M^a del Naranco,
Oviedo

Dr. Antonio Méndez Giménez

Universidad de Oviedo

Dr. David Mendez Alonso

Universidad de Oviedo

D. Emilio Méndez Martínez

Universidad de Oviedo

Dr. Jose Ignacio Menéndez Santurio

Universidad de Oviedo

Dña. Lourdes Meroño García

U. Católica San Antonio de Murcia

D. Diego Miranda Lozano

Colegio Dominicos, Oviedo

Dr. Kevin Morgan

Cardiff Metropolitan U., País de
Gales

Dr. Miguel Pallasá Manteca

Colegio Público la Gesta, Oviedo

Dra. Carmen Peiró Velert

Universidad de Valencia

Dr. Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León

D. Andrés Ponce Galán

Universidad Autónoma de Madrid

Dr. Jose Antonio Prieto Saborit

Universidad de Oviedo

D. Raúl Romero Muñoz

Escola Collserola, Sant Cugat,
Barcelona

Dr. Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

CEIP Las Gaunas, Logroño

D. Iñaki Salazar López

C.P. Eduardo Martínez Torner,
Gijón

D. David Sánchez Aguayo

Escuela Marta Mata, Barberá del Vallés

Dr. Roberto Sánchez Gómez

Universidad de Oviedo

Dña. Marien Serra Figueroa

Escola Carlit, Barcelona

D. César Simoni Rosas

D. G. de Formación, México

D. Joan Toll Calvet

Escola Turó, Can Mates, Barcelona

Dr. Alfonso Valero Valenzuela

Universidad de Murcia

Dr. Carlos Velázquez Callado

Universidad de Valladolid

D. Martín Velázquez Ugalde

Universidad A. de Querétaro,
México

Dra. Sima Zach

Zinman College, Wingate Institute,
Israel

PROGRAMA

Domingo, 1 de julio de 2018

- 17:00 - 20:00 h. Recepción de participantes
20:00 - 21:30 h. Actividad de acogida: Yincana por el casco histórico de Avilés

Lunes, 2 de julio de 2018

- 9:00 - 9:30 h. Inauguración
9:30 - 10:30 h. "Cooperative Learning as part of a models-based practice approach" Ashley Casey (Loughborough University)
10:30 - 11:00 h. Descanso
11:00 - 12:30 h. Comunicaciones
12:45 - 13:30 h. Grupos de trabajo
13:30 - 16:30 h. Comida
16:30 - 17:45 h. Talleres
17:45 - 18:00 h. Descanso
18:00 - 19:15 h. Talleres

Martes, 3 de julio de 2018

- 9:00 - 10:00 h. "Gamificación en Primaria: el Jedi de la Educación Física".
Tristán González (CEIP Los Olivos. Las Rozas - Madrid)
10:15 - 11:15 h. Comunicaciones
11:15 - 11:40 h. Descanso
11:40 - 12:40 h. Comunicaciones
12:45 - 13:30 h. Grupos de trabajo
13:30 - 16:30 h. Comida
16:30 - 17:45 h. Talleres
17:45 - 18:00 h. Descanso
18:00 - 19:15 h. Talleres
21:00 - --:-- h. Cena (espicha asturiana)

Miércoles, 4 de julio de 2018

- 9:00 - 10:00 h. "Aprendizaje-servicio en Educación Física: cooperación
y transformación social". Óscar Chiva (Universitat
Jaume I)
10:15 - 11:15 h. Comunicaciones
11:15 - 11:40 h. Descanso
11:40 - 12:40 h. Comunicaciones
12:45 - 13:30 h. Sesión de clausura

ÍNDICE

PONENCIAS

IS COOPERATIVE LEARNING A PEDAGOGICAL MODEL AND WHY SHOULD WE CARE?	3
Ashley Casey Loughborough University, UK	
APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA: COOPERACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL	13
Òscar Chiva-Bartoll Universitat Jaume I	
EL JEDI DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	41
Tristán González Berjano CIEP Los Olivos	

COMUNICACIONES

FACEBOOK Y EDUCACIÓN DEPORTIVA: USO DE LA RED SOCIAL PARA PROMOVER UNA RED DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVA DE LAS FAMILIAS¹	59
Javier Bernabé Martín ¹ Profesor de Educación Física en Secundaria	
APRENDIZAJE SERVICIO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE VINCULACIÓN METODOLÓGICA	71
Òscar Chiva Bartoll ¹ , Carlos Capella Peris ² y Celina Salvador García ¹ ¹ Universitat Jaume I, ² Morgan State University	
SINERGIAS ENTRE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA CON AICLE	81
Òscar Chiva-Bartoll ¹ , Celina Salvador-García ¹ y Carlos Capella Peris ² ¹ Universitat Jaume I, ² Morgan State University	

¿CÓMO FOMENTAR LA COOPERACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS CENTROS EDUCATIVOS? UN EJEMPLO PRÁCTICO	91
Alejandra Hernando Garijo ¹ , David Hortigüela Alcalá ² y Ángel Pérez Pueyo ³	
¹ Universidad de Burgos, ² Universidad de Burgos, ³ Universidad de León	
 EL ESCAPE ROOM: UNA PROPUESTA COOPERATIVA CON INFINIDAD DE POSIBILIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA	101
David Hortigüela Alcalá ¹ , Alejandra Hernando Garijo ² y Ángel Pérez Pueyo ³	
¹ Universidad de Burgos, ² Universidad de Burgos, ³ Universidad de León	
 PROYECTO TÁNDEM: EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN TÁNDEM PROJECT: INCLUSIVE EDUCATION THROUGH COOPERATION	109
Pedro Sánchez Sagrado. Ceip Castell Vell (Castellón)	
Roberto Grau Ejarque. Ceip Tombatossal (Castellón)	
Alberto Gonzalez Aguacil. Ceip Isabel Ferrer (Castellón)	
Soledad Bausa Aguilar. IES La Plana (Castellón)	
 APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿POR QUÉ LLEGAN A ELLOS ALGUNOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA?	115
Miriam Molina Soria ¹ , Víctor M. López Pastor ² , Emilio Barrientos Herranz ³ y Marcos Herranz Sancho ⁴	
¹⁻²⁻³ Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)	
³ CEIP Blas de Otero, Vallecas, Madrid	
⁴ CEIP Las Cañadas, Trescasas, Segovia	
 ¿PROMUEVE LA ESCUELA RURAL UNA EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATIVA?: UN ESTUDIO DE CASO	125
Sergio Ferrando Felix ¹ y María Maravé Vivas ²	
¹ Universitat de València, ² Universitat Jaume I de Castelló	
 MICRODESCANSOS ACTIVOS EN EL AULA ORDINARIA: ABORDAJE COOPERATIVO EN LA ELABORACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL	135
Miguel Pallasá Manteca ¹ y Antonio Méndez-Giménez ²	
¹ Colégio Público Buenavista 1, ² Universidad de Oviedo	
 APRENDIZAJE COOPERATIVO, FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN	145
Cristina Pascual Arias ¹ , Miriam Molina Soria ² , Carla Fernández Garcimartín ³ y Teresa Fuentes Nieto ⁴ .	
¹⁻²⁻³ Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)	
⁴ IES Valle del Alberche, Navalunga (Ávila)	
 TEATRO DE SOMBRAS Y LUZ NEGRA: “APLICACIÓN DEL ESTILO ACTITUDINAL EN EL CONTEXTO MEXICANO”	155
Israel Abraham Sour Escudero	
Escuela John F Kennedy A.C., Querétaro, México	
 CÓMO INTRODUCIR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UNA ASIGNATURA UNIVERSITARIA DE JUEGOS MOTRICES Y EXPRESIÓN CORPORAL	165
María Maravé-Vivas ¹ y Sergio Ferrando Felix ²	
¹ Universitat Jaume I de Castelló, ² Universitat de València	

INTRODUCCIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN. UNA EXPERIENCIA EXPRES: 25 ESTUDIANTES EN 50 MINUTOS	175
Jorge Sanz Cuéllar Instituto Cristófol Despuig (Tortosa, Tarragona)	
APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL ALUMNADO DE EDUCACION PRIMARIA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA (BAILAMOS CONTRA EL CÁNCER)	185
Miguel Ángel Ramos Benito Profesor de Educación Física del Ceip San José de Segovia	
NINJA WARRIOR O CÓMO ENSEÑAR GIMNASIA DEPORTIVA Y PARKOUR DE FORMA COOPERATIVA	197
Oscar García Busto IES Leopoldo Alas “Clarín” Oviedo	
CONNECTING THE MASTERY TARGET STRUCTURES TO COOPERATIVE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION	207
Kevin Morgan ¹ ¹ Cardiff Metropolitan University, Wales, UK	
EL PARKOUR DESDE UN ENFOQUE COOPERATIVO PARA EL TRABAJO DE LAS CUALIDADES Y HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	219
Álvaro Yugueros Martín ¹ y Borja Jiménez Herranz ² ¹ CEIP Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), ² CEIP San Juan Bautista, Carbonero el Mayor (Segovia)	
ANALISI DEL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA COOPERAR PER APRENDRE/ APRENDRE A COOPERAR EN CENTROS EDUCATIVOS: DIFERENCIAS ENTRE MAESTROS Y MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA	233
Núria Berenguer Carrera y Gemma Torres Cladera Universitat de Vic - UCC	
EL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA COOPERAR PARA APRENDER/ APRENDER A COOPERAR: UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA CON MAESTROS DE PRIMARIA Y LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE VIC-UNIVERSIDAD CENTRAL DE CATALUÑA	241
Gemma Torres-Cladera ¹ , Núria Berenguer Carrera ² y Xevi López Ribes ³ ¹ Universidad de Vic- Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) ² Universitatd de Vic- Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC) ³ Escuela Guillem de Mont-rodon	
PROYECTO MARVEF: EQUIPO DE SUPERHÉROES Y SUPERHEROÍNAS MARVEF: TEAM OF SUPERHEROES	253
Ana Vanessa Trillo Jiménez ¹ , Jorge Palomares Bartoll ² , Tristán Gonzáles Berjano ³ y Esteban de las Heras García ³ ¹ Maestra, ² Profesor, ³ Maestros	
ANÁLISIS DE LOS CONFLICTOS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA IMPARTIDA CON EL MODELO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	263
Joan Arumí- Prat ¹ , Xevi López-Ribes ² y Xavier Fabrè-Xuclà ³ ¹ Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya ² Escola Guillem de Mont-rodon, ³ Institut Escola Marta Mata	

EDUCACION FISICA Y METODOLOGIA COOPERATIVA COMO MOTOR MOTIVACIONAL Y DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA. APRENDER DE UNA FORMA DIFERENTE ES POSIBLE	273
Óliver García Martín ¹ y Fedra Ramos Llamas ² .	
1.I.E.S María Moliner, 2.Residencia Juvenil José Montero	
UNA PROPUESTA DE AUTOGESTIÓN Y RETOS COOPERATIVOS EN EL FÚTBOL FORMATIVO: EFECTOS SOBRE LA COMPETENCIA PERCIBIDA Y LOGRADA	283
Eduard Serrano Giménez, Eloísa Lorente-Catalán y Alfredo Joven	
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC)-UdL	
TRABAJO COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: PUZZLE DE ARONSON Y ORIENTACIÓN DEPORTIVA	295
Óscar Moreira Hernández, Antonio Sánchez Martín, Ceferino Francisco Pérez y Marcos Martínez Miguel.	
CEIP Morales del Vino (Morales del Vino – Zamora), CRIE de Zamora (Zamora), CIFP “Ciudad de Zamora” (Zamora) y CRIE de Zamora (Zamora)	
GOUBAK MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y MODELO COMPRENSIVO DE INICIACIÓN DEPORTIVA: EXPERIENCIA PRÁCTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	311
Víctor Manso-Lorenzo ¹ , Javier Fraile-García ² , Miguel Cambroner-Resta ³ y Ángel Ibaibarriaga-Toset ⁴	
¹ CEIP Campohermoso (Humanes de Madrid)	
² CEIP León Felipe (Fuenlabrada) y Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid)	
³ CEIP Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)	
⁴ CEIP Doctor Severo Ochoa (Getafe) y Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid)	
CONSTRUCCIÓN DE LA IDEA DE EQUIPO A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE BALONCESTO	325
David Rodríguez Ruano y Joan Arumí-Prat	
Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya	
EVALUACIÓN EN UN TRABAJO COOPERATIVO EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE BODY COMBAT EN SECUNDARIA	335
SECONDARY	
Teresa Fuentes ¹	
¹ IES Valle del Alberche, Navalunga (Ávila)	
ALTERNATIVAS COLABORATIVAS AL TEST COURSE- NAVETTE	345
Joaquín Fidalgo Díaz	
CPEB Cabañaquinta	
LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA, COMO BASE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	363
Beatriz Barcenilla Dimas	
Colegio Maristas, Nuestra Señora de la Fuencisla, Segovia	

LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL PROGRAMA “DEPORTE INCLUSIVO EN la ESCUELA”	379
Carmen Ocete Calvo, Augusto Jiménez-Fuente, Javier Coterón López y Javier Pérez-Tejero.	
¹ Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el deporte. Universidad Politécnica de Madrid.	
PERCEPCIÓN DE UNA PROFESORA SOBRE UNA INTERVENCIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO CON NIÑOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN	391
Irene González-Martí ¹ , Luis Miguel García-López ² y David Gutiérrez ³	
¹ Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Cuenca	
² Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Albacete	
³ Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Ciudad Real	
APRENDEMOS Y ENSEÑAMOS A SALVAR VIDAS	401
Xoana Reguera López de la Osa ¹ y David J. Pera Grasa ²	
¹ Universidad de Vigo	
ANÁLISIS DEL USO DE JUEGOS COOPERATIVOS Y MODIFICADOS EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE DEPORTE ESCOLAR	423
Félix Enrique Lobo de Diego ¹	
¹ Universidad de Valladolid	
PROYECTO INTERDISCIPLINAR: REPASANDO CIENCIAS NATURALES A TRAVÉS DE JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA	433
David J. Pera Grasa ¹ y Xoana Reguera López de la Osa ²	
¹ Universidad de Vigo	
APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: INTEGRACIÓN EN UN MODELO FLIPPED LEARNING EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	443
Fernando M. Otero-Saborido ¹ , Antonio Sánchez-Oliver ^{1 2} y Francisco Javier Vázquez-Ramos ³ ,	
¹ Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	
² Universidad de Sevilla	
³ CEIP Miguel Rueda (Paradas)	
DELFINES DE COLORES GUTTMANN: JUEGOS QUE EMOCIONAN, JUEGOS PARA COMPARTIR Y AMAR TODOS JUNTOS	453
Jordi Finestres Alberola ¹ , Carlos Serrano Rodríguez ² y Cristina Vacas Sánchez ³	
¹ Maestro de educación física Instituto Guttmann	
² Maestro de educación física, FEDAC Sant Andreu	
³ Maestra de educación física, Escuela Mar Nova	
LLEGAN LOS ZANQUEROS Y LAS ZANQUERAS!	467
Vanesa Huesa Lacasa y Beatriz Carrasco Coria	
Escola Mn JACINT VERDAGUER, Cornellà de Llobregat	
GESTIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	483
Ana Hernández Gándara	
Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)	

COOPERANDO EN FAMILIA. DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN	497
Dr. Francisco Javier Vázquez-Ramos ¹ , Dr. José Manuel Cenizo-Benjumea ¹⁻² , Dr. Antonio Sánchez Oliver ² , Dr. Fernando M. Otero-Saborido ² , ¹ CEIP Miguel Rueda ² Universidad Pablo de Olavide	
CAJA DE APRENDIZAJE: RAQUETAS, PALAS Y CESTAS. COMPARTIMOS, COOPERAMOS Y CONSENSUAMOS FOMENTANDO EL CRECIMIENTO Y AUTONOMÍA PERSONAL, EL PACTO ENTRE IGUALES Y LOS PRINCIPIOS ASAMBLEARIOS	507
Joan Toll Calvet ICE UAB	
ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SITUADO	519
Lucía Ernestina Illanes Aguilar ¹ , María Angélica Vergara Tapia ² , María Jesús Navia Illanes ³ y Julieta Viorica Fuentes Núñez ⁴ ¹ Universidad Andrés Bello ² Universidad Mayor ³ Universidad Católica Silva Henríquez ⁴ Universidad Andrés Bello	
EL MODELO PEDAGÓGICO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL ADAPTADO A UN COLEGIO CON ALTA CONFLICTIVIDAD	529
Emilio José Barrientos Hernán ¹ ¹ Maestro de Educación Física, Colegio Blas de Otero, Madrid	
¿PUEDE SER LA ESCUELA PERJUDICIAL PARA LA SALUD Y EL APRENDIZAJE? ARGUMENTARIO PARA DEFENDER MÁS ACTIVIDAD FÍSICA Y COOPERACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN DOCENTE	539
Txema Córdoba Jiménez ¹ , Anna Beleta Granada ² ¹ FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona ² Escola Decroly. Barcelona	
ESTUDIO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LAS SESIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER	549
María Valdivieso y Juan Fraile ¹ Universidad Francisco de Vitoria	
UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA INTEGRADORA, EL AERÓBIC NO SE BAILA SOLO	561
Ignacio González Colegio Virgen Mediadora FEFC (Gijón)	
PARTICIPACIÓN EQUITATIVA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE ÉXITO: SEXTO Y SÉPTIMO ELEMENTOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	569
Javier Fernandez-Rio ¹ ¹ Universidad de Oviedo	

CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN MEDIANTE LA COOPERACIÓN: “FUTBOLNET I DIVERSITAT”, UNA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓ BARÇA	575
Amaia Etxeberria Maganto ¹ , Jordi Martínez Tirado ² , Bernat Muñoz Balcells ³ y Carme Rubio Rossell ⁴ ¹ Sagrat Cor Sarrià, ²³⁴ Fundació Barça	
PIRATAS DEL CARIBE UNA INNOVADORA PROPUESTA EN LA QUE SE COMBINA GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO	585
Ignacio González García Colegio Virgen Mediadora FEFC	
MODELOS BASADOS EN LA PRÁCTICA: NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN MINI-BALONMANO	593
Irene Rocamora Ortega, Natalia Arias Palencia, Juan Vicente Sierra y Sixto González-Víllora Universidad de Castilla-La Mancha	
HIBRIDACIÓN DE TRES MODELOS PEDAGÓGICOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO, EDUCACIÓN FÍSICA RELACIONADA CON LA SALUD Y EDUCACIÓN DEPORTIVA. INNOVANDO EN CROSSFIT	603
Sixto González-Víllora ¹ , Carlos Evangelio ¹ , Francisco Javier Fernández-Rio ² y Carmen Peiró-Velert ³ ¹ Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha ² Universidad de Oviedo ³ Universitat de Valencia	
MIDIENDO LA CONDICIÓN FÍSICA MEDIANTE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA	613
Alejandro Carriedo Cayón ¹ ¹ Universidad de Oviedo	
UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN LA AUTOGESTIÓN Y LOS RETOS COOPERATIVOS	625
Institut Nacional d’Educació Física de Catalunya (INEFC) – Universitat de Lleida (UdL)	
LA BICICLETA: DEPORTE Y TRANSPORTE DESDE UN ENFOQUE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA	635
Francisco Flórez de la Sierra ¹ ¹ IES El Piles, Gijón	
TIPOLOGÍA DE ACIERTOS Y ERRORES EN FUNCIÓN DEL SEXO A PARTIR DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	645
Laura Ruiz-Sanchis ¹ , Concepción Ros Ros ¹ , Irene Moya-Mata ² y Julio Martín Ruiz ¹ ¹ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir ² Universidad de Valencia	
EDUCAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA. EL POTENCIAL DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN LA FORMACIÓN DE NUESTRO ALUMNADO	657
Raúl A. Barba-Martín ¹ y Roberto Monjas Aguado ¹ ¹ Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid	

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE MOTIVACIÓN HACIA LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y EL DEPORTE, A TRAVÉS DE TRES SESIONES PRÁCTICAS CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD 667

Marta Leyton Román, Andrés Ponce Garzarán, María Teresa Calle Molina y Ismael Sanz Arribas
Universidad Autónoma de Madrid

EL JUEGO COOPERATIVO EN LAS VOCES DE LOS ACTORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID 679

Doris Elena Salazar Hernández
Docente de planta, área de Lúdica. Facultad de Educación Física Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

JUGUESCA: JORNADA DE JUEGOS PLANTEADA DESDE LA ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO: “ENFOQUE INVENTIVO DE JUEGOS” 691

María Vicenta Blasco Buendía
MEF. Escuela Drassanes. Barcelona

“X-VIC: CORRE Y VUELA SOBRE LOS PIRINEOS”. UN PROYECTO GAMIFICADO Y COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR 697

Gonzalo Flores Aguilar¹ y María Prat Grau²

¹Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya.

Miembro del Grupo de Innovación docente en metodologías activas para la formación del profesorado en Educación Física (Universitat de Barcelona).

Grupo de investigación interuniversitario GISEAFE

²Universitat Autònoma de Barcelona

Grupo de investigación interuniversitario GISEAFE

JUEGOS COOPERATIVOS INCLUSIVOS: CUANDO EL RECREO ES PRESENCIA, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE 711

Olga Rodríguez Ferrán¹, Gey Fernández Lagar² y Carlos García Junco³

¹Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia)-Proyecto PIAR- 2018.

Fundación RafaPuede (Murcia)

²Gabinete Psicopedagógico Entramados-Patios y Parques Dinámicos (Oviedo)

³Colegio La Inmaculada y Universidad de Oviedo - Patios y Parques Dinámicos (Oviedo)

APRENDIZAJE COOPERATIVO, GÉNERO Y AMBIENTE MOTIVADOR EN EDUCACIÓN FÍSICA 727

Sima Zach and Rona Cohen
The Academic College at Wingate

TALLERES

KICKBOXING EDUCATIVO: UN ENFOQUE DESDE LA COOPERACIÓN 739

José Ignacio Menéndez Santurio¹

¹Universidad Isabel I

CREANDO GRUPOS CREATIVOS POR MEDIO DE LA TÉCNICA COOPERATIVA DE LA IMPROVISACIÓN TEATRAL 749

Emilio Méndez Martínez¹

¹Universidad de Oviedo

BOTANDO VOY, BOTANDO VENGO PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DE UN ELEMENTO TÉCNICO, EL BOTE, DESDE EL ENFOQUE DE COOPEDAGOGÍA MOTRIZ	761
Carlos Velázquez Callado CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid) Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid	
LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA CONDICIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL TRABAJO COOPERATIVO Y ASOCIADA A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	769
De las Heras García, E. y Palomares Bartoll, J. ¹ Professor Educación Física ESO en escuela Montessori de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona) ² Maestro de educación primaria en el Ceip Maestro José Acota (Ceuta)	
CAJA DE APRENDIZAJE COOPERATIVA CON IMPLEMENTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	777
Pere Casals Padró, Cristina Guijosa Quintilla y Aleix Vila Solà Escuela Agustí Gifre, Sant Gregori Escuela L'Arenal de LLevant, Barcelona Escuela Els Encants, Barcelona	
EMOCIÓNATE: RECONOCE Y EXPRESA TUS EMOCIONES	795
Fernando Vaquero Martín Profesor de Educación Física en el CEIP Narciso Alonso Cortés de Valladolid	
PROYECTOS COOPERATIVOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA	803
Colegio Pineda, Hospitalet de Llobregat, Barcelona Universidad de Barcelona	
TALLER: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: DE LA EXPLORACIÓN INDIVIDUAL AL TRABAJO EN GRAN GRUPO	817
Víctor M. López Pastor ¹ y Cristina Pacual Arias ² ¹⁻² Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)	
DE LA MESA AL PATIO	827
Santiago Berral Navarrete Maestro de Educación Física en el CEIP Príncipe Felipe (Ceuta)	
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ATLETISMO. LA TÉCNICA COOPERATIVA DEL "PUZZLE"	841
Jorge Miguel Iglesias Cernuda ¹ ¹ Colegio Salesiano, Santo Ángel. Avilés. España	
DE LA COMPETICIÓN A LA COOPERACIÓN. EL DEPORTE RURAL VASCO COMO EJEMPLO DE TRANSFORMACIÓN	861
Imanol Janices Etxabarría ¹ , Jon Ortuondo Bárcena ² y Zigor Ortiz de Urbina Artiagoitia ³ ¹ Jaso Ikastola (Iruñea/Pamplona) ² Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari(Bilbao) ³ Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari(Bilbao)	

EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN EL KINBALL, LA COMPETICIÓN COMO BASE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	881
Pablo del Valle Vega Colegio Corazón de María (Gijón)	
GOUBAK: DEPORTE COLECTIVO DE COLABORACIÓN- OPOSICIÓN (REGULADA). APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA SU COMPRENSIÓN	889
Víctor Manso-Lorenzo ¹ , Javier Fraile-García ² y Miguel Cambronero-Resta ³ ¹ CEIP Campohermoso (Humanes de Madrid) ² CEIP León Felipe (Fuenlabrada) y Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid) ³ CEIP Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)	
JUGAR PARA CREAR / CREAR PARA JUGAR	905
Xavier Fabrè i Xuclà, Alba Vilaregut i Prat y la Camps i Canela ¹ Coop d'EFecte, CIFE UVic	
THE PARKOUR FROM A COOPERATIVE APPROACH TO DEVELOP MOTOR SKILLS AND CAPACITIES IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL. A PRACTICAL PROPOSAL	921
Borja Jiménez Herranz ¹ y Álvaro Yugueros Martín ² ¹ CEIP San Juan Bautista, Carbonero el Mayor (Segovia) ² CEIP Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia)	
CÓMO CONSTRUIR TUS PROPIOS DESAFÍOS COOPERATIVOS. UNA PROPUESTA	929
Óliver García Martín ¹ y Fedra Ramos Llamas ² ¹ I.E.S María Moliner ² Residencia juvenil José Montero	
SOMOS ARTISTAS (PIENSA, COMPARTE, ACTÚA)	937
Mar Tarrés Campreciós, Pía Ivanco Casals "Grupo de formadores e investigación en metodologías globalizadoras, estrategias cooperativas y evaluación formativa en educación física".	
LA INCLUSIÓN Y LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA COOPERACIÓN: UNA MIRADA AUTOCRÍTICA EN ACCIÓN	951
Bernardo Espí Monzó, Mercè Felis Anaya y Daniel Martos-García ¹ CEIP La Coma (València) ² IES Teulada (Alacant) ³ Universitat de València	
LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL PROGRAMA "DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA"	959
Augusto Jiménez-Fuente ¹ , Carmen Ocete Calvo ¹ y Javier Pérez-Tejero ¹ ¹ Cátedra "Fundación Sanitas" de Estudios sobre Deporte Inclusivo Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF Universidad Politécnica de Madrid	
CONTACT IMPROVISACIÓN	969
Noemí Aguado Pérez ¹ y Javier Prieto Paramio ² ¹ Profesora en el IES Arribes de Sayago (Bermillo de Sayago)	

EL AEROBIC COMO RETO EXPRESIVO-COOPERATIVO	981
Izaskun Luis-de Cos ¹ , Silvia Arribas-Galarraga ¹ y Gurutze Luis-de Cos ²	
¹ Universidad del País Vasco EHU/UPV	
² Club Deportivo Atlético San Sebastián	
LOS JUEGOS DEL MUNDO MEDIANTE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA: UNA PROPUESTA COOPERATIVA E INTERCULTURAL	993
Federico Puente Maxera ¹ , Rafael Javier Bernabé Martín ² y Antonio Méndez- Giménez ¹	
¹ Universidad de Oviedo	
² IES Jovellanos de Gijón	
DE LA IMPRESIÓN A LA EXPRESIÓN: HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	1003
Ana Hernández Gándara	
APLICACIÓN DEL <i>CROSSFIT</i> EDUCATIVO A TRAVÉS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA PRÁCTICA	1015
Carlos Evangelio ¹ , Remedios Toboso-Cortijo ¹ y Sixto González-Víllora ¹	
¹ Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha	
DE LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS A LAS EDUCCOOP-ESCAPE ROOMS	1025
Javier Fernandez-Rio ¹	
¹ Universidad de Oviedo	
TALLER DE DANZAS COOPERATIVAS TRADICIONALES DE CORRO Y CAMBIO DE PAREJA	1033
Ana García García	
Colegio Montedeva de Gijón	
RETOS COOPERATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA FUTBOLNET I DIVERSITAT, UNA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓ BARÇA	1041
Jordi Martínez Tirado, Bernat Muñoz Balcells y Carme Rubio Rossell	
Fundació Barça	
RESCATE ACUÁTICO CON ARO SALVAVIDAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO	1055
Ismael Sanz Arribas ¹ y María Teresa Calle Molina ¹	
¹ Universidad Autónoma de Madrid	
RESCATE ACUÁTICO CON TUBO DE RESCATE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO MEDIANTE EL PUZZLE DE ARONSON	1069
Ismael Sanz Arribas ¹ , Andrés Ponce Garzarán ¹ y Marta Leyton Román ¹	
¹ Universidad Autónoma de Madrid	
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS	1083
Roberto Monjas Aguado y Raúl A. Barba-Martín	
¹ Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia	

**“EL ENIGMA” UNA PROPUESTA LÚDICA DE COLABORACIÓN- OPOSICIÓN
PARA LA INICIACIÓN DEPORTIVA 1093**

Virginia Alcaráz Rodríguez¹, Celia Velo Camacho¹ y Maria José Miranda Fontán²

¹Universidad Pablo de Olavide

²Universidad de Huelva.

**EL SURF COMO CONTENIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO 1107**

Nicolás Álvarez-Santullano López¹ y Javier Fernández-Río¹

¹Universidad de Oviedo

PONENCIAS

IS COOPERATIVE LEARNING A PEDAGOGICAL MODEL AND WHY SHOULD WE CARE?

Ashley Casey
Loughborough University, UK

In the concluding chapter to his book *Experience and Education* John Dewey wrote:

I do not wish to close, however, without recording my firm belief that the fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what anything *whatever must be to be worthy of the name education.*

(Dewey, 1938. Location 988, Emphasis Added)

In considering this question for this conference, and blending my interests in Cooperative Learning, pedagogical models and education, I have challenged myself to consider what Cooperative Learning must be to be worthy of a place in the education of any young person. Many, myself included, have referred to Cooperative Learning as progressive and have criticized the traditional approaches that it often replaces but it is not, in Dewey's words, an issue of new versus old education but one of worthiness. In short, is Cooperative Learning worthy of education?

In this keynote address I will consider the worthiness of Cooperative Learning (and I believe there is much to be seen) and expose the inadequacies, as I see them, through the lenses of research and practice. I will celebrate the aspirations of the term "pedagogical model" and highlight the growing momentum that exists in both the term pedagogical model and the idea of a Models-Based Practice Approach to teaching, learning and curriculum in physical education. I will argue that Cooperative Learning is, or at least has the potential to, a pedagogical model and I will argue that this is a good thing. I will also caution against an over reliance on a single pedagogical model and articulate my concerns about what Cooperative Learning doesn't or even can't do. I will conclude by challenging you to think about the ways in which Cooperative Learning supports the learners in your classes and develops their readiness for life before asking you to consider the ways in which it fails to help or educate. In other words, I will try to articulate the reasons why Cooperative Learning is worthy of a place in the education of young people and why, perhaps, it needs to do better. Throughout this keynote I use the words of Dewey to frame my thoughts and centre my arguments on the need for children's and young people's experience in schools to be "one of education of, by, and for experience" (Dewey, 1938, Location 251).

Introduction

departure from the old solves no problems.
(Dewey, 1938, Location 157)

In his book *Physical Education Futures* David Kirk (Kirk, 2009) argued that “whatever forms school physical education take, they must be as tightly aligned as possible with the major dimensions of physical culture that we value and wish to transmit and renew” (p. 141). Consequently, simply finding new ways of doing things or creating new ways of doing old things will not lead us to the forms of school physical education we value. As Dewey suggested, doing something new is not an automatic problem solver.

Kirk’s (2009) call for “new forms of physical education ...that we value and wish to transmit and renew” was followed by an advocacy for pedagogical models (Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011) and Models-Based Practice (Kirk, 2013). In some ways this advocacy, alongside the work of many scholars in physical education and sport pedagogy, is one of the ways in which the field of physical education is shifting in light of calls for change. Much of this drive for change is championed by university-based academics. Indeed, in the closing paragraph of his book, Kirk concluded:

I believe that universities are best placed, through scholarship of the highest standard, to generate the good ideas that will be vital to securing physical education futures. They are also the best place to conduct the research that will provide the evidence of what works and to what effect, a matter of urgent priority since much of what is claimed for physical education cannot be supported by robust evidence

(Kirk, 2009, p. 145).

Whilst increasing numbers of practitioners are using pedagogical models, and publishing in professional journals - the robust evidence that Kirk (2009) sought around pedagogical models has been emerging predominantly from university-based colleagues. Eight years ago, I sat in the audience of this conference and listen to Ben Dyson talk passionately (as Ben always does) about Cooperative Learning. In other conferences – academic, teacher, and student conferences – I have both heard others and talked myself about pedagogical models such as Cooperative Learning, Sport Education, Teaching Games for Understanding and Teaching Personal and Social Responsibility etc.. I have been part of a decade in which the vocabulary of the academic field in which I work has changed. Where previously pedagogical models (such as Cooperative Learning and Sport Education) were seen as innovative approaches to the practices of school physical education (Alexander, Taggart, & Thorpe, 1996; Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; MacPhail & Kinchin, 2004) they are increasingly being seen as legitimate approaches to the practices of school physical education.

Nonetheless, despite the prevalence of the term in the literature, the idea of a pedagogical model wasn’t considered prior to 2011 when Leen Haerens, David Kirk and Colleagues first coined the phrase. The idea of an instructional model (the forbearer of pedagogical model) is older still but it is, nonetheless, a 21st century

construct – one coined and popularised by the work of Michael Metzler (Metzler, 2000). Despite the ‘newness’ of these terms, however, they are beginning to shape our vocabulary (at least in universities and secondary schools in the English speaking world). They might not meet with universal approval – and nor should they – and there is much work to be done in terms of understanding what they can, could, would, should, might have, will, wont’, couldn’t, shouldn’t etc. etc. do. However, and in looking at the literature in the field, we see that, over the last ten years, the spread of the terms “pedagogical model” and “models-based practice” has been discernible and the proliferation of these terms in the vocabulary of physical educators marks a shift from talk about innovative models in the 1980s, 90s, and the 2000s to arguments about pedagogical models and models-based practice as a possible foundation of future curricula planning and curriculum content in the 2010s.

A google scholar search, for example, for the terms "pedagogical model" + "physical education" returns 1750 sources. When this search is limited by time the evidence of a shift becomes more compelling. In the last ten years this figure drops to 1490 sources (which is still 85% of the total return). From here the evidence tells its own story: 5 years= 1070 (61%), 3 years = 732 (42%), 2 years = 534 (31%), 1 year = 270 (15%), the first 5 months of 2018 = 79 (5%). When a similar search is undertaken for the terms "models-based practice" + "physical education" it returns 420 sources and when refined over time: 10 years = 397sources (95%), 5 years= 361 (86%), 3 years = 313 (75%), 2 years = 256 (61%), 1 year = 165 (39%), the first 5 months of 2018 = 36 (9%).

In both these examples, 61% and 86% of sources respectively have been published in the last five years alone. These figures are representative of the increasing prevalence of these constructs and ideas in the English speaking academic world. Given your presence at this conference, and the appetite to continue to stage such a gathering every two years, coupled with the prevalence of Spanish language papers in my Google Scholar citations, leads me to predict that these numbers would increase significantly if I looked beyond English-language citations.

That said, we can talk as much as we want about pedagogical models and models-based practice in universities, and produce books and journals filled with what we count as robust evidence, but without the support and advocacy of teachers it is bordering on meaningless. The time to end our practice of building school physical education on skill and technique development in popular sports might be shouted about by academics but without teacher advocacy it too is meaningless. If clamour for change goes unheeded or is, indeed, unwanted by those who work in schools, then nothing will change. And nor should it perhaps, if we can’t make a strong enough case which is supported by robust evidence.

We must, instead, create an experience around pedagogical models and models-based practice that inspires teachers. In the words of Dewey (1938, location 349), we must aspire for an experience that “arouses curiosity, strengthens initiative, and sets up desires and purposes that are sufficiently intense to carry a person over-dead places in the future”. And we must aspire for that experience for teachers and for learners. In short, “every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into” (Dewey, 1938, Location 350).

Our desire to move practice towards and onto ground that helps us align “the major dimensions of physical culture that we value and wish to transmit and renew” (Kirk, 2009, p. 141) is something that can be realised through pedagogical models such as Cooperative Learning.

Given the audience in this room, and the vibrancy of the Cooperative Learning community in Spain, I should, perhaps, stop now. I should take my seat. And I should let the conference begin. In doing so I might, perhaps, rest, safe in the knowledge that you are moving your practice towards and onto ground that inspires and supports the young people in your care. But I suspect that that’s not the reason I was asked to talk today.

I suspect, instead, that I was asked to challenge the spaces in which we all reside. And, with your permission, I will proceed to do just that. Because, while pedagogical models and models-based practice are on the rise, they are mainly understood in the singular rather than in the plural.

A singular pedagogical model is more often than not taught in isolation. For example, if you use Cooperative Learning or aspire to use Cooperative Learning do you also use (or plan to use) another pedagogical model? Or, if you plan your curriculum around Cooperative Learning do you feel the need to incorporate other models-based practice approaches? Most people don’t appear to and this creates a popularised notion of models-based practice that is based on a single model approach (Casey & MacPhail, 2018). And yet, this is not what Kirk (2013) nor Metzler (2000) envisioned when they championed a models-based approach to teaching physical education.

Models-Based Practice

There presently exists a really delightful and vigorous array of approaches to schooling which can be used to transform the world of childhood if only we will employ them

(Joyce & Weil, 1972, p. xiii).

Writing more than forty years ago Joyce and Weil (1972) argued that at a time of fearsome educational trouble there were “approaches to creating environments for learning” (p. xiii) that could serve different educational purposes and different ways of thinking. The title for their preface “we teach by creating environments for children” seems as apt a way of positioning this keynote address as it did for their book. We live at a time when education has become a policy centre for national governments and an increasingly fertile ground for global comparisons, where teachers are being de-professionalized and curriculum are being written to exclude rather than include their insights and passions. Like Joyce and Weil we face some fearsome troubles and we need to create environments that can serve the diverse needs of the learners in our care.

In his seminal book *Instructional Models for Physical Education*, Metzler produced “a compendium of models” (Metzler, 2000) p. xix). His desire was to move practice in physical education away from the use of instructional methods, strategies or styles – which he saw as “short term, used for one or a few short-term learning

outcomes, which then gives way to another method, strategy or style”(p. 12) – and towards models-based instruction. Such an approach uses a “model [which] is designed to be used for an entire unit of instruction and includes all the planning, implementation, and assessment functions for that unit” (p. 12).

In proposing models-based instruction Metzler didn’t reinvent the wheel. Instead, he drew on the work of Jewett, Bain, and Ennis (Jewett, Bain, & Ennis, 1995) who argued for the development and enactment of curriculum models in local contexts (i.e. schools). Building on this collective work (Haerens et al., 2011) argued for the idea of a pedagogical model. They reasoned that instructional models focused too much on instruction and curriculum models too much on what was being taught. In contrast, they argued that the use of the term pedagogical “highlights the irreducibility of learning, teaching, subject matter and context (Rovegno, 2006)” (Haerens et al., 2011) p. 324. Similarly, they argued that the term Models-Based Practice didn’t privilege the instructor nor the subject matter. Consequently, neither teacher nor content (i.e. what is being taught) are prioritised in pedagogical models or models-based practice. In a related argument (at least for my purposes), (Armour, 2011, p3, original emphasis) define sport pedagogy as:

a sub discipline of sport science that has three complex dimensions that are made more complex as they interact to form *each pedagogical encounter*:

1. Knowledge in context (viewed as the nature of valued and appropriate knowledge to be taught)
2. Learners and learning (at the core of sport pedagogy is expertise of complex learning theories, and a deep understanding of diversity and its many impacts on the ways in which young learners can learn); and
3. Teachers/teaching and coaches/coaching (in any pedagogical encounter between teacher/coach and learner, all three elements of pedagogy are present and interacting).

Blending Kirk’s (and colleagues) idea (i.e. that a pedagogical model is something that does not seek to prioritise instructor or content) with Armour’s notion of sport pedagogy (as something formed out the interactions between knowledge in context, learners and learning and teachers and teaching) allows us to envision a pedagogical models approach to physical education based around the shifting and complex interactions that play out in every pedagogical encounter. If we apply this argument to Cooperative Learning and its five elements, we all might (I already do) see Cooperative Learning as a pedagogical model.

In my work with Ben Dyson and Vicky Goodyear we argued that “the five critical elements could be conceptualized as pentagonal scaffold designed to equally and interdependently support the learning that occurs in a Cooperative Learning classroom” (Casey, Goodyear, & Dyson, 2015). These five elements - defined by (Johnson & Johnson, 1991) as positive interdependence, promotive (face-to-face) interaction, individual accountability, interpersonal and small group skills and group processing – focus on neither the learner nor the teacher and allow the user the option to apply this approach to any valued or appropriate knowledge. This application of (Armour, 2011)’s sport pedagogy is built around expertise of complex

learning theories i.e. Social Interdependence Theory (Deutsch, 1949) and experiential Learning (Dewey, 1938) and is applied in a pedagogical situation by a teacher.

In what remains of this keynote, I aim to show you that Cooperative Learning should be considered as a pedagogical model in physical education and then make an argument as to why we should care. I will tentatively map the five elements familiar to physical education practitioners to Armour's notion of sport pedagogy, Kirk's and colleagues ideas of models-based practice and Dewey's thesis around experience and education and show how Cooperative Learning is a potentially powerful pedagogical approach which can be made stronger by its association with, and use alongside, other pedagogical models.

Cooperative Learning as a pedagogical model in physical education

I have heard of cases in which children are surrounded with objects and materials and then left entirely to themselves, the teacher being loath to suggest even what might be done with the materials lest freedom be infringed upon. Why, then, even supply materials, since they are a source of some suggestion or other?

(Dewey, 1938, location 752)

The purpose of Cooperative Learning is educative but it is not about total freedom. If it were, why bring learners together as a class at all? Or spend the money on training teachers or building schools? Dewey (1938) argument was not that experience, in and of itself, is a good teacher but that education has been reduced to either meaningless opportunities to create experience or teachable activities that then come to define education. Dewey (among many others since) argued that we don't learn only the one 'thing' we are studying at the time nor are there a certain number of facts and truths that define an educated person. Education, instead, is valuable when it is "available under the actual conditions of life" (Dewey, 1938, Location 488). Similarly, social interdependence theory holds that the manner in which participants' goals are structured determines the ways in which participants interact, and the interaction pattern determines outcomes (Deutsch 1949).

When we consider the five elements through these ideas we can see them as "a starting point to be developed into a plan through contributions from the experience of all engaged in the learning process" (Dewey, 1938, Location 757). If teachers strive for situations in which each child is individual accountable and positively interdependent then they are creating a learning environment in which those under instruction are making a contribution to the nature and direction of the lesson. The reciprocal give and take inherent in promotive (face-to-face) interaction, interpersonal and small group skills and group processing go further to creating a learning environment in which "it is not the will or desire of any one person which establishes order but the moving spirit of the whole group. The control is social, but individuals are parts of a community, not outside of it" (Dewey, 1938, Location 557).

Talking back to his concerns about leaving learners entirely to themselves, Dewey argued that the response should not be:

to force the activity of the young into channels which express the teacher's purpose rather than that of the pupils. But the way to avoid this danger is not for the adult to withdraw entirely. The way is, first, for the teacher to be intelligently aware of the capacities, needs, and past experiences of those under instruction, and, secondly, to allow the suggestion made to develop into a plan and project by means of the further suggestions contributed and organized into a whole by the members of the group.

(Dewey, 1938, Location 757)

In this way we can see, through the use of these five elements, that Cooperative Learning is not something that seeks to prioritise instructor or content (Kirk and colleagues) but to link the experiences of learners and teachers through the knowledge in context prioritised for the lesson or unit of work. Ultimately we want what is learnt to be useful in real-life situations; be that in next week's game or next year's adventure education trip. In aspiring for this we cannot be fixed in our approach to what, exactly, is being (or has to be) learnt. There cannot be only (or perhaps even) be right answers. Like Sutherland's (2012) notion of the *Sunday Afternoon Drive debriefing model*, Cooperative Learning, as a pedagogical model, becomes more about the drive (i.e. the learning journey) and less about the specific destination (i.e. the exact learning outcome).

We know from past research that when teachers use Cooperative Learning as a pedagogical model i.e. through the five elements and with a focus on learning goals and desired outcomes, it becomes a purposeful and deliberate approach to teaching in physical education. It is not improvised but built around "complex learning theories, and a deep understanding of diversity and its many impacts on the ways in which young learners" (Armour, 2011, p. 3).

The greatest danger that attends its [progressive education's] future is, I believe, the idea that it is an easy way to follow, so easy that its course may be improvised, if not in an impromptu fashion, at least almost from day to day or from week to week.

(Dewey, 1938, Location 988)

As a pedagogical model – built on the work and findings of robust research – we avoid the improvisation that Dewey warns us of. When we are able to attribute learning to the use of the model we see that Cooperative Learning impacts learning in three of the four learning domains prioritized in physical education (i.e. in the physical, cognitive and social domains but not the affective (Casey & Goodyear, 2015)). Research tells us that Cooperative Learning has been successfully used in physical education. Viewed as a pedagogical model it has a number of unique features that help a teacher to plan, act and evaluate his or her teaching.

It is not, however, a panacea.

Cooperative Learning cannot and should not bear the weight of entire programmes or curricula. Drawing on the work of Jewett et al. (1995), Haerens et al. (2011) argued that any singular pedagogical model is "related to different value orientations about teaching and learning, and stimulate teachers to think about the

interrelationship between features of a model and the dominant value orientations” (p. 324). Consequently, Cooperative Learning should not be the only approach we use in our teaching. It is well suited to creating meaningful experiences through which learners learn but it is not designed to teach a specific activity or set of learning outcomes. Therefore, while it might be used to create meaningful communities of learners (which might be useful in team sports) it is not designed to create game understanding in the ways that TGfU is nor to develop competent, literate and enthusiastic sports people in the manner that Sport Education sets out to do. In short, Cooperative Learning is good but in finite ways and as such it needs a little help from its friends.

Conclusion

In writing this keynote, I am left wonder if I have been guilty, when using Cooperative Learning, of putting too much emphasis on destination rather than journey? In other words, I wonder if the units of work I taught that used Cooperative Learning to teach track and field athletics focused too much developing students skills in athletics rather than focusing on the value of their interactions as groups? Did I have too fixed an objective? Similarly, I wonder if using a cooperative games approach becomes more about the teacher’s desire to use cooperative games and less about what cooperative games help learners’ learn? Does the choice to use cooperative games place too much value on certain knowledge (i.e. how to overcome blind obstacle courses, or cross imaginary rivers using limited equipment) rather than the complex interact of knowledge, teacher and learner in each pedagogical encounter? Could, for example, the pedagogical models Sport Education or Teaching Personal and Social Responsibility be used to teach cooperative games? And if they can, does that suggest that cooperative games is context rather than a pedagogical model? In Dewey’s words, “the moment they are taken to be first truths in themselves there ceases to be any reason for scrupulous examination of them” (Location 942).

If we see Cooperative Learning as a pedagogical model capable of finite things, and we acknowledge the importance of diverse outcomes from physical education, then we also acknowledge the need to have different approaches to teaching our subject. Consequently, but not automatically, we might see the value of a models-based practice approach to teaching physical education.

My intention in this Keynote was to argue that Cooperative Learning is a pedagogical model and that this is a good thing – which I hope I have done. I also sought to caution against an over reliance on a single pedagogical model and to articulate my concerns about what Cooperative Learning doesn’t or even can’t do. I conclude by challenging you to think about the ways in which Cooperative Learning supports the learners in your classes and develops their readiness for life before asking you to consider the ways in which it fails to help or educate. I make no secret of my advocacy for a models-based practice approach to physical education because Cooperative Learning can’t and shouldn’t do everything. That said I leave further discussion of this to future publications i.e. my current work with David Kirk on this topic because I do have time or space for such a conversation.

In closing, I return to John Dewey and remind us all that:

experience is truly experience only when objective conditions are subordinated to what goes on within the individuals having the experience.

(Dewey, 1938, Location 392)

In other words, if we strive for meaningful experiences for the learners in our care then we need to put them first. If we do this then Cooperative Learning is worthy of a place in education.

References

- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A Spring in their Steps? Possibilities for Professional Renewal through Sport Education in Australian Schools. *Sport, Education and Society*, 1(1), 23–46.
- Armour, K. (2011). *Sport Pedagogy: An Introduction for Teaching and Coaching*. London: Routledge.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1).
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Dyson, B. P. (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of Cooperative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4).
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. (Kappa Delta Pi Lecture) [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.
- 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.
- Jewett, A.E., Bain, L.L., & Ennis, C.D. (1995). *The curriculum process in physical education*. 2nd ed. Boston, MA: WCB/McCraw-Hill.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning* (3rd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986.
- MacPhail, A., & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 87–108. <https://doi.org/10.1080/1740898042000208142>
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sutherland, S. (2012). Borrowing strategies from adventure-based learning to enhance group processing in cooperative learning. In B. Dyson & A. Casey (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-Based Approach* (pp. 103–118). London: Routledge.

APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA: COOPERACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

SERVICE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION: COOPERATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

Òscar Chiva-Bartoll

Universitat Jaume I

ochiva@uji.es

RESUMEN: La presente ponencia aborda las posibilidades educativas del aprendizaje-servicio en educación física, haciendo especial hincapié en los lazos que permiten imbricarlo con el aprendizaje cooperativo, con la intención de esbozar un modelo educativo que apueste por una educación física cooperativa y comprometida con la transformación social. Sobre la justificación del necesario giro pedagógico y metodológico que demanda el modelo educativo actual, se abordarán brevemente los fundamentos pedagógicos y políticos sobre los que emerge el aprendizaje-servicio, así como sus modalidades y una serie de pautas recomendadas para su aplicación. Una vez sentadas estas bases, se analizarán los principales vínculos de complementariedad– entre el aprendizaje-servicio y el aprendizaje cooperativo, para finalizar aportando diferentes ejemplos de aplicación práctica en el ámbito de la educación física en los distintos niveles educativos.

ABSTRACT: The present discourse illustrates the educational possibilities of service-learning in physical education, emphasizing the links that let us merge it with cooperative learning, in order to outline an educational model focused on achieving a cooperative physical education committed to social transformation. Based on the necessary pedagogical and methodological renewal that the current educational model demands, the pedagogical and political foundations from which service-learning emerges will be briefly addressed, as well as its modalities and a number of recommended guidelines for its application. Once these bases have been established, the main links of complementarity between service-learning and cooperative learning will be analysed, presenting several examples of application for the different educational levels in which the physical education is taught.

Agradecimientos: Es de justicia agradecer la invitación para impartir esta ponencia a la organización del *XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* de Avilés. En especial, vaya un gesto de gratitud para el profesor Roberto Sánchez Gómez. Por otra parte, tampoco sería justo poner voz al siguiente contenido sin antes confesar que se apoya en el trabajo compartido de muchxs integrantes del grupo de investigación ENDAVANT y de la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio (UVApS), con quienes he compartido muchas horas de reflexión, debate, investigación, docencia e ilusión por los proyectos comunes. Gracias a todxs por lo vivido y por lo que nos queda por vivir de la mano del ApS.

1- Introducción

Los escenarios de aprendizaje del actual alumnado han evolucionado desde propuestas puramente individuales hasta planteamientos contruidos en torno a interacciones interpersonales múltiples y complejas. En palabras de Jacquinet (2003: 47) este hecho ha propiciado que “la escuela y los docentes deban reconocer que ya no poseen el monopolio de la transmisión del saber. Un reconocimiento que, a su vez, provoca cambios en los objetivos y en los métodos de enseñanza”. Tenemos que dar respuesta, por tanto, a un contexto que exige reformas más allá de la promoción de innovaciones superficiales y de poco calado en según qué prácticas educativas. Es decir, se requieren transformaciones estructurales que den cabida y encaje a un modelo educativo a la altura del siglo XXI (Pallarès, Chiva, López y Cabero, 2018).

En este momento debemos ser conscientes de que las instituciones educativas, independientemente del nivel educativo, ya no cuentan con el monopolio del saber. Lo que significa aceptar irremisiblemente que los espacios por donde transita hoy el aprendizaje exigen abrir nuevas vías y caminos para la experimentación, para la resolución de obstáculos y para el desarrollo de la dimensión creativa y anticipadora frente a lo que está por venir (Parellada y Traveset, 2016). O lo que es lo mismo, la educación ha pasado a ser una dimensión descentralizada en la que no hay una única fuente que proporcione los saberes (Pallarès, Chiva, López y Cabero, 2018).

A estas alturas, a una educación que realmente se precie de serlo debe exigírsele, sin vacilación, el objetivo de una formación integral que estimule al alumnado en dimensiones tan humanamente intrínsecas como el compromiso ético y social, el crecimiento intelectual y el desarrollo emocional. Para ello, una de las líneas pendientes de trazar para la escuela del futuro radica, entre otras transformaciones de calado, en la renovación metodológica (Chiva, 2016). Este giro ha de velar para que en lugar de ser el conocimiento el que llegue del exterior y se administre o transmita al alumnado, sea el alumnado quien, con una actitud activa y reflexiva (interactuando en paralelo) logre construirlo e incorporarlo a su acervo personal.

Hace ya más de dos décadas, en el año 1996, la Comisión Internacional para la Educación, presidida por Jaques Delors, presentó un informe a la Unesco que defendía los que deberían ser los pilares de la educación en el siglo XXI. Entre otras cuestiones, aquel informe hacía referencia a una educación articulada en torno a distintos tipos de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los conocimientos que de ellos se derivaban, tal y como advertía el informe en cuestión, no debían interpretarse desde una perspectiva instrumental o técnica de la educación, sino que convenía afrontarlos en la práctica de manera conjunta y con aspiraciones reales de formación integral (UNESCO, 1996). Sin embargo, el incremento de protagonismo activo del alumnado ya venía siendo solicitado, entre otros, desde la formulación del modelo de aprendizaje experiencial de

John Dewey, quien en la base de su pedagogía dibujaba un modelo de educación enfocado a la acción, conocido como “aprender haciendo” (*learning by doing*). Entre sus principales obras destacan *Democracy and Education* (1916), *How We Think* (1933) y *Experience and Education* (1938). Dewey defendía un método educativo capaz de conectar necesariamente el ámbito moral con el científico. Desde la concepción de su modelo de aprendizaje, si no existe experiencia no es posible generar aprendizaje en sentido amplio, en tanto que este necesita las condiciones de conciencia e intencionalidad, que únicamente se alcanzan a través de la acción (Dewey, 1938). Asimismo, para Dewey era fundamental la “cooperación” frente al “individualismo”, defendiendo un modelo educativo que se alejara de la competitividad individualista en pos de una estructuración escolar basada en comunidades democráticas de aprendizaje (González y Fernández-Rio, 2017).

El aprendizaje experiencial puede definirse, en definitiva, como un modelo de aprendizaje caracterizado por convertir al alumnado en sujeto agente de su propia formación, creando su propio aprendizaje a través de la indagación personal y del contacto directo con la realidad y con las experiencias del grupo de trabajo al que pertenece. Así, mientras que el aprendizaje tradicional ha estado centrado en aprender hechos o conocer el *qué* (conocimiento declarativo), el aprendizaje experiencial aspira también a conocer el *cómo* (conocimiento procedimental). Es decir, mientras el primero se acerca a la profundización sobre el conocimiento de los hechos, el segundo pretende ofrecer al alumnado la capacidad de definir y resolver los problemas relacionados con dichos hechos, para lo que se necesita un conocimiento complejo y contextualizado (Pallarès, Chiva, López y Cabero, 2018).

2- Aprendizaje-servicio: fundamentos pedagógicos

El aprendizaje-servicio (ApS) encuentra sustento teórico en varios paradigmas educativos entre los que subyace, como base incuestionable, el aprendizaje experiencial recién presentado. Enmarcado entre los métodos pedagógicos experienciales, el ApS promueve un afrontamiento real del presente, de manera que el proceso educativo se articula en base al constante ajuste cognitivo y moral entre el alumnado y el entorno social, encontrando una base común con el AC, en tanto que ambos enfoques comparten una raíz común: la cooperación y la interacción social.

Sobre la base del trabajo de John Dewey, y bajo la influencia de Jean Piaget y Kurt Lewin, otro planteamiento pedagógico sobre el que se sustenta el ApS es el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), descrito en *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Dicho modelo plantea la conformación de los nuevos aprendizajes a partir de las siguientes cuatro fases: experiencia concreta, observación y reflexión, teorización de los conceptos abstractos y experimentación activa. En síntesis, cada una de estas fases consiste en (tabla 1):

Tabla 1. Fases del modelo de aprendizaje experiencial de D. Kolb.

Experiencia concreta	Conceptualización abstracta	Reflexión y crítica	Experiencia activa
Esta fase implica contactar e interactuar con aquello que se aprende (acción). Para ello, deben proponerse muchas experiencias distintas, posibilidades constantes de intervención, resolución de problemas, afrontamiento de retos, desafíos y dificultades, etc.	Requiere una implicación cognitiva a través del conocimiento teórico (teorización). Para esta fase es necesario que el alumnado se sienta intelectualmente interpelado, que entienda la finalidad y la lógica de las situaciones planteadas, de manera que se le permita comprender la realidad sometida a estudio de forma completa.	Radica en mantener cierta distancia con los acontecimientos, facilitar tiempo para la observación y la reflexión (pensar antes de actuar), intercambiar y discutir pareceres, revisar y contrastar lo aprendido, etc.	Esta etapa implica pragmatismo, es decir, realizar trabajos de aplicación del conocimiento y comprobar la validez del aprendizaje sobre contextos distintos.

Estas cuatro fases constituyen en su conjunto un proceso cíclico, por lo que el alumnado debe atravesarlas todas, de tal manera que el aprendizaje óptimo no puede ni debe renunciar a ninguna. Tradicionalmente, los programas de ApS (así como otros métodos pedagógicos experienciales) suelen diseñarse con la idea de empezar por la fase de experiencia concreta y, a partir de la misma, conceptualizar y teorizar sobre lo vivido (aunque este hecho no obsta para que puedan existir otros modelos de aplicación). Posteriormente, el ApS requiere realizar un intenso proceso de reflexión centrado en interiorizar, entender y contrastar lo aprendido para, finalmente, estar en disposición de aplicarlo sobre contextos distintos (Jacoby, 2015).

En cualquier caso, al actuar en contextos reales poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y aprendiendo a resolver situaciones cotidianas, surge la *experiencialidad*, que a la vez aporta un elemento de motivación y un baño de realidad (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García, 2016). Por definición, a través del ApS se presta un servicio a la sociedad atendiendo alguna necesidad social existente y provocando una transformación, a la vez que el alumnado desarrolla aprendizajes curriculares, sociales y personales (Capella, 2016; Martínez, 2015). En consecuencia, el ApS, debe ir ligado estructuralmente al aprendizaje de contenidos de una materia, siendo esta otra de sus características esenciales. La reciprocidad entre el aprendizaje y el servicio significa un intercambio sociedad-formación en condiciones de igualdad: por una parte, el alumnado aprende aprovechando estructuras

sociales del entorno y, por la otra, la sociedad recibe ayuda para atender una carencia determinada (Capella, Gil y Martí, 2014).

Para completar la caracterización del ApS es importante, en definitiva, exponer brevemente las cuatro modalidades de aplicación que existen: servicio directo, indirecto, *advocacy* y de investigación (tabla 2). Su diferencia radica, por una parte, en la relación que se establece entre el alumnado y los receptores del servicio, y, por otra, en la actividad que se realiza en cada una de ellas.

Tabla 2. Modalidades del aprendizaje-servicio

Servicio directo	Servicio indirecto	Advocacy	Investigación
El alumnado mantiene una relación directa con las personas receptoras del servicio o las situaciones de necesidad, interviniendo directamente sobre el problema detectado.	Su objetivo es aportar recursos e ideas para intervenir sin entrar en contacto directo con los beneficiarios, mejorando la situación de necesidad y colaborando con organizaciones comunitarias.	Contribuye a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto de interés público que afecta a la comunidad mediante denuncias públicas como, por ejemplo, campañas de concienciación y sensibilización sobre un tema, etc.	Se basa en la realización de proyectos de recopilación de información y documentación relevante para la vida de la comunidad, el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas de la misma o la detección de las principales necesidades sociales.

Cada una de estas modalidades comporta una serie de dinámicas y compromisos que otorgan gran flexibilidad y posibilidades de aplicación al ApS en los distintos niveles y materias curriculares.

3- Pautas de aplicación

Aunque la aplicación del ApS no debe suponer el seguimiento de una estructura cerrada, a modo de receta, sí existen modelos a seguir por el profesorado que, atendiendo a cada situación, deberá adaptarse a las características individuales del programa de ApS diseñado. De entrada, se entiende que hay tres momentos clave en todo programa de ApS:

- Un periodo inicial que implica la preparación del educador, la configuración del grupo de trabajo y la definición del proyecto a desarrollar.
- Una etapa intermedia que supone la ejecución del servicio propiamente dicho.

- Una fase final que abarca los procesos de reflexión, evaluación y reconocimiento (Jeavons, 1995).

Cercanos a esta pauta, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2007), proponen una de las propuestas de aplicación más detalladas y secundadas en nuestro contexto (Pallarès-Piquer y Chiva-Bartoll, 2017; Capella, Zorrilla y Gil, 2018 *en prensa*), según la cual las etapas y fases de desarrollo se acercarían al siguiente esquema:

Preparación del educador

- Análisis del grupo y de cada participante: examinar los intereses y motivaciones de partida, el nivel académico y la experiencia en proyectos, establecer la dinámica de grupo, liderazgo, roles y gestión de conflictos, pactar valores consensuados, analizar las actitudes existentes y estudiar el clima del grupo. Esta fase permite ajustar los programas de ApS a las características individuales del alumnado colaborador.
- Detección de necesidades, servicios y transiciones. Implica la identificación (diagnóstico) de las necesidades o injusticias sociales a tratar, las oportunidades de servicio y el trabajo en red. En esta ocasión la atención se centra en adaptar el ApS a los receptores del servicio.
- Vinculación curricular. Es decir, determinar y definir qué parte del currículum de la asignatura será impartida con el método ApS. Con ello se refuerza y asegura el componente educativo de la experiencia.
- Planificación del proyecto, a saber, establecer la identidad del mismo, reflexionar y describir los objetivos educativos, preparar la relación específica con los distintos agentes, prever requisitos formales, analizar los aspectos organizativos, calcular el coste económico, definir el papel del educador y determinar las etapas de trabajo. Esta fase concluiría con un borrador inicial del programa de ApS.

Planificación con el grupo

- Motivación: utilizar recursos motivadores. Dadas las características del ApS, esta actitud debe estar presente a lo largo de todo el proyecto.
- Diagnóstico del entorno y definición del proyecto: analizar la situación inicial del entorno, identificar las cuestiones clave de la planificación, determinar conjuntamente los objetivos de aprendizaje y de servicio, asegurar el compromiso individual y, si procede, dar nombre al proyecto. Gracias a la aportación del alumnado, este proceso concreta el planteamiento inicial del educador en una propuesta más elaborada.
- Organización del trabajo: definir las tareas a realizar, identificar pros y contras, delimitar los equipos de organización general y de servicio, y establecer el calendario de trabajo. Con esta acción se establece la

coordinación necesaria entre las distintas tareas y los participantes implicados.

- Reflexión sobre los aprendizajes: decidir sobre qué reflexionar y con qué recursos reflexionar. El análisis reflexivo ofrece una visión crítica del programa de ApS, perfilando su desarrollo y posterior aplicación.

Ejecución con el grupo

- Ejecución del servicio: realizar el trabajo de aula, desarrollar un seguimiento individualizado y mantener la motivación del grupo. Esta fase centra su atención en la propia prestación del servicio.
- Relación con el entorno: asentar la relación con los agentes implicados, trabajar en red con las entidades sociales y/o administraciones públicas colaboradoras. Con ello se refuerza el entramado social necesario para implementar el programa de ApS.
- Registro, comunicación y difusión. Este proceso es esencial para dar a conocer el trabajo realizado y promover nuevas aplicaciones.
- Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución: decidir sobre qué y con qué recursos reflexionar. Como en la etapa anterior, realizar un análisis crítico es fundamental para guiar y mejorar la aplicación del ApS.

Evaluación con el grupo

- Balance de los resultados del servicio: equilibrar la valoración entre las fases de planificación y ejecución del servicio y medir el impacto final del proyecto. Esta fase implica una estimación adecuada de los beneficios aportados.
- Reflexión y balance final de los aprendizajes. En esta ocasión la valoración crítica se centra en la consecución de los objetivos educativos.
- Proyección y perspectivas de futuro: continuar, cambiar o pasar el testigo. En este punto se establece la pauta a seguir en próximas intervenciones.

Evaluación con el educador

- Evaluación relativa al trabajo en red con las entidades, valoración de la experiencia como proyecto de ApS y autoevaluación del educador. Finalmente, el o la docente, junto con colaboradores si existen, deben realizar una valoración global de todo el proyecto educativo.

Más allá del seguimiento (flexible) de estas orientaciones, diferentes autores, que pasamos a enunciar acto seguido, plantean la existencia de una serie de recomendaciones adicionales de aplicación para orientar una buena práctica de

ApS (Tabla 3):

Tabla 3. Recomendaciones básicas para la aplicación de ApS.

Howard (1993)
- La aplicación del ApS no debe comprometer el rigor académico.
- Los objetivos de aprendizaje deben estar claros y bien definidos.
- El alumnado debe ser protagonista de su aprendizaje dentro y fuera del aula.
- La prestación servicio debe seleccionarse en base a los objetivos establecidos.
- Debe maximizarse la perspectiva orientada hacia la responsabilidad social.
- El grado de incertidumbre que genera el ApS debe ser previsto con anterioridad.
- El aprendizaje académico debe evaluarse a través de mecanismos contrastados.
- El alumnado debe ser capaz de identificar los aprendizajes desarrollados.
- El ApS debe promover la reflexión en cuanto a la labor del/la docente.
Celio, Durlak y Dymnicki (2011)
- Las experiencias de ApS deben estar vinculadas al currículum, programa y objetivos académicos.
- Establecer metas claras para el estudiantado y hacer conexiones explícitas entre el servicio y el aprendizaje. Este hecho se relaciona con un mayor compromiso y rendimiento académico, un mayor incremento de las habilidades para resolver problemas y un mayor aprendizaje y satisfacción respecto al programa educativo.
- Proporcionar oportunidades a los estudiantes para transferir o aplicar lo que han aprendido a múltiples contextos (asociado con mejores resultados de aprendizaje).
- Dar voz al alumnado en la planificación, implementación y evaluación de las experiencias de ApS. Este hecho permite que obtengan un mayor beneficio en su comportamiento cívico y desarrollen habilidades sociales.
- El profesorado debe establecer alianzas comunitarias para solicitar sugerencias respecto a los elementos y objetivos del servicio a realizar. Una experiencia de ApS significativa fortalece los lazos comunitarios, genera relaciones beneficiosas, satisface necesidades sociales y beneficia por igual a los miembros de la comunidad y al estudiantado. Al mismo tiempo, los fuertes vínculos relacionales se asocian con la sostenibilidad del programa educativo a largo plazo.
- Hacer hincapié en la importancia de los procesos de reflexión al vincular la acción del servicio con el aprendizaje. Fomentar la reflexión sobre la experiencia de los estudiantes aumenta la confianza en sí mismos y la participación en la escuela, incrementando el comportamiento cívico, la responsabilidad social y la mejora de las relaciones personales.

4- Enfoques y posicionamientos pedagógico-políticos del aprendizaje-servicio

A pesar de una incuestionable base experiencial, dependiendo del enfoque y de las aspiraciones pedagógicas de fondo, existen diferentes matices, concepciones y formas de entender el ApS que conviene tener presentes antes de ponerlo en práctica (Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018). El primer autor del que tenemos constancia que propuso una clasificación de tipos de ApS es Morton (1995), quien, dependiendo de las metas u objetivos de cada aplicación, manejaba las siguientes opciones:

- Aprendizaje-servicio basado en la caridad, entendido como aquel en el que el proveedor del servicio tiene todo el control sobre las decisiones.
- Aprendizaje-servicio basado en el proyecto, con el foco puesto en la resolución de una problemática concreta.
- Aprendizaje-servicio basado en el cambio social, centrado en combatir la raíz del problema o injusticia.

Posteriormente, Mitchell (2008) establecería una clasificación dicotómica de ApS que lo etiquetaba entre modelo tradicional (denominado asistencial por Chiva-Bartoll y García-Puchades, 2018) y modelo crítico. El caso es que de entrada, no puede asumirse que cualquier ApS, *per se*, mantenga una actitud crítica por el mero hecho de declarar su inclinación hacia la justicia social. La principal diferencia aducida entre el ApS asistencial y el crítico radica en que mientras el primero centra sus intenciones y actuaciones en el aprendizaje curricular, basado en la experiencia a través de un servicio comunitario, el modelo crítico pretende llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social (Deeley, 2015).

Las personas defensoras del modelo crítico advierten que el ApS asistencial (tradicional) conlleva riesgos basados en reforzar estereotipos que ayudan a perpetuar el *statu quo*, tales como la relación desigual entre el alumnado y el colectivo receptor. Por su parte, Jones y Kiser (2014) indican la existencia de más criterios que podrían determinar diferentes tipos de ApS, entre los que destacan:

- El modo en que es concebido cuando se decide aplicarlo.
- Cómo se ejecuta y aborda intelectualmente cada proyecto.
- La naturaleza del trabajo realizado con los receptores comunitarios.

De esta manera, más que secundar una contraposición enfrentada (asistencial-crítico), apoyándonos en lo expuesto en Chiva-Bartoll y García-Puchades (2018), abogaremos por reivindicar una concepción del ApS que englobe ambas tendencias. De manera que cualquier ApS contendría un componente transformador que oscilaría entre un extremo “poco transformador” y otro “muy

transformador”, de acuerdo a cómo afectara a los discursos, prácticas y relaciones de los agentes implicados (Kemmis y McTaggart, 1998).

En el sector poco transformador del continuo quedarían circunscritos los programas de ApS asistenciales, centrados en la promoción de actitudes prosociales del estudiantado implicado, mientras que en el sector más transformador ubicaríamos los programas de ApS de carácter crítico, definidos como aquellos que además de pretender cambios individuales, aspiran a transformar las estructuras que preservan las injusticias sociales. Desde este prisma, un ApS podría ser considerado crítico en la medida en la que su objetivo recayera de manera substancial en transformación social, oponiéndose abiertamente a los prejuicios sociales y a los estereotipos que legitiman la distribución injusta del poder.

5- Vínculos entre aprendizaje-servicio y aprendizaje cooperativo

La superación del paradigma educativo tradicional que supone la apuesta por el ApS viene asistida por los principios fundamentales del constructivismo (actual paradigma dominante en la psicología y la pedagogía). El constructivismo, por definición, postula la necesidad de proveer al alumnado de estrategias que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver los problemas. El aprendizaje implica así la construcción del significado por parte del alumnado, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se erige como un proceso dinámico y participativo, orientado fundamentalmente a la acción (Piaget, 1969, 1983; Vygotsky, 1977, 1979).

De acuerdo con estos postulados, los estudiantes edifican su aprendizaje relacionando los conocimientos previos con la nueva información que adquieren (Ausubel, 1968; Ormrod, 2003). Desde esta perspectiva, el aprendizaje activo difiere principalmente del aprendizaje tradicional en el hecho de que el papel del estudiantado es dinámico y participativo por definición (Bonwell y Eison, 1991). Así, lejos de los modelos de instrucción basados en las explicaciones magistrales del docente, el aprendizaje activo implica una relación distinta entre aquello que se aprende y quien lo aprende, basada en la combinación de procesos activos centrados en descubrir, argumentar, escribir, hablar, reflexionar, practicar, compartir, construir, etc. El estudiantado que experimenta el aprendizaje activo se convierte así en el centro del proceso.

En última instancia, a nivel didáctico, es evidente que gran parte de los postulados constructivistas se apoyan en la adopción de determinados enfoques metodológicos. Pese a que son muchas las definiciones de metodología, parece existir cierto consenso respecto a los parámetros que la configuran. De esta manera, se tiende a coincidir cuando se afirma que las distintas estrategias metodológicas, los procedimientos y las acciones que un o una docente llevan a cabo en su práctica determinarán la identidad metodológica del proceso.

Las diferentes estrategias metodológicas se entienden como el conjunto de pautas concretas de actuación para llevar a cabo una determinada forma de enseñar. Entre ellas, el Aprendizaje Cooperativo (AC), pese a contar con cierta flexibilidad, aconseja formar grupos de cuatro o cinco personas a la hora de ser aplicado. Este se basa en la interacción social entre iguales y el establecimiento de un clima que favorezca múltiples aprendizajes. En resumidas cuentas, el alumnado trabaja de forma conjunta y coordinada para resolver tareas académicas al mismo tiempo que profundiza en su propio aprendizaje. De este modo, potencia la autonomía del estudiantado y se convierte en un gran recurso a la hora de trabajar y mejorar las habilidades sociales (Krol, Slegers, Veenman y Voeten, 2009).

En palabras de Iglesias, González y Fernández-Rio (2017:26), podríamos decir que la esencia del AC radica en el hecho de que “cada integrante del grupo (que será siempre heterogéneo) alcanzará sus objetivos si, y solo si, los demás compañeros y compañeras consiguen también los suyos”. De manera que, el AC, genera situaciones de interdependencia positiva, la cual, según Pujolàs (2008), gira en torno a las finalidades, los roles, las tareas y la identidad del grupo. De manera que las finalidades tienen que ver con el hecho de enseñarles a organizarse como equipo para conseguir unas metas concretas, suponiendo el establecimiento de roles y la distribución de tareas.

Aunque existen multitud de posiciones y aproximaciones a la hora de definir el AC, en síntesis, como indican González y Fernández-Rio (2017), puede decirse que este parte de “la organización de clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas, tratando de optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1999). Todos estos factores generan en los miembros del grupo cooperativo una responsabilidad compartida, es decir, juntos se comprometen para alcanzar un mismo fin. Para verlo de un modo gráfico, podemos decir que la estructura del aprendizaje cooperativo cumple con los siguientes puntos:

Tabla 4. Requisitos básicos para el aprendizaje cooperativo (basado en Muñiz, González y Fernández-Rio, 2017 y Pujolàs, 2008)

- El alumnado se anima mutuamente y se ayuda a aprender cada vez más y mejor.
- Un estudiante alcanza su meta si, y solo si, los demás alcanzan también los suyos.
- El trabajo del alumnado es individual (nadie puede aprender por otra persona) y cooperativo (requiere necesariamente de ayuda mutua).
- El docente interactúa con todo el alumnado de forma personalizada y comparte la responsabilidad de resolver las posibles dudas.

Por todo lo dicho, el ApS es susceptible de poner en práctica casi la totalidad de los postulados del AC, aunque es importante recalcar que el valor añadido del AC no viene dado *per se* en el ApS, pues este último podría abordarse

desde modelos de aprendizaje en grupo tradicional o colaborativo, sin atender a los principios cooperativos. Por lo que es importante, a nuestro juicio, establecer objetivos conjuntos de partida, promoviendo concienzudamente que ambos métodos (ApS y AC) se complementen y retroalimenten. Algunos de estos objetivos comunes podrían ser:

- Conseguir un nivel de desarrollo interpersonal y social que permita al alumnado desarrollarse y relacionarse en la sociedad.
- Promover la interacción directa y la interdependencia positiva entre el alumnado.
- Promover la realización conjunta y equitativa de actividades de aprendizaje
- Generar procesos de grupo relacionados con la construcción de conocimientos compartidos
- Garantizar la aceptación de todo el alumnado por igual
- Desarrollar contenidos, valores y competencias a través de una experiencia práctica
- Modificar el espacio docente tradicional extensible a otros ámbitos y contextos
- Partir del interés del alumnado ofreciendo igualdad de oportunidades
- Compatibilizar teoría y práctica
- Fomentar la responsabilidad individual y la autorregulación en el aprendizaje del alumnado
- Potenciar la participación del alumnado

Estos objetivos se cumplen desde un escenario de aplicación flexible, pues al tratarse de planteamientos metodológicos activos y participativos, tanto el ApS como el AC, implican alejarse de situaciones estrictamente marcadas y pautadas. Asimismo, en ambos casos se apuesta por partir de la propia experiencia del alumnado para generar situaciones cercanas y relacionadas con sus conocimientos previos; por lo que la puesta en práctica de estas metodologías favorece el aprendizaje de todos los miembros, y, por tanto, no se entiende que cada sujeto aprenda por separado o bien sin la ayuda del resto de compañerxs.

Finalmente, el trabajo a través de grupos heterogéneos y el acercamiento a la realidad son elementos definitorios que también pueden compartir el ApS y el

AC. La educación nunca puede desligarse de la sociedad y esta es, por definición, diversa; por lo que la responsabilidad de los agentes educativos es dar respuesta a todas y cada una de las realidades que se conjugan en una misma aula.

En última instancia, podría aducirse que la esencia común en ambos casos (ApS y AC) es situar al alumnado como protagonista, convirtiéndolo en sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, relegando a los educadorxs al rol de guías.

6- Aprendizaje-servicio en Educación Física: ejemplos y vinculación con el aprendizaje cooperativo.

El presente apartado resume, de forma sintética, diferentes ejemplos de proyectos de aprendizaje-servicio realizados en varios niveles en los que se imparten asignaturas relacionadas con la educación física.

Proyecto 1: Mayores activos

Modalidad de aprendizaje-servicio	
Servicio directo	
Nivel educativo	
2º Bachillerato	
Asignatura	
Actividad física y salud	
Colectivo externo	
Adultos mayores del barrio GRAPA en Castellón	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los elementos básicos implicados en del acondicionamiento físico saludable. - Poner en práctica los conocimientos teóricos en el diseño, aplicación y ajuste de un programa de acondicionamiento físico saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver la situación masificada de los cursos de acondicionamiento físico para personas adultas mayores del patronado de Castellón. En concreto, de ratios de 60 a ratios de 10-15. - Acercamiento intergeneracional entre las personas adultas mayores del barrio y los jóvenes de segundo de bachillerato.

La siguiente tabla muestra en mayor detalle los elementos fundamentales del AC puestos en práctica en esta aplicación de ApS.

Interdependencias positivas generadas (objetivo común)	Metas u objetivos	Existía un criterio de éxito grupal que requería la implicación de todxs: se aspiraba a alcanzar la consecución de los objetivos del programa y la satisfacción de los grupos receptores del servicio.
	Tareas y roles	Cada integrante desarrolló una actividad distinta, pero todas necesarias para el proyecto: diseño de dos sesiones distintas del proyecto, revisión de las sesiones de lxs compañerxs, dirección de las sesiones, refuerzo a la dirección, etc.
	Identidades	Cada grupo bautizó su proyecto e hizo su presentación frente al resto de la clase.
Interacción promotora cara a cara (diálogo, interacción personal)	Existió, como mínimo, una fase de interacción cara a cara durante dos sesiones previas de 2h en las que se definieron los objetivos y el diseño del proyecto.	
Responsabilidad individual (asunción de la propia responsabilidad)	Tras cada sesión existía una reflexión conjunta y, además, cada alumnx debía rellenar un diario de seguimiento sobre el desarrollo de la misma y sobre la consecución de las metas de cada uno de los integrantes del grupo. Estas actuaciones estaban enfocadas al fomentar el cumplimiento de la responsabilidad individual. También existía una reflexión final con todos los agentes, así como una entrevista de satisfacción final por parte del grupo de adultos mayores.	
Habilidades interpersonales (comunicación, resolución de conflictos)	Estas habilidades se ponen en juego en diferentes momentos del ApS, tanto en la fase de definición del proyecto, como en la ejecución (especialmente en las reflexiones conjuntas que hacen las veces de evaluación formativa) como en la evaluación y reflexión final. En estas reflexiones, además de recibir <i>feedback</i> , el grupo analiza su propio funcionamiento y la calidad de sus interacciones, a fin de mejorar el proceso.	
Procesamiento grupal (funcionamiento y reconocimiento grupal)	Fundamentalmente en la fase de reconocimiento del ApS se pone en valor el reconocimiento grupal, por encima de las individualidades. Esta fase puede tener una versión de cara a la comunidad y, también, otra de cara a todo el grupo clase, de manera que el sentimiento de grupo es doblemente consolidado.	
Participación equitativa (turnos de participación, división de	Tanto (1) los grupos pequeños (tres componentes) como (2) los turnos giratorios de las tareas y (3) de los roles (director de sesión-facilitador alumno,...) favorecen que se cumpla la equidad en la carga de trabajo e implicación en el proyecto.	

tareas,...)	
Igualdad de oportunidades para el éxito (ofrecer posibilidades para un afrontamiento flexible de las tareas encomendadas)	<ul style="list-style-type: none"> - Se partió de la adaptación de un programa de acondicionamiento físico que ya habían realizado para ellos mismos durante el trimestre anterior. - Tanto el profesor como el monitor del patronato revisaron y evaluaron los programas durante el proceso de elaboración, tutorizando al alumnado en todo momento. - En la evaluación no solo se tuvo en cuenta el aprendizaje académico o técnico, sino también las capacidades de interacción social, actitud, control de contingencia y capacidad resolutoria, etc., de manera que la evaluación fue flexible y, por tanto, favoreció la igualdad de oportunidades de éxito.
Procesamiento interindividual de la información (fomentar el confrontamiento de ideas, el debate, la discusión constructiva, el contraste, etc.)	<p>En todas las fases del ApS se lleva a cabo un procesamiento interindividual de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Preparación</u>: asamblea inicial para debatir y configurar el proyecto - <u>Ejecución</u>: toma de decisiones para realizar una actuación coordinada, coherente y consecuente con los objetivos (de aprendizaje y de servicio). - <u>Ejecución</u>: reflexiones con momentos basados en coevaluación, correcciones mutuas, etc. - <u>Evaluación</u>: reflexión con los diferentes agentes - <u>Reconocimiento</u>: exposición de trabajos, asunción de los logros alcanzados, dificultades encontradas, etc.

A continuación, se exponen esquemáticamente otros proyectos de ApS en EF en los que el trabajo cooperativo ha sido muy similar al recién descrito:

Proyecto 2: La escuela rural, ¿modelo pedagógico caduco o referente futuro?

Modalidad de aprendizaje-servicio	
Denuncia	
Nivel educativo	
5º y 6º educación primaria	
Asignatura	
Educación física - proyecto global	
Colectivo externo	
Colegio rural de Fortaleny (en riesgo de desaparecer).	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio

<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar puntos de conexión interdisciplinar entre las diferentes materias curriculares (partiendo de la EF) con el fin de realizar un video-documental multidisciplinar y mostrar, desde dentro, qué es una escuela rural, cuáles son sus puntos fuertes y débiles, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar la imagen de un centro en vías de desaparición por falta de alumnado matriculado (los padres matriculaban a los niños a centros de otras poblaciones). - Concienciar a la población de Fortaleny, en particular, y al resto de la sociedad, en general, del potencial educativo de la escuela rural.
--	---

Proyecto 3: Acondicionamiento físico a través del juego

Nombre del proyecto	
Acondicionamiento físico a través del juego	
Modalidad de aprendizaje-servicio	
Servicio directo	
Nivel educativo	
1º Bachillerato	
Asignatura	
Educación Física	
Colectivo externo	
Instituto Valenciano de Atención a la Discapacidad (IVADIS)	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Poner en práctica los conocimientos de los bloques de contenido de “juegos y deportes”, “expresión corporal” y “acondicionamiento físico y salud” de la asignatura, a fin de preparar sesiones para lxs usuarixs de IVADIS. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrarrestar la falta de recursos para contratar a un monitor de actividad física de la entidad colaboradora (centro IVADIS en Castellón) mediante el diseño y aplicación de sesiones de actividad física recreativa por parte del alumnado de bachillerato.

Proyecto 4: Juegos y expresión corporal: Young athletes program

Modalidad de aprendizaje-servicio	
Servicio directo	
Nivel educativo	
2º grado de Maestrx Educación Infantil	
Asignatura	
Fundamentos de la expresión corporal; juegos motrices en educación infantil	
Colectivo externo	
Asociaciones de niños con diversidad funcional de la provincia de Castellón	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar sesiones para el 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer un espacio para la

trabajo de contenidos relacionados con la expresión corporal y los juegos motores en educación infantil, orientadas a la inclusión de alumnado con diversidad funcional (síndrome de Down y parálisis cerebral)	práctica de actividades físicas lúdico-recreativas y expresivas a colectivos de niñxs que no cuentan con una oferta extraescolar fuera de los enfoques terapéuticos tradicionales.
---	--

Proyecto 5: INNOVA+3 (INNOVA MAESTRXS)

Modalidad de aprendizaje-servicio	
Servicio directo / servicio indirecto	
Nivel educativo	
4º curso del grado de Maestrx de Educación Primaria	
Asignatura	
Fundamentos de la acción motriz	
Colectivo externo	
Centros de Formación de Personas Adultas (CFPA)	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio
<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades en contextos educativos reales y poner en práctica pequeñas iniciativas de investigación-acción relacionadas con la didáctica de la educación física y la actividad física. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las posibilidades de la educación física con fines educativos, recreativos y saludables en los CPFA, con el fin último de tratar de denunciar la necesidad de dicha oferta en los currículos reglados de dicho nivel educativo.

Proyecto 6: Extraescolares no sexistas

Nombre del proyecto	
Extraescolares no sexistas	
Modalidad de aprendizaje-servicio	
Servicio de denuncia	
Nivel educativo	
3º curso del grado de Maestrx de Educación Infantil	
Asignatura	
Didáctica de la Educación Física en Educación Infantil	
Colectivo externo	
AMPA y niñxs de un colegio público de Valencia	
Colectivo externo	
Centros de Formación de Personas Adultas	
Objetivos de aprendizaje	Objetivos de servicio

<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades en contextos reales y poner en práctica pequeñas iniciativas de investigación-acción relacionadas con la didáctica de la educación física en educación infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Romper con la orientación sexista predominante en la oferta de actividades físicas extraescolares en un centro público de educación infantil y primaria de la ciudad de Valencia.
---	---

7- Principales efectos del ApS sobre el alumnado

Tras describir las características, modalidades y fases más importantes del ApS, así como algunos proyectos realizados en el ámbito de la EF, a continuación, hablaremos de los efectos que provoca sobre el estudiantado que lo experimenta. La efectividad de la metodología del ApS es una cuestión en constante revisión. De hecho, diversos estudios invitan a continuar con la investigación sobre sus efectos, siendo un reto aún pendiente en el ámbito educativo (Butin y Dan, 2006; Eyler, 2000; Furco y Root, 2010; Warren, 2012). En esta línea, la presente aproximación recoge los aprendizajes adquiridos por el alumnado de diferentes niveles educativos. Con carácter general, Billig (2000, 2002), Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001) y Eyler y Giles (1999) clasifican los resultados de la aplicación de programas de ApS en cuatro categorías:

- aprendizajes académicos
- aprendizajes personales
- aprendizajes sociales
- aprendizajes de ciudadanía

Aprendizajes académicos

En lo relativo a los aprendizajes académicos, Billig (2002) y Eyler et al. (2001), en sus revisiones, analizaron promedios de calificación sobre los contenidos a aprender y encontraron resultados confusos, es decir, en algunos casos se mejoraba y en otros no. Bransford, Brown y Cocking (1999) determinan que el ApS es una estrategia efectiva para mejorar aprendizajes académicos. En la misma línea, Furco (2002) determinó que los participantes en programas de ApS puntuaron más alto en medidas académicas (dominio de contenidos, habilidades para solucionar problemas y actitudes hacia el aprendizaje) que los que no participaron en estos programas. Asimismo, Babcock (2000) indica que el alumnado con el que se utiliza ApS logra mejores calificaciones además de ser más capaz de conectar los aprendizajes con el entorno.

Aprendizajes personales y relacionados con la construcción de la identidad

En la categoría referente a aprendizajes personales, se incluyen efectos medidos del uso de la metodología ApS sobre los pensamientos, sentimientos, la autoestima, la autoeficacia y el compromiso académico. En esta línea, Billig

(2002), Eyler et al. (2001) y Yates y Youniss (1997) encontraron en sus estudios evidencias de cambios positivos por lo que respecta a los resultados personales. Asimismo, estudios en jóvenes de educación secundaria comprobaron que el uso de esta metodología desarrollaba el compromiso académico y la identificación con la escuela y la comunidad (Billig, Root y Jesse, 2005; Melchior, 1999). Otros estudios han comprobado ganancias incluso en asistencia escolar, mostrando el valor del ApS como herramienta para actuar contra el absentismo (Shaffer, 1993; Stupik, 1996; Shumer, 1994). Finalmente, conviene apuntar que varios trabajos han estudiado combinados los efectos anteriores, obteniendo resultados que indican que el ApS incrementa la asistencia a clase, la motivación respecto al aprendizaje y el respeto hacia la escuela como institución (Gallini y Moely, 2003; Furco, 2003; Hatcher, Bringle y Muthiah, 2002; Follman, 1998; Melchior y Orr, 1995). No obstante, como sucedía en la dimensión de los aprendizajes académicos, se encuentran estudios que no reportan evidencias de cambio en la dimensión de cambios personales (Johnson y Notah, 1999), aunque en líneas generales, Conway et al. (2009), en su revisión, refieren pequeñas variaciones sobre los cambios personales que generan los programas de ApS de larga duración.

Aprendizajes relacionados con las habilidades sociales

Dentro de la categoría de aprendizajes sociales, se incluyen la valoración de cambios en las habilidades para interactuar con los demás, los cambios en las creencias que se tienen respecto a las personas sobre las que se presta el servicio, y los cambios en la toma de conciencia y comprensión de cuestiones sociales y de nuevos puntos de vista. En este ámbito, Billig (2002), Eyler et al. (2001) y Yates y Youniss (1997), encontraron evidencias de cambios al aplicar la metodología ApS en las habilidades interpersonales y en la comprensión hacia los pensamientos y creencias de los demás. Por su parte, Weiler, La Goy, Crane, y Rovner (1998) observaron incrementos en la responsabilidad personal y social y en el sentido de la competencia educativa; asimismo, otros estudios han aportado efectos del ApS relacionados con la aparición de mejoras en la aceptación de nuevos puntos de vista y perspectivas diferentes, siendo las personas participantes en estos programas más receptivas a planteamientos diferentes a los propios (Melchior, 2000; Weiler et al., 1998). Cabe decir que, al igual que en las anteriores, en esta categoría también existen estudios que no encuentran evidencias de cambios positivos en este campo (Moely, McFarland, Miron, Mercer e Ilustre, 2002). De hecho, Conway et al. (2009) encontraron efectos de mejora bastante más limitados de los reflejados por otros estudios.

Aprendizajes relacionados con la mejora de la ciudadanía

La ciudadanía puede entenderse como la adquisición de competencias cívicas que ponen en juego principios como la justicia, la generosidad, la libertad, la lealtad, la honestidad y el compromiso con el bien común. Además, plantea que los jóvenes necesitan desarrollar una fuerte capacidad crítica, de reflexión sobre los hechos y decisiones, y de participación en las decisiones públicas de

manera imparcial y objetiva. Otros atributos asociados con la ciudadanía incluyen la capacidad de respetar el patrimonio, la diversidad y los intereses de los demás, comprender sus opiniones, estar dispuestos a compartir, etc. En este ámbito, existen diversas revisiones que han aportado evidencias de mejora en la ciudadanía a nivel global (Ammon, Furco, Chi y Middaugh, 2002; Astin y Sax, 1998; Billig, 2002; Eyler y Giles, 1999; Kahne y Westheimer, 2002; Perry y Katula, 2001, Yates y Youniss, 1997). Finalmente, es de justicia destacar que también se encuentran investigaciones en que la aplicación del ApS no muestra ningún efecto sobre la ciudadanía (Perry y Katula, 2001) o investigaciones con resultados inconsistentes (Reinders y Youniss, 2006).

En definitiva, no es casualidad que los principales efectos del ApS coincidan con aquellos referidos al AC en los diferentes estudios y revisiones. De un modo sintético, puede afirmarse con bastante rotundidad (lo cual no deja de ser un atrevimiento en el ámbito académico) que las principales variables que coinciden son: el rendimiento académico, la motivación intrínseca para el aprendizaje, razonamiento y pensamiento crítico, habilidades sociales, valoración de la diversidad, autoestima y afrontamiento eficaz de problemas, etc. (Gillies, 2014; Kyndt, Raes, Lismont, Trimmers, Cascallar y Dochy, 2013).

8- Consideraciones finales

Todo apunta a que el ApS, con el inestimable valor añadido que le aporta el AC, ofrece un excelente terreno para la labranza de aprendizajes valiosos y necesarios que, sin duda, trascienden la consecución de simples logros curriculares. Tanto el ApS como el AC son, en muy resumidas cuentas, métodos pedagógicos que concretan una forma de entender la educación y, por ende, la sociedad. Ambos enfoques coinciden en su interés por ofrecer escenarios de aprendizaje fundamentados en las interacciones personales y/o sociales y, en ambos casos, queda claro que desde esta concepción el aprendizaje es, en gran medida, una cuestión intersubjetiva.

Esta forma de entender la educación, a su vez, no puede sino extrapolarse a las distintas áreas disciplinares, siendo la EF una de las materias que mayor riqueza y posibilidades ofrece para su aplicación, seguramente por su carácter eminentemente procedimental. Por ello, aunque a día de hoy empiezan a ser numerosos los proyectos de ApS que han ido emergiendo en nuestro contexto, no debemos olvidar que si no nos paramos a definir bien qué vamos a hacer, resulta fácil incurrir inconscientemente en la reproducción de patrones educativos técnicos y hegemónicos, enfoques etnocéntricos, tratamientos muy simplificados y despolitizados, servicios paternalistas, etc., que conviene evitar. En este caso, como afirman Santos-Rego, Sotelino y Moledo (2015), es importantísimo tener presente que detrás de este método pedagógico hay más que aprendizaje y más que servicio; hay también una filosofía de la educación, es decir, un conjunto de elementos socioeducativos que facilitan presupuestos antropológicos y que describen condiciones de posibilidad acerca de la realidad experimental educativa en su conjunto.

Es necesario, por tanto, que antes de actuar revisemos los principales fundamentos teóricos del ApS y analicemos críticamente sus posibles consecuencias y posibilidades de acción, tratando de proponer vías de aplicación que garanticen su potencial educativo transformador (tanto desde un punto de vista social como personal) (Chiva-Bartoll, García-Puchades y Pallarès-Piquer, 2018 *en prensa*).

Referencias bibliográficas

- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., y Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships (1997–2000)*. National Service-Learning Claringhouse Resources.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rineheart & Winston.
- Babcock, B., (2000). *Learning from Experience: A Collection of Service-Learning Projects Linking Academic Standards to Curriculum*. Wisconsin: State Dept. of Public Instruction.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds, *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Billig, S. H. (2002). Support for K–12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184–189.
- Billig, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement. *Circle Working Paper 33*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Bonwell, C.; Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASH-HERIC Higher Education Report, 1. Washington: George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bransford. J., Brown, A.L. y Cocking R.R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press for National Research Council.
- Butin, D. W., Dan W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473–498.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. <<http://dx.doi.org/10.6035/14113.2016.21181>>.
- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 2(116), 33–43.
- Capella, C., Zorrilla, L. y Gil, J. (2018 *en prensa*). *Aproximación al aprendizaje-servicio como método pedagógico*. En O. Chiva y Gil, J. (Eds.) *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Celio, C., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 2(34), 164-181.
- Chiva, O. (2016). *Introducción*. En: Chiva O.; Martí, M. *Métodos pedagógicos activos y experienciales. Conceptualización y propuestas de aplicación* (pp. 511). Barcelona: Graó.

- Chiva-Bartoll, Ó., y García-Puchades, W. (2018). *Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial*. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.), *Educación física y pedagogía crítica* (pp. 215-240), Universitat de València y Universitat de Lleida, Valencia-Lleida.
- Chiva-Bartoll, O., García-Puchades, W. y Pallarès-Piquer, M. (2018 en prensa). ¿De dónde viene y a dónde va el ApS? En O. Chiva y Gil, J. (Eds.) *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Conway, J.M., Amel, E.L. y Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36: 4, 233 – 245.
- Conway, J.M., Amel, E.L., y Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Deeley, S. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need To Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 11-17.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J.S., Giles, E.H. Jr., Stenson, M.C. y Gray, CH.J. (2001). At a glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000. Vanderbilt University, Corporation for National Service and Learn and Serve America National Service Clearinghouse. (En línea). Recuperado el 17-01-2015 en <http://www.compact.org/resources/downloads/aag.pdf>.
- Follman, J. (1998). Florida learn and serve: 1997–98 outcomes and correlations with 1994–95, 1995–96, 1996–97. Florida State University, Center for Civic Education and Service, Tallahassee, FL.
- Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En Furco, A. y Billig, S.H., *Advances in service-learning research: Vol.1. Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich, CT.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and programme diversity in the study of service-learning. En: Billig, S.H. y Waterman, A.S., *Studying service-learning: Innovations in educational research methodology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Furco, B. A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16–20.
- Gallini, S. y Moely, B., (2003). Service-learning and engagement: Academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1). 5-14.

- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. Chiva-Bartoll, O. y García, R. (2016). A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative learning: Developments in research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., y Muthiah, R. (2002). The role of service learning on retention of first-year students. Comunicación presentada en la American Association of Higher Education National Conference, Chicago, IL.
- Howard, J. (Ed.). (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Office of Community Service Learning Press.
- Iglesias, J. C., González, L. F., Fernández-Rio, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning. Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacquinet, G. (2003). *Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura?*. En: Morduchowicz, R. (coord.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Jeavons, T. (1995). Service-Learning and Liberal Learning: A Marriage of Convenience. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(2), 134-140.
- Johnson, A. M., y Notah, D. T. (1999). Service-learning: History, literature review, and a pilot study of English eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99, 452– 467.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jones, A.; Kiser, P. (2014). Conceptualizing critically as a guiding principle for high quality academic service learning. *International journal of teaching and learning in higher education*, 26(1), 147-156.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krol, K., Slegers, P., Veenman, S., y Voeten, M. (2008). Creating cooperative classrooms: Effects of a two-year staff development program. *Educational Studies*, 34(4), 343-360.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Martínez, M. (2015). *Educación y Ciudadanía Activa*. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>
- Melchior, A. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Brandeis University.

- Melchior, A. (2000). Costs and Benefits of Service Learning. *School Administrator*, 57, (7)26-31.
- Melchior, A. y Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth (pp. 201-222). En A. Furco y S. H. Billig, *Service-Learning. The essence of Pedagogy*. Greenwich. C. T.
- Melchior, A., y Orr, L. (1995). *Final report: National evaluation of Serve America*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.9
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 50-65.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18–26.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32.
- Ormorod, J. E. (2003). *Educational psychology: developing learners* (8.^a ed.). Pearson.
- Pallarès, M. y Chiva, O. (2017). *La pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y aprendizaje-servicio*. Universitat Oberta de Catalunya: Barcelona.
- Pallarès, M., Chiva, O., López, R., Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.
- Parellada, C.; Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Perry, J. L. y Katula, M. C. (2001). Does service affect citizenship? *Administration & Society*, 33, 330– 365.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- (1983). *Estudios sociológicos*. Barcelona: Ariel.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.
- Reinders, H., y Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science*, 10, 2–12.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Shaffer, B. (1993). *Service-Learning: An Academic Methodology*. Stanford, CA.
- Shumer, R. (1994). Community-Based Learning: Humanizing Education. *Journal of Adolescence*, 17, 4, 357-367.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Stupik, J. (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*. San Antonio, TX: Intercultural Research and Development Association.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo xxi. París: Unesco.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning ? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 56–61.
- Weiler, D., La Goy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.
- Westheimer, J., y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 42, 237–269.
- Yates, M. y Youniss, J. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago: University of Chicago Press.

EL JEDI DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

TRISTÁN GONZÁLEZ BERJANO

CIEP Los Olivos

tristangonzalez1978@gmail.com

RESUMEN: El proyecto que a continuación les voy a presentar es un proyecto anual gamificado para el área de Educación física. Con este proyecto he intentado romper con el concepto tradicional que aun hoy en día tiene mucha gente de mi área y utilizar como principal estrategia metodológica la gamificación. Para ello creé una academia Jedi donde los alumnos se convertían en jóvenes aprendices, y dependiendo de los méritos alcanzados en cada misión (unidad didáctica) iban consiguiendo unos puntos de dominio de la fuerza, los cuales, les permitía ir evolucionando su personaje y pasando por diferentes niveles. Este proyecto no sólo da respuesta a un cambio enorme en nuestra sociedad, donde el alumnado no tiene nada que ver con el de hace 30 años y donde el aprendizaje se ha vuelto cada vez más competencial. También es una respuesta a una necesidad mía como docente, de cambiar mi forma de enseñar en los cursos inferiores e intentar que los aprendizajes fueran más significativos en mis alumnos. En mi opinión esto se consigue modificando las metodologías tradicionales y apostando por las nuevas metodologías activas emergentes. Está claro que tanto las motivaciones del alumnado, como sus hábitos de vida relacionados con la actividad física y su tiempo libre, han cambiado mucho. Por eso decidí salir de mi zona de confort y buscar un nuevo desafío en mi labor docente.

Palabras clave: Educación física, gamificación, metodologías activas, motivación, aprendizaje.

ABSTRACT: The following presentation is an annual project gamified for Physical Education. My goal with this project is to break away from traditional ways of teaching Physical Education, motivating today's students by using gamification as a primary pedagogical tool. With this in mind I created a Jedi academy, modeled after a movie series they have all seen, Star Wars. The students transform into young apprentices and, depending on which level they reach in each mission (teaching unit), win Force points that permit them to evolve their character and proceed through different levels of the game. This project does not only address our ever changing society and students, so different from 30 years ago and so much more competitive now. It also

addresses my need as a teacher to change the way I teach lower grades, to try to make my lessons more meaningful for my students. In my opinion, this can be achieved by changing traditional methods and by betting on new, active, emerging techniques. It is clear that students' motivations, as well as their active lifestyle habits in their free time, have changed a lot. Because of this, I decided to get out of my comfort zone to find a new avenue for my work as a teacher

Keywords: Physical Education, Gamification, Active Methodology, Motivation, Learning

CONCEPTUALIZACIÓN

Antes de empezar a desgranar mi proyecto, creo que debo aclarar algunos términos importantes relacionados con la metodología y el diseño de este trabajo.

GAMIFICACIÓN: Como ya comenté en el resumen previo, mi estrategia metodológica principal iba a ser la gamificación. La gamificación no es un término nuevo. En 2003 el británico Nick Pelling, diseñador y programador de software empresarial, comenzó a usar este término, que venía del vocablo inglés Gamification, para dar nombre a una realidad observada por él, según la cual la cultura del juego era una especie de revolución que iba a cambiar nuestra sociedad. Posteriormente en 2010 y 2011 los creadores de videojuegos Zichermann y Cunningham (2011) definieron la gamificación como el uso del pensamiento lúdico y las mecánicas de juego para fomentar la participación de los usuarios y resolver problemas. Más tarde en 2012 y 2013 tenemos las primeras definiciones aplicadas al ámbito educativo. Según Kapp (2012) la Gamificación se refiere al uso de elementos del juego para involucrar a los estudiantes, motivarlos a la acción y promover el aprendizaje y la resolución de problemas. Reig y Vilchez (2013) dicen que el objetivo básico de la gamificación es la búsqueda de la motivación, ludificando las situaciones de aprendizaje y todos sus elementos. Para terminar con las definiciones, una de las que más me gusta es la de la profesora Canaria *Lucía Quintero*. Esta profesora nos dice que la gamificación es una metodología emergente cuyo objetivo principal es involucrar al alumno en una aventura lúdica, vinculada estrechamente con su aprendizaje (Quintero-González, 2017).

APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS: Todavía hoy en día son muchos los docentes que no diferencian la gamificación del aprendizaje basado en juegos, por eso creo que es un término importante que hay que aclarar. El ABJ consiste en el uso de juegos como medio de instrucción; son juegos que existen y cuyas mecánicas ya están establecidas, adaptándose a la materia, actividad o situación de aprendizaje que el docente considere oportuno (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Un ejemplo sería usar el juego de Manu Sánchez Paradas "Monster Kit" para trabajar la expresión oral y

escrita en el área de lengua, o adaptar un monopoly para trabajar las capacidades físicas básicas (De las Heras y Palomares, 2018).

METODOLOGÍAS ACTIVAS: A pesar de lo que se cree, las metodologías activas llevan muchos años vigentes en los diferentes ámbitos educativos. Quizás últimamente son más visibles ya que tanto los medios de comunicación como la propia sociedad le dan más importancia a este tipo de metodologías. Se centran en el alumno y en su forma de aprender. Le dan mayor importancia al proceso de aprendizaje que las otras metodologías, porque así el resultado será mejor y más duradero. Las metodologías activas conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo.

La psicología cognitiva ha mostrado que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser, 1991). Esto implica la concepción del aprendizaje como proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información. Con la gamificación todos estos aspectos se ven beneficiados ya que los alumnos tienen un papel muy importante en su aprendizaje y en la toma de decisiones. Además gracias a estas metodologías hacemos que el propio alumno sea el que transmita las experiencias a sus compañeros lo que le otorga un aprendizaje mucho mayor.

INTRODUCCIÓN

Quisiera comenzar esta introducción respondiendo a un par de preguntas: la primera pregunta es: **¿dónde me surgió la idea de gamificar la educación física?** y la segunda es: **¿por qué gamificar una asignatura que tradicionalmente era ya motivante para los alumnos y donde el juego suele estar presente?**

Respondiendo a la primera pregunta, podríamos decir que todo cambió el día 8 de mayo de 2015. Yo participaba por primera vez en un congreso como ponente en la universidad politécnica de Madrid. Básicamente era un encuentro de intercambio de experiencias educativas relacionadas con la actividad física y la salud. En ese auditorio del Inef de Madrid tuve la suerte de conocer a Isaac López Pérez y ver y escuchar por primera vez que era eso de la gamificación (Pérez-López, 2016; Pérez López, Rivera y Delgado-Fernández, 2017). Isaac es un genio de la universidad de Granada con una mente privilegiada. Para mí es un pionero en esto de la gamificación y es una de esas personas que en un minuto consigue captar la atención del 99,9 % de la sala. Aquel día Isaac nos habló de su proyecto El Guardian de la salud. Nos contó como intentó trabajar los contenidos de salud que hay en el currículo de la ESO, usando un juego de rol como herramienta. A su vez también se apoyó mucho en las nuevas tecnologías para construir ese mundo virtual y esos personajes que aparecen en los juegos de rol. Yo me quedé tan impresionado con lo que vi aquel día, que anoté en un cuaderno: “Esto lo tengo que hacer yo”. En ese mismo congreso pocas horas después Lluís Almiral nos presentó los proyectos gamificados, que realizaban en Cataluña su grupo de trabajo (Almirall, González, Guitert, Monguillot y Zurita, 2015) y eso fue ya la gota que colmó el vaso. En el mismo cuaderno empecé a hacer anotaciones de posibles tramas o ideas que me venían a la cabeza, entre ellas por supuesto Star Wars. Así que gracias a ellos el gusanillo de la GAMIFICACIÓN empezó a crecer dentro de mí. A partir de ese momento comencé a investigar sobre todo lo que había oído hablar y empecé a plantearme diferentes posibilidades. Hasta que un día tomé la decisión y me lancé a la piscina. Cogí papel y lápiz y empecé a diseñar lo que iba a ser mi primer proyecto de este tipo El Jedi de la Educación Física. Casi tres años después, como dice mi compañero Esteban De Las Heras puedo afirmar lo siguiente:

“a Gamificar se aprende GAMIFICANDO”

En cuanto a la **segunda pregunta** después de estos dos años realizando proyectos gamificados, no tengo ninguna duda en como contestarla. Creo que hay muchas razones para gamificar nuestras clases y aquí os expongo algunas de las que me parecen a mí las más importantes:

- Es un aprendizaje motivador, atractivo y mucho más significativo para el alumno.
- Es una metodología integradora y los alumnos menos dotados para la Educación Física ven aumentada su motivación y por ende su rendimiento.

- Combina bien con otras metodologías (aprendizaje cooperativo, ABP, Flipped classroom).
- Permite retroalimentación constante.
- Reduce en gran medida las conductas disruptivas, gracias a la motivación extrínseca.
- Refuerza mucho las conductas positivas.

A continuación pasaré a detallar como construí mi proyecto y en qué consistió.

DISEÑO Y CREACIÓN DE UN PROYECTO GAMIFICADO

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de plantear o diseñar un proyecto tan ambicioso como este es el contexto donde se va a realizar. En mi caso a pesar de ser un profesor interino, ese año sabía con antelación que iba a poder estar en un colegio en el que ya había estado 3 cursos escolares anteriormente, lo que me otorgaba una clara ventaja, ya que conocía el tipo de alumnado que había en ese colegio, las instalaciones y recursos materiales de las que disponía y como era la predisposición de las familias y de mis compañeros en cuanto a plantear un proyecto de este tipo. Otra ventaja era que en este colegio en la etapa de infantil se trabaja por proyectos, por lo que los alumnos y sus familias estaban familiarizados con parte de la metodología que yo iba a emplear. Solo tenían por delante un reto: intentar demostrar que lo que nuestra sociedad sigue llamando “gimnasia” es mucho más que eso y que se pueden hacer las cosas diferentes para enganchar al alumno y favorecer su aprendizaje. Una vez claro que iba a realizar el proyecto con los alumnos de 1º y 2º de primaria (4 clases) empezaba la parte más complicada, crear y desarrollar un proyecto adaptándolo al currículo vigente (Gonzalez Berjano, 2017).

PASOS A SEGUIR A LA HORA DE PLANTEAR LA GAMIFICACIÓN

1. BUSCAR UNA TEMÁTICA PARA EL PROYECTO. Lo primero era encontrar una temática que enganchara al alumnado y ahí lo tuve claro: *Star Wars* me daba una barra libre de motivación y me abría un mundo de posibilidades. Ese año habían estrenado la nueva película de la saga y los niños estaban emocionados con los cromos, los juguetes, los dibujos animados, etc...

2. MONTAR LA NARRATIVA. La narrativa es la historia o eje principal de la gamificación. En mi caso como la película nueva se llamaba “El despertar de la fuerza” lo que hice fue basarme un poco en ese concepto. “Un maestro jedi llamado Tristankywalker cae en un planeta llamado Las Rozas (ciudad donde me encuentro) donde siente una fuerza que nunca había visto antes. Así llega a una pequeña población llamada Los Olivos (mi colegio) donde 98 jóvenes tienen una fuerza muy especial dentro de ellos que aún desconocen. Entonces los recluta para su academia de entrenamiento Jedi y así poder convertirlos algún día en poderosos maestros y guerreros jedi, para derrotar el

imperio y destruir La estrella de la muerte”.

3. BUSCAR EL HILO CONDUCTOR Y EL MODO DE DESARROLLARLO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. Esta parte es de las más complicadas. En toda buena gamificación tiene que estar claro que premios o que recompensas va a ir consiguiendo el alumno y como va a evolucionar su personaje durante el año. Hoy en día hay gamificaciones de todo tipo en el que los alumnos van consiguiendo cartas de poder, estrellas o monedas y gracias a esas recompensas (motivación extrínseca) sus personajes pueden ir ganando habilidades o evolucionando. En mi caso los alumnos estaban dentro de una “Academia Jedi”, donde tendrían que ir realizando diferentes misiones. En esas misiones podrían conseguir puntos de dominio de la fuerza y con esos puntos al finalizar el trimestre deberían presentarse ante el Consejo Jedi y el consejo decidiría si con los puntos conseguidos podrían pasar de nivel. Estos eran los diferentes niveles que tenían:



4. ADAPTAR EL CURRÍCULO DE MI COMUNIDAD Y ELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS. La última parte y quizás la más difícil es adaptar el currículum de la comunidad al proyecto. En mi caso lo que hice fue coger los decretos curriculares de la Comunidad de Madrid y en base a los criterios de evaluación, las competencias y los estándares de aprendizaje de los cursos que había elegido, elegí unos contenidos para desarrollarlos. Una vez elegidos esos contenidos lo complejo era adaptarlos al mundo de *Star Wars*. Algunos de los contenidos me resultaron fáciles de adaptar a las misiones de *Star Wars* como por ejemplo la misión número 7 llamada “batalla interestelar”, en la que

los alumnos se dividían en equipos, elegían una raza dentro del mundo *Star Wars* y luchaban por ser la raza más poderosa del universo, realizando batallas de dodgeball. A otras misiones sin embargo fue más complicado encontrarles el hueco en la jerga de esta saga, por lo que tuve que recurrir a Miguel Ángel Sanchez, un buen amigo que conoce hasta el más mínimo detalle del mundo de *Star Wars*.

5. OBJETIVOS DEL PROYECTO. Planteé los siguientes:

Fomentar hábitos saludables y de práctica de actividad física en los alumnos en su tiempo libre y de ocio.

Involucrar más a las familias en el área de E.F y así poco a poco ir cambiando la concepción que tienen de nuestra asignatura.

Experimentar y participar en las actividades físicas desde un punto de vista lúdico.

Introducir la gamificación como estrategia metodológica principal.

Fomentar un desayuno- almuerzo saludable y una correcta hidratación.

Inculcar la importancia del trabajo cooperativo.

Resaltar la importancia del esfuerzo y la actitud del alumnado en las sesiones.

Usar las nuevas tecnologías para trabajar diferentes aspectos del área de Educación Física: Flipped Classroom, blog, etc.

DESARROLLO Y ESTRUCTURACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto, como ya comenté anteriormente, se estructura en misiones que equivalen a las unidades didácticas tradicionales. Esta es la temporalización de dichas misiones y lo que hemos trabajado en cada una:

1^{er} TRIMESTRE

MISIÓN 1. EL DESPERTAR DE LA FUERZA: En esta misión presentamos el proyecto y además de ver el trailer tuvieron que hacer una primera actividad descifrando el mensaje secreto del maestro Yoda, con las normas de la asignatura. También tuvieron que hacer su avatar para el proyecto.

MISIÓN 2. BIENVENIDOS A LA ACADEMIA JEDI: En esta misión trabajamos las rutinas de calentamiento y la coordinación a través de las habilidades motrices básicas. También aprendimos los primeros juegos como El ataque de los Sith. Todo sirvió para ir conociéndonos. También nos sirvió para ir entendiendo la mecánica de la academia Jedi y de cómo iba a evolucionar vuestro personaje.

MISIÓN 3. ASALTO AL DESTRUCTOR IMPERIAL: En esta misión realizamos juegos de equipo relacionados con los lanzamientos. A parte de las habilidades motrices, también trabajamos la coordinación óculo manual, la percepción espacial y la lateralidad. Es una de las misiones en las que más se

han divertido los alumnos. Metimos un factor externo que iba a ser importante durante el curso, los monopatines, que simulaban ser los cazas rebeldes.

MISIÓN 4. LOS MOVIMIENTOS ESPECIALES DEL MAESTRO

YODA: En esta misión trabajamos los giros en los diferentes ejes corporales. Volteretas, rueda lateral, giros sobre sí mismo, etc. También gracias a estos contenidos hemos trabajado la percepción espacial y el conocimiento del propio cuerpo.

MISIÓN 5. EL RESCATE DE LA PRINCESA LEIA: En esta misión trabajamos muchos elementos: desde la respiración al ritmo, pasando por la coordinación de movimientos, el trabajo en equipo, la expresión corporal, etc. Todo ello lo realizamos a través del Tai chi. Aprendimos movimientos relacionados con el tai chi y el Body Balance siguiendo el ritmo de una música. Todo nos ha servido para poder derrotar a los soldados imperiales y rescatar a la princesa Leia.

2º TRIMESTRE

MISIÓN 6. LA BATALLA JEDI: Esta fue una de las misiones más duras sin lugar a duda. Aprender a saltar a la comba para niños de 1º y 2º puede resultar complicado y frustrante, pero al introducir la gamificación con las batallas de comba en plan juego de rol se convirtió en apasionante y un reto para ellos.

MISIÓN 7. BATALLA INTERESTELAR: En esta misión trabajamos los lanzamientos y las recepciones a través del deporte americano *Dodgeball*. Para ello usamos una metodología basada en el Sport Education (Alexander, Taggart y Medland, 1993). Los niños se dividieron en equipos, tuvieron que elegir su raza del mundo *Star Wars*, elaborar su escudo, inventar un grito de ánimo y por último jugaron un torneo de dodgeball por la supremacía de la galaxia.

MISIÓN 8. DOMINO LA ESPADA LASER: En esta octava misión trabajamos el equilibrio y la coordinación óculo-manual: circuitos por pasarelas imposibles, luchas de sables en sitios elevados, y todo tipo de actividades relacionadas con nuestro equilibrio.

MISIÓN 9. CARRERA DE VAINAS: Esta fue una de las misiones más excitantes. En ella trabajamos los deslizamientos con monopatín, patines y patinete, y grupalmente como reto final construimos nuestro propio vehículo para la carrera de vainas. Fue muy divertido y lo pasamos genial.

MISIÓN 10. BATALLA EN EL PLANETA DE LOS EWOKS: Una misión muy complicada ya que era la primera vez que salíamos para una misión fuera de la academia Jedi. Además, el calor en el planeta hizo que la

misión fuese mucho más dura de lo esperado. Previamente a salir de la academia practicamos lo que íbamos a hacer simulando los diferentes retos. El primer reto consistía en proteger el tesoro cada equipo: unos eran rebeldes y los otros soldados imperiales; tenían 2 vidas cada uno y como armas podían usar espadas laser y pelotas blanditas. El segundo reto era encontrar 5 banderas dispersas por toda la academia e intentar llevarlas al cuartel general de cada equipo.

3er TRIMESTRE

MISIÓN 11. FORMAMOS ESCUADRONES REBELDES: En esta misión trabajamos a través de retos y desafíos cooperativos, formando escuadrones rebeldes para lo que nos quedaba de misiones, que iba a ser muy complicado.

MISIÓN 12. ESCALADA A LOS ATT: En esta misión trabajamos las habilidades de trepa y escalada. El objetivo era ir completando circuitos de escalada de manera cooperativa en el que todos tenían que completarlos satisfactoriamente para conseguir el objetivo.

MISIÓN 13. ROBAMOS LOS PLANOS DE LA ESTRELLA DE LA MUERTE: En esta misión trabajamos la velocidad. Para poder robar los planos teníamos que ser rápidos, ágiles y a la vez sigilosos en nuestros movimientos. Para mantener en los alumnos la chispa de la gamificación les iba dejando mensajes como este:

“Gracias a nuestros espías a bordo del destructor imperial hemos sabido donde guardan los planos de la Estrella de la Muerte. Nuestros espías cortarían la electricidad durante 15 segundos para que podamos acceder por un conducto de ventilación al destructor. Luego dispondremos de 1 minuto y 50 segundos para acceder a la cámara acorazada, coger los planos y salir por una puerta lateral de servicio por donde suelen tirar los desperdicios de la nave. Si superamos ese tiempo la alarma se activará y seremos descubiertos por los soldados”.

Estas cosas son muy importantes en un proyecto gamificado para que el alumno mantenga a tope su motivación.

MISIÓN 14. DESTRUIMOS LA ESTRELLA DE LA MUERTE: En la última misión, los diferentes equipos (escuadrones rebeldes) trabajaban la precisión en sus lanzamientos para poder destruir la estrella de la muerte.

Todo el desarrollo del proyecto lo seguíamos en un panel en el gimnasio donde también poníamos las diferentes rúbricas para que los alumnos vieran como podían conseguir los diferentes puntos de la fuerza.



EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DENTRO DEL PROYECTO

La evaluación es una de las cosas que más me obsesiona dentro de mi profesión y creo que es de las cosas más difíciles que hay. En los últimos años he intentado que el alumnado sepa en todo momento como puede conseguir la nota dentro de mi asignatura, haciéndola lo más objetiva posible.

En este proyecto, el Jedi de la educación física, lo que hacía era poner al principio de cada nivel una hoja con los aspectos a valorar en esa misión. Los alumnos sabían que en cada misión (unidad didáctica) podrían conseguir 100 puntos de dominio de la fuerza, y estos eran los ítems que yo valoraba:

- Comportamiento: 20
- Ropa deportiva y material: 10
- Esfuerzo y trabajo durante la clase: 10
- Traer botella de agua y almuerzo saludable: 10
- Actividades: 10
- Retos motrices: 50

Dependiendo de la misión podría haber alguna pequeña variación de estos ítems, pero por norma general era esta. En la hoja que les colocaba en el gimnasio también desglosaba los retos motrices con el valor que tenían (los puntos de la fuerza que podían obtener en esa misión), que a fin de cuentas era la nota en Educación Física. Por ejemplo, en la Misión en la que realizábamos la comba en 2º de primaria tenían estos retos motrices:

- Saltar 10 saltos hacia adelante en comba individual con rebote: 10 puntos.
- Saltar 5 saltos hacia atrás en comba individual: 10 puntos.
- Saltar 5 saltos en comba individual con un compañero 10 puntos.
- Entrar de la mano en la comba grande con un compañero y dar 5 saltos: 10 puntos.
- Hacer el 8 en la comba grande dejando un bote por en medio con todo su equipo: 10 puntos.

En la siguiente foto podéis ver una de las rúbricas que entregué a los alumnos, al comenzar el trimestre.

PROYECTO STAR WARS PRIMER TRIMESTRE



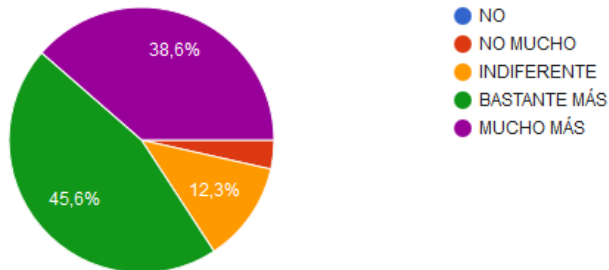
MISIÓN 1: CONOCEMOS LA FUERZA.		MISIÓN 2: COMIENZA EL ENTRENAMIENTO JEDI.		MISIÓN 3: BATALLA EN EL CAMPO DE ASTEROIDES.		MISIÓN 4: ENTRENAMOS CON EL MAESTRO YODA.		MISIÓN 5: RESCATEDE LA PRINCESA LEIA.	
REALIZAMOS EL CARNET DEL PROYECTO.	10	REALIZO LOS CIRCUITOS EN LA ACADEMIA JEDI	20	REALIZO EL DISEÑO DEL ESCUDO DE MI EQUIPO Y ELIGO LA RAZA Y EL GRITO DE GUERRA	10	REALIZO EL MOVIMIENTO ESPECIAL DE YODA Nº1 ESQUIVA LASER (VOLTEO ADELANTE)	20	ENTIENDO LOS PRINCIPIOS DEL TAI CHI Y TRABAJO CONCENTRADO SIN REIRME.	20
DESCIFRAMOS EL MENSAJE DE YODA.	20	PARTICIPO EN LOS JUEGOS RESPETANDO LAS NORMAS Y A MIS COMPAÑEROS (ASALTO A LA ESTRELLA DE LA MUERTE, DARTH VADER, BATALLA INTER ESTELAR, ETC...).	20	APRENDO A VALORAR EL ESFUERZO DE MIS COMPAÑEROS Y LOS EVALUO.	20	REALIZO EL MOVIMIENTO ESPECIAL DE YODA Nº2 PARA EVITAR LA ESPADA (VOLTEO ATRÁS)	10	REALIZO Y CONOZCO EL NOMBRE DE LOS SIGUIENTES MOVIMIENTOS: -El arquero -Rechazar el mono. - Saludos al sol. -La grulla -Acariciar crin del caballo.	40
CONOZCO EL CALENTAMIENTO CON LAS PARTES DEL CUERPO.	10			REALIZO DISPAROS CON EL LADO DOMINANTE Y ME MUEVO PARA ESQUIVAR DISPAROS.	30	REALIZO EL MOV. ESPECIAL Nº 3 LA RUEDA DE ATAQUE	30		
PARTICIPO EN LOS JUEGOS ACTIVAMENTE RESPETANDO LAS NORMAS.	30	ME COMPORTO COMO UN APRENDIZ JEDI RESPETANDO A MIS COMPAÑEROS Y AL MAESTRO	40	RESPECTO LAS NORMAS DE JUEGO Y A LOS DEMÁS EQUIPOS.	20	REALIZO LOS MOVIMIENTOS ESPECIALES ENLAZADOS CN FLUIDEZ	20	CAMBIO DE MOVIMIENTO ATENDIENDO A UNA MÚSICA	20
TRAIGO LA ROPA ADECUADA Y RESPETO A LOS COMPAÑEROS Y AL PROFESOR.	30	REALIZO LA PRUEBA FINAL EN LA ACADEMIA, ACORDÁNDOME DE LOS EJERCICIOS.	20	PARTICIPO EN LA GUERRA INTERPLANETARIA	20	ME ESFUERZO AL MÁXIMO SIGUIENDO LAS INSTRUCCIONES DE YODA.	20	PARTICIPO EN UNA SECUENCIA COMPLETA UNIENDO TODOS LOS MOVIMIENTOS	20
TOTAL PUNTOS JEDI DE CONTROL SOBRE LA FUERZA.	100	TOTAL PUNTOS JEDI DE CONTROL SOBRE LA FUERZA.	100	TOTAL PUNTOS JEDI DE CONTROL SOBRE LA FUERZA.	100	TOTAL PUNTOS JEDI DE CONTROL SOBRE LA FUERZA.	100	TOTAL PUNTOS JEDI DE CONTROL SOBRE LA FUERZA.	100

EVALUACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Para realizar una autoevaluación del proyecto, durante el curso llevaba un diario donde anotaba aspectos que habían salido bien y aspectos que hubieran salido mal o cosas a mejorar. Además, para tener un feedback externo envié a las familias un documento de google anónimo para que evaluaran el proyecto. El documento consistía en responder varias preguntas cerradas en las que ellos debían contestar con números según su opinión. Además, tenía 2 preguntas abiertas en las que podían escribir cosas que les habían gustado o cosas que creían que se podían mejorar. Estas son las gráficas de la evaluación realizada por 57 familias participantes en el proyecto:

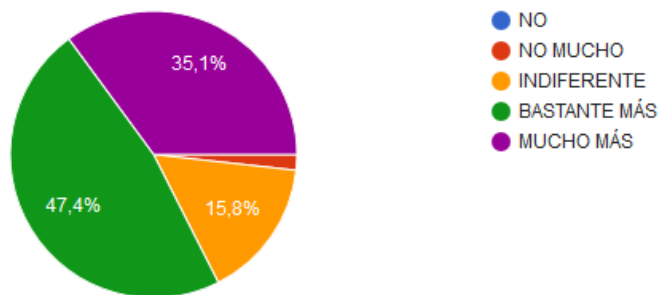
¿Cree que su hijo ha estado más motivado hacia el área de E.F que en cursos anteriores?

57 respuestas



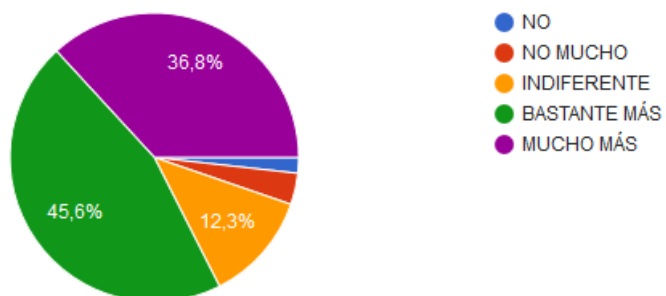
¿Cree que el proyecto ha ayudado a su hijo/a estar más predispuesto hacia la actividad física?

57 respuestas



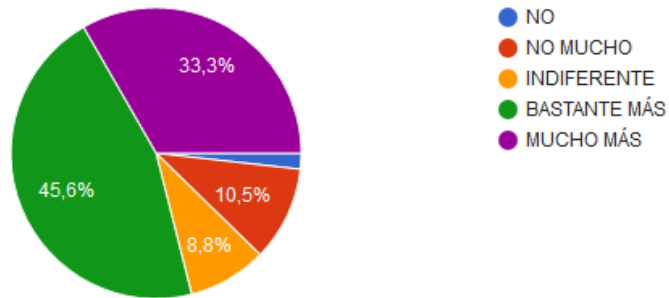
¿Cree que el aprendizaje de su hijo/a ha sido mayor y más significativo gracias al proyecto?

57 respuestas



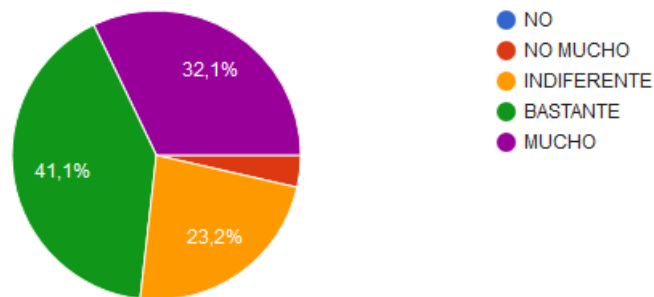
¿Contaba en casa las cosas que hacía en las clase de educación física?

57 respuestas



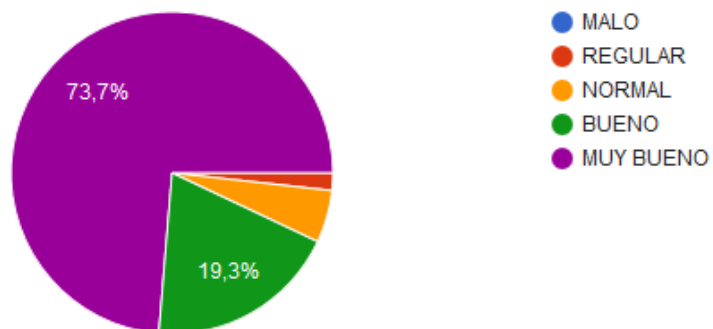
¿Cree que el proyecto ha ayudado a mejorar la cohesión de la clase?

56 respuestas



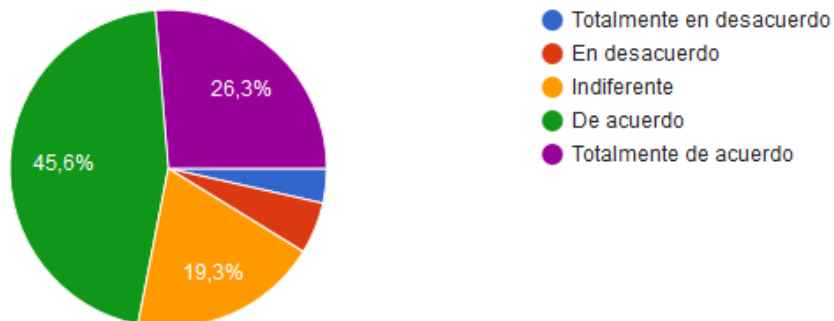
¿Como valora el trabajo del profesor de educación física?

57 respuestas



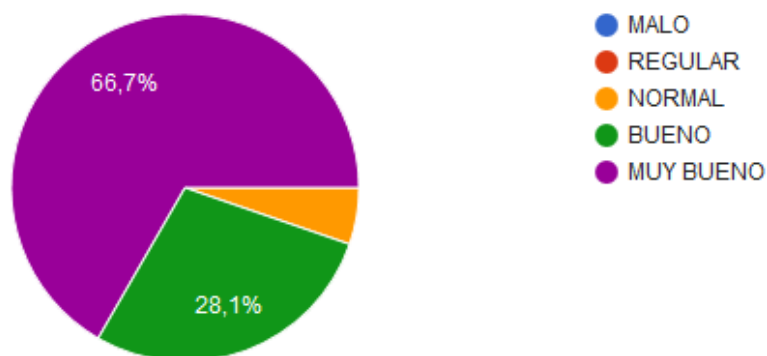
Antes del proyecto El Jedi de la educación física las familias no estábamos involucradas en la asignatura

57 respuestas



¿Como valora el proyecto en general?

57 respuestas



En esta última parte se puede observar una de las preguntas abiertas a las familias:

Describe brevemente su experiencia en el proyecto y sus sensaciones (pregunta opcional)

21 respuestas

la experiencia ha sido muy positiva. El juego es fundamental en el aprendizaje. Un niño motivado, es un niño feliz y un niño feliz, aprende. Enhorabuena y gracias por tu implicación. Sigue así.

Ha sido muy buena, el niño nos cuenta más detalles de EF que anteriormente desconocíamos.

Mi hijo es un gran atleta y le encanta la educación física, pero con este proyecto se ha motivado aún más y desea que llegue el día de Tristán, eso dice mucho de la motivación que está inculcando este profesor a los niños

Gracias al proyecto mi hijo está mucho más motivado

Mi hija muy motivada y sobre todo busca ahora una alimentación sana.

La sensación ha sido de percibir una gran motivación en los niños. Era una fiesta cuando tocaba EF

No sólo los niños han disfrutado haciendo deporte sino que tb los padres hemos podido disfrutar del proyecto gracias a la info q nos daban los propios niños y por todo lo que el profesor colgaba en su blog, aspecto innovador que los padres agradecemos mucho

Ha sido emocionante, la exhibición de navidad increíble.

CONCLUSIONES

Como conclusión a este pequeño resumen del proyecto anual que he llevado a cabo me gustaría decir que normalmente el alumno ya suele tener predisposición y motivación con respecto a nuestra área, educación física, al menos en la etapa primaria, pero he descubierto que gracias a la gamificación y al proyecto, hemos ido un paso más allá... Tanto los alumnos como sus familias me transmiten diariamente el entusiasmo y toda esa motivación se ve reflejada en la obtención de resultados. Además, creo que he conseguido con creces los tres objetivos más importantes que me había planteado en verano cuando diseñaba el proyecto:

1. Mejorar mi labor docente en el 1º ciclo de educación primaria.
2. Conseguir que aquellos alumnos con más dificultades y que menos les gusta la educación física se sientan más a gusto y mejoren sus resultados.
3. Cambiar la percepción de las familias sobre el área de educación física y hacerlas más partícipes de la asignatura, no solo dejándoles que vean lo que hacemos cada día en las clases, sino también haciendo que participen en actividades con sus hijos dentro del colegio relacionadas con la actividad física.

Para terminar, decir que como en todos los proyectos que uno hace por primera vez, seguro que hay cosas que mejorar y cosas que cambiaría si lo volviera a repetir; pero en general ha sido uno de los mejores años de docencia de mi vida, en los que he visto disfrutar y evolucionar al alumnado hasta cotas insospechadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, K., Taggart, A., y Medland, A. (1993). Sport education in physical education: Try before you buy. *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation National Journal*, 40, 16-23.
- Almirall, LL, González, C., Guitert, M., Monguillot, M. y Zurita, C. (2015). Play the game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts*, 119, 71-79
- Comunidad de Madrid (2014). Decreto 89/2014, de 24 de julio, del consejo de gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.
- De las Heras, E. y Palomares, J. (2018) *La implementación en el aula de la condición física de manera cooperativa y asociada al uso de TIC*. En actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.
- Glaser, R. (1991) The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1: 129-144.
- Gonzalez Berjano, T. (2017). *Resumen del proyecto Star Wars*. Recuperado de:
<https://eftristan.blogspot.com.es/search/label/STAR%20WARS%20PROJECT>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Observatorio de Innovación Educativa (2016). *Gamificación. Edu trends*.
- Pérez-López, I. J. (2016). No te la juegues con tu salud, gamifícala: “La amenaza de los Sedentaris”. *Habilidad motriz*, 46, 42-48.
- Pérez López, I. J., Rivera, E. y Delgado-Fernández, M. (2017). Mejora de hábitos de vida saludables en alumnos universitarios mediante una propuesta de gamificación. *Nutrición hospitalaria*, 34, 942-951
- Quintero-González, L. (2017). *La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica*. *ExpandEF*. En actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.
- Reig, D. & Vílchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

COMUNICACIONES

FACEBOOK Y EDUCACIÓN DEPORTIVA: USO DE LA RED SOCIAL PARA PROMOVER UNA RED DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVA DE LAS FAMILIAS

FACEBOOK AND SPORT EDUCATION: USING THE SOCIAL NETWORK TO PROMOTE A FAMILY NETWORK OF PARTICIPATIVE LEARNING

Javier Bernabé Martín¹

¹Profesor de Educación física en Secundaria.

Correo electrónico de contacto: *jvbernabe@gmail.com*

RESUMEN: El objetivo de la investigación fue valorar la respuesta de un grupo de progenitores a la creación de un grupo de Facebook como apoyo al trabajo de aula. Metodología: Participaron un total de 40 progenitores de alumnado de IES. Se desarrolló una unidad didáctica de Acrosport en el nivel de 3º de ESO, que incluyó la red social Facebook como apoyo a la labor realizada en el aula. Los resultados cuantitativos señalan que el grupo de Facebook tuvo un impacto importante en los progenitores: un 41,2% se adhirió al mismo, el alcance de la página fue del 100%. Los resultados que señalan el impacto de Facebook sobre los progenitores participantes produjo un cambio en la visión de la asignatura, valorándolo como una experiencia novedosa y como un interesante vehículo de información y de relaciones. Se valoró que el grupo de Facebook fuera un entorno seguro. En conclusión: El uso de un grupo de Facebook como apoyo al trabajo de aula tuvo un impacto positivo en los progenitores participantes, logrando establecer una conexión entre escuela y familia.

ABSTRACT: Introduction: The goal of this study was to assess a group of parents' response to a Facebook group made to support class work. Methodology: A total of 40 parents agreed to participate. In a secondary education school of medium socioeconomic level, a practical experience which included the mentioned social network to support teacher's traditional class work was implemented. A transversal quantitative-qualitative research design

was followed. Results showed that the Facebook group had a significant impact on the parents: a 42.1% joined the group its reach was 100% . there were a total of 14.528 visits, 503 publications were produced, 103 were made by the parents (it shows their implication); publications' format was mainly videos. Qualitative results showed seven categories / themes which perfectly reflect Facebook's impact on the participating parents: *shift in the perspective on the subject, novel experience, interesting/positive*, information channel, relatedness promoter, *safe context and* reasons to join. Conclusions: The development and usage of a Facebook group to support class work had a positive impact on the students' parents, connecting school and family.

Introducción

Facebook ha sido reconocida como la red social número uno en el mundo con más de un billón y medio de usuarios (Ballve, 2013). Comenzó su andadura en 2004 con el objetivo básico de comunicar familiares y amigos para intercambiar mensajes e imágenes y en la actualidad tiene enormes posibilidades de comunicación a través de la capacidad de añadir notas o comentarios a texto, fotos, videos o hipervínculos o hacer chats en vivo (Alhenshiri & Badesh, 2015). Estas posibilidades han hecho que Facebook haya sido explorado e investigado como una herramienta educativa con resultados positivos en las habilidades de aprendizaje de los estudiantes (Bicen, 2013), en el intercambio de información entre estudiantes (Shih, 2013), proporcionando una continuidad en el aprendizaje sin la presencia del docente (Kayri & Çakr, 2010) o para la integración social de todos los estudiantes (Madge, Meek, Wellens, & Hooley, 2009). No obstante, algunas investigaciones también han mostrado resultados menos esperanzadores: los estudiantes emplearon el grupo de Facebook creado por el docente como un simple tablón de anuncios y no como una herramienta para aprender (Alhenshiri & Badesh, 2015).

Facebook ha sido usado para crear comunidades educativas entre estudiantes y docentes (Whittaker, Howarth, & Lynn, 2014) y sus efectos en ambos ya ha sido objeto de estudio en diferentes investigaciones (Daraei, 2015; Rezende da Cunha, van Kruistum, & van Oers, 2016). Sin embargo, su impacto en los progenitores de los estudiantes participantes nunca ha sido estudiado. Este hecho no carece de importancia, ya que los estudiantes de secundaria, en teoría, no pueden acceder a Facebook por ser menores de edad y deben acceder a dicha red a través de los perfiles de sus padres. Por lo tanto, estos se ven afectados, de alguna manera, por el uso de Facebook en la educación de sus hijos e hijas, pero no se sabe cómo es esa afectación. No conocemos de la existencia de ningún documento académico o científico publicado que aborde el impacto en padres de alumnos del uso de la red social Facebook como herramienta educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue valorar la respuesta de los progenitores de estudiantes de Enseñanza Secundaria a la creación de un grupo de Facebook como apoyo al trabajo de aula. La hipótesis inicial fue que esta red social tendría un impacto alto en las familias. La segunda hipótesis fue que funcionaría como vehículo de información/comunicación entre el docente y las familias.

Metodología

Participantes

El número de progenitores participantes fue de 40 (39-57 años): 13 padres (33%) y 27 madres (67%). El universo muestral era de 97 progenitores (50 estudiantes de 3º de la ESO), así que participó el 41.2% de la totalidad de los posibles participantes.

Materiales

Registro del grupo de Facebook

Toda la actividad del grupo desde su creación hasta la finalización de la intervención didáctica fue registrada por la propia aplicación y analizada posteriormente usando un programa específico detallado en el siguiente apartado.

Entrevistas

Al finalizar la intervención 16 progenitores (6 padres, 10 madres) fueron entrevistados para recabar sus opiniones sobre la experiencia

Procedimiento

El diseño de investigación utilizado fue de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo) transversal. Después de obtener los permisos oportunos, se contactó con el grupo de progenitores implicados para solicitar su participación en el proyecto, obteniendo un consentimiento informado. El proyecto consistió en crear un grupo en la red social Facebook solo para los progenitores de dos grupos de alumnos de 3º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (n= 50) como apoyo a una unidad didáctica desarrollada en la asignatura de Educación Física. Se informó al alumnado en la primera sesión de la creación de un grupo de Facebook, al cual podían adherirse sus padres, sus madres o los dos progenitores y se repartió una carta explicativa para que la llevaran a casa. Se les comunicó que a lo largo de la unidad didáctica sería importante la implicación de las familias en el grupo de Facebook.

Intervención didáctica

En el área de Educación Física y durante 8 semanas del curso escolar se desarrolló una unidad didáctica de 16 sesiones cuyo contenido era la AcroGimnasia. La tarea final que se establece como objetivo de logro es la de elaborar un montaje coreográfico-gimnástico con base musical organizándose en equipos y fomentando el trabajo cooperativo.

El diseño previo de la UD proponía una estructura en la que la cooperación entre el alumnado tenía un gran peso específico. Un trabajo individual previo al de grupo garantizó y permitió la participación de todos en la tarea colectiva.

Esta tarea – coreografía con base musical- se diseñó con un carácter abierto, es decir, había múltiples formas de llevarla a cabo a partir de unas pautas, permitiendo al alumnado crear su producción desde el nivel del que partía.

Esta organización atendió la necesidad del alumnado de:

- aprender con otros y de sus ejemplos, posibilitando que cada componente del equipo sea una referencia para la solución de la tarea propuesta.
- Intercambiar ideas, defender sus puntos de vista, ya que ante un mismo problema aparecen varias soluciones alternativas; de esta forma se contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas y las competencias sociales y de relación con el grupo.

- Compartir los resultados obtenidos a través de la interacción que se da en el equipo.

El papel del docente está concebido como de mediador, entendiendo que es una fuente de información, pero nunca la “única fuente”. Las pautas principales de su actividad fueron las siguientes:

- Relación con el alumnado a través de la actividad propuesta.
- Interviene cuando observa que está en peligro la cooperación intragrupal.

La decisión de crear un grupo en una red social, Facebook en este caso, obedeció a dos objetivos: el primero era que las familias pudieran tener conocimiento de lo que se iba desarrollando en clase, a fin de que vieran el proceso de crecimiento y progreso del proyecto establecido; por eso el grupo de Facebook se convirtió en una “ventana abierta” desde la que observar la clase y lo que ocurría en ella. El segundo objetivo pretendía que este vehículo de comunicación pudiera conseguir una participación más activa por parte de las familias en las actividades de sus hijos.

El grupo de Facebook estuvo operativo entre el 16 de enero y el 4 de abril de 2017 a lo largo de 65 días. El grupo se creó con estas opciones de privacidad: (1) Grupo cerrado (2) Aprobación requerida de solicitudes de miembros y (3) Permisos para publicar contenido. (4) Acceso restringido al contenido; Cada persona que deseaba formar parte del grupo tenía que recibir la aprobación del administrador/moderador; este filtro fue suficiente para que las familias tuvieran la tranquilidad suficiente sobre el trato de las imágenes de sus hijos. El resultado puede calificarse de satisfactorio, ya que no hubo ni una sola queja sobre la seguridad o confidencialidad del grupo por parte de los progenitores.

Actividades/publicaciones desarrolladas en el grupo de Facebook

Desde el comienzo se fueron diseñando diferentes tipos de actividades/publicaciones para fomentar la participación de los progenitores, por lo que diariamente se fue “alimentando” el grupo de Facebook con ellas. Se han agrupado en 4 tipos:

Actividades de Animación: el objetivo era fijar la atención en la página web, a fin de crear un vínculo entre el usuario (padres/madres) y la actividad que se desarrollaba; para ello se diseñaron actividades consistentes en concursos en los cuales los miembros del grupo tenían que indicar mediante un mensaje al moderador la respuesta exacta. Estas actividades requerían una participación de baja intensidad por parte de los inscritos en el grupo. (Informarse, hacer una foto...)

Actividades de Participación Directa: el objetivo era que la familia realizara algún tipo de actividad física relacionada con el contenido desarrollado en clase; para ello algún miembro del núcleo familiar (padre, madre, hermano, hermana) debía aparecer en un video realizando la tarea propuesta por el administrador/moderador del grupo

Actividades de Afiliación: el objetivo era llevar el aula a las casas y para ello se publicaba todo tipo de información sobre lo realizado en clase: Lo que se pretendía era mantener a las familias informadas del progreso de la unidad

didáctica de principio a fin.

Actividades de Colaboración: el objetivo era proporcionar apoyo a la acción del aula; ofrecían a las familias la posibilidad de ayudar a sus hijos en tareas que estos debían llevar a cabo a lo largo de la unidad didáctica : Las actividades de afiliación fueron producidas de forma exclusiva por el docente. Las actividades de animación y las de colaboración fueron publicadas por el docente, pero requerían la contribución activa de los miembros del grupo para su desarrollo. Finalmente, las actividades de participación directa fueron producidas de forma casi exclusiva por los miembros del grupo.

Respecto al formato usado para las publicaciones, 162 (33%) se realizaron en texto (anuncios, encuestas, tablas), 222 (45%) fueron videos o enlaces a videos y 112 (22%) imágenes

Análisis de datos

Toda la actividad del grupo de Facebook fue analizada utilizando la herramienta que proporciona Grytics (2017) y el programa MAXQDA 11 que fue empleado como ayuda en el manejo de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas.

Resultados

Cuantitativos

Inscripciones en el grupo de Facebook

Los progenitores accedieron al grupo a partir del día 16 de enero; día en el que se presentó la actividad en uno de los grupos de clase. 34 miembros de los 40 totales que llegaron a formar el grupo se inscribieron a lo largo del mes de enero.

Alcance e impresiones de la página de Facebook

Un elemento muy importante para valorar una página de Facebook es su alcance (Cleary, 2017) que en nuestro caso fue del 100%. Esto quiere decir que todos los miembros del grupo han tenido alguna reacción, al menos en una ocasión, a las actividades que se han generado. El número de accesos a los contenidos publicados en la página ha alcanzado las 14.528 visitas. La media de visitas ha sido de 29 por cada publicación, lo cual supone una media de un 72,5% de los miembros inscritos. El número de visitas más repetido fue 26 (65% de los miembros).

Actividades e interacciones

En cada uno de los 65 días en los que estuvo activo el grupo se realizaron un total de 503 publicaciones. La media de publicaciones diarias fue de 7.6, mientras que el día de más actividad se dieron 30 publicaciones.

En las 503 publicaciones los miembros han mantenido la siguiente actividad: 1.914 "me gusta" (incluyendo 59 corazones, 3 risas y 2 guau) y 113 comentarios.

De las diferentes categorías de actividades señaladas anteriormente se obtuvieron los siguientes resultados de interacciones : a) 316 actividades de afiliación (63%), las cuales produjeron 1.310 interacciones: 1.281 "me gusta"

(98%) y 29 comentarios (2%); b) 47 actividades de animación (9%), las cuales produjeron 179 interacciones: 116 “me gusta” (65%) y 63 comentarios (35%); c) 27 actividades de colaboración (5%) que produjeron 126 interacciones: 114 “me gusta” (90%) y 12 comentarios (10%); y d) 112 actividades de participación directa (22%), que produjeron 410 interacciones: 401 “me gusta” (90%) y 9 comentarios (10%).

Actividad de los progenitores

Respecto a las actividades de la categoría de participación directa, 103 de las 112 actividades publicadas fueron elaboradas, enviadas en forma de fotos o videos y publicadas por iniciativa autónoma de los miembros (padres/madres) del grupo (91,6% del total). Las otras 9 actividades de participación son encuestas planteadas por el docente.

Secuencia horaria diaria de actividad

Las horas del día más activas fueron las 21-22h, con un 21% y un 12% de la actividad total respectivamente. En cuanto a las categorías de actividades, las de afiliación tuvieron el valor más alto en la franja de las 21 horas con 77 actividades (24% del total), seguida de la franja de las 22 horas (10%) y la de las 20 horas (9%). Las actividades de participación directa, la categoría donde más intervención tuvieron los miembros del grupo, alcanza el máximo a las 21 horas (21 actividades, 19%) y a las 22 horas (16%). Las actividades de la categoría de animación son más altas en las franjas de las 10 horas (13 actividades, 27%) y las 11 horas (25%). Por último, las actividades de colaboración tienen su punto más alto a las 22 horas (5 actividades, 18%) seguido de las 21 horas y las 11 horas (4% en ambos casos). De manera coincidente, la curva horaria de comentarios siguió el mismo patrón que el de las actividades, señalando más actividad entre las franjas horarias de las 21-22 horas.

Cualitativos

El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los padres reveló 7 categorías/temas: *cambio en la visión de la asignatura*, *experiencia novedosa*, *interesante/positiva*, *vehículo de información*, *vehículo de relaciones*, *entorno seguro* y *razones para adherirse*. A continuación se expone un resumen de cada una de ellas. (Comentarios ejemplificados se aportarán en la presentación de la comunicación)

Cambio en la visión de la asignatura. Esta fue la categoría más numerosa de todas, y posiblemente la más importante ya que indica un cambio positivo de percepción de la asignatura por parte de los progenitores. Los cambios percibidos relacionan las experiencias de los progenitores con la actividad vivida por sus hijos ahora, valorando el cambio como muy positivo.

Experiencia novedosa. Esta categoría era una de las categorías esperada por los investigadores. Los testimonios relativos a esta categoría hablan del uso de la red social como “positivo” para el aprendizaje de los alumnos y de las posibilidades de implicación que proporciona para las familias.

Interesante/positiva. Esta fue una categoría que también apareció en un buen número de fragmentos de texto; algunos de ellos son muy elocuentes y exponen las opiniones de los progenitores respecto al uso de las tecnologías de la educación en las escuelas.

Vehículo de información. Fue otra de las categorías esperadas, ya que uno de los objetivos planteados inicialmente en este proyecto fue usar Facebook para comunicar con las familias (transmitir información). Las impresiones de los progenitores reflejan una gran aceptación de la comunicación establecida entre el docente y las familias a través de Facebook en relación a la actividad desarrollada.

Vehículo de relaciones. Esta categoría hizo patente como se fortalecieron, a través de la red social y por medio de la actividad de clase las relaciones de *los padres con el centro, de los progenitores con el alumnado participante (hijos e hijas) y entre los hermanos.*

Entorno seguro. Fue otra de las categorías que aparecieron en el análisis de las entrevistas. Se valora positivamente el control y la moderación ejercida por el docente y que la información puede ser mediada a través de los progenitores.

Razones para adherirse. Finalmente, los motivos por los cuáles los progenitores se metieron en el grupo de Facebook también fue mencionado por algunos de los padres y las madres. Se dieron unos motivos de participación para los usuarios habituales y otros para los que participaron por influencia de sus hijos.

Discusión y conclusiones

La hipótesis inicial del presente estudio fue que Facebook tendría un impacto alto en las familias y los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos señalan que se ha cumplido. Los resultados cuantitativos obtenidos del uso de esta red social muestran un nivel de actividad elevado ya que los progenitores generaron un número considerable de actividades de participación directa (103). Todos estos datos señalan que la creación y uso de un grupo de Facebook para complementar una unidad didáctica tuvo un impacto considerable en los progenitores de los estudiantes. Los datos cualitativos también apoyan la creencia de que el uso de Facebook produjo un impacto positivo en las familias, ya que temas o categorías de respuesta como *interesante/positiva* así lo reflejan.

El impacto que Facebook tuvo en todo el núcleo familiar puede considerarse grande ya que se convirtió, a través de las diferentes actividades, en un *vehículo de relaciones entre los hermanos.*

La segunda hipótesis planteada en esta investigación fue que el grupo de Facebook funcionaría como vehículo de información/comunicación entre el docente y las familias. Los resultados obtenidos a través de las entrevistas a los progenitores nos indican que se ha cumplido esta hipótesis. Los canales de comunicación deben ser abiertos y bidireccionales (Garreta & Llevot, 2015), señalándose la tecnología de la información y la comunicación como de los

más relevantes (Maciá, 2016). Pues bien, este estudio muestra que Facebook puede ser uno de ellos.

Finalmente, uno de los temas o categorías que aparecieron en las entrevistas a padres y que consideramos más interesantes fue el de *entorno seguro*. Ciertamente, este era uno de los temas que más nos preocupaba antes de comenzar la intervención, ya que al utilizar Facebook incluimos en el proceso de enseñanza-aprendizaje redes sociales, que son plataformas en las que los contenidos los crean los propios usuarios (Treadaway & Smith, 2010). Esta característica hace que puedan incorporarse contenidos que se escapen al diseño inicial del proyecto realizado por el docente. Por ello fue importante establecer límites o “configurar” las formas de uso del grupo de Facebook: decidir a qué usuarios había que dirigirse y cuáles eran los criterios de relación entre usuarios. La privacidad del grupo es uno de los elementos esenciales para generar un ambiente seguro que promueva la interacción (Educación 3.0, 2017).

Conclusiones

La creación y uso de un grupo de Facebook como apoyo al trabajo de aula tuvo un impacto positivo en los progenitores de los estudiantes participantes, logrando establecer una conexión entre escuela y familia que no se había producido antes. Esta herramienta ha supuesto un apoyo al trabajo de aula muy interesante para los docentes.

Referencias

- Alhenshiri, A., & Badesh, H. (2015). The Use of Facebook as an Assisting Tool in Teaching Computer Science Courses. *International Conference on Human-Computer Interaction*.
- Ballve, M. (2015). Our List of the world's largest social networks shows how video, messages, and China are taking over the social web. *Business Insider*. Acceso en: <http://www.businessinsider.com/the-worlds-largest-social-networks-2013-12>.
- Bicen, H., & Uzunboylu, H. (2013). The Use of Social Networking Sites in Education: A Case Study of Facebook. *Journal of Universal Computer Science*, 19(5), 658-671.
- Cleary, I. (2017). Facebook analytics: The only guide you'll ever need. Acceso en: <http://www.razorsocial.com/facebook-analytics-reference-guide/>
- Daraei, S. (2015). A Study about Effects of Facebook on Conceptual Learning Mathematics. *International Journal of Future Computer and Communication*, 4(1), 77-81.
- Educación 3.0 (2017). *Grupos de Facebook para fomentar la participación entre los alumnos*. Acceso en: <http://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/grupos-de-facebook-participacion-alumnos/50508.html>
- Garreta, J., & Llevot, N. (2015). Family – school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 29-48. Doi: 10.15257/ehquidad.2015.0002.
- Grytics (2017). *Facebook groups analytics and marketing*. Champagne-Ardenne & Technopole de l'Aube en Champagne, Francia. Acceso en: <https://grytics.com/>
- Kayri, M., & Çakır, O. (2013). An Applied Study on Educational Use of Facebook as a Web 2.0 Tool: The Sample Lesson of Computer Networks and Communication. *Journal of Computer Science and Information Technology*, 2(4), 48-57.
- Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841>.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34, 141–155.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd ed). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rezende da Cunha Jr, F., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education. *Communication Teacher*, 30(4), 228-241.
- Shih, R. C. (2013). Effect of using Facebook to assist English for business communication course instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 52-59.

- Smith, M., & Treadway, C. (2010). *Facebook Marketing: An hour a day*. Indianapolis: Wiley & Sons Inc.
- Whittaker, A. L., Howarth, G. S., & Lymn, K. A. (2014). Evaluation of Facebook© to create an online learning community in an undergraduate animal science class. *Educational Media International*, 51, 135–145.

APRENDIZAJE SERVICIO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE VINCULACIÓN METODOLÓGICA²

SERVICE LEARNING AND COOPERATIVE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION. A PROPOSAL FOR METHODOLOGICAL CONNECTION

Òscar Chiva Bartoll¹, Carlos Capella Peris², Celina Salvador García¹

¹ *Universitat Jaume I*

² *Morgan State University*

Correo electrónico de contacto: ochiva@uji.es

RESUMEN: Esta comunicación presenta una iniciativa para vincular Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio con el objetivo de aumentar sus beneficios en el ámbito de la Educación Física. En primer lugar, mostramos la información básica en cuanto a la conceptualización, características, fases y efectos de aplicación del Aprendizaje Servicio, facilitando la comprensión de este método pedagógico y su afinidad con el Aprendizaje Cooperativo. Posteriormente, revisamos los trabajos más significativos que han implementado el Aprendizaje Servicio en Educación Física, ofreciendo una idea más aproximada de cómo combinarlo con el Aprendizaje Cooperativo en esta área de conocimiento. Más adelante, exponemos los puntos de conexión más evidentes entre ambos métodos pedagógicos, fomentando el uso combinado de ambas estrategias en el ámbito de la Educación Física. Finalmente, mostramos los resultados de una experiencia práctica, reforzando con ello la utilidad de nuestro planteamiento.

ABSTRACT: This communication presents an initiative to link Cooperative Learning and Service Learning to increase their benefits in Physical Education. First, we display the basic information regarding the conceptualization, characteristics, phases and effects of Service Learning implementation. Thus, we facilitate the understanding of this pedagogical method and its affinity with

² Trabajo respaldado por el proyecto de investigación UJI-A2017-03 (Convocatoria de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico de la Universitat Jaume I).

Cooperative Learning. Later, we review the most significant works that applied Service Learning in Physical Education, offering a better idea about how combining it with Cooperative Learning. We also expose the points of connection between both pedagogical methods, promoting the combined use of these strategies in the field of Physical Education. Finally, we show the results of a practice experience, reinforcing the profit of our proposal.

Introducción

Debido al incesante crecimiento en el uso de las redes sociales y los entornos de interacción virtual, consideramos necesaria la aplicación de proyectos educativos que estimulen la cooperación del alumnado desde el ámbito de la Educación Física. De igual modo, estimamos que la combinación de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Servicio (ApS), en este contexto, potenciará el efecto beneficioso de ambos métodos pedagógicos. Así pues, seguidamente desarrollamos este planteamiento, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, con la intención de fomentar la aplicación de nuevas propuestas en esta línea de trabajo.

Aprendizaje Servicio

Para facilitar la comprensión del ApS como método pedagógico y de su afinidad con el Aprendizaje Cooperativo, exponemos una pincelada de su conceptualización, características básicas, fases y efectos de aplicación.

Pese a existir numerosas definiciones del ApS, se pueden destacar tres rasgos fundamentales sobre los que la comunidad académica ha coincidido en los últimos años: protagonismo activo del estudiantado en el planeamiento, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos, desarrollo de actividades de servicio orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas y vinculación intencionada de estas prácticas de servicio con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículum académico (Tapia, 2008).

Siguiendo a Rubio (2009), el aprendizaje a través del ApS se distingue por el desarrollo de competencias personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social, vocacionales y profesionales. En cuanto a las peculiaridades del servicio en el ApS, Batlle (2009) determina que este se caracteriza por la realización de un trabajo, la conciencia y libre decisión, la gratuidad, el reconocimiento y, por último, la significación. Igualmente, esta misma autora considera que existen varias perspectivas que justifican la realización de dicho servicio: antropológica, como altruismo, política, como participación, ética, como relación interpersonal, y educativa, como prácticas de aprendizaje.

En cuanto a sus fases de aplicación, diversos autores coinciden en destacar que hay tres momentos clave en todo proyecto de ApS. Un periodo inicial que implica la preparación del educador, el grupo de trabajo y el propio proyecto, un periodo medio de acción y, por último, un periodo final de reflexión y evaluación (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Finalmente, para comprobar el impacto de esta metodología nos remitimos al modelo de múltiples perspectivas de Butin (Butin, 2003). Dicho modelo considera que los efectos que se derivan de la aplicación del ApS se clasifican en cuatro perspectivas: técnica, cultural, política y postestructural. La perspectiva técnica engloba aprendizajes relativos a la eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La perspectiva cultural incluye los cambios personales provocados por la comprensión de la situación de otros individuos en el proceso de toma de

decisiones. La perspectiva política está formada por los aprendizajes relacionados con el entendimiento de la sociedad, y el desarrollo de actitudes y conductas que fomentan la participación en ella con la voluntad de transformarla. Por último, la perspectiva postestructural abarca aquellos cambios que suponen una reconstrucción y transformación de la identidad, reinterpretando las normas con las que damos sentido al mundo y a nosotros mismos.

Aprendizaje Servicio y Educación Física

En este apartado revisamos los trabajos más significativos que han implementado el ApS en el ámbito de la Educación Física, ofreciendo así una idea más aproximada de cómo combinarlo con el Aprendizaje Cooperativo en esta área de conocimiento.

En esta línea, Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) comprueban que el ApS ofrece a los futuros maestros oportunidades para tener una mejor comprensión de la diversidad, la justicia social y el multiculturalismo. Domangue y Carson (2008) realizan un programa de ApS de actividades físicas para niños y niñas víctimas del huracán Katrina, desarrollando diversos aspectos sociales en el alumnado como el compromiso social. Galvan y Parker (2011) investigan los efectos de un programa de ApS sobre 3 aspirantes a maestros y 15 jóvenes de origen latino de entre 6 y 13 años. Los resultados indican que el profesorado adquirió contenidos y protocolos de actuación, además de experimentar una mayor conciencia de la competencia cultural. Por otra parte, los jóvenes alumnos mejoraron sus habilidades deportivas, desarrollaron la capacidad de cooperación y establecieron relaciones positivas con personas adultas. Miller (2012) estudia a un grupo de 26 alumnos universitarios, participantes en un programa de ApS para fomentar el desarrollo motor de niños/as de educación infantil con y sin discapacidad, mejorando su confianza y competencias docentes. Robinson y Meyer (2012) analizan una propuesta de ApS centrada en la educación para la salud, entre estudiantes del Grado en Maestro/a y adolescentes, presentado resultados beneficiosos en ambos colectivos. Finalmente, Wilkinson, Harvey, Bloom, Joober y Grizenko (2013) exploran las experiencias de futuros docentes al aplicar un proyecto de ApS con niños/as que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, incidiendo en el cambio de opinión respecto a los receptores del servicio, la vinculación entre teoría y práctica y los beneficios aportados en cuanto a competencias docentes.

Mención especial merece la revisión de Cervantes y Meaney (2013), la cual aborda el análisis de 23 estudios, empíricos y descriptivos, sobre la aplicación del ApS en futuros docentes. En general, los resultados de los estudios analizados demuestran un efecto positivo tanto en el profesorado como en los receptores del servicio, incidiendo mayoritariamente en los primeros. Entre los beneficios de los futuros docentes destacan: aumento de la competencia percibida como docentes, uso de diversas estrategias de enseñanza y mejora de estas habilidades, incremento del componente ético y moral en la toma de decisiones, fortalecimiento de la competencia cultural para la enseñanza y desarrollo de actitudes positivas hacia la interacción con los niños con discapacidad. En los beneficios obtenidos por los receptores del servicio se

incide en la mejora de la motivación para participar en actividades físicas y el desarrollo de los sentimientos de pertenencia, logro personal y autoconfianza. En un contexto más cercano, debemos señalar los trabajos de Capella (2016), Capella, Gil y Martí (2014), Chiva, Gil y Hernando (2014), Gil (2012) y Gil, Chiva y Martí (2014, 2015), quienes han estudiado diversos aspectos de la formación docente en Educación Física a través del ApS.

Aprendizaje Servicio y Aprendizaje Cooperativo en Educación Física

Tras exponer las principales características del ApS y del Aprendizaje Cooperativo, así como sus respectivas vinculaciones con la Educación Física, seguidamente presentamos los nexos más evidentes entre ambos métodos pedagógicos.

Centrándose en los rasgos pedagógicos del ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje, Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) opinan que todas las propuestas de ApS comparten determinadas condiciones pedagógicas, entre ellas destacan que se aprende de manera cooperativa. Los autores indican que esta metodología ofrece escenarios de cooperación que permiten asumir retos imposibles de abordar de manera individual, generando así relaciones de interdependencia positiva entre todos los participantes. Igualmente, señalan que esta cooperación se concreta tanto en las relaciones recíprocas entre iguales como en la articulación de las acciones con otros miembros de la comunidad.

Según Tapia (2008) los impactos del ApS en la calidad educativa hacen referencia al aprendizaje, el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral, la formación ética y la participación política y social. La formación ética pretende educar, no solo en el aspecto moral de los derechos sino también en la responsabilidad personal y colectiva. Según la autora, el desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una adecuada reflexión, nos ofrece un espacio idílico para fomentar una ética de solidaridad, cooperación, inclusión, diversidad, mediación, compromiso, etc., valores que concuerdan a la perfección con el espíritu del Aprendizaje Cooperativo.

Tras analizar la aplicación de una experiencia de ApS, Carbonell y Carrillo (2010) consideran que la cooperación y la colaboración constituyen uno de los pilares básicos a partir de los cuales se estructuran las distintas fases de estos proyectos. Igualmente, señalan que este hecho obliga a los participantes a orientar los procesos, regular los conflictos y ejercer la autocritica desde una perspectiva cooperativa. Por último, después realizar un extenso meta-análisis sobre los efectos del ApS en diversos estudios cuantitativos y cualitativos, White (2001) identifica que el ApS fomenta el aprendizaje de forma cooperativa entre los participantes de estos proyectos educativos.

Análisis práctico de nuestra propuesta

Para reforzar nuestra iniciativa de vinculación entre ApS y Aprendizaje Cooperativo, seguidamente presentamos los datos más relevantes de una experiencia de implementación en esta línea. El contexto de aplicación de esta propuesta era una asignatura vinculada al área de Didáctica de la Educación Física, perteneciente al 2º curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación

Infantil. Así pues, los participantes en el programa de ApS debía organizar, aplicar y gestionar distintas sesiones de juegos motores y expresivos, a través de un servicio directo, atendiendo a un total de 150 niños que presentaban alteraciones en la motricidad. El propósito del servicio era paliar la falta de atención social padecida por estos niños y estimular sus habilidades motrices, mientras se fomentaba la competencia docente del alumnado y su competencia de Emprendimiento Social (Capella, 2016). Teniendo en cuenta el contexto que nos ocupa, en esta comunicación presentamos únicamente los resultados relativos al fomento de la cooperación y ayuda, definido en dicho trabajo como la capacidad de obrar junto a otras personas con un mismo fin, haciendo un esfuerzo y ofreciendo auxilio en el desempeño de la tarea a realizar.

Metodología

El diseño de esta investigación se ubica en los denominados Métodos Mixtos con triangulación metodológica. La aplicación de estos diseños en el ámbito de la Educación Física y el Deporte tiene un gran referente en el trabajo de Camerino, Castañer y Anguera (2012). El apartado cuantitativo se abordó a través de una investigación Quasi-experimental Multigrupo de Grupos No Equivalentes con dos Grupos Experimentales y un Grupo Control, con medidas Pretest-Postest. El apartado cualitativo se afrontó mediante los métodos biográficos a través de diversas Historias de Vida de relatos múltiples cruzados.

Participantes

La muestra total de esta experiencia fue de 173 alumnos/as del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I: 44,5% (n=77) Grupo Control (GC), 16,2% (n=28) Grupo Experimental I (GEI) y 39,3% (n=68) Grupo Experimental II (GEII). En la tabla 1 se especifica la carga lectiva de cada uno de los grupos en las distintas actividades de la asignatura.

Tabla 11. Relación de actividades y grupos participantes (elaboración propia).

<i>Actividad</i>	<i>Dedicación</i>	<i>GC</i>	<i>GEI</i>	<i>GEII</i>
Elaboración y/o ejecución de trabajos	30% (45h.)	Trabajos teóricos		Trabajos teóricos
Observación/ejecución de tareas y prácticas	30% (45h.)	Trabajos prácticos		ApS
Resolución de ejercicios y problemas	10% (15h.)	Trabajos teórico-prácticos	ApS	Trabajos teórico-prácticos
Clases y examen escrito: test, desarrollo y/o problemas	30% (45h.)	Examen final		Examen final

Materiales

Para valorar adecuadamente el fomento de la cooperación y ayuda se utilizó la sección correspondiente del Cuestionario sobre la Competencia de Emprendimiento Social (CCES) (Capella, Gil, Martí y Ruiz-Bernardo, 2016).

Procedimiento

Las dos modalidades de intervención del programa de ApS se correspondían con los dos grupos experimentales del estudio. Ambos grupos debían trabajar de manera conjunta en el diseño y aplicación de las sesiones prácticas con los niños/as aunque, como se aprecia en la tabla 2, había importantes diferencias en cuanto a las características de aplicación del ApS.

Tabla 22. Modalidades de intervención del ApS (elaboración propia).

<i>Característica</i>	<i>GEI</i>	<i>GEII</i>
Dedicación en la asignatura	150h. (100%)	45h. (30%)
Sesiones de intervención (1h.)	30	9
Periodo de implicación	9 meses	2 meses
Funciones	Planificación, coordinación, diseño, aplicación, análisis, evaluación y adaptación.	Diseño y aplicación

Análisis de datos

En el apartado cuantitativo se aplicaron test ANOVA para comparar las medidas Pretest y Posttest, respectivamente, y una prueba T para contrastar la relación Pretest-Posttest en cada uno de los grupos participantes. Por otra parte, en el apartado cualitativo analizamos el efecto individual y colectivo del programa de ApS a través de las Historias de Vida. Como demuestran Sparkes, Templin y Schempp (1993), este método permite profundizar en las vivencias, sentimientos, creencias y valores compartidos en una comunidad de aprendizaje. Finalmente, efectuamos una transformación de resultados cualitativos expresándolos de forma cuantitativa (Gil et al., 2015). De este modo, mientras el estudio cualitativo analiza la importancia y profundidad de los comentarios de los/as participantes, la expresión cuantitativa de los resultados cualitativos incide en el número de ocasiones que se cita cada uno de los aspectos analizados. Esta frecuencia de alusiones aporta una visión complementaria respecto al discurso de los informantes, ofreciendo una nueva perspectiva de la incidencia del ApS en el alumnado.

Resultados

La prueba T pretest-posttest confirmó mejoras significativas en todos los casos ($p < 0.05$). En cambio, los resultados de los test ANOVA no reflejaron diferencias entre los grupos, ni al inicio ni al final del estudio. No obstante, la valoración media final fue de 4,32 para el GEI, 4,30 para el GEII y 4,26 para el GC respectivamente. Teniendo en cuenta que estos datos se recogieron con una escala Likert de 1 a 5 puntos, entendemos que el impacto del programa educativo en el fomento de la cooperación y ayuda fue muy notable, mostrándose una tendencia de registros, ligeramente superiores, en los grupos vinculados al ApS.

Los resultados cualitativos indican que el aprendizaje desarrollado, fomentado a través de actividades cooperativas, ofrecía una visión clara de que esta labor no se centra en la distribución de tareas sino en el apoyo continuo entre los miembros del equipo de trabajo. Esta situación pone de manifiesto que los

alumnos aprendieron unos de otros a través de un comportamiento realmente cooperativo.

“...cuando tú das la idea, este da una aportación yo otra, así, así, así, que es de lo que se trata el aprendizaje cooperativo, cada uno tiene unas fortalezas y unas debilidades. Entonces si a lo mejor una persona es muy buena dando ideas y otra persona es a lo mejor más... organizando los espacios y el tiempo pues yo creo que esto te hace mejorar un poquito.” <C03>Ref.22.

Por otra parte, este hecho también se evidenció, en el transcurso de las sesiones de juegos motores y expresivos, en los niños/as participantes.

“...a ellos les gustaban bastante los juegos en los que tenían que buscar, que buscar en el sentido de una manera cooperativa. A lo mejor les planteábamos que tenían que buscar pistas, por ejemplo, el día que hicimos las películas (...) una pista que daba pie al siguiente juego (...). Entonces ellos jugaban de manera cooperativa (...) a nivel de grupo.” <C04>Ref.16.

Finalmente, la transformación de resultados registró 282 comentarios relativos al fomento de la cooperación y ayuda en las entrevistas analizadas. Esta situación no deja lugar a dudas en cuanto a la notable presencia del aspecto cooperativo en el discurso de los informantes.

Conclusiones

En base a lo expuesto, consideramos que el Aprendizaje Cooperativo y el ApS presentan suficientes puntos en común, desde el punto de vista teórico, como para ser implementados en el ámbito de la Educación Física, de forma conjunta y exitosa. Igualmente, opinamos que, a raíz de la experiencia práctica desarrollada, la implementación combinada de Aprendizaje Cooperativo y ApS, potencia notablemente los beneficios que ambos métodos pedagógicos proporcionan por separado. Por último, creemos que la información aportada en este trabajo debe servir como estímulo para fomentar la aplicación de futuras propuesta en esta línea de trabajo.

Referencias

- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social Justice, and themselves from Service-Learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. doi:10.1177/0022487107305259
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*, 71-90. Barcelona: Graó.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of Service Learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi:10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Camerino, O., Castañer, M. y Anguera, M. T. (Eds.). (2012). *Mixed Methods Research in the Movement Sciences. Case studies in sport, physical education and dance*. New York, NY: Routledge.
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio*. Tesis Doctoral, Universitat Jaume I.
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(116), 33-43. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.03
- Capella, C., Gil, J., Martí, M. y Ruiz-Bernardo, M. P. (2016). Creación y validación de un cuestionario para medir el emprendimiento social desarrollado mediante programas de aprendizaje-servicio en Educación Física. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 28, 169-188. doi:10.SE7179/PsRi_2016.28.13
- Carbonell, J. y Carrillo, I. (2010). Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La educación en valores como vivencia. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*, (151-176). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cervantes, C. M. y Meaney, K. S. (2013). Examining Service-Learning literature in Physical Education Teacher Education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. doi:10.1080/00336297.2013.773533
- Chiva, Ò., Gil, J. y Hernando, C. (2014). Innovación metodológica en la universidad. Aprendizaje servicio en la didáctica de la expresión corporal y los juegos motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (44), 41-48.
- Domangue, E. y Carson, R. L. (2008). Preparing Culturally Competent Teachers: Service-Learning and Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, (27), 347-367.
- Galvan, C., y Parker, M. (2011). Investigating the reciprocal nature of Service-Learning in Physical Education Teacher Education. *Journal of Experiential Education*, 34(1), 55-70.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral, Universitat Jaume I.
- Gil, J., Chiva, Ò. y Martí, M. (2014). El aprendizaje de contenidos de Educación Física en la universidad mediante Aprendizaje Servicio. Un estudio

- cuantitativo y cualitativo. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, (44), 15-25.
- Gil, J., Chiva, Ò. y Martí, M. (2015). The impact of Service Learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a Physical Education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi:10.1177/1356336X15582358
- Miller, M. (2012). The role of Service-Learning to promote early childhood Physical Education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77. doi:10.1080/17408981003712810
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 45-67.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Octaedro.
- Robinson, D. B. y Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228. doi:10.1177/0017896911398811
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*, (91-105). Barcelona: Graó.
- Sparkes, A. C., Templin, T. J. y Schempp, P. G. (1993). Exploring Dimensions of Marginality: Reflecting on the Life Histories of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 386-398.
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior. En A. González y R. Montes (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (11-34). Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- White, A. E. (2001). *A meta-analysis of Service Learning research in middle and high schools*. Tesis Doctoral, University of North Texas.
- Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobar, R. y Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a Service-Learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491. doi:10.1080/17408989.2012.690385

SINERGIAS ENTRE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA CON AICLE

SYNERGIES OF COOPERATIVE LEARNING AND PHYSICAL EDUCATION WITH CLIL

Òscar Chiva-Bartoll¹, Celina Salvador-García¹, Carlos Capella Peris²,

¹*Universitat Jaume I*

²*Morgan State University*

Correo electrónico de contacto: salvadoc@uji.es

RESUMEN: El aprendizaje lingüístico ha visto aumentada su relevancia recientemente y asignaturas como la Educación Física están siendo utilizadas cada vez más para aprender idiomas. Sin embargo, resulta pertinente continuar manteniendo metodologías eficaces que ya se venían utilizando con anterioridad como el aprendizaje cooperativo. La presente comunicación se centra en explorar las conexiones que se establecen entre aprendizaje cooperativo y AICLE implementados mediante la asignatura de Educación Física. Se comienza definiendo la metodología AICLE y sus principios básicos. Posteriormente se comentan los vínculos y convergencias entre dicha metodología y el aprendizaje cooperativo para finalizar con el establecimiento de diversos principios teóricos que permiten ensamblar estos dos métodos pedagógicos a través de la asignatura de Educación Física.

ABSTRACT: Language learning has increased its relevance and subjects such as PE are being used to learn languages. However, this area should maintain those effective methodologies which have been implemented such as cooperative learning. This paper focuses on exploring the connections established between cooperative learning and CLIL developed through the PE subject. First, CLIL methodology and its principles are defined. Then, the convergences of this methodology and cooperative learning are mentioned. Finally, several theoretical principles which let merge these two pedagogical methods through PE subject are established.

Comunicación

Introducción

Vivimos en un mundo globalizado en el que conocer más de un idioma que permita que nos comuniquemos efectivamente se ha convertido en una necesidad, ya sea su uso por obligación o devoción. Teniendo esto en cuenta, parece evidente que cualquier persona posee el derecho de aprender, como mínimo, una lengua foránea que le posibilite la interacción con alguien cuya lengua materna no comparte. En este sentido, ya hace varios años en los que la Unión Europea ha promovido acciones enalteciendo el aprendizaje lingüístico entre la ciudadanía europea. Por ejemplo, el Libro Blanco sobre la educación y la formación establece como cuarto objetivo general que cada persona domine tres lenguas como mínimo (p. 10).

En este contexto, los diferentes sistemas educativos europeos deben otorgar la posibilidad a todo el alumnado de poder adquirir destrezas lingüísticas suficientes que les permitan comunicarse en otros idiomas además de su lengua materna. Son múltiples las iniciativas y metodologías llevadas a cabo con este propósito, como el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. De entre las metodologías a implementar, una de las que más seguidores se ha granjeado, tanto a nivel europeo como nacional, es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) (Marsh, 2012).

Ante la dificultad de otorgar aún más horas escolares a las lenguas, se ha optado por su introducción en asignaturas no lingüísticas. De entre estas materias, la Educación Física (EF) se postula como una de las más propicias (Coral, 2012; Chiva y Salvador, 2016). Gracias a su particular idiosincrasia, AICLE puede implementarse efectivamente en la EF manteniendo sus estilos de enseñanza propios (Mosston y Ashworth, 1993) así como métodos pedagógicos consolidados como el aprendizaje cooperativo (AC) (Fernández-Río, 2017).

La presente comunicación se centra en explorar las conexiones que se establecen entre AC y AICLE implementados mediante la asignatura de EF. Se comienza definiendo la metodología AICLE y sus principios básicos. Posteriormente se comentan los vínculos y convergencias entre dicha metodología y el AC para finalizar con el establecimiento de diversos principios teóricos que permiten imbricar estos dos métodos pedagógicos a través de la asignatura de EF.

¿Qué es AICLE?

El campo de la didáctica de las lenguas es rico en metodologías, sin embargo, AICLE no puede considerarse un método de índole meramente lingüístico, puesto que el contenido curricular en el que se desarrolla resulta de gran relevancia. Así mismo, utilizar AICLE implica adaptarse a la situación educativa en que se aplica y puede englobar desde pequeños baños lingüísticos hasta diferentes niveles de inmersión (Figura 1).

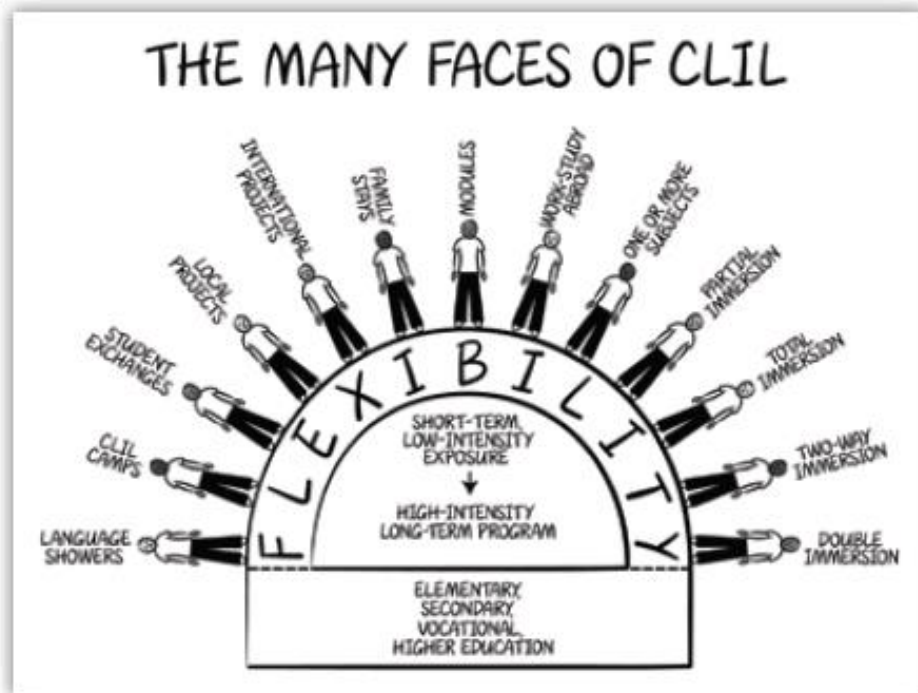


Figura 1. Amplitud de AICLE.
Fuente: Mehisto, Marsh y Frígols (2008)

Debido a esta amplitud de ámbito, resulta complicado definir AICLE. Sin embargo, una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Marsh (2012) que lo concibe como “un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos, y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido” (p.425).

Resulta pertinente mencionar que AICLE es un método pedagógico vinculado a las teorías socioconstructivistas del aprendizaje, puesto que los aprendices se ven inmiscuidos en procesos activos de aprendizaje mediante los cuales pueden construir nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos (Dalton-Puffer, 2007). Además, se sirve de los postulados del aprendizaje comunicativo, según los cuales la lengua es una herramienta para la comunicación y la competencia del aprendiz se centra más en su capacidad de expresarse y comprender que en términos de corrección gramatical, estilo y género (Savignon, 2004).

Como se ha mencionado, cualquier práctica educativa mediante AICLE posee una doble vertiente, la referente a la propia materia y la vinculada a la lengua. Por este motivo deben establecerse objetivos tanto para el área de contenido como lingüísticos; sin embargo, estos segundos deberían relacionarse más con las competencias comunicativas que con la gramática y/o el léxico (Marsh, 2012).

Para evidenciar la conexión entre los dos tipos de objetivos, Coyle, Hood y Marsh (2010) establecen el tríptico del lenguaje (Figura 2). Cuando se implementa AICLE, los docentes deben ofrecer un apoyo lingüístico y planificar cuidadosamente las actividades, de manera que ningún estudiante vea

disminuida su posibilidad de aprendizaje de los contenidos propios de la materia por no poder utilizar la lengua de manera efectiva. Mediante este tríptico se pueden analizar las necesidades lingüísticas y los diferentes tipos de demanda lingüística para poder adecuar las actividades al nivel y posibilidades del alumnado.

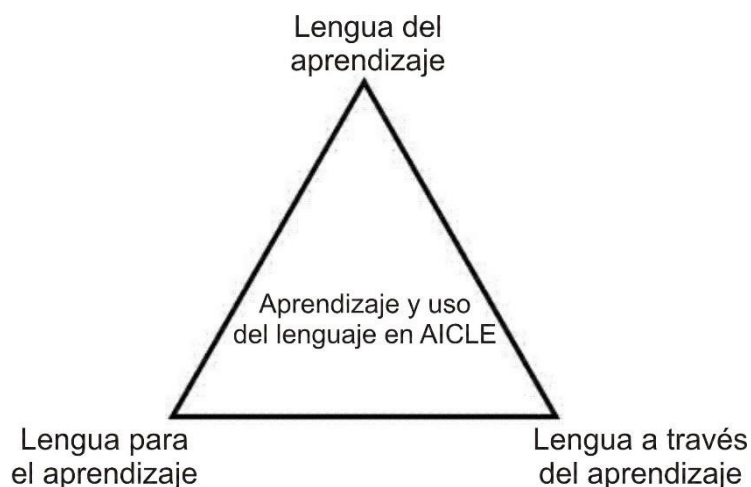


Figura 2. Tríptico del lenguaje.

Fuente: Adaptada de Coyle, Hood y Marsh (2010, p. 36)

La lengua *de* aprendizaje hace referencia al lenguaje necesario para acceder a los conceptos básicos de la asignatura y el tema tratado. La lengua *para* el aprendizaje es el lenguaje necesario para poder desenvolverse en un ambiente en el que se utiliza una lengua que no se domina. Por último, la lengua *a través* del aprendizaje es la que emerge de la participación activa de los estudiantes y cristaliza en ideas, preguntas o nuevos significados.

Por otro lado, AICLE se sustenta en cuatro pilares básicos (Coyle, Hood y Marsh, 2010), el *4c's framework*, que son contenido, comunicación, cognición y cultura (Figura 3). Estos cuatro elementos deben estar presentes en cualquier proceso educativo que se sirva de esta metodología.

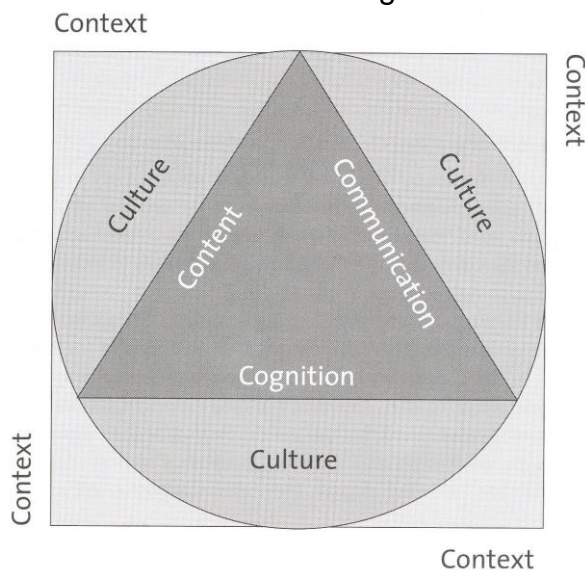


Figura 3. Marco de las 4c's

Fuente: Coyle, Hood y Marsh (2010, p.41)

El contenido se refiere al área curricular en que se está trabajando. La comunicación hace referencia a utilizar una lengua para aprender a la vez que se aprende a usar dicha lengua. La cognición, por su parte, se vincula con la formación de conceptos, la comprensión y el lenguaje, de manera que está conectada con el desarrollo de las habilidades cognitivas. Por último, la cultura es un componente básico en el aprendizaje lingüístico, por lo que también debe verse introducida en las prácticas AICLE. A estos cuatro pilares, se les ha sumado recientemente un quinto componente, que emerge de la reciente tendencia que impone formar estudiantes competentes (Chiva y Salvador, 2016). De este modo, el marco en que se cimienta AICLE pasa a estar sustentado por una quinta “c”, la referida a las competencias.

Siendo conscientes de que los docentes deben considerar el nivel de dificultad cognitiva y lingüística a la que se van a enfrentar los estudiantes (Coral, 2012), Coyle, Hood y Marsh (2010) han vinculado la Taxonomía revisada de Bloom a la metodología AICLE. En este sentido, proponen que una progresión adecuada debería moverse de demandas cognitivas de menor nivel (LOTS) como recordar, entender y aplicar; a otras de mayor dificultad (HOTS) como son analizar, evaluar y crear.

Por último, la metodología AICLE propone trabajar las cuatro habilidades lingüísticas de manera real y significativa (Coyle, Hood y Marsh, 2010). En cuanto a las dos habilidades orales, la escucha, vital para el aprendizaje lingüístico, se convierte en la mayor actividad de input; mientras que el habla da mayor relevancia a la fluidez que a la precisión gramatical. Por lo que respecta a las dos habilidades escritas, la lectura aporta material significativo y es otra buena fuente de input lingüístico, y la escritura permite trabajar los contenidos preestablecidos a través de actividades léxicas.

Vínculos compartidos entre aprendizaje cooperativo y AICLE

Una vez descritas las principales características y principios de la metodología AICLE, la presente sección se centra en presentar los fundamentos que comparte dicho método pedagógico con el AC. Mediante la exposición de las convergencias y similitudes compartidas por ambas metodologías queda patente la sencillez con la que una y otra encajan y se enriquecen en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que ya ha sido destacado por autores como Pastor (2011), que no duda en afirmar que la unión de AICLE y AC resulta la combinación perfecta.

Para comenzar, puede mencionarse que tanto AC como AICLE se sustentan en las teorías de aprendizaje desde una perspectiva de calibre socioconstructivista (Dyson, 2002; Pistorio, 2010). De este modo, desde ambas metodologías se promueve que los docentes se adapten a las características del estudiantado a la vez que ofrecen las medidas de andamiaje necesarias (Roussel et al., 2017; Pistorio, 2010). Además, estos dos métodos pedagógicos sitúan a los discentes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, mientras que el aprendizaje activo se postula como elemento clave del AC, Coyle, Hood y Marsh (2010), apuestan por el “learn to use, use to learn” para AICLE. La cuestión fundamental es que en ambas metodologías los

discentes se implican activamente en su aprendizaje, favoreciendo así que este resulte más significativo.

Por otro lado, la motivación se erige como un elemento crucial en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, son diversos los autores que afirman que la unión de AC y AICLE genera un aumento en la motivación del alumnado (Casal, 2016).

También resulta interesante señalar que las actividades grupales propuestas por el AC fomentan el uso del lenguaje y la interacción entre el alumnado, por lo que se facilita el uso real y significativo de las cuatro destrezas lingüísticas, tal y como plantea AICLE. A través del AC, los estudiantes sienten la necesidad de utilizar la lengua para poder completar actividades, proyectos o problemas, de modo que se da un uso útil y real de la lengua. Además, los pequeños grupos propuestos por el AC hacen que el nivel de debate y discusión se vea incrementado por parte del estudiantado (Tsay y Brady, 2012), a diferencia de situaciones en las que la clase está centrada en el docente. Así, diversos estudios han mostrado que el AC puede ayudar a sobreponerse a una falta de posibilidades de trabajar la expresión oral que algunos han atribuido a AICLE (Pasor, 2011).

Por último, resulta interesante comentar que el AC desarrolla los HOTS (Slavin, 1985), de manera que contribuye de manera eficaz a que el alumnado se vea expuesto a las demandas cognitivas de nivel más elevado expuestas en la Taxonomía de Bloom y que deberían trabajarse también desde la perspectiva AICLE. Conviene recordar, sin embargo, que para poder enfrentar al alumnado a este tipo de cuestiones, primero deben haberse trabajado demandas cognitivas de menor nivel (LOTS). Así mismo, el docente debe ofrecer el andamiaje necesario para que los estudiantes puedan afrontarlas de manera exitosa.

Aprendizaje cooperativo y AICLE en Educación Física

Tras haber presentado las conexiones que se establecen entre AC y AICLE, se pasa a continuación a circunscribir su implementación conjunta en el marco de la EF. Dicha materia ha sido calificada como propicia a la hora de utilizar tanto la metodología AICLE (Coral, 2012; Chiva y Salvador, 2016) como el AC (Dyson, 2002; Fernández-Río, 2017; Grineski, 1996), puesto que resultan recursos útiles para propiciar un cambio en sus clases.

De manera general, el AC posee una serie de objetivos tanto de índole académica, en este caso vinculada a la EF, como social (Dyson, 2002). En un contexto que aúna también AICLE, resulta pertinente añadir unos objetivos de tipo lingüístico. Sin embargo, la relevancia de este tercer tipo de objetivos puede fluctuar en función de cada situación, puesto que AICLE puede ser aplicado tanto desde una perspectiva más centrada en el aprendizaje lingüístico como desde una más centrada en el contenido (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Mediante el AC en EF se estimulan prácticas de enseñanza-aprendizaje significativas y con un propósito a través de tareas auténticas presentadas y desarrolladas por el alumnado (Dyson, Griffin y Hastie, 2004), hecho que encaja a la perfección en un marco que también otorga relevancia al

aprendizaje lingüístico. Al utilizar el AC, la duración y frecuencia de las oportunidades de comunicarse entre los estudiantes se ven incrementadas. Así mismo, al favorecerse la interacción, pueden utilizarse estilos de enseñanza de índole más emancipadora, como la resolución de problemas (Mosston y Ashworth, 1993). Cabe recordar que mediante este tipo de estilos se favorece el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel más elevado vinculadas a la EF (Dyson, Griffin, y Hastie, 2004), habilidades que también deben promoverse desde la perspectiva AICLE. Además, estas situaciones de interacción generadas por el AC en la EF convergen con los principios del aprendizaje comunicativo (Savignon, 2004) que rigen AICLE, de modo que se prima la capacidad del alumnado por establecer una comunicación efectiva antes que por la pureza y corrección lingüística.

Aplicando el AC en EF al tríptico del lenguaje vinculado a AICLE, el lenguaje *para* el aprendizaje ve su relevancia incrementada. Esto se debe a que hace referencia a la lengua necesaria para poder comunicarse con el grupo de trabajo, factor clave en el marco del AC. Los discentes deberán ser capaces, gracias a las herramientas de andamiaje que se les faciliten, de comunicarse efectivamente para poder resolver los problemas y actividades propuestos. En este sentido, en el marco de la EF, Dyson (2002) expone que el AC favorece, entre otras cuestiones, la mejora de las habilidades comunicativas. De este modo, al vincularlo ahora con el aprendizaje de una lengua, esta también debe ver favorecido su desarrollo.

Por lo que respecta a las cuatro habilidades lingüísticas, parece evidente que todas ellas van a poder verse desarrolladas, incluso en mayor medida, en un contexto de EF que aúne AC y AICLE. La comprensión oral no solo se trabaja escuchando al docente, sino que en el marco del AC escuchar y comprender a los compañeros resulta esencial. La comprensión escrita puede favorecerse entregando actividades e instrucciones de esta forma, o sirviendo como apoyo a las explicaciones orales. Además, se otorga mayor autenticidad a este tipo de materiales. Pasando a la expresión oral, mediante el AC resulta prácticamente imposible resolver las actividades propuestas sin expresarse de algún modo, por lo que el alumnado se verá incitado a utilizar la lengua con el fin de comunicarse. Igualmente, trabajar en pequeños grupos suele reducir el retraimiento generado por el uso de una lengua no dominada. Por su parte, la expresión escrita también puede verse integrada dado que las conclusiones de las actividades, así como la evaluación formativa o la autoevaluación pueden llevarse a cabo de este modo (Dyson, Griffin y Hastie, 2004)

Por último, seguidamente se detallan los principios del AC (Johnson, Johnson, 1989) haciendo referencia a su implementación en un contexto de EF mediante AICLE.

-Interdependencia positiva: se trata del sentimiento de necesidad hacia las labores del resto de compañeros, cuestión que se percibe claramente en el marco de la EF mediante AICLE. En esta situación todos los estudiantes juegan su papel, tanto aquel más hábil lingüísticamente como aquel más hábil motrizmente. Cada discente tiene fortalezas y debilidades, y ahora, al añadir relevancia a la lengua extranjera, aquellos que pudieran ser más hábiles en este campo y menos en uno más puramente motriz, ven reforzada su participación y motivación.

-Responsabilidad individual: se vincula con el principio precedente y hace referencia a la responsabilidad que adquieren todos para poder lograr el objetivo final común. Sin la suma de todos los integrantes del grupo, responsables tanto desde un punto de vista motriz como lingüístico, resulta imposible alcanzar esa meta.

-Interacción cara a cara: el AC requiere que los discentes compartan conocimientos, recursos, ayuda y apoyo constantemente y para ello el uso de la lengua resulta fundamental. Además, al darse todo ello en el campo de la EF, esta interacción resulta real y sencilla, puesto que habitualmente se desarrolla fuera de clase, en un ambiente más distendido y relajado que favorece un uso de la lengua con un fin más comunicativo que en busca de la corrección.

-Uso de habilidades sociales e interpersonales: estas habilidades son necesarias para el buen funcionamiento del grupo y simultáneamente se ven relacionadas con la competencia social y ciudadana que debe desarrollarse desde la EF. A través de estas habilidades se fomenta el uso de la lengua, puesto que para que haya una relación social y comunicación, debe haber como mínimo dos personas interaccionando.

-Autoevaluación del grupo: desde el AC se aboga por que los estudiantes tengan la posibilidad de valorar sus aprendizajes, algo que también sucede tanto en el campo de la EF como en el de AICLE. De hecho, en el aprendizaje lingüístico Ellis (2005) diferencia entre el “*learning*” y el “*acquisition*”, y para que el primero se dé, resulta preciso ser consciente de los nuevos conocimientos que se están trabajando, hecho que se ve favorecido mediante la reflexión que conlleva la autoevaluación.

Conclusiones

En definitiva, la presente comunicación refleja y analiza las conexiones pedagógicas existentes entre AC y AICLE en EF. A lo largo del texto se argumenta y justifica el establecimiento de diversos principios teóricos que permiten ensamblar ambos métodos pedagógicos a través de la asignatura de EF. De su imbricación emanan multitud de interacciones y sinergias positivas que, sin duda, permiten enriquecer y mejorar las praxis educativas del área. En conclusión, puede decirse que ambos métodos actúan de manera sinérgica, reforzándose en pos de un objetivo común: el aprendizaje, en sentido amplio, del alumnado.

Referencias

- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts. *Estudios sobre Educación*, 31, 139-157.
- Chiva, O. y Salvador, C. (2016). *Aprendizaje integrado de Educación Física y Lengua Inglesa*. Barcelona: Inde.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: CUP.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B., Griffin, L.L. y Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- 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.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Marsh, D. (2012). *Content and lenguaje integrated (CLIL) A development trajectory*. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Pastor, M.R. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro*, 20, 109-118.
- Pistorio, M.I. (2010). A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment. *Latin American Journal of CLIL*, 3(1), 1-10.
- Roussel, S., Joulia, D., Tricot, A., y Sweller, J. (2017). Learning subject content through a foreign language should not ignore human cognitive architecture: A cognitive load theory approach. *Learning and Instruction*, 52, 69-79.
- Savignon, S.J. (2004). Language, identity, and curriculum design: Communicative language teaching in the 21st century. En C. van Esch y O. John (Eds.), *New insights into foreign language learning and teaching*, (71-88). Frankfurt: Peter Lang.

- Slavin, R.E. (1985). An introduction to cooperative learning research. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R.H. Lazarowitz, C. Webb, y Schmuck (Eds.), *Learning to co-operate, co-operating to learn* (5-15). New York: Plenum Press.
- Tsay, M., y Brady, M. (2012). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.

¿CÓMO FOMENTAR LA COOPERACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS CENTROS EDUCATIVOS? UN EJEMPLO PRÁCTICO.

HOW TO PROMOTE COOPERATION BETWEEN PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS AND SCHOOLS? A PRACTICAL EXAMPLE.

Alejandra Hernando Garijo¹, David Hortigüela Alcalá², Ángel Pérez Pueyo³

¹Universidad de Burgos

²Universidad de Burgos

³Universidad de León

Correo electrónico de contacto: ahgarijo@ubu.es

RESUMEN: Unos de los principales fines de la Universidad, y más en la formación inicial del profesorado (FIP), es realizar un aporte a la sociedad. Este compromiso ha de ser multidireccional, pudiendo ser partícipe del mismo tanto las escuelas como cualquier asociación vinculada con el ámbito educativo. Es en este sentido donde nace una cooperación entre las instituciones. En esta comunicación se presenta una experiencia llevada a cabo desde la asignatura de Educación Física y su Didáctica de la Universidad de Burgos y la ONG “Entreculturas”. Los futuros maestros de Educación Física (EF) diseñaron y llevaron a la práctica una serie de talleres cooperativos a través de los cuales explicarían a los niños la temática de los refugiados de Siria. La ONG sirvió de enlace entre la Universidad y los colegios participantes. La actividad se realizó en la calle, eligiendo para ello un lugar representativo y transitado de la ciudad. La actividad fue un éxito a todos los niveles: a) colaboración entre las entidades; b) implicación de los estudiantes y conocimiento de la realidad educativa; c) vivencia y experiencia de los niños de los colegios. Se anima a los docentes de todas las etapas a buscar vías de colaboración que vayan más allá de la impartición de contenidos en el aula.

ABSTRACT: One of the main purposes of the university, and more in the initial teacher training (FIP), is to make a contribution to society. This commitment must be bidirectional, being able to be a participant in it both schools and any association linked to the educational field. It is in this sense that cooperation between the institutions is born. This communication presents an experience carried out from the subject of Physical Education Didactics of the University of Burgos and the NGO "Entreculturas". The future teachers of Physical Education (PE) designed and put into practice a series of cooperative games workshops linked to the theme of refugees. The NGO served as a link between the university and the participating schools. The activity was carried out in the street, choosing for it a representative and transited place of the city. The activity was a success at all levels: a) collaboration between the institutions; b) involvement of students and knowledge of the educational reality; c) experience of children in schools. Teachers of all stages are encouraged to carry out this kind of activities.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

El término de cooperación en el ámbito educativo tiene diversidad de matices y enfoques. Lo que parece ser un denominador común dentro de este concepto es la necesidad de trabajar conjuntamente para llegar a fines comunes (Gillies, 2014). En la presente experiencia la cooperación se observa en dos niveles claramente diferenciados. El primero de ellos atiende a un nivel superior, centrado en la búsqueda de actuaciones comunes entre la Universidad y una ONG con fines educativos. El segundo atiende a una perspectiva más práctica a través de la realización de talleres motrices cooperativos por parte de los futuros maestros de EF.

Esta experiencia surge por varios motivos:

- 1- Necesidad de acercar más la universidad a la realidad del aula de primaria. Aunque la asignatura se ha impartido siempre bajo unos principios de alta practicidad, esta propuesta permitió la interacción directa entre los estudiantes y alumnos de primaria. Esto siempre generaba problemas de gestión y horarios si se intentaba realizar directamente con los centros educativos, por lo que se optó por contactar con la Organización “Entreculturas”, una ONG especializada en el establecimiento de vínculos entre instituciones para la transmisión, difusión y sensibilización de problemas y preocupaciones sociales.
- 2- Generar una mayor motivación en los estudiantes. Estos ya tenían una actitud muy positiva hacia la asignatura pero el hecho de realizar actividades prácticas en otros contextos en los que ellos fueran los protagonistas, supuso un mayor incentivo. Para ello, y a partir de los recursos teórico-prácticos generados en la asignatura acerca de la cooperación e introduciendo la temática de actualidad acerca de los refugiados de Siria, fueron ellos los que diseñaron los talleres que posteriormente iban a poner en práctica en los colegios. Es importante permitir a los futuros docentes que apliquen lo aprendido en diferentes contextos, ya que de este modo irán adquiriendo su identidad profesional (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Moreno, 2016).
- 3- Generar vínculos de acción con ONGs cercanas al entorno. Desde la Universidad se hicieron unas jornadas de investigación social en las se presentaron diversas posibilidades para poder trabajar colaborativamente con diferentes asociaciones y ONGs. Tras hablar con su coordinador y comprobar las diferentes posibilidades que existían en el ámbito educativo, se consideró oportuno llevar a cabo este proyecto.

El principal objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de colaboración, a través de una intervención motriz cooperativa con trasfondo social, entre la asignatura de Educación Física y su Didáctica, la ONG “Entreculturas” y diversos centros educativos de la ciudad de Burgos.

La colaboración entre la FIP y los centros educativos

Decir que la Universidad y la sociedad *deben ir de la mano* no puede quedarse en una teoría. Esto cobra más importancia en la FIP, donde el aprendizaje del futuro maestro ha de estar directamente ligado a experiencias significativas dentro de la escuela. Por ello, a través del empleo de metodologías abiertas y participativas, es fundamental buscar canales de cooperación con entidades que tengan como eje central el desarrollo de la educación y los valores sociales. Podemos pensar que para eso ya están los Prácticum, una de las asignaturas más valoradas por los estudiantes del Grado. Sin embargo, no parece lógico centrar exclusivamente las guías docentes de las asignaturas en aspectos que no tengan transferencia a los centros educativos. Es esta vinculación con la práctica real lo que permite una reflexión profunda sobre los aprendizajes docentes (Sharplin, Stahl & Kehrwald, 2016).

Como futuros maestros de EF, uno de los principales objetivos formativos a trabajar es la conciencia reflexiva acerca de los fines de la materia, descubriendo el amplio potencial que tiene la asignatura para mejorar las relaciones sociales a través de la corporalidad (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2016). La aplicación del aprendizaje cooperativo ayuda a la consecución de este fin, ya que aporta una responsabilidad individual y grupal en la organización del proceso que permite ser verdaderamente consciente del aprendizaje generado (Buchs, Gilles, Antonietti, & Butera, 2016). En esta línea, uno de los ejes de actuación ha de ser el desarrollo de experiencias educativas de carácter emocional que verdaderamente permitan generar vínculos entre estudiantes a partir de la EF. Para ello, es necesario aplicar procesos que, con las herramientas adecuadas, permitan que los estudiantes regulen sus trabajos de una manera autónoma y motivante. Es preciso demostrar que la EF va más allá de un rendimiento puramente motriz y que tiene un claro componente de mejora social; línea sobre la que se argumenta el presente escrito.

Características de la ONG “Entreculturas”

Como se ha comentado con anterioridad, la ONG con la que se llevó a cabo se llama “Entreculturas”. Dentro de ella, trabajan 86 personas contratadas y 643 voluntarias. Además, tiene una base social de 6.444 personas socias. Su fin es utilizar la educación como principal vía de desarrollo, llevando a cabo proyectos solidarios. Tiene sedes en diversidad de países. Pretende aplicar intervenciones educativas de calidad en aquellos países que más lo necesitan. Para ello desarrollan iniciativas de cooperación, de voluntariado, programas educativos y campañas de comunicación y de sensibilización.

El perfil de esta Organización permitió gestionar la propuesta de forma mucho más fácil y sistematizada. A través de ella se pudo llevar a los centros un acercamiento a la actualidad acerca de la problemática de los refugiados de

Siria. La forma de presentarlo atendió a las características de la asignatura desde la que se partía en la Universidad (Educación Física y su Didáctica). Por ello se crearon una serie de talleres motrices motivadores y significativos para los alumnos.

Desarrollo de la experiencia

El desarrollo de la experiencia se articuló en tres fases bien diferenciadas: 1. Establecimiento de contactos entre Universidad, Organización “Entreculturas” y Centros de Primaria; 2. Diseño y puesta en práctica de la propuesta; 3. Análisis de resultados.

Desde la Universidad se contactó con el coordinador de “Entreculturas” en Burgos. “Entreculturas” contactó con dos centros educativos de Primaria a los que presentó la propuesta y accedieron encantados. Los propios centros decidieron que los cursos que disfrutarían de la experiencia serían 3º y 4º EPO. Por otro lado, se comentó a los estudiantes de la asignatura de Educación Física y su Didáctica la posibilidad de intervenir con una propuesta práctica en centros educativos, a lo que respondieron con una alta motivación. Decidimos que, aprovechando los conocimientos adquiridos en la asignatura, los estudiantes se encargarían de diseñar varios talleres motrices que posteriormente pondrían en práctica con alumnos de primaria. El trasfondo de esos talleres sería explicar de una forma motivante un tema social de actualidad: *Los refugiados de Siria*.

Tras la elaboración de los talleres por parte de los estudiantes de la Universidad, se escogieron tres para poner en práctica con los niños el día establecido. De esta manera se distribuirían en tres grupos a los alumnos de Primaria participantes y todos ellos pasarían por los tres talleres.

Uno de los talleres consistía en un cuento motor con Paracaídas. Mientras se relataba la historia, los niños tenían que ir representando y realizando las acciones motrices requeridas. A continuación, se presenta un extracto de dicho cuento.

Érase una vez un niño que se llamaba... (*Decir los nombres de todos los niños*) y que tenía vuestra edad más o menos. A este niño le encantaba estar en casa con su familia (*nos metemos dentro del paracaídas a modo "iglú"*) jugando con ellos, viendo la televisión, comiendo (*realizar cada una de las acciones*) cuando de repente empezó a escuchar ruidos muy fuertes (*hacemos el ruido*) y que temblaba el suelo (*mueven el paracaídas*) el niño salió de la casa a ver qué pasaba (*salen del iglú*). De repente se dio cuenta de que había una bomba (*les lanzamos pelotas y ellos tienen que intentar que éstas se vayan por el agujero*). El niño estaba muy asustado y corrió abrazar a su madre (*abrazarse entre ellos*). Estaban muy preocupados y no sabían qué hacer, ¿Nos ayudáis?, (*que nos den opciones los niños*) al final decidieron huir, recogieron las cosas y las metieron a una mochila (*realizar cada acción*) y se marcharon andando huyendo de la guerra (*acción de irse*), dejando atrás su casa (*dejamos el paracaídas*) (...)

Otro de los talleres consistía en ir superando diferentes pruebas y dificultades que debían resolver de manera cooperativa. El paso por los diferentes retos era relatado con un hilo conductor del tema de los refugiados. Por ejemplo, una de las actividades recibía el nombre de “Todos juntos”. En ella los alumnos simulaban ser los refugiados quienes disponían de una barca (esterilla) cada uno para llegar a su destino. Con el paso del tiempo las barcas irían desapareciendo. Como se quiere intentar que ninguno de los refugiados se quede fuera y tenga peligro de ahogarse, los compañeros deben hacerles un hueco en su barca. Todos ellos tendrán que arreglárselas como puedan para que ninguno de ellos se quede fuera de la barca. Así que, cuando el pandero suena, los niños refugiados caminan alrededor de sus barcas (esterillas). Pero cuando el pandero deja de sonar, los niños tendrán que subirse a las barcas. En cada ronda se irán quitando esterillas. El juego finaliza cuando todos los refugiados se ayudan entre ellos para estar montados en una sola barca.

Otro ejemplo de actividad perteneciente a este taller nº 2 es el “Ciempiés de la esperanza”. Para ello, se divide a los alumnos en varios grupos. Cada grupo será un ciempiés. Los ciempiés simbolizan la unión de los ciudadanos del mundo que irán salvando a los refugiados que estarán dispersos por el espacio.

Los alumnos se sentarán en el suelo con las piernas abiertas y las rodillas flexionadas, de manera que la persona que está adelante queda entre las piernas del de atrás. Cada participante sujeta los tobillos de los que están detrás. A partir de esta posición el grupo comienza a avanzar y deberá ir recogiendo a los compañeros que están fuera del ciempiés. Los que están fuera no se pueden mover. La última persona que esté en la fila del ciempiés acogerá al refugiado que esté más cerca agarrándole los tobillos. Este se unirá al ciempiés y seguirán hasta que no quede ningún participante solo. Al final los dos grupos se unirán y deberán llegar a “tierra firme”. El juego acabará cuando los dos grupos se unan en un ciempiés gigante que simbolice la unión de todos los pueblos y consigan llegar a un mundo en paz.

El tercer taller consistió en el versionado de una canción conocida por todos ellos (Anexo 1). Tenían que aprenderla y hacer una sencilla coreografía. Dado que todos los niños habían pasado por este taller aprovechamos el final del evento para cantar y bailar la canción todos juntos.

Una vez terminada la experiencia se analizaron los resultados del proyecto. Para ello se atendió a tres vías fundamentales: a) los estudiantes de la asignatura; b) el coordinador de la ONG; c) los directores de los centros educativos. Para los futuros maestros fue una experiencia muy significativa, ya que fue su primera vivencia educativa fuera de la Facultad. Destacaron el contacto con los niños, el sentirse docentes y la cooperación que había tenido el grupo durante el proceso. El coordinador de la ONG es la primera vez que había trabajado con el área de Educación física y resaltó tanto la iniciativa de los estudiantes como el buen recibimiento que tuvieron los talleres motrices entre los niños. Finalmente, los directores de los centros educativos concibieron esta práctica como una actividad plenamente educativa, ya que además de trabajar una temática de actualidad como la de los refugiados, se le

dio practicidad a través de las actividades físicas cooperativas.

Conclusiones

El objetivo del estudio era presentar una experiencia de colaboración, a través de una intervención motriz cooperativa, entre los estudiantes de 2º curso de Magisterio y la ONG “Entreculturas”. Se han comprobado los efectos positivos que tuvo esta intervención tanto en los futuros maestros como en la ONG y en los directores de los centros educativos. El principal aporte de esta experiencia ha sido mostrar una intervención desde la FIP en la que se combinan estrategias cooperativas tanto en el marco más institucional como en el práctico de la propia asignatura.

Para futuras intervenciones sería necesario trabajar más los tiempos de intervención y conocer de antemano los espacios y materiales con los que contamos. Son estudiantes de 2º curso en la Universidad y para la mayoría de ellos es su primera experiencia real con alumnos. La todavía inexperiencia hace necesario centrarse en aspectos pedagógicos fundamentales para que la actividad se desarrolle con éxito.

Esta intervención puede ser de especial interés para todos aquellos docentes que trabajen en la FIP, ya que les permitirá reflexionar sobre la manera de realizar propuestas que vinculen los contenidos de las guías docentes con las intervenciones fuera del aula. También para todos los docentes de esta asignatura en las etapas obligatorias, entendiendo la metodología cooperativa como un modelo idóneo para generar solidaridad, experiencias motrices positivas y vínculos sociales de verdadero impacto.

El hecho de desarrollar planteamientos didácticos en el aula y fuera del aula, permite demostrar el potencial de una asignatura con tantas posibilidades a nivel motriz, cognitivo, de relaciones interpersonales e inserción social.

Referencias

- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.P., & Butera, F. (2016). Why Students Need to Be Prepared to Cooperate: A Cooperative Nudge in Statistics Learning at University. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Gillies, R, M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2016). Entender y enseñar la educación física en la formación inicial del profesorado: estudio de caso en España y Costa Rica. *Movimento*, 22(4), 1049-1062.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(3) 207-221.
- Sharplin, E.J., Stahl, G., & Kehrwald, B. (2016). "It's about Improving My Practice": The Learner Experience of Real-Time Coaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(15), 119-135.

Anexo 1. Canción versionada “Despacito”

Si, si es que ya veo un barco acercándose

(Gesticular con las manos como si llevásemos un prismático haciendo un barrido de derecha a izquierda)

tengo que ayudarles a llegar

(Nos levantamos del suelo dando un salto y hacemos la mímica de ir corriendo)

vi que tu mirada ya estaba llamándome

(Brazos señalando a los ojos, luego extendidos, y después los llevamos a la boca y orejas)

muéstrame el camino que yo voy.

(En círculo, mano derecha al centro, mano izquierda al centro y de nuevo todas arriba)

Y, puede parecer un poco animal

(Golpear la palma de una mano con el puño de la otra)

que a los otros nadie quiera refugiar

(Abrimos los brazos y hacemos el gesto de un abrazo)

solo con pensarlo se me nubla el mundo (Oh yeh)

(Desde la posición de los brazos cruzados, los llevamos a los ojos y bajamos la cabeza)

Ya, ya están en la orilla pueden caminar

(Acción de marcha)

les recibo atento les voy a abrigar

(Extendemos un brazo hacia adelante, luego el otro y los movemos hacia atrás)

veo que sonríen lo agradecen mucho

(Levantamos los brazos moviendo las manos)

Re-fu-giados

(Levantamos la mano 3 veces)

vienen padres, hijos y hermanos

(señalamos cuatro veces de derecha a izquierda)

porque en mi tierra paz están buscando

(levantamos primero un brazo, luego el otro)

vamos a cogernos todos de la mano...

(tal y como dice la canción nos agarramos todos de las manos)

EL ESCAPE ROOM: UNA PROPUESTA COOPERATIVA CON INFINIDAD DE POSIBILIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA

ESCAPE ROOM: A COOPERATIVE PROPOSAL WITH ENDLESS POSSIBILITIES IN PHYSICAL EDUCATION

David Hortigüela Alcalá¹, Alejandra Hernando Garijo² Ángel Pérez Pueyo³

¹*Universidad de Burgos*

²*Universidad de Burgos*

³*Universidad de León*

Correo electrónico de contacto: ahgarijo@ubu.es

RESUMEN: En esta comunicación se presenta una experiencia llevada a cabo en un colegio público de la ciudad de Burgos bajo el planteamiento de un reto cooperativo en gran grupo: el "Escape room". La clase tenía que superar una serie de pruebas cooperativas motrices y cognitivas en un tiempo máximo de 60 minutos. Una vez superadas éstas, se obtenía una contraseña que abría el cofre. En este cofre se encontraba una llave que les permitía salir del gimnasio. Esta actividad, donde el diálogo y la toma de decisiones conjunta era fundamental, generó una alta motivación en los estudiantes. Se anima a los docentes de EF a enmarcar las actividades físicas cooperativas dentro de propuestas globales que atraigan el interés del alumnado.

ABSTRACT: This paper presents an experience carried out in a public school in the city of Burgos under the approach of a cooperative challenge in a large group: the "Escape room". The class had to pass a series of cooperative motor and cognitive tests in a maximum time of 60 minutes. Once these were overcome, a password was obtained that opened the chest. In this chest was a key that allowed them to leave the gym. This activity, where dialogue and joint decision-making was fundamental, generated high motivation in the students. EF teachers are encouraged to frame cooperative physical activities within global proposals that attract the interest of students.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

Una actividad física cooperativa ha de tener en cuenta al grupo para su realización (Callado, 2012). Cuando se desarrollan este tipo de actividades dentro de las Unidades Didácticas (UUDD), el docente ha de prestar especial atención a todo lo que sucede en torno a las mismas. Los y las estudiantes nos dan mucha información con su forma de actuar, con su cuerpo y su lenguaje. Por ello, es aconsejable llevar a cabo procesos de evaluación formativa que permitan tanto al estudiante como al profesorado ser consciente de sus logros, de su capacidad de empatía y de la gestión de los conflictos surgidos en el grupo (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017). Además, el hecho de que la motricidad esté implícita en la propuesta, conlleva poner en práctica la globalidad del movimiento en actividades integradas.

Este tipo de retos pueden articularse de diferentes formas: a través del desarrollo de una UD completa, entre secuencias de UUDD para conexas temáticas y/o contenidos didácticos o como actividades puntuales que sirvan para adquirir sentimiento de grupo y compromiso relacional. Las posibilidades son diversas, pero lo que siempre hay que tener presente es que en estos retos se integre la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal y la reflexión conjunta durante el proceso (Hortigüela et al., 2017).

Por otro lado, siempre supone un agente motivante para los/as alumnos/as desarrollar prácticas en el aula que tengan un componente social de actualidad. La propuesta que se presenta conecta una actividad muy de moda en este momento entre los jóvenes y no tan jóvenes en su tiempo libre: el “Escape Room”. Hay diferentes modalidades, pero la esencia del mismo radica en cómo el grupo da respuestas ante problemas para conseguir un objetivo común, en este caso “salir de una habitación”. En este sentido, es preciso resaltar que el “Escape Room” no deja de ser una manera de dar coherencia y/o sentido a la realización de determinados retos yendo un poco más allá del planteamiento de estos con un envoltorio más motivador y atractivo. Quizá puede ser muy útil al inicio, cuando a los/as discentes aún les cuesta entrar en las propuestas cooperativas al provenir de contextos y ambientes eminentemente competitivos.

Si bien podemos decir que se trataría de una actividad colaborativa, desde aquí se plantean las modificaciones necesarias para convertirla en cooperativa a dos niveles: a) en la esencia principal de la actividad en la que todo el mundo o nadie consigue el objetivo; b) en los retos motrices que tienen que superarse.

Por todo lo anteriormente comentado, la presente experiencia surge por varios motivos:

4- Adaptar prácticas sociales actuales de tiempo libre al área de EF. La docencia ha de estar en contacto directo con lo que sucede en la sociedad, por lo que no podemos mirar hacia otro lado cuando existen prácticas de ocio que

perfectamente pueden ser integradas en el aula. Además, la EF permite abordar, a través del movimiento, una gran cantidad de aspectos sociales relacionados con el respeto y la tolerancia a los demás. Solamente de este modo podremos conectar directamente con los intereses de los/as estudiantes y fomentar así su motivación intrínseca.

5- Innovar pedagógicamente en el desarrollo de los retos cooperativos en EF. Uno de los aspectos más positivos en la puesta en práctica de actividades físicas cooperativas es la diversidad de posibilidades que derivan de las mismas para fomentar la socialización en el aula. A través del “Escape Room”, se intenta aportar una actividad que ineludiblemente ha de desarrollarse en grupo.

6- Reflexionar como docentes sobre los aportes que realizan este tipo de propuestas en la materia. Si algo permite el desarrollo de las actividades físicas cooperativas es la observación de las acciones y reacciones del alumnado. A través de esta experiencia, el profesorado recogerá información sobre la organización de grupo cuando intervienen factores como el tiempo o la resolución conjunta de actividades motrices.

El principal objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia de “Escape room” en 3º de primaria, planteada como reto cooperativo desde el área de EF.

Necesidad de vincular la EF al desarrollo de retos motrices cooperativos

Uno de los principales aspectos que el docente de EF ha de valorar para introducir, desde la base, la cooperación en el aula, es otorgar importancia a las relaciones sociales de sus estudiantes (Casey & Goodyear, 2015). Una clase que no se respeta y no acepta las opiniones de sus iguales difícilmente podrá plantearse resolver retos de cualquier índole de manera conjunta. El clima de grupo es uno de los principales determinantes del aprendizaje y, por ende, ha de estar asociado a metodologías en las que se atienda a códigos corporales que vayan más allá del rendimiento deportivo.

Abordar la cooperación desde la EF permite ahondar en los aspectos psicosociales de nuestros alumnos como por ejemplo su autoestima, autoconcepto, autonomía, empatía y aceptación de sus capacidades y limitaciones. Esto requiere que los/as estudiantes piensen antes de actuar, algo que no siempre es fácil dentro de la etapa de primaria. Este diálogo se asocia además con el trabajo de la necesidad de unos hacia otros. Hay que conseguir que ellos y ellas se sientan competentes, demostrándoles que su aportación en el grupo es lo que lleva a la consecución de los objetivos. Las experiencias motrices del alumnado traen consigo un componente emocional asociado que no puede pasar desapercibido. Además, y una vez que los alumnos y alumnas vayan teniendo un bagaje elevado en las prácticas motrices cooperativas, se podrá profundizar en su creatividad a la hora de dar alternativas a las actividades trabajadas.

Aspectos previos importantes a tener en cuenta en la puesta en práctica de un “Escape room”

Uno de los aspectos que permite más flexibilidad a la hora de organizar esta propuesta es la diversidad de posibilidades temáticas existentes. La clave es conectar con los intereses de los/as estudiantes. Se puede ambientar en películas, en lugares de acción fantasía, superhéroes, aspectos transversales o interdisciplinarios... Este es un primer factor que el docente tiene que valorar, ya que si el contexto que envuelve a la actividad se encuentra en la línea de los centros de interés del alumnado, la implicación está asegurada.

Otro indicador importante a tener en cuenta es en cuántos retos motrices estructuramos la propuesta en función de la estimación temporal de resolución de cada uno de ellos. En este caso se plantearon cuatro retos, dado que el candado estaba conformado por cuatro números. Tras la superación de cada reto, el grupo obtenía un número. Esos números constituían la combinación adecuada del candado que permitiría abrir el cofre donde se encontraba la llave para poder escapar del gimnasio. Es aconsejable que, manteniendo los principios cooperativos esenciales, los retos motrices tengan características distintas. Por ejemplo, uno puede ser de desplazamiento de grupo, otro de transporte de material, otro de lanzamiento a diana, otro relacionado con retos de carácter emocional, etc.

Una vez definida la variedad en los retos es preciso asegurar la participación de los/as integrantes del grupo de una manera activa y ordenada. En este sentido, resulta especialmente relevante haber trabajado previamente de manera cooperativa. Ello les permitirá organizarse más rápidamente y ser más efectivos en la toma de decisiones (Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando & Santos, 2017).

Finalmente es preciso considerar el rol que ha de adquirir el/la docente en el transcurso de la actividad. Lo que parece evidente es que no puede dar la solución en las distintas tareas. Ahora bien, el clima de grupo y los objetivos pedagógicos implícitos en la actividad serán determinantes para que el/la profesor/a pueda dar o no algún tipo de pista o ayuda.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en tres fases diferenciadas: 1. Trabajo cooperativo previo; 2. Diseño y puesta en práctica del “Escape Room”; 3. Valoración de la experiencia.

Como se ha indicado con anterioridad el trabajo cooperativo previo constituye un factor clave para el disfrute posterior del “Escape Room”. Debemos asegurarnos de que el alumnado ha pasado por experiencias anteriores que les han permitido darse cuenta de la necesidad de respetar el turno y aceptar las propuestas de los/as demás; hablar, debatir y ponerse de acuerdo; y de que gracias a la aportación de todos ellos y ellas la clase entera consigue grandes retos imposibles de resolver de forma individual.

La propuesta de actividades sencillas permitirá trabajar sobre la base de estos aspectos tan relevantes. Comenzamos con el trabajo de paracaídas (figura 1). Esto permitió retomar su uso con respecto al año anterior. Este recurso motivante para ellos/as permitió establecer pautas de orden y colaboración mutua. Posteriormente, pasamos a plantear actividades sencillas pero que demandaban que el alumnado tuviera que comunicarse y ponerse de acuerdo (Fernández-Río et al., 2017). Para ello, se siguió una organización secuencial (Pérez-Pueyo, 2016) que iba de pequeños grupos hasta la implicación de todo el grupo clase. Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas organizados/as en grupos, tenían que ordenarse en un banco sin pisar el suelo atendiendo a criterios de altura o de fecha de nacimiento. A continuación, los grupos se unían para hacerlo toda la clase junta.



Figura 1. Trabajo con Paracaídas

Tras esto se decidió buscar una actividad que sirviera de colofón al trabajo desarrollado: el “Escape room”.

En primer lugar, se decidió la ambientación y el motivo que desencadenaría “quedarse atrapado en el gimnasio”. Los superhéroes suponían para ellos y ellas un centro de interés y así en el aula de clase, los tutores los utilizaban para destacar mensajes clave de Lengua o Matemáticas (figura 2). En nuestro caso *Spiderman* fue el superhéroe elegido quien nos había permitido hablar en muchos casos de las capacidades físicas básicas que poseía.

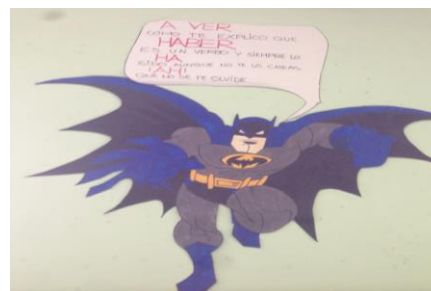


Figura 2. Mensajes clave colgados en el aula utilizando a los superhéroes

Así que, el día llegó y entrando al gimnasio y habiéndonos sentado en el punto de encuentro como cada día, de repente se apagaron las luces del lugar y nos cerraron la puerta. Acto seguido y ante el asombro, se consiguió encender las luces y allí nos encontramos una carta y un cofre. La aventura comenzó.

En la carta ponía que Spiderman había sido atrapado por el duende verde y que solo con su ayuda y la superación de algunas pruebas podríamos escapar y liberar a Spiderman.

Tras el “revuelo” inicial ocasionado en los niños y niñas, se percibió una absoluta motivación, predisposición e implicación.

La primera prueba se llamaba “*Demos nuestro apoyo a Spiderman*”. La clase tenía que poner en el suelo tantos apoyos como se indicaba en las tarjetas, por ejemplo: “solo diez pies apoyados en el suelo” o “diez pies y diez manos apoyados”. Además, se añadía la condición de que tenían que estar en contacto corporal.

La superación de ésta les concedió un primer número.

La siguiente prueba tenía el nombre de “*Enviamos nuestra fuerza y energía a Spiderman*”. La clase dispuesta en círculo y agarrada tenía que pasarse varios

aros sin soltarse de la mano. Los aros representaban esa fuerza y energía que nuestro superhéroe necesitaba.

Después de superar la prueba se les dio un segundo número.

La tercera prueba se denominó *“Un Sandwich para Spiderman”*. Tras el paso por dos pruebas parecía que el superhéroe necesitaba comida para aguantar la espera antes de ser liberado. Los niños y niñas tendrían que ayudarlo. Había cuatro colchonetas dispuestas en el suelo y los/as alumnos/as distribuidos/as tenían que colocarse encima. La prueba estaba superada si conseguían poner las colchonetas una encima de otra como un sándwich, siempre y cuando cumplieran un importante requisito: no era posible tocar el suelo.

La última prueba *“Encuentra la palabra clave para salvarme”*, consistió en formar la palabra “Key” (llave). Desde lo alto de las espalderas, debía leerse esta palabra con los cuerpos de los niños sobre el suelo.

Como habían superado las cuatro pruebas y cada una de ellas les había dado un número, intentaron poner la combinación en el candado, pero no resultó. La prueba final era resolver una operación matemática que utilizaba aspectos que precisamente estaban trabajando en el área de Matemáticas. El resultado de esa operación era coincidente con la combinación del candado. El cofre se abrió y consiguieron salir del gimnasio y liberar a Spiderman.

La experiencia resultó muy positiva a todos niveles. Los niños y niñas se mostraron absolutamente motivados/as y entusiasmados/as. De hecho, nada más finalizar, preguntaron cuando volverían a hacer otro. Para la docente también fue un buen aprendizaje, ya que observó algunas dificultades. La emoción y las ansias por lograr hacía olvidar a parte del alumnado la esencia de la propuesta que tantas veces se recalcó: solo gracias a la cooperación de todos/as podrían conseguir escapar del gimnasio y liberar a Spiderman.

Conclusiones

La puesta en práctica de la experiencia de “Escape room” ha permitido comprobar los efectos positivos tanto para los/as estudiantes como para la maestra. El principal aporte de esta experiencia ha sido mostrar una intervención didáctica, basada en retos cooperativos de gran grupo, a través de la integración de una actividad de ocio y tiempo libre de gran auge en la actualidad.

Esta intervención puede ser de especial interés para todo el profesorado que trabaje en las etapas de primaria y de secundaria, ya que les permitirá explorar y reflexionar acerca de una experiencia con una gran cantidad de posibilidades en el ámbito cooperativo. Somos conscientes de que introducir el aprendizaje cooperativo en EF tiene una inmensidad de posibilidades, y el ejemplo descrito en la comunicación es una de ellas. Lo que parece evidente es que una materia tan trascendente como la nuestra ha de estar estrechamente relacionada con los valores personales que rigen una sociedad justa e igualitaria, y para eso, la metodología cooperativa es un buen ejemplo.

Referencias

- 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: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- 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: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v12i35.880>.
- 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. (2012). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105.

PROYECTO TÁNDEM: EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN

TÁNDEM PROJECT: INCLUSIVE EDUCATION THROUGH COOPERATION

Pedro Sánchez Sagrado. Cee Castell Vell (Castellón)
Roberto Grau Ejarque. Ceip Tombatossal (Castellón)
Alberto Gonzalez Aguacil. Ceip Isabel Ferrer (Castellón)
Soledad Bausa Aguilar. Ies La Plana (Castellón)

pedroinef@gmail.com

RESUMEN:

El ámbito deportivo para las personas con diversidad funcional tiene asociada una segregación oculta detrás del deporte adaptado. El proyecto Tándem es una experiencia piloto llevada a cabo en la Provincia de Castellón.

Tándem plantea como eje central actividades cooperativas no adaptadas. Se crean hermanamientos favoreciendo el contacto entre los alumnos. El proyecto consigue que la discapacidad quede en un plano secundario. Tándem abre las puertas de los centros específicos a la escuela ordinaria y viceversa. Logra una sensibilización social más allá de la necesidad de apoyo individual que cada uno requiere.

La evaluación continua del proyecto permite identificar como factor principal del éxito la actitud positiva del profesorado y del alumnado participante.

ABSTRACT:

The sports field for people with functional diversity has a hidden segregation associated with adapted sports. The Tandem project is a pilot experience carried out in the Province of Castellón.

Tandem contemplates not adapted cooperative activities as its central axis. Twinning are created favoring contact between students. The project makes disability less important than human relationship. Tandem opens the doors of the specific centers to the ordinary school and vice versa. It achieves a social sensitivity beyond the individual support each one requires

The continuous evaluation of the project has made it possible to identify the positive attitude of the teaching staff and the participating students as a main factor of success.

INTRODUCCIÓN

El ámbito deportivo para las personas con diversidad funcional tiene asociada una segregación oculta detrás del deporte adaptado. El proyecto Tándem es una experiencia piloto llevada a cabo en la Provincia de Castellón. Las actividades cooperativas en el ámbito de la educación física y el ocio permiten crear un vínculo de apoyo entre el alumnado de centros ordinarios y específicos.

La competición y los aspectos competitivos de la Educación Física (EF) afectan negativamente (Block, 1995). Según Wong (2008) en las intervenciones educativas no se deberían plantear tareas donde se fomente la competición y la cultura individualista. La cooperación es la base sobre la que se plantea Tándem.

El proyecto se centra en el trabajo de la competencia social y cívica. A través de la implicación del profesorado de Educación Física de los diferentes centros se fomentan los valores de solidaridad e igualdad y se transmiten estrategias constructivas para ofrecer apoyo a los compañeros, desde la cooperación y en un contexto lúdico enmarcado por actividades deportivas y de ocio.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO; Avramidis y Norwich, 2012) nos dice que la discapacidad considerada más fácil de incluir en las sesiones de Educación Física es la discapacidad física, seguida de las dificultades en el aprendizaje y el habla, las dificultades conductuales y emocionales severas, la discapacidad visual y auditiva y, por último, la discapacidad intelectual. El proyecto Tándem se centra principalmente en dar respuesta a alumnos con discapacidad intelectual, con los retos y dificultades añadidas que esto supone.

El objetivo general de Tándem es mejorar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales. Los objetivos secundarios son: a) Favorecer la inclusión a través de actividades cooperativas. b) Fomentar la sensibilización entre el alumnado, los profesionales, la administración y la sociedad. c) Hacer visible la realidad de un alumnado que tiende a estar segregado en centros específicos d) Ofrecer pautas sobre cómo dar y recibir apoyo en diferentes circunstancias.

DESARROLLO de la experiencia

El origen surge de la necesidad de dar continuidad a un proyecto llamado discapacidad con capacidad desarrollado en un centro de educación especial de Avilés donde se consiguió que la mayoría del alumnado realizará un amplio abanico de actividades: esquí, bicicleta, vela, surf, escalada.

El proyecto Tándem coge el testigo de este proyecto al aterrizar en otro colegio de educación especial en Castellón. Se decide retomar el reto, pero buscando la inclusión plena a través de los apoyos naturales y en contextos motivantes. La esencia sigue siendo mejorar la calidad de vida del alumnado a través de la inclusión y el contacto con centros ordinarios. El eje central del mismo son las actividades cooperativas no adaptadas en las que alumnos comparten una programación única, favoreciendo el contacto cercano entre ellos. La periodicidad de los encuentros es mensual y la ubicación de las actividades es alterna entre los centros.

Los pasos principales para iniciar este proyecto han sido: a) investigar las posibilidades deportivas, de ocio y tiempo libre que se desarrollan en Castellón para personas con discapacidad. b) crear un canvas con las partes fundamentales del proyecto que se quieren desarrollar. c) se contacta con los centros cercanos, a través de los departamentos de Educación Física y se les plantea el canvas del proyecto y el realizar una sesión conjunta de Educación Física con la posibilidad de dar continuidad en el tiempo si la experiencia es gratificante para ambos grupos.

Esto da lugar a la creación de hermanamientos entre 8 aulas (4 del centro específico y 4 de centros ordinarios). El procedimiento para crear dichos hermanamientos es el siguiente: El centro específico se pone en contacto con los centros ordinarios cercanos, presenta la idea del proyecto a los departamentos de EF, se comprueban horarios y se seleccionan aquellos grupos que coinciden en horario y edad. Se realiza una primera sesión conjunta a través de juegos cooperativos de presentación puesto que la mayoría de los participantes no se conocen entre sí, aunque existen algunos que se conocen de los colegios ordinarios (aulas CYL). Se empiezan con juegos en gran grupo como casas e inquilinos, pelota con nombre, ¿Te gustan tus vecinos?,...). Una vez evaluado el primer encuentro y visto el grado de interacción entre el alumnado mediante la observación directa y el registro en video, los profesores de referencia se vuelven a poner en contacto para establecer fechas, lugar y temática de los hermanamientos a lo largo del curso.

En los posteriores encuentros se forman grupos heterogéneos de 8/10 alumnos de ambos centros. Los grupos se conforman con el objetivo de fomentar el intercambio de experiencias y motivaciones. En las actividades planteadas se consigue una inclusión plena en la que la discapacidad queda en un plano secundario. Ejemplos de retos planteados son: Meter canasta con paracaídas, transportar cacahuete terapéutico sin que toque el suelo, sin tocarlo con las manos y en contacto con todos los participantes, mantener en el aire golpeando entre todos los miembros del equipo cuatro globos, “pasar el río” sin que se los coman los tiburones teniendo sólo una colchoneta y 6 ladrillos. Otras veces se realizan retos en relación a la UD que se este trabajando. El Acroesport: creación de figuras donde existan dos personas en posición invertida. Creación de figura de tres alturas.

Conviene puntualizar que el desarrollo de una sesión no requiere llevar a cabo modificaciones sustanciales en la programación del área de Educación Física de los diferentes centros. Son los propios alumnos los que de manera natural y con unas pautas de interacción básicas transforman las actividades propuestas en oportunidades de cooperación e inclusión educativa. Puntualmente se organizan unas Jornadas Deportivas Inclusivas de Ocio y Tiempo libre no competitivas. Estas jornadas abiertas a más centros son un punto de inflexión en el proyecto cuyo objetivo es compartir más allá del hermanamiento y generalizar los valores interiorizados en diferentes contextos.

Los principales problemas que se han encontrado a la hora de realizar el proyecto son la rigidez educativa, de horarios, de contenidos, el hecho de encontrar una hora para realizar los hermanamientos que encajen en cuanto a

grupo, edad, intereses es a menudo complicado. La flexibilidad de los centros y el sacrificio de tiempos de patio para realizar los traslados ha sido fundamental para lograr el éxito del desarrollo de Tándem.

Otro de los problemas es la masificación de las clases, aun siendo los grupos de educación especial grupos pequeños al juntarse con el grupo ordinario quedan hermanamientos que van desde los 28 hasta los 40 alumnos. Esta situación se ha podido solucionar al estar varios profesionales a la vez permitiendo el desarrollo de diversas actividades simultaneas que ayudan a crear grupos más pequeños y fortalecer el vínculo entre los alumnos.

Las sesiones se evalúan de manera individual a través de testimonios directos aleatorios tanto de alumnado, profesionales y familias, quedando todas recogidas en blog del proyecto. Otra herramienta de evaluación clave es la reciente validación española del cuestionario CAIPE-R, sobre actitudes del alumnado hacia la integración en EF (Block, 1995; Ocete, Pérez-Tejero, Franco y Coterón, 2017).

La duración de esta experiencia piloto es de un curso académico con opción de continuidad con las modificaciones que sean necesarias, por ejemplo: el cambio entre aulas hermanadas, la ampliación de centros participantes, tanto de centros ordinarios como específicos. También se contempla la posibilidad de utilizar actividades extraescolares y complementarias de todos los centros como oportunidades de inclusión, así como el aumento de días de los hermanamientos

CONCLUSIONES

El proyecto Tándem facilita un trabajo cooperativo innovador entre centros ordinarios y centros específicos. El planteamiento del mismo permite olvidar la discapacidad y aprender a apoyarse unos a otros.

La evaluación continua del mismo está ofreciendo un feedback muy positivo resaltando el buen ambiente y la cercanía lograda entre el alumnado. Los alumnos esperan con anhelo la cita mensual, se preparan regalos entre ellos y expresan sentimientos de satisfacción antes, durante y después de las sesiones de trabajo.

El proyecto abre las puertas de los centros específicos a la escuela ordinaria y viceversa. Logra una sensibilización social de todo alumnado que favorece un trato de igual a igual, más allá de la necesidad de apoyo individual que cada uno requiere.

De acuerdo con Sang, Younghwan y Block (2014) existen una serie de factores facilitadores que conviene tener en cuenta para el desarrollo exitoso de un programa inclusivo como Tándem, cabe destacar la formación del profesorado, la interacción en edades tempranas de personas con discapacidad, la reducción del tamaño de las clases y tener personal especializado de apoyo durante las sesiones.

La evaluación continua del proyecto permite identificar como factor principal del éxito la actitud positiva tanto del profesorado implicado como del alumnado participante.

Referencias

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2012). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147
- Block, M. (1995). Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education Revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 12* (1), 66-77
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Franco, E., y Coterón, J. (2017). Validación de la versión española del cuestionario "Actitudes de los alumnos hacia la integración en educación física (CAIPE-R)" *Psychology, Society, & Education, 9* (3), 447-458
- Ríos, M. et al. (2009). Plan integral para la actividad Física y el Deporte: Personas con Discapacidad. Extraído el 28 de mayo de 2014 desde <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/discapacidad.pdf>.
- Sang, P., Younghwan, K., y Block, M.(2014). Contributing factors for Successful Inclusive Physical Education. *Palestra, 28* (1), 42-49.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29* (1), 70-82.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿POR QUÉ LLEGAN A ELLOS ALGUNOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

COOPERATIVE LEARNING AND FORMATIVE ASSESSMENT: WHY DO SOME PHYSICAL EDUCATION TEACHERS GET THERE?

**Miriam Molina Soria¹, Víctor M. López Pastor², Emilio Barrientos Herranz³,
Marcos Herranz Sancho⁴**

¹⁻²⁻³ Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

³CEIP Blas de Otero, Vallecas, Madrid

⁴CEIP Las Cañadas, Trescasas, Segovia

Correo electrónico de contacto: miriam.molina@alumnos.uva.es

RESUMEN:

La finalidad de este estudio es analizar en qué medida las experiencias de evaluación formativa y aprendizaje cooperativo (AC) vividas durante la FIP (Formación Inicial del Profesorado) pueden influir a la hora de poner en práctica este tipo de modelos didácticos en su trabajo actual como profesores de EF (Educación Física) en EP (Educación Primaria). Se utiliza una metodología mixta con una muestra reducida de 17 maestros de EP. Las técnicas de obtención de datos son un cuestionario cerrado con escala tipo Likert, entrevista semiestructurada. También se lleva a cabo un grupo focal con egresados de las facultades de educación que experimentaron sistemas de EFyC (Evaluación Formativa y Compartida) en su FIP.

Los resultados indican que sí existe transferencia entre lo vividos durante la FIP respecto al AC y la EFyC y lo que éstos maestros aplican actualmente en su práctica en el aula, aunque en algunos casos influye más la formación permanente que en la inicial. La participación del alumnado suele realizarse a través de la autoevaluación, coevaluación, autocalificación y calificación dialogada. Los maestros coinciden en la necesidad de utilizar EFyC para evaluar actividades de AC.

ABSTRACT:

The main purpose of this study is analyzing in which extent the experiences of formative assessment and cooperative learning experienced through the Pre-service Teacher Education (PTE) can influence to put into practice this type of educational models in real work as Physical Education (PE) teachers in Primary Education. A combined methodology has been used with a reduced sample of 17 Primary Education teachers. The data gathering techniques are a closed questionnaire Likert-type scale semi-structured interview. A focus group is also held with the graduates of the faculties of education who experienced formative and shared assessment systems in their PTE.

The results confirm a relationship among those experienced throughout the PTE regarding to cooperative learning and formative and shared assessment and that they actually accept them in their classroom practice, although in some cases they have more influence on lifelong learning than on the initial one. The engagement of students is usually through self-assessment, co-assessment, self-assessment and dialogue mark. The teachers agree on the necessity of using formative and shared evaluation for the classification of cooperative learning.

Comunicación sobre una investigación

Introducción.

Los sistemas de evaluación formativa en educación física.

López y Pérez (2017) definen la evaluación formativa como “proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p.36). Este tipo de sistemas de evaluación mejoran y favorecen los aprendizajes del profesorado y del alumnado, y el desarrollo de competencias personales y profesionales. Algunas investigaciones muestran que el alumnado universitario considera que la vivencia de sistemas de evaluación formativa ayuda al desarrollo de competencias profesionales, porque los maestros tienden a reproducir en su práctica profesional los sistemas de evaluación que vivieron durante su FIP (Palacios y López, 2013); destacando la necesidad de cambio de los sistemas de evaluación universitarios: el paso de la evaluación centrada exclusivamente en la calificación, a una evaluación centrada en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, un estudio reciente (Hamodi, López y López, 2017) parece demostrar que el haber vivido sistemas de EFyC durante la FIP ayuda a que luego se intenten poner en práctica sistemas similares cuando esos maestros acceden a la función docente en las aulas de educación primaria.

Aprendizaje cooperativo en educación física.

Según Fernández-Río, Rodríguez, Velázquez y Santos (2013), una actividad cooperativa en EF se puede definir como “aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos” (p.24). Sin embargo, Velázquez, Fraile y López (2014) definen el AC como una “metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo” (p. 239).

Debemos tener en cuenta la diferencia existente entre cooperar (todos juntos conseguimos un mismo objetivo) y colaborar (trabajar con otras personas, pero no necesariamente debemos conseguir todos unos mismos objetivos). Asimismo, Fernández-Río et al. (2013) señalan que en el trabajo cooperativo se debe conseguir que todos los participantes aprendan lo máximo posible; no hay una responsabilidad individual durante el ejercicio, pero todos deben realizar una aportación dentro del grupo. Según Velázquez et al. (2014), el AC requiere un trabajo grupal en el que los alumnos interactúen para intercambiar la información necesaria; para Fernández-Río y Velázquez (2005) “el docente debe canalizar aportaciones, dinamizar, recoger, reforzar y celebrar los progresos y los acuerdos, y facilitar el diálogo y la participación de todos y todas en las diferentes tareas a realizar” (p.24).

En Velázquez et al. (2014), se enumeran las ventajas de trabajar el AC en las clases de EF: (a) promueven el aprendizaje y el rendimiento motor; (b) desarrolla habilidades sociales y mejora las relaciones entre el alumnado; (c) favorece la inclusión del alumnado con discapacidad; (d) mejora el autoconcepto general y físico; y, (e) motiva a los alumnos hacia la práctica motriz.

Modelos educativos en educación física.

Méndez (2009), señala tres modelos educativos: (a)-Modelo comprensivo, que tiene como base el modelo constructivista, que se centra en el alumno y en el juego. El papel del maestro es facilitador, y el alumno construye su propio aprendizaje y se implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez y Aznar (2016), destacan como elementos del modelo comprensivo la transferencia entre deportes utilizando sus elementos comunes, la representación de los juegos en las sesiones de EF, la exageración de la estructura de los juegos, la complejidad táctica creciente y la evaluación auténtica; (b)-Modelo de Educación Deportiva, que utiliza una metodología centrada en el alumnado, que adquiere más responsabilidad de manera gradual y en el que los juegos y deportes tienen las reglas modificadas; (c)-Modelo de AC, en el que se pueden diferenciar como rasgos principales: un grupo de personas, unos objetivos comunes y una dependencia mutua. Las características de este modelo son la interdependencia positiva entre los miembros del grupo, el objetivo que tiene el grupo, así como la responsabilidad individual de cada uno de ellos, la interacción de los integrantes, el procesamiento grupal y las habilidades interpersonales.

Además de los establecidos por Méndez (2009), Fernández-Río et al. (2016) enumera otros modelos pedagógicos utilizados en las clases de EF: “Modelo ludo-técnico”, de “responsabilidad personal y social”, de “educación-aventura”, de “alfabetización motora”, el “estilo actitudinal”, la “autoconstrucción de materiales”, “educación para la salud” y la “hibridación de modelos”.

Aprendizaje Cooperativo y Evaluación Formativa y Compartida en educación física.

En este estudio de Velázquez et al. (2014), los maestros participantes aseguran que todo contenido de EF puede ser enseñado con AC, a través de la interacción entre iguales. Además, estos maestros valoran la importancia de la evaluación en los procesos de AC a través de procesos de autoevaluación y coevaluación. López, Barba, Vacas y Gonzalo (2010) y López, Monjas, Manrique, Barba y González (2008) consideran que existe una fuerte relación de coherencia interna entre la utilización del AC en EF y el uso de sistemas de EFyC.; especialmente los procesos de “evaluación compartida”, que definen como el: *“proceso de evaluación basado en el diálogo y la toma de decisiones en las que participa el alumnado y el profesorado”* (p.458). Asimismo, en López et al. (2010) consideran fundamental la coherencia entre los sistemas de aprendizaje y los procesos de evaluación llevados a cabo. El AC debería tener una evaluación formativa y compartida, tanto del alumnado como del profesorado y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos.

El objeto de estudio de esta investigación es la transferencia de sistemas de evaluación formativa y aprendizaje cooperativo (AC) a la práctica real del aula de maestros de EF de educación primaria. Los objetivos que persigue esta investigación son:

(1)-Analizar si las experiencias de evaluación formativa y AC vividas durante la

FIP influyen en la práctica actual como maestros de EF.

(2)-Investigar los aspectos que han influido en los maestros para que utilicen sistemas de evaluación formativa y AC en sus aulas.

Metodología.

El diseño de esta investigación es un estudio de caso en el que se analiza una muestra de 17 maestros de EF que utilizan sistemas de EFyC y AC en EP.

Materiales.

En esta investigación se combinan instrumentos cuantitativos (cuestionarios cerrados con escala tipo Likert) e instrumentos cualitativos (entrevistas semiestructuradas y un grupo focal). El grupo focal estaba formado por egresados recientes de las Facultades de Educación de Segovia y de Valladolid (Universidad de Valladolid), Facultad de Formación del Profesorado (Universidad Autónoma de Madrid) y Facultad de Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza), que han experimentado sistemas de EFyC durante su FIP.

Procedimiento.

En un primer momento se realizaron tres grandes preguntas a una muestra intencionada de maestros de EF que sabíamos que utilizaban EFyC en sus aulas, en mayor o menor medida. Se trata por tanto de una muestra intencionada. Se les realizaron tres preguntas, enfocadas a avanzar en los objetivos de investigación. Son las siguientes:

- ¿Dónde han recibido su formación inicial?
- ¿Trabajan como profesores especialistas de educación física en primaria, o al menos como tutores generalistas?
- ¿Utilizan habitualmente sistemas de evaluación formativa y/o compartida en sus clases?

Una vez seleccionada la muestra que utilizaba AC y EFyC en sus aulas, se aplicaron los cuestionarios cerrados con escala tipo Likert. Tras un primer análisis de estos datos se selecciona a tres maestros para realizar las entrevistas semiestructuradas. El criterio utilizado fue seleccionar tres casos diferentes entre sí respecto a la formación inicial recibida en sistemas de EFyC.

Después se recopilaron datos del grupo focal de egresados que han experimentado sistemas de EFyC en la FIP.

Análisis de datos.

El análisis de datos se realiza a través de dos programas: (a) SPSS 20.0 para los datos del cuestionario; y, (b) Atlas.ti 7.3 para los datos recogidos con las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal.

La transcripción de las entrevistas se realiza de forma selectiva. Cada cita literal de las personas entrevistadas tendrá un código que identificará a las personas entrevistadas con un número. El código irá entre paréntesis, al final de cada cita literal. Por ejemplo, el código: “ES-3,5-2017” indica: entrevista semiestructurada, profesor 3, mayo 2017. El grupo focal seguirá el mismo código. Por ejemplo, el código: “GF-2” nos indica: intervención del participante

2 en el grupo focal.

Resultados.

Hemos agrupado todos los datos recogidos en dos grandes categorías de resultados; cada una de ellas contiene varias subcategorías.

1-Influencia de las experiencias de EFyC y AC vividas durante la FIP en su práctica actual como maestros de EF.

1.1-Formación inicial en EFyC y AC.

En la Tabla 1 se recogen las medias en los ítems del cuestionario que hacen referencia a la formación inicial del profesorado de EF.

Tabla 1. Ítems cuestionario sobre la formación inicial del profesorado en EF (escala 0-4).

ÍTEMS	MEDIA ARITMÉTICA	DT
Durante mi formación inicial he vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida y aprendizaje cooperativo en algunas asignaturas	2,44	1,097
Los sistemas de evaluación formativa y aprendizaje cooperativo vividos en mi formación inicial han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizo como maestro.	2,39	1,243

Como puede observarse en la tabla 1, la media aritmética es alta, por lo que los maestros encuestados consideran que sí existe influencia entre la formación inicial vivida y su práctica actual en el aula.

Los datos cuantitativos permiten ser mejor explicados gracias a las entrevistas realizadas. Dos de los maestros entrevistados coinciden en que en algunas asignaturas de su FIP sí realizaron evaluación formativa, aunque posteriormente han seguido realizando una formación autónoma sobre esa temática. En este sentido, algunos maestros reconocen que lo vivido durante su FIP sí que ha influido en su actual práctica docente:

“Mi formación en evaluación formativa es lo que me hizo continuar investigando y cogiendo información sobre cómo podía ser la evaluación formativa” (ES-2,5-2017).

“Yo creo que lo que hacen es aplicar esa reproducción de modelos, poner en funcionamiento lo que han padecido ellos o lo que han sufrido ellos en su etapa escolar: primaria, secundaria o universidad. Sí hay influencia con lo que han vivido” (ES-3,5-2017).

1.2- Aplicabilidad de los sistemas de EFyC y AC y la libertad del profesorado en sus aulas.

Tanto los maestros entrevistados como los participantes del grupo focal coinciden en la necesidad de utilizar sistemas de EFyC y AC en sus aulas, a pesar de las limitaciones que los centros impongan. Los participantes del grupo focal afirman que, dependiendo de la materia a impartir, puede o no aplicar una

evaluación formativa y AC. Asimismo, afirman que muchos docentes están limitados por el sistema y no les permite utilizar este tipo de procesos en sus materias:

“Por un lado, de qué forma hay ciertos contenidos y ciertas materias que facilitan más el desarrollo de ciertas actividades que otras como las metodologías también que inciden” (GF-12).

A pesar de las limitaciones, dos de los maestros entrevistados aseguran que sí utilizan sistemas de EFyC y AC en sus aulas:

“He usado un año sistemas tradicionales porque tenía un sistema de calidad con unos criterios de calificación fijados por ciclos en primaria, y los sistemas de evaluación y calificación que tenía que llevar a cabo tenía que ser igual al de mis compañeros. [...] Pero me salía de la línea, yo decidía un poco como valoraba otros aspectos: actitudes, valores...” (ES-2,5-2017).

“Yo tengo que poner nota por cada unidad didáctica obligatoriamente, porque me obliga el centro en el cuaderno de evaluación. [...] No es coherente que en mi colegio hagamos evaluación formativa y te exijan una nota por unidad...Tenemos que meter un mínimo de observaciones en el cuaderno de evaluación” (ES-1,5-2017).

2-Evaluación formativa y compartida, aprendizaje cooperativo y la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación.

2.1-Participación del alumnado: autoevaluación, coevaluación y calificación dialogada.

En la Tabla 2 se recogen las medias en los ítems del cuestionario que hacen referencia a la participación del alumnado en la evaluación.

Tabla 2. Ítems cuestionario sobre la participación del alumnado (escala 0-4).

ÍTEMS	MEDIA ARITMÉTICA	DV
Se califica a partir de la evaluación entre compañeros (coevaluación) (parcial o totalmente).	2,44	,705
El alumno de autocalifica (parcial o totalmente)	2,61	,916
Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente).	2,94	,802
Mis alumnos realizan regularmente procesos de evaluación entre iguales, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación.	3,11	,676
Mis alumnos realizan regularmente procesos de autoevaluación, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje (sin calificación)	3,39	,608

Como puede comprobarse, las medias oscilan entre altas y muy altas, lo que indica que los profesores de EF que utilizan el AC también suelen utilizar

sistemas de evaluación que favorecen la participación del alumnado, en sus diferentes formas (autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida), así como en los procesos de calificación (autocalificación y calificación dialogada). También se observa que la mayoría de los profesores de la muestra tienen un enfoque donde predominan los procesos de evaluación formativa sobre los calificativos.

Este enfoque de la evaluación orientada al aprendizaje más que a la calificación también se puede observar en las entrevistas: hacer partícipes al alumnado y aportan feedback positivo, ayudarles a ser consciente de su propio aprendizaje, considerar que es un proceso más difícil en los primeros cursos, etc. A pesar de este hecho, cada maestro lo hace de una manera diferente:

“Sí me parece interesante que el alumno se autoevalúe, porque acabará siendo consciente de porque ha hecho algo incorrectamente o porque lo ha hecho bien” (ES-2,5-2017).

“En muchas actividades sí que hago autoevaluación, tampoco se hace autoevaluación desde el principio, desde el primer día, porque es poco un proceso en el que tú vas viendo a los alumnos y llega un momento en el que tú les dejas tomar decisiones. Ellos necesitan referentes [...] Muchas veces de la imitación ellos ven que según qué cosas merecen unas evaluaciones u otras” (ES-3,5-2017).

“Los niños son más implacables entre ellos. Cuando haces coevaluación tienes que darles a los chavales unos parámetros muy muy muy concretos” (ES-3,5-2017).

“En los primeros cursos sí hacemos autoevaluación pero con cositas muy sencillas... Porque lo que hemos visto nosotros es que no terminan de comprenderlo bien. A partir de 4º o 5º de primaria sí hacemos autoevaluación y coevaluación” (ES-1,5-2017).

2.2-La calificación: entre su obligación y las posibilidades de participación del alumnado.

La calificación es siempre un terreno pantanoso, en el que muchos profesores no se encuentran demasiado a gusto. Por ejemplo, los tres entrevistados consideran que la calificación es una obligación y, en algunos casos, la relacionen con cuestiones más complejas, como su importancia social:

“Socialmente la nota es fundamental” (ES-1,5-2017).

“Al final tienes que llegar a una nota numérica” (ES-3,5-2017).

“Todo termina en una nota por obligación” (ES-2,5-2017).

En este caso, los tres maestros utilizan procesos de calificación dialogada con el alumnado para llegar a la nota final. Los tres dan mucha importancia a este tipo de procesos, aunque lo llevan a cabo de forma diferente:

“yo normalmente, en la primera unidad didáctica del curso, suelo darles a los alumnos una serie de criterios, requisitos, ítems... que se pueden evaluar a lo largo del curso. Normalmente de una manera democrática” (ES-2,5-2017).

“Yo lo que suelo hacer es al final de evaluación hacemos una mini entrevista entre ellos y yo. Dependiendo de las unidades didáctica que hayamos hecho, [...] les damos los instrumentos que hemos recogido, lo

hablamos entre ellos y yo, y a partir de ahí establecemos una calificación. Normalmente, al 90% estamos de acuerdo” (ES-1,5-2017).
“El salto de la evaluación a la calificación lo hago a través de escalas graduadas. A través de se ha conseguido o no se ha conseguido según los aspectos que trabajamos, y a partir de ahí el grado de consecución: muy bien, regular, bien... A partir de mis observaciones, del registro que yo tengo, con una escala, pues entonces ver el grado de cumplimiento de los objetivos” (ES-3,5-2017).

Discusión y conclusiones.

Los resultados recogidos con los diferentes instrumentos nos indican que estos maestros de EF sí realizan EFyC y AC en sus aulas. Además, los maestros consideran que sí existe una influencia entre las experiencias de AC y EFyC vividas durante su FIP y la práctica que realizan actualmente en sus aulas. Ahora bien, la mayoría de los maestros manifiestan haber tenido una escasa FIP en estos ámbitos, y que se han formado posteriormente a través de congresos, lecturas y cursos.

Todos los maestros consideran imprescindible utilizar sistemas de EFyC para evaluar las actividades de AC durante sus sesiones; siendo aplicable a todos los cursos de educación primaria y a cualquier materia.

Este trabajo puede ser importante para los profesores de EF interesados en utilizar procesos de AC y EFyC en sus aulas, así como para las personas que investigan sobre estos temas. Por otra parte, resulta relevante para el profesorado encargado de la FIP, ya que pueden ser más conscientes de la importancia que tiene para sus alumnos el vivir y experimentar el AC y los sistemas de EFyC durante la FIP.

La principal limitación del estudio es que la muestra es muy reducida y local; por lo que sería aconsejable realizar estudios similares con muestras más grandes, o bien en otros contextos geográficos.

Referencias.

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, 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., Rodríguez, J. M., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. Madrid: CCS.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Hamodi, C., López, V. M. y López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will put i tint practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *Eurepean Journal of Teacher Education*, 40 (2), 171-190. DOI: 10.1080/02619768.2017.1281909
- López, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A. y Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez (coord.). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*, (p. 225-255). Barcelona: Inde.
- López, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López, V. M. y Pérez, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Buenas prácticas docentes: Universidad de León (e-book): <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Méndez, A. (Coord.) (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Palacios, A. y López, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, (p. 279-305).
- Velázquez, C., Fraile, A., López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento: revista da Escola de Educação Física*, 1 (20), 239-259.

¿PROMUEVE LA ESCUELA RURAL UNA EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATIVA?: UN ESTUDIO DE CASO

¿DOES THE RURAL SCHOOL PROMOTE A COOPERATIVE PHYSICAL EDUCATION?: A CASE STUDY

Sergio Ferrando Felix¹, María Maravé Vivas

¹Universitat de València

²Universitat Jaume I de Castelló

Correo electrónico de contacto: sergio.ferrando@uv.es / marave@uji.es

RESUMEN: La Educación Física que se lleva a cabo en las escuelas rurales incompletas analizadas en este estudio, presentan una serie de particularidades que han sido analizadas en estudios anteriores. Por ello, trataremos de observar si estas características, entre las que destacamos la ratio reducida, las agrupaciones multigrados, el clima de confianza, la participación de las familias o el aprendizaje en contacto directo con el entorno, cumplen en mayor o menor medida los pilares fundamentales del aprendizaje cooperativo, como la interdependencia positiva o la interacción promotora. Para tal propósito, realizaremos un estudio teórico para conocer cuál es el estado de la cuestión y la relación pedagógica entre ambos términos, que será complementada con datos extraídos por los investigadores en dos escuelas rurales de la provincia de Valencia. Con todo ello, hemos podido conocer que las características de la Educación Física de las escuelas rurales analizadas coinciden con muchos de los principios del aprendizaje cooperativo. Sin embargo, su estricta relación se encuentra totalmente condicionada por el método de enseñanza utilizado por el profesorado, siendo las metodologías más activas y globalizadoras las que permiten en mayor medida que estas escuelas trabajen la Educación Física de forma totalmente cooperativa.

ABSTRACT: Physical Education taking place in an uncomplete rural school analyzed in this study presents a series of peculiarities that have been analyzed in previous studies. Therefore, we attempt to observe if these characteristics, highlighting aspects such as the reduced ratio, multi-grade groupings, the trust worthy atmosphere, the participation of families or learnings with direct contact with the environment, represent to a greater or lesser extent the fundamentals keystones of cooperative learning, for instance positive interdependence or

interaction promoter. For this purpose, we will conduct a theoretical study to determine the state of the study subject and its pedagogical relationship between both terms, which will be complemented with data extracted by researchers in two rural schools in the province of Valencia. All in all, we have been able to determine the characteristics of Physical Education in rural schools analyzed happen to meet many of the principles of cooperative learning. However, its strict relationship is totally conditioned by the teaching method employed by the staff, meaning that the most active and globalizing methodologies allowed in these schools to develop Physical Education completely in a cooperative way.

Introducción

El presente trabajo surge por la motivación e interés que nos sugiere investigar la realidad educativa de los entornos rurales, especialmente en el área de Educación Física, donde ya hemos llevado a cabo algunos estudios previos en los que ha sido analizado el funcionamiento y las posibilidades educativas que presenta. Sobre todo si se trabaja a partir de metodologías innovadoras que planteen retos pedagógicos de interés para la comunidad educativa. Entre estas, vemos que el aprendizaje cooperativo cumple con muchas de estas premisas y, por tanto, consideramos relevante contrastar cómo influye la aplicación de esta metodología en un entorno alternativo y tan menospreciado a lo largo de la historia como el rural. Así pues, a lo largo de este trabajo trataremos de descubrir cuál es la relación entre las características de la Educación Física (en adelante, EF) que se trabaja en la escuela rural y los pilares fundamentales del aprendizaje-cooperativo (en adelante, AC). Todo ello, a través del estudio de dos centros educativos rurales y con la finalidad de descubrir en qué se pueden complementar y qué aspectos requiere la EF de la escuela rural para ser cooperativa.

Para tal propósito, contamos con un primer apartado en el que se analizaron teóricamente cuáles son las características principales de estas escuelas en el área de EF. Dentro de ellas y de acuerdo con este estudio, haremos hincapié por una parte en las referidas a las características del alumnado. Estas son la ratio reducida, las agrupaciones multigrado, la relación familiar, los grupos naturales y la experiencia motriz diversa). Por otra parte, nos centraremos en los elementos didácticos o de trabajo del profesor en contacto con el alumno, que podríamos resumir en una enseñanza interdisciplinar, individualizada, inclusiva, participativa y autónoma, vinculada con el entorno... (Boix, 2004; López-Pastor, 2006; Ruiz-Omeña, 2008).

A continuación, conoceremos cuáles son los pilares fundamentales que propone el AC para ser aplicado en el área de EF. Es decir, la interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora, técnicas de grupo y la evaluación grupal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Velázquez, Fraile & López-Pastor, 2014).

Una serie de elementos que fueron desarrollados en el marco teórico del estudio y que aparecen nombrados en este trabajo, para de este modo poder establecer cuál es la relación entre principios de la escuela rural y del aprendizaje-cooperativo.

Metodología

Procedimiento y materiales

En la investigación que presentamos a continuación expondremos la relación entre las características de la EF en la escuela rural y los pilares fundamentales del AC. Para ello, hemos creado una tabla en la que se relacionan las distintas variables que han sido valoradas por las personas investigadoras a través de una escala Likert de 1 a 3. Estas puntuaciones parten de una revisión bibliográfica previa sobre el estado de la cuestión en diversas bases de datos internacionales como WOS, SCOPUS o ERIC. En ellas, se utilizaron distintos booleanos a tener en cuenta. Primeramente “escuela rural”, Educación Física” y “Aprendizaje Cooperativo” así como “rural school”, Physical Education” and “cooperative learning”. Ante la falta de estudios que relacionaran las tres variables se tuvo que recurrir a la relación entre dos de estos tres términos, centrándonos en mayor medida en la relación entre EF y escuela rural comentada anteriormente en la parte teórica así como en el funcionamiento del AC en EF en Educación Primaria. Además, esta revisión teórica fue complementada por el equipo investigador con la presencia en el contexto de estudio de dos escuelas rurales con distintos perfiles pero que contaban con grandes particularidades comunes que son las que presentamos en la tabla siguiente.

Materiales

En el contexto de estudio se utilizaron diferentes herramientas. Por una parte, se optó por el cuaderno de campo como herramienta de recogida de información, en el que se registraban los datos obtenidos a partir de la técnica de observación directa. Por otra parte, también se revisó la programación didáctica de la persona especialista de EF de cada uno de los centros. Por último, se escogió la entrevista como herramienta para poder ampliar la información relacionada con determinadas cuestiones relevantes para el estudio.

Participantes

Los participantes del estudio fueron el alumnado perteneciente al quinto y sexto curso de EP y el especialista de EF de dos escuelas rurales. Estos centros están situados en los municipios de Fortaleny y Llaurí, dos poblaciones cercanas entre sí, situadas en la comarca de la Ribera Baja. Ambas conforman en la actualidad el CRA Ribera Baja.

Análisis de los datos

Respecto al análisis de los datos podemos diferenciar entre dos fases principales. En la primera, se llevó a cabo una revisión teórica contrastada por parte de los miembros del equipo de investigación. En la segunda, la del

trabajo de campo, se utilizó el sistema de análisis cualitativo basado en una primera fase de procesamiento, segmentación y codificación de las técnicas de recogida de datos utilizadas así como una segunda fase de abstracción, interpretación y categorización de los códigos establecidos. De este modo, se estableció una relación final entre los elementos más significativos de la investigación.

Resultados y discusión

El trabajo de campo llevado a cabo en las escuelas rurales, nos ha permitido establecer una relación entre las características de la EF que se trabajan en estas y los cinco pilares fundamentales en los que se fundamenta el Aprendizaje-Cooperativo. Esta relación será presentada primeramente a través de una tabla y posteriormente detallada y contrastada de forma escrita. En primer lugar, presentamos la tabla que describe las relaciones de forma gráfica. En la columna izquierda las variables correspondientes a las características de la EF en la escuela rural, separadas en función de si corresponden al alumnado o a los elementos didácticos utilizados por el profesorado. En la parte superior se encuentran distribuidas las variables correspondientes a los elementos del AC en el aula de EF. Finalmente, en la parte central vemos a través de datos numéricos de 1 a 3 la relación entre las distintas variables, siendo el 3 el mayor grado de proximidad y 1 el menor según la información extraída en el marco teórico.

CARACTERÍSTICAS DE LA EF EN LA ESCUELA RURAL	ELEMENTOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO				
	Interdependencia positiva	Responsabilidad individual y grupal	Interacción estimuladora	Técnicas interpersonales y de equipo	Evaluación grupal
ALUMNADO					
Ratio reducida	3	3	3	3	3
Agrupaciones multigrado	2	2	3	3	2
Relación familiar	3	3	3	3	2
Grupos naturales y problemas conductuales	3	3	3	2	3
Experiencia motriz diversa	2	2	2	1	1
ELEMENTOS DIDÁCTICOS O MÉTODO DE E-A					
Interdisciplinar y globalizador	3	3	3	3	3
Individualizado	2	3	2	3	3

Inclusivo y que atiende a la diversidad	3	3	3	3	3
Participativo y autónomo	3	3	3	2	3
Vinculado con el entorno	3	3	3	2	3
Permeable con la sociedad	2	3	2	2	2
Métodos de búsqueda	3	3	3	3	3
Visión integral de la EF	3	3	2	2	2

Tabla 1. Relación entre las características de la EF en la escuela rural y los pilares fundamentales del AC (elaboración propia)

Una vez representada la tabla, pasaremos a contrastar los resultados más relevantes de la misma. En primer lugar, respecto a las características del alumnado, podemos observar que contar con una ratio reducida y con grupos heterogéneos y multigrados en los que pueden llegar a convivir dos o tres grupos de edad, permite una mayor aplicación de los trabajos de aprendizaje-cooperativo. Es decir, con todo ello la interdependencia positiva entre el alumnado, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora y la evaluación grupal es mucho más realista, ya que no hace falta contar con muchas agrupaciones ni con grupos extensos (Barba, 1998). Una situación que también se encuentra favorecida por la relación familiar o clima de confianza entre el estudiantado, que habitualmente forman parte de grupos naturales que se mantienen en el tiempo y con una transcendencia fuera del centro. Una serie de aspectos que reducen la presencia de conflictos en las aulas. De este modo, la aplicación de las técnicas interpersonales o de equipo por parte del profesorado será mucho más directas y efectivas (Pedraza y López, 2015). Asimismo, hay que tener en cuenta que debido a la influencia del entorno cuentan con una experiencia motriz más amplia y variada, lo que genera que la resolución de cualquier tarea cooperativa sea mucho más trabajada y elaborada (Boix y Bustos, 2014). A pesar de todo ello, también encontramos la parte negativa, ya que este contacto directo y habitual puede generar que los problemas en el centro tengan transcendencia fuera del mismo, que se mantengan en el tiempo o que se encuentren reacios a la incorporación de nuevos alumnos/as provenientes de otros lugares (Arnold, Newman, Gaddy & Dean, 2005).

En lo que respecta a los elementos didácticos o método de enseñanza aprendizaje, hemos podido apreciar que las escuelas rurales actuales se ajustan a muchos de los principios pedagógicos promovidos por las corrientes actuales (Boix, 2004; Pedraza, 2014) y, por tanto, favorecen la aplicación de tareas cooperativas (Fraile y López-Pastor, 2014). Entre ellos, contar con una enseñanza participativa, con un marcado carácter interdisciplinar, individualizado, inclusivo y que atiende a la diversidad, donde existe una

permeabilidad entre escuela y sociedad a causa de la continua participación de las familias en las actividades de aula, etc. (Flores, Prat y Soler, 2015). Una serie de aspectos que debido a la mayor presencia de determinados contenidos como los juegos populares y tradicionales, multiculturales, actividades de orientación, trabajar en el medio natural, trabajos de búsqueda o a través de la resolución de problemas conducen a que esta cooperación sea constante y necesaria (Barba, 2007).

Por todo ello, podemos observar la clara relación entre las características de la EF en la escuela rural y los pilares fundamentales del AC, ya que en su esencia cuentan una gran relación entre sí. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el método de trabajo por parte del profesorado influirá de forma clara en la forma de ver o no dicho aprendizaje (Chiva y Martí, 2014), lo que nos conlleva a la revisión teórica inicial expuesta en otros estudios en la que se expone que no existe una escuela rural única o uniforme y que existe una evolución entre la escuela rural de antes y la de ahora (Domingo, 2014). Por una parte, entendiendo la de antes como una institución alejada del sistema, desvalorizada, cercana a la vida al campo, etc. Por otra parte, una escuela rural de ahora, que plantea un sistema educativo similar al de las escuelas urbanas ordinarias pero que mantiene una serie de particularidades que la convierten en una institución a tener en cuenta porque plantea grandes posibilidades educativas (Boix y Bustos, 2014). Asimismo, vemos grandes diferencias entre aquellas escuelas rurales que trabajan ancladas en el pasado o a partir de metodologías tradicionales centradas en el libro de texto y aquellas que vistas las posibilidades actuales de estas escuelas empiezan a optar por aplicar metodologías innovadoras y un trabajo más acorde con esta realidad. (Boix, 2004; Ruiz-Omeña, 2008).

Por consiguiente, si conectamos dichos resultados con las afirmaciones llevadas a cabo por las personas participantes en el estudio, podemos observar que la necesidad del profesorado rural de atender a varios cursos a la vez, otorga una mayor autonomía a su estudiantado. Por este motivo, la totalidad del profesorado entrevistado afirma que el alumnado "tiene mucha más libertad a la hora de hacer las tareas" (EP3), que "son más autónomos" (EP2) y "que están acostumbrados a trabajar de manera más independiente" (EP3). Una forma de trabajo que por lo tanto aparecerá plasmada en las dinámicas utilizadas, sobre todo las que provienen de las propuestas experienciales. Un incremento de la autonomía que permite al alumnado unificar fuerzas y trabajar de manera conjunta, afirmando además que esta cooperación es una práctica habitual "solemos ayudarnos más entre nosotros que en la escuela donde yo iba antes" (E5). De hecho, uno de los otros entrevistados corrobora que "somos como una gran familia en la que todos nos ayudamos" (D2).

Además, estas prácticas cooperativas se ven favorecidas por el número reducido de alumnos, ya que como decía una de las maestras entrevistadas "son muy pocos y podemos guiarles y darles pautas cuando trabajan en grupo (EP1). Por este motivo, también se llevan a cabo iniciativas de cooperación con los más pequeños: "hacemos una dinámica en la que los niños más mayores colaboran con los de Infantil" (E1). La idea central se basa en que en las escuelas rurales el tiempo es flexible y por lo tanto la autonomía otorgada al alumnado así como la cooperación llevada a cabo puede ser prolongada hasta

que los trabajos estén terminados sin por tanto suponer una limitación o problema: "a veces se gastan dos clases porque las explicaciones duran mucho pero eso no pasa nada porque también aprendemos más "(E1). Además, algunos de ellos no dudan en exponer que "lo que planteamos son proyectos interdisciplinarios para todas las áreas y dentro de estas, cada materia decide como contribuir al desarrollo de los mismos" (EP4). En el caso de la EF, el maestro afirma que: "planteo el trabajo cooperativo como estrategia porque considera que según las características de estas escuelas, es una de las formas de trabajo que permiten en mayor medida aprovechar las condiciones que presentan los alumnos" (EP3).

En definitiva, un conjunto de afirmaciones que nos permiten observar que la relación descrita por los autores en la teoría, también se encuentra reflejada en la práctica diaria en el aula. Sobre todo, porque sin ser conscientes de ello, el alumnado aprende habitualmente de forma colaborativa y los profesores utilizan estrategias de AC por las características con las que se encuentran en el aula. Unas particularidades que en el área de EF resultan claves para el desarrollo de los alumnos, ya que les permite trabajar determinados contenidos como los juegos o deportes en equipo a partir de valores fundamentales como el juego limpio, la cooperación, el respeto, etc.

Conclusiones

A modo de conclusión, podemos establecer que existe una gran relación entre la forma de trabajar la EF de las escuelas rurales y los principios del aprendizaje-cooperativo, principalmente porque en estas escuelas hay menos alumnado, la relación es mucho más cercana, la heterogeneidad es evidente, los grupos son de larga duración y con una transcendencia dentro y fuera del centro y, por tanto, la composición de los grupos tiene una mayor influencia a la hora de luchar por objetivos comunes. Todo ello, teniendo en cuenta la necesidad del profesor de mediar a la hora de establecer las técnicas interpersonales de equipo para de este modo gestionar posibles conflictos que surjan entre los alumnos así como posibles desacuerdos surgidos.

Así pues, los diferentes elementos expuestos, nos conllevan a hablar de la escuela rural como un centro que en su esencia promueve la cooperación debido a la relación entre los miembros de la comunidad educativa y un proyecto de enseñanza aprendizaje mucho más abierto y con un carácter interdisciplinar visible. Sin embargo, y pese a que cuenta con las razones para que el AC sea propicio, el éxito en su aplicación dependerá del método utilizado por el profesorado. Esto es lo que nos lleva a diferenciar entre escuelas rurales que trabajan de forma tradicional, donde el AC pasará desapercibido y la escuela rural innovadora o más actual, que es aquella en la que sus integrantes ven sus posibilidades educativas y emplean metodologías innovadoras con un carácter más experiencial y dinámico. Una última visión de la escuela rural en la que se promueve una EF cooperativa de forma habitual y diaria.

Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B. & Dean, C. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of research in Rural Education*, 20(6), 1-25.
- Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la Educación Física en la escuela rural. *Lecturas: Educación física y deportes*, (87), 18.
- Barba, J. J. (2005). A quien educar y dónde Educar en la Escuela Rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, (2)48-55
- Barba, J. J. (2007). Posibilidades de la educación deportiva en la escuela rural: una propuesta a través del voleibol reconstruido. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (11), 46-50.
- Boix, R., (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. WK Educación.
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Chiva, O. & Martí, M. (2016). Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Barcelona: Graó.
- Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). Echando la vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apunts: Educació Física i Esports*, (122).
- Gil, J., Francisco, A. & Moliner, L. (2012). La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (38), 95-100.
- Gómez, C. (2002). La Educación Física en escuelas en el medio rural, una experiencia personal. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 3(9), 20-28.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- López-Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (9), 72-90.
- López-Pastor, V. M. (2006). La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: Presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo. Madrid: Miño y Dávila editores.
- López-Pastor, V. M. (2008). La educación física en la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica. *Contextos educativos: Revista de educación*, (11), 249-251.
- Ludlow, B. L. (1998). Preparing special education personnel for rural schools: Current practices and future directions. *Journal of Research in Rural Education*, 14, 57-75.

- Mora, J. D. & Páez, L. F. (2010). La educación física en la escuela rural un área por desarrollar. *Corporeizando*, 1(4).
- Pedraza, M. A., & López, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Santos, M. L. (2011). Las actividades en el medio natural en la educación física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 15.
- Velázquez, C., Fraile, A., & López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento*, 20(1).

MICRODESCANSOS ACTIVOS EN EL AULA ORDINARIA: ABORDAJE COOPERATIVO EN LA ELABORACIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL

ACTIVE BRAIN-BREAKS IN THE ORDINARY CLASSROOM: COOPERATIVE APPROACH IN THE PREPARATION OF AUDIOVISUAL MATERIAL

Miguel Pallasá Manteca¹, Antonio Méndez-Giménez²

¹*Colégio Público Buenavista 1*

²*Universidad de Oviedo*

Correo electrónico de contacto: jmiquelpm@educastur.org

RESUMEN: En la presente experiencia didáctica se involucró al alumnado del primer curso de educación primaria del Colegio Público Buenavista 1 en el diseño y elaboración de material audiovisual desde una perspectiva cooperativa. Además de incrementar el disfrute con la elaboración de dichas producciones, la finalidad fue generar (con los propios discentes) medios y procedimientos para introducir pequeños momentos de descanso intelectual durante los periodos lectivos que permitan, a la vez, aumentar los niveles de actividad física del alumnado. Todo el proceso seguido se fundamentó en los postulados teóricos del aprendizaje cooperativo y de la autoconstrucción de materiales. Ambos enfoques están incluidos entre los referentes de los modelos pedagógicos más innovadores. Los vídeos fueron elaborados y hechos “a medida” para la ocasión, facilitando y promoviendo la vinculación emocional del alumnado con el desarrollo del proyecto e invitándole a participar más activamente en su propio proceso de aprendizaje.

ABSTRACT: In the present didactic experience, the students of the first level of Buenavista 1 State School were involved in the design and elaboration of audiovisual material from a cooperative perspective. In addition to increasing enjoyment with these productions, the purpose was trying to generate means and procedures to introduce small moments of intellectual rest during the school periods. This could to increase their physical activity levels. The process was based on the theoretical postulates of cooperative learning and the self-construction of materials, that are included among the referents of the most innovative pedagogical models. The videos were made for the occasion, facilitating and promoting the emotional bonding of the students with the development of the project and inviting them to participate more actively in their own learning process.

Introducción

En el área de Educación Física suelen utilizarse metodologías y estrategias para enfrentarse a las dinámicas de Enseñanza-Aprendizaje motivantes y novedosas. Al respecto, el dinamismo, iniciativa, no dependencia de las editoriales, y la flexibilidad didáctica que estas propuestas ofrecen son los principales valores a tener en cuenta (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela Alcalá, Pérez-Pueyo y Aznar-Cebamanos, 2016, Velázquez-Callado, 2013; 2015). El aprendizaje cooperativo y el autoconstrucción de materiales son ejemplos de esta forma de trabajar, aunque no los únicos (Fernández-Río y Méndez Giménez, 2016; Pallasá-Manteca y Méndez-Giménez, 2016). Además, puede resultar interesante analizar escenarios de conexión entre diferentes áreas mediante la utilización del Aprendizaje Cooperativo y la Autoconstrucción de Materiales, apreciando así beneficios asociados (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2014; Pallasá-Manteca y Méndez-Giménez, 2016).

La presente propuesta pretende, a partir de la metodología cooperativa y el autoconstrucción de materiales, conectar diferentes áreas/materias mediante una creación audiovisual que sea utilizada para generar microdescansos activos en las aulas.

Objetivos de la experiencia

Establecer lazos de unión entre áreas

La Educación Física es una de las materias impartidas en los centros que mayor predilección tiene entre el alumnado. Además, su valor intrínseco como área y la influencia positiva que ejerce sobre otras cuando conecta con ellas deben rentabilizarse. Este aprovechamiento para ser efectivo debe abordarse desde la innovación, la creatividad y la iniciativa; y aquí el profesorado y la coordinación docente son fundamentales, además de garantes de un desarrollo correcto (López-Pastor, Pérez-Brunicardi, Manrique-Arribas, y Monjas-Aguado, 2016).

Fomentar la práctica de actividad física mediante dinámicas novedosas

El sedentarismo actual del alumnado es evidente y cada vez son más las propuestas que desde las administraciones y otros ámbitos académicos y profesionales llaman la atención sobre la necesidad de fomentar la práctica de actividad física. En Asturias, por ejemplo, estas propuestas se han hecho evidentes a nivel orgánico-institucional a través de la iniciativa de creación del “Programa Red Asturiana de Centros Escolares Promotores de la Actividad Física y la Salud”, destacando la figura del profesorado y área de Educación Física en su desarrollo. En este sentido la escuela debe abordar la problemática del sedentarismo considerando su capacidad de maniobra tanto a nivel de centro como de aula, buscando alternativas y estructuras organizativas que inciten a dicha actividad (Martínez-Martínez, 2016).

En esta comunicación se explora la posibilidad de introducir diariamente en las aulas varios minutos de actividad física gracias a una creación audiovisual elaborada por el alumnado.

Aprovechar los beneficios de la metodología cooperativa

Los escolares mediante el aprendizaje cooperativo trabajan los contenidos

curriculares, aumentan su autoestima, motivación, capacidad de relacionarse con los demás, capacidad de valorar el trabajo propio y ajeno, la responsabilidad asumida; y por supuesto forja su espíritu crítico (Pujolás, 2009; Velázquez-Callado 2013).

En esta propuesta los protagonistas son alumnos de primer curso de primaria. Antes de desarrollar un trabajo que cumpliera con las cinco características del aprendizaje cooperativo, se incidió en la sensibilización y receptividad hacia este tipo de enfoques (Pujolas-Maset, 2009). Al respecto se aprovecharon las actividades colaborativas y la metodología basada en proyectos con las que sí estaban familiarizados. Primero, se realizaron actividades de sensibilización y concienciación (visionado de imágenes, vídeos, lectura de historias, etc.), para posteriormente introducir y realizar estructuras cooperativas de mayor complejidad (aunque adaptadas a las características de un grupo que entra por primera vez en contacto con este tipo de enfoques): lápices al centro, tutoría entre iguales, folio giratorio, 1-2-4, parada de tres minutos, piensa-forma pareja-comparte, etc. (Pujolas-Maset, 2009; Velázquez-Callado, 2013).

Autoconstrucción de material audiovisual

El autoconstrucción de material constituye en sí mismo un modelo pedagógico innovador que aporta al alumnado múltiples beneficios a nivel físico, psicológico, social y educativo (Méndez-Giménez, en prensa; Pallasá-Manteca y Méndez-Giménez, 2016). Además, relacionada con la temática de esta propuesta, pretende contribuir al aumento de los niveles de actividad física desarrollados por el alumnado (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, y Fernández-Río, 2017). Hasta la fecha, la conexión de este enfoque con la producción de materiales audiovisuales no había sido explorada. No obstante, cualquier actividad o actuación que tenga componentes audiovisuales contarán con el beneplácito del alumnado y constituirá un recurso fundamental desde el punto de vista motivacional (Fernández del Río y Barreria-Arias, 2017).

Desarrollo de la experiencia

Anotaciones previas

Hay que considerar que han existido algunos aspectos del proyecto que por su dificultad para ser realizados por alumnado de primero, fueron gestionados por el tutor (por ejemplo: diseño global de la actividad, determinación de los tiempos de trabajo, programación de actividades, edición del material). El resto de actividades fueron realizadas por el alumnado, en unas ocasiones mediante colaboración, en otras mediante trabajo en equipo y en otras mediante aprendizaje cooperativo. Todo ello con la intención de orientar el trabajo desarrollado en el aula hacia una determinada forma de afrontar el aprendizaje: la cooperativa.

Implementación

Durante un cuatrimestre se diseñó y realizó un trabajo en diversos frentes: organización, coordinación, educación musical (ritmo, melodía, armonía), educación plástica (diseño, dibujo, moldeado), lenguaje (vocabulario, escritura, rima, sintaxis, gramática, etc.), matemáticas (nociones topológicas, aritméticas,

espacio-temporales) etc., con el objetivo de elaborar un producto audiovisual. Este sería autoconstruido por el alumnado para posteriormente ser utilizado en la implementación de microdescansos activos en el centro. En última instancia, esto podría contribuir al aumento de los niveles de actividad física semanal de los escolares.

Respecto a la fase creativa se destacan una serie de hechos y circunstancias:

1º) Generales:

Coordinaciones, permisos y autorizaciones, adecuación a la Programación General Anual del centro, secuenciación y temporalización de la propuesta, selección de actividades y actuaciones ajustadas a la temporalización, conexión con otros niveles, etc.

2º) Específicas:

Diseño del producto audiovisual, diseño de la mascota (elección, material, estructura, movimientos, etc.), melodía, ritmo, armonía, letra, construcción de la mascota, viabilidad de los movimientos, selección de la historia, selección de la técnica audiovisual a utilizar e implementación (“stop motion”), toma de imágenes por parte del alumnado, grabación de sonidos, escaneado, fotografía, vídeo, etc.

Algunos de los elementos más significativos vinculados con el trabajo del alumnado son:

Selección de la mascota y viabilidad de los movimientos:

La selección de la mascota y el estudio de la viabilidad de los movimientos que podía ofrecer se realizaron durante los meses de septiembre y octubre. Para ello se planteó que primero dibujasen o construyesen con plastilina y de forma libre escenarios con protagonistas animales o humanos. Posteriormente se fue dirigiendo la actividad hacia un escenario con humanos que estuviesen haciendo algún movimiento. Una vez que había un volumen de dibujos o diseños de plastilina suficientes, mediante grupos cooperativos de cuatro alumnos se hicieron actividades de cribado en base a criterios establecidos (selección de personajes más simpáticos, sencillos de elaborar, que gustasen a todos). Finalmente se seleccionaron los personajes que protagonizarían el vídeo.

Selección de movimientos:

Desarrollada durante los meses de noviembre a enero. Similar al procedimiento anterior, pero con la diferencia de que en vez de focalizarse en la selección de un personaje o personajes, se trató de resaltar los movimientos que esos personajes pudiesen realizar.

Música (ritmo, melodía, armonía y letra)

Desarrollada entre los meses de octubre a enero. Este punto resultó el más complejo por las limitaciones respecto a la formación musical del tutor. La función del profesor fue captar, a través de la observación espontánea y directa, los aspectos que pudiesen ser de utilidad para la elaboración del producto final y de esta forma coaprender con el alumnado (Casey, 2012). Conviene aclarar de forma muy simplificada la asimilación realizada de algunos conceptos utilizados: Ritmo, Melodía, armonía y letra.

Se entendió el ritmo como la forma de sucederse de forma repetitiva sonidos y

silencios de manera intensa o débil, extensa o reducida; la melodía como la parte musical que sostiene la letra del tema, mientras que la armonía se asimiló al conjunto de notas que constituyen la base global sobre la que se construye la melodía. Finalmente, la letra fue considerada como la historia o hechos narrados en el tema, sostenidos en un formato escrito. A partir de estas aclaraciones, se dispusieron actividades en las que se trabajasen cada uno de estos aspectos en línea con las premisas de sensibilización y cooperación.

Ritmo y melodía: El profesorado observó durante los momentos de recreo o de actividad libre situaciones en las que de forma espontánea el alumnado generara ritmos improvisados. En ocasiones estos surgían en el contexto de un juego o de una anécdota. Posteriormente, en el aula, a partir de grupos de trabajo se comentaba y reproducía ese ritmo (considerando aquellos que mayores posibilidades ofrecían para el movimiento y la generación de actividad física), y en los grupos se trabajaban variaciones. Se invitaba al alumnado a que no solamente plantease ritmos, sino que imaginase movimientos asociados a dichos ritmos, ya que de esta manera proyectarían y asimilarían la práctica motriz (Cecchini-Estrada, Fernández-Losa y Pallasá-Manteca, 2016), a la vez que situaban estos movimientos en el contexto de ser ejecutados por su mascota. Finalmente se hacían cribas para seleccionar un número mínimo de ritmos con los que trabajar. La melodía tuvo una forma de abordaje similar al ritmo, con la diferencia de que el profesorado planteaba simultáneamente melodías y armonías que pudiesen estar enlazadas o relacionadas.

Armonía: La armonía supuso la parte musical más rígida. La razón es que a la hora de construir un tema musical, combinar simultáneamente música de base, melodía y letra a la vez resulta complicado para un grupo de niños tan pequeños. En definitiva, al tener un ritmo y una secuencia de notas musicales de base (armonía) que conjugaban, plantear una melodía resultaba más sencillo. Debe tenerse presente que en muchas ocasiones melodía, armonía y ritmo venían ya bien definidos debido a que instintivamente el alumnado con sus juegos musicales, retahílas, bailes o dramatizaciones lo habían trabajado previamente aunque no de manera consciente. Se realizó pues un trabajo sobre esas ideas espontáneas que el alumnado ya tenía en gran parte interiorizadas.

Letras: Al plantear un diseño en el que la parte de la música estaba definida en un porcentaje bastante alto, incluir la letra suponía “cerrar” el marco de la actividad. En este punto existió un enfoque más “tradicional” (el lápiz, el papel y la escritura tuvieron mayor peso específico). Dado que el alumnado de primer curso está comenzando a leer y que la coordinación motriz fina requerida para la escritura todavía no está suficientemente asentada, el conjunto de actividades relacionadas con este apartado necesitó mayor atención y supervisión. La conexión con el área de lengua es fundamental, la escritura de palabras tratadas en esta área supone una gran referencia para desencadenar el trabajo: por un lado refuerza la lecto-escritura al estar constantemente recordando vocabulario, escritura, sintaxis y gramática; y por otro, refuerza la construcción con esas palabras de una historia para que la mascota “actúe”, circunstancia fundamental para el propósito final del proyecto.

Una vez que se tuvo diseñada y construida la mascota, definidos los movimientos básicos que realizaría, la música y la historia que se reflejaría en

la letra, debía plasmarse todo ello en un soporte: registrarlo para posteriormente reproducirlo.

Registro de audio, vídeo y edición

Por una parte debía realizarse la parte de registro del audio, por otra el registro del vídeo (en el caso que nos ocupa de la secuencia de movimientos enlazada a través de la técnica “stop motion”) y, finalmente, la edición conjunta de todo lo anterior.

Para la grabación del audio se utilizó el programa “garage band” que se incluye de serie en los productos Apple (imac e ipad). Tomando como referencia el cribado hecho por el alumnado, se trasladó el material seleccionado al citado programa “garage band”, introduciendo la instrumentación básica en función de los ritmos y armonías. Posteriormente, a esta base musical se unió el audio de melodía y letra, interpretado por un conjunto de alumnos.

La técnica “stop motion” utilizada se fundamenta en la elaboración de un vídeo a partir de la unión de imágenes fotograma a fotograma mediante un programa informático. En el caso que nos ocupa, el programa utilizado fue el imovie, instalado de serie en los productos Apple (imac e ipad). La toma de imágenes se realizó de dos formas distintas: escaneando los dibujos seleccionados para la mascota llamada “martes”, y mediante fotografías en un escenario prediseñado por el alumnado para la mascota “lunes”. En el primero de los casos el alumnado realizó los dibujos que posteriormente fueron escaneados (también colaboró alumnado de cursos superiores). En el segundo, tanto los movimientos de la mascota, como las fotografías fueron realizados por el alumnado.

Hay que aclarar que la fase de edición propiamente dicha fue realizada por el profesorado debido a la complejidad técnica que conlleva sincronizar la parte musical con la visual generando un archivo mp4.

Evaluación

Para valorar la experiencia se optó por diseñar “ad hoc” un cuestionario de 10 items asociado a una escala tipo likert que oscilaba entre el máximo desacuerdo (1 punto) y el máximo acuerdo (5 puntos). Para facilitar la interpretación por parte de los niños, se utilizaron emoticonos que serían vinculados a los números de la escala. Estos emoticonos también fueron diseñados y creados por ellos, utilizando los mismos procedimientos y línea de trabajo que anteriormente se describió.

La escala likert se ajusta a estos parámetros:

1. No me gusta nada, de nada de nada.
2. No me gusta.
3. Indiferencia
4. Me gusta
5. Me gusta mucho, mucho, mucho.

El cuestionario tiene una redacción muy sencilla para que el alumnado de primero pueda entenderlo perfectamente. Para su elaboración se contó con la opinión de profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria, familiares de dicho alumnado, y alumnado de los estudios de grado de

magisterio.

La redacción final fue la siguiente:

1. Me he divertido fabricando a “lunes” y “martes”.
2. Me gusta dibujar personajes que luego veo en el vídeo.
3. Me gustaría moverme como mi mascota en el vídeo.
4. La canción hecha es divertida.
5. El vídeo hecho es chulo y hace que quiera moverme.
6. Me gusta que otros niños y niñas bailen como en el vídeo.
7. Otros niños querrán bailar como en el vídeo.
8. Mi familia querrá moverse conmigo viendo el vídeo.
9. A mi familia le gustará lo que he hecho.
10. Quiero repetir y hacer más vídeos.

Los resultados indicaron un alto grado de satisfacción del alumnado con la tarea realizada y la potencialidad que ésta ofrece respecto al incremento de la actividad física. Se evidenciaron puntuaciones elevadas en todos los ítems, aunque en términos globales, decaían las referidas a la percepción de la implicación familiar.

Conclusiones

Se debe destacar el condicionante que supuso el proceso de adaptación de Infantil a Primaria del alumnado (normas y reglas distintas, profesorado, ubicación, metodología, etc.), el trabajo de sensibilización respecto a la metodología cooperativa (pertenencia a un grupo, responsabilidades, interacción, objetivos comunes e individuales, etc.), la viabilidad organizativa del proyecto (conexión con otros niveles de la etapa, facilidades, horarios, disponibilidad, motivación, etc.), la coordinación, predisposición, participación, y disponibilidad, del profesorado para dar a conocer la propuesta, y finalmente, su proyección práctica y operativa para aumentar los niveles de actividad física en el alumnado.

Es importante señalar que uno de los aspectos más importantes que se ha apreciado es la inexistencia de elementos competitivos durante todo el proceso. La competición no ha existido por la propia dinámica de la propuesta. En todo momento hubo una finalidad común, pero que adoptaba para cada persona un matiz distinto. Por ejemplo, para algunos alumnos la finalidad era construir algo para pasárselo bien bailando, para otros era participar conjuntamente con otros compañeros y tutorizarlos de alguna manera, para otros, elaborar una mascota de clase, para otros era dotar de “vida” a esa mascota, para otros era que alguien viese lo que habían hecho y elaborado. Es decir, se apreciaba interacción promotora, responsabilidad individual, interdependencia positiva, interacción social y generación de habilidades sociales y finalmente. Además, uno de los aspectos que más llamó la atención

a los alumnos y alumnas fue que se auto-evaluaron y evaluaron el producto, haciendo que la experiencia tuviese aún mayor relevancia para ellos.

A partir de la finalización de esta fase, y una vez elaborados los vídeos, debe tenerse en cuenta la continuidad y concatenación de la propuesta. Es decir, la aplicación de un programa de visualización de los vídeos realizados en distintos cursos y niveles para considerar su repercusión. Ese estudio constituirá la fase dos del proyecto “Microdescansos activos en el aula”

Referencias

- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, y A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (pp. 75-87). London: Routledge.
- Cecchini-Estrada, J. A. Fernández-Losa, J. L. y Pallasá-Manteca, M. (2016). La precisión del movimiento imaginado y la recepción de balón en niños. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 297-315.
- Fernández del Río, A. B. y Barreria-Arias, A. J. (2017). El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y 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. y Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials, Cooperative Learning and games invention: great combination for physical education. *Active + Healthy*, 21(2), 29-32.
- 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.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J., y Monjas-Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 182-187.
- Martínez-Martínez, J. (2016). *La escuela Española ante las recomendaciones internacionales de práctica de actividad física: análisis del efecto de las clases de Educación Física, el recreo y el transporte activo*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Méndez-Giménez, A. (en prensa). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El vídeo-tutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*.
- Méndez-Giménez, A, Cecchini-Estrada J. A, Fernández-Río, J. (2017). Efecto del material autoconstruido en la actividad física de los niños durante el recreo. *Revista de Saúde Publica*, 51(58), 1-7.
- Pallasá-Manteca, M. y Méndez-Giménez, A. (2016). Cómo incentivar la actividad física en los recreos. Una experiencia con material autoconstruido. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 52, 34-39.
- Pujolas-Maset, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Velázquez-Callado, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
- Velázquez-Callado, 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.

APRENDIZAJE COOPERATIVO, FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN

COOPERATIVE LEARNING, TEACHERS' PERMANENT TRAINING AND FORMATIVE ASSESSMENT IN EDUCATION

Cristina Pascual Arias¹, Miriam Molina Soria², Carla Fernández Garcimartín³, Teresa Fuentes Nieto⁴.

¹⁻²⁻³ Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

⁴IES Valle del Alberche, Navaluenga (Ávila)

Correo electrónico de contacto: cristina.pascual@uva.es

RESUMEN: En esta comunicación se expone una experiencia de aprendizaje cooperativo dentro de un seminario de formación permanente del profesorado, de todos los niveles educativos, sobre evaluación formativa y compartida en educación. Para ello se fijó como objetivo del mismo fomentar el aprendizaje cooperativo entre docentes en un seminario permanente sobre evaluación formativa y compartida para mejorar el aprendizaje del alumnado, la capacidad docente y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La metodología que utilizamos se fundamenta en el aprendizaje cooperativo entre docentes. La organización de los seminarios de formación permanente gira en torno a los conocimientos necesarios para desarrollar ciclos de Investigación-Acción (I-A) en sus aulas sobre experiencias de evaluación formativa y compartida. En este trabajo solo realizaremos una aproximación a los resultados encontrados en los primeros meses de funcionamiento del seminario. En el congreso podremos ampliar los resultados encontrados al finalizar el primer año de funcionamiento. La hipótesis inicial es que el seminario pueda ayudar a ir mejorando el aprendizaje de los alumnos, la docencia del profesorado y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje; además fomenta el desarrollo de competencias profesionales gracias al aprendizaje cooperativo que se desarrolla en dicha experiencia.

ABSTRACT: In this communication, we present a cooperative learning experience within a service teacher education seminar, from all educational levels, on formative and shared assessment in education. To this end, we set ourselves the objectives of fostering cooperative learning among teachers and their formative and shared assessment experiences, as well as their use for improving student learning, teaching capacity and the teaching and learning process itself. The methodology we use is based on cooperative learning among teachers. The organization of the permanent training seminars revolves around the knowledge necessary to develop action-research cycles in their classrooms on formative and shared assessment experiences. In this work we will only make an approximation to the results found in the first months of the seminar's operation. In the congress we can expand the results found at the end of the first year of operation. The initial hypothesis is that the seminar can help to improve the learning of the students, the teaching of the teaching staff and the teaching and learning process itself; It also encourages the development of professional skills thanks to the cooperative learning developed in that experience.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La experiencia que presentamos la enmarcamos dentro del Proyecto de Innovación Docente (PID) “La evaluación formativa y compartida en educación. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela” que se está desarrollando en la Universidad de Valladolid (Campus de Valladolid, Soria y Segovia). Una de las líneas de trabajo es la organización y oferta de un seminario de Formación Permanente al profesorado de todas las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad) de toda la provincia de Segovia.

El seminario está claramente basado en procesos de aprendizaje cooperativo entre el profesorado implicado en el mismo, centrados en el desarrollo de ciclos de Investigación-Acción (I-A en adelante) sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida que están desarrollando en los diferentes contextos educativos en que trabajan. Por tanto, se trata de una modalidad de formación permanente que tiene ya una larga trayectoria en nuestra área y que ha conseguido buenos resultados formativos en los últimos veinte años. Muestra de ello es el trabajo que se expone en Hamodi, López y López (2014), donde destacan entre las actividades voluntarias que lleva a cabo la Red de Evaluación, la implantación en seminarios de formación permanente realizados a nivel local, para compartir experiencias y reflexiones sobre la práctica docente. Esta misma dinámica de trabajo tiene una larga trayectoria en el grupo, como señala Hamodi, López y López (2014), la idea del seminario desarrollado años atrás sobre la práctica educativa en Educación Física, les ayudó a resolver problemáticas, recibir formación y recursos, así como compartir experiencias y conocimiento profesional. Volviendo a los antecedentes que muestran Hamodi, López y López (2014), en el que se refleja la trayectoria del grupo de trabajo y algunos de los resultados de autores como Santos, Martínez y López-Pastor (2009) como el aprendizaje de los participantes a colaborar en grupo, a mejorar la autonomía y la predisposición positiva hacia la formación permanente.

La metodología que tienen en común todas estas experiencias de formación permanente del profesorado son los ciclos de I-A que se llevan a cabo. Como se expone en López et al. (2016), esta metodología genera procesos de reflexión que ayudan a mejorar la práctica docente e influyen positivamente en su desarrollo profesional. Además, estos ciclos suponen un apoyo para la docencia al desarrollarse de manera cooperativa como en la experiencia que mostramos. Córdoba et al. (2016) nos muestran la influencia del aprendizaje cooperativo en la formación permanente del profesorado. El apoyo mutuo entre docentes mediante el relato autobiográfico mediante la historia de vida colectiva les permite poner en común experiencias y reflexiones de cada miembro del grupo de trabajo. A través de estas experiencias podemos constatar la importancia del aprendizaje cooperativo en la formación permanente del profesorado para la reflexión conjunta y la creación de conocimientos compartidos.

El funcionamiento de este seminario supone una innovación docente, al desarrollar la transferencia del conocimiento en dos direcciones: desde la

universidad a los centros educativos y de los centros educativos a la universidad. Desde la universidad a los centros porque pretendemos otorgar una formación permanente que sirva de fuente de recursos, conocimientos y experiencias entre los docentes que forman el seminario. Condicionando así la otra dirección de transferencia: desde el colegio a la universidad. Ya que se pretende que las innovaciones que se desarrollen en los centros generen dinámicas de I-A que puedan ser útiles también para formar a futuros y futuras docentes.

Los objetivos concretos que perseguimos con esta experiencia son de dos tipos: (a) presentar la propuesta; y, (b) lo que esperamos obtener con la propuesta. Son los siguientes:

1-Desarrollar un seminario de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida en educación con profesorado de las provincias de Segovia, Soria y Valladolid.

2-Fomentar el aprendizaje cooperativo entre docentes y aportar al profesorado conocimientos para realizar el cambio hacia una evaluación formativa y compartida. Las experiencias de evaluación formativa y compartida se llevan a cabo durante el curso 2017/2018.

3-Utilizar la evaluación formativa y compartida para mejorar el aprendizaje de los alumnos, mejorar la capacidad docente de los profesionales y mejorar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aprendizaje cooperativo en la formación permanente del profesorado

En un trabajo reciente, Iglesias, González y Fernández-Río (2017) aclaran las características básicas del trabajo cooperativo en el aula: (1) el aprendizaje se fundamenta en la ayuda mutua para aprender más y mejor cada día; (2) los participantes alcanzan sus metas solo si los demás también alcanzan las suyas; (3) el trabajo es individual (nadie puede aprender por otra persona) y cooperativo (basado en la ayuda mutua); (4), el trabajo en equipo es algo esencial siempre que vaya acompañado de responsabilidad individual; (5) el profesorado se dirige a todos los estudiantes de forma personalizada y comparte la responsabilidad de resolver las posibles dudas.

Evaluación Formativa y Compartida

El hilo conductor de nuestro seminario de formación permanente es la Evaluación Formativa y Compartida como práctica de cambio educativo. Para entender mejor lo que es la Evaluación Formativa, recogemos la definición que ofrece la propia Red (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p.36): “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). De esta manera la evaluación formativa debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) el proceso de aprendizaje del alumnado; (2) la competencia docente; (3) el proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo.

Para que esta evaluación formativa adquiera el carácter de compartida, defendemos la implicación del alumnado en el proceso de evaluación, debido a

las numerosas ventajas que supone en la mejora de su aprendizaje y en la adquisición de ciertas competencias personales, académicas y/o profesionales (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p.41).

Dochy, Segers y Dierik (2002) defienden la necesidad de pasar de una cultura de examen a una cultura de la evaluación, en la que la participación del alumnado en la evaluación es una vía de intervención fundamental, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. De esta manera, como señalan Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), la implicación de los estudiantes en sus propios procesos de evaluación influirá en su manera de aplicar y transferir dicho conocimiento.

Por tanto, buscando la relación entre el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa y compartida, nos basamos en Velázquez, Fraile y López (2014) cuando señalan la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje cooperativo. Pues un elemento clave de esta metodología radica en que el docente y el alumnado puedan comprobar cuál ha sido el resultado de todo el proceso de aprendizaje. En consecuencia, puede parecer lógico que si en esta formación permanente del profesorado generamos aprendizajes significativos mediante la cooperación, sean capaces de transferir dichos aprendizajes en la docencia de sus alumnos.

Aprendizaje cooperativo, formación permanente del profesorado e investigación-acción

Los cimientos de nuestra experiencia como hemos señalado anteriormente giran en torno al aprendizaje cooperativo, la formación permanente del profesorado a través de ciclos de I-A que llevan a cabo en sus aulas.

Queremos detenernos en la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo y de los ciclos de I-A. Encontramos un nexo de unión entre ambas prácticas en cuanto a su desarrollo cíclico. Para desarrollar aprendizaje cooperativo de una manera cíclica, como señala Pujolás (2009), debemos atender a tres fases: (1) querer, (2) saber y (3) poder. Las cuales están, como señala su autor, estrechamente relacionadas y cuando trabajamos en cualquiera de las fases estamos influyendo en las otras dos.

La fase 1, querer, se basa en todas aquellas actuaciones que sirvan para crear la cohesión entre el grupo, donde el alumnado comprende las ventajas de la cooperación. La fase 2, saber, abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar. Por último, la fase 3, poder, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo.

Este carácter cíclico también lo encontramos en la I-A, pues como señala Latorre (2003), el proceso de I-A está compuesto por espirales de ciclos de investigación y acción constituidos por una serie de fases: (1) planificar, (2) actuar, (3) observar y (4) analizar (Kemmis y McTaggart, 1988).

Para defender este proceso señalamos las ventajas observadas en experiencias como la de López et al. (2016): (1) la participación en grupos de trabajo de I-A supone un fuerte estímulo y ayuda en el desarrollo profesional docente; (2) parece ser un elemento importante en la mejora de la calidad docente del profesorado implicado en el mismo, así como un fuerte apoyo para

ir solucionando problemas que surgen en la práctica educativa; (3) favorece el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa en el área de EF.

Podemos encontrar experiencias de larga trayectoria que avalan estas ventajas, como el caso de López, Monjas y Manrique (2011), con su trabajo de I-A y formación permanente con un recorrido de 15 años. También encontramos trabajos en contextos similares que utilizan la I-A en la formación permanente del profesorado, como el proyecto formación permanente de educación inclusiva a través del aprendizaje colaborativo (Barba-Martín, Barba y Martínez, 2016). Como señalan estos autores al trabajar cooperativamente entre docentes de diferentes centros, se desarrollan procesos de aprendizaje compartido a través de la I-A.

Podemos encontrar otros grupos de trabajo que tienen planteamientos similares, basados en la colaboración y la cooperación, en Barba-Martín, Barba y Martínez (2016), Córdoba et al. (2016), y Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016).

Desarrollo de la experiencia

La metodología que desarrollamos en esta experiencia se basa en el aprendizaje colaborativo, entendido como el trabajo conjunto del grupo de maestros para conseguir un fin común: desarrollar su formación permanente en las competencias profesionales ligadas a la temática de la evaluación formativa y compartida en educación. Como podemos ver en López et al (2016), siguiendo a Fraile (1995, 2004a, 2004b), el interés de esta práctica reside en la realización de procesos de formación permanente colaborativa con otros compañeros para conseguir una mayor autonomía y desarrollo profesional. A través de dicho aprendizaje colaborativo se pretende aportar al profesorado conocimientos para realizar el cambio hacia una evaluación formativa y compartida. De esta manera estaremos generando el cambio metodológico en las aulas y por tanto la innovación docente de dichos profesionales. En consecuencia, enfocamos este aprendizaje cooperativo en la formación permanente del profesorado desde tres perspectivas: (1) el trabajo grupal, que realizarán los docentes durante los seminarios de formación; (2) la tutoría entre iguales, ya que el desarrollo de sus prácticas y sus resultados se muestran y analizan en grupo; (3) el aprendizaje colaborativo, que se produce al trabajar en grupo desde varios puntos de vista, generando un aprendizaje entre todos. En definitiva, la premisa que pretendemos desarrollar a lo largo del seminario la destaca Córdoba et al (2016), al señalar la importancia de compartir lo que se aprende y que, el hecho de difundir a otros docentes el fruto de sus trabajos en diferentes contextos, tiene una doble repercusión: genera aprendizajes en uno mismo y también en los demás.

El Seminario permanente está basado en la generación de ciclos de I-A, constituidos por una serie de fases: (1) planificar, (2) actuar, (3) observar y (4) analizar (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003). En nuestro caso concreto, los docentes participantes en el seminario de formación permanente: (1) planifican cómo van a desarrollar la evaluación formativa y compartida en sus aulas; (2) desarrollan la práctica que han planificado; (3) observan los

resultados obtenidos; (4) analizan y reflexionan sobre lo acontecido para comenzar con la planificación y un nuevo ciclo de I-A.

Consideramos la evaluación como una de las tareas fundamentales del profesorado, lo que nos suponía un reto es desarrollar estos conocimientos en diferentes etapas educativas. Este es el motivo por el que el desarrollo de la experiencia que explicamos lo realizamos desde un aprendizaje cooperativo entre docentes de diferentes etapas educativas.

Explicamos a continuación las diferentes etapas de nuestra experiencia: (1) la formación inicial del seminario; (2) la dinámica que siguen estos seminarios; (3) la jornada final de intercambio de experiencias.

(1)-Formación inicial

Para dar comienzo al seminario llevamos a cabo unas jornadas de formación inicial acorde a los conocimientos previos que tenían los docentes participantes. En la sesión inicial se llevó a cabo una asamblea y puesta en común de los conocimientos previos de los asistentes. El nivel entre los participantes en conocimientos de evaluación formativa y compartida era bueno ya que muchos de ellos habían llevado a cabo experiencias sobre esta temática. Por este motivo la formación inicial de los docentes se realizó en una única sesión, con una parte de presentación de las ideas básicas sobre la evaluación formativa y compartida y una presentación y análisis colectivo de un dossier de instrumentos de evaluación en casos prácticos concretos (Ficha de autoevaluación de sesiones; Esquema de cuaderno del profesor; Anecdóticos; Evaluación de la unidad didáctica y autoevaluación del profesor; Listas de control; Escala descriptiva/graduada; Cuestionarios; Rúbricas; Ficha de seguimiento grupal/individual; Cuestionario grupal de auto y co-evaluación; Ficha de autoevaluación grupal / individual).

(2)-Dinámica de seminarios

La parte más amplia de esta experiencia la desarrollamos en los seminarios periódicos que se llevan a cabo cada 2 o 3 semanas. Los seminarios tienen una duración de 60-70 minutos y, habitualmente, la siguiente estructura: (a)-Turnos de exposición de experiencias y problemas y reflexión grupal: la mayor parte del tiempo los docentes van exponiendo, por turnos, lo que está ocurriendo en su práctica con el sistema de evaluación planificado, los problemas que están surgiendo, etc. Tras cada intervención se abre un proceso de reflexión grupal y apoyo-formativo entre todos los componentes del grupo. Cuando se considera cerrado, se pasa a la experiencia del siguiente docente.

Gracias a este proceso se van generando ciclos de I-A en las diferentes aulas.

(b)-Concretar el plan de acción y la fecha de la siguiente reunión: a propuesta de los coordinadores se acuerdan las actividades a realizar en la siguiente reunión y la fecha.

Todos los debates, exposiciones, aclaraciones, consensos, etc. de cada reunión quedan reflejados en el acta de la sesión, que es distribuido después a cada miembro del seminario. De esta manera nos sirve de instrumento para reflejar lo que se ha desarrollado y para llevar un seguimiento del mismo. De esta manera, desarrollamos tres procesos cognitivos que dan paso al

desarrollo de conocimientos compartidos (Echeita, 1995, p.180): (1) la colaboración, a través de la cual los docentes construyen un boque común de conocimientos y procedimientos; (2) la regulación, a través del lenguaje; en las reflexiones grupales cada maestro expresa sus experiencias y regula sus acciones, a la vez que es guiado por el lenguaje del compañero; (3) se producen las controversias, se analizan las diferencias, los debates entre diferentes perspectivas pasando por procesos de colaboración entre los participantes para desarrollar procesos de reflexión grupal y apoyo formativo.

(3)- Jornada final de intercambio de experiencias

Al final del curso está planificado realizar unas jornadas de intercambio de experiencias con el profesorado que participa en otros programas afines, más centrados en procesos de educación inclusiva. En las jornadas se llevan a cabo diferentes actividades formativas: conferencias a cargo de expertos externos al grupo; exposición de actividades llevadas a cabo; talleres de formación y mesas redondas sobre experiencias de evaluación formativa y compartida y la educación inclusiva.

Conclusiones

El seminario de formación permanente sobre evaluación formativa y compartida está funcionando adecuadamente y seguirá con su desarrollo a lo largo del curso 2017-2018. En él se está fomentando el aprendizaje cooperativo entre docentes y estamos viendo los primeros resultados positivos. Las experiencias de evaluación formativa y compartida se están desarrollando durante el presente curso y los docentes están adquiriendo conocimientos nuevos y mejorando sus técnicas de una manera significativa y progresiva. Estamos comprobando que las experiencias de evaluación formativa y compartida están mejorando el aprendizaje de los alumnos, la intervención docente de los profesores y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, en la presentación de esta comunicación el congreso podremos presentar los resultados definitivos.

Referencias

- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19, 161-175.
- Córdoba, J. M. et al. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/40965/25492>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-31. Recuperado de: http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411
- Docky, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education. *Studies in Higer Education*, 24(3), 331-350.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández Berrocal, P. y M. A. Melero (Comps). *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hamodi, C., López, A. T. y López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Iglesias, J. C., González, L. F. y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- López-Pastor, V. M. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. E-book, en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pujolás, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Santos, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (Coords.) (2009). *La innovación docente en el EEES*. Almería: Editorial Universidad Almería.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.

**TEATRO DE SOMBRAS Y LUZ NEGRA:
“APLICACIÓN DEL ESTILO ACTITUDINAL EN EL
CONTEXTO MEXICANO”**

**THEATER OF SHADOW AND DARK LIGHT:
“APPLICATION OF THE ATTITUDINAL STYLE IN THE
MEXICAN CONTEXT”**

Israel Abraham Sour Escudero

Escuela John F Kennedy A.C., Querétaro, México.

Correo electrónico de contacto: isour@jfk.edu.mx

RESUMEN: La presente comunicación relata una experiencia práctica centrada en la organización y montaje de un teatro sombras y luz negra desarrollada en la Escuela John F. Kennedy A.C México bajo el enfoque metodológico el estilo actitudinal. Es un proyecto de carácter cooperativo realizado con los grupos de segundo grado de primaria que aborda una unidad de trabajo sobre la formación sensorial y el esquema corporal. Se busca en los alumnos desarrollar su sentido de pertenencia en un grupo, favorecer la toma de decisiones, la comunicación tanto verbal como no verbal y la interdependencia positiva. También pretende desarrollar el perfil de la comunidad de aprendizaje de nuestro colegio al generar alumnos comunicadores, solidarios y reflexivos a través de la creación de actitudes de cooperación y de sentimiento de logro de cada participante.

Palabras clave: Teatro luz negra, teatro de sombra, estilo actitudinal, cooperación, actitudes, desarrollo motor.

ABSTRACT: This communication relates a practical experience centered on the organization and assembly of a theater of shadow and dark light developed at the John F. Kennedy School A.C Mexico under the methodological approach of attitudinal style. It is a cooperative project carried out with the groups of second grade of primary school that deals with a work unit on sensory training

and body schema. Students are sought to develop their sense of belonging in a group, to favor decision-making, both verbal and non-verbal communication and positive interdependence. It also aims to develop the profile of the learning community of our school by generating communicative, supportive and reflective students through the creation of cooperative attitudes, and the feeling of achievement of each participant

Keywords: Light theater, shadow theater, attitudinal style, cooperation, attitudes, motor development.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La presente comunicación relata un proyecto iniciado en el año 2013, motivado por una propuesta traída por un ponente internacional (Ángel Pérez Pueyo) al 2º Congreso Internacional de Educación Física hecho en la ciudad de Querétaro, México.

Los objetivos que se perseguían en la unidad didáctica eran identificar el modo en que sus actitudes, opiniones y convicciones, así como las de los demás, influyen en su forma de actuar. Se persiguió la potencialización del trabajo en grupo, el reparto de roles y funciones. Si hablamos de la metodología del estilo actitudinal (EA por sus siglas) podemos ver que está basada en “actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser” (Pérez-Pueyo, 2005, 2010, p.26). Sus elementos vertebradores son: la organización secuencial hacia las actitudes, las actividades corporales intencionadas y los montajes finales. Analizando los objetivos planteados en nuestra unidad didáctica y lo que la metodología del estilo actitudinal nos ofrece, empatan en el diseño de la unidad didáctica y en la consecución de los objetivos planteados.

Un aspecto importante para tener en cuenta es que en nuestra escuela se trabaja con el Programa de la Escuela Primaria (PEP por sus siglas) como parte de un programa internacional llamado IB (international baccalaureate) el cual establece que:

Los alumnos de la comunidad IB se esfuerzan por cubrir el perfil IB (es la expresión de un amplio abanico de capacidades y responsabilidades humanas que van más allá del éxito académico) algunos de ellos son:

- **Buenos comunicadores** (*comprenden y expresan ideas con confianza y creatividad en diversas lenguas, lenguajes y formas de comunicarse. Están bien dispuestos a colaborar con otros y lo hacen de forma eficaz.*)
- **Solidarios** (*muestran empatía, sensibilidad y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás. Se comprometen personalmente a ayudar a los demás y actúan con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el medio ambiente.*)
- **Reflexivos** (*Evalúan detenidamente su propio aprendizaje y experiencias. Son capaces de reconocer y comprender sus cualidades y limitaciones para, de este modo, contribuir a su aprendizaje y desarrollo personal (PEP, 2007, 2009).*)

Por tal motivo, debemos promover el desarrollo de sus capacidades en cinco tipos: cognitivas, psicomotrices, de autonomía, de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social (Coll, 1986), lo que alienta a que todos los alumnos se involucren en su propio aprendizaje y asuman su responsabilidad en las tareas.

De acuerdo al PEP, el aprendizaje se basa en 3 aspectos fundamentales: vida activa, interacción e Identidad; y dentro de cada tema se deben cumplir objetivos de acuerdo a la edad de los alumnos y su desarrollo cognitivo.

Uno de los componentes del estilo actitudinal es “la organización secuencial hacia las actitudes” (Pérez-Pueyo, 2005, 2007, p.4) donde se hacen pequeños grupos de trabajo con el fin de que tengan autonomía en el aprendizaje y desarrollen su iniciativa personal y social, podemos emparejar la metodología con los objetivos de la unidad didáctica utilizando como herramienta un teatro de sombras y un teatro de luz negra.

Tanto en el PEP como en el EA se plantean elementos y objetivos comunes y que forman la plataforma para diseñar la unidad didáctica trabajada. Al aplicar la idea central de la Unidad que nos pide “*establecer contacto con el entorno a través de los sentidos*” utilizar el teatro de sombras nos favorece a la creación de ese contacto. La línea de indagación de la unidad didáctica habla sobre dos aspectos intrínsecos en el EA “*compromiso y enriquecer experiencias*” y como ya hablamos antes, ambos fomentan y buscan generar en los alumnos desarrollar habilidades múltiples y actitudes positivas hacia el trabajo tanto individual como grupal.

Siguiendo la metodología (Pérez-Pueyo y Vega Cobo, 2006) El Estilo Actitudinal busca crear actitudes positivas en los alumnos hacia la educación física a través de procedimientos para adquirir y conocer conceptos significativos. Parte de la comprobación es que cuando tenemos alumnos motivados y con actitudes positivas las tareas planteadas se llevan a cabo con mayor facilidad. Utilizando esta metodología en nuestro programa impactamos en el desarrollo integral del alumno y el aprendizaje significativo en nuestra área.

El objetivo fundamental del trabajo es mostrar una experiencia práctica de la aplicación del estilo actitudinal en el contexto mexicano a través del teatro de sombras y luz negra.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA.

Teatro de sombras y luz negra. La utilización del estilo actitudinal y su adaptación al contexto mexicano

La Escuela John F. Kennedy está ubicada en la Ciudad de Querétaro, ubicada a 200 km al norte de la Ciudad de México, con más de 55 años de práctica. Es una escuela particular de alto nivel socioeconómico y multicultural. Forma parte de los colegios americanos en México, en ella tenemos alumnos de 29 nacionalidades diferentes en las que predominan los alumnos de origen oriental, principalmente japoneses y coreanos, las clases son bilingües (*inglés-español*) y los bloques de clase se dan de 45 minutos dos veces por semana.

La experiencia se llevó a cabo con 96 alumnos de segundo grado divididos en 4 grupos de entre 24 y 26 alumnos por salón, sus edades fueron de 8 y 9 años, 47 de ellos fueron niñas y 49 niños, entre ellos, 28 alumnos fueron de otra nacionalidad. Esto permitió explorar otras culturas, acercarnos a ellas y generar sensibilidad y empatía con esos compañeros.

La escuela se caracteriza por el alto rendimiento académico a través de su programa (international Baccalaureate) en el que los alumnos son

responsables de su propio aprendizaje y buscan conectar el aprendizaje con el mundo actual. Esto va vinculado con el programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP por sus siglas)

Por tal motivo surgió la idea de aplicar la metodología que permitiera al alumno y a los padres conocer los alcances que tiene nuestra materia. Se buscó aprovechar la libertad en el uso de diferentes metodologías, para demostrar el aprendizaje significativo y evidenciar el trabajo en grupo. Visto esto no solo desde la perspectiva motriz sino desde el resto de sus capacidades que desarrollan al alumno “desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas, que serán la base de toda una vida” (SEP, 2013, p.12).

El aprendizaje que nos aportó la metodología fue no sólo experimentar y crear figuras de sombras con respecto al espacio y distancia, también generó en los alumnos ese entendimiento de que en grupo se puede crear otras figuras completamente diferentes de las que hicieron individualmente. Sumado a esto, tenemos el uso de la música y sus posibilidades para ambientar cualquier puesta y dirigirla en función de las necesidades del alumnado. Por otro lado, permitió al alumno expresarse corporalmente, no sólo en el aspecto físico sino también impactar con su formación psicológica y social (Pérez-Castro y Urdampilleta, 2012).

Con esto, creamos en los alumnos actitudes positivas de autoestima, satisfacción, pensamiento autónomo, socialización, de eliminación de conflictos, y/o de comportamiento solidario, tanto en la propia área de Educación Física (EF por sus siglas) como en el resto de las áreas (Pérez-Pueyo, 2010).

Nivel 1. Experiencia en el contexto de la escuela.

Esta experiencia que tiene como resultado una puesta en escena de un teatro sombras y luz negra presentado ante los padres de familia de cada participante. Nace como una curiosidad de ver el alcance e impacto que puede tener la metodología en el desarrollo integral de los alumnos. Para ello se buscó primordialmente que impactara en el currículo del programa del PEP que nos dice *“todos los alumnos deben recibir el apoyo necesario para participar en el programa de la forma más plena posible..... La elaboración de una gama de estrategias auténticas y específicas centrada en el aprendizaje.”* (PEP, 2007, 2009) y que a la par fuera algo motivante y llamativo para los alumnos.

La aplicación de la metodología del estilo actitudinal se utilizó primero analizando los recursos con los que se tenía, ya que la organización de espacios, disponibilidad y tiempos, serían determinantes en la obtención del resultado esperado. En segundo lugar, se tomó en cuenta el número de sesiones con las que se contaba para llevar a cabo la puesta. Por último, los tiempos dentro de una sesión y su división para que fuera aplicable y comprensible, en nuestro caso, la clase fue dividida en 3 apartados, 5 a 10 minutos de trabajos que nos permitieran captar la atención del alumno, 20 a 25 minutos de actividades intencionadas con la búsqueda de conseguir las figuras y el aprendizaje deseado. La tercera parte, 5 o 10 minutos de comentarios, reflexiones y nuevas propuestas para que se adquiriera lo formativo dentro de

clase.

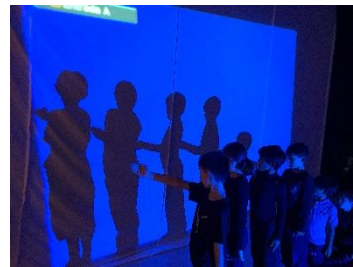
Nivel 2. Despertando la curiosidad e interés en el alumno.

En la primera parte de nuestra unidad didáctica buscamos lograr captar la atención y motivar al alumno a participar en la experiencia para ello se utilizó la primera sesión para hacer preguntas acerca de lo que se sabe de sombras, ejemplo de ellos es: *¿Qué es un teatro de sombras? ¿Por qué se hace una sombra? ¿Cómo se crea una sombra?* Etc. Una vez que se hizo el debate, experimentaron hacer sombras. En la segunda sesión se mostraron videos de montajes hechos por profesionales como el grupo Pilóbulus, UDI y otros grupos que actuaron en algún programa de talento, así como mostrando algunas de las figuras que se pueden hacer. Posteriormente se conversó acerca de la importancia de respetar turnos, espacios y la forma en que deben comunicarse, en la práctica se hicieron comentarios y sugerencias acerca de los conceptos básicos: *“dentro del foco de sombras”, “fuera del foco de sombras”, “detrás de una sombra”* y conceptos de espacio y dimensión dentro del uso del foco.

Nivel 3. Las actividades corporales intencionadas.

Una vez que nos aseguramos que todos los del equipo entendieron los conceptos básicos, estaban motivados y dispuestos al trabajo, se buscó desarrollar altas expectativas con respecto a lo que presentarían al final de la unidad; hicieron una lista de objetos, animales y formas que podrían crear con sus cuerpos, para luego formar pequeños grupos de 3 a 5 personas a los que se les dio figuras representadas por anteriores grupos donde aparecen las posiciones adecuadas para hacer la figura.(Pérez-Pueyo, 2010).

Tuvieron 3 roles importantes en el equipo (*los que hacen la figura, los que corrigen, los que observan la figura detrás de la cortina para dar retroalimentación*). Hecho esto, se les pidió crear una figura para después juntarse con otro equipo, mostrarla y enseñarla a los otros equipos, se buscaba que todos conocieran las figuras de otros,



se generara protagonismo y responsabilidad de cada miembro del grupo y dominaran mínimo 3 figuras. En cada cierre de las sesiones hicimos algunos juegos en referencia a lo que estamos buscando hacer, siempre en función del objetivo planteado en clase y teniendo una secuencia lógica para reforzar el aprendizaje del día.

Cuando ya tenemos figuras en pequeños equipos, creamos figuras en dos grandes grupos y una más donde todos estén presentes en la sombra, permitiendo que tomen riesgos en el aprendizaje haciendo figuras complejas y con gran número de participantes.

Con esta estructura empleada pudimos observar cómo los alumnos van creando sus figuras e interactuando positivamente (Pérez-Pueyo, 2013). Además, generamos que los alumnos mostraran lo aprendido en clase ayudándonos entre otras cosas a identificar puntos clave en las figuras, hacer

una retroalimentación conjunta y provocar en los alumnos la experiencia de mostrarse frente a un público.

Nivel 4. El montaje final y la inserción del teatro de luz negra

En la tercera etapa los equipos trabajaron en crear mínimo una nueva figura de grupo que posteriormente utilizaron para crear una puesta en escena. En estas sesiones se les dio una lista de logro, en ella apuntaron qué figuras lograron con éxito todos los del grupo y que podían explicar a los demás. Al mismo tiempo, cada figura que ya lograban con éxito me hablaban para tomar una foto tanto de la ejecución como de la figura proyectada. En estas sesiones, cada equipo tomó turno para mostrar las secuencias que creaban con sus sombras, dentro de la práctica diaria se llevó una bocina y un pizarrón en el que los alumnos apuntaban la música que querían escuchar y que se adaptaba a sus secuencias.



A partir de aquí, se les dio la rúbrica apuntando los puntos importantes a evaluar en la puesta de escena (duración en tiempo, cuantas figuras individuales, de pareja y de grupo deben hacer, tamaños y dimensiones de las figuras, creatividad, tipo de música a utilizar) con lo que los alumnos eran conscientes de lo que tenían que hacer para tener una calificación alta y al mismo tiempo eran conscientes de lo que necesitaban para lograr objetivos comunes. Se les dejaron 4 clases para conseguir crear una puesta en escena que después demostrarían a sus compañeros.

Concluida su demostración del teatro de sombras creamos el ambiente del teatro de luz negra, partiendo del mismo principio: enseñando videos de puestas en escena tanto simples como algunos que incluyen luces y efectos múltiples para ver los alcances. A diferencia del teatro de sombras, el teatro negro implica menos detalles técnicos lo cual nos permitió ir más rápido en el aprendizaje ya que los alumnos ya estaban predispuestos al trabajo en grupo. Pedimos a los chicos que vinieran con ropa negra para hacer el efecto de que no hay nadie en la cortina y guantes blancos para experimentar figuras con las manos, en esta parte del contenido de la unidad didáctica hicimos figuras con cartulina blanca que posteriormente mostraron frente a la luz negra que nos ayudó a crear una nueva escena que se agregó al que previamente hicieron con el teatro de sombras, logrando un ensamble de ambos teatros.



Finalizamos nuestro montaje acoplado primero a todos los grupos en una puesta a escena del teatro de sombras. En ella, todos contribuyeron a crear el ambiente, escoger la música, delimitar los roles de cada

grupo y la forma en la que presentaron el tema y otros aspectos que van surgiendo en la práctica. Todo ello favoreció completamente al punto del programa del BI que habla de que los alumnos tienen que ser **Solidarios** dentro de su formación. La forma en la que trabajamos en este apartado fue que dos equipos practicaban el teatro de sombras mientras los otros dos equipos estaban detallando sus secuencias del teatro negro. Concluida la práctica todo el grupo logró acoplar todo el contenido de la unidad y estuvieron listos para presentar.

El día de la presentación se colocó una cámara frente a la cortina para grabar toda la puesta en escena y la siguiente clase tuvimos una retroalimentación acerca de la experiencia y lo que generó en ellos tanto de aprendizaje como de motivación y disfrute de la misma.



Conclusiones.

Avances, problemas y perspectivas de mejora.



Desde la primera vez que se aplicó la propuesta en la escuela (2013) hasta ésta última (2017), ha crecido tanto en las expectativas como en el entorno. En un principio se hizo la propuesta en un espacio abierto con una cortina agarrada a una estructura de metal. Sin embargo, debido al resultado y lo que generó la misma propuesta, ahora está dentro del calendario de la escuela, se practica y presenta dentro de un salón cerrado, oscurecido y ambientado específicamente para la presentación. A lo largo de estos años se tienen imágenes, figuras y videos hechos por los mismos alumnos que se muestran en siguientes generaciones para mostrar los alcances que se han tenido en los últimos años con alumnos de la misma escuela y genere mayor motivación. Debido a las posibilidades y versatilidad del teatro, este ha generado que las puestas en escena que en principio se han creado para el desarrollo y aprendizaje del alumno ahora se muestren en eventos masivos. Ejemplo de ello es el día del niño, festejo de navidad y recientemente en el Congreso Internacional de Educación Física que ofrece nuestro colegio.

Algunos de los problemas que nos hemos encontrado fueron los niveles de adrenalina y euforia que se creó dentro de la actividad, que en muchas ocasiones generó indisciplina en la clase y retrasó los avances. Esto provocó tensión entre los alumnos debido a que los que quieren hacer figuras no pueden porque los otros alumnos están interfiriendo con sus imágenes. Otro problema fueron los alumnos que no se sentían seguros por miedo a ser objetos de burla de los demás, ya que en un principio fue muy complicado lograr que ellos quisieran estar dentro de la puesta. Cabe destacar que no se obligó en ningún momento a los alumnos a participar, ya que ellos mismos se fueron integrando conforme se sentían seguros y vieron que todos estaban metidos en sus figuras y que



todos tenían la posibilidad de crear algo o hacer sin importar su habilidad. Como una perspectiva de mejora será en un futuro integrar a todos los grupos creando algo para los alumnos de menor grado con un tema que ayude a concientizarlos sobre aspectos importantes de su vida cotidiana.

Referencias bibliográficas.

- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia
- Programa de Escuela Primaria. (2007, 2009). *Cómo hacer realidad el PEP*. Gales.
- Pérez-Castro J., y Urdampilleta, A. (2012, abril). *Expresión corporal y danza dentro de la educación física en las escuelas: Propuesta de una unidad didáctica*. Lecturas: Educación física y deportes. Buenos Aires, Argentina. Año 17, No 167, p. 13, recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd167/expresion-corporal-y-danza-dentro-de-la-educacion-fisica.htm>.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis Doctoral León. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado en educación física” *Tándem*, 25, 81-92. España: Grao.
- Pérez-Pueyo A. Casado B. O., Heras B. C., Casanova V. P., Herrán Á. I., Feito B. J.,...Hernando G. A. (2010). *ASOMBRArte. El estilo actitudinal, la evaluación formativa y el proyecto cooperativo*. España. ALPE.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *Fiestas, Escenarios y espectáculos en la calle: Nosotros trabajamos, ellos disfrutan. Tándem Didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica basada en las actitudes*. España. ALPE.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Lúdica pedagógica*, 2, 18, 81-92.
- Pérez-Pueyo A., y Vega Cobo D. (2006). *El trabajo de combas desde una metodología basada en actitudes. “Aplicación del estilo actitudinal” a la etapa primaria*. V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Coruña, España.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Modelo de atención con enfoque integral para la Educación Inicial*. México. Edición electrónica

CÓMO INTRODUCIR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UNA ASIGNATURA UNIVERSITARIA DE JUEGOS MOTRICES Y EXPRESIÓN CORPORAL

HOW TO INTRODUCE COOPERATIVE LEARNING IN A UNIVERSITY SUBJECT OF MOTOR PLAY AND BODY EXPRESSION

María Maravé-Vivas¹, Sergio Ferrando Felix²

¹ Universitat Jaume I de Castelló

² Universitat de València

Correo electrónico de contacto: marave@uji.es/sergio.ferrando@uv.es

RESUMEN:

La situación social y educativa actual requiere un profesorado que pueda afrontar las diferentes necesidades y demandas educativas que se presenten en el aula. Por este motivo es necesario reflexionar y analizar sobre la calidad de la formación inicial que reciben los futuros docentes y establecer si esta se ajusta a las demandas y los principios que persigue el EEES. Este aboga por el desarrollo de competencias genéricas y específicas concretas en cada titulación. Por ello, desde las diferentes asignaturas que conforman los estudios universitarios se deben implementar propuestas metodológicas coherentes y congruentes para alcanzar estos objetivos. Debemos brindar al estudiantado las condiciones necesarias para desarrollar las competencias propias de su perfil profesional. En este sentido y en nuestro ámbito, las estrategias metodológicas activas y participativas se configuran como las más idóneas debido a las características que las definen. A continuación, se presenta las acciones llevadas a cabo para implementar el Aprendizaje Cooperativo en una asignatura universitaria del área de la Expresión Corporal con el objetivo de que vivencien sus efectos, desarrollen la capacidad para implementarlo y se contribuya al bagaje metodológico del futuro profesorado.

ABSTRACT:

The current social and educational situation requires a faculty that can deal with the different needs and educational demands that arise in the classroom. For this reason, it is necessary to reflect on and analyze the quality of the initial training received by future teachers and to determine if it meets the demands and principles pursued by the EHEA. This advocates the development of specific generic and specific competences in each degree. Therefore, from the different subjects that make up university studies, coherent and consistent methodological proposals must be implemented to achieve these objectives. We must provide students with the necessary conditions to develop the competencies of their professional profile. In this sense and in our field, the active and participative methodological strategies are configured as the most suitable due to the characteristics that define them. Next, the actions carried out to implement the Cooperative Learning in a university subject in the area of Corporal Expression are presented, with the objective that they live its effects, develop the capacity to implement it and contribute to the methodological baggage of the future teachers.

Introducción

Las personas que se dedican a formar al profesorado del futuro tienen una gran responsabilidad y deben ser conscientes de ello. Tradicionalmente el modelo metodológico universitario se ha centrado en el uso de métodos pedagógicos donde el alumnado era un sujeto pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A). En este planteamiento, además, el foco de atención se pone únicamente en los conocimientos de tipo conceptual, olvidándose de los contenidos procedimentales y actitudinales. Cabe señalar que actualmente también se puede encontrar a profesionales en este contexto, que siguen creyendo y apostando por las metodologías de tipo técnico. Sin embargo, nosotros apostamos por un enfoque más humanizador e interpretativo del conocimiento, donde la construcción de significados adquiere gran relevancia y el estudiantado tiene un rol activo dentro de su propio aprendizaje. Además, este enfoque es coherente con las directrices del EEES, que ubica al alumnado como protagonista y eje central del proceso de E-A. Se apuesta por un modelo competencial que desarrolle en los discentes aprendizajes que les permitan afrontar los continuos cambios y demandas sociales actuales. Por tanto, si queremos ser coherentes con nuestra manera de entender la educación y con el EEES, es necesario reflexionar y diseñar una propuesta metodológica que desarrolle el modelo competencial que se intenta promover. Este planteamiento requerirá del uso combinado de diferentes estrategias metodológicas para poder desarrollar las diversas competencias genéricas y específicas que se exigen desde las diferentes titulaciones. Para lograr este objetivo, dentro de nuestra propuesta docente, las metodologías activas y participativas representan la piedra angular. Numerosos autores justifican la idoneidad general de las metodologías activas en el proceso de E-A (García-Ruiz, González y Contreras, 2014; Pagès, Cornet y Pardo, 2010; Palazón, Gómez, Gómez, Pérez y Gómez, 2011; Pérez-Pérez, 2014; Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015) y están descritas en la bibliografía como herramientas adecuadas para desarrollar competencias transversales (Morales, Trianes y Casado, 2013). Dentro de este planteamiento metodológico que aplicamos en la asignatura, en la que se combinan diferentes métodos pedagógicos, el aprendizaje cooperativo (en adelante, AC) ocupa un lugar muy relevante. Según la bibliografía el AC favorece el logro de los objetivos en distintas áreas y niveles educativos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; León del Barco, Castaño, Iglesias, y Marugán, 2014). Además genera en el alumnado efectos como: mejora de la empatía, mejora del autoconcepto, mejora el desarrollo de valores y actitudes, genera mayor autonomía, fomenta un clima positivo en clase y genera un aumento de la motivación hacia la materia de estudio (Ghaith, Shaaban y Harkous, 2007; Hänze y Berger, 2007; Johnson, Johnson y Taylor, 1993; Pujolàs, 2008).

Consideramos que estos efectos son muy beneficiosos para el alumnado y este es uno de los motivos que nos llevó a incluirlo, pero hay otro motivo importante que surge tras una necesidad que detectada a lo largo de los años impartiendo la asignatura. El alumnado universitario tiene dificultades a la hora de trabajar con el grupo de iguales (Gómez y Hernando, 2016). Esto se explica en parte porque no tiene bagaje en este sentido, las experiencias que han tenido

durante su escolarización siguen una línea más competitiva, e individualista, lejana a la cooperación (Lorente, 2016) y esto les condiciona. Las pocas experiencias que han tenido de trabajo en equipo durante su escolarización se han realizado de manera puntual y generalmente no se trata de AC, únicamente se realizan agrupaciones de discentes y se les da la consigna de qué es lo que deben conseguir, pero no del cómo, no se provee al alumnado de herramientas para conseguirlo ni se les enseña el proceso que deben seguir. El énfasis se ubica en el producto final, no en el proceso de aprendizaje que le precede, no se persigue y se diseña explícitamente que el estudiantado desarrolle los cinco pilares básicos de AC (Johnson y Johnson, 1994). Consecuentemente cuando en el ambiente universitario se pide realizar a un grupo de iguales un determinado objetivo, se repite el modelo que han experimentado en su etapa escolar, reparten determinadas tareas, las unen y las entregan (Gómez y Hernando, 2016), pero al revisar el trabajo o al observarlo cuando lo ponen en práctica carece de coherencia. Esta reacción del alumnado es natural, ya que, tiende a reproducir aquellos modelos pedagógicos que ha experimentado como estudiante. Es por este motivo que decidimos que era necesario contribuir a que el alumnado vivencie y aprenda diferentes estrategias metodológicas activas y participativas. De este modo será consciente de los beneficios que generan y habrá aumentado su bagaje didáctico, y en consecuencia, aumenta la probabilidad de que se implemente en un futuro.

El objetivo que persigue este trabajo es dar a conocer el proceso diseñado y seguido por alumnado universitario en una asignatura del área de la expresión corporal.

Desarrollo de la experiencia

A continuación, se describe la experiencia que tiene el alumnado en relación al AC en la asignatura Fundamentos de la Expresión corporal: Juegos motrices en Educación Infantil. Las personas participantes en esta experiencia cursaban la asignatura en la Universitat Jaume I de Castellón. Esta forma parte de los estudios conducentes al Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil y se imparte de manera anual en el segundo curso de la titulación. El objetivo de la misma es capacitar al estudiantado para diseñar y aplicar juegos motrices y actividades de expresión corporal adaptadas a la etapa de infantil, con el objetivo de contribuir al desarrollo global y armónico de las capacidades físicas, cognitivas y personales del estudiantado de 3 a 6 años. Es necesario puntualizar que el proceso diseñado para trabajar los contenidos motrices de la asignatura que se va a explicar, se repite del mismo modo para trabajar los contenidos relacionados con la expresión corporal.

Acciones y materiales planificados.

Las primeras sesiones son muy importantes porque son en las que transmitimos al alumnado la esencia del método pedagógico y las razones por las que pensamos que es necesario que lo vivencien. A lo largo de las mismas se define la línea de trabajo, las pautas que debe seguir el estudiantado para

desarrollar e intentar cumplir los retos que se proponen y los instrumentos que se utilizarán para el funcionamiento de los grupos, así como, para valorar el trabajo. No menos importante es el seguimiento realizado a los diferentes grupos a lo largo de la asignatura en aras de que se desarrolle correctamente el AC. Para esto se tiene en consideración los instrumentos que se les facilita y pueden solicitar al profesorado las tutorías que necesiten. A continuación se explican las diferentes acciones llevadas a cabo después de las dos sesiones iniciales en relación al AC.

1) Formación de grupos.

El profesorado forma grupos de cuatro personas y a cada uno de los grupos se le asigna una capacidad motriz determinada, la cual, está seleccionada a partir de las que el currículum de la etapa de Educación Infantil exige que deberán desarrollar en un futuro en su alumnado. Durante todo el proceso las personas que forman el grupo asumirán diferentes roles.

2) Planteamiento del reto.

Tras esto se les plantea un reto común que deben conseguir en relación a la capacidad motriz que se les ha asignado, pero para ello deben superar diferentes etapas:

Primera etapa

Objetivo 1: El primer objetivo consiste en conceptualizar la capacidad motriz y hacer posibles propuestas de aplicación para la etapa de infantil. Para desarrollar esta primera tarea se pone en práctica la técnica de investigación grupal de Sharan y Sharan (1976). Las características de la misma y el procedimiento que deben seguir se explican en una sesión para que sepan cómo deben realizar el proceso de la tarea de conceptualización.

Objetivo 2: Tras superar el objetivo 1 el alumnado debe elaborar una presentación oral para el resto de la clase. En la presentación hay diferentes roles que se adjudican por sorteo por el profesorado. Los roles que desempeñan son los siguientes: dos vocales, estos se encargan de explicar la capacidad motriz y la aplicación propuesta, una persona gestora del tiempo y encargada de responder a las dudas posteriores a la presentación y, por último, una persona encargada del diseño de la presentación y encargada de proponer y realizar preguntas al público sobre la capacidad motriz concreta. Los grupos disponen de 15 minutos para hacer la presentación y 5 para el turno de preguntas al público.

Segunda etapa

Una vez superada la anterior, la segunda etapa consiste en diseñar y poner en práctica una sesión de juegos motrices para el grupo de iguales sobre el contenido que les ha tocado. El diseño de la propuesta debe cumplir unas

premisas determinadas que se trabajan desde la asignatura y, además, la sesión debe constar de cuatro juegos motrices, siendo la mitad de ellos obligatoriamente juegos cooperativos. Cabe señalar que los diferentes tipos de juegos forman parte del temario de la asignatura y se abordan específicamente durante las clases. En estas ponemos gran énfasis en los juegos cooperativos debido a los efectos que producen en el alumnado, entre otros destacamos que, promueven las conductas prosociales, disminuyen los comportamientos problemáticos y mejoran el autoconcepto (Garaigordobil, 2004, 2005). También se hace hincapié en que utilizar puntualmente un juego cooperativo no es equivalente al AC (Velázquez, 2012).

Durante la ejecución de la sesión práctica en las instalaciones deportivas, el alumnado asume un rol diferente en cada uno de los juegos motrices que tienen que llevar a cabo. Este rol lo asigna el profesorado en el momento previo al inicio de la sesión. Se establece el primero al azar y en el resto de juegos va rotando, de manera que al finalizar la sesión todas las personas integrantes del grupo han ejecutado todos los roles. A continuación se describen las funciones de cada rol:

- Presentadora y justificadora: persona encargada de presentar y explicar el juego siguiendo la estructura establecida. Tras la finalización justifica por qué ese juego desarrolla la capacidad.
- Ejecutora: esta persona dirige la ejecución del juego motriz una vez ha acabado el presentador. Se encarga de la motivación, control del grupo, gestión de conflictos, etc.
- Encargada del espacio y material: esta persona prepara el material necesario, se encarga del montaje y desmontaje, y delimita los espacios.
- Encargada de la formación de grupos y gestora del tiempo: se encarga de la formación de grupos y gestión del tiempo.

3) Materiales a utilizar y roles a adoptar durante el proceso de desarrollo de los objetivos.

Durante todo el proceso el estudiantado debe utilizar unos materiales específicos destinados a optimizar, enriquecer y controlar el proceso de E-A. Asimismo, tienen que adoptar diferentes roles durante el proceso de desarrollo del trabajo.

a) Cuaderno del grupo de trabajo (CTG)

Este instrumento permite recoger el trabajo final de un grupo y su seguimiento. Hay una parte individual y una grupal. La individual recoge la experiencia personal de lo que ha supuesto la consecución del reto y reflexiones sobre el proceso del AC (relación entre los miembros, funcionamiento del grupo, autoevaluación, etc.). La parte grupal recopila las normas de funcionamiento,

las actas del grupo y el producto final que elaboran.

b) Actas

Para las reuniones de trabajo destinadas a desarrollar los objetivos de las dos etapas, se les facilita unas actas que deben cumplimentar en cada reunión. Este material cumple diferentes funciones: les ayuda a planificar su trabajo, tomar acuerdos, repartir tareas para la siguiente sesión, revisar las tareas previstas, etc.

c) Roles que adopta el alumnado durante el desarrollo del trabajo

Durante el proceso hay diferentes roles que el alumnado va asumiendo. La primera asignación de rol se realiza por sorteo, y a partir de la primera reunión de trabajo los roles van rotando. Se nombran los diferentes roles y se explica brevemente la función que deben desempeñar:

- Secretaria: es la persona encargada tomar notas durante la reunión de trabajo y de rellenar los diferentes apartados del CTG.
- Coordinadora: se encarga de convocar a los miembros del grupo para reuniones, recordar los compromisos de trabajo, animar al equipo y moderar la reunión.
- Encargada de material y recursos: realiza búsquedas específicas de la materia de estudio y recuerda a cada persona el material específico que se ha comprometido a aportar para la próxima reunión.
- Portavoz: comunicación con el profesorado y encargada de avisar a aquellas personas que están incumpliendo las normas establecidas, no entregan sus tareas o no cumplen la temporalización establecida por el grupo.

4) Seguimiento y evaluación.

En este apartado se presentan las diferentes herramientas que se han planteado para realizar el seguimiento y la evaluación durante las diferentes etapas. Para valorar la presentación oral de la etapa 1 se utiliza una rúbrica. Esta herramienta está disponible desde principio de curso y previamente a utilizarla se analiza y explica en una sesión, junto con los otros instrumentos que se tienen que utilizar.

En la etapa 2, el profesorado utiliza una escala *likert* para valorar la sesión de juegos motrices. Se valoran aspectos relacionados con la ejecución de la sesión (la adecuación y coherencia de los juegos en relación al objetivo propuesto, formación de grupos, presentación y dirección de los juegos...). Mediante la técnica de la observación directa se recogen datos que se comentan y reflexionan junto con el alumnado al finalizar la sesión.

Paralelamente en la misma sesión, hay un grupo que también la valora junto con el profesorado. Valora los aspectos mencionados anteriormente, que forman parte de los contenidos que se trabajan en la asignatura previamente. El foco de atención se pone en la capacidad de valorar los diferentes aspectos necesarios para que se desarrolle una buena sesión de juegos motrices, en relación a los contenidos trabajados en clase. Cada persona del grupo se encarga de observar y analizar unos aspectos determinados que luego ponen en común antes de asignar la valoración general de la sesión. En este caso se valora su capacidad de reflexión y argumentación de cada uno de los aspectos que se exigen, entre todo el grupo deben ser capaces de realizar una buena justificación de la valoración que determinan. La valoración total que hagan de la sesión no afecta al grupo que realiza la sesión.

Para valorar el CTG se utiliza una rúbrica que también conocen y tienen a su disposición.

Conclusiones

En el desarrollo de la propuesta detallada anteriormente están presentes los elementos fundamentales del AC descritos por Johnson y Johnson (1994) (Interacción promotora, interdependencia positiva, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales). Esto genera efectos personales y grupales beneficiosos para el alumnado como bien demuestra la literatura sobre el tema. También promueve el desarrollo de competencias que serían difícilmente adquiridas con métodos técnicos. Además de las consecuencias que emanan de su aplicación, consideramos que el alumnado tras esta experiencia ve aumentado su bagaje metodológico y existen más posibilidades de que lo apliquen en el futuro. Se mantiene durante todo el curso para dar ejemplo de que se pueden trabajar diferentes contenidos mediante el AC y para subrayar la importancia del mantenimiento del mismo durante todo el periodo planificado aunque haya complicaciones o dificultades en su desarrollo. Este aspecto es relevante, ya que, según Goodyear y Casey (2015) muchos docentes acaban renunciando al AC debido a las diferentes dificultades que se pueden presentar en su aplicación.

Con nuestra propuesta contribuimos a que el alumnado comprenda mejor el AC a través de su vivencia y asimile un ejemplo de implementación del mismo. Favoreciendo de este modo el desarrollo de la capacidad para aplicarlo en su futuro como docente. Habilidades que según Goodyear y Casey (2015) no se adquieren durante su formación inicial.

Referencias

- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- García-Ruiz, R., González, N. & Contreras, P. (2014). La formación en competencias en la universidad a través de proyectos de trabajo y herramientas 2.0. Análisis de una experiencia. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11, 49-60.
- Ghaith, G. M., Shaaban, K. A. & Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35, 229–240.
- Gómez, M., & Hernando, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en el estudio del fenómeno de influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 331-346.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203.
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning & Instruction*, 17, 29–41.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning* (pp. 31-44). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing C.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning methods: A Meta-Análisis*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota.
- 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. *Journal of social Psychology*, 133(6), 839-844.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. & Marugán, M. (2014). Determinantes en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Una experiencia en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 32, 411–424.
- Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los Institutos de Secundaria. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(2), 1-13.
- Morales, F. M., Trianes, M^a V., & Casado, A. M. (2013). Eficacia de un programa para fomentar la adquisición de competencias solidarias en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 95-104.
- Pagès, T., Cornet, A., & Pardo, J (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro-ICE.

- Palazón-Pérez,A., Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego,J., Pérez-Cárceles, M., & Gómez-García., J. (2011). Relationship among application of active teaching methodologies and learning of university student. *Revista Bordón de Pedagogía*, 63 (2), 2011, 27-40.
- Pérez-Pérez, I. (2014). El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 56-75.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., & Álvarez, M^a L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: La Peonza.

INTRODUCCIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN. UNA EXPERIENCIA EXPRÉS: 25 ESTUDIANTES EN 50 MINUTOS

INTRODUCTORY SELF AND PEER ASSESSMENT. AN EXPRESS EXPERIENCE: 25 STUDENTS IN 50 MINUTES

Jorge Sanz Cuéllar

Instituto Cristòfol Despuig (Tortosa, Tarragona)

jsanz238@xtec.cat

RESUMEN

Mediante la siguiente experiencia, mostramos una forma relativamente sencilla para coevaluar y autocalificar el comportamiento en todo un grupo-clase de Primaria, Secundaria y/o subgrupos universitarios (optativas...) durante el transcurso de una única sesión de clase. El procedimiento se realiza mediante una hoja de cálculo en manos del docente y varias preguntas relativas al comportamiento del alumnado durante las clases. La dinámica es tan sencilla como contar el número de manos levantadas tras cada pregunta y anotarlas en el apartado correspondiente de la hoja de cálculo. El resultado va más allá de la obtención de una nota numérica, por lo que da pie a infinidad de pequeñas actuaciones dentro del grupo clase.

ABSTRACT

Through the following proposal, we intend to show a relatively simply way of self score and peer assess the attitude of a whole class-group of Primary, Secondary School and maybe university subgroups (optional subjects...) during one hour class. The procedure is done by a spreadsheet and different questions related to the attitude during the class. The dynamics are as simple as counting the number of hands raised, after each question, and taking down them in the corresponding section of the spreadsheet. The result goes beyond than a numeric score, given that there would be many of small actions with sense inside the class group.

Introducción

Una de las mayores diferencias entre las clases de EF y cualquier otra es la cantidad de emociones que afloran. Su inclusión de forma actitudinal en el currículum nos revela su importancia. Sin embargo, resulta prácticamente imposible tomar nota de la totalidad de hechos relacionados con actitudes, valores y normas (en adelante comportamiento) sin olvidar la cantidad que suceden “a espaldas” del docente. Por ese motivo, la cooperación entre alumnos y profesor para conseguir la mayor suma de opiniones posible es la mejor forma para que se haga justicia en este apartado.

La autoevaluación y coevaluación son elementos cada vez más nombrados, usados y necesarios en las actuales prácticas educativas, ya que mediante esta práctica, cada estudiante debe hacer una mínima reflexión sobre cada uno de sus compañeros y, por supuesto, de ellos mismos. Por contra, conseguir reunir la opinión de todos y cada uno de nuestros alumnos acerca del resto significaría un gran volumen de datos para que ellos rellenen (sería un trabajo a realizar fuera de clase un tanto hastioso) y/o para que el docente analice (aumento exponencial respecto al número de alumnos).

El presente documento pretende describir una forma de calificar/evaluar competencias/objetivos de cariz actitudinal con ayuda del alumnado por medio de una “simple” hoja de cálculo, invirtiendo una única hora de clase, consiguiendo reunir todas las opiniones y sin ocasionar trabajo extra al docente.

Siguiendo las reflexiones de Dochy, Segers y Sluijmans (1999) (citados en Rodríguez, Ibarra, García, 2013) que consideran sinónimos los términos coevaluación (*co-assessment*), evaluación colaborativa (*collaborative assessment*) y evaluación cooperativa (*cooperative assessment*) y Falchikov (2005) que asevera que en estas evaluaciones los estudiantes y profesores comparten responsabilidades acerca de la evaluación. Podríamos concluir que, dado que la evaluación forma parte del aprendizaje, si se realiza de forma conjunta (cooperativa) no se aleja demasiado de lo que es considerado estrictamente Aprendizaje Cooperativo.

Apreciaciones terminológicas

Dado el sistema educativo actual que “en la práctica la atención se centra y se limita a las calificaciones, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado” (Álvarez, 2008), nos vemos obligados a reflejar de forma numérica la evaluación del alumnado. Así pues, la calificación está presente en el sistema educativo nos guste o no y queda a nuestro juicio el realizar una evaluación previa, posterior o independiente.

Asumido esto, la primera barrera a la que nos enfrentamos es conceptual. Como dicen Lopez Pastor (2006a) dada la cantidad de evaluaciones que hay (inicial, continua, formativa, criterial...) y las diferentes formas de interpretación de cada una, se ha creado un “desconcierto terminológico”. Dicha situación nos lleva a utilizar unos conceptos que no son usados frecuentemente, pero parecen ser los más adecuados a nuestro humilde entender. De modo que, volviendo a López Pastor (2006b), si la calificación numérica más o menos razonada que se ponen los alumnos a ellos mismos, según criterios previamente establecidos, es llamada “autocalificación”, la calificación que pone el alumnado a sus compañeros debería ser llamada “cocalificación”.

Esta herramienta se creó para co/autocalificar el comportamiento en las clases de E.F., es decir, poner una nota numérica al resto de compañeros y ponérsela a uno mismo. Su evolución natural nos llevó a la creación de unos ítems para la cocalificación, los cuales se convierten en nota numérica de forma indirecta, por lo que entonces pasaría a ser coevaluación, si tomamos como referencia la definición de Rodríguez et al. (2013) que consideran al proceso mediante el cual los estudiantes realizan un análisis y valoración de forma conjunta sobre las actuaciones y/o producciones de los estudiantes. En caso de que se pudiera considerar que corresponde más exactamente a una “evaluación entre iguales”, en este documento seguiremos llamándola coevaluación para hacer más fluida la lectura.

Por otra parte, para poder realizarse en una sola sesión, se ha mantenido la autocalificación como tal, ya que si tuvieran que evaluarse a ellos mismos de varios ítems, se retrasaría su aplicación y sería muy estresante intentar hacerlo en una sola sesión.

Dicho esto, invitamos al lector a que no dedique mucho tiempo en diferenciar la terminología para amenizar la lectura. Con el mismo propósito, intentaremos homogeneizar su aparición, pero es algo complicado al ser una herramienta mixta.

Objetivos

Mediante nuestra propuesta pretendemos:

- explicar una dinámica bastante sencilla para recoger la opinión sobre el comportamiento de todo el grupo-clase en una única sesión, mediante una hoja de cálculo.
- mostrar cómo se transforma la opinión en una nota numérica.
- conocer las posibilidades sociométricas de esta herramienta.
- animar a co/autocalificar/evaluar a todo aquel que no lo haga.
- invitar a explorar otras formas de coautocalificación y coautoevaluación.
- recibir feedbacks y críticas constructivas para mejorar.
- proporcionar la herramienta a todo aquel interesado en utilizarla, simplificarla, mejorarla, compartirla...

Desarrollo de la experiencia

En resumidas cuentas, se trata de hacer preguntas al alumnado sobre otros/as compañeros/as y anotar el número de personas que levantan la mano en la hoja de cálculo, para después hacer lo propio con el alumno/a a valorar.

La dinámica es bastante sencilla y el uso de la herramienta también lo es. Sin embargo, si se quisieran hacer modificaciones estructurales se necesitan conocimientos medios de edición de hojas de cálculo.

Respecto a su puesta en marcha, es muy probable que la primera vez no se pueda acabar de calificar a toda la clase si hay que explicar la dinámica desde cero. De modo que es muy recomendable aprovechar un día de lluvia o parte de la clase anterior, para hacer dicha explicación, la cual no será necesario volver a repetir en su totalidad, pues queda automatizada con un solo uso.

Para su realización hace falta un ordenador, la hoja de cálculo con la herramienta y un antifaz por alumno (opcional: unos auriculares).

1.- Elección de los ítems para las preguntas

Al tratarse de una herramienta que puede usarse en diferentes cursos, ciclos y etapas educativas, la selección de los ítems será de vital importancia para su adecuación al grupo-clase.

En adelante hacemos nuestras propuestas, pero su modificación queda totalmente abierta a las necesidades o motivaciones de cada docente.

En los *primeros niveles de educación primaria* se puede empezar haciendo una pregunta general y tener 5 ítems: *muy bien, bien, regular, mal, muy mal*, cuyas preguntas resultantes serían...

“...¿Cuánta gente piensa que X se porta bien? ¿Cuánta gente piensa que se porta regular?”

Enunciada cada pregunta, se apuntaría en la hoja de cálculo el número de personas que levanta la mano en cada ítem. Por medio de la fórmula insertada en la hoja de cálculo, se acaba obteniendo una nota numérica entre 0 y 10 correspondiente a la media de la opinión de sus compañeros/as.

COEVALUACIÓN						
TRIMESTRE						
ÍTEM	MM	M	R	B	MB	TOTAL
NOMBRE						

A medida que se avanza en trimestres/cursos y conocen la dinámica, se puede dividir en varios ítems □ comportamiento: *durante la fila* (si bajan en fila e importa cómo lo hacen), *cuando el maestro explica, mientras “jugamos”* ... En estos casos, un ejemplo de pregunta sería...

*“¿Quién piensa que X **normalmente** está en silencio mientras explica el profesor?”*

y levantar la mano significaría “normalmente está en silencio”, no levantarla significa “normalmente *no* está en silencio”. Es necesario remarcar el “normalmente”, ya que sino lo podrían tomar como un sí/no categórico.

En este caso, por medio de la fórmula de la hoja de cálculo se aplica un porcentaje a cada ítem según la importancia que se le quiera dar; la media de todos resultará la calificación numérica.

Si la profesora detecta unas u otras carencias en un grupo, se pueden cambiar los ítems o variar su porcentaje durante el curso para individualizar con cada uno de ellos.

En cursos finales de primaria o secundaria, se puede concretar más al exponer los ítems: concentración/esfuerzo durante la práctica, respeto al dirigirse a los/las compañeros/as...

En cualquier caso y como ya hemos comentado, este es un apartado totalmente abierto a la inventiva, necesidades, etc. de cada docente, el cual es modificable (fácilmente) en la hoja de cálculo.

2.- Explicación de la dinámica

Una vez seleccionados los ítems adaptados al grupo-clase y tenemos las preguntas redactadas o memorizadas, pasamos a iniciar la dinámica completa.

Se recomienda su aplicación una vez al final de cada trimestre.

Cada persona estará sentada en su silla y orientada hacia el docente. Una saldrá de la clase (o se le pondrá un antifaz y los auriculares con música). En este momento, el resto de personas se pondrán su antifaz y esperarán con atención hasta que el profesor enuncie la pregunta correspondiente al ítem a evaluar. Tras cada pregunta, levantarán la mano si lo creen conveniente dando un valor positivo o negativo a la pregunta planteada. El docente anotará dicha cantidad en la hoja de cálculo y la opinión de todos dará como resultado una nota numérica para esa persona.

Acabado esto, la persona calificada entrará en clase y dirá en voz alta a todo el grupo qué nota piensa que se merece de comportamiento en E.F. (en base a los ítems pactados). Mientras estaba fuera debía meditar sobre ello.

Esta dinámica continuará hasta que todo el alumnado haya salido fuera de

clase. Si algún compañero no hubiera asistido este día, nadie saldrá fuera de clase en su turno, pero se le califica igualmente. En los días sucesivos el profesor se encargará de preguntarle su autocalificación, a ser posible en un momento en que la diga en voz alta delante del resto de la clase.

Es muy importante hacerles entender que están evaluando únicamente **el comportamiento** de dicha persona. Es habitual, sobre todo en educación primaria, que se valore mejor a las personas con quienes se tiene una buena relación y al contrario con quienes la relación no es tan buena. De modo que es de vital importancia remarcar varias veces durante la explicación previa, y poniendo varios ejemplos diferentes que no se valora: la amistad, el nivel de habilidad, ni el comportamiento en otras clases; sino que se trata **única y exclusivamente de valorar el comportamiento de esa persona en las clases de Educación Física.**

Ejemplo 1: “Si X es mi mejor amiga, pero no se porta bien en clase... le pongo la nota que se merece como alumna, no como amiga”

Ejemplo 2: “Si *no* tengo la mejor relación del mundo con Y, pero se porta bien, le pondré la nota que se merece de comportamiento en la clase. Porque no estoy evaluando nuestra amistad, evalúo su comportamiento y tengo que decir la verdad”

Ejemplo 3: “Si Z no se porta bien en las otras asignaturas, pero se porta muy bien en E.F., le pondré la nota que se merece en E.F., sin importar su comportamiento en otras clases” (o viceversa)

Ejemplo 4: “Si Z no se portaba bien en el primer trimestre (o el año pasado) pero este sí... le pongo la nota que se merece este trimestre/año”

Ejemplo 5: “Si T juega muy bien a hockey, pero se porta mal en clase, pondré la nota de su comportamiento, no de si es hábil o no”

Aun así, en los primeros cursos de Primaria es complicado que sean realmente capaces de hacer esta separación. Sin embargo, el defecto se convierte en virtud a nivel sociométrico, ya que **cuando realizan una valoración en la que claramente están “votando” según su nivel de amistad, los resultados muestran datos de un altísimo interés desde el punto de vista social / grupal**, pues se atisban detalles que suelen pasar desapercibidos y, al ser visualizados, ayudan a la práctica docente (líder oculto, persona discriminada, persona tratada injustamente por el profesor...). Probablemente, este defecto sea más poderoso (en educación primaria) que la propia virtud para la que fue creada la dinámica.

En cualquier caso, dada la posible injusticia derivada de lo anteriormente expuesto, se recomienda adaptar el porcentaje que tendrá esta evaluación/calificación en el total del trimestre en función de la sinceridad avistada por el docente mientras realiza la dinámica. Es decir, cuanto más

sinceros parecen, más porcentaje vale su opinión y viceversa.

3.- Análisis y uso de los resultados

Al tener insertado un formato condicional en las tablas, a nivel visual se puede observar fácilmente en qué ítems destaca cada persona (celda de color verde) o tiene carencias (celda roja). Haciendo una “lectura” diagonal se puede observar fácilmente qué persona destaca positivamente en todos los ítems y lo mismo al contrario. De esta forma, se hace relativamente sencillo el proporcionar un retorno (feedback) a las personas interesadas y que ese feedback sea tan específico como los ítems de la evaluación creados.

Podríamos encontrarnos ante un genérico...

“...tanto tus compañeros como yo pensamos que deberías mejorar tu comportamiento general en las clases de E.F.”

Como en algo más específico...

“Juan, la verdad es que has mejorado mucho en cuanto al trato con tus compañeros, ahora es mucho más cordial; pero sigues hablando demasiado durante las explicaciones, por lo que dificultas la dinámica y no sólo lo noto yo, sino que tus compañeros también. Realmente no suspenderás la asignatura por ello, pero agradeceríamos todos un poco más de seriedad en ese momento de la clase. Te lo intentaré recordar, pero tienes que poner de tu parte”.

TRIMESTRE 1						
COEVALUACIÓN				AUTO CALIFICACIÓN		
ÍTEM	Explicación	Práctica	Respeto	TOTAL	NOMBRE	NOTA
NOMBRE	Sí	Sí	Sí		NOMBRE	NOTA
JUAN	7	13	20	5,4	JUAN	5
PEDRO	24	23	23	9,7	PEDRO	9
MARIA	11	12	21	6,0	MARIA	8

“María, tienes una buena nota, pero si comparo con el trimestre pasado, parece que te ha costado más concentrarte cuando estábamos en la parte práctica ¿era porque no te gustaba el contenido o hay algún otro problema?”

Del mismo modo, en ocasiones interesa ocultar la opinión de los compañeros y hacer un seguimiento individualizado a algunas personas para comparar nuestra opinión con la del alumnado, así como revertir situaciones de “discriminación” injustificada hacia a alguien en concreto.

Seguramente, estos feedbacks se pueden dar sin hacer esta dinámica, ya que intuíamos previamente la mayor parte de los resultados. Sin embargo, nuestra opinión se ve reforzada y tenemos pruebas de no ser los únicos que pensamos algo, cuestión interesante para las tutorías, juntas de evaluación... Por otra parte, es en las cosas que no habíamos intuido donde tiene sentido esta

dinámica, ya que no son pocos los detalles resultantes de su aplicación.

En cualquier caso, el análisis que se puede hacer es muy amplio. Nada mejor para saberlo que experimentarlo.

4.- Pros y Contras de su uso

- Pros:
 - Se consigue aglutinar todas las opiniones en relativo poco tiempo.
 - Una vez acabada la dinámica no se debe hacer nada más para cumplir con el currículum (nota) y con poco esfuerzo muy visual se puede dar gran cantidad de feedbacks individualizados.
 - Fácilmente adaptable a nuevos ítems que se deseen valorar.
 - La proximidad al evaluado fomenta la sinceridad.
 - Se obtienen datos sociométricos individuales y grupales muy interesantes.
 - Es una buena forma de introducirse en la evaluación formativa y compartida para seguir evolucionando.

- Contras:
 - Puede fomentar la co y autocalificación en personas acomodadas.
 - No da mucho tiempo para meditar cada valoración.
 - Es menos profunda que otras co autoevaluaciones.
 - Se invierte una hora de clase.

5.- Consejos para interesados

- Evitar murmullos: Aclarar antes de la dinámica que se debe respetar la opinión de cada uno. Si alguien que se porta bien se autocalifica bajo o viceversa no se hace ningún comentario en voz alta ni gesto.

- Contar manos más rápido: La colocación de las mesas ayuda a la cuenta de 2 en 2 o 3 en 3. Cuando el/la alumno/a se porta bien, es mejor restar las personas que no tienen la mano levantada y restarlo al total de personas en clase.

- Hacer preguntas más rápido: Cuando sepan que la pregunta completa es “¿Quién piensa que X normalmente habla con educación?” reducirla a “¿Juan habla educación?” incluso enunciar “Juan, educación”.

Conclusiones

Cada vez que se realiza esta dinámica en clase, comprobamos que tiene un alto potencial educativo, que es a su vez multidireccional.

Al ser una dinámica tan sencilla, si se está empezando en el mundo de la co/autoevaluación/calificación, esta herramienta puede ser una puerta de entrada agradable desde la cual seguir una evolución propia.

Que el alumnado sea consciente que su opinión no solo importa, sino que cuenta, hace que sientan más afinidad con la asignatura y que tengan más presente durante las clases que su comportamiento es observado, lo que mejora la dinámica general de las clases de Educación Física.

Pese a no ser una actividad física cooperativa, consideramos que tiene cabida dentro del concepto de cooperación, ya que *mediante esta dinámica alumnado y docente construyen juntos parte de la evaluación-calificación final de cada individuo, para hacerlo se debe mostrar responsabilidad individual dentro del grupo y lleva la evaluación implícita en su práctica* (VVAA, 2012).

Para acabar, invitamos a poner en práctica esta herramienta, o crear otras similares, para disfrutar del potencial que tiene compartir la calificación-evaluación actitudinal con el alumnado y los beneficios que da en el día a día el feedback resultante de la misma, así como todo el currículum oculto en ella.

Referencias

- GIMENO, J. (Coord) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata
- LÓPEZ PASTOR, V. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño Dávila
- LÓPEZ PASTOR, V. (2006). *El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 (3), 93-119.
- RODRIGUEZ, G., IBARRA, M., GARCÍA, J. (2013). *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210
- VVAA (2012). *Glosario de términos*. 8º Congreso Internacional del Actividades Físicas cooperativas.

APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL ALUMNADO DE EDUCACION PRIMARIA DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA (BAILAMOS CONTRA EL CÁNCER)

APPLICATION OF COOPERATIVE LEARNING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM PHYSICAL EDUCATION (DANCING AGAINST CANCER)

Miguel Ángel Ramos Benito
Profesor de Educación Física del Ceip San José de Segovia

maramosb@hotmail.com

RESUMEN:

El objetivo de esta experiencia educativa es ofrecer alternativas para el trabajo de los contenidos rítmicos que, en ocasiones, tanta controversia generan dentro del área de Educación Física. No obstante, el trabajo de las coreografías con el alumnado de primaria presenta múltiples virtudes educativas, además, de ofrecernos la posibilidad de aplicación de metodologías activas en la línea de lo que nos pide la actual ley educativa, la LOMCE. La propuesta ha sido llevada a cabo con alumnado de 5º y 6º de Primaria quienes realizaron una coreografía en las clases de EF y Música, la cual fue puesta en práctica en un evento solidario celebrado junto con otros centros de primaria de la provincia de Segovia. El diseño y todo el proceso de elaboración de la propuesta, así como su realización en el evento vertebrador de esta unidad, ha supuesto un proceso de aplicación de formas de trabajo cooperativo e interdisciplinar, haciendo especial énfasis en el enfoque competencial del actual sistema educativo.

ABSTRACT:

The aim of this educative experience is to offer alternatives for the application of rhythmical themes, something that occasionally causes controversy in the Physical Education area. The work of choreographies activities with primary school pupils have countless educational features and also provides an opportunity to put into practice the active methodologies which are part of the current Education Act (Lomce). The choreography activity was carried out with primary school students-levels 5 & 6. It was prepared in the P.E. class and the Music class too. And later it was performed in a charity event which also featured other schools from the province. Designing and preparing the activity, as well as the performance, involved interdisciplinary and cooperative work, putting emphasis on competencies along the lives of the current Education Act.

Introducción

El trabajo de las coreografías nos va a permitir combatir ciertos estereotipos, ya que para muchos de los alumnos son actividades asociadas a las chicas o contenidos que no tienen nada que ver con la Educación Física (EF a partir de ahora). Esto suele ser un mecanismo de defensa para evitar el fracaso ante los mismos, ya que consideran que es algo que nada tiene que ver con la EF y, por esa razón, no se les da bien. No obstante, esta tendencia se va superando con los años y muchas de las consolas que tienen en sus hogares incluyen dentro de la oferta lúdica juegos como el Just Dance, el cual nos servirá como motor de arranque dentro de esta unidad didáctica. Además, todo envuelto sobre la sábana del aprendizaje cooperativo que facilita la construcción de estos aprendizajes artístico-expresivos y se da protagonismo al alumnado respetando sus propuestas y ritmos de aprendizaje.

Estamos ante una propuesta que favorece el desarrollo competencial y la posibilidad de trabajo a nivel afectivo, incidiendo positivamente en el plano emocional de nuestro alumnado, así como también facilita la aplicación de metodologías activas (aprendizaje cooperativo). Finalmente, podemos destacar también la funcionalidad de estos aprendizajes, dado que es fácilmente extrapolable a su tiempo de ocio.

Este planteamiento busca afianzar una serie de líneas de actuación (López et al., 2016) entre los que destacamos: generar en el alumnado aprendizajes significativos en su vida y para su vida, proporcionarles experiencias corporales y motrices positivas, desarrollar personas críticas, reflexivas y autónomas o avanzar en el desarrollo de una EF democrática.

La unidad ha sido puesta en práctica para alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, aunque la posibilidad de hacerlo con 4º se podría plantear perfectamente. En la etapa de Primaria, todavía no tienen desarrolladas esas reticencias ante este tipo de contenidos, con lo cual, esa creatividad, esa buena predisposición, ese desparpajo... no podemos dejar de aprovecharlo. Para la misma nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Diseñar una coreografía para la melodía elegida trabajando de forma cooperativa con mi grupo, siendo asertivo y aportando mis ideas para los pasos, respetando las frases y el ritmo de las mismas, reflejándolo con un pequeño dibujo en la ficha entregada.
2. Participar de manera activa en las coreografías enseñadas por los-as alumnos-as delegados-as ayudando al buen funcionamiento del grupo. Ejercer el rol de docente cuando me corresponda enseñando a mis compañeros-as la coreografía, que previamente, hemos diseñado en grupo.
3. Participar en los procesos de autoevaluación y co-evaluación de manera activa y responsable, completando el portafolio de acuerdo a las indicaciones del profesor.

Desarrollo de la experiencia

Fase de planificación.

La unidad de coreografías fue presentada como una posibilidad para realizar una jornada de convivencia con alumnado de otros colegios. Para ello buscamos un evento externo y solidario para dar forma y fondo a nuestro trabajo, decidiendo hacer un certamen de coreografías inter-colegios a beneficio con la Asociación Española contra el Cáncer (a partir de ahora AECC). La motivación y las ganas de colaborar llegó a todos los niveles de la familia, ya que el enfoque solidario del evento hizo que todo el mundo se implicara y colaborara con mucha ilusión.

Fase de puesta en práctica

La unidad didáctica que se llevó a cabo el alumnado fue a través de un trabajo competencial e interdisciplinar, implicando a 3 áreas (EF, Educación Artística: Plástica y Música). El trabajo interdisciplinar encaja con la actual filosofía de trabajo competencial para nuestro alumnado, por ello, no podemos pasar por alto todo el potencial implícito en este planteamiento. Castañer y Trigo (1995) consideran que es más que evidente la necesidad de comprender que las diversas áreas curriculares no son compartimentos estancos, sino partes integrantes de una misma configuración curricular. Una visión globalizadora y sistémica del escenario educativo en el cual actuamos, pasamos a ofrecer al docente un enfoque de comprensión, optimizando y reajustando el tratamiento interdisciplinar que perseguimos.

Planteamos una propuesta de aprendizaje basado en proyectos o al menos intentamos conectar con su esencia, ya que “el aprendizaje por proyectos” parte de la idea que lo que motiva al alumnado no es el aprendizaje de contenidos en sí mismo, sino los resultados que se obtienen gracias a ellos. Por eso, cuando los proyectos son incorporados al currículo pueden alcanzar resultados de alta efectividad para los alumnos y sea una experiencia gratificante para los docentes (Calderón y Cerdà, 2016), como así fue.

¿Cuál será el papel del profesorado en esta propuesta? En esta forma de proceder no es el profesor quien lleva la iniciativa, ni tampoco impone el ritmo de los aprendizajes, sino que es el proyecto del alumno dotado de apertura y creatividad el que conducen la dinámica de los aprendizajes. El profesor por su parte acompaña al alumno en dicho proceso ofreciéndole la ayuda que precise para resolver los problemas que aparecen, a la vez que estimula, apoya, da confianza, le pide el mayor esfuerzo posible y lo valora justamente (Contreras, 2017).

Tabla 1: Esquema de la propuesta:

FASES ROLES	MOTIVACION	CREACIÓN- DESARROLLO	REPRESENTACIÓN
PROFESOR-A	Conectar con los intereses del alumnado remarcando la solidaridad y la funcionalidad de la propuesta	Ofrecer <i>feedback</i> y guiar al alumnado en la búsqueda de soluciones	Valorar todo el proceso y a cada uno de sus alumnos-as
ALUMNO-A	Implicarse activamente en las propuestas y retos que les propone el-la maestro-a	Proponer pasos para crear la coreografía. Enseñar su coreografía a los demás y aprender la de los otros grupos	Valorar su trabajo a lo largo de todo el bloque, así como el de sus compañeros-as

Iniciamos la propuesta, por tanto, con la fase de motivación de la unidad que nos puede llevar, al menos, una semana con las clases de EF y de Música.

A lo largo de esta fase, se informa al alumnado del evento y se realizan algunas de las coreografías que más les gusten de la última versión del *Just Dance*. Para ello, no es necesario como docentes aprendernos todos los bailes, puesto que son fácilmente proyectables desde la pizarra digital.

En esta fase, dentro de la hora de Música y con la canción elegida por ellos-as, se desglosa en estrofas y en frases, obteniendo con ello el esqueleto de la canción, fundamental para ir añadiendo los pasos de manera más eficaz y adaptada a la melodía que estemos coreografiando. Consideramos que elijan ellos-as la canción es positivo, ya que suele favorecer su implicación.

Esta fase la terminamos con un aspecto crucial que es la elaboración de los grupos matriz para el diseño de todas las partes de la canción. Realizamos 4 grupos de unas 4-6 personas, en función del número que tengamos en clase.

¿Cómo realizar los agrupamientos? El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los estudiantes trabajan juntos para lograr un cambio de comportamiento o conocimiento en sí mismos y en el de los demás miembros de su grupo (Velázquez, 2012).

En este apartado podemos dejar al docente, en función de las características de su grupo, la realización de los grupos de trabajo, aunque no recomendamos la libre elección, ya que las diferencias de unas coreografías a otras pueden resultar ostensibles, así como el alumnado menos reconocido socialmente o menos popular dentro de la clase (de EF al menos) pueda quedar marcado al no querer nadie tenerlo en su grupo.

Nosotros decidimos darles los grupos para evitar pérdidas de tiempo en la realización y que algunos alumnos-as pudieran quedar señalados-as cuando son ellos-as quiénes se encargan de hacer los grupos. De esta forma, buscamos una heterogeneidad a nivel social (esencia de los agrupamientos dentro del aprendizaje cooperativo) dentro de cada uno de los pequeños grupos resultantes, pero una homogeneidad a nivel creativo y motriz.

Una vez establecido el agrupamiento, comenzamos con la fase de diseño de la coreografía (fase de desarrollo y creación). Cada uno de los grupos dispone de la ficha con las partes de la canción desglosada en frases y sobre este documento irá añadiendo los pasos de su propuesta.

El papel del docente en esta fase consistirá en asesorar al grupo que lo precise, evitar que se copien unos grupos de otros, dar *feedback* puntualmente, cuando así lo requiera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de una semana (3 horas) con las clases de EF y Música, la coreografía de cada uno de los grupos suele estar terminada. En todas las clases les ponemos la melodía al final para que vayan poniendo en práctica y vean los avances realizados. No obstante, para el trabajo diario disponen de la tablet mencionada, así como un pequeño altavoz *bluetooth* para cada grupo. Esto permite trabajar a los 4 grupos de manera simultánea.

Una vez que cada grupo tiene su coreografía comenzamos a variar los grupos, yéndose todos a una nueva agrupación. De los 4 grupos iniciales (AAAA-BBBB-CCCC-DDDD), establecemos A1B1C1D1... para formar un grupo donde ninguno de los componentes sabe la coreografía de los otros 3. Por tanto, cada uno de ellos tendrá que aprender 3 coreografías y enseñar la suya a los demás (disponen de la ficha que diseñaron como recurso didáctico para enseñar a los demás su propuesta).

Tabla 2: Esquema de los agrupamientos (fase de creación y desarrollo).

<i>FASE DE CREACION DE LA COREOGRAFÍA</i>		
GRUPO A (AAAA)	Cada grupo matriz	GRUPO C (CCCC)
GRUPO B (BBBB)	elabora su propuesta	GRUPO D (DDDD)
<i>FASE DE DESARROLLO</i>		
GRUPO E (ABCD)	Cada alumno enseña la coreografía de su grupo	GRUPO G (ABCD)
GRUPO (ABCD)	y aprende la de los demás	GRUPO H (ABCD)

Es la técnica del puzzle de Aronson (1978) con alguna variante o matiz, ya que todos han trabajado sobre lo mismo (elaboración de la coreografía). Consideramos que el empleo del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de las coreografías es muy apropiado debido a sus características. Estos componentes son (Johnson y Johnson, 1999):

- La interdependencia positiva. Comprenden que su trabajo beneficia a los demás y viceversa, la cual, se genera con los constantes cambios de rol en la propuesta (coreógrafos, alumnos-as, docentes).

- La interacción promotora, donde todos se animan y se apoyan para avanzar en el camino del aprendizaje (empleo de refuerzos positivos).
- La responsabilidad personal e individual, ya que todos tienen que aportar su esfuerzo y trabajo para que la coreografía quede acorde a lo establecidos (hay que proponer pasos).
- Las habilidades interpersonales y de grupo: enseñan, aprenden, hay una interacción constante a lo largo de este trabajo.
- El procesamiento grupal o autoevaluación, el cual, será llevado a cabo a lo largo de la unidad y al final de la misma buscando la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su regulación pedagógica.

Cuando han enseñado su coreografía y aprendido las otras tres, esta fase de la unidad toca a su fin, y pasaríamos a la fase de representación y de evaluación. Toca volver a su grupo matriz y ensayar con el grupo las 4 variantes de la canción que hemos trabajado en la unidad. Comenzamos con los ensayos de las 4 variantes, para lo cual, introducimos el rol del alumno observador, que se encargará de ofrecer *feedback* a sus compañeros, una vez que pongan en práctica la coreografía.

El grupo A baila la coreografía del B y recibe el *feedback* individual del grupo B. Después cambian papeles. Mientras tanto en grupo C y el D hacen lo mismo que A y B. Seguidamente el grupo A se combina con el C y, posteriormente, con el D, hasta que todos los grupos sean observados por el grupo que hizo la variante/propuesta bailada. Para esta fase suele irse otra semana, y es la fase más rica a nivel cognitivo, verbalizan, dan *feedback*... lo cual, ayudará a rellenar las planillas de co y autoevaluación.

Una vez ensayadas y aprendidas las 4 coreografías haremos la fase final, la fase de representación y evaluación sumativa de la unidad.

Para no dilatar mucho esta fase podemos establecer que el grupo A coevalúe al B, el C al D, y después a la inversa. Aunque podemos hacerlo de tal manera que todos los grupos se coevalúen entre sí, dependerá del tiempo que tengamos o queramos invertir en este aspecto. Desde el inicio conviene dejarles claro que la coevaluación no consiste en poner nota al grupo que estoy observando, si no de establecer aquellos ítems (aspectos observables) que hacen bien y los que no.

Al final se hicieron por clase 4 coreografías y cada grupo sólo podía presentar una al certamen. Para ello, cada uno de los grupos aportaba alguna de sus partes diseñadas en la coreografía final. Tuvieron que ponerse de acuerdo para ver qué parte aportaba cada grupo, lo cual, hizo que el mix resultara muy enriquecedor con aportaciones de todos los grupos.

Fase de evaluación de la propuesta

La evaluación de la unidad se realizó desde las áreas implicadas mediante unas rúbricas (ver anexo 1) de autoevaluación grupal, individual y rúbricas de co-evaluación grupales (escalas descriptivas con los ítems bien desglosados

para facilitar que el alumnado la rellene sin excesivos problemas). Ninguna de estas planillas es usada para calificar al alumnado, se les otorga una nota al final del bloque, que tendrán que repartir, en función del nivel de aprendizaje logrado, así como la implicación, dedicación, trabajo y esfuerzo dentro de todas las fases de la unidad.

En lo que respecta a la elaboración de los ítems de la planilla, el profesor de Música, en colaboración con el alumnado plantearon estos indicadores que, por un lado, facilitaron el seguimiento de la ejecución de la coreografía, y por el otro, les hizo centrarse en los aspectos importantes de aquello que tienen que aprender ellos mismos.

El paso hacia la calificación quizás sea la parte más difícil dentro de nuestra labor como docentes. Nosotros hemos buscado una “calificación dialogada”, la cual, es una consecuencia lógica y coherente de un proceso de evaluación compartida (López y Pérez 2017). Se busca una “evaluación democrática” (López y Pérez 2017) usa este concepto para recordar que la práctica de la evaluación tiene fuertes implicaciones éticas, no sólo técnicas, dado que la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder.

Futuras líneas de trabajo y aspectos de mejora

Aspectos de mejora:

- Dejarles más tiempo para diseñar los pasos y aprenderlos, además de darles ejemplos de cómo aconsejar y dar *feedback* a sus compañeros. A algunos les cuesta ejercer el rol de docente (son más introvertidos), por ello, a este tipo de alumnado se le puede integrar con otro del grupo para hacerle sentir más arropado.

Aspectos positivos y puntos fuertes de la propuesta:

- Los múltiples roles que el alumno tiene en la unidad: enseña, aprende, valora las ejecuciones de los demás y la suya propia.
- El trabajo autónomo en pequeños grupos donde se tienen en cuenta las aportaciones de todos, trabajando mucho la empatía y la asertividad.
- El aprendizaje cooperativo hizo que desde el primer momento ningún alumno se sintiera incómodo y todos realizaran aportaciones para la elaboración de la coreografía.
- De cara al curso que viene repetiremos la experiencia dada la repercusión mediática del evento y de las facilidades que nos dieron desde todas las administraciones competentes. Además, esperamos aumentar el número de colegios participantes.

Conclusiones

Las valoraciones de la actividad por todo el colectivo resultaron satisfactorias y positivas a nivel general, ya que los principales objetivos que nos marcamos al inicio hemos considerado que se han cumplido con creces. El alumnado, las familias, profesorado, personalidades de la ciudad, de la AECC... todo el mundo nos ha agradecido la iniciativa y el rato que pasaron los alumnos es algo que les quedará para siempre, ya que con su ayuda consiguieron ayudar a

una buena causa. Con la gente volcada en el evento no podía fallar nada y así fue. Verse el mismo día en la televisión local y al día siguiente en la prensa fue algo que les hizo ilusión a todos.

Un aspecto decisivo en el diseño e implicación del alumnado en la elaboración de las coreografías ha sido la técnica de aprendizaje cooperativo empleada (puzzle de Aronson) que ha hecho que el alumnado se implicara de manera muy activa. Ha sido la base que ha cimentado toda la propuesta desde el inicio.

Referencias

- Calderon, M. y Cerdà, J. (2016). El aprendizaje por proyectos. En D. Blázquez y et al. *Métodos de Enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*, (55-83). Barcelona: Inde.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *Globalidad e Interdisciplina curricular en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. (2017). *El aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- López, V. y Pérez, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Grupo IFAHE.
- López, V., Pedraza, M., Ruano, C. y Sáez, J. (2016). Marco teórico: La programación en Educación Física basada en dominios de acción motriz. En V. López y et al. *Programar por dominios de acción motriz en Educación Física*, (9-31). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Valladolid: Colectivo la Peonza.

Anexos

Anexo 1: RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN

<p>NOMBRE: CURSO: NIVEL EN EL QUE ESTOY EN ESTE BLOQUE:</p>
<p>NIVEL 1</p>
<p>1. He participado mucho en el diseño de la coreografía con mi grupo ajustando los pasos a cada una de las frases de la canción (respetando el tempo y el ritmo) rellenando una ficha (me la da el profe de música) con las partes (frases) y pasos que ponemos en cada una (portafolio).</p> <p>2. He participado de manera activa en las coreografías enseñadas por los-as alumnos-as delegados-as ayudando siempre al buen funcionamiento del grupo. Enseñé muy bien a mis compañeros (de acuerdo a las indicaciones del profesor) cuando me correspondía y fui buen alumno cuando me estuvieron enseñando a mis compañeros-as sus coreografías.</p>
<p>NIVEL 2</p>
<p>1. He participado en el diseño de una coreografía con mi grupo ajustando los pasos a cada una de las frases de la canción (respetando el tempo y el ritmo). Además, he rellenado una ficha con algún error reflejando los pasos que ponemos en cada una de las partes (portafolio).</p> <p>2. He participado de en las coreografías enseñadas por los-as alumnos-as delegados-as ayudando siempre al buen funcionamiento del grupo, aunque sin implicarse de forma muy activa. Enseñé a mis compañeros cuando me correspondía y fui buen alumno cuando me estuvieron enseñando a mis compañeros-as sus coreografías.</p>
<p>NIVEL 3</p>
<p>1. No he participado en el diseño de la coreografía con mi grupo. No ajusto los pasos a cada una de las frases de la canción (no respeto el ritmo). No he rellenando la ficha ni la tengo incluida en el portafolio.</p> <p>2. No me he implicado en las coreografías enseñadas por los-as alumnos-as delegados-as ni he ayudado al buen funcionamiento del grupo. No enseñé a mis compañeros cuando me correspondía y no me comporté bien ni aprendí apenas cuando me estaban enseñando.</p>

NINJA WARRIOR O CÓMO ENSEÑAR GIMNASIA DEPORTIVA Y PARKOUR DE FORMA COOPERATIVA

NINJA WARRIOR: TEACHING GYMNASTICS AND PARKOUR IN COOPERATIVE STYLE

Oscar García Busto

Ninja warrior o cómo enseñar gimnasia deportiva y parkour de forma cooperativa

Ninja Warrior: teaching gymnastics and parkour in cooperative style

IES Leopoldo Alas “Clarín” Oviedo.

Correo electrónico de contacto: oscargb@educastur.org

RESUMEN: En la presente comunicación se expone la experiencia de enseñanza-aprendizaje de la gimnasia deportiva y el parkour basada en el show americano de los Ninja Warrior. Tuvo lugar en el IES Leopoldo Alas “Clarín” de Oviedo durante el primer trimestre del curso 2017- 2018 en todos los grupos de 2º ESO. Los grupos clases organizados en cuatro equipos iban superando los distintos obstáculos o pruebas (12 para ser exactos) de forma conjunta. Al final se suman las puntuaciones de todos los miembros del equipo y aquí viene lo cooperativo... también las puntuaciones del resto de equipos de forma que el reto es contra un objetivo común: 240 puntos (grupo tipo de 22 alumnos) que es el equivalente a un 8 sobre 10 ¡de media entre todos los alumnos! En la práctica el 95 % de los alumnos obtuvo al menos un 5 sobre 10 y la nota media fue 8,34. Esto en cuanto al aprendizaje puro y duro junto a ello hay que destacar el clima motivacional y solidario generado (ver video en enlace³)

³ <https://www.youtube.com/watch?v=NKpziPyFeAQ>

ABSTRACT: In this article, the gymnastics and parkour teaching and learning experience based in the American Show Ninja Warrior is explained. It took place in the IES Leopoldo Alas “Clarín”, Oviedo, Spain, during the first term in the 2017-2018 academic year and was tested in all 2º ESO (13-14 year olds) groups. The groups were divided into four teams, and they had to pass the different trials or obstacles (12 to be precise) as a team. No one was left behind. At the end, every Ninja Warrior’s score was added to the team’s score and after that came the cooperative part. The scores of all the teams are added together, and in this way the challenge is not teams against each other, it is against the global target: 240 points (in a 22 student group). This would be 8 out of 10 as an average mark. In this experience, 95% of students got at least 5 out of 10 and the average mark was 8.34. This is an achievement regarding pure learning, but besides learning, the levels of motivation and solidarity were outstanding. (watch video example in link¹).

Introducción

En el trabajo presentado se han fusionado la gimnasia deportiva con el parkour, integrando ambos en un recorrido de obstáculos al más puro estilo Ninja Warrior.

Si la gimnasia deportiva es un contenido histórico en las clases de Educación Física, hasta el punto de usurpar su nombre, el parkour es “el último grito”; sin embargo, lejos de tratarse de un experimento, su enseñanza- aprendizaje está bien desarrollada a través de la obra “El parkour en la escuela” (Suárez y Fernández-Río, 2012) en la que se destacan las posibilidades cooperativas de esta actividad deportiva.

Frente a la manera tradicional de enseñar gimnasia deportiva de forma analítica distribuyendo a los alumnos en grupos de 2-3 alumnos en cada colchoneta Y aprendiendo de forma secuencial las distintas habilidades, el formato “*Ninja Warrior*” supone un gran aumento del tiempo de práctica y algo básico: ¡emoción! y como es sabido, sin emoción no hay aprendizaje (Hevia-Aza, 2017).

En un primer momento, el trabajo fue individual, pero en seguida el cronómetro nos dijo que eso era muy lento y al mismo tiempo vimos que el trabajo en equipo de estos dos deportes individuales, gimnasia deportiva y parkour, ofrece innumerables beneficios tanto desde el punto de vista motriz como en el aspecto afectivo y social. Los circuitos, tanto de estaciones como de obstáculos, han sido ampliamente utilizados en las clases de Educación Física (Estapé, López, y Grande, 1999; Llamas, Hellín, y Moreno, 2004). Si los circuitos de estaciones, “circuit training” creados por los históricos profesores de educación física Adamson y Morgan (1959) viven una segunda juventud con la irrupción del Crossfit, los recorridos de obstáculos también están de gran actualidad y competiciones como *Farinato race*, *Spartan race*, etc. son cada vez más populares. En cuanto al formato *Ninja Warrior*, también podemos encontrar experiencias en las clases de educación física en su cuna, los Estados Unidos, aunque fundamentalmente en primaria y sobre la base de desplazamientos más que de habilidades gimnásticas (Bruno, 2017; Wiese, 2017).

En Asturias, además, contamos con el primer espacio permanente de España destinado exclusivamente a su enseñanza (Parkour Spain. CC Los Prados) y son muchos los centros escolares, tanto de primaria como de secundaria, que han acudido a sus instalaciones a un “bautismo de parkour”. Igualmente, su presencia en la plaza de la Catedral de Oviedo desde el año 2013 en el Día de la Educación Física en la Calle en el mes de abril, hacen de esta “nueva gimnasia” un contenido de importancia creciente en las clases de Educación Física.

Con todos estos mimbres, el *Ninja Warrior* de gimnasia y parkour supone pasar de un trabajo analítico a otro más global y de un trabajo individual a uno colectivo tanto porque el recorrido se afronta en equipo como porque, además del logro individual, cada grupo clase tiene un reto común: alcanzar los 240

puntos que equivalen a un 8 de media entre todos y que les premiará, a todos con un punto más, sea en la UD si lo necesitan o en la calificación global del trimestre si en esta unidad alcanzaron el máximo.

1. Descripción: ¿En qué consiste motrizmente?

Consiste en encadenar distintos elementos tanto de gimnasia deportiva como de parkour formando un recorrido de obstáculos y presentarlo al alumnado como un recorrido de guerreros ninjas para convertirlos en... ¡auténticos Ninja Warriors!

En el caso que se presenta, Éstas fueron las pruebas las 12 pruebas (ver Anexo 1):

- 1- “Tarzán” de plinto a plinto por el aire con ayuda de la cuerda
- 2- Mortal desde el segundo plinto al quitamiedos
- 3- Vallas, dos por arriba y dos por debajo
- 4- Rueda lateral.
- 5- Salto a la espaldera con carrera desde el banco sueco (parkour). (Fuentes, 2017)
- 6- Voltereta adelante agrupada
- 7- Voltereta atrás
- 8- “Pino” de manos
- 9- Reptar, “el gato” en banco sueco, al derecho y al revés (parkour). (Fuentes, 2017)
- 10- Potro. Más bien salto de “pídola”, los potros son los compañeros. Tres saltos
- 11- Escalera horizontal. Solo o con ayuda, pero eso sí de barrote a barrote y sin coincidir dos manos en el mismo barrote
- 12- Salto del león (voltereta lanzada). Altura: un banco, dos o tres según niveles.

En la selección de los ejercicios se buscó una continuidad con la etapa de primaria dado que muchas de estas habilidades derivan claramente de las básicas. El currículo asturiano, con sus contenidos e indicadores propios y el nacional con sus criterios y estándares, dan cobijo a esta propuesta. Además, la metodología propuesta por la LOMCE nos invita a los docentes a innovar buscando formas de enseñar más atractivas y resaltando el aprendizaje cooperativo.

2. Currículo. Elementos curriculares vinculados.

Destacamos a continuación los elementos curriculares de 2º de la ESO vinculados a esta propuesta:

Contenidos

Bloque 2. Acondicionamiento físico y motor.

4- Uso específico de las habilidades motrices básicas en situaciones variadas o variables.

Bloque 3- Habilidades deportivas y juegos. 1 - Juegos y deportes individuales convencionales, tradicionales y alternativos distintos a los trabajados en el año anterior. 5- Juegos y deportes colectivos de colaboración y de colaboración-oposición: práctica progresiva de sus fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios. 13-Juegos cooperativos: alternativos, tradicionales asturianos o foráneos, de aplicación deportiva, etc.

Criterios.

1- Resolver situaciones motrices individuales aplicando los fundamentos técnicos y habilidades específicas, de las actividades físico-deportivas propuestas, en condiciones reales o adaptadas. Indicador 2: - Observar y reconocer las fases de las habilidades específicas propuestas en ejecuciones ajenas, comparándolas con las propias. Indicador 4- Practicar con constancia y atendiendo a sus exigencias los ejercicios propuestos para la adquisición y consolidación de habilidades individuales específicas distintos al año anterior.

Estándares de Aprendizaje Evaluables.

1- Aplica los aspectos básicos de las técnicas y habilidades específicas, de las actividades propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.

Pero es justo reconocer que en la selección de habilidades también influyó el equipamiento disponible; de no tener escalera vertical no se habría incluido en el recorrido o de tener minitramp, el mortal hubiese sido utilizando este aparato. Se buscó además un equilibrio entre habilidades más asequibles como el salto de vallas o reptar en el banco junto a otras más exigentes como el mortal, o saltar a la espaldera. En definitiva, nos adaptamos al currículo, al equipamiento y a los distintos niveles del alumnado, algo a lo que estamos acostumbrado los docentes en general y los especialistas en educación física en particular.

Es importante señalar que muchas de las pruebas tienen dos o tres niveles de dificultad. Y ahí entran en juego los compañeros con las ayudas y eso nos hace pensar que la selección de actividades fue acertada. Eso y los resultados obtenidos.

3. Fundamentación. ¿Por qué es cooperativo?

Sí, ¿por qué es cooperativo algo tan competitivo como el Ninja Warrior? Por tres razones:

1- Ni la gimnasia deportiva ni el parkour son deportes de equipo sino individuales, por más que las ayudas sean claves en su aprendizaje. Sin embargo, la unión de ambos en la actividad les propone la utilización de un “marcador colectivo” para conseguir el objetivo final y común (Orlick, 1990).

2- Pero esto no es suficiente para que sea cooperativo. Un requisito para los grupos es que todo el equipo avance sin dejar a nadie atrás y facilitando la superación de los obstáculos de mejor o peor manera. Y si bien podría parecer simplemente que están colaborando los miembros de un grupo para ganar a los demás, la incorporación del “marcador colectivo” transforma el carácter competitivo por un enfoque cooperativo en el que los puntos de cada participante y grupo, sólo es una parte necesaria para el logro final común de toda la clase que es batir el reto planteado por el profesor.

3- Y la organización de los grupos parte de la Organización Secuencial hacia las actitudes (Pérez-Pueyo, 2007, 2010), elemento base del Estilo Actitudinal, una de los modelos pedagógicos emergentes y que además posee un alto carácter cooperativo (Fernández-Río et al. 2016). Así, comienza organizándose en parejas, éstas se unen en grupos de cuatro, pero siempre pensando en el equilibrio de los grupos para la superación de las diferentes pruebas u obstáculos; lo que en definitiva tiene por objetivo el logro conjunto de la clase respecto al reto planteado.

4- Cumple las 6 características de las actividades cooperativas según el enfoque integrador de Carlos Velázquez (2013):

1- Interdependencia positiva de objetivos: dos objetivos, el aprendizaje de las habilidades con la ayuda necesaria de los compañeros y el marcador colectivo.

2- Interacción promotora. En este sentido debemos subrayar que la gimnasia deportiva en la escuela siempre se basó o tuvo un punto de apoyo clave en las ayudas entre compañeros, con este planteamiento experimentamos que las ayudas cobraron si cabe más importancia.

3- Interacción grupal en el manejo de habilidades interpersonales. Realmente llamativo si tenemos en cuenta que las diferencias de habilidad entre alumnos son notables pero eso deja de ser un obstáculo.

4- Igualdad de oportunidades para aprender: no se deja a nadie atrás.

5- Responsabilidad individual. Recompensa grupal pero a la vez se valoran los logros individuales.

6- Procesamiento grupal: la coevaluación a través de la hoja/plano (Anexo 1) brinda esta posibilidad tanto grupal como individual y abre la puerta a la evaluación formativa.

4. Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en el IES Leopoldo Alas “Clarín” de Oviedo, en el primer trimestre del curso 2017-2018, en el nivel de 2º de la ESO. Comenzó a las dos semanas (cuatro sesiones), de comenzar la UD de gimnasia deportiva. Tras haber trabajado las distintas habilidades gimnásticas y ver un programa de Ninja Warrior, se nos ocurre la posibilidad de cambiar radicalmente la metodología.

Fase 1: Diseño del recorrido Ninja Warrior, una experiencia creativa donde participaron también los alumnos.

Una vez tenemos el recorrido dibujado (Anexo 1), este mapa cumple dos funciones:

Colocar el material: Fuentes (2017) propone dividir en cuatro cuadrantes la pista de forma que cada equipo se encarga de colocar el material que hay en su zona.

- 1- Evaluar a los compañeros: Cada alumno dispone de un mapa, en ese mapa ya sea el propio alumno u otro compañero anota sus logros. Si utilizamos más de una vez a lo largo de la unidad este sistema, la evaluación o coevaluación pasa a ser formativa ya que tras “testar” el recorrido en la clase 6, cada alumno sabe exactamente sus puntos fuertes y débiles y puede centrarse en mejorar aquellas habilidades: pino, voltereta atrás, escalera vertical que peor se le dan de cara a la clase 8 la prueba final.

Fase 2: Entrenamiento: comenzamos colocando el circuito y realizando un calentamiento exhaustivo con especial atención a la columna vertebral y la musculatura tanto de sostén como de brazos, imprescindible en estas actividades. Luego, cada equipo se coloca en una esquina con dos o tres obstáculos de separación de forma que avanzan en el circuito sin coincidir. Otra opción que les encanta es salir cada equipo cada dos minutos tipo “contrarreloj”, aunque esto ocasionó más tiempos muertos y el factor tiempo se traduce en prisas y falta de calidad en la realización de los ejercicios. Es por ello que se descartó esta estrategia tras dos intentos.

Y otra opción más, quizás la más recomendable, es marcar el tiempo de trabajo en cada obstáculo. En todo caso, los equipos avanzan “en bloque”, no se “ataca” un nuevo obstáculo hasta que todos los compañeros han franqueado el anterior.

Fase 3: Evaluación-Superación del reto: Llegó el momento, el gran momento. Por sorteo se establece el orden de intervención. Un equipo en la línea de salida, el siguiente coge los libros-cuadernos (portfolios de aprendizaje) con la hoja- mapa y se dispone a actuar como jueces valorando los logros de los compañeros. Los otros dos equipos en “las gradas”, (espaldas) listos para animar. Cada punto cuenta para llegar a los 240 (grupo tipo de 22 alumnos, lo que viene a ser 11 puntos de media cada alumno sobre 14 (8 sobre 10), en grupos mayores o menores se restaría o sumaría 11 puntos por alumno de esta manera cada alumno lucha por conseguir mejorar, por alcanzar su máximo pero el trabajo nunca se acaba: aquellos que destacan, que consiguen el 10 (14 puntos o más) siguen involucrados al máximo ayudando a sus compañeros con más dificultades a “arañar” puntos y así entre todos, romper la barrera de los 240 puntos.

El tiempo empleado por cada equipo oscila entre 8 y 12 minutos, luego se “vuelca” la información en la pizarra general lo que lleva otros 2-3 minutos con lo que en una clase se pueden valorar entre 2 y 3 equipos. En dos clases está finalizado.

En el video ejemplo incorporamos la figura del locutor o “speaker” también al más puro estilo americano, lo que le da un punto de emoción extra a la par que el alumno o alumna que hace esa función pone a prueba sus habilidades

comunicativas a lo grande.

Conclusiones

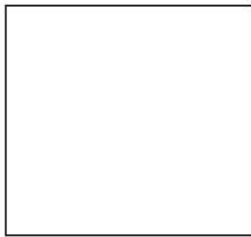
En la presente comunicación se ha presentado una evolución en la enseñanza-aprendizaje de la gimnasia deportiva fusionándola con parkour y convirtiéndola en un recorrido Ninja Warrior. De este “cóctel” ha salido una actividad con una motivación aumentada por el aprendizaje de estas tareas junto al aumento de la responsabilidad en las ayudas a los compañeros: el reto colectivo estaba en juego y eso pasaba por mejorar cada uno de los miembros del grupo.

El formato cooperativo en el desarrollo de la experiencia se ha traducido también en un aumento del tiempo de práctica ya que se minimizan los tiempos muertos. Como consecuencia de estos tres factores: motivación, ayudas y aumento del tiempo útil, el aprendizaje se ha disparado: la media de 8,34 sobre 10 y el 95% de los alumnos con más de un 5 así lo atestiguan.

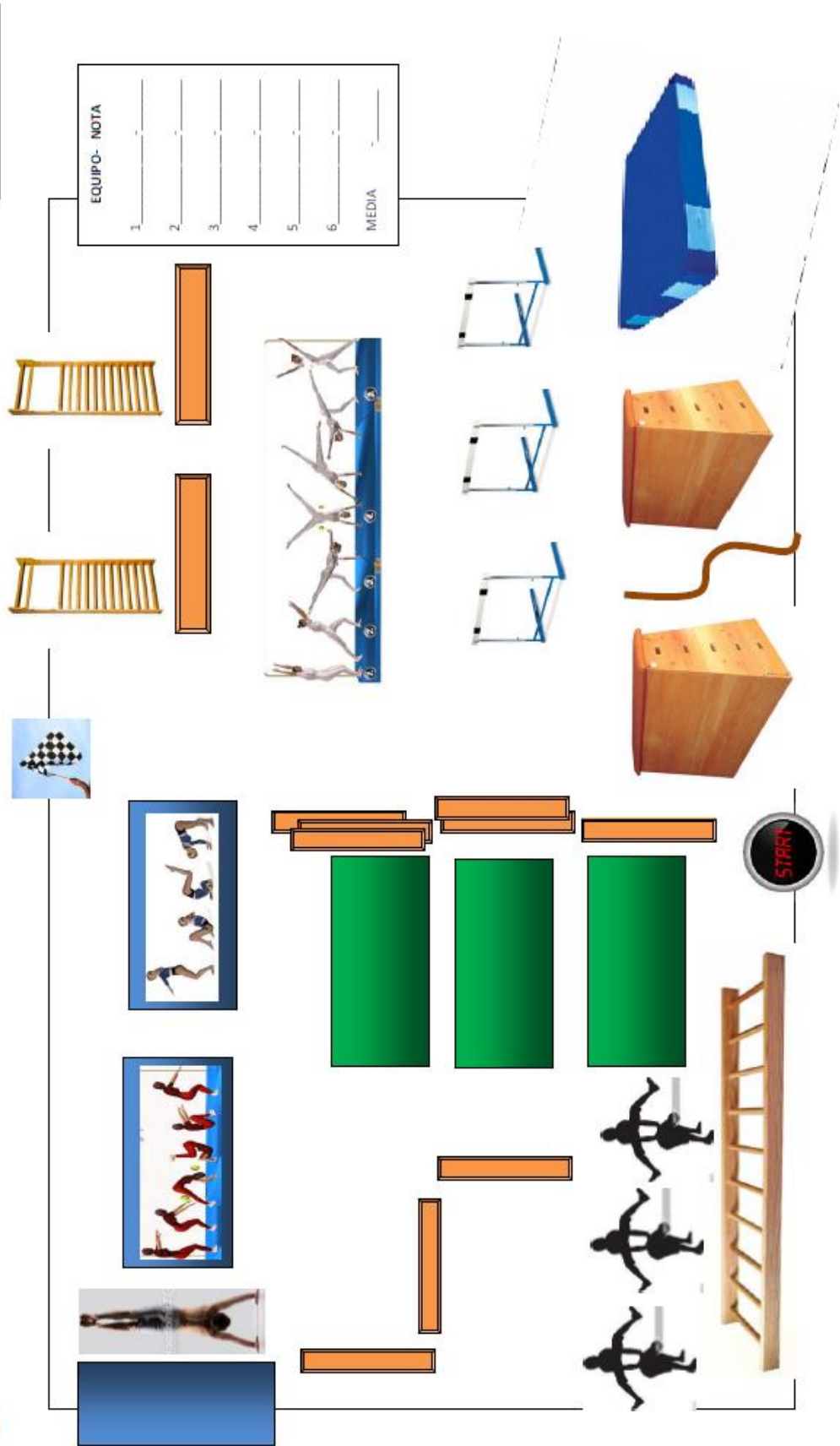
Referencias

- Adamson, R. y Morgan, G. (1959). *Circuit training*. G. Bell & Sons. Ammanford. Reino Unido.
- Bruno, L. (2017) Creating an American Ninja warrior unit for P. E.
<http://community.shapeamerica.org/blogs/laura-e-bruno/2017/10/17/creating-an-american-ninja-warrior-unit-for-pe> Estados Unidos.
- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA de 30 de junio de 2015).
- Estapé, E; López, M. L., y Grande, I. (1999). *Las Habilidades Gimnásticas y Acrobáticas en el ámbito educativo: el placer de aprender*. Barcelona, INDE.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.
- Fuentes, B. (2017). Parkour. Otras posibilidades de práctica motriz en el tiempo libre. En *III Jornadas de la gimnasia a la EF. Peñaranda de Duero. Burgos*
- Hevia- Aza, C. (2017) Health Tech and Coaching. Salud marca personal y orientación hacia mi futuro. *Premios Educaweb*. Recuperado de www.educaweb.com/premios/premios@educaweb.com
- Llamas, L., Hellín, G., y Moreno, J.A. (2004). La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* 4(14), 82-105
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista14/arthabgimnasticas.htm>
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Ed. Paidotribo. Barcelona.
- Pérez-Pueyo, Á. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (25), 81-92.
- Pérez-Pueyo, Á. (2010a). *El estilo actitudinal: propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP.
- Suarez, C. y Fernández-Río, J. (2012). *El parkour en la escuela*. Lulu ediciones.
- Velázquez, C (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de la Educación Física (Tesis doctoral). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Wiese, J. (2017). Ninja Warrior Obs Retacles for PE.
<http://www.ssw.com/blog/ninja-warrior-obstacle-course-pe/> Estados Unidos.

ANEXO 1:



Tarzán	Mortal	Vallas	Rueda Lat	Salto a espalderas	Volt Adelante	Voltereta Atrás	Pino	Bancos	Potros	Escalera	Salto León	TOTAL
1	1- Pie	1- No toca	1-4 apoyos y estira	1	1- elegante	1-	2- Solo	1- Sin tocar suelo	1- Tres elegantes	1- Solo/a	3 bancos León	15 ptos 14 es 10 7 es 5
0	0,50- espalda	0,5- Toca	0,5-3 apoyos	0	0,5- apoyo para salir	0,5- Ayuda	1- Pared/compa	0,5- Toca suelo	0,5- Uno o dos no estira	0,5 Con ayuda	2 bancos	
	0		0		0,25 con compi		0,5- Me suben		0,25- Uno		1 banco	



CONNECTING THE MASTERY TARGET STRUCTURES TO COOPERATIVE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION

Kevin Morgan¹

¹*Cardiff Metropolitan University, Wales, UK.*

e-mail: kmorgan@cardiffmet.ac.uk

ABSTRACT

The purpose of this presentation is to consider how the mastery TARGET structures (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) can be connected to the Cooperative Learning model in Physical Education (PE). The premise is that the TARGET structures are highly consistent with the Cooperative Learning model and that combining both approaches will optimize student motivation and inclusion in PE. The structure of the presentation follows the TARGET acronym and identifies how implementing each of the mastery TARGET structures could potentially enhance the motivational climate associated with the Cooperative Learning model. In doing so, the presentation, firstly introduces each of the TARGET structures and then critically applies them to the Cooperative Learning model in a PE context. It is argued that the key elements of Cooperative Learning: positive interdependence, individual accountability, face-face interaction, interpersonal and small group skills, and group processing have close links with a number of the TARGET structures. Furthermore, it is suggested that combining the pedagogical structures of TARGET to foster a mastery motivational climate can further enrich the Cooperative Learning model and open up new avenues for research.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ver cómo las estructuras de maestría del TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento, evaluación y tempo) pueden ser incluidas dentro del modelo del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física (EF). La premisa básica es que las estructuras del TARGET son muy consistentes con el modelo del Aprendizaje Cooperativo y que la combinación de los dos planteamientos optimizará la motivación y la inclusión de los estudiantes en EF. La estructura de esta presentación sigue el acrónimo TARGET e identifica cómo llevando a cabo cada una de sus estructuras se puede aumentar el clima motivacional asociado con el Aprendizaje Cooperativo. La presentación primero introduce cada una de las estructuras del TARGET y después las aplica dentro del modelo cooperativo. Se argumenta

que los principales elementos del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción directa cara a cara, habilidades interpersonales y procesamiento grupal tienen una relación muy cercana con las estructuras del TARGET. Más aún, se sugiere que combinando las estructuras del TARGET para promover un clima motivacional de maestría puede enriquecer el modelo de Aprendizaje Cooperativo y abrir nuevas líneas de investigación.

Introduction

The purpose of this presentation is to critically apply the mastery TARGET structures (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) (Ames 1992a; Epstein, 1988) to the Cooperative Learning model (Dyson & Casey, 2012) in Physical Education (PE). TARGET represents the pedagogical structures that foster a mastery motivational climate, emphasising a self-referenced focus on improving one's personal best achievements and encouraging learners to be the 'best that they can be' (Ames, 1984). This provides all students with an equal opportunity to achieve success regardless of ability or disability, in contrast to an ego climate where the emphasis is on 'being the best' in comparison to others (Ames, 1992a).

Ames (1992b) suggests that the TARGET structures can be manipulated to foster a mastery motivational climate by emphasising self-referenced, differentiated and varied Tasks, a sense of individual Authority, the Recognition of effort and individual progress, heterogeneous and cooperative Grouping, individualised formative Evaluation and flexible Time to learn. The adaptive effects of a mastery TARGET interventions on students' motivation in PE are well established and include higher levels of perceived competence, satisfaction and enjoyment, less boredom, a stronger preference for engaging in more challenging tasks, higher mastery goal orientations and a stronger belief that success is the result of effort (Digelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis, 2004; Morgan & Carpenter, 2002; Solmon, 1996).

The Cooperative Learning model, which emphasises the positive interdependence of group members, has not previously been explicitly associated with the TARGET structures in PE. However, Ames (1992b) contends that the success of cooperative reward structures in enhancing students learning and feelings of self-esteem may be a function of the attention given to the TARGET structures. Further, Standage, Duda and Pensgaard (2005) suggest that cooperative structures, coupled with a mastery involving climate is motivationally adaptive. Therefore, this presentation argues that the TARGET structures are applicable to the Cooperative Learning model and that combining both approaches will optimize student motivation and inclusion in PE. The structure of this presentation follows the TARGET acronym and identifies how implementing each of the mastery TARGET structures could potentially enhance the motivational climate associated with the Cooperative Learning model. In doing so, the presentation, firstly introduces each of the TARGET structures and then critically applies them to the Cooperative Learning model in a PE context. The key elements of Cooperative Learning; positive interdependence, individual accountability, face-face interaction, interpersonal and small group skills, and group processing (Dyson & Casey, 2012) have close links with a number of the TARGET structures. These links are critically explored in the following sections beginning with the Task structure (table 1).

Task

Two key facets of a mastery Task structure include emphasising individual self-referenced goals and differentiating tasks for inclusion and optimum learning (Ames, 1992a). Whilst, at first glance, the individualisation of the tasks would

seem to be slightly at odds with a group based Cooperative Learning model, the 'positive interdependence' and 'individual accountability' elements of Cooperative Learning are consistent with such a mastery focus. Setting group goals for academic, social and psychomotor development is an essential aspect of Cooperative Learning (Dyson & Casey, 2012). Despite the group focus, it is in the interest of the group for every individual member to succeed at their own level to maximise the groups' potential (Johnson & Johnson, 2014). The differentiation of tasks for individual progress and learning, coupled with the students being accountable for their own personalised learning goals are, therefore, two elements of a mastery Task structure (Ames, 1992a) that are directly applicable to the Cooperative Learning model. The diversity of learning needs in PE makes this a difficult challenge. When peer teaching, students need to have the maturity and range of pedagogic practices to accept and include different academic, psychomotor and social ability levels in group-work and to be able to differentiate the tasks that they use to challenge all levels of learning, including students with disabilities. In reality, this complex process is more likely to be successful when the learning is 'scaffolded' by a more knowledgeable other, i.e., the teacher (Vygotsky, 1978). This emphasises the need for shared goal setting between students and teachers (Jones & Standage, 2006) and the setting of appropriate learning tasks for a range of different abilities and disabilities.

The other important aspect of the Task structure is the design, variety and novelty of the learning activities (Ames, 1992a). Whilst variety and novelty are important for student motivation (Cecchini, Fernandez-Rio, & Méndez-Giménez, 2014), repetition and the application of sound skill acquisition principles are also important in developing practical learning (McMorris, 2015). A balance should, therefore, be struck between innovative, varied and novel tasks and the repetition of key learning patterns in promoting effective cooperative group learning.

Authority

Cooperative Learning in PE gives students the opportunity for responsibility and shared leadership in teaching motor skills, tactics, or any other PE content (Dyson & Casey, 2012). This is entirely consistent with Ames's (1992a) description of a mastery Authority structure, which emphasises student leadership roles, responsibilities and decision-making opportunities. The 'face to face' interaction, promoted as a key element in Cooperative Learning, also encourages student autonomy in decision making, taking responsibility, giving and receiving peer feedback and encouraging each other (Dyson & Casey, 2012).

Cohen (1994) found that students made the greatest gains in learning when teachers delegated responsibility so that they could talk and work together. In Cooperative Learning, students can be performers, recorders, observers, presenters, timers, leaders, and collectors (Dyson & Grineski, 2001). However, providing participants with greater Authority weakens the practitioner's control over decisions for which he/she is accountable (Jones, Bailey & Thompson, 2013). Therefore, PE teachers need to be aware that ultimately, they have

responsibility for the learning environment in their lessons. They also need to be aware that some students may not have the 'emotional intelligence' to be inclusive and that there is a risk in allowing too much Authority within groups. It can be argued, therefore, that a teacher who cares about all students' personal, social and emotional development has to maintain a level of control in PE lessons in order to create the most effective learning environment. The Authority structure is, therefore, rife with intricacies and difficulties in the PE settings and it is not simply a case of providing all students with maximum autonomy at all times. However, there is strong evidence that an autonomous mastery environment is worth striving for in Cooperative Learning (Dyson & Casey, 2012).

Recognition

A mastery Recognition structure promotes individualised recognition and rewards based on self-referenced progress, and it is, therefore, inclusive for all students. In the context of Cooperative Learning, the self-referenced element can be considered as 'group-referenced,' where the emphasis is on improving the group's learning and performance. This group improvement, however, can be identified in different ways. Group tasks can be devised with the intention of competing against other groups (inter-group competition), thus potentially promoting a competitive (ego-involving) group reward structure. On the other hand, groups can compete against their own previous best performances to try and improve, without inter-group competition (mastery-involving). These two different types of reward structures may put different pressures on the 'interdependence skills' of the group in Cooperative Learning situations and potentially result in different affect experienced by high and low achievers. Group failure to win, or improve their overall performance would be very revealing in these different situations and would provide the teacher with a clear indication of the 'positive interdependence skills' and 'individual accountability' of the group members. For example, do the lower achieving students get blamed for the failure of the group and is this different under more 'ego' or 'mastery' involving recognition and reward conditions?

Ames (1984) found that group success in cooperative settings enhanced the self-evaluations of low performing students; but group failure depressed the affect of both high and low achievers. Ames also suggested that cooperative reward structures lead to perceptions of equality and minimized perceptions of individual differences in performance. Further research of this type would be interesting in a PE context, where the 'positive interdependence' (Dyson & Casey, 2012) of the group members would be put under different pressures in the 'ego' (inter-group competition) and 'mastery' (without inter-group competition) involving situations.

Slavin (1983) described individual accountability as where the best learning effort of all group members is necessary for group success and the performance of each group member is clearly visible and quantifiable to other group members. Given the public nature of students' practical performances, this would seem likely to be the case in PE lessons. Slavin (1983) goes on to suggest that in situations where the groups are evaluated on the basis of a

single performance (i.e. the team score in games) it is possible for a single group member to do all, or most of the work. In such circumstances, the contributions of the lower achievers in the group can be considered useless at best, or at worse, the cause of group failure. Slavin (1983) concluded that individual accountability is insufficient to increase student achievement and that group rewards are also needed. Without group rewards, there is little reason for group members to care about their group mates learning (Slavin, 1983). The Recognition structure, therefore, has significant implications for the inclusion and equal opportunity of all students in the Cooperative Learning model and needs to be very carefully considered and managed.

Grouping

The grouping structure of TARGET is the most obvious link to the Cooperative Learning model. Heterogeneous cooperative grouping arrangements are emphasised in both TARGET and Cooperative Learning and the benefits to students learning are well supported and positively promoted. According to Dyson and Casey (2012) in Cooperative Learning students work together in small, structured, heterogeneous groups to master subject matter. This is entirely consistent with the Grouping structure of TARGET and, consequently, the Cooperative Learning model could be used to further inform and develop the TARGET framework. Johnson and Johnson (1999, p. 68) argue that 'seating people together and calling them a cooperative group does not make them one'. To ensure that a group is cooperative, educators must understand the different ways cooperative learning may be used and the basic elements that need to be carefully structured to develop cooperative groups. For groups to be truly cooperative the following elements need to be in place (Dyson & Casey, 2012):

1. Clearly perceived positive interdependence;
2. Considerable 'face-face' interaction;
3. Clearly perceived 'individual accountability' and personal responsibility to achieve the group's goals;
4. Frequent use of relevant interpersonal and small-group skills;
5. Frequent and regular 'group processing' of current functioning to improve the group's future effectiveness.

An aspect of the TARGET grouping structure that may add some further consideration to the Cooperative Learning model is the use of varied grouping arrangements. Ames (1992a) suggests regrouping students on a regular basis both within and between lessons, but this is not necessarily promoted within the Cooperative Learning model. Indeed, such a grouping strategy could make it more challenging to build 'positive interdependence' and 'individual accountability' due to potentially difficult interpersonal relationships between different group members. The 'interpersonal and small-group skills' allow free and easy communication between group members (Dyson & Casey, 2012). According to Dyson (2001), these skills include listening to others, taking responsibility, giving and receiving feedback, shared decision making and encouraging each other. Such interactions are only possible when effective cooperation exists within groups. Regrouping students on a regular basis would

make these interactions more challenging but potentially develop interpersonal skills more effectively as students would need to practice them with a wider group of people.

Evaluation

Evaluation involves the methods that are used to assess and monitor student learning and is one of the most salient features of the teaching environment (Ames 1992b; Epstein, 1988). Strategies such as peer evaluation and feedback are common within Cooperative Learning (Dyson & Casey, 2102) and also encouraged within a mastery Evaluation structure. Ames (1992b) emphasised four important strategies for evaluation:

1. Evaluating students for individual progress, improvement and mastery;
2. Giving students equal opportunities to improve performance;
3. Varying the method of evaluation;
4. Making evaluation private.

Ames (1992b) also suggests that within a mastery climate students need to feel that it is okay to make mistakes; mistakes are a part of learning and not seen as failure. All of these principles and strategies can be equally applied to cooperative groups, except that the group progress and learning becomes the major focus rather than the individual. It is, therefore, in the interest of the group to foster a mastery climate and to focus on mastery evaluation of all group members, regardless of ability or disability.

Similar to the issues identified in the Recognition structure of TARGET, when Evaluation practices are normatively based (encourage inter-group competition) and public, they can have a deleterious effect on student motivation (Ames, 1992b). Evaluation systems that emphasise social comparison tend to lower student perceived competence when they don't compare favourably (Ames & Ames, 1984). Whilst successful cooperative groups can reduce self-devaluation of low achievers by overshadowing the effects of poor individual performance, group failure can lead to greater individual disparagement in low achievers (Ames & Ames, 1984). Further, Deutsch (1962) identified that children in failing groups tended to blame other group members. Such moral situations should be carefully considered by PE teachers in devising evaluation strategies within Cooperative learning settings and in encouraging equal opportunities for all students to achieve success.

Private evaluation, as advocated by Ames (1992a), is a particular challenge within Cooperative Learning. It is possible to provide individual private feedback within Cooperative learning situations, but this is difficult to administer and may defeat the object of the group work. However, giving feedback privately to a whole group, without other groups listening to that feedback, is entirely possible and worthy of consideration in Cooperative Learning. This would make the evaluation and feedback more specific and relevant to individual groups and would seem to be consistent with the principles of differentiation, mastery learning and good practice in PE.

Time

The final TARGET structure is Time with an emphasis on allowing flexible time

to learn and maximising learning time (Ames, 1992a). From an inclusive perspective, the key concept is to allow flexible learning time to accommodate the variations in the time needed for learning by individuals or groups with different prerequisite skills (Ames, 1992a) and also to include students with disabilities. If this is neglected, teachers deny differences in learning rates and reduce the number of effective learners (Epstein, 1988). However, depending on the maturity and experience of the pupils, allowing them flexibility in time to complete a task also has the potential to result in a loss of focus and for the pace of lesson activities to drop to unsatisfactory levels so that learning is not maximised. Practitioners should, therefore, closely monitor tasks that allow pupils flexible time to ensure that they remain on task and are progressing at a rate that is optimum for their learning.

Conclusions

The aim of this presentation was to identify the similarities between the Cooperative Learning model in PE (Dyson & Casey, 2012) and mastery TARGET structures (Ames, 1992a) and to argue that applying the TARGET structures to the Cooperative Learning model, will further enhance it pedagogically. It is, therefore, suggested that this article could be used to further enrich the Cooperative Learning model and to open up new avenues for research that combine the TARGET structures with Cooperative Learning.

References

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meece & D. Schunck (Eds.) *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-557.
- Cecchini, J., Fernandez-Río, J., Méndez-Giménez, A. (2014). Effects of Epstein's TARGET on adolescents' intentions to be physically active and leisure-time physical activity. *Health Education Research*, 29, 485-490.
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring in the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M.R. Jones (Ed.) *Nebraska symposium on education* (pp. 275-319). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2004). A one year intervention in 7th Grade Physical Education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 194-210.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education programme. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in physical education: A research based approach*. London, England: Routledge.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72, 28-31.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. MacRae (Eds.) *Policies for America's public schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2014). Cooperative Learning in the 21st Century. *Anales de Psicología*, 30, 841-851.
- Jones, R.L., Bailey, J., & Thompson, A. (2013). Ambiguity, Noticing and Orchestration: Further thoughts on managing the complex coaching context. In P. Potrac, W, Gilbert & J. Denison (Eds.) *Routledge Handbook of Sports Coaching* (pp. 271-283). London: Routledge.

- Jones, R.L., & Standage, M. (2006). First among equals: Shared leadership in the coaching context. In R.L. Jones (Ed.) *The Sport Coach as Educator: Re-conceptualising Sports Coaching* (pp. 65-76). London: Routledge.
- McMorris, T. (2015). The practice session: Creating a learning environment. In C. Nash (Ed.) *Practical Sports Coaching* (pp. 85-109). London: Routledge.
- Morgan, K., & Carpenter, P.J. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in Physical Education lessons. *European Journal of Physical Education, 8*, 209-232.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94*, 429-445.
- Solmon, M. A., (1996). Impact of motivational climate on students' behaviours and perceptions in a Physical Education setting. *Journal of Educational Psychology, 88*, 731-738.
- Standage, M., Duda, J., & Pensgaard, A.M. (2005). The effect of competitive outcome and task-involving, ego-involving and cooperative structures on the psychological well-being of individuals engaged in a co-ordinated task: A self-determination approach. *Motivation and Emotion, 29*, 41-68.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Table 1. TARGET Structures and their connection with Cooperative Learning

Structures	Teaching Strategies
Task	<ul style="list-style-type: none"> • Design tasks for variety, differentiation and inclusion • Encourage athletes to set their own self- or group-referenced goals for improvement <p>These points are consistent with the ‘positive interdependence’ and ‘individual accountability’ elements of Cooperative Learning.</p>
Authority	<ul style="list-style-type: none"> • Students involved in decision making and leadership roles <p>Cooperative Learning provides the opportunity for responsibility and shared leadership in teaching motor skills, tactics and other PE content.</p>
Recognition	<ul style="list-style-type: none"> • Individual recognition & feedback on self or group-referenced improvement and effort <p>In Cooperative Learning, the emphasis is on improving group learning and performance.</p>
Grouping	<ul style="list-style-type: none"> • Mixed ability, co-operative groups <p>Heterogeneous, cooperative grouping arrangements are emphasised in Cooperative Learning.</p>
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Individual progress based on improvement and mastery • Opportunities to improve performance • Varied methods of assessment for learning • Private evaluation <p>Strategies such as peer evaluation and feedback are encouraged within Cooperative Learning</p>
Timing	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible time to complete tasks for inclusion • Maximise learning time <p>Consistent with Cooperative Learning, the key concept is to accommodate the variations in the time needed for learning by individuals or groups with different prerequisite skills.</p>

EL PARKOUR DESDE UN ENFOQUE COOPERATIVO PARA EL TRABAJO DE LAS CUALIDADES Y HABILIDADES MOTRICES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

THE PARKOUR FROM A COOPERATIVE APPROACH TO DEVELOP THE MOTOR SKILLS AND CAPACITIES IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

Álvaro Yugueros Martín¹ y Borja Jiménez Herranz²

¹CEIP Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia)

²CEIP San Juan Bautista, Carbonero el Mayor (Segovia)

Correo electrónico de contacto: borjajzhz@hotmail.com

RESUMEN: En la presente comunicación se muestra cómo abordar una unidad didáctica de Parkour desde un enfoque cooperativo. Se describe la experiencia llevada a cabo en aulas de Primaria y Secundaria para el desarrollo de contenidos relacionados con las habilidades y cualidades motrices. Asimismo, se incluyen diferentes tipos de recursos (enlaces de vídeos, fichas de ejercicios y de evaluación de proyectos, progresión de los contenidos de las sesiones, etc.) necesarios para el correcto desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica. Entre las principales conclusiones se destaca: (1) la motivación que genera este tipo de contenidos entre gran parte del alumnado; (2) la importancia del aprendizaje cooperativo para garantizar la asunción de responsabilidad individual dentro del grupo y el éxito en la realización de un proyecto grupal o (3) la capacidad de adaptación de estas propuestas a los diferentes niveles motrices y de desarrollo del alumnado.

ABSTRACT: In this communication it is shown how to take a unit of Parkour from a cooperative approach. The authors have described a Teaching experience carried out in classes of Primary and secondary focusing on the developments of contents related with motor skills and capacities. In addition to this, different types of resources are included (namely links to videos, exercises worksheets and project assessment, session content progress, etc.) all those are needed for the connect development of the didactic unit. Among the main results found, it is necessary to highlight the following (1) the motivation boosted by these types of content for a great number of students. (2) the importance of cooperative learning in order to apart the acquisition individual responsibility within the group as well as the success in the accomplishment of a group projects or (3) the possibility to adapt these proposals to different motor possibility levels and different development levels of the students.

Introducción

En este primer apartado se analiza el concepto del Parkour y su conexión con el contexto legislativo nacional en las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Asimismo, se destaca la importancia del aprendizaje cooperativo en estas dos etapas como herramienta para el desarrollo competencial del alumno. Finalmente, se incluyen los objetivos que se pretenden en alcanzar a través de la presente comunicación.

¿Qué es el Parkour?

Según Suárez y Fernández-Río (2012), el Parkour o “Arte del Desplazamiento” (*Art du déplacement*) surge en las barriadas de París (Francia) en la década de los años ochenta y noventa. Surge como consecuencia de la necesidad de práctica de actividad física en un entorno urbano. Consiste básicamente en desplazarse por el espacio superando los obstáculos de una manera rápida y fluida. Es entendido como una filosofía de vida, donde el principal objetivo consiste en no detenerse, nunca ante ningún obstáculo que la vida y el destino te puedan presentar, confinado en uno mismo. El hecho de poder desarrollar este tipo de actividades físicas en entornos naturales y urbanos sin una modificación significativa de los mismos, donde se favorece el desarrollo de la condición física de la persona a través de ejercicios naturales similares a los realizados por el hombre primitivo, hace que se trate de un tipo de contenidos relacionados con el método natural de George Hébert (Pérez Ramírez, 1993). Por ello, puede tratarse de un tipo de contenido de trabajo aplicable a la diversidad de recursos materiales e instalaciones deportivas con las que cuenten los centros educativos.

Relación de la propuesta con la legislación educativa actual

Tanto el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, sugieren la estructuración de los elementos curriculares de la programación de Educación Física en torno a cinco situaciones motrices diferentes. La propuesta de trabajo del Parkour que se presenta en esta comunicación tiene una relación directa con las situaciones motrices descritas en los apartados “a” (acciones motrices individuales en entornos estables) y “c” (acciones motrices en situaciones de cooperación).

En lo que respecta a las acciones motrices individuales en entornos estables, la práctica del Parkour nos permite desarrollar contenidos donde resulte necesario la capacidad de ajuste para lograr respuestas motrices eficaces, adaptando su movimiento a las circunstancias y condiciones del entorno. Asimismo, se trabajan contenidos relacionados con la gestión del riesgo, las cualidades motrices, el desarrollo de habilidades motrices individuales y la condición física desde un enfoque saludable.

Por su parte, las acciones motrices en situaciones de cooperación permiten desarrollar estrategias con otros compañeros para la consecución de objetivos comunes. Para ello, resulta necesaria la capacidad del alumno para trabajar en

equipo, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Por otro lado, en el Anexo II de la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se muestran una serie de orientaciones metodológicas para favorecer el trabajo por competencias en el aula. Entre las diferentes orientaciones que aparecen en la orden, destaca la importancia del trabajo cooperativo y del trabajo por proyectos para motivar al alumnado y favorecer su desarrollo competencial.

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares. (Orden ECD/65/2015, pág. 7003).

Parece evidente que el trabajo cooperativo y por proyectos son unos recursos metodológicos válidos para el trabajo de contenidos físico-motrices, unos contenidos que tradicionalmente se han solido asociar con prácticas directivas y un discurso basado en el rendimiento (Tinning, 1996) donde adquirirían una gran relevancia los test de condición física. Sin embargo, estas propuestas metodológicas nos demuestran que es posible trabajar contenidos físico-deportivos de una forma participativa, motivadora y que facilite la adquisición de competencias por parte del alumno.

Relación de la propuesta con las características del aprendizaje cooperativo

Según Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor (2014) el aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo desarrollada en pequeños grupos, donde los estudiantes trabajan con la intención de mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), para que se genere aprendizaje cooperativo se deben de dar cinco características. A continuación, se muestra cada una de estas características, y cómo la propuesta que se plantea contribuye al desarrollo de la misma.

1. Interdependencia positiva de metas. Según la cual, cada miembro del grupo debe de realizar su tarea y asegurarse de que el resto del grupo también la realiza.

2. Interacción promotora cara a cara. Obedece a las relaciones comunicativas que se establecen entre los miembros del grupo con el fin de realizar la tarea asignada.

3. Responsabilidad individual. Entendida como el compromiso adquirido por cada miembro del grupo para conseguir un objetivo común.

4. Destrezas interpersonales y habilidades sociales. Consiste en la capacidad del alumnado para dialogar, discutir, ponerse de acuerdo y resolver los conflictos a través del diálogo.

5. Autoevaluación grupal. Entendida como la capacidad de reflexión del alumnado para valorar la idoneidad o no del trabajo realizado.

En la propuesta de trabajo que se presenta, el alumnado debe de realizar un proyecto de Parkour respetando una serie de criterios (ver Figura 7). Para la correcta realización de dicho proyecto, es fundamental que cada uno de los miembros del grupo asuma su responsabilidad individual y colectiva, establezca relaciones interpersonales de diálogo, ayuda y cooperación con el resto de compañeros y valoren de forma crítica, sincera y honesta si el proyecto desarrollado se ajusta a los requisitos establecidos. De este modo, cada grupo de trabajo cumple con cada una de las características del aprendizaje cooperativo establecidas por Johnson y Johnson (1999).

Objetivos de la comunicación

Con el presente trabajo, se pretende mostrar las estrategias metodológicas utilizadas para la puesta en práctica de una unidad didáctica de Parkour con un enfoque cooperativo, aportando diversos recursos didácticos de gran utilidad para todos aquellos profesionales de la Educación Física y del deporte que estén interesados en este tipo de temáticas.

Desarrollo de la experiencia

El trabajo de Parkour desde el área de Educación Física. Aspectos didácticos y metodológicos a tener en cuenta

El primer elemento a tener en cuenta a la hora de acercar los contenidos de Parkour al alumnado es la presentación de la actividad. Es probable que muchos de los alumnos y alumnas hayan oído hablar de Parkour, conozcan la actividad o incluso se hayan iniciado en ella. Sin embargo, habrá otros que lo desconozcan por completo, por lo que deberemos de hacer una explicación lo más completa posible sobre esta actividad. Además debemos de generar una actitud positiva hacia el trabajo posterior. Para ello, es importante que perciban el Parkour como un tipo de actividad física accesible, segura y divertida y no como una actividad peligrosa y compleja de realizar como gran parte del alumnado piensa.

Así pues para lograr este cambio de percepción y poder crear una actitud positiva hacia los contenidos de Parkour, al comienzo de la unidad podemos mostrar al alumnado varios vídeos. En primer lugar, presentaremos un vídeo en el que se muestran cómo varias personas practican Parkour de un modo espectacular, difícil y peligroso (<https://www.youtube.com/watch?v=yMm rDpsYr0s>). Tras ver las reacciones del alumnado, comentaremos sus impresiones y realizaremos un pequeño debate. Posteriormente podemos proyectar otro vídeo donde se muestre cómo el Parkour es una actividad física accesible y practicable por todo tipo de personas sea cual sea su condición (<https://www.youtube.com/watch?v=p-8PnytYZis>). Como en el caso anterior,

realizamos un breve debate para comprobar si ha cambiado su visión sobre esta actividad tras haber visto este segundo vídeo. En definitiva, se trata de hacer ver al alumnado que el Parkour es una actividad accesible para todos, que cada uno de ellos debe superar sus propias dificultades y que será necesario tener en cuenta una serie de aspectos básicos relativos a la seguridad. Finalmente, podríamos mostrar otro vídeo donde estudiantes de Primaria realizan diferentes ejercicios de Parkour (<https://www.youtube.com/watch?v=bdbh2NsKUPU>). Tras el visionado de los vídeos y la realización de los debates de reflexión con el alumnado, y si disponemos de tiempo suficiente, podremos realizar unos ejercicios básicos de iniciación para adquirir unas nociones básicas en relación con impulsos y caídas.

Una vez presentado el contenido que vamos a desarrollar, y generado una actitud positiva del alumnado hacia el mismo, es el momento de poner en práctica los distintos movimientos necesarios para el franqueamiento de obstáculos. Cada día se podrán trabajar dos o tres acciones diferentes teniendo en cuenta aspectos como las características del grupo-clase, la duración de las sesiones, los espacios disponibles, etc. Para ello, tras una explicación previa de cada uno de los ejercicios a practicar, se formarán grupos de 4-6 miembros que se distribuirán por el espacio. Cada grupo cuenta con una ficha explicativa de las actividades (ver Figura 1) con varios niveles de dificultad, de manera que todos los miembros del grupo puedan adaptar la ejecución del ejercicio a su nivel de destreza motriz y realizar el ejercicio con éxito. Tras el tiempo dedicado a la práctica que se haya establecido, cada grupo rotará hacia el siguiente ejercicio, de modo que al final de la clase todos los grupos hayan aprendido y realizado todos los movimientos de los que conste cada sesión.

Al tratarse de grupos reducidos, se favorece el trabajo autónomo de los mismos, así como las relaciones interpersonales. Se favorece la toma de decisiones de los miembros que componen ese grupo, otorgándoles responsabilidades en la organización y control del grupo (distribución de turnos) y de diferentes aspectos relativos a la seguridad (colocación de colchonetas y quitamiedos, fijación de bancos, etc.). Además el trabajo con grupos reducidos propicia el incremento del tiempo de actividad motriz del alumnado.

Figura 1. Ficha ejemplo del ejercicio Wall Run (a partir de López Pastor, Pedraza, Ruano y Sáez, 2017)

WALL RUN (grimpear)	
<p>EXPLICACIÓN TÉCNICA DEL EJERCICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> × Permite superar un muro alto ayudándonos de los pies y manos. × Necesitamos coger carrerilla y dar un paso sobre el muro como si quisiéramos correr sobre él. × Aprovechamos el impulso para saltar y agarrar con las manos la parte superior del mismo. × Aprovechar la inercia del movimiento para elevar las caderas a la vez que nos ayudamos de los brazos. × Resulta más sencillo si lo realizamos de forma dinámica y continuada. 	<p>DIBUJO EXPLICATIVO</p>
<p>PROGRESIÓN DE DIFICULTAD:</p> <p>1º Corremos hacia el quitamiedos (atado a las espalderas) y damos dos impulsos, uno con cada pie.</p> <p>2º Corremos hacia el quitamiedos, subiendo hasta arriba con ayuda (compañeros o maestro).</p> <p>3º Corremos hacia el quitamiedos y subimos sin ayuda.</p>	
<p>Material: Utilizar una colchoneta quitamiedos atada a las espalderas con unas cuerdas, etc.</p> <p>Para bajar del muro: Wall Dismount (liberado). Para poder descender del muro en primer lugar descolgaremos las piernas, quedando nuestro tronco sobre la base del muro. Después, colgados sobre nuestros brazos, descendemos suavemente hasta tocar el suelo con los pies.</p> <p>Si la altura del muro no es muy alta, podremos hacer un <u>Landing</u> o <u>Landing Roll</u>.</p>	

Otro de los principales elementos a tener en cuenta será la adecuada secuenciación o presentación de los ejercicios de Parkour a lo largo de las sesiones. La progresión de las actividades será fundamental para que el alumnado vaya avanzando, e irá desde las actividades más sencillas hasta las más complejas. El material básico necesario será otro elemento que no deberemos de pasar por alto y que debemos de tener en cuenta a la hora de realizar la progresión. Una propuesta de presentación de los ejercicios es la que se muestra en la Tabla 1, similar a la planteada por López Pastor, Pedraza, Ruano y Sáez (2017).

Tabla 1. Ejemplo de progresión de los ejercicios y material necesario

Número de sesión	Movimientos de Parkour	Material necesario
Primera	Salto a compañeros Salto de longitud (<i>long jump</i>) Rolido (<i>roll</i>)	Colchonetas
Segunda	Pasavallas (militar y ladrón) Salto de precisión (<i>preci</i>)	Plinto o potro Colchoneta Bancos
Tercera	Tic-Tac Grimpeo (<i>wall run</i>)	Pared Colchonetas Colchoneta quitamiedos
Cuarta	Caída desde altura (<i>landing</i>) Salto del Gato (<i>cat leap</i>)	Colchoneta quitamiedos Colchonetas Espalderas
Quinta	Pasavallas <i>reverse</i> Pasavallas <i>monkey</i>	Plinto o potro Colchoneta

En la sesión inicial, además de la proyección de los vídeos, realizaremos ejercicios de iniciación para adquirir nociones básicas en relación con la seguridad en los saltos y recepciones. Los saltos a compañeros de pie o en cuadrupedia, saltos longitudinales a colchonetas o cuerdas y ejercicios de caídas y rolidos son algunos ejemplos de los ejercicios que haremos en esta sesión. El salto a compañeros consiste a saltar a un alumno que se encuentra agrupado (en cuadrupedia o de pie), apoyando las manos sobre la espalda de éste. El salto de longitud (*long jump*) consiste en saltar distintos obstáculos aumentando o disminuyendo la distancia en función de las características del alumno. Finalmente el roldo o *roll* consiste en un giro similar a la voltereta

tradicional pero apoyando el antebrazo y hombro del lado sobre el que se realiza el giro (un movimiento típico de judo).

Los ejercicios de la segunda sesión son: (1) pasavallas militar (se sobrepasa el obstáculo apoyando una mano sobre él, de modo que la pierna contraria al lado de apoyo puede apoyarse en el obstáculo o no); (2) pasavallas ladrón (se apoya una mano en el obstáculo, pasando primero la pierna de ese lado); y (3) preci o precisión (es un tipo de salto donde hay que caer en una zona concreta (banco, bordillo, valla...) de forma estable y equilibrada).



Figura 2. Pasavallas ladrón

En la tercera sesión se realizará: (1) *tic-tac* (consiste en un impulso sobre una pared para superar un obstáculo, avanzando sobre la misma) y (2) *wall run* (consiste en alcanzar la parte más alta de un muro o pared, por lo que es necesario coger carrerilla y dar uno o varios pasos sobre el muro (quitamiedos), agarrándonos en su parte superior).



Figura 3. Tic-tac

Los ejercicios de la cuarta sesión son: (1) *landing* (es una técnica básica de amortiguación de las caídas para evitar hacerse daño) y (2) *cat Leap* (consiste en un salto con agarre a una pared o valla que está situada a una altura elevada).



Figura 4. *Cat Leap*

En la quinta sesión practicaremos dos versiones más complejas del movimiento pasavallas: (1) *reverse* (superar un obstáculo apoyando las manos sobre el mismo y realizando un giro sobre el eje longitudinal del cuerpo mientras se supera) y (2) *monkey* (superar el obstáculo apoyando las dos manos en el mismo y llevando las piernas flexionadas entre los brazos).



Figura 5. *Pasavallas monkey*

Una vez que todos estos movimientos básicos son conocidos y practicados por el alumnado, podremos realizar combinaciones de los mismos. Así por ejemplo, podríamos realizar un *Tic-Tac + roll*, *Tic-Tac + preci*, etc. En este punto es interesante plantear al alumnado que busquen combinaciones de movimientos nuevos o que incluso investiguen e inventen otros ejercicios, siempre y cuando se establezcan las máximas condiciones de seguridad y se reduzcan al mínimo los peligros potenciales en relación con espacios y materiales.



Figura 6 Preci + Cat Leap

Propuesta de evaluación de la unidad didáctica del Parkour

Para la evaluación de la unidad didáctica que acabamos de presentar tal y como se indica en el Anexo II de la Orden ECD 65/2015, de 21 de octubre la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación en la educación primaria, educación secundaria obligatoria y el bachillerato *“el trabajo por proyectos, especialmente relevante para el aprendizaje por competencias, se basa en la propuesta de un plan de acción con el que se busca conseguir un determinado resultado práctico”*. El aprendizaje por proyectos, junto con el aprendizaje cooperativo, constituyen dos metodologías activas y participativas que ofrecen posibilidades para la correcta realización de la evaluación de la unidad didáctica.

A partir de la sexta sesión de trabajo, cada grupo de alumnos y alumnas comienza con el diseño y elaboración de su proyecto. Las características que debe de reunir el proyecto se pueden observar en la Figura 7.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO GRUPAL DE PARKOUR	
<p>A lo largo de esta unidad didáctica hemos aprendido algunos movimientos o ejercicios de Parkour con los que poder superar diferentes tipos de obstáculos, tanto urbanos como naturales.</p> <p>Para comprobar lo aprendido a lo largo de estas semanas, os propongo realizar un proyecto grupal con las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo estará compuesto por entre 4 y 6 personas. Estos grupos deben ser equilibrados (con diferentes niveles de destreza). - Cada grupo diseñará un circuito con los diferentes materiales disponibles en el gimnasio (plinto, mesas, bancos, espalderas, quitamiedos...). Este circuito deberá de tener, al menos, 5 zonas de obstáculos diferentes. - Las zonas del circuito deberán ser superados con los diferentes movimientos aprendidos a lo largo de la unidad. - Es importante que TODOS los miembros del grupo completen el circuito. - Entre TODOS deben realizar, al menos, 6 movimientos diferentes de Parkour. - Todos los proyectos serán evaluados por el maestro (50% de la nota) y resto de compañeros (50% de la nota) a través de una ficha de evaluación. - Para poder exponer el proyecto y ser evaluado, es requisito fundamental respetar cada uno de los puntos anteriores. <p style="text-align: center;">¡ÁNIMO Y QUE NADA OS PARE!</p>	

Figura 7. Ficha sobre las normas de realización del proyecto

En la sesión octava cada grupo expone al resto de compañeros el circuito que ha elaborado y realiza los diferentes movimientos en las zonas construidas. Durante la exposición el resto de grupos aprovecha para observar y evaluar a los compañeros utilizando a modo de guía la ficha de coevaluación del proyecto (ver Tabla 2).

Tabla 2. Ficha de coevaluación de los proyectos grupales de Parkour a partir de López Pastor, Pedraza, Ruano y Sáez, 2017

GRUPO EVALUADOR:	ÍTEM	Grupos			
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
PARTICIPACIÓN					
Todos los miembros del grupo completan el circuito y realizan 8 o más movimientos diferentes		3	3	3	3
Todos los miembros del grupo completan el circuito y realizan 6 o 7 más movimientos diferentes		2	2	2	2
Todos los miembros del grupo completan el circuito y realizan 4 o 5 más movimientos diferentes		1	1	1	1
Algún miembro del grupo no completa el circuito o todos los miembros del grupo completan el circuito pero realizan 3 o menos movimientos diferentes.		0	0	0	0
EJECUCIÓN					
Todos los ejercicios realizados están bien ejecutados		3	3	3	3
Más de la mitad de los ejercicios están bien ejecutados		2	2	2	2
Menos de la mitad de los ejercicios están bien ejecutados		1	1	1	1
Ninguno de los ejercicios realizados están bien ejecutados		0	0	0	0
SEGURIDAD					
El proyecto es muy seguro (uso del espacio, utilización del material, realización de ejercicios...)		3	3	3	3
El proyecto es seguro (por lo general no hay aspectos de riesgo)		2	2	2	2
El proyecto es poco seguro (hay algún aspecto que puede poner en riesgo la integridad)		1	1	1	1
El proyecto no es seguro (se pone en riesgo la integridad de los participantes)		0	0	0	0
ORIGINALIDAD					
El proyecto es muy original (ejercicios vistosos, uso de música, construcción del espacio...)		3	3	3	3
El proyecto es original		2	2	2	2
El proyecto es poco original		1	1	1	1
El proyecto no es nada original		0	0	0	0
NOTA FINAL		/12	/12	/12	/12

Tras la exposición de cada proyecto, todos los grupos se reúnen para realizar una asamblea y reflexionar sobre los aspectos positivos y de mejora del mismo. De esta manera se pretende que, entre todo el alumnado, se mejore cada uno de los proyectos de trabajo de forma cooperativa, con el objetivo de que todos puedan realizar todos los circuitos construidos. Durante este proceso reflexivo el papel del docente será el de guía y orientador para conseguir que las propuestas de mejora del alumnado se acerquen a los objetivos planteados.

En la novena sesión, cada grupo expone su proyecto teniendo en cuenta las recomendaciones de mejora propuestas por el resto de compañeros en la sesión anterior. Esta exposición es evaluada por el maestro y por el resto de grupos utilizando la ficha de coevaluación (ver tabla 2).

Para la finalización de la unidad didáctica y con la intención de favorecer un verdadero aprendizaje cooperativo, se propondrá al grupo clase el desafío o reto de crear entre todo un gran circuito donde practicar diferentes movimientos de Parkour.

Conclusiones

Las conclusiones extraídas tras la aplicación de la unidad didáctica en diferentes centros de Educación Primaria y Secundaria son las siguientes:

El nivel de motivación que genera este tipo de actividades en nuestro alumnado es bastante alto. Este aspecto debe ser aprovechado para generar procesos de aprendizaje de calidad que aseguren una participación activa de los alumnos y alumnas y su adecuado desarrollo competencial.

El trabajo por proyectos, unido al trabajo cooperativo favorece la capacidad del alumno para asumir su responsabilidad individual dentro del grupo, así como para mejorar su capacidad de diálogo e intercambio de opiniones, la toma de decisiones, el sentido crítico y la iniciativa personal. Todos estos procesos repercuten en la realización de proyectos grupales de calidad.

El trabajo cooperativo favorece que todos los miembros del grupo velen por la seguridad y el bien común de los compañeros, contribuyendo en el diseño de espacios de trabajo seguros y minimizando los riesgos derivados de la práctica de las actividades físico-deportivas.

El Parkour es un tipo de contenido que se puede adaptar de forma sencilla a las características particulares del alumnado. A través de los diferentes niveles de dificultad planteados en las fichas de ejercicios, los alumnos y alumnas pueden elegir la variante que mejor se adapte a sus posibilidades y limitaciones. Asimismo, el Parkour se trata de una actividad que no requiere de un material ni espacio específico, por lo que puede ser practicado en cualquier época del año y en una gran diversidad de espacios (gimnasio, sala de usos múltiples, parques, medio natural...). Es en esos espacios de trabajo, y mediante el adecuado uso de los materiales de trabajo empleados, donde el alumnado puede conseguir un adecuado desarrollo de sus cualidades y habilidades motrices, un tipo de contenidos que tradicionalmente se han venido trabajando a través de modelos directivos y excesivamente técnicos. Por tanto, el trabajo de estos contenidos motrices a través del aprendizaje cooperativo y

por proyectos, supone una alternativa a los modelos tradicionales, favoreciendo no solo el desarrollo de las capacidades motrices del alumnado, sino también el desarrollo de sus capacidades cognitivas, emocionales y relacionales.

Por último, consideramos que este trabajo puede ser de utilidad para todos aquellos profesionales de la Educación Física y de la actividad física interesados en propuestas didácticas cooperativas, activas y participativas.

Referencias

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (Argentina). Aique.
- López Pastor, V.M., Pedraza, M., Ruano, C. y Sáez, J. (coords.) (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz; unidades didácticas para cuarto de primaria*. Buenos Aires (Argentina). Ed. Miño y Dávila.
- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE núm. 25 de 29 de enero. Pág. 6986-7003).
- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolución Histórica de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 33, 24-38.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52 de 1 de marzo. pp. 19349-19420).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE núm. 3 de 3 de enero. Pág. 169-546).
- Suárez, C., y Fernández-Río, J. (2012). *El Parkour en la escuela*. www.lulu.com.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 31, 123-134.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., y López Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

Recursos audiovisuales

<https://www.youtube.com/watch?v=yMmrDpsYr0s>

<https://www.youtube.com/watch?v=p-8PnytYZis>

<https://www.youtube.com/watch?v=bdbh2NsKUPU>

**ANALISI DEL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA
COOPERAR PER APRENDRE/APRENDRE A
COOPERAR EN CENTROS EDUCATIVOS:
DIFERENCIAS ENTRE MAESTROS Y MAESTROS DE
EDUCACIÓN FÍSICA**

**ANALYSIS OF COOPERAR PER
APRENDRE/APRENDRE A COOPERAR PROGRAM
ADVISORY IN EDUCATIONAL CENTERS:
DIFFERENCES BETWEEN TEACHERS AND TEACHERS
OF PHYSICAL EDUCATION**

Núria Berenguer Carrera, Gemma Torres Cladera

Universitat de Vic - UCC

Correo electrónico de contacto: nuria.berenguer@uvic.cat

RESUMEN: En este trabajo se presenta parte de la investigación sobre el asesoramiento del programa Cooperar per Aprendre/Aprender a Cooperar (CA/AC) en 7 centros educativos. Se exponen los conceptos básicos del aprendizaje cooperativo, en qué consiste un asesoramiento y qué tipos de asesor podemos encontrar. A partir de aquí se expone el programa en el cual se vincula este asesoramiento, el programa CA/AC, sus fases y sus ámbitos. Dentro del programa, las sesiones que se han llevado a cabo, qué se realiza en éstas y qué analizamos. Para concluir vemos los datos que hemos obtenido en esta investigación y que esperamos obtener al finalizar el programa.

ABSTRACT: In this work, we present the part of research on the advising of the CA/AC program in 7 educational centers. It exposes the basic concepts of cooperative learning, which consists of advice and what types of adviser we can find. From here, the program in which this advice is linked the CA/AC program, its phases and its areas is exposed. Within the program the sessions that have been carried out which is carried out in these and that we analyze. To conclude, we see the data that we have obtained in this research and that we hope to obtain at the end of the program.

Introducción

El programa CA/AC consiste en un asesoramiento para los centros educativos. Este programa está dividido en 3 ámbitos, el A, el B y el C. Estos ámbitos se llevan a cabo dentro de las sesiones del programa y los maestros lo deben aplicar en sus clases y seguidamente a sus unidades didácticas hasta aplicarlo en la programación del curso. Para poder aplicarlo, tienen que ir coordinados y trabajar en equipo los maestros del centro educativo, así, todos trabajan de una misma forma y se implementa como un proyecto de centro.

Se les proponen unas clases para poder hacer el seguimiento del proceso, para explicar y dar la teoría necesaria para poder aplicar el programa. El análisis que presentamos se ha llevado a cabo en el curso 2017-2018, por esto sólo nos centraremos en la primera fase del programa⁴.

El objetivo del trabajo es ver qué beneficios y dificultades tienen los maestros a la hora de utilizar el programa CA/AC, además de saber cómo se sienten aplicando una estrategia metodológica con la que no están muy familiarizados a la hora de trabajar.

A continuación, se presentan los siguientes apartados: una breve literatura sobre el aprendizaje cooperativo, en que consiste el asesoramiento y los ámbitos del programa CA/AC.

Aprendizaje cooperativo.

Pujolàs (2008) expone cómo se debe de estructurar de forma cooperativa una clase. Se debe intervenir sobre el grupo para que dejen de ser un grupo clase y pasen a ser una comunidad de aprendizaje. Los alumnos pasan a ser una comunidad de aprendizaje cuando éstos se interesan por los otros y se dan cuenta de los objetivos comunes.

Pujolàs (2008) nos diferencia 3 maneras de estructurar una clase según la relación que se establezca entre los alumnos y las finalidades que se quieran conseguir.

- Individualista → el alumno debe aprender lo que el profesor le enseña. No existe interdependencia de finalidades.
- Competitiva → el alumno consigue aprender lo que el profesor le enseña antes que los otros alumnos. Aquí se da la interdependencia negativa de finalidades.
- Cooperativa → el alumno consigue la doble finalidad que persigue para aprender del profesor con la ayuda del trabajo en equipo. Si el resto del grupo consigue el doble objetivo, se da la interdependencia positiva de finalidades.

Lago, Pujolàs y Naranjo (2011) definen el aprendizaje cooperativo como el aprendizaje que se lleva a cabo con grupos reducidos, los cuales son heterogéneos a nivel de rendimiento y de capacidad. De esta manera, según Pujolàs (2008), los grupos deberían de ser entre 3 y 5 personas para poder aprovechar al máximo su interacción. Esto no quiere decir que en determinadas situaciones no se formen grupos de aprendizaje homogéneos para asegurar la máxima participación entre ellos y que, además, todos tengan las mismas

⁴ El programa CA/AC se expone en la comunicación → El asesoramiento del programa Cooperar per Aprender/Aprender a Cooperar: una experiencia compartida con maestros de primaria y la facultad de educación de la universidad de Vic-UCC.

oportunidades.

Este tipo de aprendizaje sirve para ayudar a los alumnos con riesgo de exclusión o que tienen diferentes dificultades a la hora de relacionarse con otros alumnos o de aprendizaje.

Yendo más lejos, Pujolàs (2008) propone una estructura de materiales didácticos a la hora de trabajar en grupos o equipos de aprendizaje cooperativo a la vez que estos materiales también están relacionados entre ellos.

- Cohesión de grupo para conseguir que los alumnos sean conscientes que forman parte de un grupo (pequeña comunidad de aprendizaje).
- Trabajo en equipo como recurso para enseñar. Los alumnos deberían aprender mejor los contenidos si se ayudan entre ellos.
- Trabajo en equipo como contenido para enseñar. Se debe enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, ya que es uno de los objetivos de los centros escolares que participan en el asesoramiento.

Según Johnson y Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo que se da en un grupo de trabajo cooperativo debe cumplir estas cinco características:

1. Interdependencia positiva a la hora de cumplir con los objetivos.
2. Interacción simultánea entre los miembros del grupo.
3. Responsabilidad individual. Cada miembro del grupo debe tener un cargo para poder conseguir los objetivos asignados.
4. Fomentar las habilidades interpersonales y el trabajo en grupo reducido.
5. Procesamiento grupal para identificar las conductas que manifiesten los alumnos durante la tarea.

En resumen y para concluir este apartado, el aprendizaje cooperativo consiste en trabajar en grupo, pero no en todos los trabajos de grupo se da aprendizaje cooperativo. Según Velázquez (2013), en el aprendizaje cooperativo cada miembro del grupo debe preocuparse por el buen funcionamiento del equipo. Esto quiere decir que deben hacer las tareas que se han asignado no solo a nivel individual, sino que a nivel de grupo debe existir esta preocupación. Este modelo de trabajo en equipo es el que pretende seguir el programa CA/AC en las aulas y en los centros educativos que forman parte del asesoramiento.

El asesoramiento.

Otro aspecto fundamental del programa CA/AC es el asesoramiento, según Mingorance (1997), el asesoramiento es una ayuda a los profesores que están en formación y aprendizaje de forma continuada porque el desarrollo de los profesores necesita el soporte en los programas y actividades de formación.

Siguiendo la idea de Carretero, Pujolàs y Serra (2002), se entiende el asesoramiento como el apoyo a las escuelas, el objetivo del cual es mejorar la educación escolar utilizando diversas estrategias para producir el cambio y la mejora educativa. Las escuelas hacen la función de comunidad de aprendizaje y es donde se busca una visión y unos objetivos comunes para crear oportunidades para el desarrollo de los profesionales.

Dentro del asesoramiento encontramos diferentes modelos de asesor según cómo se entienda el proceso de enseñanza - aprendizaje. Boluda (2009) los clasifica en 3:

- Experto→ el asesor domina determinados contenidos, técnicas o habilidades y en función de éstas puede resolver e identificar los problemas específicos que los técnicos plantean.
- Dinamizador→ el asesor centra toda su responsabilidad en los centros.
- Colaborativo→ No dice lo qué se debe de hacer, sino que ayuda a analizar mejor los problemas y a buscar soluciones.

Carretero, Pujolàs y Serra (2002) concluyen que el asesoramiento es considerado un tipo de ayuda profesional y diferente a la ayuda educativa. A través del asesor se establecen relaciones simétricas e igualitarias con los docentes y los centros, con lo cual se pretende mejorar a nivel educativo a través de los procesos. Estos procesos pueden priorizar diferentes aspectos, ya sea a nivel más profesional, que incida en el currículo escolar o con el desarrollo organizativo del centro.

Los ámbitos del programa CA/AC.

Pujolàs y Lago (2011) proponen un asesoramiento a los centros educativos a través del programa CA/AC. En este caso nos centraremos en los dos primeros ámbitos del programa, el A y el B, que se basan en los recursos didácticos del programa¹.

- **Ámbito A**→ se centra en las actuaciones para la cohesión del grupo. El objetivo es concienciar a los alumnos que forman parte de un grupo y así se conviertan en una comunidad de aprendizaje. La cohesión del grupo es importante que se trabaje siempre, ya que es muy normal que surjan determinados problemas que dificulten el desarrollo de la clase o de las actividades que se están realizando. De esta manera, si se trabaja y se tiene en cuenta, el clima del aula será más adecuado para trabajar. Se puede trabajar en las horas de tutoría utilizando estrategias como las dinámicas de grupo, los juegos cooperativos y otras actividades que ayuden y favorezcan la relación entre los alumnos.
- **Ámbito B**→ dentro de este ámbito se encuentran las actuaciones para utilizar el trabajo en equipo como un recurso para enseñar. El objetivo es que los alumnos aprendan mejor los contenidos escolares a través de la ayuda de sus compañeros (ayuda entre iguales). Por eso se estructura el grupo clase en subgrupos de 3 o 4 alumnos. En este caso, el Programa CA/AC incluye una serie de estructuras cooperativas de las actividades. Se pretende que los docentes vayan introduciendo esas estructuras en el aula poco a poco hasta utilizarlas a diario y que formen parte de su planificación. A partir de, aquí ya entraríamos en el ámbito C.
- **Ámbito C**→ se parte de la base que el trabajo en equipo es un contenido a enseñar.

Metodología

Se realiza un estudio de tipo descriptivo sobre asesoramiento dentro del programa CA/AC. La metodología que se utiliza es cualitativa, siguiendo la idea de Luis-Pascual (2008), ya que tiene un punto de vista múltiple, es decir, existen múltiples realidades, ya que podemos interpretar los datos obtenidos de

distinta manera para que se determine la única verdad.

Según Luis-Pascual (2008) el objetivo es la comprensión y se busca a través del análisis, las percepciones y las interpretaciones de los sujetos que intervienen en la muestra.

Participantes

La muestra está constituida por 23 maestros, los cuales 3 son profesores de secundaria, 3 de educación infantil y 17 de primaria. Entre ellos, se encuentran 9 que tienen la especialidad de educación física y ya llevan años trabajando como grupo, creando unidades didácticas en las que se basan en aprendizaje cooperativo.

Procedimiento

Para implementar el programa en los centros educativos se hace a través del asesoramiento. El procedimiento del programa consiste en 7 clases en las cuales se da teoría sobre el aprendizaje cooperativo y el espacio para poner en común las dinámicas que han realizado o deben realizar en las aulas con los alumnos.

El programa consta de 3 ámbitos, el A, el B y el C. En estas primeras sesiones se ha explicado el ámbito A. En este ámbito de intervención se debe incidir constantemente, ya que en cualquier momento pueden surgir ciertos problemas o dificultades con del grupo.

El ámbito B consiste en el trabajo en equipo como un recurso a enseñar. Se dan varias estrategias y estructuras cooperativas para que los alumnos aprendan a interactuar entre ellos y que todos los miembros del grupo participen. De esta manera se les enseña a trabajar en equipo.

El ámbito C aún no se ha realizado en las sesiones. Por eso, en los resultados sólo se centran en los dos primeros ámbitos.

En las clases se explican los ámbitos y también las diferentes dinámicas y estrategias que se deben trabajar en cada uno. Además, se llevan a la práctica estas dinámicas para que los maestros también participen del proceso. Antes de entrar en un nuevo ámbito, se ponen en común las dinámicas o estrategias que se han aplicado en el aula. Es aquí donde vemos que de una misma dinámica pueden surgir diferentes variables y que según qué maestro la ha realizado con un grupo de alumnos ha funcionado mejor.

Instrumentos

Los instrumentos⁵ que se utilizan para llevar a cabo este estudio pertenecen al programa CA/AC y son:

Un cuestionario inicial para saber de dónde partimos.

Los autoinformes, a lo largo del programa, los maestros deben hacer unas tareas para poder reflexionar sobre éstas y por eso dispone de unos autoinformes determinados. En este caso hemos analizado los 2 primeros, ya que nos encontramos a principio de curso.

Las sesiones de asesoramiento, en estas sesiones se reflexiona y se pone en

⁵ Ver cuestionario y autoinformes en la comunicación → El asesoramiento del programa CA/AC: una experiencia compartida con maestros de primaria y la facultad de educación de la universidad de Vic-UCC.

común con todo el grupo las dinámicas que se han realizado en el centro educativo. En este espacio hay intercambio de opiniones, dinámicas modificadas y adaptadas a las materias que cada maestro imparte en la escuela. Para poder tener constancia de estos debates e intercambios de opiniones, se ha registrado el audio de las sesiones con una grabadora.

Análisis de datos

En el cuestionario inicial se han extraído los comentarios de dónde se parte en el aprendizaje cooperativo y en que les puede ayudar este programa tanto a nivel personal como a los alumnos. Para los autoinformes, se ve como han desarrollado las dinámicas y estrategias en el aula y seguidamente se han contrastado con los comentarios que destacaban, justificaban y corroboran los resultados cuando se han puesto en común con todo el grupo.

Resultados y discusión

En el cuestionario inicial la mayoría de los participantes coinciden en haber llevado a cabo alguna dinámica o actividad en el aula relacionadas con el aprendizaje cooperativo. Destacar que los de educación física han aplicado unidades didácticas en aprendizaje cooperativo. A las dificultades a superar para los alumnos, encontramos la formación y cohesión de grupos, las autoevaluaciones y la ayuda a los alumnos con más dificultades sociales y académicas. A la pregunta de qué mejoras crees incorporar a través de este programa, se ve la motivación y la relación entre los alumnos, la autonomía personal y la ayuda en crear un buen clima en el aula. En cuanto a la propuesta del proceso de asesoramiento, que creen interesante y útil para planificar y evaluar coinciden en cambiar la concepción de evaluación. Lo que creen que podrán hacer es mejorar y aplicar las dinámicas de grupo que se les proponen, programar un curso y hacer una unidad didáctica utilizando el aprendizaje cooperativo. Por último, a la pregunta de qué dificultades se van a encontrar, coinciden en la coordinación de los horarios entre compañeros y aplicar lo que se les propone en el curso dentro de la programación escolar cuando ésta ya está cerrada.

En el autoinforme 1, se ve que han utilizado 8 dinámicas diferentes de las que se les propuso. Al llevar a cabo estas dinámicas se ve que a los maestros les ha sido más fácil aplicarlo tal cual decía la dinámica. Los de educación física han utilizado dinámicas en las que había más movimiento y no eran de redactar, como, por ejemplo, la pelota o el mundo de colores. Uno de los comentarios que surgió fue *“Es más fácil hacer las dinámicas de grupo a las clases de EF que no en la clase de lengua”*.

En el autoinforme 2, se puede ver que han utilizado 5 estrategias diferentes de las que se les proponían. La mayoría de maestros coinciden en que había participación equitativa de los miembros del grupo. Destacar que en la del lápiz al medio es donde menos participación equitativa se daba. Por lo que hace referencia a la interacción simultánea, se daba mucha más. En este autoinforme se destacan los comentarios de los maestros de EF: *“Esta dinámica hace que no aprovechen toda la hora para hacer EF, los alumnos tienen que escribir mucho”*. Los maestros han adaptado según sus necesidades, pero ven que no son adecuadas para la materia de EF.

Lo que se puede analizar del cuestionario inicial es que la mayoría de los maestros del programa esperan que este asesoramiento les sirva para poder mejorar a nivel profesional. Las principales mejoras que esperan hacer es poder aplicar el aprendizaje cooperativo en el aula e introducirlo en sus programaciones del curso. También esperan mejorar y cambiar el concepto de evaluación. Según Boluda (2009), el asesor utiliza dos roles diferentes, el de experto y el de colaborativo. El primero porque éste domina las dinámicas y estrategias que propone para trabajar los diferentes ámbitos del programa y el colaborativo porque en las sesiones se les ayuda a analizar los problemas y a resolverlos entre los compañeros del proceso, ya que se puede ver que todos tienen distintas visiones cuando se ponen en común las dinámicas. No se debe de omitir que el asesoramiento pretende ser una ayuda a los centros educativos y a los maestros, según indican Carretero, Pujolàs y Serra (2002). En el autoinforme 1 se trabaja el ámbito A, tal y como indica el programa CA/AC, y se utilizan dinámicas para cohesionar el grupo. Según los comentarios de los participantes, es más fácil trabajar este ámbito en educación física que no en el aula ordinaria⁶. En cambio, en el autoinforme 2, que hace referencia al ámbito B, destacar que los maestros de EF deben de adaptar las estrategias a su materia y tienen dificultades, ya que son actividades de poca intensidad y, sobre todo, de escribir mucho⁷. Si se centran en el concepto de EF en el cual interesa que los alumnos estén en movimiento y realizando prácticas activas, se puede decir que estas estrategias no favorecen este principio.

Conclusiones

Para concluir, se puede decir que los maestros ven beneficios a la hora de utilizar el programa, ya que se trabaja la cohesión de grupo, y ven que sus alumnos son capaces de hablar y discutir los problemas que surgen y resolverlos. Coinciden que de esta manera están ayudando a los alumnos a ser más autónomos.

Lo que hace referencia al objetivo del trabajo ver qué beneficios y dificultades tienen los maestros a la hora de utilizar el programa CA/AC, las principales dificultades que presentan los maestros son a nivel logístico. Hacen referencia a la organización y la coordinación entre compañeros de trabajo. Pero se debe destacar una diferencia relevante entre los maestros de EF y es que por los maestros que forman parte del programa, coinciden en que estos tienen facilidades a la hora de trabajar la cohesión de grupo, pero muestran muchas más dificultades a la hora de aplicar las estrategias que propone el programa CA/AC. Deben de adaptarlas, pero aun así es difícil porque hace que la dinámica de la clase no sea de EF.

Para solucionar estos problemas o dificultades que surgen en los maestros de EF, sería interesante proponer un programa más amplio o concreto para trabajar las estrategias del aprendizaje cooperativo en EF.

⁶ Comentario literal: *“Es más fácil hacer las dinámicas de grupo a las clases de EF que no en la clase de lengua”*

⁷ Comentario literal: *“Esta dinámica hace que no aprovechen toda la hora para hacer EF, los alumnos tienen que escribir mucho”*

Referencias

- Boluda, G. (2009). Activitats aquàtiques educatives per a nadons: una proposta de formació de tècnics basada en l'assessorament. <Disponible a: Boluda Viñuales, Gemma. (2009). Activitats aquàtiques educatives per a nadons: una proposta de formació de tècnics basada en l'assessorament. <Disponible a: <http://hdl.handle.net/10854/1800>> [Consulta: 25 de enero de 2018]
- Carretero, M.R., Pujolàs, P. y 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*, (9-59). Barcelona: La Galera.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Lago J.R., Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106.
- Luis-Pascual, J.C. (2008). Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación física escolar. Madrid: ADAL.
- Mingorance, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y a los procesos de formación. Funciones y dimensiones. C.M. García y J. López (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, (267-287). Barcelona: Ariel Educación.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011) El Programa CA/AC (cooperar per aprendre/Aprender a Cooperar) per ensenyar a aprendre en equip. Implementació de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Universitat de Vic.
- Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: El treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports*, 12, 21-37.
- Velázquez, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 26, 11-36.

**EL ASESORAMIENTO DEL PROGRAMA COOPERAR
PARA APRENDER/ APRENDER A COOPERAR: UNA
EXPERIENCIA COMPARTIDA CON MAESTROS DE
PRIMARIA Y LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE VIC-UNIVERSIDAD CENTRAL DE
CATALUÑA**

**THE COOPERATE TO LEARN / LEARN TO COOPERATE
PROGRAM ADVISORY: A SHARED EXPERIENCE WITH
PRIMARY TEACHERS AND THE FACULTY OF
EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF VIC-CENTRAL
UNIVERSITY OF CATALONIA**

Gemma Torres-Cladera¹, Núria Berenguer Carrera², Xevi López Ribes³

¹Universidad de Vic- Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC)

²Universitat de Vic- Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC)

³Escuela Guillem de Mont-rodon

[**gemma.torres@uvic.cat**](mailto:gemma.torres@uvic.cat)

RESUMEN: Este trabajo tiene el propósito de presentar una experiencia del programa cooperar para aprender/ aprender a cooperar (CA/AC) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC), con la participación de 23 maestros de 7 escuelas diferentes. El Coop d'Efecte, el grupo de maestros y formadores de educación física vinculados al CIFE (Centro de Innovación y Formación en Educación) de la Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Traducción (FETCH) de la UVic-UCC, se interesó por el programa CA/AC. Después de varias reuniones, los maestros del Coop d'Efecte junto con otros compañeros del centro llegaron a un acuerdo en la formación. Esta experiencia pretende presentar el proceso de asesoramiento que plantea el programa CA/AC desde el grupo de investigación

GRAD (Grupo de investigación de la Atención a la Diversidad), así como aquellos recursos, instrumentos y actividades aplicados en las aulas, para crear equipos cooperativos. Lo interesante de esta experiencia es el encuentro de los maestros y maestros de educación física, como grupo de trabajo cooperativo. Se crea debate para posteriormente poder transformar y mejorar las sesiones en sus aulas y organizar equipos cooperativos según la propuesta del programa.

ABSTRACT: This work has the purpose of presenting an experience of the CA/AC program (Cooperate for Learning / Learning to Cooperate) of the UVic-UCC with the participation of 23 teachers from 7 different schools. The Coop d'Efecte, the group of physical education training teachers linked to the CIFE (Center for Innovation and Training in Education) of the Faculty of Education, Human Sciences and Translation (FETCH) of the UVic-UCC, was interested in the program CA/AC of UVic-UCC. After several meetings, the teachers of the Coop d'Efecte along with other colleagues of the center reached an agreement in the training. This experience aims to present the advisory process proposed by the CA/AC Program from the GRAD research group (Diversity Assistance Research Group) as well as those resources, instruments and activities applied in the classrooms to create cooperative teams.

The interesting thing about this experience is the meeting of physical education teachers and teachers, as a cooperative work group. A debate is created to transform and improve the sessions in their classrooms and organize cooperative teams according to the program learning.

Introducción

El programa cooperar para aprender/aprender a cooperar (CA/AC)⁸ tiene dos objetivos. El primero, es fomentar el aprendizaje cooperativo (AC), una manera de organizar e interactuar en las actividades de aprendizaje de las diferentes materias del currículo de primaria. El segundo objetivo es potenciar el trabajo en equipo a partir de la interacción entre el docente y el alumnado, además del trabajo individual. El proceso de formación parte de la interacción y la formación de los maestros de un mismo centro y de diferentes escuelas con ámbitos curriculares distintos.

El proceso de asesoramiento ayudará a los maestros de primaria y también a los maestros de educación física de los centros educativos a enseñar y aprender en equipo. La formación consta de un conjunto de actividades para poder planificar, desarrollar y evaluar la puesta en marcha de forma progresiva del programa CA/AC en las clases y en los centros educativos.

El conjunto de recursos, pautas y actividades de este proceso es lo que presentamos en esta experiencia. El propósito es identificar qué elementos se utilizan en el asesoramiento y cuáles contribuyen de forma principal en la incorporación en los centros educativos. Además, será interesante este debate de ida y vuelta: del maestro generalista al maestro de educación física y de la escuela a la universidad, para generar intercambio y transformar los aprendizajes, sean estos de educación física o de cualquier otra materia.

Los participantes en el asesoramiento son 23 docentes y 7 escuelas. Hay 8 maestros de educación física vinculados al Coop d'Efecte. Cada uno de ellos convence a participar del programa a dos docentes de la misma escuela y del mismo curso escolar. Así, el aprendizaje cooperativo nace de la educación física y se expande a lo largo de diferentes áreas en un mismo curso escolar.

En el siguiente apartado presentamos la planificación y organización del programa CA/AC, los diferentes instrumentos y las actividades que lo componen. Pero antes queremos explicar cómo surgió la necesidad de la formación en el grupo Coop d'Efecte.

Desarrollo de la experiencia

El Coop d'Efecte es el resultado de un grupo de maestros de primaria y profesores de secundaria de educación física de la comarca de Osona, en Vic (Barcelona). El grupo se formó con la necesidad de mejorar la programación y aplicación de unidades didácticas en las sesiones. Así pues, se reunían periódicamente para formarse, compartir, proponer y valorar sus propias unidades didácticas en educación física y mejorar sus prácticas en el aula. El profesorado implicado en el grupo, además de ser especialista en educación

⁸ Esta experiencia se complementa con la comunicación: Análisis del asesoramiento del programa CA/AC en centros educativos: diferencias entre maestros y maestros de educación física. Sus autoras son Núria Berenguer Carrera y Gemma Torres-Cladera.

física, es apasionado del aprendizaje cooperativo (AC).

El Coop d'Efecte quería ampliar sus trabajos a otros compañeros y a otros centros de la comarca. Fue aquí cuando profesores de la universidad de Vic de la Facultad de Educación y miembros del grupo de investigación GREF (grupo de investigación en educación física) se integraron en el Coop d'Efecte para después el CIFE⁹ dinamizar y establecer las bases del grupo.

El centro CIFE es el resultado de aportaciones e impulsos de profesores y decanos de la FETCH¹⁰. La creación del CIFE responde a la necesidad de disponer de un centro de innovación educativa y de formación con funciones relativas a la formación del profesorado y de otros profesionales de la educación. El CIFE nació con la inquietud de coordinar, potenciar y dar una mayor coherencia y proyección a la formación continuada en sus diferentes aspectos. Así pues, el CIFE es un espacio de referencia en la formación continua y además da reconocimiento y acompañamiento a los diferentes grupos de innovación, de trabajo y de formadores a través del desarrollo de iniciativas de formación. El Coop d'Efecte propuso al CIFE formar parte del centro como formadores en asesoramientos y cursos continuados en centros de primaria y secundaria en educación física y en aprendizaje cooperativo.

El Coop d'Efecte ha presentado diferentes comunicaciones y talleres, ha asesorado a profesionales y ha aplicado en diferentes escuelas una unidad didáctica basada en el AC en educación física¹¹. Lo que destacamos en esta comunicación es la presentación del asesoramiento y su organización.

El grupo de investigación GRAD es el impulsor del programa CA/AC. El GRAD se reunió con el director del CIFE y los representantes de Coop d'Efecte. Fue un profesor de la universidad de Vic y miembro del Coop d'Efecte quien planteó la posibilidad de la formación con un formato de curso un poco particular. Se hicieron varias reuniones y se determinó la realización de 7 sesiones de dos horas de formación. Éstas empezaron el mes de octubre de 2017 y finalizarán en junio del 2018¹².

La formación se plantea a partir de dos momentos importantes. El primero de ellos, el formador presenta los contenidos teóricos (conceptos del aprendizaje cooperativo y ámbitos de intervención), para que cada maestro pueda aplicarlo en el aula y así poderlos debatir en el próximo encuentro. Cada maestro registra su práctica en un autoinforme que cuelga en un grupo de trabajo online para después valorar, compartir y, sobre todo, mejorar en las sesiones posteriores. En el segundo momento, el formador presenta el contenido (ámbito B, C y plan de acción) y tres maestros del mismo curso y centro, se encuentran y acuerdan los equipos cooperativos de estudiantes. El criterio de la cohesión de grupo es el que se tienen en cuenta para formar los equipos cooperativos,

⁹ CIFE: Centro de innovación y formación educativa

¹⁰ FETCH: Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas

¹¹ El grupo Coop d'efecte presenta un taller en este congreso

¹² Presentamos el proceso del programa CA/AC, pero cuando escribimos la comunicación todavía estamos en formación.

equipos que tendrán una duración de un trimestre escolar e iguales en tres asignaturas.

El criterio de la cohesión de grupo se plantea en el contenido del ámbito B del programa y que presentamos más adelante cuando presentamos las partes del proyecto, las actividades y las fases del programa.

PROGRAMA Cooperar para aprender/aprender a cooperar

El programa CA/AC es el resultado de dos proyectos I+D+I que llevó a cabo el GRAD¹³. El grupo de trabajo del CIFE sobre “educación inclusiva, cooperación entre alumnos y colaboración entre profesores”, en estrecha relación con el GRAD, pone en marcha el programa CA/AC en formación y asesoramiento a disposición del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Se pretende incorporar recursos y cambiar la forma de enseñar y modificar la estructura de la actividad de las clases y, a la vez, enseñar al estudiante a trabajar en equipo. Se creó la Red Khelidón, que la configuran centros y personas que se adhieren al programa CA/AC y que tienen la opción de compartir experiencias relacionadas con el AC en los tres ámbitos de intervención de la formación. La red Khelidón es una plataforma que participan muchos centros educativos nacionales e internacionales. Esta red tiene de común la formación del aprendizaje cooperativo como ideología de escuela.

Se parte del aprendizaje cooperativo como base de la formación. Una forma de estructurar la actividad en el aula en equipos pequeños de trabajo, en que los estudiantes se ayudan los unos a los otros a aprender, muy diferente de la estructura de la actividad de tipo individualista o competitiva, muy habitual en los centros escolares.

El programa está inspirado en un libro de Slavin y sus colaboradores (1985). Los equipos de aprendizaje cooperativo parten de un doble propósito en la escuela. El primero, para que el alumnado aprenda más y mejor los contenidos escolares, es clave que el trabajo en equipo deba plantearse como recurso (cooperar para aprender-CA). Y el segundo, porque el estudiante aprenda a trabajar en equipo, será importante el trabajo en equipo como contenido o como una competencia más que también hay que aprender (aprender a cooperar-AC).

Si queremos que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, no solamente hay que practicar el trabajo en equipo en la clase -aunque eso es muy importante-, sino que tenemos que enseñarles de una manera sistemática a trabajar en equipo de manera cooperativa de la misma forma que intentamos enseñar de forma sistemática los contenidos escolares. Debemos ayudar a los estudiantes a organizarse como equipo, a planificar su trabajo, a revisar el funcionamiento del equipo de forma constante y a establecer objetivos de mejora. Queremos estudiantes que aprendan a trabajar en equipo de una forma mejor. Además de ir cohesionando el grupo de forma cooperativa,

¹³ Proyectos de referencia: SEJ2006-01495/EDUC y Referencia: EDU-2010-19140

queremos que el grupo se convierta en una “pequeña comunidad de aprendizaje” formada por personas que se aprecien y se ayuden a aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Estructura del programa CA/AC

El proceso en el que estamos inmersos comprende 7 sesiones de asesoramiento, en un curso escolar. El programa responde a la formación de tres ámbitos de intervención que resumimos la siguiente forma:

Ámbito A: “La cohesión del grupo”. Se compone de actuaciones para “preparar el terreno” y dispone de los alumnos a trabajar en grupo.

Presenta todas las actuaciones relativas a la cohesión del grupo. Sobre este ámbito se debe intervenir de manera constante. La cohesión del grupo es un aspecto que no se debe descuidar porque en cualquier momento pueden surgir problemas que dificulten el clima del aula y que sea necesario restablecer un clima más adecuado. Además, también se proponen dinámicas de grupo como la pelota, la telaraña, la silueta, la entrevista, la maleta y el blanco y la diana para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo (Pujolàs, 2008:166-169).

Ámbito B: “El trabajo en equipo como recurso”. Se plantean diferentes estructuras para que el maestro termine formando el equipo cooperativo. Para asegurar la heterogeneidad de los grupos, el maestro distribuye a los alumnos, en los diferentes equipos, teniendo en cuenta sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Las estructuras cooperativas en sí mismas no tienen contenido. Será cada asignatura quien aplicará un contenido de aprendizaje, pudiendo construir una actividad de aprendizaje de corta duración, por ejemplo, en una sesión (comentar que en este ámbito B, los maestros de educación física opinan que se trata de una aplicación muy instrumental de las estructuras, y poco aplicables en la educación física, aspecto que aún se está debatiendo con los formadores).

En este ámbito de intervención no podemos esperar que los alumnos trabajen en equipo de forma correcta y eficaz por el solo hecho que les digamos que trabajen en equipo, entre todos, en vez de hacerlo individualmente. Explicaremos los pasos que deben seguir para que participen e interactúen entre ellos. El programa propone una serie de estructuras cooperativas como son 1-2-4, parada de tres minutos, lápices al centro, el número, números iguales juntos, uno para todos, el folio giratorio, lectura compartida, el juego de las palabras, la sustancia (Pujolàs, 2008:199-203).

Ámbito C: “El trabajo en equipo como contenido”. Son las actuaciones y los recursos necesarios para enseñar de una forma sistemática a los alumnos a trabajar en equipo.

El trabajo en equipo también es un contenido a enseñar. Por esta razón se presentan las actuaciones a enseñar a los alumnos de una forma explícita, además de utilizar regularmente esta manera de organizar la actividad en el

aula (Pujolàs, 2008:142). Los alumnos tendrán la continuidad y la normalización de desarrollar muchas otras competencias básicas, especialmente las relacionadas con la comunicación. Este ámbito se organiza a partir de los siguientes apartados: organización de los equipos de base, el plan de equipo, la evaluación de las sesiones, inicio del proyecto, evaluación inicial y el proyecto va creciendo (Pujolàs, 2008:147-256).

Esta experiencia se escribe en el momento que los participantes debatíamos el ámbito B. Un espacio donde los maestros de primaria descubrían formas de organizar y sistematizar el trabajo en equipos cooperativo. En cambio, para los maestros de educación física, las estructuras de las actividades eran poco adaptables en sus sesiones¹⁴.

En el siguiente apartado presentamos la planificación del asesoramiento, que consiste en la organización de sesiones y desarrollo de contenidos, además del diseño de los autoinformes de los participantes.

PLANIFICACIÓN del asesoramiento

En la siguiente tabla 1, partimos de dos columnas, en la primera presentamos el número de sesiones, y en la segunda, las temáticas principales que se abordaran en las diferentes sesiones. En estos momentos nos encontramos entre la sesión 3 y 4 del curso.

Planificación general del asesoramiento	
Sesión	Temáticas
S0	Promoción, negociación y acuerdos del proceso de introducción del aprendizaje Cooperativo. Calendario.
S1-21 de octubre 2017	Presentación: Programa CA/AC. Ámbito A, ámbito B, ámbito C. Acuerdos: Autoinformes. Cuestionario inicial.
S2-9 de noviembre 2017	Ámbito A. Dinámicas de cohesión de grupo. Planificación y elaboración del autoinforme 1. Presentación ámbito B.
S3-14 de diciembre 2017	Valoración Autoinforme 1. Ámbito B. Estructuras simples. Autoinforme 2. Planificación UD cooperativa.
S4-22 de febrero 2018	Valoración Autoinforme 2. Aplicación UD¹⁵. Ámbito 3: Los planes de equipo y el cuaderno de equipo. Autoinforme 3.
S5-5 de abril 2018	Valoración Autoinforme 3. Valoración: UD, planes de equipo y seguimiento y ajustes. Elaboración Autoinforme 4.
S6-3 de mayo 2018	Ámbito B-C. Planificación UD (b) y plan de equipo. Autoinforme 4
S7-7 de junio 2018	Ámbito B-C. Valoración UD y plan de equipo. Autoinforme 4. Compartir experiencias. Evaluación del contenido y del proceso. Cuestionario final.

Tabla 1. Cronograma del asesoramiento del programa CA/AC

¹⁴ Exponemos estas inquietudes en la comunicación que compartimos con Núria Berenguer.

¹⁵ Unidad didáctica

A continuación vamos a presentar de manera simplificada las temáticas acordadas en el programa donde participan 23 maestros de primaria:

Sesión 0. Planificación de la formación entre el CIFE, el GRAD y el Coop d'Efecte. El propósito es que los maestros de educación física animen a dos compañeros de la misma escuela (maestros que trabajen en el mismo curso educativo y diferente asignatura) a participar en el programa.

El grupo de investigación GRAD presenta el calendario y contenido del programa a los maestros de educación física y al director del CIFE, y acuerdan actuaciones como son: la responsabilidad del trabajo individual, el compromiso del trabajo conjunto acordado por los tres maestros de la escuela y la asistencia a las sesiones durante la formación.

Sesión 1. Exposición del significado y del propósito del programa. Presentación de los contenidos de la “escuela inclusiva y del aprendizaje cooperativo”. Clarificación de la “estructura de la actividad cooperativa” como origen del programa y contextualización de los tres ámbitos de intervención en la implementación del aprendizaje cooperativo en las escuelas.

Se responde a un cuestionario individual donde se registra las dificultades actuales, las motivaciones y expectativas de incorporar el programa en el aula. Se presentan los instrumentos conocidos como autoinforme 1 y autoinforme 2.

Sesión 2. Presentación de la estructura del ámbito A “dinámicas de cohesión de grupo”. Se acuerda que cada maestro planteará una práctica diferente del ámbito A en su clase.

Planificación y elaboración del autoinforme 1 y presentación del ámbito B: “estructuras simples”. Cada maestro dedicará en sus asignaturas y también en educación física, una actividad del ámbito A y se registrará en el *autoinforme 1*, para debatirlo en la sesión 3.

Sesión 3. Valoración del *autoinforme 1*. Presentación del ámbito B: “estructuras simples”, y acuerdos entre los tres maestros de la misma escuela para organización y planificar los grupos cooperativos de sus unidades didácticas. Elaboración del autoinforme 2.

Sesión 4. Puesta en común del *autoinforme 2*. Aplicación de la unidad didáctica partiendo de los equipos cooperativos estables y acordados en las asignaturas. Presentación del ámbito C: “los planes de equipo y el cuaderno de equipo”. Realización del autoinforme 3.

Esta experiencia se encuentra en el proceso desarrollo de la sesión 4. Para continuar con la experiencia, es el momento de presentar con mayor detalle los instrumentos de recogida de información individual de cada maestro que el programa nos ofrece. Los materiales de trabajo son: el cuestionario inicial y el

cuestionario final¹⁶ (para conocer el estado inicial y final del proceso individual del maestro después de aplicar el programa), autoinforme 1,2 y 3 (valoración de la aplicación de los contenidos de cada ámbito), autoinforme 4¹⁷ (aún no hemos llegado a esta práctica más compleja pero pretende explicitar el recorrido de todo el proceso del programa). Seguidamente presentamos con más detalle los instrumentos:

- Cuestionario inicial

1. ¿Qué actividades realizas en tu aula relacionada con el aprendizaje cooperativo? Después de una aproximación del marco teórico y sobre el aprendizaje cooperativo, ¿es posible que pienses en algunas actividades que hagas relacionadas con el aprendizaje cooperativo (AC)? Explica las actividades más significativas.
2. ¿Qué dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado piensas que se pueden superar con el AC? Se pueden referir a la relación entre alumnos, al aprendizaje de alguna materia o de algún contenido, o de algún elemento que haga referencia a determinados alumnos con alguna discapacidad.
3. ¿Qué mejoras en tu práctica crees que el AC puede contribuir a incorporar? ¿Qué aspectos pueden salir beneficiados de la práctica docente o del proceso de aprendizaje con la introducción del AC en el aula?
4. De la propuesta expuesta de formación: Exposiciones del marco teórico, aplicación de alguna dinámica de grupo para cohesionar el grupo, realizar alguna actividad trabajando en equipo, de forma cooperativa.

- Autoinforme 1 (ámbito A)

- ✓ Nombre de la dinámica
- ✓ Finalidad
- ✓ Descripción de la dinámica de forma precisa
- ✓ Valoración de la dinámica. ¿En qué grado puede contribuir al propósito perseguido?
- ✓ Anota dificultades y dudas que hayan surgido en la aplicación de la actividad.
- ✓ Aspectos positivos

- Autoinforme 2 (ámbito B) y autoinforme 3 (unidad didáctica y ámbito C)

- ✓ Área de conocimiento
- ✓ Nombre de la unidad didáctica
- ✓ Descripción de la actividad realizada de forma cooperativa: Por ejemplo, corrección de un dictado, resolución de problemas de fracciones, etc.
- ✓ Finalidad
- ✓ Nombre de la estructura cooperativa simple realizada en la actividad
- ✓ Descripción de la actividad (según momento de la unidad didáctica)
- ✓ Valoración de la actividad. ¿En qué grado puede contribuir al propósito perseguido?
- ✓ Anota dificultades y dudas que hayan surgido en la aplicación de la dinámica
- ✓ Aspectos positivos de las actividades a lo largo de la unidad didáctica

¹⁶ El cuestionario final parte de la reflexión sobre: A lo largo del proceso de formación se han realizado actividades que ayudan a la introducción de dinámicas de cohesión de grupo, de estructuras y de planes de equipo. Valora la utilidad de cada una de estas actividades.

¹⁷ El autoinforme 4 (plan de equipo, ámbito B-C): a) descripción del plan de equipo, b) valoración del plan de equipo, c) dificultades y dudas en la aplicación del plan de equipo y d) aspectos positivos en la aplicación de este plan de equipo.

Uno de los aspectos más interesantes de la esta experiencia está en el constante debate y valoración que se genera en torno a los maestros participantes. Se crean espacios de trabajo con los docentes de la misma escuela, para encontrar puntos de relación y decisión en la formación de los equipos cooperativos de estudiantes de tres asignaturas del mismo curso escolar (el vínculo de la experiencia es la educación física). Durante la formación, la participación es elevada, las dudas presentes, las reflexiones continuas y las dificultades y responsabilidades toman protagonismo. A los maestros les sorprende como las actividades cooperativas, desconocidas hasta el momento, son recursos y contenido de aprendizaje en el aula. Los maestros de educación física, más habituados a estos aprendizajes, tienen dificultades en aplicar el ámbito B, por ser actividades más instrumentales y no tan prácticas.

Conclusiones

Esta experiencia sitúa el Coop d'Effecte y otros maestros de primaria en la participación del programa CA/AC. Lo que pretende el asesoramiento es ofrecer recursos al conjunto de maestros de una misma escuela y curso, para enseñar a trabajar en equipos cooperativos de una manera transversal. El contexto de trabajo es especial porque la universidad de Vic se aproxima a los maestros de escuela y las escuelas se forman en el aprendizaje cooperativo como recurso y contenido en las aulas. El programa se basa en tres ámbitos de intervención: cuando intervenimos para cohesionar el grupo (ámbito A), cuando establecemos las estructuras para que se trabaje en equipo y quieran aprender (ámbito B), y cuando enseñamos a trabajar de esta manera (ámbito C).

En esta experiencia destacamos los debates de los docentes, una ida y vuelta de formación, y la reflexión de los maestros a partir de un trabajo sistemático, creando equipos cooperativos en el aula. Un proyecto en el que su riqueza recae en la participación directa y el análisis del trabajo en las aulas, una experiencia de recopilación de evidencias a partir de los autoinformes y que se comparten durante el transcurso de las sesiones formativas. La manera en que los maestros construyen el equipo cooperativo en el aula y la descripción del autoinforme permite acentuar la mirada y la escucha del maestro para que reflexione sobre la complejidad de los contextos educativos y las relaciones sociales que comporta la creación de equipos cooperativos.

El programa CA/AC cuestiona las actividades individuales y competitivas y defiende la creación de equipos cooperativos de larga duración y en distintas materias curriculares. Identificar los puntos de mejora del trabajo en equipo es una inquietud individual y colectiva del asesoramiento. Se trata de una oportunidad para transformar y replantear la práctica a partir de contar con otras miradas que pongan en cuestión lo que se hace. Del aula a la formación y de la formación a la práctica permitiendo establecer vínculos de aprendizaje entre profesionales.

Referencias

Lago J.R.; Pujolàs, P. y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: Procesos de formación/asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas claves: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Slavin, R.E, y Otros (eds.)(1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York. Plenum Press.

<http://cife-ei-caac.com/khelidon/> [Consulta 1 de febrero de 2017]

PROYECTO MARVEF: EQUIPO DE SUPERHÉROES Y SUPERHEROÍNAS MARVEF: TEAM OF SUPERHEROES

Ana Vanessa Trillo Jiménez,
Jorge Palomares Bartoll,
Tristán Gonzáles Berjano,
Esteban de las Heras García

¹Maestra

²Profesor

³Maestros

tototrillo@gmail.com

RESUMEN: La comunicación que a continuación se presenta muestra un proyecto gamificado desarrollado en el área de Educación Física con alumnado de primaria (primer, segundo y sexto curso) y secundaria (primer curso) cuya duración será de un curso escolar y donde se han utilizado la gamificación y el aprendizaje cooperativo como estrategias metodológicas principales. El proyecto, llamado “*marvEF: Equipo de superhéroes y superheroínas*”, se ha llevado a cabo simultáneamente en cuatro centros educativos de distintas comunidades autónomas (Andalucía, Madrid, Cataluña y Ceuta) y consiste en utilizar mecánicas de juego (consecuencias, niveles, retos, cofres sorpresas) con la idea de acumular estrellas, reclutar a superhéroes del universo Marvel y poder enfrentarse con garantías a los villanos finales. Con ello pretendemos que nuestro alumnado viva una experiencia de aprendizaje motivante que nos permita promover conductas saludables y de trabajo en equipo, fundamentales para la vida en pleno siglo XXI.

ABSTRACT: The present paper shows a gamification project developed in the subject of Physical Education with primary school students (first, second and sixth years) and secondary school students (first year), during a school year. The main methodological strategies used are gamification and cooperative learning. The project is called “*marvEF: team of superheroes*” and it has been implemented simultaneously in four schools in four different regions (Andalusia, Madrid, Catalonia and Ceuta). It consists in using game mechanics (loss aversion, levels, challenges, surprise chests) with the objective of collecting stars, recruiting superheroes of the Marvel Universe and being able to face the final villains with chances of defeating them. We intend that our students have a motivating learning experience that allows us to promote healthy and teamwork behaviours, which are essential for life in the 21st century.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

Con esta comunicación pretendemos presentar el proyecto que lleva por nombre: “marvEF: Equipo de superhéroes y superheroínas”. Se trata de un proyecto anual gamificado en el área de Educación física, nacido de la colaboración de cuatro docentes e implementado en cuatro centros (Ceip Los Olivos de Las Rozas, Ceip Maestro José Acosta de Ceuta, Ceip Rafael Alberti de Villanueva de Tapia y Escola Montessori de L`Hospitalet de Llobregat) con contextos muy diferentes.

La temática de nuestro proyecto versa sobre los superhéroes del Universo Marvel, con la idea, de promover un entorno de aprendizaje motivador en nuestro alumnado. El objetivo fundamental del proyecto “marvEF” ha sido promover la adquisición de valores personales, hábitos saludables y habilidades relacionadas con el trabajo cooperativo. Para todo ello se ha utilizado la hibridación de estrategias metodológicas: la gamificación y el aprendizaje cooperativo.

Para su puesta en marcha estudiamos a fondo el currículo de las diferentes comunidades autónomas (Cataluña, Madrid, Andalucía y Ceuta) y realizamos una propuesta de contenidos que fuera coherente con sus distintos elementos (Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, indicadores, contenidos, metodología), los cuáles, aparecen en los diferentes Decretos y Órdenes de dichas comunidades.

Por ello realizamos tres propuestas didácticas diferentes: dos para primaria (primero/segundo y sexto curso) y una para secundaria (primero ESO)

En los siguientes epígrafes realizamos un análisis conceptual de los términos más importantes de nuestro proyecto, que ayudan a su comprensión. Posteriormente, expondremos nuestros objetivos principales, así como, las mecánicas utilizadas en el mismo, para finalizar, con un breve resumen de cómo ha sido su implementación en los diferentes centros educativos implicados.

Terminamos nuestra comunicación aportando una serie de conclusiones con los aspectos positivos del proyecto, así como, las diferentes dificultades que nos hemos ido encontrando a lo largo de todo el proceso.

ANÁLISIS conceptual de términos importantes.

Los ejes fundamentales de nuestro proyecto son: la gamificación y el aprendizaje cooperativo. A estos dos elementos tenemos que añadirle uno más, el portfolio, que nos ha servido, tanto a nosotros como al alumnado, de guía para recoger evidencias de sus avances.

GAMIFICACIÓN.

Los juegos han sido vistos tradicionalmente como una forma de entretenimiento o pasatiempo; sin embargo, actualmente se han convertido también en una tendencia creciente en ambientes formales como la industria y la educación. Es fácil reconocer que los juegos son atractivos, adictivos y motivacionales. Más aún, pueden ser empleados como una poderosa herramienta para moldear la conducta. Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey.

(2016).

Tal como proponen Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) la gamificación es el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos. El propósito de la gamificación es la creación de hábitos, la motivación de acciones (volitivas) concretas.

Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión, de que la gamificación consiste en introducir estrategias y dinámicas propias de los videojuegos en contextos ajenos o no lúdicos a fin de modificar conductas, comportamientos y habilidades de las personas. Se puede entender como método, estrategia y técnica a la vez. (Monguillot, González, Zurita, Almirall, y Guitert, 2015).

APRENDIZAJE cooperativo.

En la actualidad, existen numerosos estudios que ponen de manifiesto las ventajas de la implementación de estrategias de “*aprendizaje cooperativo*”, cuando éstas se estructuran eficientemente, no sólo estimulan y refuerzan la capacidad de aprender por la vía de activar los procesos psicosociales que más lo determinan, sino que, además, lo facilitan para todo el alumnado, siendo con ello una estrategia de primer orden para promover la equidad y la inclusión de quienes se encuentran en desventaja por razones personales, sociales o de origen, entre otras.

Desde el ámbito específico de nuestra área, Velázquez (2012) define el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros del grupo. Fernandez Rio (2014, p. 6) se refiere a él como aquel “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices”.

¿CÓMO implementamos la cooperación en nuestro proyecto?

En primer lugar, dividimos al alumnado en grupos heterogéneos en función de una serie de criterios (capacidad, motivación, actitud, habilidades cooperativas, nivel de disrupción) con un número total de cuatro a cinco componentes. Estos grupos se mantienen estables a lo largo de todo el proyecto, con la posibilidad de realizar variaciones e incluso juntar grupos para actividades donde se necesite un mayor número de componentes.

Las propuestas cooperativas se presentan en forma de juego cooperativo o reto motriz, entendiendo éste como actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable ambientadas en un entorno fantástico de aventura y planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un problema de solución múltiple adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes (Velázquez, 2003). De esta forma, el alumnado se enfrenta a diferentes “retos” relacionados con los contenidos de los diferentes niveles del proyecto. En función del nivel trabajado, el aprendizaje cooperativo se trabaja en mayor o menor profundidad, es decir, niveles donde los “retos” se presentan a través de juegos cooperativos (Ejemplo: abecedario, nivel 4: Lobezno) creando en el grupo una

interdependencia positiva de metas estableciendo un criterio de éxito grupal que requiere del trabajo y la implicación de todos los miembros del grupo. O, en algunos casos, trabajando con técnicas cooperativas como marcador colectivo, nivel 2 Jean Grey (aprendemos a correr a ritmo), donde aparecen todos los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. La superación de estos retos por parte del alumnado les da la posibilidad de conseguir un número determinado de estrellas en función del reparto que haya determinado el maestro en cuestión.

PORTFOLIO.

El portfolio es una herramienta que se empezó a utilizar en ámbitos profesionales, principalmente relacionadas con el diseño, para mostrar la creación de obras: artistas, fotógrafos, arquitectos..., recogían en él y presentaban lo mejor que habían producido.

En educación se importa esta idea para tener el trabajo del alumno en un sólo documento y que el propio alumno pueda seguir la evolución de su propio aprendizaje.

En nuestro caso usamos el portafolio por las siguientes razones:

- Darle informaciones de utilidad al alumno sobre los contenidos que vamos a trabajar.
- Otorgarle un espacio de trabajo para reflexionar y analizar aspectos de nuestra asignatura.
- Fomentar la autonomía del alumno con respecto a la autoevaluación y coevaluación.
- Introducir aspectos importantes de la gamificación como las fichas de superhéroe, recuento de estrellas, ficha de cofres etc...

OBJETIVOS.

En cuanto a los objetivos del proyecto, se determinan los siguientes, que a lo largo de su implementación se tuvieron que ir adaptando en función del contexto del centro y del alumnado de cada docente.

1. Fomentar hábitos saludables y de práctica de actividad física en los alumnos en su tiempo libre y de ocio.
2. Experimentar y participar en las actividades físicas desde un punto de vista lúdico.
3. Introducir la gamificación como estrategia metodológica principal.
4. Fomentar un desayuno- almuerzo saludable y una correcta hidratación.
5. Inculcar la importancia del trabajo cooperativo en nuestra asignatura.
6. Resaltar la importancia del esfuerzo y la actitud del alumnado en las sesiones.
7. Usar las nuevas tecnologías para trabajar diferentes aspectos del área de Educación Física.

Desarrollo de la experiencia

Gamificar una actividad o proyecto no es algo trivial ni permite la improvisación. Debemos seguir un proceso pautado para asegurarnos el éxito. Una herramienta muy útil son los marcos formales de diseño (gamification frameworks) que sistematizan los pasos a seguir y los elementos a tener en cuenta de cara a llegar a una buena solución.

Marczewski (2014) propone un marco formal con dos bucles, uno primero de definición del problema y otro de diseño y construcción de la solución. El bucle de definición del problema incluye la definición del problema (¿qué queremos motivar?), de las personas que interactúan de un modo u otro y de cómo se medirá el éxito o fracaso de la solución.

Primer paso, definir nuestro problema: alumnado poco motivado y familias poco implicadas en la educación de sus hijos, pretendemos dar un giro a esta situación, consiguiendo una alta motivación e implicación tanto del alumnado como de sus familias en el área de Educación Física. Segundo paso, definir a los usuarios: en un principio, el proyecto, estaba definido para los cursos superiores de primaria (quinto y sexto) y para los primeros de secundaria (primero y segundo), posteriormente, por circunstancias, se tuvo que variar la planificación, incluyendo, al alumnado de los primeros cursos de primaria (primero y segundo). Tercer paso, definir el éxito: el alumnado que cumpla las normas, realice correctamente las tareas propuestas, supere los retos cooperativos con su grupo, realice adecuadamente el portfolio con ayuda de sus familiares, irá consiguiendo estrellas que le permitirán poder reclutar a diferentes superhéroes y superheroínas del Universo Marvel, junto, con sus accesorios. De esta forma, pretendemos fomentar una serie de conductas y hábitos que repercuten de manera positiva tanto en el alumnado y sus familias como en el profesorado. Alumnado motivado porque observa que cumpliendo las normas del juego consiguen estrellas, lo cual, le da la posibilidad de poder reclutar a superhéroes y superheroínas de Marvel para su equipo y profesorado motivado porque observa que sus clases son mucho más motivadoras y emocionantes dentro de un proceso gamificado. El cerebro sólo aprende si hay emoción (Mora, 2013).

Por otro lado, el diseño y construcción de la solución nos lleva a definir el “viaje del usuario”, para posteriormente decidir los comportamientos (acciones) dentro del sistema, las motivaciones (tipología de jugador) que vamos a alimentar y las mecánicas que vamos a usar.

En este segundo bucle, si refinamos más, deberemos crear todos los “action feedbacks loops”, que indican para cada acción del usuario, qué pasará en el sistema. Esto es clave, ya que los usuarios deben obtener *feedback* de inmediato cuando realizan acciones: deben ver que lo que hacen tiene sentido. Si no, se desmotivarán.

En el “viaje del usuario” Marczewski (2017) distingue cinco etapas fundamentales:

1. Discovery/Descubrimiento: donde lo ideal es que la gamificación sea voluntaria, despertando su interés por la propuesta.

2. Onboarding/Tutorial: hace referencia a saber cómo funciona el sistema gamificado. Muy importante dejar claras las reglas de funcionamiento.

3. Inmerge/Inmersión: Una vez que los usuarios conocen el funcionamiento, empezamos a jugar y a interactuar con las mecánicas y elementos del juego.

4. Mastery/Maestría: Cuando los usuarios están acabando el juego y ya son expertos.

5. Replay/Volver a jugar: Una vez que el usuario domina el juego, nos podemos plantear el volver a jugar, incluyendo alguna modificación, que pueda resultar interesante.

Describimos, a continuación, como hemos enfocado nuestro proyecto para su implementación teniendo en cuenta el framework de Marczewski (2017).

FASE 1: Discovery/ Descubrimiento.

Como hemos comentado más arriba, toda gamificación tiene que ser voluntaria, para ello, elaboramos una serie de normas del proyecto, con superhéroes y superheroínas del universo Marvel, las cuáles, colocamos en un rincón de cada clase, con la idea, de llamar la atención del alumnado. Posteriormente, realizamos un vídeo motivacional, donde se manda un mensaje al alumnado, pidiéndoles que colaboren con nosotros para salvar al mundo de terribles villanos. Luego se hace la siguiente pregunta ¿queréis formar parte del equipo de #marvEF? En todos los casos la respuesta fue SÍ.

FASE 2: Onboarding/Tutorial.

En nuestro proyecto hicieron falta varias sesiones y reuniones para explicar el funcionamiento del portfolio y de las diferentes mecánicas utilizadas. Reuniones con los padres a principios de curso explicando el proyecto y el funcionamiento del mismo, creación de un canal en telegram donde resolver dudas, sesiones con el alumnado explicando el funcionamiento de las clases y las mecánicas utilizadas para el recuento de estrellas, los cofres sorpresas, los niveles, el reclutamiento de los superhéroes, la adquisición de los accesorios, las batallas contra los villanos finales, etc. Muy importante explicarlas bien y dejarlas claras, para que la motivación se mantenga alta, puesto que si no es así, podemos perder la motivación del alumnado.

FASE 3: Inmerge/Inmersión.

En esta fase ya estamos inmersos en la práctica del proyecto en clase, una vez el alumnado tiene claro el funcionamiento de la experiencia gamificada, interactuamos con las mecánicas del proyecto. Decidimos incluir diferentes tipos de mecánicas que atendieran las motivaciones o intereses de diferentes tipos de jugadores (*Marczewski (2016) propone seis tipos de jugadores: Disruptor, espíritu libre, seguidor, jugador, socializador y filántropo*). Después de un proceso de reflexión, de reuniones mantenidas y apoyándonos en la experiencia de algunos componentes del grupo (Tristán: El Jedi de la Educación Física), decidimos apostar por las siguientes mecánicas:

TEMÁTICA/Narrativa.

Ofrecimos al alumnado la posibilidad de adentrarse en el Universo de Marvel, a través de una narrativa que giraba en torno a salvar al mundo de terribles villanos, para ello durante las clases de Educación Física tenían que reclutar a superhéroes para poder enfrentarse a ellos en la batalla final.

PROGRESO/retroalimentación.

En las clases de Educación Física tienen la posibilidad de ir consiguiendo estrellas, en función, del cumplimiento de normas y la realización adecuada de tareas y retos cooperativos.

CONSECUENCIAS.

A nadie le gusta perder cosas, por ello, al alumnado que no cumple las normas o no realiza adecuadamente las tareas propuestas pierde un número determinado de estrellas.

PROGRAMACIÓN de recompensas fijas.

Si el alumnado consigue las estrellas fijadas para cada nivel, obtiene su recompensa. Reclutar a un superhéroe o superheroína del Universo Marvel y equiparlo con diferentes accesorios.

EQUIPOS.

Para fomentar el aspecto cooperativo, se formaron equipos heterogéneos, con la idea de enfrentarse a diferentes situaciones de aprendizaje. (Retos cooperativos, juegos cooperativos)

PERSONALIZACIÓN.

Planteamos al alumnado la posibilidad de realizar su propio avatar de superhéroe, dejando vía libre a la imaginación de los chavales.

RETOS Cooperativos. Los retos mantienen al alumnado interesado, poniendo a prueba sus conocimientos y sus habilidades sociales (cooperación) para poder superarlos. Superar los retos les hará sentir que se han ganado los logros conseguidos.

NIVELES.

Establecimos en principio doce niveles, que se corresponden con las doce unidades didácticas que planteamos para todo el curso, con la idea, de que el alumnado tenga conocimiento en todo momento de los contenidos que vamos a trabajar durante el curso.

BATALLA contra “villanos finales”.

Los “villanos finales” son una oportunidad de consolidar y mostrar todo lo aprendido a lo largo del trimestre. Se asocia al final de una etapa para volver a comenzar otra, y consta de una serie de retos relacionados con los niveles trabajados durante el trimestre.

SIGNIFICADO o propósito.

Hacemos ver al alumnado que tienen la posibilidad de salvar al mundo de villanos terribles, ofreciéndoles un propósito por el que luchar.

PUNTOS y experiencia.

Nosotros no otorgamos puntos, damos estrellas que cumplen, prácticamente, la misma función que los puntos. A más estrellas más posibilidades de adquirir elementos del juego.

COFRES sorpresas.

Relacionados con hábitos saludables fomentando la implicación familiar.

FASE 4 y 5: Mastery/Maestría//Replay/volver a jugar.

En la última fase del proyecto existe la posibilidad de encontrar alumnado con un alto grado de maestría, que interactúe con facilidad con nuestras mecánicas, y que se conviertan en auténticos expertos. En función de la experiencia vivida por el alumnado, podemos plantearnos el volver a jugar. Hemos de recordar que, en este momento, el proyecto todavía se está desarrollando y, por lo tanto, estamos en proceso de refinamiento de errores con la idea de mejorarlo en un futuro.

Conclusiones

En relación a los inconvenientes, podemos afirmar que ha sido un trabajo arduo y duro, hemos realizado muchas reuniones y hemos dedicado mucho tiempo a este proyecto. Pensamos que todo lo vivido nos ha hecho mejores docentes y mejores personas. Hemos tenido nuestros momentos de “tensión” en las reuniones, diferentes puntos de vista, pero enfocando siempre la discusión desde el respeto y la crítica constructiva. Ahora mismo nos encontramos en el proceso de búsqueda de errores, con la idea, de poder mejorar el proyecto en un futuro.

En cuanto a las ventajas, podemos hablar del aumento de motivación, fundamentalmente, en el alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria. Observándose más reticencias en el alumnado de mayor edad. Sin embargo, si hemos observado, una disminución de conductas disruptivas en las sesiones como consecuencia del uso de diferentes mecánicas.

Pensamos que la gamificación es una estrategia metodológica atractiva para el profesorado de cualquier etapa educativa y para cualquier área del currículum, puesto que nos permite ofrecer una experiencia de aprendizaje motivante al alumnado que redundará en el afianzamiento y consolidación de sus aprendizajes.

Por nuestra parte, seguiremos refinando el proceso en el futuro, con el objetivo, de corregir los errores que hemos venido observando a lo largo de todo este proceso. No hay que olvidar que la única manera de aprender a gamificar es gamificando.

Referencias

- Almirall, LL., González, C., Guitert, M., Monguillot, M. y Zurita, C. (2015). Play the game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts*, 119, 71-79
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del consejo de gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria.
- DECRET 187/2015 del 25 d'agost. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Currículum Educació Secundària Obligatòria.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). Visualizar entornos de Medios Futuros. En actas de las 15ª conferencia internacional MindTrek.
- Fernández-Rio, J. (2014b). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Rio, J. y Velázquez, C. (2005). Desafíos físicos cooperativos. Sevilla: Wanceulen.
- Iglesias, J. C., González, L. F. y Fernández-Rio, J. (Coords.) (2017). Aprendizaje cooperativo: Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum. Madrid: Pirámide.
- Marczewski, A. (2014). Gamified UK Blog. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2014/05/07/game-design-process-framework/>
- Marczewski, A. (2016). Gamified UK Blog. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/user-types/>
- Marczewski, A. (2017). Gamified UK Blog. Recuperado de: <https://www.gamified.uk/2017/03/13/gamification-user-journey-framework/>
- Mora, F. (2013). Neuroeducación. Madrid: Alianza.
- Observatorio de innovación educativa del tecnológico de monterrey. (2016). Gamificación. *Edutrends*, pp 1-34
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la educación primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación primaria en Andalucía.
- Quintero-González, L. (2017). La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica. *ExpandEF*. En actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.
- Ruiz, J.V. (Coord.), Alonso, G., Alonso, M., Bueno, D., Bueno, I. y Echarri, C. (2017). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: De la teoría a la práctica en situaciones motrices. Madrid: CCS.
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos, en Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La peonza. Cederrón.
- Velázquez, C. (2012). La pedagogía de la cooperación en Educación Física. Laguna del Duero: Colectivo La Peonza.

ANÁLISIS DE LOS CONFLICTOS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA IMPARTIDA CON EL MODELO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

ANALYSIS OF CONFLICT IN A DIDACTIC UNIT USING THE COOPERATIVE LEARNING MODEL

Joan Arumí- Prat¹; Xevi López-Ribes²; Xavier Fabré-Xuclà³

¹Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

²Escola Guillem de Mont-rodon

³Institut escola Marta Mata

Correo electrónico de contacto: joan.arumi@uvic.cat

RESUMEN: La utilización del modelo del aprendizaje cooperativo por parte de maestros puede comportar la aparición de conflictos entre los alumnos de un mismo equipo. Desde la perspectiva de que el conflicto es positivo a nivel pedagógico el presente estudio pretende analizar los tipos de conflictos aparecidos durante una unidad didáctica (U.D.) impartida con el modelo del aprendizaje cooperativo y mostrar cómo los maestros vivieron la presencia de los conflictos en sus clases. Siete maestros impartieron la U.D. en once grupos distintos. La investigación se compuso de dos fases: una primera fase de metodología cuantitativa donde los maestros utilizaron una tabla de observación para identificar los distintos conflictos aparecidos en las sesiones y una segunda fase cualitativa en que, a través de un grupo de discusión, seis de los maestros expresaron su opinión. Los resultados muestran el elevado número de conflictos aparecidos por cuestiones de rol de cada alumno dentro del equipo, pero también cómo los conflictos van disminuyendo cuando avanza la U.D. Los maestros destacan la función de acompañamiento que asumían cuando aparecían los conflictos, aunque a veces los alumnos eran autónomos para solucionar sus conflictos de equipo.

ABSTRACT: The use of the model of cooperative learning by teachers can involve the appearance of conflicts between students of the same team. From the perspective that the conflict is positive, the present study aims to analyze the types of conflicts that appeared during the teaching of a didactic unit using the cooperative learning model and show how the teachers lived the conflicts in their classes. Seven teachers taught a didactic unit in eleven different groups. The research was composed of two phases: a first phase of quantitative methodology where the teachers used an observation table to identify the different conflicts that appeared in the sessions and a second qualitative phase in which through a discussion group, six teachers gave their opinion. The results show the high number of role conflicts but also how conflicts go down when the teaching unit advances. Teachers highlight the accompaniment function they assumed when conflicts arose however sometimes the students were autonomous to solve their own team conflicts.

Introducción

Entre los miembros de un equipo que trabajan a través del aprendizaje cooperativo puede aparecer el conflicto. Es probable que los equipos que tienen que cooperar para conseguir un objetivo común deban superar los conflictos que aparecen en su proceso de aprendizaje a través del acuerdo y del pacto. En este estudio abordaremos el conflicto no como un elemento negativo sino necesario para aprender a trabajar en equipo. Los objetivos que se pretenden son dos: analizar los tipos de conflictos aparecidos durante la impartición de una U.D. con el modelo del aprendizaje cooperativo y mostrar cómo los maestros vivieron la presencia de los conflictos en sus clases.

1- Del aprendizaje cooperativo a la cooperación.

Es importante en este estudio diferenciar dos conceptos: aprendizaje cooperativo y cooperación. En primer lugar, vamos a exponer la definición de aprendizaje cooperativo como una metodología y las condiciones que debe presentar. Pujolàs (2003; 2008) a partir de las definiciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999) lo entiende como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Una característica esencial de estos equipos – denominados equipos de base- es su heterogeneidad en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc. (Pujolàs, 2008, p.136).

El objetivo de la formación de equipos heterogéneos y la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo es fomentar la interacción entre los miembros del equipo para que aprendan más el significado de trabajar en equipo. Algunas evidencias empíricas muestran que el aprendizaje cooperativo tiene ventajas sobre las metodologías tradicionales basadas en el trabajo individual y competitivo (Johnson y Johnson, 1997; Pujolàs, 2008) en relación al rendimiento y a la producción de ideas.

La estrategia del aprendizaje cooperativo que utiliza un profesor requiere de la presencia de cinco condiciones básicas que Johnson y Johnson (1997) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) determinaron en las siguientes: 1- La interdependencia positiva. 2- La responsabilidad personal. 3- Interacción estimulante frente a frente. 4- Habilidades interpersonales y de pequeño grupo y 5- La valoración del grupo.

Estas condiciones básicas deben aparecer en la aplicación del aprendizaje cooperativo, también en la educación física (E.F.), área en donde se contextualiza este estudio. Fernández-Rio, Calderon, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016) presentan el aprendizaje cooperativo cómo un modelo pedagógico básico y cómo uno de los modelos más significativo y utilizado en la E.F. Para Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) los dos conceptos fundamentales en el aprendizaje cooperativo son la interacción promotora entre discentes y entre discentes y docentes.

En este estudio entenderemos el aprendizaje cooperativo cómo un modelo pedagógico que fomenta la interacción entre los miembros de un grupo

reducido. La organización cooperativa de la clase tiene un resultado comunicativo, la cooperación, que es el medio para llegar a formarse una idea de lo que significa formar parte de un equipo que trabaja para un objetivo común. El sociólogo estadounidense Sennett (2012) entiende la cooperación como una habilidad que se construye y que requiere de habilidades dialógicas. Desde una perspectiva similar Arumí y Martín (2016) definen la cooperación que se produjo en un equipo de baloncesto como un proceso de comunicación complejo, dinámico, madurativo y contextual que se construye a lo largo de un período de tiempo.

2- Si hay cooperación también hay conflicto.

Sería utópico pensar que cuando un maestro o profesor organiza una clase con el modelo del aprendizaje cooperativo, los equipos de alumnos se comunican entre ellos siempre de forma positiva, que siempre se ponen de acuerdo a la primera y que no hay controversias entre ellos. Es probable que entre los alumnos aparezca el conflicto para resolver las situaciones cooperativas que el maestro plantea.

Pero el conflicto no es un elemento negativo a nivel pedagógico. Según Coll (1984) desde el punto de vista psicopedagógico la cuestión clave consiste en transformar los conflictos - inevitables cuando se permite una interacción fluida entre los alumnos - en controversias que pueden ser resueltas de manera constructiva. Colomina y Onrubia (1990) explican que, en una interacción cooperativa entre alumnos, la existencia de puntos de vista divergentes en relación con la tarea o situaciones objeto de la interacción pueden favorecer la aparición de conflictos que llevan a la revisión y reestructuración de los puntos de vista propios, y con ello el aprendizaje y al avance intelectual.

Desde el área de E.F. son frecuentes los estudios relativos a la prevención de conflictos e incluso la elaboración de propuestas específicas para resolver los conflictos en las clases de E.F. Capllonch, Figueras y Lleixà (2014) ofrecen un estado de la cuestión de los estudios y citan el modelo de Hellison llamado TPSR, el juego cooperativo y los modelos ecológicos como tendencias en la investigación en torno a la prevención y tratamiento del conflicto en la E.F.

Aun así, la idea de conflicto se entiende y, por tanto, se estudia desde distintas perspectivas. Sáez de Ocáriz y Lavega (2013) y Sáez de Ocáriz y Lavega (2015) observan que los conflictos motores están directamente relacionados con la familia de juegos motores en las que emergen. Velázquez (2012) argumenta que para que el alumnado entienda la lógica de la cooperación pasa por generar un conflicto cognitivo entre lo que su experiencia les ha hecho ver como "normal" y lo que realmente debería ser normal. Con esta intención plantea actividades de estructura compartida que pueden ser al mismo tiempo cooperativas, competitivas o individuales en función de cómo resuelvan los participantes la situación que se propone. López-Ros y Eberle (2003) ubican el conflicto en el ámbito educativo y en relación a "lo social". Fraile, López-Pastor, Ruiz y Velázquez (2008) abordan el tema de los conflictos en las clases de E.F. y proponen diferentes estrategias para su resolución. Finalmente, Martín y Ríos (2014) muestran en un artículo la percepción de los diferentes tipos de conflictos desde la perspectiva del alumnado.

En este estudio se entiende el conflicto como un elemento inevitable que aparece en la habilidad comunicativa de la cooperación que practican los equipos. Si la cooperación, como definen Arumí y Martín (2016) es un proceso de comunicación, los conflictos los buscaremos dentro de este proceso que se articula a través de una U.D. impartida con el modelo del aprendizaje cooperativo. Desde esta perspectiva el primer objetivo es analizar los tipos de conflictos aparecidos durante la impartición de la U.D. y el segundo es mostrar cómo los maestros vivieron la presencia de los conflictos en sus clases.

Metodología

La metodología utilizada para este estudio fue la constructivista. Para Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) desde esta metodología se contempla el mundo subjetivo de la experiencia humana a través de los significados e intenciones humanas. Su finalidad es comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura.

Participantes

En esta investigación participaron 9 maestros de distintas escuelas de la comarca de Osona (Barcelona). De los 9 maestros fueron 7 (5 mujeres y 2 hombres) los que cumplieron con todo el procedimiento de la investigación e impartieron la U.D. a un total de 11 grupos clase. Todos los maestros tenían experiencia con la metodología del aprendizaje cooperativo excepto una maestra y un grupo de alumnos.

Materiales

En una primera fase se utilizó la observación participante y se elaboró una tabla de observación *ad hoc* para recoger los conflictos que aparecían en las sesiones de la U.D. Los 7 maestros participantes en el estudio y dos profesores de universidad establecieron dos categorías de conflictos: una primera categoría de conflictos estructurales (conflictos con el material, la formación de grupos, el espacio y el tiempo) y una segunda categoría de conflictos en relación a las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo (responsabilidad personal (roles), la valoración del grupo, la interdependencia positiva, las habilidades sociales y la interacción estimulante frente a frente). Para cada indicador se pusieron ejemplos de cómo clasificar cada conflicto.

En una segunda fase del estudio se realizó un grupo de discusión con los maestros.

Procedimiento

Los maestros llevaron a cabo la U.D. con el modelo del aprendizaje cooperativo entre los meses de octubre y diciembre. Titularon la U.D: “Jugar para crear, crear para jugar” y la incluyeron dentro de las dimensiones de actividad física, hábitos saludables y juego motor y tiempo libre del currículum de Educación

Primaria del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017).

Los 11 grupos eran de distintos cursos de Educación Primaria y de 5 escuelas diferentes. La U.D. estaba compuesta de seis sesiones de dos horas cada una y se proponía un reto común para los distintos equipos de alumnos: crear un juego alternativo con los compañeros de equipo, presentarlo y llevarlo a la práctica durante una jornada lúdica final. Desde la primera sesión los maestros distribuyeron en equipos reducidos y heterogéneos a los alumnos y les dieron distintos roles permanentes en la U.D. (organizador, portavoz, secretario y encargado de material). Todas las sesiones iban dirigidas a crear un juego en equipo para al final explicarlo al resto de grupos de la clase.

Los maestros anotaron todos los conflictos que fueron capaces de identificar durante las sesiones y los clasificaron en la tabla de conflictos. Los maestros asumieron el rol de acompañantes en los conflictos de los grupos.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo de los datos de las tablas de observación se realizó a través de un archivo de Microsoft Excel. En este archivo se volcaron todos los conflictos que registraron los maestros.

El análisis cualitativo del grupo de discusión de los maestros se realizó a partir de la grabación y transcripción de los datos obtenidos. En la discusión participaron 6 maestros, la duración fue de unos 45 minutos aproximadamente y el análisis se realizó en dos categorías que aparecieron de las preguntas que se realizaron a los maestros: ¿Qué relación hay entre la metodología del aprendizaje cooperativo y el conflicto? Y ¿Cuál fue la actitud ante los conflictos y cómo los habéis vivido?

Resultados

De los resultados de la tabla de observación los maestros identificaron más conflictos de la categoría de cooperativos (290) que conflictos de tipo estructural (101). Se destaca el elevado número de conflictos que aparecieron entre los alumnos por los roles (102), en concreto por las responsabilidades individuales que tenía cada alumno dentro del grupo. Cabe destacar también el tipo de conflicto del estimulante cara a cara que hacía referencia a que los alumnos del equipo se insultaban, se menospreciaban o tenían faltas de respeto entre ellos. Los conflictos de habilidades sociales (no saber escuchar, no pedir el turno de palabra...), de valoración del grupo (reflexión sobre una tarea realizada o sobre el funcionamiento del grupo) y los conflictos estructurales por razón del espacio del juego comportan un nivel medio - elevado de conflictos. Finalmente, los conflictos de interdependencia positiva (el compañero no se ha explicado bien, no se ha preparado el juego...) y el resto de conflictos estructurales conllevaron un menor grado de conflictividad en los equipos. En la siguiente tabla se muestran todos los resultados:

Conflictos	Tipo	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Total
Estructurales	Material	5	5	5	10	2	1	28
	Formación de grupos	12	2	0	2	0	0	16
	Espacio	14	10	9	6	2	3	44
	Tiempo	1	2	2	4	2	2	13
Cooperativos	Roles	19	21	24	18	10	6	102
	Valoración del grupo	11	11	5	6	6	2	42
	Interdependencia positiva	5	11	9	1	1	1	29
	Habilidades sociales	10	12	13	7	2	3	47
	Interacción estimulante cara a cara	31	12	10	6	3	6	70
Otros?		15	4	5	5	1	0	30

Tabla 1: Resultados de la tabla de observación de los conflictos

Realizando un análisis de progresión temporal se puede apreciar que en las tres primeras sesiones los maestros contabilizaron 271 conflictos entre sus alumnos. Por el contrario, en las últimas tres sesiones el número de conflictos bajo a 112. Este descenso de conflictos se pudo observar muy claramente en la formación de grupos y en todos los tipos de la categoría de los conflictos cooperativos.

En relación a los resultados del grupo de discusión el maestro 1 afirma que es muy clara la relación entre aprendizaje cooperativo y conflictos y que por tanto se generan más conflictos entre alumnos. El maestro 1 ha observado que los conflictos han aparecido antes de la actividad, por ejemplo, a la hora de pactar reglas, y han aparecido menos conflictos durante la actividad. En este punto cabe señalar que los maestros puntualizan que antes de realizar la actividad los alumnos no resuelven conflictos, que lo perciben como un elemento más grave, sino que dialogan para ponerse de acuerdo para realizar una actividad. Coinciden en señalar que el conflicto aparece menos porque los alumnos han tenido que pactar las normas antes de realizar la actividad y porque el pacto se centra en las normas de la actividad y esto hace disminuir el aspecto competitivo que muchas veces genera conflictos más intensos, como por ejemplo los que hacen referencia al menosprecio o la falta de respeto.

Los maestros coinciden en que los alumnos deben aprender a trabajar en equipo y que esta estrategia no es fácil si no la han practicado nunca. Han observado que el clima en la clase era muy diferente en la primera sesión de la U.D. a la última y que los conflictos disminuían a lo largo de la unidad. Respecto al conflicto de roles la maestra 2 y el maestro 4 coinciden en que el conflicto aparecía no solo en la distribución de roles sino en la asunción de las tareas que comportaban y la responsabilidad individual de realizarlas. La

maestra 5 señala que observaba que si un alumno no cumplía con su rol sus compañeros lo presionaban para ser responsable y la maestra 3 añade que si hay un alumno que no asume el rol es esencial la formación del equipo y que vaya con compañeros que lo puedan ayudar. Los maestros coinciden en la importancia a la hora de formar los equipos.

En la segunda categoría de análisis del grupo de discusión sobre la actitud del maestro y su vivencia ante el conflicto el maestro 4 expresa su intento de tener una actitud tranquila y calmada ante el conflicto porque los alumnos terminaban resolviendo los problemas. La maestra 2 añade que su actitud era de acompañamiento para que los alumnos le explicaran sus conflictos y buscaba fomentar el diálogo entre alumnos. La maestra 5 expone que los alumnos son más autónomos y que por tanto el maestro queda más liberado en la toma de decisiones de las actividades. El maestro 1 reafirma esta sensación y añade que esto le ha llevado a sentir que no es útil en la clase pero que disfruta observando cómo trabajan los equipos de alumnos. La totalidad de los maestros reafirman esta sensación.

Discusión y conclusiones

Martín y Ríos (2014) ponen de manifiesto que los alumnos no tienen la percepción de que la clase de E.F. sea un contexto especialmente conflictivo y que si se trabaja con modelos cooperativos y dialogantes facilita la prevención y el tratamiento del conflicto. Son numerosos los estudios y propuestas que asocian los conflictos aparecidos en la clase de E.F. con el aprendizaje cooperativo y las habilidades sociales que este fomenta (Dyson, 2010; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; Fraile et al., 2008; Velázquez, 2012).

En esta comunicación los siete maestros participantes detectaron como estos conflictos provenían de disputas sobre los roles de equipo y como los alumnos se faltaban el respeto entre ellos. Aun así, comprobaron cómo conforme la U.D. avanzaba los conflictos disminuían. Los maestros señalan la relación directa entre aprendizaje cooperativo y la aparición de conflictos y la importancia de la actitud del maestro para utilizar el conflicto como medio para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo.

Referencias

- Arumí, J. y Martín, M. (2016). Estudi etnogràfic sobre el nivell de cooperació en un equip de bàsquet infantil. *Apunts*, 123(1), 53-60.
- Capllonch, M., Figueras, S. y Lleixà, T. (2014). Prevención y resolución de conflictos en educación física: estado de la cuestión. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 149-155.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 27, 119-138.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (1990). Interacción educativa y aprendizaje escolar: La interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 415-436). Madrid: Alianza Editorial.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2017). *Currículum educació primària*. Barcelona: Servei de comunicació i publicacions.
- Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en educación física: Integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. Dentro C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física: Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 99-118). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Fernández-Rio, J., Calderon, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. 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-Rio, 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.
- Fraile, A., López-Pastor V.M., Ruiz, J. y Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1(1), 54-64.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López-Ros, V. y Eberle, T. (2003). Utilizar los juegos para aprender a resolver conflictos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 10, 41-51.
- Martín, M., y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y educación*, 25(4), 549-560.

- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 15(57), 29-44.
- Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo La Peonza.

**EDUCACION FISICA Y METODOLOGIA COOPERATIVA
COMO MOTOR MOTIVACIONAL Y DE APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN EL AULA.
APRENDER DE UNA FORMA DIFERENTE ES POSIBLE.**

**PHYSICAL EDUCATION AND COOPERATIVE
METHODOLOGY AS A MOTIVATIONAL MOTOR AND
SIGNIFICANT LEARNING IN THE CLASSROOM.
LEARNING IN A DIFFERENT WAY IS POSSIBLE.**

Óliver García Martín¹, Fedra Ramos Llamas².

¹I.E.S María Moliner

²Residencia juvenil José Montero

Correo electrónico de contacto: victimizerio@hotmail.com

RESUMEN. Actualmente, nuestro Sistema Educativo imparte conocimientos desde una óptica mecanicista en la que los alumnos/as tienen poco o nulo protagonismo de su aprendizaje, quedando finalmente como meros reproductores de contenidos en los exámenes que se les imponen. Ante esta perspectiva, queremos proponer un nuevo enfoque práctico donde cambiaremos la visión tradicional de una clase ordinaria transformándola en un espacio de aventura, en el cuál, los alumnos/as experimentarán con una máquina dimensional que les servirá como vehículo para regresar de nuevo a casa, después de haber viajado por la galaxia a otro universo paralelo. Superar esta experiencia educativa supone trabajar estrechamente en equipo y, sobre todo, aprender contenidos de una manera completamente distinta. Como docentes, consideramos que es necesario dar un nuevo enfoque a la forma en la que impartimos conocimientos, así que, haciendo uso de los elementos pedagógicos más motivadores con los que contamos actualmente, intentaremos convertir este tipo de experiencias en algo altamente significativo y que sirva de guía o referencia para otros docentes que quieran innovar en sus aulas, llevando a las mismas, elementos propios de la Educación Física y de las metodologías cooperativas.

ABSTRACT. Nowadays, our Educative System are teaching knowledge in a mechanistic point of view, in which the pupils are not the leading role over their learning, they just only reproduce the contents in the imposed exams. Against this perspective, we want to suggest a new practical point of view where we change the traditional vision about an ordinary class to transform it in an adventure spaces. In this voyage, the students are going to experiment with a dimensional machine which they will use as a transporter to come back home, after travelling through the galaxy to another parallel universe. To make this task successfully, the students will have to work as a team, and they will mainly learn the contents in a different way. As a teachers, we think is necessary to teach with a different point of view, so, we will use the most motivating pedagogic elements to transform this kind of experiences in a real significant experiences, and in this way, it can be used as a reference for teachers to innovate in their classroom with elements of the Physical Education and cooperative methodologies.

Introducción

En nuestro Sistema Educativo hay una supremacía por el aprendizaje de carácter instrumental por el que, habitualmente, se dejan de lado otros contenidos a los que se les da menos valor. Prueba de ello es la cantidad de horas lectivas destinadas a áreas como matemáticas o lenguaje en detrimento de otras como plástica o música. Principalmente, el aprendizaje de contenidos es de carácter memorístico, lo cual es inusualmente paradójico si a lo que se aspira realmente en Educación, es al aprendizaje significativo.

El aprendizaje memorístico, es una forma de estudio que condiciona negativamente al alumno/a; le obliga a aprender contenidos que no tienen valor más allá de la realización de una prueba objetiva necesaria en el proceso burocrático educativo. La educación memorística y la evaluación derivada de la misma, simplemente alimentan una forma de aleccionamiento en la que el alumno/a no es más que un repetidor de contenidos que carecen de significancia para él.

Partiendo de esta base, la educación debería centrarse en un verdadero aprendizaje de conocimientos en los que el alumno/a buscara respuestas a sus inquietudes, siendo el propio Sistema Educativo quien le llevara a plantearle dichas cuestiones para luego guiarle en el proceso de aprendizaje. Resulta obvio imaginar, que para conseguir algo así, habría que cambiar muchas cosas, y la primera de ellas, pasaría por las propias convicciones que los docentes tenemos de la educación.

Superada la barrera de las convicciones, es necesario contar con herramientas pedagógicas que potencien una educación integral que abarque todos los aspectos de la personalidad de nuestros alumnos/as, no solo las capacidades memorísticas y, por otra parte, tener en cuenta que, si vamos a utilizar o trabajar con modelos pedagógicos, como el aprendizaje cooperativo, como veremos más adelante, es necesario experimentar con ello para ofrecer a los alumnos/as garantías de éxito (Perez-Pueyo, Herran & Hortigüela, 2016).

Así mismo, debemos potenciar otras formas de evaluación que rompan con el modelo positivista basado exclusivamente en los resultados y que, en demasiadas ocasiones, termina encasillando a los alumnos/as bajo etiquetas de falsa eficacia academicista en deterioro de otras habilidades adaptativas.

Explorando nuevas vías educativas; inteligencia emocional, metodología cooperativa y espacios de aventura.

Lo primero que deberíamos tener en cuenta, es cómo vamos a dar la clase y hacernos la siguiente pregunta: ¿Qué preferimos, impartir los contenidos de manera tradicional y mecanicista, o por el contrario tratar de darle significancia a nuestra clase? Si elegimos la segunda opción, debemos estar dispuestos a romper con nuestras convicciones y explorar nuevos caminos metodológicos que incluyan herramientas como la inteligencia emocional.

Por qué la inteligencia emocional? Porque si lo que queremos es enseñar a pensar a los alumnos/as necesitaremos potenciar herramientas adaptativas en las que, sin ninguna duda, predomine la inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). La inteligencia emocional como tal, es una herramienta que permite a los sujetos adaptarse al medio social a través del uso inteligente de las propias emociones y la de los demás, y dado que actualmente vivimos en una época de cambios vertiginosos en los que la adaptabilidad es más que necesaria, la inteligencia emocional es una potencial herramienta educativa de cuyo uso se pueden obtener experiencias más que significativas.

Uno de los pilares sobre los que se sustenta la inteligencia emocional es la motivación (Goleman, 1995).

La motivación a su vez, tiene dos vertientes: extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca, es propia de los modelos mecanicistas mencionados anteriormente, en la cual, la motivación por el aprendizaje se basa en obtener la nota necesaria para pasar el corte. Más allá de eso, los aprendizajes adquiridos tienden a ser olvidados tan rápido como se memorizan. La motivación intrínseca, en cambio, es aquella que impulsa al sujeto a conseguir sus objetivos de manera libre y sin condicionamientos de ningún tipo. Fomentar esta motivación supone que los contenidos que aprendan nuestros alumnos/as ya no los olvidaran jamás. (Anderman y Anderman, 2010).

Sabemos que la motivación, aparte de ser un pilar de la inteligencia emocional, es una herramienta fundamental para el proceso educativo, pero ¿qué herramientas pedagógicas necesitaríamos para fomentarla de manera realista? Tal vez la respuesta este en el propio contexto educativo.

Un alumno/a tiene asociado el aula como un entorno aséptico y disciplinario donde se realizan tareas, que la mayor parte de las veces, representan más una obligación que una devoción, y como ya hemos mencionado anteriormente, esa percepción está fuertemente asociada al propio contexto del aula.

Dado que el aula es un fuerte condicionante ¿qué pasaría si cambiáramos la percepción del alumno/a acerca del mismo? En tal caso tenemos a nuestra disposición una herramienta pedagógica denominada espacio de aventura (Mendiara, 1999).

Aplicar un espacio de aventura supone transformar simbólicamente un contexto determinado, como por ejemplo la clase, en todo aquello que deseemos, como una nave espacial, una isla desierta o incluso una máquina dimensional.

Desde esta perspectiva, la motivación intrínseca aumenta significativamente. No es lo mismo enseñar el periodo carbonífero con explicaciones descriptivas y notas de apuntes para un examen, que convertir simbólicamente el aula en una máquina del tiempo que incite a los alumnos/as a sumergirse en ese periodo.

En estos momentos, ya contamos con un elemento capaz de transformar la motivación de los alumnos/as hacia el aprendizaje. Solo nos falta un

ingrediente más que, sumado a todo lo anterior, cohesionen todos elementos anteriormente citados. La metodología cooperativa.

La metodología cooperativa tiene como eje el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, esta es una metodología que se basa en el trabajo de pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en la que los alumnos/as trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2007). Sin embargo, para que esto se dé, es necesario una serie de elementos, siendo uno de ellos la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999) por la cual yo dependo del grupo y el grupo depende de mí. Este tipo de metodología resulta altamente eficaz de cara a múltiples aprendizajes de diversa índole dentro del marco de la Educación y, además, trascienden ampliamente los horizontes de la misma.

Las actividades derivadas de la metodología cooperativa tienen como ventaja las siguientes características:

- 1- Favorecen la participación de todos, así como sentimientos de protagonismo colectivo en la que todos y cada uno de los participantes tiene un papel destacado (Guitart, 1990).
- 2- Favorecen la capacidad para resolver problemas, desarrollan la empatía y la capacidad para expresar sentimientos y emociones (Pérez, 1998).
- 3- Posibilita el aprendizaje de valores morales y habilidades para la convivencia social, así como el fomento de las conductas de ayuda y de comunicación (Omeñaca y Ruiz, 1999).

Objetivos propuestos

El objetivo principal de nuestra experiencia es llevar a la práctica un modelo pedagógico basado en la metodología cooperativa y en los espacios de aventura, que sea capaz de aumentar la motivación hacia el aprendizaje de áreas instrumentales desde una óptica diferente, y que, a su vez, favorezca el aprendizaje significativo e integral abarcando aspectos relacionados con la personalidad del alumno/a y su inteligencia emocional. Para ello, introducimos a nuestros alumnos/as en situaciones simuladas de supervivencia.

Basándonos en esta premisa, pretendemos:

- Favorecer un aprendizaje significativo de carácter realista.
- Potenciar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- Fomentar valores solidarios y de responsabilidad individual.
- Desarrollar la imaginación.

Como campo de prueba para nuestro modelo, elegimos el área de Conocimiento del Medio enmarcada dentro del programa bilingüe del Centro Escolar. Seguidamente, establecimos los contenidos de ciencias que íbamos a impartir y el ajustamos el espacio de aventura ideal para impartir esos contenidos.

El espacio de aventura que seleccionamos resultó ser una máquina dimensional que, debido a un fallo, llevaría a los alumnos/as a un mundo paralelo del cual debían escapar. Para ello, los alumnos/as tenían que hacer uso de los contenidos seleccionados del área de Conocimiento del Medio para tener éxito en la aventura.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia cuenta con dos partes diferenciadas:

-Parte 1ª, contextualización del espacio de aventura: Se les explicó a los alumnos/as que iban a ir de excursión a Oslo para ver un invento que revolucionaría el mundo: una máquina dimensional capaz de viajar a otros espacios paralelos, y que iban a ser los afortunados que realizaran un viaje de prueba a otra dimensión (*el interior de la máquina dimensional sería el propio aula*). Mediante un retroproyector que simulaba ser el ordenador central de la cápsula dimensional, se les mostraron imágenes de otras dimensiones; llegados a este punto, se les dijo que, debido a un fallo inesperado en las coordenadas, la cápsula había acabado por error en una dimensión desconocida. Como consecuencia de este salto accidental, se había dañado el banco de memoria del ordenador central, por lo que, si querían regresar a su dimensión original, tenían que introducir manualmente los datos que le faltasen (*que no eran otra cosa, que los contenidos que nos interesaba que aprendieran*). Sumado a esto, se les explicó también: que el mundo de la dimensión desconocida al que habían ido a parar tenía unas condiciones atmosféricas extremas de presión y de temperatura, las cuáles irían dañando la cápsula con el paso del tiempo, y que dispondrían de un tiempo limitado para escapar.

-Parte 2ª, superando el desafío: Llegados a este punto, indicábamos a los alumnos/as los contenidos propios del área que debían repasar, ya que el ordenador central de la máquina dimensional se los iría requiriendo para poder regresar a casa. Para ello, usábamos el retroproyector, en el que iban apareciendo preguntas de forma aleatoria, relacionadas con los contenidos. Las preguntas fueron extraídas de los libros de texto de ciencias naturales y sociales de los alumnos/as, y dado que éstos eran de sección bilingüe, las preguntas estaban en inglés (*la justificación del idioma se debía al hecho de que el ordenador solo entendía inglés*).

El protocolo para responder a las preguntas era el siguiente: cada poco tiempo aparecía una pregunta en la pantalla del retroproyector, en ese momento, un alumno/a tenía que salir a la pizarra a contestarla, sin ningún tipo de ayuda, después volvía a reunirse con los compañeros para ayudar a repasar los

demás contenidos (teníamos tantas preguntas como número de alumnos/as, de modo que todos tenían que participar). En este punto, se remarcó a los alumnos que era fundamental tratar de contestar correctamente a las preguntas, ya que, si se equivocaban demasiadas veces, la máquina podía llevarles de regreso a otro mundo diferente; usábamos como ejemplo un GSP al que introducíamos mal las coordenadas. Por otra parte, establecimos un sistema de marcador colectivo (Velázquez, 2012) en el que dábamos a los alumnos/as tres oportunidades o vidas por si se equivocaban, esto quería decir que permitíamos al grupo tener 3 fallos en las respuestas como mucho. Finalmente, y para aumentar la incertidumbre, una vez que el alumno/a daba la respuesta no le decíamos si era correcta o no, esto se hacía en la puesta en común al final de la aventura.

Por último, esta actividad se complementó a su vez con mini-juegos cooperativos para aumentar, más si cabe, la inmersión en la experiencia. En este caso concreto, importamos experiencias propias de las actividades físicas cooperativas propias del área de educación física, para su aplicación dentro del aula. Estos mini-juegos cooperativos, son uno de los ejes principales de esta experiencia, ya que otorgan verosimilitud a la misma, aumentan la motivación hacia los contenidos que nos interesa dar como docentes y dota de significatividad a todo el conjunto. Como ya expusimos con anterioridad, a los alumnos/as se les explicó que la máquina había ido a parar a un mundo de condiciones atmosféricas extremas de presión y temperatura, así que cada cierto tiempo y entre pregunta y pregunta, aparecían avisos de emergencia en el retroproyector, como alteraciones gravitatorias, aumentos inesperados de temperatura o apariciones de vida orgánica entre otras cosas, que los alumnos/as debían solventar mediante los ya mencionados pequeños retos cooperativos. De cara a generar interdependencia positiva, y antes de que estos eventos hicieran acto de presencia, dividimos al grupo en subgrupos, y a cada uno de estos se les dio una tarjeta con un rol específico de cara a solventar una eventualidad específica. Así pues, en el caso de que el retroproyector avisase, por ejemplo, de un súbito aumento de temperatura, solo el grupo de alumnos/as con esa función, podía detenerla mediante unas acciones específicas en lo que sus compañeros se protegían de la misma.

Ejemplos:

-Aumento de temperatura en el suelo: ante esta advertencia, todos los alumnos/as debían dejar lo que estuviesen haciendo, para subirse rápidamente a las mesas, y desde allí, seguir trabajando en las preguntas hasta que el grupo de compañeros con la función de arreglar ese problema lo atajase. *(Estar sobre un alto suponía en muchos casos tener que desplazarse por el aula sobre sillas)*

-Alteraciones gravitatorias: ante esta advertencia, los alumnos/as debían colocarse de manera específica por el aula hasta que la cápsula se estabilizara. *(dicha colocación a veces suponía llegar a partes del aula en las que no se podía tocar suelo, por lo que obligaba a los alumnos/as a desarrollar estrategias cooperativas para llegar hasta el sitio asignado)*

-Nivel de oxígeno bajo: ante esta advertencia, los alumnos/as debían pasarse entre ellos una pelota hasta que el grupo de compañeros con la función de arreglar ese problema restableciera el oxígeno. *(Era obligatorio que todos la tocasen y además había que hacerlo en menos de 30 segundos desde el aviso del retroproyector, reduciéndose el tiempo en cada intento)*

Fallar en algún mini-juego cooperativo suponía perder vidas del marcador colectivo.

Una vez que los alumnos/as habían contestado a todas las preguntas, y dependiendo del número de respuestas correctas, se les daba unas coordenadas de regreso a casa. Si el número de preguntas acertadas era suficiente (menos de tres fallos) volvían a su mundo de origen. Si cometían más de tres fallos, la máquina les llevaba a un mundo parecido al nuestro, pero no igual (final alternativo).

Conclusiones

Como hemos podido comprobar, este tipo de propuestas innovadoras son perfectamente capaces de enseñar todo tipo de contenidos de manera significativa. La clave reside en diseñar un espacio de aventura que se adecúe, y a la vez justifique, los contenidos que queremos impartir. Basándonos en esta premisa, el potencial para instruir al alumno/a en cualquier materia desde la óptica de este trabajo, es prácticamente ilimitado.

Para los alumnos/as, una experiencia de aprendizaje de este tipo, resulta algo prácticamente inolvidable debido a que no tienen que aprender una serie de contenidos para una posterior evaluación, los aprenden de manera voluntaria porque su deseo es superar este reto. El dotar el marco contextual de la misma con un fondo realista, no hace sino, potenciar dicha experiencia a grados difíciles de imaginar con otro tipo de metodologías más clásicas.

Esta experiencia en sí misma, no sólo es una forma de orientar a los alumnos/as hacia el aprendizaje de ciertos contenidos a través de nuevas formas pedagógicas, también es una forma de ponerles a prueba ante situaciones de adversidad simuladas, en las que ellos mismos pueden comprobar cómo reaccionarían (en mayor o menor grado) ante estas mismas situaciones (asumirían el liderazgo, tomarían las decisiones correctas, empatizarían con los demás, etc.) A la vista de esto, la inteligencia emocional cobra un papel fundamental en este tipo de propuestas.

Como punto negativo, destacamos el hecho de que formular, y llevar a la práctica experiencias de este tipo, es bastante dificultoso por todas las variables que el docente debe de tener en cuenta a la hora de aplicarlo en un contexto de aula real (recursos materiales y/o temporales, tipo de alumnado, nivel de motivación del mismo, convicciones docentes, interés por la innovación educativa, colaboración entre profesionales, etc.) No obstante, utilizarlo en el aula con éxito, supone una gran satisfacción para el docente; ver como el poder de la imaginación de los alumnos/as puede transformar por completo sus expectativas hacia el aprendizaje y comprobar por sí mismo, que un

aprendizaje significativo es perfectamente factible hoy en día, supone la diferencia entre un clásico docente y un docente con interés por cambiar el obsoleto Sistema Educativo actual.

Referencias

- Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2010). *Motivating children and adolescent in schools*. Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guitart, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts*, 56, 65-70.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., & Hortigüela, 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* (pp. 99-108). Segovia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFN).
- Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y deportes*, 9 (1). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>
- Salovey, P. y Mayer, D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La peonza. Revista de educación física para la paz (nueva época)*, 2, 3-13.
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de educación física. *La peonza. Revista de educación física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.

UNA PROPUESTA DE AUTOGESTIÓN Y RETOS COOPERATIVOS EN EL FÚTBOL FORMATIVO: EFECTOS SOBRE LA COMPETENCIA PERCIBIDA Y LOGRADA

A PROPOSAL OF SELF-MANAGEMENT AND COOPERATIVE CHALLENGES IN GRASSROOTS FOOTBALL CONTEXT: EFFECTS ON THE PERCEIVED AND ACHIEVED COMPETENCE

Eduard Serrano Giménez, Eloísa Lorente-Catalán, Alfredo Joven

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC)-UdL

Correo electrónico de contacto: eduard.serrano.gimenez@gmail.com

RESUMEN: La formación y tecnificación deportiva deben observar, entre otros aspectos, la competencia de los practicantes. El educador o educadora será responsable de generar situaciones que contribuyan a la mejora de esa competencia, dentro de un ambiente inclusivo. El objetivo de esta investigación es comprobar si en entrenamientos basados en la autogestión del aprendizaje y los retos cooperativos, con intención inclusiva, mejora la competencia motriz percibida y lograda en jóvenes jugadores de fútbol de diverso nivel. Se presenta un estudio de caso desarrollado en una academia de fútbol de Kuwait. Tomando como referencia para su análisis la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan se ha recogido información a través de notas de campo, entrevistas y el cuestionario TEOSQ (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*). Los resultados indican que los jugadores de todos los niveles consiguen una clara mejora de sus habilidades al finalizar la actividad formativa.

ABSTRACT: Sports training and technology must observe, among other aspects, the competence of the practitioners. The educator should be responsible to generate situations that contribute to the improvement of that competence, within an inclusive ambience. The goal of this research is to verify whether in training based on self-learning and cooperative challenges, with inclusive intention, improves achieved and perceived motor competence in young football players of different levels. A case study developed at a Kuwaiti football academy is presented. Taking Deci and Ryan's self-determination theory (SDT) as a reference, data has been collected through field notes, interviews and the TEOSQ questionnaire (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire). The results indicate that players of all levels obtain a clear improvement of their skills at the end of the training activity.

Comunicación sobre una investigación

Introducción

La formación y tecnificación deportiva deben observar, entre otros aspectos, la competencia de los practicantes. La competencia no solo hará referencia a la capacidad de un individuo para dar una respuesta eficaz a un determinado problema o situación (habilidad lograda) sino también a un “sentido de confianza y efectividad en la acción” (Moreno y Martínez, 2006, p.12), la cual denominamos competencia percibida.

Es importante destacar que la competencia es una de las necesidades psicológicas básicas que, junto con la autonomía y la relación, constituyen los mediadores psicológicos influyentes en la motivación (Deci y Ryan, 1985). Según estos autores, cuando estas necesidades son apoyadas por el entorno y están satisfechas por la propia persona, experimentamos tipos de motivación óptimos y prosperamos psicológica, social y físicamente.

Por otro lado, el aprendizaje autónomo es “un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento de acuerdo a dichos objetivos” (Pintrich, 2000, p.459). Por tanto, la finalidad más importante de todo proceso de enseñanza-aprendizaje será promover que el alumnado sea capaz de reconocer sus errores y encontrar caminos para superarlos (Nunziatti, 1990). Desde esa perspectiva adquieren una gran importancia las nociones de autoevaluación, autocontrol y autogestión.

En este sentido, la autogestión puede resultar muy interesante como propuesta pedagógica. En ella el alumnado se erige como máximo protagonista de la gestión de su aprendizaje al tomar un gran número de decisiones (Lorente, 2005) y adquiere autonomía y responsabilidad, a la vez que desarrolla un fuerte sentimiento de empatía y respeto por los compañeros y el docente (Lorente-Catalán, Gatell y Joven, 2018; Martos et al., 2014; Murillo, 2016; Prieto, 2014).

Si tal como afirma William Glasser (1998), el 80% de lo que se aprende proviene de lo que se hace, es decir, no solo repitiendo lo que dice el docente sino tomando protagonismo, organizando y gestionando el propio aprendizaje; y el 95% se aprende cuando una persona enseña a otra, será muy interesante proponer tareas que combinen estos dos elementos, es decir, que permitan tomar decisiones y que impliquen enseñar/ayudar a otros. Para este segundo aspecto, consideramos muy apropiados los desafíos físicos cooperativos, entendiéndolos como actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, en el cual el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes (Velázquez, 2003)

Para poder analizar estos aspectos estrechamente vinculados a la motivación, se ha recurrido a dos teorías, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), y la Teoría de las metas de logro. La primera analiza el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Durante los últimos treinta años esta teoría ha evolucionado en diferentes subteorías. Una de las subteorías que nos servirá para analizar qué sucede cuando aplicamos actividades que atienden a las tres necesidades psicológicas básicas, es la Teoría de la Integración Orgánica. Esta teoría detalla los diferentes grados de autodeterminación de la conducta (Deci y Ryan, 2000):

- a) Desmotivación, hace referencia a la falta de determinación para actuar y se produce cuando el individuo no valora una actividad, no se siente competente para hacerla o no obtiene la consecución del resultado esperado.
- b) Motivación extrínseca, determinada por recompensas o agentes externos.
- c) Motivación intrínseca: Relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir gratificación externa. La actividad constituye el objetivo, la gratificación; suscitando sensaciones de competencia y autorrealización.

La segunda teoría utilizada para analizar la motivación, la teoría de metas de logro, se basa en que las personas somos organismos intencionales, dirigidas por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984).

El principal objetivo, según Nicholls (1984) consiste en mostrar competencia y habilidad en los contextos de logro y la idea fundamental de este modelo refleja tres pilares: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

- a) Habilidad: existen dos concepciones de habilidad: una donde se tiene en cuenta esa ejecución de maestría, de proceso, de aprendizaje; y la otra donde el sujeto juzga su competencia comparándose con los otros.
- b) Constructo multidimensional: esta teoría considera la motivación de logro como un compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- c) Metas: determinantes en las conductas, teniendo en cuenta el éxito o el fracaso de acuerdo al logro o no de esas metas.

Pese a que la investigación abarca las tres necesidades psicológicas básicas, el objetivo de esta comunicación es mostrar los resultados correspondientes a la competencia motriz real y percibida (en habilidades coordinativas) que se consigue en entrenamientos basados en la autogestión del aprendizaje y retos cooperativos, y su relación con el hecho de hacerlo en un ambiente inclusivo.

Metodología

Participantes

El grupo está compuesto por 18 jugadores, de edades comprendidas entre los

11 y los 14 años ($M = 11,6$; $DT = 1,13$), de nacionalidad kuwaití, registrados en una academia de fútbol de Kuwait. Cabe destacar que la academia de fútbol no está adherida a ninguna competición. A consecuencia de esto, los jugadores no están enmarcados en categorías o niveles, provocando así unas diferencias motrices, como mínimo, muy significativas entre ellos.

Materiales

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se plantea una metodología mixta (cuantitativa-cualitativa). La elección está motivada por la dificultad que supone estudiar las relaciones dinámicas que se establecen en el ámbito de la actividad física y el deporte (Castañer, Camerino y Anguera, 2013). De esta manera, podemos valorar aspectos clave como son la percepción y la experiencia tal como es vivenciada por los sujetos participantes, con el fin de obtener una fotografía más completa de la realidad estudiada.

Las técnicas de recogida de información utilizadas son las siguientes:

- **Observación participante – Moderada.** Se opta por un tipo de observación participante, que permite la combinación de participación y desapego durante las sesiones, en las cuales el investigador toma notas de campo sobre indicadores de las tres necesidades básicas.
- **Entrevistas.** Se realizan entrevistas semi-estructuradas a los jugadores al acabar las sesiones focalizándose en las tres necesidades básicas de la TAD. El proceso de preguntas es el siguiente: retos elegidos y logrados al grupo; y las necesidades de la TAD individualmente.
- **Encuestas:** Se utilizan dos cuestionarios diferentes:
 - TEOSQ, mide la orientación a la tarea y al ego. Se aplica una vez los jugadores han finalizado su actividad formativa.
 - También se realiza un cuestionario al finalizar con la intención de examinar la actividad, evaluarse a ellos mismos y poder valorar las tres necesidades básicas de la SDT.
- **Ficha de asistencia.** La ficha de asistencia constituye una herramienta básica para clasificar los principales obstáculos que tienen los jóvenes deportistas para acudir a los entrenamientos.

Procedimiento

Teniendo en cuenta que el fútbol es una de las actividades deportivas más practicadas en el mundo, así como que es una propuesta deportiva impulsada por el gobierno kuwaití, se propuso realizar esta investigación aplicada al fútbol, aunque también puede ser transferible a otros deportes y actividades físicas. Dicha propuesta consiste en una actividad de enseñanza-aprendizaje basada en retos cooperativos que responde a las tres necesidades básicas sobre las que se fundamenta la motivación intrínseca. Los retos se presentan a modo de catálogo y los propios jugadores se auto organizan para la elección de los retos a realizar. Los retos parten desde la individualidad, pero valorada en grupo

para ir acercándose a los retos de pareja o grupo, que permiten observar las elecciones y la colaboración o cooperación.

La actividad formativa a realizar es de habilidad/malabares con el balón, la cual desarrolla la visión periférica, el trabajo coordinativo, la fijación de la coordinación óculo-pie y óculo-mano, y contribuye a que el jugador sea más coordinado y posteriormente mejor jugador. La FIFA, máximo organismo del fútbol mundial, defiende la práctica de malabares diciendo que, si se repite regularmente, el malabarismo desarrolla las habilidades de destreza, coordinación y equilibrio entre los jóvenes futbolistas, favoreciendo de este modo la adquisición de otras técnicas.

Esta actividad está planteada para aglutinar las tres necesidades psicológicas básicas que determinan la motivación intrínseca según la TAD:

- La relación: se formarán grupos de 3 jugadores, los cuales serán seleccionados por el entrenador-formador teniendo en cuenta su nivel y la relación que tengan con otros jugadores. El entrenador después de un análisis de los jugadores los divide en 3 niveles diferentes (A, B y C, siendo A el que más competencia motriz tiene y C el que menos) y cada grupo tiene un jugador nivel A, un jugador nivel B y un jugador nivel C.
- La competencia: se les proporcionarán 24 retos (individuales, p. ej.: 10 toques al balón sin que caiga alternando piernas; por parejas, p. ej.: 8 pases con la cabeza sin que caiga; por tríos, p. ej.: todos los jugadores deben de tocar el balón como mínimo una vez sin que caiga; e incluso por grupos, p. ej.: todos los jugadores deben de tocar el balón como mínimo una vez sin que caiga y encestar en una canasta), con puntuaciones validadas por profesionales del deporte, que deberán realizar como mínimo dos veces cada jugador.
- La autonomía: en grupo deberán decidir qué retos quieren escoger y cuándo los quieren realizar.

Los retos son visibles mediante unos videos colgados en una página web y una aplicación elaborada *ad hoc*. Estos videos están realizados por jugadores de una edad similar para que las neuronas espejo (Rizzolatti, Fadiga, Fogassi, y Gallese, 1999) ayuden a desarrollar de forma más eficaz el efecto de reflejar aquello que estamos observando. El grado de dificultad de estos retos ha sido revisado y validado por diferentes expertos del deporte (jugadores profesionales, entrenadores nacionales y académicos especialistas). Cada experto ha puntuado cada reto en función de su dificultad en un baremo entre 1 y 10, siendo 1 muy fácil y 10 muy difícil. La media de los expertos en cada reto es el valor que se le da por conseguirlo. En los retos individuales cada jugador puntúa al lograr el reto; para adquirir los puntos en los retos por parejas el jugador A debe hacerlo con el B, el B con el C y el A con el C; en los retos por tríos deben participar todos; y, por último, en los de dos grupos deben participar todos los componentes de los dos grupos.

La actividad formativa, realizada durante 8 jornadas, consiste en que el grupo

debe visualizar los videos y escoger durante los primeros cinco minutos dos retos (individuales, por parejas, por tríos y/o dos grupos). En los siguientes veinte minutos, los jugadores deben realizar los retos, en una zona marcada de 5x5 metros, consiguiéndolo al menos dos veces por jugador para poder puntuar. Al finalizar, los jugadores disponen de cinco minutos donde los grupos que deseen puedan realizarlo delante de los demás puntuando más.

Análisis de datos

Se han realizado dos tipos de análisis. Un análisis estadístico descriptivo para los datos cuantitativos obtenidos en los cuestionarios, realizado con el programa estadístico SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*) y con Microsoft Excel 2011 para Mac. El análisis cualitativo de las entrevistas y las notas de campo se ha realizado tomando como primera referencia los elementos constituyentes de la TAD, realizando una triangulación metodológica y de percepciones.

Resultados

- 1) Los jugadores realizaron una encuesta previa a la actividad formativa en la cual se les preguntaba el nivel que creían tener valorándose en una escala de Likert del 1 al 6 (Tabla 1). También realizaron otra con las mismas características después de realizar las 8 jornadas, en la cual se les preguntaba su nivel de competencia percibida que tenían al inicio, es decir, antes de realizar la actividad formativa y al finalizarla (Tabla 2).

A	M= 4
B	M= 2,33
C	M= 3

Tabla 1: Percepción jugadores sobre su nivel inicial de competencia.

	INICIO	FINAL
A	M= 3,5	M= 5,33
B	M= 3,16	M= 4,66
C	M= 3	M= 3,83

Tabla 2: Comparación final de la percepción de los jugadores sobre su competencia inicial y final.

- 2) En la puntuación final (analizado de manera transversal), los jugadores que se consideraron por parte del entrenador de nivel A consiguieron más puntos (340 puntos) que los B (317 puntos), y estos más que los C (214 puntos).
- 3) El entrenador percibe una mejora competencial en todos los jugadores.
- 4) Los jugadores en la entrevista realizada al final de cada sesión marcan un “SI” en el aprendizaje de la habilidad con el siguiente porcentaje (Tabla 3) de todas las veces respondidas:

A	92,5%
B	91,4%
C	81,5%

Tabla 3: Percepción del aprendizaje (jugadores).

- 5) La media de la percepción competencial de los jugadores en la escala de Likert era de 3,06 y al finalizar es de 4,78, de manera que los jugadores perciben una mejora de 1,72.
- 6) En la realización del cuestionario TEOSQ, el cual fue desarrollado para valorar la tendencia de las personas hacia la Tarea o hacia el Ego en el contexto deportivo (Duda y Nicholls, 1992), con coeficientes de Cronbach para las dos subescalas han demostrado una consistencia interna, siendo el alfa del factor tarea de 0,806 y de ego de 0,906, teniendo en cuenta la tabla 4, entendemos que todos los jugadores se orientan a la Tarea en mayor medida que al Ego.

	TAREA	EGO
A	4,9	3,5
B	4,6	2,6
C	4,3	3

Tabla 4: Orientación hacia la tarea o hacia el ego según el nivel competencial.

- 7) En la entrevista final se les preguntaba a los jugadores cuales de los retos eran más difíciles y el por qué de ello. Los jugadores respondieron:

	Individuales	Parejas	Tríos	Dos grupos
A	66,67%	0%	16,67%	16,67%
B	50%	0%	16,67%	33,33%
C	33,33%	16,67%	0%	50%

Tabla 5: Percepción de dificultad en los retos.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es comprobar si en entrenamientos basados en la autogestión del aprendizaje y los retos cooperativos, con intención inclusiva, mejora la competencia motriz percibida y lograda en jóvenes jugadores de fútbol de diverso nivel, podemos concluir lo siguiente:

Mejora de la competencia real (habilidad lograda) y competencia percibida.

Teniendo en cuenta el punto número 1 y al punto número 2 de los resultados, y una vez triangulados los datos a nivel temporal, podemos afirmar que los jugadores se acercan más a la competencia percibida real una vez finalizada la actividad formativa que en un inicio, y por tanto existe una mejora de la competencia percibida.

Basándonos en una triangulación metodológica, la cual intervienen los puntos 3, 4 y 5 del apartado de resultados, podemos observar una tendencia de mejora competencial de todos los jugadores, ya que si la competencia percibida es acorde a los resultados ésta también lo será al revés.

¿Los jugadores con más nivel incluyen a los de menos nivel?

Teniendo en cuenta que, en la orientación hacia el ego o hacia uno mismo, los sentimientos de logro personal y la alta competencia están referidos a las normas externas, se considera que se alcanza el éxito cuando uno ha vencido a otro y eso significa que ha demostrado una habilidad (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). Ello nos permite interpretar que:

- Los jugadores nivel C tienen un nivel superior de Ego respecto a los de nivel B, que, aunque resulte curioso, se relacionaría con sus comentarios sobre el hecho de sentirse incluidos en un grupo con miembros más competentes. Según el punto 7 de los resultados y teniendo en cuenta las notas de campo, a los jugadores de nivel C les resultan más difíciles los retos individuales porque no saben como realizarlos.
- Los jugadores nivel B justifican su nivel inferior de Ego con respecto al resto de grupos, por la presión que ejerce en ellos realizar los retos delante de los otros.
- Los jugadores nivel A justifican su nivel superior de Ego (respecto al resto de jugadores) por considerar que han demostrado una habilidad en cada momento, lo cual queda constatado por los comentarios recogidos en las notas de campo en los que infravaloran a los demás en la mayoría de casos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, destacar la necesidad de realizar el cuestionario TEOSQ también al inicio del proceso. De hecho, está previsto hacerlo en la réplica de estudio en un nuevo caso en el contexto español. Otro aspecto a tener en cuenta sería valorar si el trabajo realizado tiene una transferencia directa al juego.

Por último, podemos concluir que la propuesta tiende a provocar cambios y ejerce influencias en la motivación, mejorando la competencia, tanto la lograda como la percibida, aunque siguen apareciendo signos de mantenimiento de ciertas diferencias percibidas, especialmente por los más dotados. A su vez, los que eran de nivel más bajo se sienten bien en el grupo, aunque los retos individuales sean difíciles. Por otra parte, los jugadores de más nivel están predispuestos a colaborar, cooperar y ayudar a aquellos que en un principio perciben como menos competentes motivadamente. Este hecho concuerda con la idea de Fernández-Río y Velázquez (2005) cuando afirman que los retos cooperativos pueden contribuir a potenciar la integración y favorecer la motivación hacia la actividad física, fundamentalmente entre aquellas personas con una valoración más baja de su propia habilidad motriz. Consideramos que esta propuesta basada en la autogestión combinada con los retos cooperativos puede ser una metodología adecuada en este sentido, aunque es preciso seguir trabajando en el ambiente inclusivo.

Referencias

- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01).
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Fernández-Rio, J. y Velázquez, C. (2005) *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. Sevilla: WANCEULEN Editorial Deportiva.
- Glasser, W. (1998). *Choice theory*. New York: Harper Collins.
- Lorente, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Publicación digital.
- Lorente-Catalán, E., Gatell, E. y Joven, A. (2018) Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En: E. Lorente-Catalán y D. Martos (ed.) (2017). *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social*. Lleida/València: Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.
- Martos, D., Torrent, G., Saiz, L., Tamarit, E. y Durbà, V. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3-8.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Murillo, J.F (2016). *Maestro, ¿Puedo hablar de ti? La autogestión de problemas como experiencia transformadora en Educación Física*. Departamento de Educación. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Nicholls, J. (1985). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective, experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-*

- Regulation* (pp. 452-502). UK: Academic Press.
<http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Prieto Román, A. (2014). *Autonomía en el aprendizaje en Educación Física y relaciones de la EF con la felicidad y la atribución de la motivación de logro, de un grupo de alumnos/as del tercer ciclo de educación Primaria. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L. & Gallese, V. (1999) Resonance behaviors and mirror neurons. *Archivio Italiano di Biologia*, 137, 85–100.
- Velázquez, C. (2003). “Desafíos físicos cooperativos”, en “Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003”. Valladolid: La Peonza. Cederrón

TRABAJO COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: PUZZLE DE ARONSON Y ORIENTACIÓN DEPORTIVA

COOPERATIVE WORK IN THE CONTINUING TRAINING OF THE TEACHER: ARONSON'S PUZZLE AND ORIENTATION

Óscar Moreira Hernández, Antonio Sánchez Martín, Ceferino Francisco Pérez y Marcos Martínez Miguel.

CEIP Morales del Vino (Morales del Vino – Zamora)
CRIE de Zamora (Zamora)
CIFP “Ciudad de Zamora” (Zamora)
CRIE de Zamora (Zamora)

Correo electrónico de contacto: omoreira@educa.jcyl.es

RESUMEN: El Seminario de formación permanente “Los Jinnasias” de Zamora presenta una propuesta práctica de orientación llevada a cabo por profesionales de la actividad física en contextos educativos, con la intención de generar aprendizajes que faciliten procesos diferentes de compromiso práctico e implicación colectiva. Desde este planteamiento pedagógico se entiende que la orientación puede jugar un papel muy significativo en la consecución de las metas del área de Educación Física desde una perspectiva “cooperativa”, ya que, a los contenidos específicos del deporte de la orientación, se pueden añadir otros ambientes de aprendizaje que generen situaciones en las que la suma de consecuciones de trabajo en equipo ayuden a alcanzar el reto colectivo final. A partir de estos postulados, se generará una “*locura creativa*”, para proporcionar herramientas que faciliten a los docentes la realización de una progresión lógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la “*Orientación*”, añadiendo a la misma la creación de espacios y ambientes que favorezcan la cooperación, consiguiendo “*no perderse*” y “*sí encontrarse*”. Para ello, la técnica puzle de Aronson juega un papel determinante en los postulados planteados a los participantes en la práctica.

ABSTRACT: The Permanent Training Seminar "The Jinnasias" of Zamora presents a practical proposal orienteering carried out by professionals of the physical activity in educational contexts, with the intention of creating programming that facilitate different processes of collective practical commitment and involvement. From this pedagogical approach, it is understood that the orienteering can play a very significant role in the achievement of the goals of the area of Physical Education "from a cooperative perspective", since the specific contents of the sport of the orientation, you can add other learning environments that create situations in which the sum of achievements of team work will help to achieve the collective challenge. From these principles, it will generate a "creative madness", to provide tools for teachers to facilitate the implementation of a logical progression in the teaching-learning process of the "orienteering", adding to it the creation of spaces and environments that promote cooperation, getting "not to miss" and "if". To do this, the technique puzzle of Aronson plays a decisive role in the postulates posed to the participants in the practice.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

El colectivo “Los Jinnasias” es un seminario de innovación educativa integrado por cuatro docentes de la provincia de Zamora, preocupados por crear un clima de intervención didáctica que favorezca en los maestros y profesores la cooperación, el trabajo en grupo y el descubrimiento de nuevas sensaciones motrices. Es decir, busca generar estructuras y metodologías activas que posteriormente puedan tener una aplicación eficiente en el aula, y que conecten las actividades de Educación Física con las Competencias Clave que deben ser alcanzadas por los alumnos, independientemente del contexto educativo en el que éstas tengan que desarrollarse. Es ahí donde se entiende que no podemos perder de vista el carácter creativo que debe impregnar la planificación del trabajo práctico, ya que “la creatividad no debe ser patrimonio exclusivo de ninguna rama del saber”.

Nuestra participación como profesores ponentes en las “III Jornadas de la Gimnasia a la Educación Física”, celebradas en Peñaranda de Duero (Burgos), con un total de 60 asistentes, nos hizo pensar y diseñar otra forma de hacer llegar el contenido a desarrollar por todos los participantes de manera cooperativa. Para ello, la técnica “Puzzle de Aronson” jugó un papel determinante en el acercamiento al contenido de la orientación y una propuesta secuenciada de trabajo en aula.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia desarrollada se llevó a cabo durante las “III Jornadas de la Gimnasia a la Educación Física”, celebradas en Peñaranda de Duero (Burgos) en septiembre de 2017. En ella planteamos un trabajo práctico sobre el contenido de la orientación y su secuenciación práctica en el aula de Educación Física.

Nos marcamos los siguientes objetivos:

- Conocer las posibilidades didácticas de la orientación en el medio escolar.
- Proporcionar herramientas didácticas para aplicar los juegos de orientación en las clases de Educación Física.
- Desarrollar la cooperación y el trabajo en equipo.
- Generar vehículos de aprendizaje colaborativo a partir de las actividades físicas y los juegos de orientación.
- Relacionar interdisciplinariamente los ámbitos de la orientación con otras áreas.
- Facilitar una progresión didáctica en los ambientes de aprendizaje de la orientación.

A la hora de desarrollar los objetivos diseñamos cuatro “espacios de

juego” en diferentes lugares del pueblo. Y uno más “final de actividad” que tuvo lugar en el patio del colegio, punto de partida de la actividad, y que tenían que crear entre todos los participantes. En estos espacios se realizaron diferentes juegos de orientación, algunos de ellos con estrategias cooperativas independientes.

Para organizar esta estructura diseñada con una cantidad de alumnos considerable, unos sesenta, nos decantamos por la técnica de “**Puzzle de Aronson**” (Martínez y Gómez, 2010) como organización metodológica de toda la sesión, que tenía una duración total de dos horas.

Desarrollo de la sesión de orientación “Perdid@s”

La sesión que los docentes realizaron era una progresión de trabajo sobre diferentes aspectos del contenido de orientación deportiva en una propuesta concreta, que admite las modificaciones que se nos puedan ocurrir adaptándose de esta manera a nuestros conocimientos, el nivel de nuestros alumnos, nuestros materiales y nuestros espacios de trabajo. Todo lo realizado puede llevar a cabo entre 4 y 6 sesiones.

El conjunto de la sesión “Perdid@s” estaba diseñada como un gran juego con pequeños juegos en su interior, tenía un “**hilo conductor**” (Moreira-Hernández, Vara, Maillo, y Lozano, 1997) de principio a fin en aras de una motivación extra hacia la involucración de cada uno de los participantes en el desarrollo del juego, “un extraño vendedor de brújulas de todo tipo, desde las más antiguas hasta las más modernas” y que comenzó leyendo un texto para introducir a todos los asistentes en el juego (sesión) del que iban a formar parte. (Anexo I).

Una vez que el “vendedor de brújulas” leyó el texto e introdujo a todos participantes en la actividad, se les entregó una hoja donde se explicaban una serie de instrucciones que tenían que seguir en **orden** (esto era muy importante) para conseguir: la formación grupos con unas determinadas características, comenzar a desarrollar la técnica de Puzzle de Aronson de una manera autónoma sin la presencia de ningún docente y comenzar a desarrollar el juego.

1ª. Dividíos en **6 grupos** de unas 10 – 12 personas, que se llamarán (LIMBO, AGUJA, LUPA, ESCALA, LÍNEA Y FLECHA). Siguiendo las siguientes consignas:

- a. Que sea un equipo mixto, muy mixto.
- b. Que haya gente de diferentes localidades.
- c. Que haya docentes de primaria y secundaria.

Esta fue la forma de crear los grupos de inicio o “**grupos nodriza**” (Martínez y Gómez, 2010) de la técnica de Aronson. Son los grupos iniciales que durante la

sesión se dividirán en subgrupos y que se volverán a juntar para realizar una actividad final.

2ª. Poneros las pegatinas con el nombre de vuestro equipo en un lugar visible. Las pegatinas os dividirán en subgrupos de expertos según os consideréis: VELOCES, ÁGILES, RESISTENTES Y ESTRATEGAS...

Se les entregó unas pegatinas de cuatro colores diferentes donde ponían el nombre de su grupo inicial, por ejemplo LIMBO y a su vez esos colores los dividían en “**expertos**”, en cada grupo habría entonces 3 veloces, 3 ágiles, 3 resistentes y 3 estrategas.

Fue la forma de crear los expertos para los posteriores “**grupos de expertos**” (Martínez y Gómez, 2010) siguiendo la técnica de puzzle de Aronson.

3ª. Juntaros con los otros subgrupos de expertos de los otros equipos. Todos los veloces juntos, los ágiles juntos, los estrategas juntos y los resistentes juntos. Ya no os podéis separar.

De esta forma se crearon los “**grupos de expertos**” que desarrollarían cada una de las actividades de orientación, juegos independientes dentro del gran juego.

4ª. Entrad en la siguiente dirección y seguid las instrucciones: <https://labrujuladeeinsteinst.blogspot.com.es/>
(Se recomienda para verlo en el móvil “ver en versión web”, para ver las pestañas con los nombres de vuestros grupos de expertos que es donde tenéis que pinchar).

El blog en el que tenían que buscar la información se creó específicamente para el desarrollo de esta práctica. Buscamos con ello por un lado relacionar nuestros contenidos del área con las TIC y la competencia digital. Y por otro resolver el problema de movilizar un gran número de personas por un espacio grande, un pueblo, y con autonomía total, es decir sin ningún docente que les dijera lo que tenían que hacer en cada momento. Pinchando en las diferentes pestañas del blog, una por cada “**grupo de expertos**”, se les indicaba, a través de una pista, donde tenían que ir a desarrollar su actividad sobre orientación.

Por lo tanto, el siguiente paso dentro del juego fue que cada grupo de expertos buscaba el lugar donde iba a desarrollar su actividad. Allí se encontraban con un “personaje” (docente que seguía con el hilo conductor) que les explicaba el juego que iban a desarrollar. Fueron los siguientes:



Una vez que los “*ágiles*” llegaron hasta su espacio de juego desarrollaron actividades sobre el trabajo con el denominado “**mapa chino**” que es un mapa muy sencillo, con pocos elementos de referencia y casi simétrico.

- Búsqueda de nuestra posición en el mapa según nos vamos desplazando. Iniciación al concepto de mapa “orientado”.
- Recorrido en filas orientando el mapa según desplazamiento.
- Recorridos de mapa por parejas: se siguen recorridos previamente marcados, acompañando con el dedo en el mapa mi seguimiento de por dónde voy además de llevar el mapa orientado. El otro compañero supervisa que estas dos cosas se están realizando correctamente.
- Duelos de mapas: dos equipos se enfrentan a realizar recorridos establecidos en el mapa, habiendo varios diferentes. Sale un miembro de cada equipo, el docente les indica el número de mapa que tienen que realizar, cogen el mapa y realizan el recorrido marcado; aquí intervienen factores de precisión y velocidad “hay que hacerlo lo más rápido posible sin equivocarse”.

En estas actividades se trabaja solo con un plano/croquis, sin puntos balizados ni otros elementos específicos de la orientación, para iniciar en el trabajo de nuestra posición o la de otros dentro de un espacio representado por un plano, y la orientación correcta de un mapa respecto del espacio que representa.

Página principal Ágiles **Estrategas** Resistentes Veloces

Estrategas

Vosotros estrategas, dirigiros todos juntos hasta La Plaza de Peñaranda, que está al Norte del colegio donde os encontraréis.

Allí realizaréis un juego donde la estrategia puede ser algo fundamental...

Cuando terminéis de jugar volvez al punto de partida... Esto no ha terminado...

Una vez que el grupo de “*estrategas*” llegaron a la Plaza desarrollaron **una carrera de orientación en línea** (donde el orden de la búsqueda de las balizas está establecido) con salida escalonada y dos mapas diferentes, que tendrían que completar una vez finalizado el anterior. En esta carrera el orden de paso de las balizas estaba marcado y era obligatorio. En esta tarea se trabaja por primera vez con mapa y tarjeta de control a la vez. (Mapas del juego, anexo II).

Resistentes

Como lleváis la resistencia por bandera, vuestro aguante ha hecho que os toque jugar en el punto más alejado al colegio.

Salid a la carretera y dirigiros hacia EL ESTE, todos juntos y sin separaros, buscad un **jardín con caminos interiores**. Allí veremos si sois tan resistentes...

Cuando terminéis de jugar volvez al punto de partida... Esto no ha terminado...

Cuando el grupo de expertos “*resistentes*” encontró su zona de juego realizaron la actividad “**el repostaje en parejas**”. En el punto de partida se colocaron

varios mapas en el suelo que, los jugadores colocados en parejas y agarrados de la mano, solo podrán observar pero no tocar. Deberán ir a buscar todas las balizas en el orden que quieran, el mapa se podrá mirar las veces que sean necesarias. Se introduce para este juego la tarjeta de control, que es donde se apuntan los códigos o números que tienen las balizas. (Mapa del juego, anexo III).



Una vez que los “*veloces*” llegaron a su zona de actividad desarrollaron una búsqueda de balizas por equipos, jugando consecutivamente un miembro de cada equipo a la vez. El juego se denomina “**batalla de balizas**”, en esta actividad se pone en juego la precisión en la orientación, así como la rapidez en la localización de un punto concreto del espacio de juego. El docente entrega a cada jugador participante un mapa y una tarjeta de control, y les indica que baliza tienen que localizar. Puntúan por baliza encontrada (10 puntos), y el primero en llegar con el número de control correcto (5 puntos). (Mapa del juego, anexo IV).

Una vez que todos los grupos de expertos finalizaron su actividad, que hemos comentado con anterioridad, volvieron al punto de partida (colegio), lo hicieron todos a la vez ya que tenían un tiempo máximo para completar su juego de expertos, tiempo que controlaba el personaje – docente que dirigida cada uno de los micro-juegos.

Una vez que llegaron todos los grupos de expertos de realizar su juego de orientación, se volvieron a colocar con su grupo de inicio o “grupo nodriza” para seguir el desarrollo de la sesión y con la estructura del Puzzle de Aronson. “El extraño vendedor de brújulas”, siguiendo con el hilo conductor, les dio dos consignas muy claras que tenían que seguir al pie de la letra.

1ª. Todos los miembros del equipo debían conocer cada una de las actividades que se habían desarrollado en cada uno de los espacios de aprendizaje. Es decir, cada subgrupo de expertos contaba a su grupo nodriza lo que habían hecho en su actividad de orientación.

2ª. Una vez conocidas las actividades de orientación por todos deberían consensuar una secuenciación de aprendizaje lógica, de dichas actividades, para desarrollar en diferentes sesiones de Educación Física.

Terminadas estas dos tareas, el grupo nodriza contaba sus conclusiones al “vendedor de brújulas” y este les entregaba un plano nuevo con más instrucciones, esta vez para poder desarrollar la actividad final.

La actividad final a su vez tenía dos partes. En la primera debían colocar por “grupos nodriza” diferentes elementos (conos, bancos, tejas, chinos y aros) para diseñar un trozo del mapa que les habían entregado. Es decir, ahora los participantes debían diseñar su propio espacio de juego bajo unas premisas que se les había indicado, cada grupo creaba un trozo del mapa y una vez que todos terminaran tendrían el mapa completo. Cuando los grupos iban finalizando se comprobaba la disposición de los elementos en el espacio y la equidistancia entre ellos.

En la segunda y última parte de la actividad final, cada grupo nodriza, compartiendo el mismo espacio (el que habían creado entre todos), diseñó una carrera de orientación en **score** (el orden para buscar las balizas no está establecido) para otro grupo nodriza que realizaron para finalizar la sesión. Es decir, cada grupo colocó unas balizas en el espacio de juego para que otro grupo las buscara y anotara en su tarjeta de control (Normas del juego final y mapas, anexo V).

Finalizamos con una pequeña puesta en común, reflexión y viabilidad de esta metodología cooperativa siguiendo la estructura del Puzzle de Aronson en nuestras sesiones de Educación Física, con este contenido de orientación desarrollado u otros.

Conclusiones

Experiencia formativa que permite por un lado llegar a un número importante de participantes a la vez y por otro desarrollar una propuesta metodológica cooperativa donde los docentes son partícipes de la propia experiencia cooperativa (Puzzle de Aronson), la ponen en práctica, la desarrollan y la vivencian. Todo ello para un contenido concreto, que este caso fue el desarrollo de propuestas para trabajar la orientación en el aula, pero que perfectamente se puede adaptar a otros contenidos de nuestra área.

Además con este tipo de metodologías y estructuras de aprendizaje, podemos aumentar el nivel de autonomía de nuestro alumnado dando un valor añadido al proceso de enseñanza – aprendizaje sobre el resultado final.

Referencias

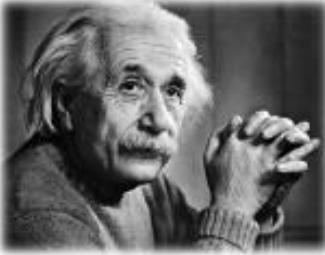
- Casado-Mora, J. M. (2009). El deporte de orientación en el ámbito educativo: posibilidades didácticas del gimnasio I., *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2(7), 82-94. [http://emasf.webcindario.com/El deporte de orientacion en el ambito educativo.pdf](http://emasf.webcindario.com/El_deporte_de_orientacion_en_el_ambito_educativo.pdf)
- Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En P., Arnaiz, M^a. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Moreira-Hernández, O. (2017). Perdidos en el gimnasio. Curso de Recursos y materiales innovadores para profesores de Educación Física. Material inédito. CFIE Zamora.
- Moreira-Hernández, O., Vara, O., Maillo, B., y Lozano, D. (1997). *El aula en la naturaleza*. Madrid. Editorial CCS.

Blog utilizado para el desarrollo del juego

<https://labrujuladeeinsteinst.blogspot.com.es/>

Anexo I: Texto leído en el inicio de la sesión al gran grupo por el “vendedor de brújulas”.

**“NO
PRETENDAMOS
QUE LAS COSAS
CAMBIEN, SI
SIEMPRE
HACEMOS LO
MISMO”**



Como el año 1884 cuando el joven Albert Einstein apenas tenía 5 años y vio por primera vez una brújula magnética. Se quedó impresionado, boquiabierto como presenciando un milagro.

Se produjo en él algo misterioso al ver la oscilación hacia el norte de la aguja guiada por una fuerza invisible. Este aparato le convenció de que debía haber “algo detrás de las cosas, algo mágicamente oculto”.

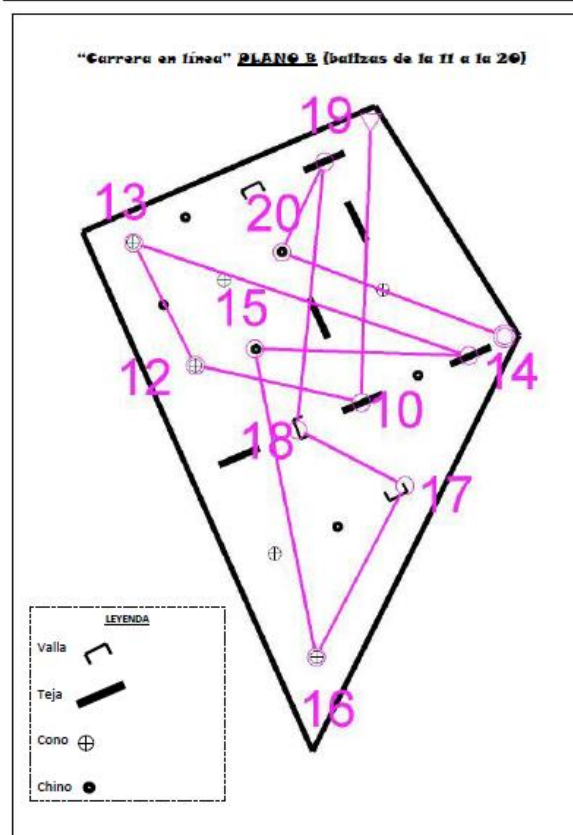
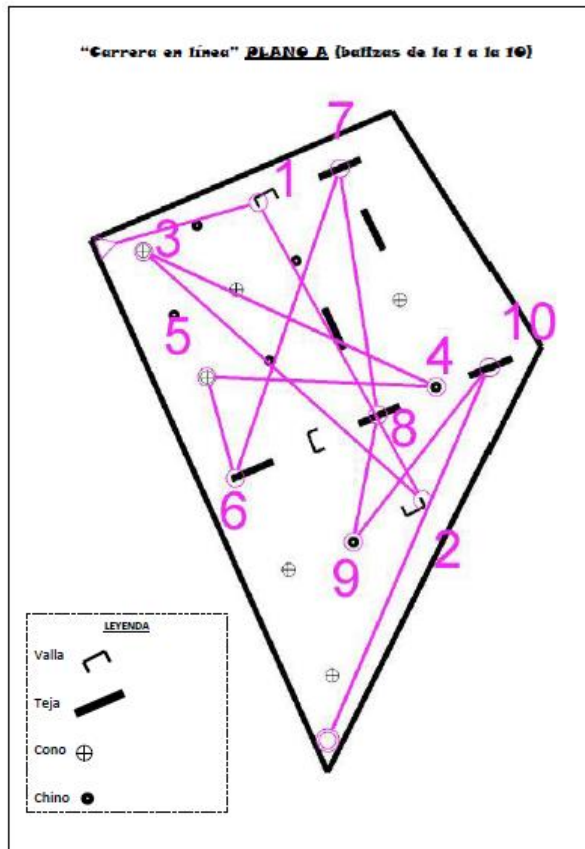
Hoy 30 de Septiembre de 2017, en la localidad burgalesa de Penaranda de Duero, Einstein está muy presente.

Nunca se supo por qué fue uno de los secretos mejor guardados de nuestro protagonista. Pero, además de ser considerado el científico más conocido y popular del siglo XX, le apasionaban las carreras de orientación.

Pensaba que un deportista completo de estas carreras debía tener varias características destacadas: ser veloz como el viento, resistente como el diamante, ágil como una gacela y un buen estratega.

Estas cualidades también tienen que estar presentes en vosotros mismos... (Seguid las indicaciones que encontraréis en estas tarjetas!).

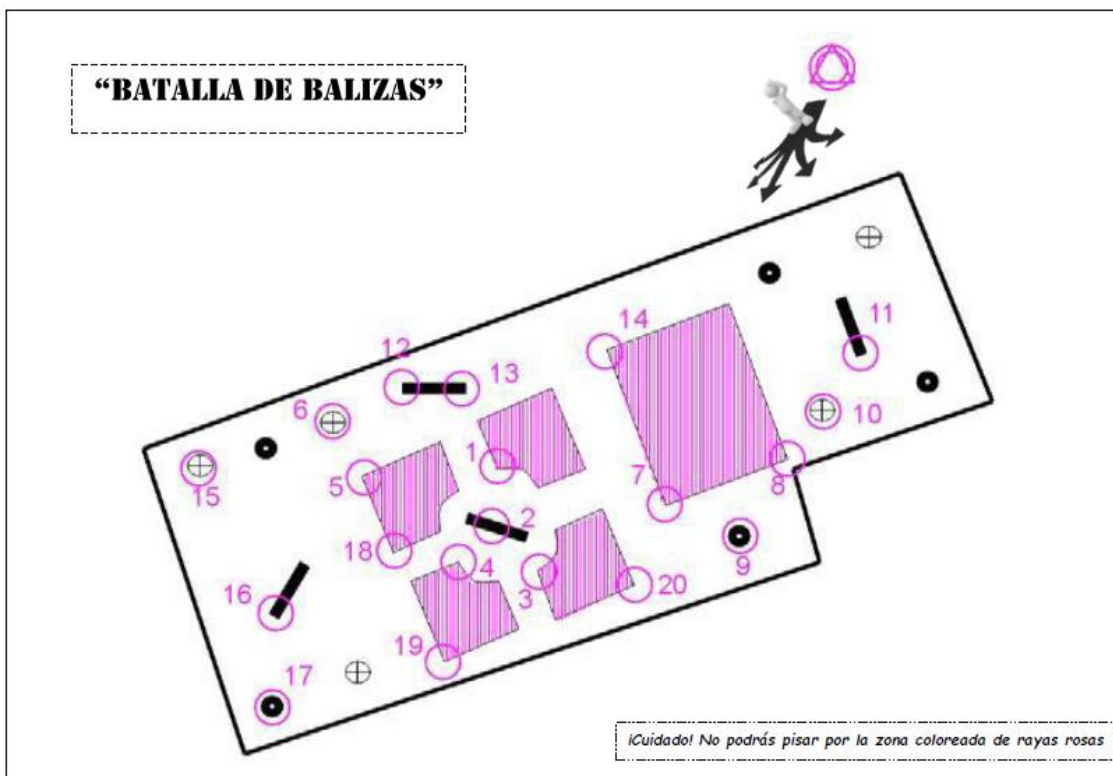
Anexo II: Mapas carrera en línea.



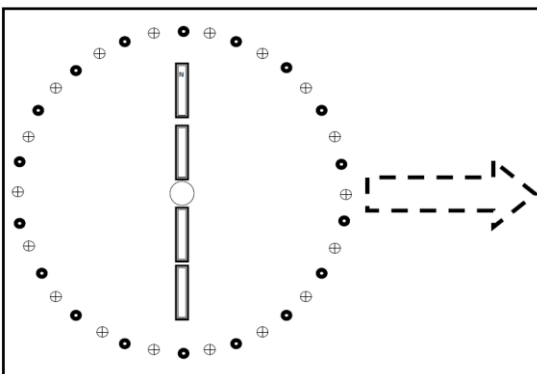
Anexo III: Mapa para la realización del juego “repostaje en parejas”.



Anexo IV: Mapa de “batalla de balizas”.



Anexo V: Normas y mapas de la actividad final.



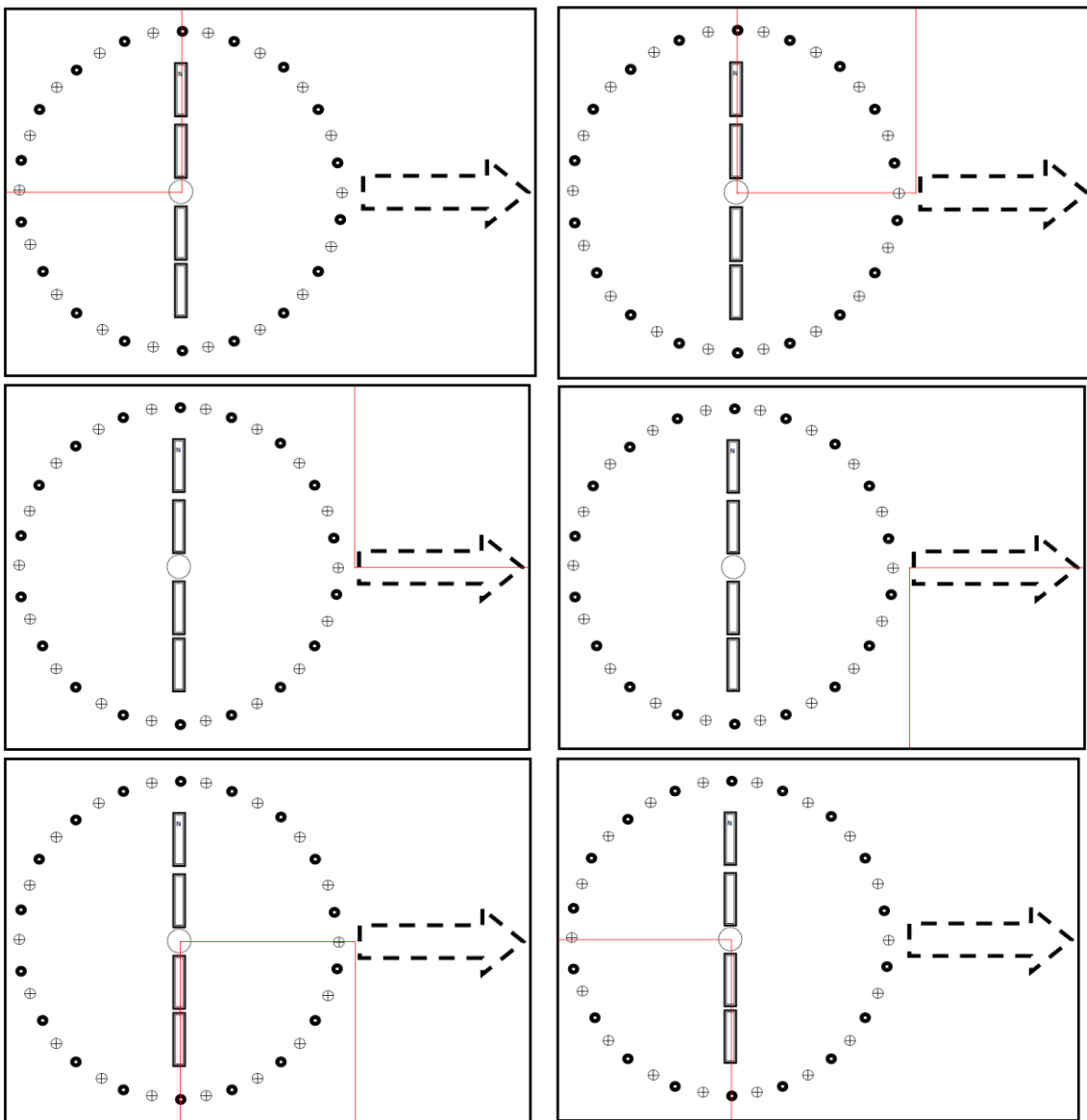
ACTIVIDAD FINAL EN PLANO – BRÚJULA

1. Construye con tu equipo la zona de mapa que te corresponda (zona recuadrada en rojo). Dispones de un total de 10’.
2. Busca la proporcionalidad con la construcción que están haciendo los otros equipos y teniendo en cuenta que la línea exterior del mapa corresponde con la línea del campo de fútbol – sala del patio del colegio.
3. Sigue para ello la siguiente leyenda de mapa.

LEYENDA DE MAPA				
Cono ⊕	Chino ●	Banco [rectángulo]	Aro ○	Teja [línea]

4. Dibuja con tiza cualquier elemento que consideres que le falta al plano – brújula. (Para que sea más brújula).
5. Cuando todos los equipos hayan terminado de construir su parte, coloca 6 balizas en cualquier lugar del espacio siempre buscando que haya elementos de referencia (un cono, una teja, etc.). Y dibuja su situación exacta en el mapa que te hemos entregado. No unas las balizas con líneas, será una carrera en score.
6. Entrega tu mapa y una tarjeta de control a otro grupo para que realice la búsqueda siguiendo las siguientes consignas: LÍNEA a LIMBO, LIMBO a ESCALA, ESCALA a FLEHA, FLECHA a AGUJA, AGUJA a LUPA y LUPA a LÍNEA.
7. Una vez terminada la búsqueda devuelve la tarjeta de control y el mapa a su equipo original para que comprueben si lo has realizado correctamente.

¡NO TE PIERDAS!



GOUBAK MEDIANTE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y MODELO COMPRENSIVO DE INICIACIÓN DEPORTIVA: EXPERIENCIA PRÁCTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GOUBAK THROUGH COOPERATIVE LEARNING AND COMPREHENSIVE MODEL OF SPORTS INITIATION: PRACTICAL EXPERIENCE WITH UNIVERSITY STUDENTS

Víctor Manso-Lorenzo¹, Javier Fraile-García²,
Miguel Cambronero-Resta³, Ángel Ibaibarriaga-Toset⁴

¹CEIP Campohermoso (Humanes de Madrid)

²CEIP León Felipe (Fuenlabrada) y Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid)

³CEIP Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)

⁴CEIP Doctor Severo Ochoa (Getafe) y Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid)

Correo electrónico de contacto: vmansolorenzo@educa.madrid.org

RESUMEN: El objetivo de este trabajo ha sido recoger la experiencia práctica con estudiantes universitarios, mostrando la enseñanza del Goubak como deporte colectivo de colaboración-oposición (regulada) a través del aprendizaje cooperativo y modelo comprensivo de iniciación deportiva. Primero, se establece una breve conceptualización de la propia disciplina, así como el modo en el que se materializa la primera toma de contacto con el alumnado. Seguidamente, se describe al grupo universitario participante y, a continuación, se analiza la metodología empleada durante la sesión. Se resalta la importancia de enseñar la lógica interna utilizando el modelo “Teaching Games for Understanding” (TGfU), empleando la estrategia metodológica cooperativa de la técnica del “Puzle de Aronson”. Por último, se sintetizan las conclusiones y valoraciones recogidas de la experiencia, a modo de ahondar en el estudio por comprender el camino más idóneo en su enseñanza.

ABSTRACT: The aim of this project has been to collect practical experience with university students, showing the teaching of Goubak as a collective sport of collaboration-opposition (regulated) through cooperative learning and comprehensive model of sports initiation. First, a brief conceptualization of the discipline itself is established, as well as the way in which the first contact with the student materializes. Next, the group of participating university students is described and then the methodology used during the session is analyzed. There is highlighted the importance of teaching the internal logic using the model “Teaching Games for Understanding” (TGfU), using the cooperative methodological strategy of the “Aronson’s puzzle” technique. Finally, the conclusions and evaluations collected from the experience are collected, in order to deepen in the study to understand the most suitable way in his teaching.

Presentación del “Goubak”: nuevo deporte alternativo

El Goubak es una modalidad deportiva de colaboración-oposición (regulada), mixta y de cancha compartida, ideada por el docente Víctor Manso Lorenzo (2016), maestro de Educación Física (en adelante, EF) en la Etapa de Educación Primaria, en Madrid, España. De forma institucional, surge en la Comunidad de Madrid durante el curso escolar 2016-2017 mediante la creación de un Grupo de Trabajo de docentes de EF denominado: “Goubak como deporte alternativo en las clases de EF: creación de material didáctico”. Así, el citado grupo, durante sus inicios se configura como proyecto de innovación y formación del profesorado asociado al Centro Regional de Innovación y Formación (C.R.I.F.) “Las Acacias”, para más tarde, organizarse como Seminario de Formación y Trabajo vinculado al Centro Territorial de Innovación y Formación (C.T.I.F.) de “Madrid Sur”. Recientemente, se ha creado la Asociación Internacional de Goubak (A.I.G.) que lleva a cabo una labor de difusión y promoción de esta modalidad lúdico-deportiva a través de canales y redes sociales como: [Twitter @goubak sport](#), [Facebook @goubaksport](#), [Youtube Goubak Sport](#) y el propio sitio web habilitado <https://goubaksport.com/>.

En esencia, durante la modalidad lúdico-deportiva alternativa, dos equipos mixtos se enfrentan en torno a una única portería central situada en un área intransitable. Asimismo, el juego cuenta con tres áreas complementarias alrededor de dicho círculo central, en cada una de estas áreas se obtiene un valor de puntuación diferente: 1, 2 y 3 puntos. En cuanto al material específico empleado (ver Figura 1) destacan: el balón de Goubak (singular por su forma achatada por los polos), la portería (la prolongación vertical de tres postes) y el terreno de juego (de forma circular). El objetivo del juego es alcanzar y mantener 15 puntos. Los puntos se alcanzan si se consigue lanzar el balón limpiamente a través de la portería y, al otro lado, se recibe al vuelo por un integrante del equipo sumándose 1, 2 o 3 puntos en función de la zona donde ha recepcionado. Con la peculiaridad de lograr puntos negativos y restar al otro equipo si se logra patear el balón, atrapándolo al vuelo, después de haber atravesado limpiamente portería, en el otro lado por un compañero o compañera de equipo.

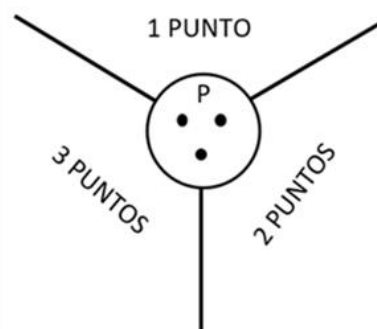


Figura 1. Materiales del Goubak: balón, portería y terreno de juego.

El Goubak destaca por ser un juego de oposición regulada, puesto que el equipo defensor no puede interceptar el balón hasta que éste haya cruzado la portería; garantizando así experiencias de éxito para todos los participantes. Por otro lado, la normativa de la modalidad contempla y regula otros aspectos reglamentarios relacionados con: tiempo de juego, posiciones iniciales, manejo del balón, cambio de posesión, saque de suelo, infracciones, tanteo y puntuación.

Marco de la experiencia: primera toma de contacto con el Goubak.

La experiencia práctica se ha llevado a cabo con un grupo heterogéneo de estudiantes universitarios de 3º del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (en adelante, CCAFD) en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2017/2018. En concreto, se enmarcó como una propuesta de sesión práctica formativa sobre metodologías innovadoras en EF escolar, correspondiente al bloque de contenidos docentes de “Nuevas perspectivas para la enseñanza de Actividad Física y del Deporte” para la materia obligatoria y semestral en “Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte I” con una carga académica de 6 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

Previamente, en las sesiones teóricas de la materia, los estudiantes del Grado recibieron los conceptos básicos sobre el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC). Igualmente, trabajaron con materiales didácticos sobre algunas de las técnicas elementales para implementar dicha metodología en la enseñanza de las actividades físico-deportivas tales como: relevos de marcador colectivo o tres vidas, piensa-comparte-actúa, grupos de aprendizaje, desafíos o retos cooperativos, etc. (Velázquez, 2004 & 2015). En esencia, se les intentó inculcar que el AC se trata de una metodología de enseñanza-aprendizaje fundamentada sobre la interdependencia positiva que se desarrolla a través de los recursos y habilidades individuales compartidas por un discente en un grupo de iguales. Es decir, una nueva perspectiva pedagógica en la que el alumnado debe asimilar que solo desde la participación del conjunto en cooperación se pueden alcanzar los objetivos colectivos en una tarea de enseñanza-aprendizaje (Johnson, & Johnson, 1999; Velázquez, 2012).

Asimismo, se trataron también durante las sesiones teóricas de la materia contenidos teórico-conceptuales relacionados con los deportes alternativos. En este sentido, se mostró a los estudiantes universitarios que actualmente, desde el área de EF en las diferentes etapas educativas, se están implementando nuevas tendencias físico-deportivas no convencionales, emergentes o alternativas para la consecución de objetivos prescriptivos y tratamiento de contenidos curriculares (Penney, & Chandler, 2000); siendo cada vez más habituales en las programaciones didácticas disciplinas como: *Tchoukball*, *Kinball*, *Colpol*, *Datchball*, *Pinfuvote*, *Ultimate*... (Carrera, 2016; Peire, &

Estrada, 2015). Dicha inclusión por parte del profesorado de EF obedece, probablemente, por sus potenciales beneficios didácticos: utilización de materiales diferentes, promoción de prácticas novedosas y atractivas, fomento de la coeducación, potenciación de valores positivos y atención e inclusión a la diversidad (Giménez, & Rodríguez; 2006; Ríos, 2007).

En cuanto a la experiencia práctica que se desarrolla a continuación, ésta se fundamentó en una hibridación de dos perspectivas pedagógicas: AC (Fernández, Calderón, Hortigüela, Pérez, & Aznar, 2016) y Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (en su terminología inglesa, *Teaching Games for Understanding*, o *TGfU*). Al mismo tiempo, la propuesta de sesión práctica se enmarcó a través de una adaptación del modelo de sesión de trabajo de Vaca (1996) (Anexo, ver Tabla 1).

Por último, cabe mencionar que tanto al principio como al final de la experiencia formativa se administró individualmente a los estudiantes de CCAFyD una encuesta ad hoc mediante técnicas cualitativas con el propósito de recabar sus impresiones acerca de la presentación de la nueva modalidad alternativa, Goubak (Anexo, ver Tabla 2). Dicho cuestionario fue implementado de forma totalmente anónima y confidencial, no generando ningún problema ni conflicto durante su aplicación. |

Participantes: grupo universitario.

En total, participaron 27 estudiantes: 19 varones (70,4 %) y 8 mujeres (29,6 %) con una edad media de $23,4 \pm 3,2$ años y sin ningún tipo de conocimiento o experiencia previa sobre la modalidad lúdico-deportiva a trabajar durante la citada sesión. A principio del curso académico, todo el alumnado matriculado en la materia expresó su autorización por escrito para la publicación de las propuestas prácticas desarrolladas durante las sesiones de clase con el objeto de ser difundidas entre la comunidad científico-académica (ver Figura 2).



Figura 2. Estudiantes universitarios asimilando el Goubak mediante metodología cooperativa.

Metodología: propuesta de trabajo.

Como se ha explicado anteriormente, para la enseñanza de la lógica interna del Goubak durante la experiencia práctica, se utilizó el modelo de *TGfU*. A lo cual, se confeccionó un material didáctico impreso elaborado para tal fin (ver Figura 3). A estos materiales en cuestión, se les proporcionó un formato de cartas auto-explicativas con el propósito de otorgarles una presentación atractiva que captase rápidamente la atención de los participantes e invitase automáticamente a la práctica de la modalidad (Méndez, 2012). Cada una de las tarjetas sintetizaba de manera clara y concisa un aspecto clave de la

práctica lúdico-deportiva a trabajar en cuanto a sus elementos tácticos, técnicos y reglamentarios. Por si solas, aportaban un gran conocimiento a las jugadoras y jugadores para iniciarse de forma rápida en su experimentación. Sin embargo, por el diseño planteado, para una mejor comprensión de la esencia y lógica interna del Goubak, fue necesaria la utilización complementaria de todas ellas.



Figura 3. Cartas auto-explicativas, anverso y reverso respectivamente.

Concretamente, se diseñaron cinco temáticas o categorías que proporcionaban sentido a la actividad lúdico-deportiva. De hecho, se optó por proyectar el número cinco como el referente a la hora de asimilar la reglamentación del Goubak; planteándolo en base a una norma nemotécnica fácil de recordar y divertida para el practicante que se inicia en su juego:

- (a) *Puntuación:* a través de imágenes en el anverso más una breve explicación en el reverso. Esta tipología de tarjeta trata de aclarar el modo en el que el practicante puede conseguir punto.
- (b) *Pases:* por medio de una imagen de un “5”, se pretende recordar que este número hace referencia al número de integrantes de cada equipo, a los pases que pueden llegar a hacer para conseguir punto y al tiempo en segundos que cada integrante dispone para la posesión

del balón. En la otra cara de la tarjeta, se recogen cinco premisas con una breve explicación sobre el gesto más eficiente relacionado con la manipulación del móvil.

- (c) *Posesión*: de nuevo se usa una imagen como potente recurso visual para captar la atención del participante, un símbolo que alude al cambio. En el reverso de la tarjeta, se concreta cuándo debe realizarse ese mencionado cambio de posesión y cuándo deben colocarse en las posiciones iniciales después de dicho cambio.
- (d) *Saque*: en este tipo de tarjeta que lleva por título “Re-iniciar”, se pretende explicar los motivos que provocan un inicio de jugada con el consiguiente saque del equipo que recupera la posesión. Así como la norma de la ventaja.
- (e) *Infracciones*: al igual que el resto de tarjetas, en el anverso, se muestra una imagen. En este caso, simboliza un árbitro con una tarjeta roja, rápidamente asociable a falta o infracción. En cuyo reverso, se da paso a la explicación de las posibles faltas y en consecuencia, el modo de actuar ante las mismas.

¡Por otro lado, como estrategia metodológica cooperativa durante la experiencia práctica se utilizó la Técnica del Puzle de Aronson (en adelante, TPA). Dicha técnica durante su aplicación, se caracterizó por el intercambio de información por parte de los participantes mediante grupos reducidos de trabajo; alternándose de este modo entre sus componentes los roles de docente y discente. De tal forma que, cada miembro del grupo necesitó la ayuda de sus integrantes si deseaba alcanzar el éxito común en la tarea de aprendizaje planteada. Así, cada estudiante de CCAFyD se convirtió en un elemento clave del proceso de enseñanza, como si fuera una pieza en un rompecabezas o puzle a ensamblar. Por consiguiente, para llevar a cabo su implementación (Herrán, Pérez, Heras, & Casado, 2012), se establecieron cuatro pasos sucesivos (ver Figura 4):

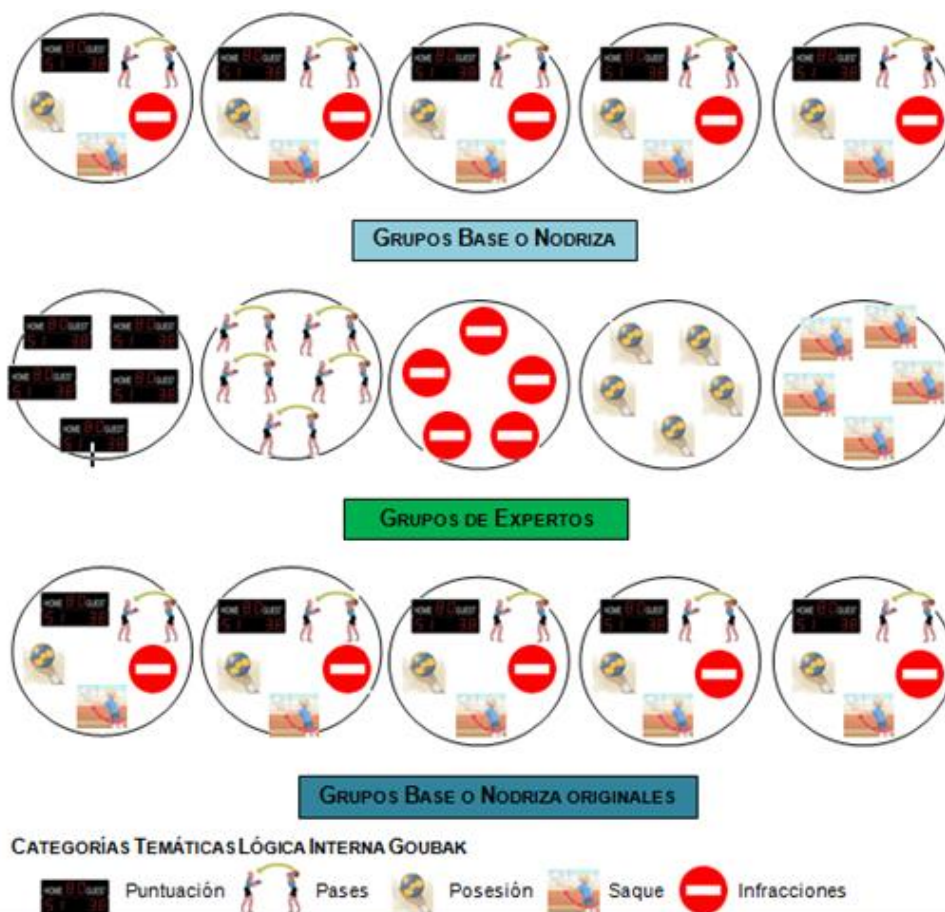


Figura 4. Representación gráfica del TPA.

- (1) *Primer paso: explicación del TPA al gran grupo.* Se explicaron a todos los participantes en qué consistía la técnica, motivándoles para su puesta en marcha mediante unas directrices sencillas. Al mismo tiempo, se les explicó la temática que se iba a tratar, en este caso, elementos tácticos, técnicos y reglamentarios del Goubak. Al configurar los grupos se les proporcionó unas premisas básicas de trabajo como fueron: escuchar activamente a todos los componentes y contrastar las divergencias y convergencias surgidas.
- (2) *Segundo paso: configuración del grupo base o grupo nodriza.* Se establecieron grupos cooperativos formados por componentes de cuatro a seis participantes. Antes de iniciar la sesión de trabajo, las temáticas que fueron objeto de aprendizaje sobre la lógica interna del Goubak se subdividieron en tantas categorías como miembros pertenecían al grupo: puntuación, pases, posesión, saque e infracciones. A partir de ese momento, se proporcionó un tiempo para que el grupo interactuase entre sus componentes, dialogando y asimilando las normas de funcionamiento del equipo. Una vez constituido el grupo base o nodriza, cada componente del mismo seleccionó una categoría a trabajar.

- (3) *Tercer paso: diseño y puesta en marcha del grupo de expertos/as.* Una vez que cada estudiante del grupo base o nodriza seleccionó una temática o categoría distinta sobre la lógica interna del Goubak, se reunieron todos los miembros de los diferentes grupos que poseían el mismo tema o categoría para ahondar en su comprensión. Este nuevo agrupamiento se configuró como grupo de expertos/as o especialistas donde sus componentes mantuvieron entre sí una relación temática común. Para ello, los expertos/as estudiaron conjuntamente la información proporcionada de manera colectiva y aclararon dudas e inquietudes gracias al intercambio de impresiones, valoraciones u opiniones grupales con el resto de expertas/os del grupo en cuestión.
- (4) *Cuarto paso: reencuentro con el grupo base o nodriza.* Los expertos/as volvieron a su grupo original y expusieron al resto lo que habían asimilado sobre la temática compartida. Los estudiantes del grupo nodriza se formaron en el resto de temáticas de sus compañeras/os y en consecuencia, al término de la sesión de clase, los participantes en su totalidad, fueron expertas/os en la lógica interna del Goubak.

Conclusiones: valoración y reflexión de la experiencia.

En lo que respecta al desarrollo de la sesión, mediante la cooperación con la TPA, se recopilaron comentarios y reflexiones muy interesantes por parte de los estudiantes sobre la comprensión de la lógica interna del Goubak. Así, la primera toma de contacto con la nueva modalidad deportiva practicada mediante la mencionada técnica arrojó impresiones y valoraciones entre los participantes tales como:

“Ha sido divertido, sobre todo al tener que mantener la posesión para que participe todo el grupo. Llama la atención que el móvil salga verticalmente y no interceptarlo ni quitárselo al contrario” (mujer estudiante).

“Diferente al resto por ser un juego de cancha compartida que consiste en llegar a 15 puntos y mantenerlos. Puedes hacer puntos si metes un tanto con las manos o restar puntos al rival si lo haces con el pie” (mujer estudiante).

“Muy interesante al enfrentarse dos equipos mixtos de cinco jugadores en tres áreas enmarcadas por la portería que es un triángulo equilátero. Se trata de cruzar el móvil mediante un pase entre las porterías y cambiando de área” (varón estudiante).

“Me ha gustado su planteamiento, consiste en mantener la posesión lo necesario como para llegar hacer puntos. Los cambios de posesión son continuos por lo que requiere estar atentos para el cambio de rol defensa por ataque” (varón estudiante).

Además, una vez finalizada la sesión formativa, el nivel de dudas entre los estudiantes participantes respecto a la modalidad deportiva reportó los siguientes resultados (*valoración en una puntuación del 0 al 5, donde 0 como “ninguna duda” y 5 “no lo he comprendido”*): 10.50% (*puntuación 0*), 40.70% (*puntuación 1*), 29.70% (*puntuación 2*), 9.50% (*puntuación 3*), 4.80% (*puntuación 4*), 4.80% (*puntuación 5*). A lo cual, más de tres cuartas partes de los asistentes a la sesión práctica asimilaron fácilmente la lógica y esencia interna del Goubak; afirmando mayoritariamente que se sentían capaces de transmitir el reglamento de la modalidad a sus amistades más cercanas o futuro alumnado.

Por tanto, al igual que otras experiencias similares a la nuestra que han utilizado la TPA en el ámbito de la EF (Guerrero, 2013; Martínez, 2017; Simoni, Santillani, & Yáñez, 2013) podemos afirmar que ha sido posible el trabajo de contenidos deportivos no convencionales mediante metodologías comprensivas y cooperativas como la que se ha presentado. En este sentido, la puesta en acción del modelo de la TPA ha demostrado ser una estrategia adecuada y apropiada a la hora de iniciarse en una modalidad deportiva alternativa como el Goubak, estimulando la resolución de los problemas planteados de forma cooperativa y favoreciendo la cohesión grupal de los mismos. En definitiva, una experiencia práctica y formativa para estudiantes en CCAFyD que seguramente haya enriquecido su conocimiento sobre el deporte como un recurso de aprendizaje y no como objetivo en sí mismo.

Referencias

- Carrera-Moreno, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la Educación Física. El aprendizaje por proyectos como estrategia de práctica motivante. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 38, 103-118.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413(2), 55-75.
- Giménez-Fuentes-Guerra, F. J., & Rodríguez-López, J. M. (2006). Buscando el deporte educativo, ¿cómo formar a los maestros? *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45.
- Guerrero-Gómez, L. F. (2013). *Propuesta pedagógica desde la Educación Física mediante el aprendizaje cooperativo que facilite las relaciones no violentas en estudiantes de tercero y cuarto de primaria del Colegio Marco Tulio Fernández* (Trabajo Fin de Grado). Universidad Libre Colombia, Bogotá. .
- Herrán-Ávarez, I., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Casado-Berrocal, O. (2012, julio). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. En Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena (Badajoz, España).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- 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 la ESO. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 417(2), 21-37.
- Méndez-Coca, D. (2012). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de la física. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 27, 179-200.
- Peire-Fernández, T., & Estrada-Aguilar, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: Métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *Ebalonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(5), 223-224.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future (s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-87.
- Ríos-Hernández, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Simoni-Rosas, C., Santillani-Romero, H., & Yáñez-Méndez, 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.
- Vaca-Escribano, M. (1996). *La Educación Física en la práctica de la Educación Primaria*. A. C.; Cuerpo, Educación y Motricidad, Palencia.

- Velázquez-Callado, C. V. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez-Callado, C. V. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400(4), 11-36.
- Velázquez-Callado, C. V. (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.

Anexo

Tabla 1. Modelo de sesión para la práctica del Goubak.

SESIÓN: “Descubrimos el GOUBAK” Nº 1 / 1				
CONTEXTO				
HUMANO	27 estudiantes	ORGANIZACIÓN (ORG): • Individual: I • Parejas: P • Pequeños Grupos: PG • Círculo/ Grupo: C/G MINUTOS (MIN.) Aprox.		
ESPACIAL	Espacio polivalente 40x20 m			
MATERIAL	Balones, porterías, conos, cinta adhesiva roja, rotulador, pinzas, cuestionarios, cartas reglamento y carteles del reglamento.			
TEMPORAL	09 / 01 / 2018			
TEMÁTICO	Goubak como deporte alternativo			
PLAN				
MOMENTO DEL ENCUENTRO Y ANIMACIÓN (10´)		ORG.	MATERIAL	MIN
OBJETIVOS: • Aproximación teórico / práctica del Goubak como alternativa de ocio. • Primera toma de contacto. • Práctica en situación real de juego.		PG	Campo Portería Balón de Goubak. Cuestionario inicial.	10
Saludo / Atuendo Compartir el plan: Saludos iniciales, relleno de cuestionario inicial. Por grupos de 5 manipulan móvil libre.				
MOMENTO EDUCACIÓN INTEGRAL A TRAVÉS DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO (60´)		ORG.	MATERIAL	MIN
1ª PARTE				
NIVEL 1: “La esencia” Explicamos con ayuda de cartelería (3 carteles), los 3 conceptos básicos con los que hacemos entender la esencia, lo más básico del Goubak. Aquello que ya hemos probado con el alumnado y que sabemos que es asimilable y fácil de comprender.		PG	Cartelería Campos de Goubak, balones y porterías	15
NIVEL 2: “Lógica interna de juego” Puesta en común, dudas que han surgido en el juego, tras intercambio de impresiones, continuamos con las CARTAS (Puzle de Aronson).		PG	Cartas reglamento. Puzle de Aronson.	15
		PG	Juego con marcador	15

<p>NIVEL 3: “Estrategia” Explicamos con detalle el sistema de puntuación, el periodo reflexivo al que queremos hacer llegar al alumnado. Explicamos la importancia del objetivo del juego: alcanzar y mantener, así como la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Haciendo hincapié en el conocimiento propio y del rival. Continúan jugando, aplicando nuevas reglas. Con marcador y tiempo.</p> <p style="text-align: center;">2ª PARTE</p> <p>Partidos con todas las reglas explicadas.</p>	PG	Campos de Goubak, balones y porterías	15
		Cuestionario final	
MOMENTO DE DESPEDIDA (10´)	ORG.	MATERIAL	MIN
Reflexión / relajación	C	Ninguno	10
Recogida del material / Despedida / Cambio de atuendo/ Aseo.			

Tabla 2. Preguntas abiertas de la encuesta cualitativa.

Preguntas de la Encuesta Inicial y Final sobre la práctica del Goubak

¿Has jugado alguna vez un partido de Goubak?

Rodea en una escala del 0 al 5, siendo 0 “ninguna duda” y 5 “no lo he comprendido”, ¿Qué nivel de dudas tienes al respecto de esta modalidad deportiva? 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

¿Cómo has conocido esta modalidad lúdico-deportiva?

¿Qué material es necesario para jugar?

Resume brevemente, en dos o tres líneas, la esencia del juego para empezar a jugar.

¿Crees que es importante la técnica para jugar correctamente? ¿Por qué?

¿Serías capaz de explicar el reglamento a tus amistades o al alumnado?

Explica las reglas imprescindibles para echar un partido.

Finalmente, sinceramente, ¿Qué impresiones te ha causado el Goubak?

CONSTRUCCIÓN DE LA IDEA DE EQUIPO A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE BALONCESTO

THE CREATION OF TEAM IDEA BY MEANS OF HYBRIDATION OF MODELS IN A DIDACTIC UNIT OF BASKETBALL

David Rodríguez Ruano; Joan Arumí-Prat

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Correo electrónico de contacto: david.rodriquez@uvic.cat

RESUMEN:

El objetivo principal de esta investigación es mostrar y analizar la construcción de un equipo a partir de la hibridación de modelos en una unidad didáctica de baloncesto. Los dos modelos pedagógicos que se utilizan para organizar la asignatura de Educación Física y favorecer la cooperación de los alumnos son el aprendizaje cooperativo y el modelo de educación deportiva de Siedentop. La investigación la abarcamos desde una perspectiva constructivista, entendiendo la cooperación como la construcción de conocimiento a partir de un proceso social. Esta se centra en un instituto público de Sabadell y se llevó a cabo con un grupo de seis alumnos que estaban cursando segundo de la ESO. Los resultados del estudio se presentan en formato narrativo y queremos mostrar cómo este equipo construye su propia idea de equipo y cómo aparece la cooperación dentro de este.

ABSTRACT:

The main aim of this research is to show and analyse the construction of a team using the hybridization of models in a basketball didactic unit. The two pedagogical models that are going to be used in order to organise the Physical Education subject and favour the cooperation of the students are the cooperative learning and the sport education model of Siedentop. The research is going to be covered from a constructive perspective, knowing the term cooperation as the construction of the knowledge based on a social process. This is focused on a high school in Sabadell and the project was carried out with a group of six people that were doing Second course of ESO. The results of the research are shown in a narrative style and we would like to show how this team builds their own idea of the team and how the cooperation appears inside it.

Introducción

¿Qué es un equipo? Esa fue la pregunta que se realizó a los alumnos el primer día de la unidad didáctica de baloncesto. La gran mayoría tenía claro que un equipo consiste en un grupo de personas que buscan el mismo objetivo, pero teníamos que observar si ellos mismos eran capaces de construir la idea de equipo y ver cómo se generaba la cooperación entre los miembros del equipo dentro de un contexto educativo. Por ese motivo nos planteamos resolver dos preguntas a lo largo de la investigación: la primera; ¿cómo se construye la idea de equipo dentro del contexto escolar? y la segunda; ¿cómo aparece la cooperación dentro de este mismo contexto? Abarcamos la investigación desde un paradigma constructivista y adoptamos la forma narrativa para representar los resultados obtenidos porque entendemos que la cooperación configura la historia de un equipo y la mejor manera de explicar esta historia es a través de la narrativa.

La investigación se centra en un instituto público de Sabadell donde llevamos a cabo una unidad didáctica de baloncesto utilizando dos modelos de enseñanza que actualmente tienen una gran repercusión en la asignatura de Educación Física. Se crearon cinco equipos y les proporcionamos las herramientas necesarias para que estos construyeran su propia identidad como equipo. Por lo tanto, el objetivo principal de esta investigación es mostrar y analizar la construcción de un equipo a partir de la hibridación de modelos en una unidad didáctica de baloncesto.

La hibridación de modelos para la construcción de un equipo.

Uno de los modelos de enseñanza más utilizado en el contexto de la Educación Física es el aprendizaje cooperativo. Pujolàs (2008), a partir de las definiciones que hacen Johnson, Johnson y Holubec (1999), define el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo las interacciones entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Una característica esencial de estos equipos – denominados equipos de base – es su heterogeneidad en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc. (Pujolàs, 2008: 136).

Este modelo de enseñanza-aprendizaje se basa en cinco condiciones básicas que son imprescindibles para favorecer la cooperación. Estas condiciones, según Johnson y Johnson (1997) y Johnson, Johnson y Holubec (1999) son las siguientes: 1- La interdependencia positiva. 2- La responsabilidad personal. 3- La interacción estimulante cara a cara. 4- Habilidades interpersonales y de pequeño grupo y 5- La valoración del grupo.

Dyson (2001) y Velázquez (2012) demuestran que el aprendizaje cooperativo produce efectos positivos en los alumnos ya que estos mejoran el aprendizaje motor y las habilidades sociales. Por otro lado, Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) proponen la hibridación de modelos pedagógicos para lograr un mayor alcance con los mismos, ya que muchos de ellos se complementan a

la perfección y todos ellos tienen en común que están centrados en el estudiante y no en lo que hace el docente. De esta manera, en nuestra investigación se produce una hibridación de modelos entre el aprendizaje cooperativo y el modelo de educación deportiva (MED) que propuso Siedentop (1994). Según Calderón, Hastie y Martínez (2011) el MED propone una organización que se acerca mucho más a la realidad deportiva porque los alumnos trabajan a lo largo de una temporada para llegar a competir. Siguiendo el mismo modelo, en nuestra investigación los alumnos deben cooperar durante una temporada trabajando los diferentes contenidos del baloncesto, tanto técnicos como tácticos (bote, pase, ataque, defensa...) para poder llegar a competir en las competiciones finales.

La cooperación para llegar a ser un equipo.

A partir de la hibridación de estos dos modelos pedagógicos encontramos un denominador común que es el punto clave de nuestra investigación; la cooperación. Abordaremos este término desde una perspectiva constructivista en que la construcción del conocimiento se interpreta como un proceso social (Cubero, 2005). Arumí y Jurado (2017) entienden la cooperación como el vehículo, un medio, para llegar a crear una idea de qué significa formar parte de un equipo que trabaja para un objetivo común. Siguiendo con esta misma idea, Sennett (2012) explica que la cooperación es una habilidad que se construye y que requiere de habilidades dialógicas. Además, Arumí y Martín (2016) a partir de una investigación realizada dentro de un equipo de baloncesto, definen la cooperación como un proceso de comunicación complejo, dinámico, madurativo y contextual que se construye a lo largo de un período de tiempo.

De esta manera, en esta investigación entenderemos la cooperación cómo un intercambio que se da en un contexto concreto y utilizaremos una metodología cualitativa para mostrar qué sucede dentro del equipo y cómo se forma la idea de equipo.

Metodología

La investigación se basa en una metodología cualitativa dentro de un paradigma constructivista. Este paradigma según Pérez (2005) permite asumir que las acciones sociales se producen en los participantes según su manera de percibir, entender e interpretar aquello que les rodea. Además, la estrategia principal para recoger los datos fue la observación del participante, estrategia que se utiliza en la metodología cualitativa.

Participantes

Los participantes de la unidad didáctica llamada *¡Cooperamos a partir del baloncesto!* fueron una clase de segundo curso de la ESO de un instituto público de Sabadell compuesta por 33 alumnos, 17 de los cuales eran chicos y 16 eran chicas. Nuestra investigación se centra en un equipo de 6 alumnos de los cuales 3 eran chicos y 3 chicas con diferentes niveles de baloncesto.

Materiales

Los instrumentos de recogida de datos que se utilizaron fueron tres:

El primero fue el cuaderno de equipo que es un instrumento didáctico que ayuda a los equipos a autoorganizarse cada vez mejor (Pujolàs, 2008). En este los equipos tienen que establecer su nombre de equipo (logo, himno...) y los roles y funciones de cada uno de los miembros.

El segundo instrumento fue el grupo de discusión que Gil (1992) lo define como una técnica no directiva que tiene como finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinados tópicos propuestos por el investigador. Se utilizó la estructura cooperativa "1-2-4" que propone Pujolàs (2008) para realizar el grupo de discusión, pero se adaptó al número de miembros del equipo y se realizó el "1-2-6". Las preguntas que se realizaron estaban enfocadas a las cinco condiciones básicas del aprendizaje cooperativo y se buscaba la participación equitativa de todos los miembros del equipo. Se registraron dos discusiones de grupo, una al inicio y la otra al final de la unidad para poder registrar la evolución del discurso del equipo.

El último instrumento que utilizamos fueron las notas de campo que según del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) son una de las estrategias más utilizadas en la metodología cualitativa y una forma narrativa-descriptiva de relatar reflexiones, observaciones y reacciones sobre aquello que percibe el investigador.

Procedimiento

Para realizar la investigación se realizaron cinco equipos formados por seis o siete alumnos y estuvieron trabajando juntos durante 15 semanas entre los meses de septiembre a diciembre. Los equipos se realizaron a partir de un sociograma que se les pasó el primer día de clase y con la ayuda del profesor de Educación Física. En todo momento tuvimos en cuenta las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo, es decir, eran heterogéneos en función de su nivel de baloncesto y el género de los alumnos. Aunque durante la unidad didáctica estuvieron trabajando los cinco equipos, nosotros sólo haremos referencia a uno de los equipos ya que su historia la encontramos significativa y provocó nuestra reflexión sobre la cooperación.

Análisis de datos

Los datos fueron recogidos a partir de los instrumentos que hemos explicado y los analizamos a partir del análisis narrativo. Bolívar (2002) considera que dentro de la investigación cualitativa podemos hablar de la investigación narrativa y ésta se clasifica en dos tipos de análisis de datos narrativos congruentes con los modelos de conocimiento de Bruner (1988). El primero es un análisis paradigmático que procede por tipologías paradigmáticas, taxonomías o categorías para poder llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado y el segundo es el análisis narrativo de los datos que produce la narración de una trama o argumento mediante un relato narrativo que obtenga los datos más significativos. Nuestra investigación se centra en el segundo tipo de análisis que propone Bruner (1988) ya que hemos escogido los relatos narrativos que nos han proporcionado más datos significativos y hemos adoptado un estilo de narración realista, es decir, somos los narradores de la historia que ha vivido el equipo llamado Los Pollos y narramos nuestras

vivencias cómo observadores de todo el proceso por el que ha pasado este a lo largo de la unidad didáctica. La historia está dividida en V capítulos que progresan temporalmente teniendo en cuenta las diferentes sesiones y los datos más significativos de cada una de ellas.

Resultados

Capítulo I

Los miembros del equipo se reúnen debajo de una de las canastas del patio con su cuaderno y empiezan a construir su identidad como equipo. Crean su nombre, su saludo, su logo, su grito... También establecen quién será el entrenador en cada sesión y qué le tocará enseñar (el bote, el pase, el tiro, etc.). Piensan y escriben unos compromisos personales que deben aportar al equipo y establecen los roles que tendrán dentro del equipo. Entre todos han decidido llamarse Los Pollos.

Capítulo II

Primer entrenamiento y Claudia rompe el hielo preparándose la primera sesión en la cual tienen que trabajar el bote. Todo empieza correctamente hasta que observo que un miembro del equipo está con las manos en los bolsillos mientras que sus compañeros de equipo están trabajando el contenido que toca. En ese preciso momento decido intervenir.

David: ¿Qué sucede Miguel?

Miguel: Pues que Laura no se lo toma en serio...

Laura: Sí que me lo tomo en serio, pero también me gusta pasármelo bien.

Miguel: Pero no para de reír.

Ismael: Es que aquí también estamos para pasárnoslo bien.

David: ¡Claro! Tenemos que trabajar y además nos los podemos pasar bien a la vez.

Miguel: Ya... pero no todo el rato.

David: Creo que tenéis que encontrar un equilibrio en vuestros entrenamientos para trabajar y pasarlo bien al mismo tiempo.

Claudia: Miguel es muy competitivo.

Miguel: Sí, lo soy.

Claudia: En los compromisos personales puso que intentaría no ser tan competitivo.

Miguel: Pero no lo pienso cumplir.

David: ¿Por qué no?

Miguel: Porque no.

David: Creo que Miguel os puede aportar al equipo una cosa muy buena que es la competitividad. Aun así, Miguel, deja que ellos también aporten al equipo las ganas de pasarlo bien. Cada uno debe aportar aquello que mejor se le da y, de esta manera, el equipo funcionará. ¿Estáis de acuerdo conmigo?

Todos contestan que sí menos Miguel.

David: Si trabajáis en equipo seguro que podréis llegar a competir muy bien en las competiciones finales.

Miguel: Yo no sé trabajar en equipo.

David: Por eso estamos aquí, para aprender. Queda poco rato de

entreno. Os reunís y habláis entre vosotros.

Capítulo III

En el segundo entrenamiento, a Esteban le ha tocado prepararse la sesión y trabajar el contenido del pase. Durante toda la sesión los miembros del equipo están atentos a las explicaciones y correcciones que realiza el entrenador. Miguel, que ha adquirido el rol de líder y responsable del equipo, tiene una actitud proactiva y ayuda al equipo.

Continúan los entrenamientos y le toca el turno a Ismael. Este chico juega a baloncesto en su tiempo libre y le ha tocado prepararse el tiro. Ha preparado actividades muy motivadoras y el equipo sigue trabajando muy bien.

Llegó el turno de Miguel. El responsable del equipo ha preparado el contenido del ataque y está muy motivado. De vez en cuando este se enfada porque algunas de sus compañeras de equipo ríen demasiado, pero se puede apreciar que el equipo está trabajando. La parte más complicada de la sesión se produce cuando todo el equipo se reúne conmigo para comentar cómo están trabajando. Todo empieza cuando Miguel se manifiesta diciendo que el equipo está trabajando mal. En ese preciso momento todos saltan en contra suya y esto tiene una repercusión negativa durante la discusión de grupo.

David: ¿Cómo está progresando el equipo?

Marta: Bien, mejor.

Ismael: Sí, mejor que antes.

Laura: Estamos mejor que al inicio.

David: ¿Miguel, tu qué opinas?

Miguel: No, yo no pienso hablar...

Aunque todos sus compañeros insisten para que manifieste su opinión y la defienda, él continúa sin querer expresarla. Aun así, estos confían en el equipo y creen que pueden seguir mejorando.

Ismael: Tenemos que poner de nuestra parte.

Claudia: Hay que esforzarse y hablar los unos con los otros.

Esteban: Dialogar...

David: ¿Aparecen conflictos entre vosotros, Miguel?

Miguel: Sí.

David: ¿Con quién?

Ismael: Entre Laura y Miguel.

Capítulo IV

Últimas semanas de entrenamientos. El equipo vuelve al trabajo y realiza la sesión de la táctica. Laura es la entrenadora y durante todo el entreno el equipo está muy disperso y no le hacen caso. Los últimos minutos de la sesión Los Pollos juegan un partido amistoso que acaban perdiendo. Cuando voy a hablar con ellos para ver cómo ha ido, sucede lo siguiente.

Miguel: Yo no juego más, David.

David: ¿Por qué?

Miguel: No paran de decir que no paso la pelota.

Laura: Es verdad, no pasaba la pelota.

Miguel: Sí que les he pasado la pelota, pero ellas tampoco se movían y yo estaba solo debajo el aro. Además, estabais defendidas, ¿cómo

queríais que os pasara la pelota?

David: Escucharme. Sois un equipo y todos tenéis que participar. Si Miguel está debajo del aro puedo entender que no os pase la pelota. Pero Miguel, si una compañera está desmarcada y tiene más posibilidades de encestar que tú, entonces hay que pasarle la pelota. ¿Entendido?

Miguel y Laura: Sí...

En el siguiente entrenamiento, el equipo trabaja la defensa y la entrenadora de este contenido es Marta. La situación del equipo es un poco delicada porque tienen dos miembros del equipo lesionados, pero pueden trabajar sin problema. Debido a las bajas, el equipo pierde su segundo partido amistoso seguido y la tensión aumenta dentro y fuera de la pista. La última semana de entreno antes de las competiciones finales el equipo juega un partido amistoso y acaba ganando, rompiendo la racha de partidos perdidos.

Capítulo V

¡Comienzan las competiciones finales! El equipo llega muy motivado e incluso se han vestido todos del mismo color. Las dos primeras semanas de competiciones finales ganan todos los partidos y no es hasta la tercera semana que pierden su primer partido. Ese mismo día me vuelvo a reunir con ellos para ver cómo va el equipo y sucede lo siguiente.

David: ¿Cómo va el equipo?

Todos: ¡Mejor!

Esteban: No discutimos tanto, pero aun nos falta un poco de comunicación.

David: Cuando dices comunicación ¿qué quieres decir?

Esteban: Animarnos, ayudarnos...

David: ¿Aparecen conflictos?

Marta e Ismael: No.

David: ¿Y cumplís con vuestro compromiso personal? ¿Cuál era el tuyo, Miguel?

Ismael: No ser tan competitivo.

Claudia: Pero ya no lo es tanto. Hoy ha sabido perder.

David: Exacto, me ha gustado mucho tu reacción Miguel. Habéis perdido el partido en el último segundo y no te has enfadado. ¡Has cumplido tu compromiso con el equipo!

Los Pollos consiguen ganar todos los partidos siguientes y ganan las competiciones finales. Este proceso tan positivo que había vivido el equipo nos hizo reflexionar y pensar cómo de compleja es la idea de equipo y nos permitió llegar a unas conclusiones.

Discusión y conclusiones

A partir de mostrar las narrativas como resultados podemos ver cómo Los Pollos crean su idea de equipo. Una idea de equipo propia, muy diferente a la idea de los otros cuatro equipos que trabajaron durante la unidad didáctica. El equipo pasa por momentos complicados y otros mucho mejores, pero el diálogo, la comunicación, la valoración del propio equipo y la interdependencia

positiva son elementos clave para que el equipo siga trabajando en la construcción de este.

En la narrativa hemos mostrado que la cooperación dentro de un equipo no aparece de manera lineal, sino que tiene altibajos debido a las interacciones que se producen entre los alumnos y los conflictos que se generan. Entendemos que la cooperación es un proceso complejo, dinámico, madurativo que se construye con el paso del tiempo. También hemos observado cómo la competición en la unidad didáctica ha provocado que aparezcan conflictos y el equipo de los Pollos los han resuelto a través de la cooperación. Finalmente, podemos confirmar que la figura del profesor es muy importante para que el equipo reflexione, pueda llegar a adquirir sus propios conocimientos y los alumnos resuelvan sus propios problemas.

Referencias

- Arumí, J. y Jurado, S. (2017). Autobiografía de la construcción de un equipo a través de la cooperación. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418, 65-78.
- Arumí, J. y Martín, M. (2016). Estudi etnogràfic sobre el nivell de cooperació en un equip de bàsquet infantil. *Revista Apunts*, 123(1), 53-60.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Ensenada*, 4(1), 1-26.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calderón, A., Hastie, P. y Martínez de Ojeda, D. (2011). El modelo de educación deportiva (sport education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 43-61.
- del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281.
- Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a La Diversitat*, 1, 54-64.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez, T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias & Retos*, 10, 39-64.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Sennet, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education. Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Leeds: Human Kinetics.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.

EVALUACIÓN EN UN TRABAJO COOPERATIVO EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE BODY COMBAT EN SECUNDARIA

ASSESSMENT IN A COOPERATIVE WORK IN A DIDACTIC UNIT OF BODY COMBAT IN SECONDARY

Teresa Fuentes¹

¹IES Valle del Alberche, Navaluenga (Ávila)

Correo electrónico de contacto: fuentes.teresa@gmail.com

RESUMEN:

Se ha llevado a cabo una experiencia de trabajo cooperativo en un IES rural en 4º de la ESO en la asignatura de Educación Física a lo largo de una Unidad Didáctica (UD) de Body Combat. La UD se ha desarrollado en 7 sesiones de 50 minutos. Durante las 4 primeras sesiones el docente ha explicado los pasos principales y ha impartido una clase de body combat de unos 30 minutos de duración. A partir de la segunda sesión los alumnos han empezado a crear frases musicales de 8 tiempos. Las clases 5 y 6 se han utilizado para crear una composición de body combat de manera cooperativa en grupos de 4-5 alumnos y la clase 7 para exponer la composición. Durante el proceso de elaboración de la composición los alumnos evalúan su trabajo y aportación individual con una rúbrica. En la clase 7 se lleva a cabo el proceso de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación de la composición grupal presentada utilizando otra rúbrica. A lo largo de esta unidad didáctica se han alcanzado los objetivos propuestos, por lo que se concluye que ha sido una experiencia cooperativa positiva.

ABSTRACT:

A cooperative work experience has been carried out in a rural high school in 4th grade in the subject of Physical Education in a Didactic Unit (DU) of Body Combat. The DU has been developed in 7 sessions of 50 minutes. During the first 4 sessions, the teacher explained the main steps and gave a body combat class of about 30 minutes. From the second session onwards, the students have started to create 8-beat musical phrases. Classes 5 and 6 have been used to create a body combat composition in a cooperative way in groups of 4-5 students and in class 7 the students demonstrate the composition. During the process of developing the composition, students evaluate their work and individual contribution with a rubric. In class 7, the process of self and peer assessment and hetero-evaluation of the group composition presented is carried out using another rubric. Throughout this didactic unit the proposed objectives have been reached, so it is concluded that it has been a positive cooperative experience.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

El aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo en pequeños grupos en la cual los alumnos trabajan juntos para mejorar sus aprendizajes y el del resto de miembros del grupo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). Los alumnos trabajan en pequeños grupos para aprender de, con y para sus compañeros (Velázquez, Fraile y López, 2014). Algunas de las características esenciales de las actividades cooperativas son (Johnson y Johnson, 1999):

- Interdependencia positiva de metas.
- Interacción promotora cara a cara.
- Responsabilidad individual: nadie puede adoptar una actitud pasiva.
- Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo.
- Procesamiento grupal: el grupo identifica las conductas que favorecieron y perjudicaron el desarrollo de la tarea.

Teniendo en cuenta la metodología cooperativa se ha llevado a cabo una experiencia de aprendizaje cooperativo en un centro rural de la provincia de Ávila, IES Valle del Alberche (Navaluenga), en la asignatura de Educación Física, en dos grupos de 4º curso de la ESO (35 alumnos en total). La experiencia se ha desarrollado en el segundo trimestre del presente curso escolar en una Unidad Didáctica de Body Combat, la cual se enmarca en el bloque de contenidos 6: Situaciones de índole artística o de expresión. La experiencia se ha centrado en los procesos de evaluación llevados a cabo. Cabe destacar que es la primera vez que el profesor pone en práctica esta UD.

Los objetivos principales de esta UD son:

- Aprender los principales pasos del Body Combat.
- Distinguir los tiempos y frases musicales de la música de body combat.
- Crear pasos y frases novedosos de body combat.
- Trabajar de manera cooperativa en la creación de una coreografía de body combat.
- Reflexionar y evaluar el trabajo y los aprendizajes adquiridos.

Los objetivos relacionados con el aprendizaje cooperativo son:

- Iniciar al alumno en las actividades con metodología cooperativa.
- Hacer reflexionar al alumno sobre su aportación individual al trabajo común del grupo: responsabilidad individual dentro del grupo.
- Mejorar las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo de los alumnos.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se ha desarrollado durante 7 sesiones de 50 minutos durante el segundo trimestre del presente curso escolar (2017/2018):

Sesión 1:

- Introducción de la UD (15´): el docente explica a los alumnos el contenido principal de las sesiones y su metodología, cómo se evaluará

la UD y facilita las rúbricas que se usarán para la evaluación (colgadas en la plataforma “Dropbox” de la asignatura).

- Enseñanza-aprendizaje de los pasos básicos de Body Combat (10´): los alumnos visualizan un breve vídeo tutorial con los principales pasos de body combat: jab, cross, hook, uppercup, rodillazo, patada frontal y patada lateral. Tras el visionado el profesor aclara aspectos técnicos de cada uno de los pasos y hace una demostración.
- Clase práctica de Body combat impartida por el profesor (25´): se ponen en práctica los pasos explicados con música. Los alumnos reciben una clase tal y como se llevaría a cabo en un gimnasio. Los alumnos frente al docente siguen la coreografía que el profesor desarrolla. El docente explica la coreografía frase a frase, desglosando en pasos las frases más complejas, y uniendo las mismas de manera que al final completan una coreografía sencilla de 5 frases de 8 tiempos, ejecutada con ambos hemisferios corporales (derecho e izquierdo).

Sesiones 2 y 3:

- Clase práctica de Body combat impartida por el profesor (30´) (de manera similar a la impartida en la sesión 1 pero con diferentes frases y música).
- Explicación de las frases musicales por parte del docente (5´): concepto de frase musical, los tiempos y acentos de una frase. La música de body combat se estructura en frases de 8 tiempos.
- Creación de 1 frase musical en grupos pequeños (3-4 alumnos) (15´): los alumnos inventan pasos que se acoplen a los 8 tiempos de 1 frase musical en grupos formados por afinidad.

Sesión 4:

- Clase práctica de Body combat impartida por el profesor (30´) (de manera similar a la impartida en la sesión 1 y 2 pero con diferentes frases y música).
- Explicación de los tiempos musicales que ocupa cada paso básico de body combat (5´): el docente explica y pone ejemplos de cómo introducir los pasos en las frases musicales. Ej.: el jab ocupa 1 sólo tiempo, el upper cup 2 tiempos, etc.
- Creación de 2 frases musicales en los mismos grupos de la composición final (4-5 alumnos) (15´): los alumnos se agrupan por afinidad y mantienen esos grupos de trabajo hasta el final de la UD. Entre todos crean 2 frases musicales y las exponen en clase. El profesor revisa con la clase sus frases para asegurarse que los alumnos entienden cómo crear pasos que se acoplen a los 8 tiempos de la frase musical.

Sesión 5 y 6:

- Preparación por grupos de la coreografía final de Body combat: el profesor entrega a cada grupo la “Ficha para crear la coreografía de Body Combat” (Figura 1). La ficha les ayuda a estructurar la coreografía con cierto orden y a tener anotado lo que van creando para la siguiente sesión.
- Reflexión sobre el trabajo realizado: para evaluar el trabajo aportado por cada miembro del grupo en la elaboración de la coreografía los alumnos

rellenan individualmente la rúbrica de evaluación del proceso de montaje (figura 2), se reúne posteriormente y rellenan la misma rúbrica entre todos de manera consensuada que será entregada al profesor antes de la clase 7.

Sesión 7:

- Presentación de la coreografía en clase: cada grupo realiza su coreografía delante del resto.
- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación: al final de la coreografía de cada grupo los alumnos rellenan individualmente la “Rúbrica de evaluación de la coreografía de body combat” (Figura 3), llevando acabo el proceso de coevaluación y autoevaluación. El docente rellena la misma rúbrica (heteroevaluación).

Normas de la coreografía final:

- La coreografía debe contener al menos 4 frases de 8 tiempos musicales.
- Debe contener pasos y frases originales creados por los alumnos.
- Todos los miembros del grupo deben participar en la misma.
- La duración será de una canción completa.

Feedback:

Las actividades que se enseñan y proponen a diario son realizadas de manera individual (clase de body combat impartida por el profesor) y en pequeños grupos (grupo de 3-4 alumnos y grupo de la coreografía final de 4-5 alumnos) estableciendo un sistema de feedback entre iguales y del profesor hacia los alumnos. Se trata de un feedback concurrente e inmediato, suele ser individual o en pequeños grupos (si es útil para el grupo entero), explicativo y emocional (especialmente el dado por el profesor). Solo en el caso del día de la presentación de la coreografía el feedback es menos inmediato, ya que tardan un tiempo en rellenar la ficha de evaluación y en su posterior análisis.

Rol del profesor:

Cabe destacar que el docente, además de aportar el feedback en cada clase, asesora a los grupos en la creación de la coreografía. Los alumnos acuden con frecuencia a él para comprobar si los pasos y las frases que crean se estructuran correctamente en las frases musicales y si la música que seleccionan es adecuada.

Rol de los alumnos:

Aunque es común que en las actividades cooperativas los alumnos tengan roles dentro de cada grupo (portavoz, coordinador, secretario...) en esta ocasión no se han establecido roles, debido a la falta de experiencia del docente y los alumnos en este tipo de metodología.

Instalaciones y material:

- Gimnasio del IES.
- Altavoz con conexión por bluetooth.
- Aplicación spotify: desde la cual se reproduce la música de body combat buscada y seleccionada por el profesor y/o los alumnos.

- Smart phone: desde el cual se conecta a la App Spotify y al altavoz por bluetooth.

Figura1. Ficha para crear la coreografía grupal.

Ficha para crear la coreografía de **Body Combat**
4º ESO

Música (nombre y autor):

Frases musicales (8 tiempos /frase): esquema/dibujo y explicación.

1.

2.

3.

4.

Secuenciación: ¿Cómo vais a ocupar toda la canción? Orden de frases y pasos, lado derecho e izquierdo, pasos intermedios (básico...):

1.	4.	7.	10.	13.
2.	5.	8.	11.	14.
3.	6.	9.	12.	15.

Otros: vestuario, puesta en escena (entrada y final)...

Figura 2. Rúbrica de evaluación del proceso de montaje de la coreografía de body combat.

RÚBRICA EVALUACIÓN Proceso de montaje "Coreografía de Body Combat"					
<p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta rúbrica sirve para que evaluéis la aportación de cada miembro del grupo en la elaboración de la coreografía de Body Combat. - Cada alumno rellena su ficha valorando a sus compañeros y a sí mismo. Posteriormente se reúne todo el grupo y rellenan entre todos por consenso una nueva hoja. 					
Valorad cada ítem (A, B...) del 1 al 4 según su contribución a cada tarea. Siendo el 1 la menor valoración y el 4 la mayor.	ALUMNOS				
	1.	2.	3.	4.	5.
<p>A. Búsqueda y elección de la música:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No busca ni selecciona la música. 2. Busca pero no selecciona. 3. Selecciona pero no busca. 4. Busca y selecciona la música. 					
<p>B. Aportación/ invención de pasos y frases musicales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No aporta ningún paso. 2. Aporta alguno de los pasos de alguna frase. 3. Aporta aproximadamente la mitad de los pasos/frases. 4. Inventa la mayoría de los pasos/frases de la coreografía. 					
<p>C. Estructuración y enlace de los pasos en frases (8 tiempos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No reconoce las frases, ni enlaza los pasos. 2. No reconoce las frases pero enlaza los pasos. 3. Reconoce algunas frases y enlaza los pasos. 4. Reconoce los 8 tiempos de cada frase con sus pasos perfectamente. 					
<p>D. Enseñanza-aprendizaje entre compañeros:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No enseña ni se deja enseñar. 2. No enseña a los compañeros pero se deja enseñar. 3. Enseña y ayuda a sus compañeros pero le cuesta aprender de los demás. 4. Enseña y se deja enseñar por sus compañeros. 					
<p>E. Actitud:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presenta actitud negativa siempre: es pasivo, negativo y molesta. 2. Suele tener actitud negativa: no propone, pasivo. 3. Suele tener actitud positiva: participa, propone... 4. Siempre tiene buena actitud: anima, propone, ayuda... 					
TOTAL: Suma los puntos y divídelos entre 2.					

Figura 3. Rúbrica de evaluación de la coreografía de body combat.

RÚBRICA AUTOEVALUACIÓN Evaluación de la "Coreografía de Body Combat"					
<p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta rúbrica sirve para que evaluéis la coreografía presentada por cada grupo (co-evaluación) y la vuestra (autoevaluación). - Cada alumno rellena su ficha valorando a cada grupo y al suyo 					
Valorad cada ítem (A, B...) del 1 al 4 según corresponda. Siendo el 1 la menor valoración y el 4 la mayor.	GRUPOS				
	1.	2.	3.	4.	5.
<p>A. Música:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No es adecuado ni el ritmo (estructura) ni el tempo (velocidad). 2. El tempo es adecuado pero no el ritmo. 3. El ritmo es el adecuado pero no el tempo. 4. Tanto el ritmo como el tempo es adecuado. 					
<p>B. Originalidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No introducen ningún paso nuevo. 2. Hay algún paso nuevo. 3. Hay bastantes pasos nuevos. 4. Casi todos los pasos resultan novedosos y originales. 					
<p>C. Estructuración y enlace de los pasos en frases (8 tiempos):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se reconocen los movimientos de cada frase. 2. Se reconoce alguna frase. 3. La mayoría de las frases se reconocen. 4. Se reconocen cada frase con sus pasos perfectamente. 					
<p>D. Ejecución:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Casi ninguno ejecuta los pasos correctamente y al ritmo. 2. Menos de la mitad ejecuta los pasos correctamente y al ritmo. 3. Casi todos ejecutan los pasos correctamente y al ritmo. 4. Todos ejecutan los pasos correctamente y al ritmo. 					
<p>E. Presentación y puesta en escena:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No se les ve bien a todos y no hay fluidez en los movimientos. 2. Se les ve bien a todos pero no se observa fluidez en los movimientos. 3. No se les ve bien a todos pero se observa fluidez en los movimientos. 4. Se les ve bien a todos y se observa fluidez en los movimientos. 					
TOTAL: Suma los puntos y divídelos entre 2.					

El sistema de calificación se basa en los resultados de las 2 rúbricas de evaluación:

- 60% de la calificación se obtiene de la puntuación de la rúbrica de evaluación del proceso de montaje de la coreografía de body combat.
- 40% de la calificación se obtiene de la media de la coevaluación y autoevaluación obtenida de la rúbrica de evaluación de la coreografía

de body combat, siempre y cuando la puntuación obtenida no difiera más de un punto de la del profesor (heteroevaluación). En tal caso se toma como válida la calificación del profesor.

La mayoría de los alumnos rellena las rúbricas de manera honesta, ya que la puntuación de las rúbricas obtenidas no difiere en la mayoría de los casos más de 1,5 puntos respecto de la del profesor.

Conclusiones

Las actividades llevadas a cabo durante la UD (el aprendizaje de los pasos, la elaboración de frases y el diseño y puesta en escena de la coreografía final) han contribuido a la consecución de los objetivos planteados al inicio de la UD:

- Los alumnos han aprendido y practicado los diferentes pasos del Body Combat.
- Los alumnos consiguen identificar los tiempos de las frases musicales.
- Los alumnos crean pasos nuevos y los incluyen dentro de sus frases musicales para la coreografía.
- Los alumnos han trabajado de manera cooperativa y han reflexionado sobre el trabajo aportado por cada miembro del grupo.

En cuanto a los objetivos relacionados con la metodología cooperativa:

- Los alumnos han experimentado el trabajo cooperativo.
- Los alumnos reflexionan dentro de cada grupo su aportación individual, especialmente cuando rellenan de manera consensuada la rúbrica de evaluación del proceso de montaje de la coreografía de body combat (figura 2).
- El trabajo en pequeños grupos hace que los alumnos mejoren sus habilidades interpersonales. Desde las sesión 2 a la 7 los alumnos han trabajado en pequeños grupos y se ha podido observar la mejora en la coordinación y cooperación en el trabajo dentro de cada grupo.

El docente considera que la utilización de los instrumentos de evaluación y el hecho de que los alumnos conozcan los instrumentos desde el inicio de la UD ha favorecido el trabajo cooperativo. La rúbrica de evaluación del proceso de montaje de la coreografía de body combat (figura 2) ha contribuido en gran medida a la responsabilidad individual dentro del grupo. Tanto la ficha para crear la coreografía grupal (figura 1) como las 2 rúbricas (figura 2 y 3) han servido de guía a la hora de elaborar la coreografía, ya que muestran a los alumnos los criterios concretos con los que se evaluará su trabajo.

Cabe destacar que todos los alumnos obtuvieron una calificación superior a 5 sobre 10 en esta UD.

En futuras ocasiones el docente se plantea incluir roles concretos en cada grupo tales como: encargado de la música, portavoz, secretario y moderador.

Podemos concluir que la experiencia ha resultado positiva y se llevará a cabo de nuevo el próximo curso en los grupos de 4º de ESO.

Referencias

- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). Aprender juntos y solos. *Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.

ALTERNATIVAS COLABORATIVAS AL TEST COURSE-NAVETTE

COLLABORATIVE ALTERNATIVES TO THE COURSE-NAVETTE TEST

Joaquín Fidalgo Díaz. CPEB Cabañaquinta.

xuacufidalgo@hotmail.com

RESUMEN: El test de Course-Navette o test de Léger ha sido uno de los instrumentos tradicionales empleados para valorar la condición física en Educación Física. La sencillez para aplicarlo de forma masiva y la calificación de acuerdo a un baremo fueron las razones que popularizaron este test que, por contra, siempre ha venido mostrando cierto rechazo entre nuestro alumnado. En el presente artículo se proponen 16 alternativas que, basadas en el test original, permiten desarrollar la condición física y crear ambientes de aprendizaje de manera colaborativa y cooperativa para alcanzar otras capacidades en el alumnado: trabajo en equipo, asunción de roles, competencia matemática, autonomía, pensamiento táctico...

ABSTRACT: The Course Navette or Léger test has been one of the traditional instruments to evaluate physical condition in Physical Education. Its simplicity to apply on a large scale and the direct relation between score and the scale were the reasons that popularised this test. On the other hand, it has been rejected by students. This paper shows 16 alternatives that, based on the original test, improve student's physical condition and create positive collaboratives and cooperatives learning environments in order to acquire many other skills: team work, role acceptance, mathematic competence, autonomy, tactical thinking...

Introducción

Leger y Lambert (1982) diseñaron un recorrido de 20 metros que los sujetos debían completar hasta el agotamiento para estimar, de manera indirecta, el máximo consumo de oxígeno ($VO_{2m\acute{a}x}$). Para ello, el test marcaba con unos pitidos un ritmo progresivo de carrera, empezando a 8 kilómetros por hora e incrementándose medio kilómetro por hora cada dos minutos, prolongándose hasta que la fatiga obligaba al sujeto a parar.

Leger, Lambert, Goulet, Rowan y Dinelle (1984) adaptaron el test para que pudiera ser incluido en las clases de Educación Física, introduciendo los cambios de ritmo cada minuto con el objetivo de buscar una mayor motivación del alumnado. El test fue validado gracias a los datos obtenidos con adolescentes de varios centros educativos de Québec (Canadá).

El test se empieza a popularizar en Canadá y, por influencia del idioma de sus autores, en Francia. De ahí salta a España, donde se convierte en el método estrella para evaluar la condición física del alumnado en las clases de Educación Física debido a:

1/ La distancia de carrera coincide con el ancho de las pistas polideportivas, presentes en casi todos los colegios e institutos.

2/ En la mayoría de centros educativos permitía su ejecución a cubierto, sin depender de las condiciones meteorológicas.

3/ El material era asequible para los departamentos de Educación Física. Tan sólo un reproductor de música, altavoces y el test (casette en sus inicios y más adelante, en CD).

4/ Posibilidad de pasar el test de forma masiva, independientemente del número de alumnos.

5/ Contacto visual permanente con todo el alumnado, evitando la frecuente picaresca presente en circuitos con puntos ciegos.

6/ Cumple con los requisitos básicos de la investigación científica.

7/ Sencillez para calificar. Tanto tiempo corriendo, tanta nota.

8/ Respuesta a necesidades curriculares de aquel momento. Valorar la condición física del alumnado era un objetivo claro y este test permitía medirla.

Pero hoy en día las necesidades curriculares han cambiado, siendo necesario recurrir a metodologías activas que ayuden al alumnado a mejorar sus competencias. Así, nos preguntamos:

- ¿Es relevante medir la velocidad aeróbica máxima de nuestros adolescentes?

- Según Bazán (2014), el $VO_{2m\acute{a}x}$ es un parámetro de gran influencia genética que puede ser modificado tan solo en un 15-20% por efecto del entrenamiento. ¿Debemos valorar entonces la genética una población tan heterogénea como son los adolescentes?

- ¿Cumplimos con la normativa asociando el número de *paliers* completados a la calificación numérica?

- ¿Sabes que la mayoría de nuestro alumnado odia la aplicación de este test y con ello se genera un futuro rechazo a los contenidos que incluyen la carrera?
- ¿Debemos enseñar al alumnado a sufrir o a disfrutar la actividad física?
- ¿Cómo creen que se sienten los primeros alumnos y alumnas que abandonan?
- ¿Hay algún tipo de aprendizaje asociado a la realización del test?
- Si tomamos como referencia los baremos que propone la Bateria Eurofit, ¿estamos individualizando la enseñanza a nuestro contexto?

El presente artículo persigue el objetivo de depurar la prueba original, transformándola en una herramienta educativa que potencie la interacción del alumnado a través de actividades colaborativas que culminen en un reto cooperativo final.

De acuerdo a las categorías establecidas por Johnson y Johnson (1999) y de Zañartu (2003) se presenta en la siguiente tabla la categorización de las diferentes alternativas incluidas en el presente artículo:

Número	Categoría	Número	Categoría
1	Colaborativa	9	Colaborativa
2	Colaborativa	10	Colaborativa
3	Colaborativa	11	Colaborativa
4	Colaborativa	12	Colaborativa
5	Colaborativa	13	Colaborativa
6	Colaborativa	14	Colaborativa
7	Colaborativa	15	Colaborativa
8	Colaborativa	16	Cooperativa

Tabla 1. Categorización de las alternativas propuestas.

Desarrollo de la experiencia

La primera premisa radica en la necesaria individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué todos los alumnos deben correr 20 metros? ¿Por qué no ejecutar el test de acuerdo a los pitidos originales pero con una distancia acorde a su nivel de condición física?

Resulta interesante fijar 5 distancias, que van de los 12 a los 20 metros en

intervalos de dos (12, 14, 16, 18 y 20 metros) y ubicar a los alumnos en cada una de ellas en función de su nivel de resistencia.

¿Cómo elegir la distancia más adecuada para cada alumno? O bien con datos de otras pruebas ejecutadas anteriormente o bien pasando el Course Navette original y, en función de los resultados, ubicar al 20% con mejor rendimiento en la distancia de 20 metros, al 20% siguiente en 18 metros y así sucesivamente.

Pasar la prueba retocando las distancias favorece un tiempo de práctica más igualado entre los participantes y, por tanto, mayor motivación. El alumnado de menor nivel mejora su autoestima y al de mayor nivel podemos retarle: “dentro de tres semanas, ¿serías capaz de mantener el mismo resultado corriendo sobre 21 metros?”.

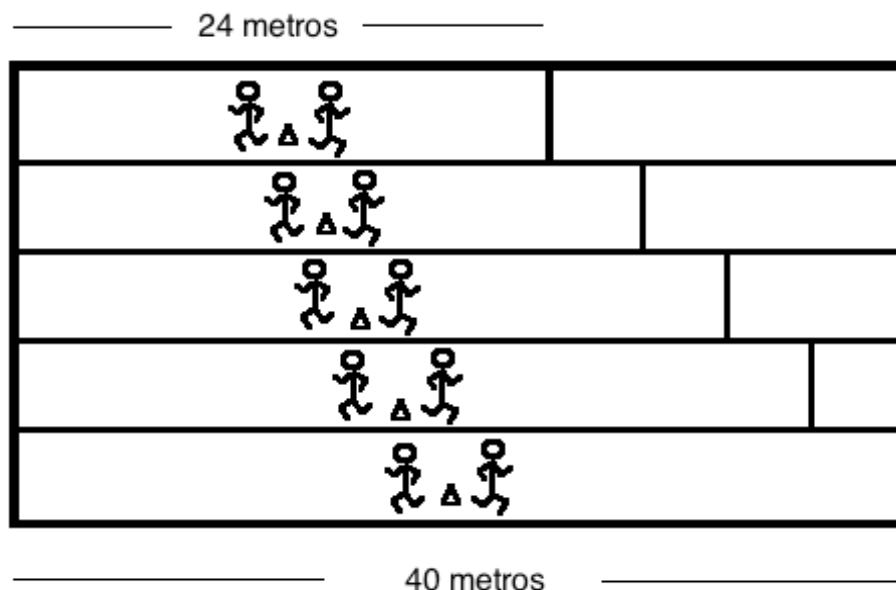
0:5	12 metros
	14
	16
	18
	20

Fuente: elaboración propia.

Alternativa 1. Course Navette cruzada

La primera decisión consiste en agruparse por parejas de nivel o heterogéneas.

En caso de parejas del mismo nivel, la primera decisión será consensuar la distancia elegida para correr y multiplicarla por dos. El test comienza con los corredores en un cono central, de manera que al sonar el primer pitido tendrán que salir corriendo hacia el extremo opuesto, donde llegarán coincidiendo con el segundo pitido. Al tercer pitido coincidirán en el cono central y a partir de entonces podrán, o bien volver al mismo extremo o cruzarse con su compañero, chocando las palmas en cada cruce.



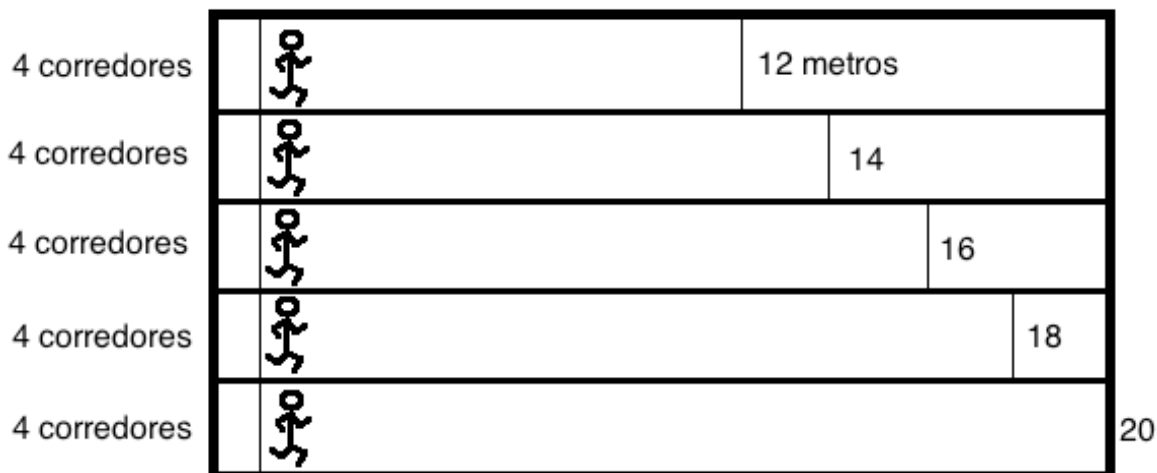
Fuente: elaboración propia.

En el caso de optar por parejas de distinto nivel, deberán consensuar cuántos metros desplazan el cono hacia uno u otro extremo, de manera que puedan ajustar así los metros que recorren cada uno en cada periodo.

Alternativa 2. Course navette indi-colectiva

El profesor propone el siguiente reto colaborativo al alumnado: “tenéis dos sesiones para conseguir que los 20 alumnos de esta clase mantengan el test, al mismo tiempo y corriendo individualmente, durante 10 minutos. Por calles, 4 de vosotros correrán 12 metros, otros 4, 14, otros 4, 16, otros 4, 18 y otros 4, 20 metros. Debéis consensuar qué distancia va a correr cada uno, pero recordad que con que un alumno no llegue a la línea al sonar un pitido, el reto será no conseguido”. Las distancias son orientativas y se adaptarán al nivel de la clase, de manera que sea un reto real, que no les resulte ni muy sencillo ni inalcanzable.

El alumnado tiene que elaborar una estrategia común, que se basará en decidir quién corre en cada distancia. Los ensayos son la fuente de información principal, se tienen que dar cuenta que las personas que abandonan antes de los 10 minutos seguramente tengan que pasar a una calle más corta y el que no ha acabado muy fatigado, a una distancia mayor. Todas las calles, y por tanto los alumnos, tienen la misma importancia, sintiéndose partícipes del éxito/fracaso común.



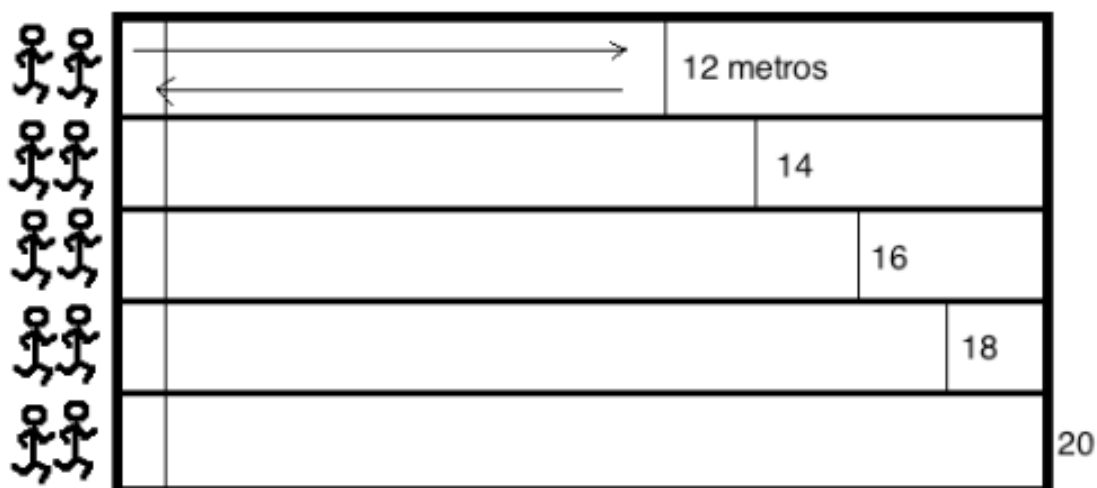
Fuente: elaboración propia

Alternativa 3. Course navette por parejas

4.1. *Parejas.* Casanova, J. (2015) propuso la realización del test por parejas, de cara a trabajar de forma colaborativa.

En esta alternativa, cada pareja de nivel (los dos integrantes tendrán un nivel similar de resistencia) se colocará en un extremo de su recorrido (de 12, 14, 16, 18 o 20 metros). Al escuchar el primer pitido, un miembro de la pareja saldrá corriendo y cuando haya completado una ida y vuelta, chocará la mano con su compañero, que hará el siguiente relevo. Así sucesivamente, intentando mantener el test el mayor tiempo posible, hasta que un corredor no llegue a su zona con el pitido.

Se puede alternar la duración de los relevos, ya sean de 2, 4 o 6 rectas.



Fuente: elaboración propia.

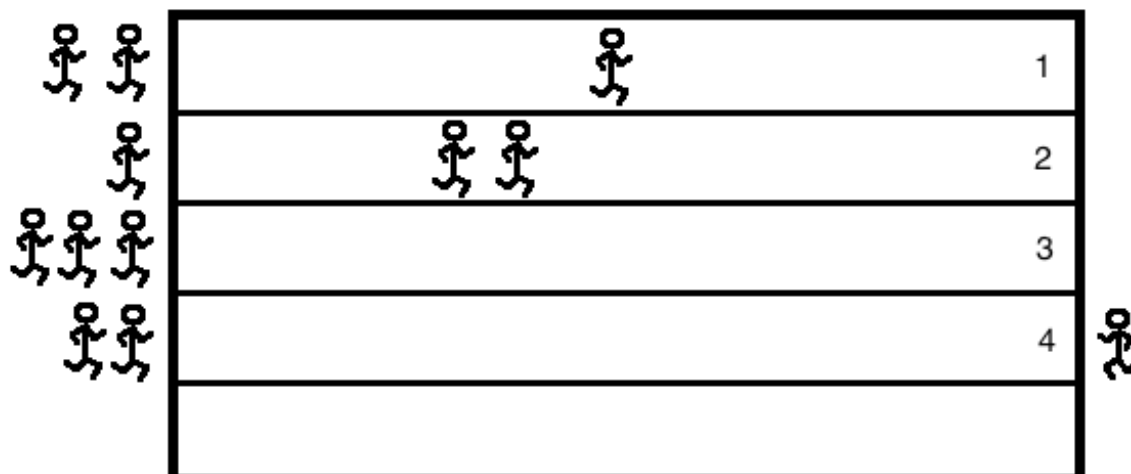
Variante. Podemos ofrecer una tarea más abierta, realizando parejas con diferentes niveles. Así, les otorgamos el poder de decisión para elaborar su propia estrategia y poder mantener el test el mayor tiempo posible. El compañero de mayor nivel puede acumular más tiempo de carrera, equilibrando las fuerzas de ambos para obtener un objetivo común, siendo solidarios y colaborando. ¿Qué dudas les van a surgir?

- ¿Uno corre uno los primeros minutos y otro los últimos?
- ¿Un miembro corre 4 rectas y el otro 2? ¿4-2, 6-2, 6-4?
- ¿Corremos sin planificar, por sensaciones?

Alternativa 4. Course navette por tríos

Completar el test en grupos de tres personas nos permite proponer situaciones de colaboración más complejas. Existen multitud de variantes, cerrando o abriendo más la tarea:

- Cada grupo debe mantener un solo corredor dentro del recorrido (más sencillo), o bien dos simultáneamente (más complejo).
- Se puede optar por empezar la prueba los 3 en el mismo extremo del recorrido o situarse a ambos lados. Esto permite rectas más cortas para algún corredor en caso de que su nivel sea sensiblemente inferior al resto.

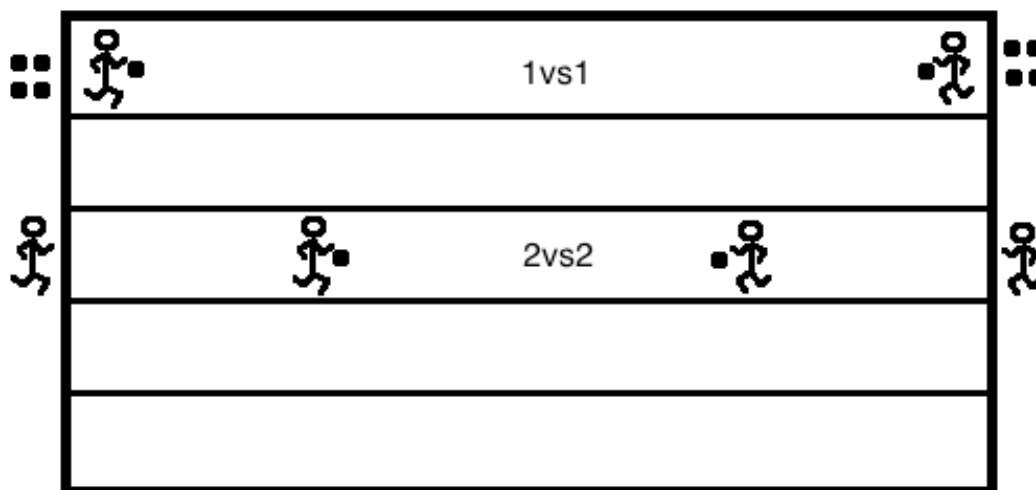


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 5. Pirámides colaborativas

Por parejas, cada corredor sale de un extremo, donde tiene 15 vasos de papel. Al primer pitido debe salir corriendo con un vaso en la mano, llegando al extremo contrario, donde tendrá una mesa para ir colocándolos, de manera que al final vayan construyendo entre ambos corredores una pirámide con los

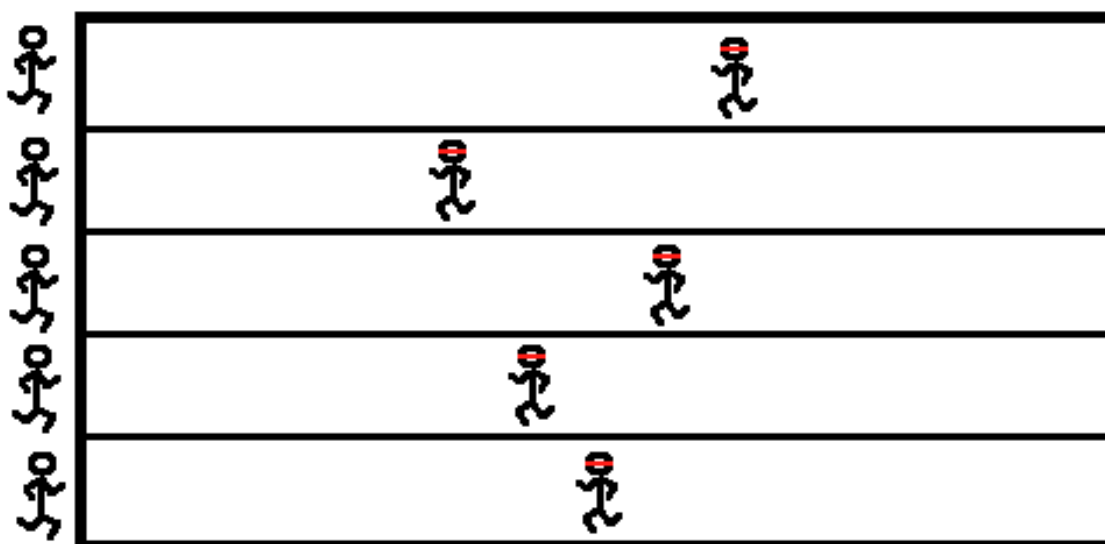
vasos. Es importante la estrategia previa de colocación de los vasos.



Fuente: elaboración propia.

Alternativa 6. El ciego y el lazarillo

Por parejas, se trata de que el ciego salga corriendo, con los ojos vendados y su acompañante le vaya guiando verbalmente durante el recorrido para que no se salga de su calle.

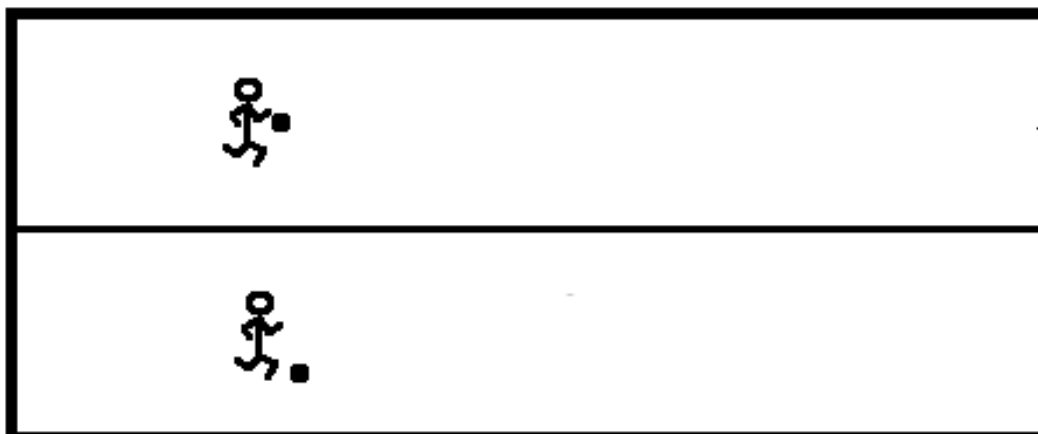


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 7. Sport-Navette

Reduciendo la distancia podemos completar la misma botando un balón de baloncesto y haciendo un pase final al compañero, conduciendo una pelota de

fútbol, haciendo toques con una pala y sin que caiga entregársela al compañero al final del trayecto... Deben consensuar el mejor momento para hacer el pase, ya que lo que cuenta es la llegada del móvil al final de la recta.



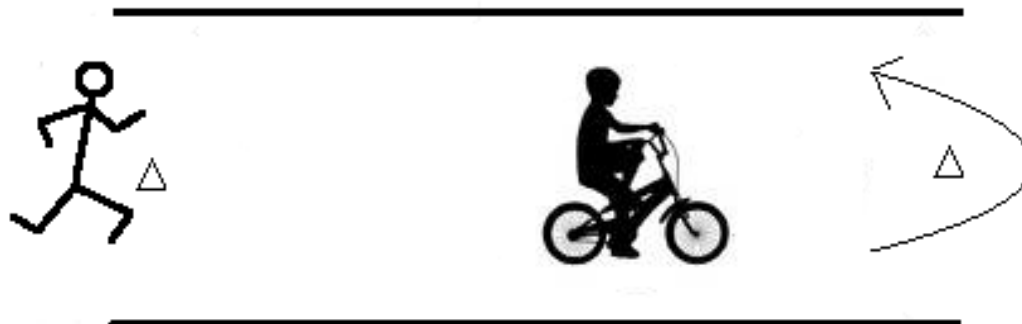
Fuente: elaboración propia.

Alternativa 8. Duatlon navette

El duatlón es una disciplina en auge que combina tramos de carrera y bicicleta. En nuestro caso será posible la combinación de la carrera a pie con cualquier otro medio de locomoción, en función de los recursos disponibles que haya en el centro o aportados por el propio alumnado.

Si planteamos el trabajo por parejas, a base de relevos, la estrategia que desarrolle cada equipo será clave para poder prolongar el test el mayor tiempo posible. Deben elaborar un plan con el que pierdan el menor tiempo posible en las transiciones y puedan aprovechar al máximo las capacidades de cada persona. Pueden optar por:

- Especializarse en una disciplina, uno corre y otro va bicicleta (es interesante decidir el desarrollo), patines, monopatín...
- Combinarlas, haciendo ambas disciplinas los dos miembros.
- Darse relevos de diferente duración, 2, 4, 6 rectas...
- Realizar los primeros tramos corriendo y los últimos en otro medio, o al revés.



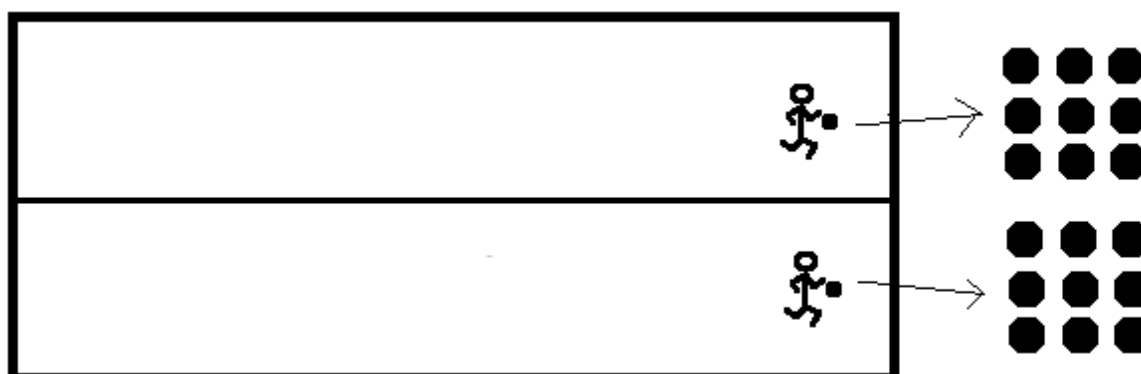
Fuente: elaboración propia.

Alternativa 9. Bolos-Navette

Dividimos la clase parejas o tríos que se colocan en un extremo del recorrido. Se trata de realizar el test de manera normal con la diferencia de que cuando llegan al extremo corriendo, deben lanzar una bola en el momento del pitido para derribar el mayor número de conos posibles, que se encuentran a 5-10 metros de la zona de llegada.

Si el corredor no llega a la zona en el momento del pitido, no se elimina, tan solo deberá tirar desde una distancia más lejana y por lo tanto reducirá sus posibilidades de éxito.

Los marcadores colectivos son un gran recurso en esta alternativa. El profesor les marcará un límite temporal para derribar “x” bolos, de manera que todo el alumnado vaya sumando derribos en beneficio de su clase.



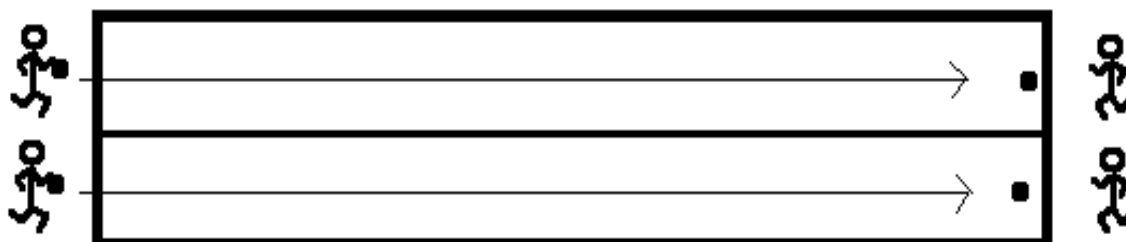
Fuente: elaboración propia.

*Tomando como referencia esta alternativa podremos finalizar cada recta con multitud de juegos. Por ejemplo, el cubo de Rubik, intercambiando conos de colores contiguos hasta que queden colocados por hileras.

Alternativa 10. Curling-Navette

Por parejas, se trata de lanzar una pelota de un extremo a otro con la intensidad adecuada para que la pelota llegue al extremo contrario justo en el momento del pitido.

Las parejas se deben coordinar decidiendo qué tipo de pelota quieren emplear en cada lanzamiento (medicinales, baloncesto, voley...), valorando la distancia entre pitidos y la velocidad que deben darle al móvil escogido.



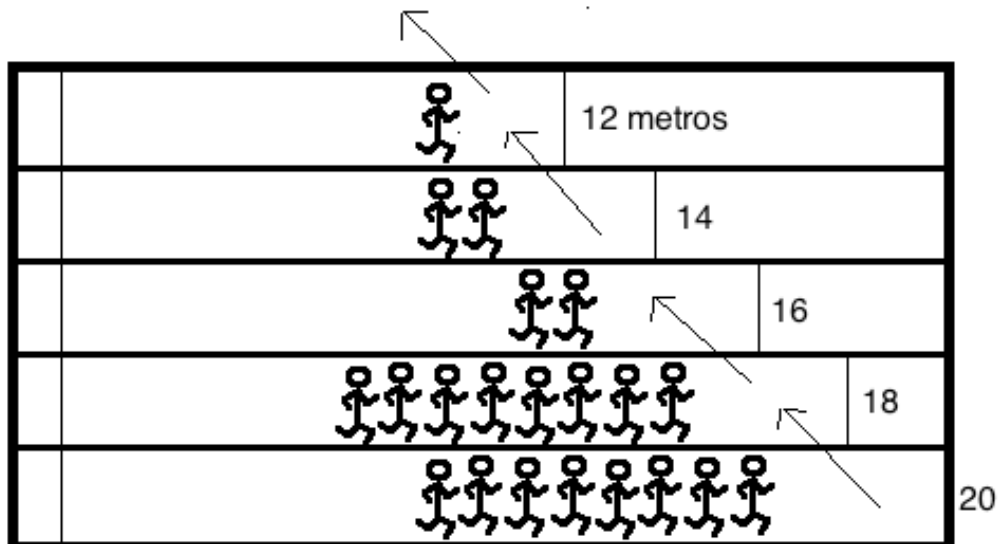
Fuente: elaboración propia.

Alternativa 11. Cambios de calle

Diseñamos 5 calles de distancias diversas (12, 14, 16, 18, 20), ordenadas de menor a mayor distancia.

Se trata de efectuar el test empezando todos en la calle de 20 metros y, en vez de abandonar cuando veamos que ya no llegamos al siguiente pitido, nos cambiamos a la siguiente calle, con un trayecto más corto, para rebajar un poco el ritmo de carrera. Cuando hayamos agotado las 5 calles y ya no lleguemos al ritmo de los pitidos, nos retiraremos voluntariamente del test.

¿Cómo podemos convertirlo en un trabajo colaborativo? Asociamos cada recta completada individualmente con una puntuación, que variará dependiendo de que la hagamos de 12 (1 punto), 14 (2 puntos), 16 (3 puntos), 18 (4 puntos) o 20 metros (5 puntos). La idea es sumar las puntuaciones de todo el alumnado, de manera que salga un marcador colectivo.

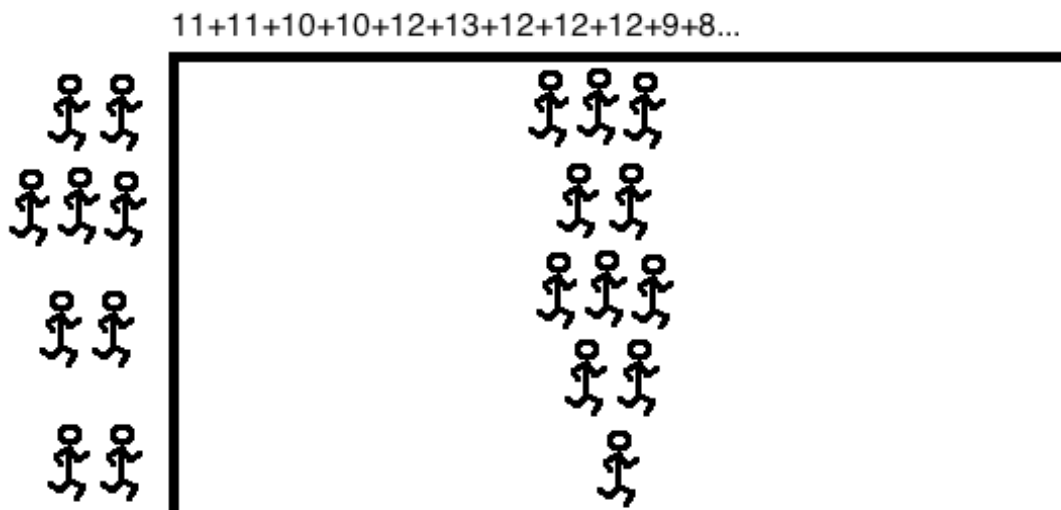


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 12. Cuenta rectas

El profesor plantea el siguiente reto a su alumnado: “Teneis 12 minutos para llegar, entre todos, a 250 idas y vueltas, cumpliendo las siguientes normas:

- Podéis salir todos a la vez y descansar todo lo que queráis durante el tiempo que dure la prueba.
- Todos los corredores deben correr en el mismo sentido.
- Si se llega después del pitido la recta no será considerada como válida.
- Para ir sumando el número de rectas debéis depositar una canica en una de las cajas que está en la línea de salida, contando al final el número de canicas. En caso de que haya algún alumno lesionado, podría dibujar con tiza 250 palitos en una pizarra e ir borrándolos e incluso poner un cronómetro marcha atrás.

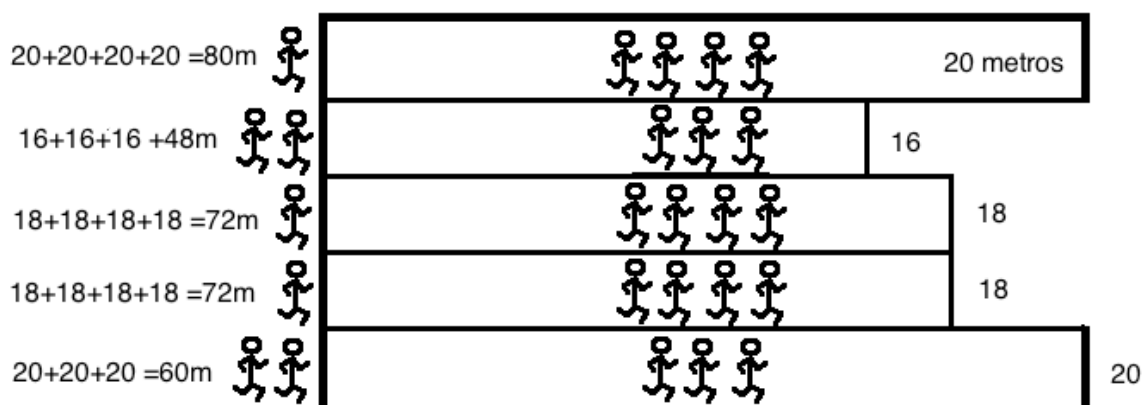


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 13. Cuenta kilómetros

La clase debe elaborar una estrategia para ir sumando, en tiempo real, la distancia que van acumulando sus corredores, que será visible en todo momento para todos los equipos. Para acabar la suma, tan solo disponen del tiempo que tardan los corredores en realizar una ida y vuelta al recorrido. La implicación cognitiva es muy alta, teniendo cada vez menos tiempo para hacer las operaciones, a medida que aumenta el ritmo de carrera.

A partir de aquí, deberán tomar multitud de decisiones para mantener el test más tiempo y no equivocarse con las operaciones.



Fuente: elaboración propia.

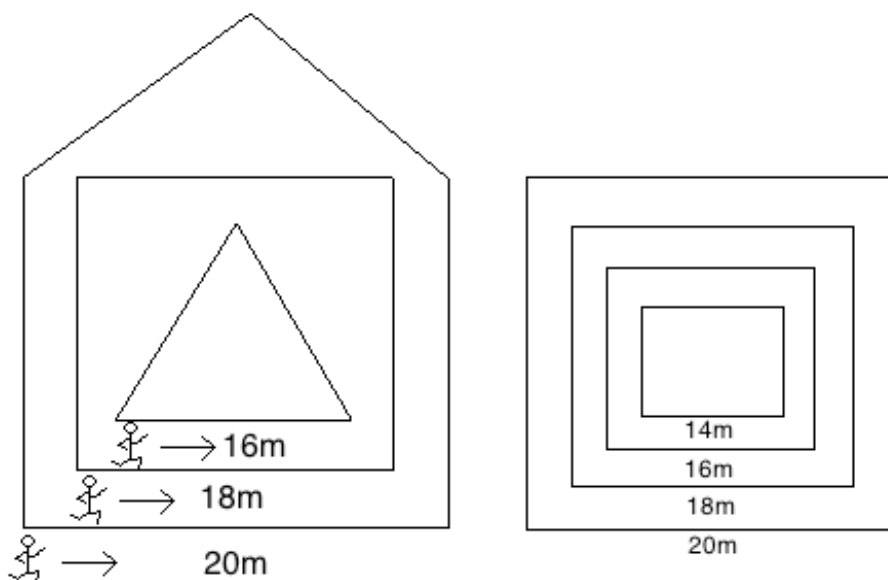
Alternativa 14. Course-Navette trigonométrica

Se trata de diseñar circuitos cerrados con conos, simulando diferentes figuras geométricas, ya sean triángulos, cuadrados, pentágonos, hexágonos... El alumnado debe alcanzar cada cono en el momento del pitido, completando tantos lados como tenga la figura geométrica sobre la que tiene que correr.

Es interesante que los alumnos se coloquen por grupos de condición física, completando cada uno una figura geométrica, a base de relevos.

Por ejemplo:

- Grupo 1. Deben recorrer un triángulo de 12 metros de lado.
- Grupo 2. Deben recorrer un cuadrado de 16 metros de lado.
- Grupo 3. Deben recorrer un pentágono de 20 metros de lado.

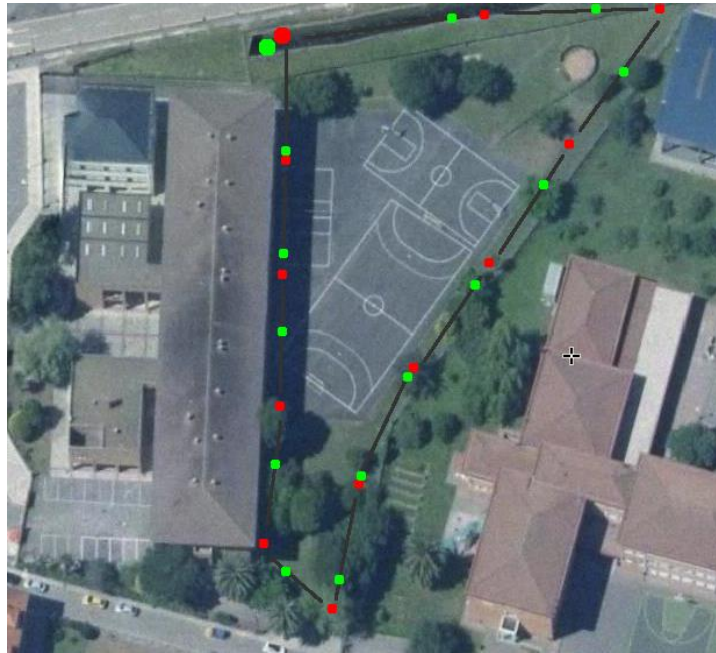


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 15. Open Air

Al igual que en la alternativa interior intentamos romper los trayectos de ida y vuelta que acaban por convertirse en un suplicio para el alumnado.

La alternativa consiste en colocar conos por el entorno del instituto, de manera que cada color de conos indique la exigencia del test. Por parejas, aquellas que tienen más condición física tendrán que seguir los conos rojos, que están separados por 20 metros. Por otra parte, aquellos que tienen un nivel más bajo deberán llegar con los pitidos a los conos verdes, separados por 15 metros entre sí. La idea es que cada miembro de la pareja de una vuelta al circuito, haciendo la prueba a base de relevos.

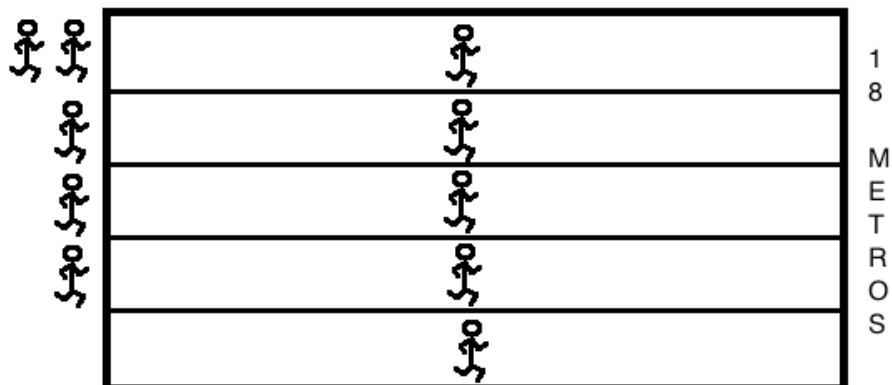


Fuente: elaboración propia.

Alternativa 16. Course Navette cooperativa

Literalmente: “en esta clase sois 20 alumnos, pero tan sólo podeis ver 10 calles para realizar el test. Vuestro reto es mantener el test durante el mayor tiempo posible, teniendo en cuenta que en todo momento tiene que estar corriendo, por lo menos, la mitad de la clase”. Por ejemplo, en una clase de 20 alumnos, habrá 10 calles por las que deberán estar corriendo 10 alumnos.

La solución ideal a la que suelen llegar es ordenarse de menor a mayor nivel de condición física y distribuirse en grupos. Las personas con más resistencia es conveniente que corran solas, en su calle, sin relevarse con nadie. Por cada persona que pueda correr sola vamos a conseguir que otras tres personas con una condición física más modesta puedan agruparse y darse relevos, con más tiempo para descansar entre esfuerzos.



Fuente: elaboración propia.

¿Y cómo podemos evaluar la consecución de los aprendizajes marcados? De acuerdo a un planteamiento cooperativo real es conveniente optar por la autoevaluación grupal y el uso de rúbricas como instrumento, de acuerdo al siguiente ejemplo:

Rúbrica para valorar la CN cooperativa	4 Sobresaliente	3 Notable	2 Aprobado	1 Insuficiente
Consecución del reto	Han conseguido mantener el test durante más de 15 minutos.	Han mantenido el test entre 13-15 minutos.	Mantienen el test entre 11 y 13 minutos	No llegan a los 11 minutos del test.
Respeto a las reglas	Todos los corredores llegan a la línea con el pitido.	Algún corredor se da la vuelta antes de la línea.	Varios corredores se giran antes de la línea.	La mayoría de corredores no alcanza la línea.
Organización	Se organizan muy bien.	Se detectan fallos mínimos de organización.	Se intuye una estructura organizativa mínima, pero con fallos graves.	No se han organizado.
Toma de decisiones	Todos participan activamente en la toma de decisiones.	3 de cada 4 han tomado alguna decisión.	Al menos 1 de cada dos han participado en la toma de decisiones.	Una o dos personas toman las decisiones en nombre del grupo.
Acuerdos alcanzados	Escuchan y aceptan las opiniones de otros, alcanzando acuerdos.	Escuchan y aceptan las opiniones de los demás, pero sin alcanzar acuerdos.	Se escucha con poca atención a los compañeros, sin llegar a acuerdos.	La interacción es inexistente.
Clima de clase	Se respetan y animan continuamente, creando un clima inmejorable para superar el reto.	Se respetan y animan de forma puntual.	Se respetan pero no se animan durante la ejecución del test.	Ni se respetan ni animan durante el test, provocando situaciones de conflicto constantes.
Roles	Cada corredor tiene un rol definido y lo desempeña de manera efectiva.	Cada corredor tiene un rol asignado, pero no se cumple durante el test.	Hay roles diferentes, pero no están muy definidos.	No hay roles asignados para ningún corredor.

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación grupal del test Course-Navette cooperativo.

Además, se proponen varios complementos a las alternativas propuestas:

- Descargar la “app” del test en dispositivos móviles.
- Introducir música en el test, de manera que cada periodo responda a un corte de una canción. Expósito (2015).
- Realizar el test con pulsómetros, pudiendo explicar multitud de conceptos fisiológicos asociados.
- Introducir material en la calle (vallas, conos, bancos...), de manera que puedan integrar saltos, volteretas, zig-zag, gestos de *parkour* que conviertan este test en un auténtico *CrossFit*.

- Editar el audio de la prueba para poder realizar *paliers* de dos minutos de duración, completar el test a la inversa (de más velocidad a menos) combinar los *paliers* para hacer un HIIT (High Intensity Interval Training) e incluso generar nuestros propios pitidos (continuos uniformes o variables).

Conclusiones

El test Course-Navette tradicional es un instrumento que siempre “gana” a nuestro alumnado. Independientemente del nivel de condición física, siempre va a haber un último pitido en el que no sean capaces de alcanzar la línea.

Incluso a veces, muchos alumnos abandonan prematuramente cuando alcanzan el “5”, para evitar esa tortura.

¿Cómo creemos que vamos a instaurar un hábito físico-deportivo en nuestro alumnado si al finalizar la actividad lo único que quieren es no volver a hacerla nunca más? ¿Qué han aprendido?

La evolución natural de las clases de Educación Física nos lleva a incluir actividades en las que los alumnos se diviertan y aprendan al mismo tiempo. Tenemos que ofrecerles la posibilidad de trabajar en equipo para alcanzar una meta común, de conseguir los retos que les proponemos a base de esfuerzo y ofertar una posibilidad para que los menos dotados (sin un $VO_{2máx}$ elevado) puedan “vencer” al test y mejorar su autoestima.

Los contenidos de condición física asociados a emociones positivas debe ser una tarea prioritaria del profesor de Educación Física.

Referencias

- Bazán, N. (2014). Consumo de oxígeno, definición y características. *ISDe Sport Magazine – Revista de entrenamiento*, 6(20).
- Casanova, J. (2015). Carles González Arévalo – Educación Física en el punto de mira. Recuperado de <http://www.carlesgonzalezarevalo.com>.
- Expósito, J. (2015). Juan Exposito Website – Educación Física. Recuperado de <http://www.juanexpo.com>.
- Johnson, D. W. y Johnson, R.T. (1999). Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires. Aique.
- Leger, L. y Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict VO₂ max. *European Journal of Applied Physiology*, 49(1), 1-12.
- Leger, L. Lambert J., Goulet A., Rowan C., y Dinelle Y. (1984). Aerobic capacity of 6 to 17 years-old Quebecois-20 meter shuttle run test with 1 minute stages. *Canadian Journal of Sport Sciences*, 9(2), 64-9.
- Parra, J. (2016). *Actividades prácticas, creativas y útiles para las clases de Educación Física*. Madrid. Editorial Pila Teleña.
- Zañartu, L, M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28. Año V. Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>.

LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA, COMO BASE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

AUTHENTIC ASSESSMENT IN PHISICAL EDUCATION AS A BASE FOR COOPERATIVE LEARNING

BEATRIZ BARCENILLA DIMAS

Colegio Maristas, Nuestra Señora de la Fuencisla, Segovia

bbarcenilla@profesor.maristassegovia.org

RESUMEN: En esta comunicación observamos la importancia de la evaluación auténtica, el feedback, la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, como parámetros esenciales para que pueda existir cualquier aprendizaje cooperativo. La suma de las herramientas de evaluación y la concreción de los estándares de aprendizaje nos permitirán que el alumno sea totalmente protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje. Partiremos de un alumno protagonista que es capaz de trabajar para conseguir un estándar de aprendizaje al lado de otros, que analiza la viabilidad de la cooperación y que utiliza los instrumentos necesarios para mejorar, corregir y ofrecer una retroalimentación constructiva de forma correcta, para conseguir un aprendizaje cooperativo agradable y sano para él y los que aprenden a su lado, viviendo así una experiencia más amplia en todos los ámbitos académicos y humanos.

ABSTRACT: In this report we can observe the importance of authentic assessment, feedback, co-assessment, self-assessment and hetero-assessment as essential criteria in order to have cooperative learning. The addition of all these methods of assessment and the learning standards will allow the student to become the real protagonist of the teaching-learning process. Our starting point will be a student who is able to work together with others to achieve a learning standard; a student who can analyze the viability of cooperation and who is able to use the necessary instruments to improve, correct and offer constructive feedback in the appropriate way to achieve a profitable collaborative work for him and all the students who take part in this process. In this way he will enjoy a good experience in the academic field as well as in the human one.

Introducción

Plantearnos quiénes son nuestros alumnos, cuál es nuestro papel en el aula, qué necesitan ellos y qué necesitamos nosotros para mejorar nuestro trabajo y sobre todo, los aprendizajes y valores de nuestros alumnos.

Para poder establecer una evaluación auténtica tendremos que tener en cuenta cómo será nuestra labor dentro del aula. Estamos ante un cambio en la labor educativa que parte de una situación ineludible, no somos el epicentro de la clase, son ellos, nuestros alumnos. Para conseguir este propósito debemos ayudar a nuestros alumnos a enseñar, ¿Cómo?:

- En el área de Educación Física vamos a apoyarnos en las diferentes técnicas cooperativas que nos van a permitir así ser guía conductor del aprendizaje cooperativo en nuestras aulas. Nos estamos refiriendo a técnicas como: Co-op Play; Coaching deportivo; Demostración silenciosa; Descubrimiento compartido; Enseñanza recíproca; Puzzle; Piensa, comparte, actúa¹, que después van a permitirnos la evaluación auténtica a la que nos referiremos más adelante para el aprendizaje cooperativo.

Por otro lado siguiendo en la línea de conseguir una evaluación auténtica que nos sirva al docente y al alumno, tenemos que tener en cuenta también, que tenemos alumnos que necesitan un para qué, un por qué y sobre todo ser los protagonistas de su aprendizaje, puesto que sino, como ellos dicen << esto no me vale para nada>>. Está en nuestra mano desarrollar un enfoque para hacer que les valga, que sean conscientes de lo que aprenden y sobre todo que lleguen a un nivel de comprensión que les permita valorar para qué les sirve y en qué sentido lo pueden aplicar. Estaríamos así hablando de dar sentido a lo aprendido gracias a la **metacognición** en las asambleas como indica Zariquiey (1996), aspecto también importante para tener en cuenta después en la evaluación auténtica.



¿Cómo motivo a mis alumnos?, ¿Cómo evalúo todo esto? Estas preguntas me surgían al comenzar con la evaluación auténtica. Solo hay una respuesta. Nada de esto nos corresponde, solo les corresponde a ellos. Por lo tanto una vez más, vuelvo a referirme al profesor como medio, guía, para que los alumnos aprendan a aprender. De esta forma llegamos a la base de este trabajo en donde planteo, que si no existe una evaluación auténtica para que el alumnado comprenda todos los procesos de la asignatura y donde sepa valorar lo que existe a su alrededor y a sí mismo, no podrá participar en ninguna actividad cooperativa, ya que como explicaba antes, sus pesquisas e inquietudes no serán respondidas y no entenderá el fin de ninguna cooperación. Para esto la ley nos brinda los estándares de aprendizaje con los que elaboraremos las herramientas necesarias que nos permitan acercarnos a la calificación final (Véase ejemplo1).

En base a lo anterior, estaríamos sumando el aprendizaje cooperativo en el aula y la metacognición como parte de la nota final de nuestra asignatura y como detonante de un alumno íntegro que sabe enseñar, cooperar y ha crecido en valores, pudiendo así medir también esta parte del aprendizaje cooperativo (libertad, responsabilidad, tolerancia, diálogo, amistad, cooperación, autoestima, creatividad, auto superación, solidaridad, respeto, paz, alegría) basándome en Hernández y Madero (2007)

Entonces he creado la siguiente fórmula: aprendizaje cooperativo + trabajo en equipo+ metacognición + herramientas de evaluación + estándares de aprendizaje = Evaluación y calificación cooperativas. Estos aspectos son los que trataré de explicar a través de mi experiencia y los que me han servido en mi práctica docente una vez de unir todo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Mi evaluación auténtica. Ejemplo gráfico

El modo de proceder en mi evaluación es dotar al alumno de toda la información que él necesite para que pueda entender lo que debe cumplir en clase y darle todos aquellos instrumentos de evaluación que le ayuden a poder finalmente establecer por él mismo y también hacia sus compañeros su nota más aproximada, pero teniendo siempre presente que lo más importante es su crecimiento personal gracias a este sistema.

Para conseguir este nivel realizo una concreción de los estándares de aprendizaje apoyada en la taxonomía de Bloom ⁴ que refleje lo que vamos a realizar en clase. Cada año, se revisa la concreción ya que cada grupo y cada alumno son distintos y en esa diversidad pueden necesitar situaciones diferentes para llegar a la consecución de un estándar de aprendizaje. Por lo tanto el alumno es el protagonista, sabe en todo momento qué tiene que aprender y cómo lo va a aprender. De este modo el alumno no se plantea si el cooperativo es algo bueno o malo sino un medio para conseguir un aprendizaje, no solo lo acepta sino que lo necesita.

Por partes presento los diferentes elementos (Tabla de calificación ejemplo uno y herramientas de evaluación que van a ser utilizadas, ejemplos 2,3 y 4).

A continuación un ejemplo de concreción de los estándares de aprendizaje que nos ayudará a tener una calificación final en la asignatura. En el ejemplo se destaca la calificación de la metacognición, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo.

Ejemplo uno. **Tabla de calificación** del proyecto para 3º ESO. El alumno con las herramientas que a continuación explico será capaz de realizar su nota y la de su compañero. Se trata de una escala de valoración similar a la de Likert en (Zariquiey) pero a la que doy un porcentaje de nota para poder llegar a la calificación final.

ABP TERCERO COACHING

PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN (CALIFICACIÓN FINAL)

TU NOMBRE Y APELLIDOS: TU NOTA FINAL:

NOMBRE Y APELLIDOS COMPAÑERO: SU NOTA FINAL:

Estándar de Aprendizaje	Objetivos didácticos que evalúan los estándares curriculares	Excelente	Notable	Bien	Insuficiente
1.1 Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, autoexigencia y superación.	1. Demuestra adecuadamente su habilidad técnica de conducción a los ejercicios propuestos.	0,23	0,16	0,11	0
	2. Demuestra adecuadamente su habilidad técnica de pase a los ejercicios propuestos.	0,23	0,16	0,11	0
	3. Demuestra su habilidad técnica de regate a los ejercicios propuestos.	0,23	0,16	0,11	0
	4. Demuestra su habilidad técnica de tiro a los ejercicios propuestos.	0,23	0,16	0,11	0
	5. Ejecuta los ejercicios con el mayor esfuerzo posible.	0,23	0,16	0,11	0
	6. Practica los ejercicios de	0,23	0,16	0,11	0

	forma exigente hasta que supera su nivel de partida.				
	7. Elige las actividades adecuadas en grupo para conseguir el reto propuesto.	0,23	0,16	0,11	0
4.1 Relaciona la estructura de una sesión de actividad física con la intensidad de los esfuerzos realizados.	8. Asocia momentos de una sesión con la intensidad correspondiente.	0,23	0,16	0,11	0
4.2 Prepara y realiza calentamientos y fases finales de sesión de forma autónoma y habitual.	9. Elabora con el grupo en cooperativo de forma autónoma su calentamiento o general.	0,23	0,16	0,11	0
	10. Elabora con su grupo de trabajo estiramientos después de las actividades.	0,23	0,16	0,11	0
1.1 Aplica los aspectos básicos de las técnicas y habilidades específicas, de las actividades propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.	11. Aplica las diferentes técnicas a situaciones reales de juego.	0,23	0,16	0,11	0
	12. Construye en cooperativo situaciones reales de juego con aplicación técnica y respetando las reglas y normas que el grupo decida.	0,23	0,16	0,11	0

1.2 Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.	13. Decide su grado de dominio en la ejecución realizada.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
	14. Valora el dominio en la ejecución técnica de su compañero.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
2.1 Adapta los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición propuestas.	15. Selecciona las acciones adecuadas para realizar una buena defensa.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
	16. Utiliza las técnicas trabajadas para realizar acciones defensivas en situación real de juego.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
1.3 Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción	17. Utiliza las acciones técnicas de modo adecuado en situaciones reales de juego.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
	18. Crea y selecciona actividades en situación real de juego para trabajar el ataque y la defensa.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
	19. Calcula los espacios para realizar desmarques útiles.	0,23	0,1 6	0,1 1	0
	20. Decide realizar apoyos oportunos al compañero para obtener	0,23	0,1 6	0,1 1	0

	ventaja.				
	21. Apoya a sus compañeros en acciones defensivas para evitar un ataque.	0,23	0,16	0,11	0
	22. Demuestra tolerancia y deportividad en todas las acciones del aula, en los juegos autoevaluaciones y co-evaluaciones .	0,23	0,16	0,11	0
2.1 Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.	23. Ofrece feedback a sus compañeros y participa en que estos mejoren.	0,23	0,16	0,11	0
TRABAJO COOPERATIVO 2.2 Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.	24. Trabaja con la pareja los ejercicios propuestos	0,23	0,16	0,11	0
	25. Asume su papel dentro del trabajo a realizar	0,23	0,16	0,11	0
	26. Crea acciones que favorezcan la consecución del reto a realizar.	0,23	0,16	0,11	0
	27. Mantiene un nivel de ruido óptimo en todos los procesos.	0,23	0,16	0,11	0
	28. Enseña a sus compañeros para que todos puedan superar el	0,23	0,16	0,11	0

	reto.				
	29. Encuentra decisivo el éxito de sus compañeros para conseguir el suyo propio.	0,23	0,16	0,11	0
	30. Aporta y escucha ideas	0,23	0,16	0,11	0
	31. Ayuda a que exista un buen ambiente de trabajo con su grupo y los demás	0,23	0,16	0,11	0
EVALUACIÓN TRABAJO EN EQUIPO	32. Consultar la hoja dada por el profesor para establecer una nota grupal.	0,23	0,16	0,11	0
METACOGNICIÓN	33. Participa activamente en los momentos de conclusión o metacognición final en asamblea.	0,23	0,16	0,11	0
	34. Crea metacogniciones desarrolladas por escrito del tema, de modo crítico y justificado.	0,23	0,16	0,11	0
<u>PRODUCTO FINAL</u>	1.2 Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de colaboración-oposición.	2	1,6	1,3	0

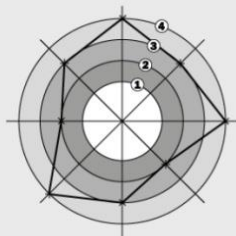
Ejemplo dos (*herramienta de evaluación*): Aquí vemos una diana cooperativa. Con ella cada día el alumno plasma cómo ha sido su trabajo cooperativo. Después, será esencial para ayudarse a poner su calificación de este apartado. ⁵



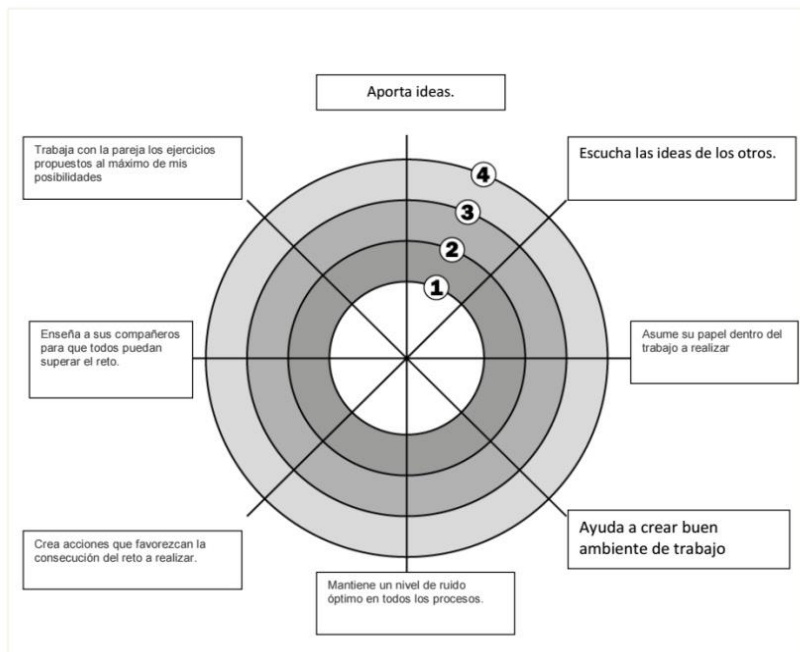
Lee con atención cada uno de los textos que aparecen alrededor de la diana de la derecha y marca con una cruz en las intersecciones correspondientes, de acuerdo con este criterio:

1. Nunca.
2. Puntualmente.
3. Generalmente.
4. Siempre.

A continuación, une las cruces; obtendrás un polígono similar al que se muestra en el ejemplo inferior. Cuanto mayor sea el área del polígono, más alta será la puntuación.



NOTA: Esta rúbrica se puede emplear en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.



Ejemplo tres (herramienta de evaluación). Utilizamos una rúbrica sobre algunos aspectos de los que tenemos que calificar, para que el alumno después sepa concretar aún más su calificación.

PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN técnica	
TU NOMBRE Y APELLIDOS:	<u>ANOTA TUS PROPIAS VALORACIONES EN AZUL</u>
NOMBRE Y APELLIDOS COMPAÑERO:	<u>ANOTA LAS VALORACIONES DE TU COMPAÑERO EN ROJO</u>

ACCIONES TÉCNICAS	4	3	2	1
CONDUCCIÓN	Conduce el balón con todas las partes del pie, ambos pies, mantiene la postura, ejecuta acciones diversas mientras la conducción y mantiene una velocidad adecuada.	Conduce el balón con más de una parte del pie o con los dos pies y a una velocidad razonable.	Conduce el balón despacio pero sin perderlo	Pierde el balón, no lo conduce.
PASE	Postura óptima, pases rápidos seguros y tensos, en parado y en movimiento y hacia el espacio, con velocidad y buena decisión.	Pases hacia el lugar indicado en parado y en movimiento con una buena postura corporal con cierta tensión y seguridad.	Buena colocación postural, pases muy sencillos, con intención pero no demasiado eficaces.	Tiene mala colocación postural, los pases van sin ninguna intención ni donde deberí an ir.
REGATE	Regatea con velocidad, sin perder el balón y de formas diferentes.	Regatea con cierta facilidad y no pierde el balón	Es capaz de regatear con lentitud	Pierde el balón ante un obstáculo o persona.
TIRO	El tiro es fuerte, intencionado, tenso, con postura perfecta, con todas las partes del pie en parado o movimiento y el máximo acierto.	El tiro es fuerte e intencionado, la postura es correcta y tira con todas las partes del pie.	El tiro va con intención, la postura es correcta, pero no es eficaz ni tenso.	El tiro no va con intención, la postura corporal no es adecuada y la dirección del tiro es dispersa
Ejecuta los ejercicios con el mayor esfuerzo posible.	Realiza todos los ejercicios posibles para mejora al mayor nivel y el mayor número de veces posible.	Pone interés e intención en mejorar y se esfuerza.	Los realiza sin protestar.	Los hace gracias a sus compañeros sin mucho esfuerzo.
Practica los ejercicios de forma exigente hasta que supera su nivel de partida.	Se esfuerza al máximo y ha mejorado mucho de su nivel de partida	Gracias al esfuerzo a mejorado algunos aspectos	Lo intenta pero no lo consigue	No se esfuerza lo suficiente y no mejora su nivel.
Elige las actividades adecuadas en grupo para conseguir el reto propuesto.	Ofrece varias ideas, diferentes actividades y con diferentes niveles para que todo el equipo mejore.	Elige alguna actividad y propone otras.	Propone alguna actividad o cambio	No interacciona en elegir actividades

Ejemplo cuatro (herramienta de evaluación). Repartiremos un documento al equipo de trabajo en el que podrán determinar cuál ha sido el trabajo del mismo durante todo el proceso. De este modo después cada alumno podrá calificarse, no solo el trabajo cooperativo si no el nivel de desempeño del trabajo en equipo.



BOLETÍN DE AUTOEVALUACIÓN COOPERATIVA EDUCACIÓN FÍSICA	
Curso	Fecha
Equipo (nombre)	

EVALUACIÓN DE LOS ROLES DEL TRABAJO					
ALUMNO/A	ROL	1	2	3	4

EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO				
NORMAS	1	2	3	4
1. Hemos mantenido el nivel de ruido adecuado para el trabajo en equipo.				
2. Hemos aprovechado el tiempo.				
3. Hemos progresado en nuestro aprendizaje.				
4. Todos nos hemos esforzado lo suficiente.				
5. Todos hemos realizado las tareas que teníamos asignadas.				

REFLEXIÓN grupal
Lo que hemos hecho y vamos a conservar...
Lo que hemos hecho mal...
Objetivos de mejora 1:
Objetivo de mejora 2:



Situación de evaluación en equipo

Auto- evaluación, Coevaluación, heteroevaluación. La evaluación formativa y compartida.

Los métodos que se explican anteriormente, no se basan única y exclusivamente en la obtención de una calificación final, aunque lleguemos a ella. En realidad, todo el proceso está basado en que el alumno aprenda a mejorar, a enseñar a sus compañeros y que además sirva al profesor para mejorar la práctica docente.

Estaríamos así hablando de una evaluación formativa y compartida ⁶ ya que una vez recogidos todos los elementos de evaluación, el alumno habrá aprendido a mejorar y a enseñar, habrá aprendido a valorar su desempeño y el de los que le rodean y sabe en todo momento cual es el fin del aprendizaje y las tareas. Finalmente realizaremos una entrevista con todos los resultados de evaluación y coevaluación, como puede ser una entrevista grupal ⁶ (López pastor, V.M)

No podemos señalar la evaluación formativa y compartida sin hablar de los conceptos que hemos estado utilizando en todos los procesos y ejemplos, la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación.

- Autoevaluación del alumnado; utilizaremos vídeos, imágenes, anotaciones del propio alumno, y las herramientas explicadas anteriormente, para que el alumno pueda saber lo que es capaz de hacer, lo que no y lo pongamos en común mediante un informe o una entrevista con el profesor. ⁷
- Coevaluación entre iguales; hemos preparado a nuestros alumnos para coevaluar explicando al final los datos recogidos, para llegar a conclusiones. ⁷
- Evaluación docente (heteroevaluación), siguiendo los procesos de optimizar la competencia, establecer los indicadores concretando los estándares, crear un contexto cooperativo, enseñar a cooperar y saber qué, cuándo, dónde y quiénes vamos a evaluar ⁷, nos servirá para una optimización de los resultados. Me he ayudado de otros instrumentos de evaluación del profesor, como los diálogos en el aula, anotaciones del profesor, y videos y fotografías ⁶ (López Pastor. V. M) y por supuesto los materiales explicados en esta comunicación (véase ejemplos 2,3 y 4). En este apartado podemos involucrar a otros agentes evaluadores como pueden ser otros docentes o los padres.



El mismo alumno puede sugerir al profesor acciones o concreciones para conseguir un estándar de aprendizaje por lo que el profesor puede ser también evaluado. De este modo estaríamos hablando ya, de favorecer una evaluación de 360 °.

Cómo afecta esta evaluación al hecho de cooperar

Estamos enseñando a nuestros alumnos mediante herramientas a saber lo que hay que hacer y por qué, a saber cómo conseguir un objetivo necesitando al compañero pero además les estamos enseñando a cooperar diciéndose las cosas, observándose y cooperando juntos para conseguir una misma tarea. Es muy difícil cooperar sin saber cómo corregirnos, ayudarnos y sin saber qué acciones tenemos que conseguir. Enseñamos a enseñar, a evaluar y a crecer como persona.

Dentro de estas acciones es muy importante también poder usar el feedback o retroalimentación entre los propios alumnos y también desde el profesor al alumno. El feedback positivo nos va a permitir que nuestros alumnos sepan valorar lo positivo, ensalzarlo y así poder corregir aquellas acciones que no sean completas de una forma sencilla.

Teniendo estos parámetros controlados, el trabajo cooperativo, ya sean juegos cooperativos, retos o situaciones de cooperación son fáciles de ejecutar puesto que no van a surgir interacciones negativas en el proceso.

El desarrollo de nuestra evaluación y trabajo diario en educación física tiene una relación directa a cómo se comportan los alumnos en otras asignaturas, pues es algo que comentan entorno a la metacognición, ellos mismos, respondiendo a para qué nos puede servir. También en los momentos de metacognición tanto en asamblea, cómo escrito, en el 90% de los casos aparecen frases de los alumnos como <<He aprendido a ayudar, me siento mejor cuando trabajo con el compañero, siendo siameses ha sido más complicado y mucho más divertido, sin mi compañero no habría aprendido igual>>, e incluso he podido leer como advierten que cambian juegos en el recreo para favorecer la participación, que hablan entre ellos para resolver problemas del día a día y que son más solidarios en su día a día puesto que trabajar así es una forma de vida.



Cómo afectaría esta evaluación a una situación de discapacidad.

Gracias a la evaluación auténtica y teniendo en cuenta la evaluación docente y el establecimiento de indicadores que concreten el estándar de aprendizaje, necesarios para que el alumno pueda siempre conseguir una calificación positiva, tendremos en nuestra mano un medio para que el alumno con discapacidad trabaje y aprenda como el resto, siempre que con una variación en las tareas no lo permita. Además en otro sentido, al tener que relacionarse y trabajar a la par, es mucho más fácil establecer relaciones con todos los compañeros.



Pasos que me guiaron hacia la evaluación.

En secundaria los alumnos necesitan saber más y sobre todo el por qué de las cosas. Necesitan ser escuchados y que lo que les rodea sea muy racional para que lo puedan entender. He ido desarrollando este método de evaluación durante estos tres últimos años y ellos son los que me han ido enseñando a hacerlo mejor, a continuación expongo una anécdota:

- Un alumno al terminar la clase vino a verme muy indignado. << Mira Beatriz, necesito decirte que yo corro mucho y tengo muy buena marca, yo no vengo aquí a enseñar a nadie, por lo tanto todo esto del cooperativo y los retos me importan muy poco, yo quiero que veas que soy de los mejores y no que sé hacer cosas en equipo>>. En este momento entendía que el alumno tiene que contar desde el principio con todas las herramientas de evaluación y con la tabla de sus estándares y método de trabajo bien explicado, de lo contrario, esto es a lo que nos enfrentamos.

Después vine con la evaluación auténtica, viendo que la idea de la cooperación no es algo que el docente se invente, cambió su disposición y su forma de estar en clase al ver que lo que queremos conseguir es la cooperación en las acciones y no el sobresalir por encima de los demás.

A partir de ahí mis alumnos cuentan antes de empezar el proyecto con lo que será su evaluación, lo que se les pide y lo que tienen que conseguir. Así en este curso actual los pupilos tienen claras las acciones, pero sobre todo, con las herramientas explicadas anteriormente, saben decirse las cosas para poder trabajar al lado de y no solo con o contra.

Conclusiones

- Definir una evaluación da lugar, sin duda alguna, a que los alumnos sepan dirigirse unos a otros y al profesor, creen lazos y confianza y superen retos o actividades sin problemas, ya que no existe ninguna duda que les pueda apartar de este modo de trabajo.
- Cualquier agente externo puede tomar parte de la evaluación para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El conocer de antemano los estándares y los planteamientos en forma de retos que después los alumnos se tienen que evaluar, aumenta en un alto grado la motivación por el aprendizaje.
- Saber enseñar, evaluar y mejorar no solo influye en la nota, sino que los alumnos explican que les hace ser mejores personas.
- Nuestros alumnos deben ser los protagonistas de su aprendizaje, por lo tanto de su evaluación, de su nota y del trabajo con sus compañeros para favorecer el proceso.
- La realización de la metacognición después de la sesión nos facilita ver cómo la cooperación es para los alumnos el medio de conseguir cualquier objetivo de forma más fácil y en menos tiempo según la lectura de los mismos.
- Garantizamos totalmente mediante la evaluación auténtica la interdependencia positiva, la responsabilidad individual ⁸ y el producto final.
- Siempre explicar y presentar los materiales antes de empezar para que no surjan disputas y el alumno de secundaria o bachillerato entienda que nuestra asignatura no se trata de una competición sino de un aprendizaje mucho más global (anécdota)

Referencias bibliográficas

- Hernández, L y Madero, O. (2007) El Aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física. S. N. T. E. México.
- López Pastor, V.M (coord.) (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maristas Compostela. Marco metodológico Marista (s.f) España. Recuperado de <https://sites.google.com/site/metodomaristascompostela/>
- Velazquez, C (coord.) (s.f) Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. 23-35. INDE.
- Zariquiey Biondi, F. & Cin, C. (s.f) Cooperamos en educación física. Aprendizaje cooperativo sin lápiz ni papel, 1-23. Recuperado de <http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica.cooperamos.educacion.fisica.pdf>
- Zariquiey Biondi, F. (1996). Calificamos la cooperación. Colectivo Cinética, 1-13. Recuperado de http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_calificamos_cooperacion.pdf
- Zariquiey Biondi, F (s. f) Evaluamos la competencia para cooperar del alumnado. 1-11. Recuperado de http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_competencia_cooperar_alumnado.pdf
- [Página con documentación para el aula] The Flipped Classroom. (s.f) recuperado de <https://www.theflippedclassroom.es/la-taxonomia-de-bloom-revisada-y-con-una-buena-coleccion-de-verbos/>

LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL PROGRAMA “DEPORTE INCLUSIVO EN la ESCUELA”

COOPERATIVE ACTIVITIES LIKE A TOOL FOR INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITY IN PHYSICAL EDUCATION: EDUCATIVE PROGRAM “INCLUSIVE SPORT SCHOOL”

Carmen Ocete Calvo, Augusto Jiménez-Fuente, Javier Coterón López y Javier Pérez-Tejero.

¹Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo. Facultad de ciencias de la Actividad Física y el deporte. Universidad Politécnica de Madrid.

Correo electrónico de contacto: carmen.ocete@upm.es

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar un ejemplo de intervención educativa, fundamentada en actividades cooperativas para el fomento de la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de Educación Física (EF). La inclusión de alumnos con discapacidad en EF, exige la selección de estrategias facilitadoras de la participación activa de todo el alumnado. Las actividades cooperativas se muestran idóneas, ya que se basan en el trabajo en equipo, donde los alumnos se implican en el aprendizaje del resto del grupo, siendo el éxito una contribución grupal. Por este motivo, son una de las estrategias que forman parte del diseño del programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE), que tiene los objetivos de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete, y Coterón, 2013). El programa DIE apoyado por las federaciones deportivas, Consejo Superior de Deportes y Comité Paralímpico Español, entre otras, es actualmente implementado a nivel nacional, con una participación de 70 centros educativos, 1.000 alumnos con discapacidad, 24.000 alumnos sin discapacidad y 250 profesores de EF (www.deporteinclusivoescuela.com).

ABSTRACT

The aim of this paper is to present an example of educational intervention, based on cooperative activities for the promotion of the inclusion of students with disabilities in the sessions of Physical Education (PE). The inclusion of students with disabilities in PE requires the selection of strategies that facilitate the active participation of all students. Cooperative activities are ideal for this, because they are based on teamwork, where students are involved in learning with the rest of the group, with success being a group contribution. For this reason, they are one of the strategies that are part of the design of the educational program "Inclusive Sports in School" (ISS), which aims to promote inclusive sports practice in

schools, to publicize the different adapted sports and Paralympics and raise awareness about the situation of people with disabilities in sports practice (Pérez-Tejero et al., 2013). The ISS program supported by the sports federations, the Higher Sports Council and the Spanish Paralympic Committee, among others, is implemented at the national level, with the participation of 70 educational centers, 1.000 students with disabilities, 24.000 students without disabilities and 250 PE teachers(www.deporteinclusivoescuela.com).

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

El Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión de alumnos con discapacidad en EF

El aprendizaje cooperativo como base de la escuela inclusiva, eleva al máximo el nivel la participación de todo el alumnado y promueve la educación en valores ya que asume los valores propios de los entornos inclusivos (reconocer los derechos, valoración individual de los alumnos, respeto por las diferencias, posibilidad de éxito para todos, equidad y participación), además de centrarse no solo en el alumno, sino en el entorno, en el aprendizaje conjunto, donde cada uno es reconocido por sus capacidades y aportaciones al resto del grupo (Ríos, Blanco, Bonany, Carol, y Cordoba, 2014). Según Velázquez (2010), “se basa metodológicamente en el trabajo en pequeños y heterogéneos grupos, donde los planteamientos aseguran la máxima interacción y participación del alumnado, y donde cada uno se preocupa de su aprendizaje y del resto de compañeros, jugando estos un papel determinante para los demás y favoreciendo el proceso personal” (p.23). Las actividades cooperativas se basan en el trabajo en equipo, donde los alumnos se preocupan por el aprendizaje del resto del grupo y solo con el éxito de todos se conseguirá el objetivo final, pudiendo contar tanto con el apoyo del docente como con el del resto de compañeros (Johnson y Johnson, 1990). Con la implantación de competencias en el sistema educativo, el trabajo cooperativo destaca con un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que algunas de estas competencias consisten en el trabajo en equipo y habilidades sociales (Fernández y Espada, 2016).

Contextualizado en el área de Educación Física (EF), ésta se muestra idónea para que a través de planteamientos metodológicos inclusivos facilitar la participación activa de los alumnos con discapacidad (Ocete, Pérez, y Coterón, 2015). Estos planteamientos están fundamentados en la selección de distintas estrategias, encontrando así algunos autores que plantean estrategias facilitadoras de la participación inclusiva como punto de partida básico. En la Tabla 1 se resume la propuesta de Ríos, Blanco, Bonany, Carol y Córdoba (2014) y Ruiz (1994) como recursos didácticos para la inclusión, entre los cuales se encuentran el aprendizaje cooperativo:

Tabla 1. Resumen de recursos didácticos propuestos por Ríos et al., (2014) y Ruiz (1994).

Autor	Estrategias inclusivas	Autor	Adaptaciones
(Ríos et al., 2014)	1. Educación en actitudes y valores 2. Aprendizaje cooperativo 3. Adaptación de tareas	Ruiz (1994)	3.1 Información como partida 3.2 Análisis de la tarea 3.3 Adaptación de la propia tarea Nivel metodológico Material y entorno Tarea
Block y Oberwaiser (1995) Goodwin y Watkinson (2000), Huttzler et al. (2002) Maras y Brown, (1996); Collicort (2000); Hendrikson Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski, y Gable (1996)	7. Equiparación en situaciones competitivas 5. Compartir el deporte adaptado 6. Asesoramiento y apoyo 7. Asistencia docente de los alumnos: peer tutoring 8. Uso de refuerzo y orientaciones 9. Otras estrategias:		

Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan cinco principios que se deben cumplir en las situaciones de aprendizaje cooperativo, motivos por los cuales ésta estrategia se hace idónea en los procesos de inclusión en EF de alumnos con discapacidad:

- a) Interdependencia positiva (promover las situaciones donde el éxito del alumno dependa del éxito del resto de los compañeros);

b) Interacción promotora cara a cara (el docente genera situaciones donde los alumnos deban cooperar, ayudarse, animarse y pensar en el grupo en lugar del beneficio individual);

c) responsabilidad individual y personal (el alumno debe ejecutar bien la tarea y además evaluar los resultados de manera grupal);

d) habilidades interpersonales y de grupo (supone enseñar a los alumnos los conocimientos y contenidos académicos y las habilidades necesarias para funcionar como parte de un grupo);

e) procesamiento grupal y autoevaluación (la evaluación debe ser formativa y servir para aprender. Para ello, los alumnos deben de ser capaces de valorar y reflexionar sobre sus actuaciones y tomar decisiones al respecto).

El planteamiento de actividades cooperativas donde se favorece la participación activa por parte del alumnado con discapacidad con el resto de sus compañeros, es abordado en el programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es presentar el programa educativo DIE como ejemplo de intervención educativa, fundamentada en actividades cooperativas para el fomento de la inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF.

Desarrollo de la experiencia

El programa educativo DIE

El programa está diseñado con los objetivos de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Ocete et al., 2015). Está basado en la Teoría del Contacto (Allport, 1954) y del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), además de una selección de estrategias combinadas como son la información, la simulación y el contacto directo (Ocete et al., 2015) y el planteamiento de tareas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo.

Se implementa en 5 fases principales (imagen 1), disponiendo el docente de una serie de recursos didácticos para su implementación en forma de tareas, ficha para el profesor y el alumno de cada deporte, videos explicativos del deporte y video ejemplificativo de algunas de las tareas propuestas así como una propuesta de cuestionario de evaluación. El profesor de EF se convierte en la clave del programa, ya que a diferencia de otros programas que llevan a cabo acciones puntuales, estos recursos permiten que el docente incluya estos contenidos de forma habitual en su programación, y una vez finalizado el programa, pueda seguir utilizando estos contenidos y recursos en cursos posteriores.

Los deportes adaptados propuestos para las sesiones son: Voleibol sentado, Boccia, Atletismo Ciegos, Baloncesto en Silla, Goalball, Rugby en Silla,

deportes para discapacidad auditiva, Gimnasia Rítmica, Fútbol 5 Ciegos, Fútbol 7 Para Parálisis Cerebral, Natación, Escalada, Ciclismo Para Personas Con Discapacidad Física, Judo Visuales y Lesión Medular, Tchoukball, hockey discapacidad intelectual y silla de ruedas eléctrica y deportes en el medio natural (Para escalada y Orientación de precisión). La gran variedad de modalidades deportivas permite al docente tener mayores opciones de selección que se adecuen a sus características, las de su alumnado y al centro. Para que en esta implementación se produzca con la mejor calidad posible, facilitamos al centro dos modalidades de material deportivo adaptado: por un lado, se dona material para que el profesor sea independiente a la hora de implementar sus sesiones (antifaces, cuerdas guía, balones de golbol y balones de futbol ciegos), mientras que por otro, se les presta durante una semana, material específico adaptado como sillas de ruedas deportivas y juegos de Boccia oficiales.

En la versión del programa del 2012 hasta el 2017, el profesorado disponía de un formato de las unidades didácticas y recursos audiovisuales en papel y DVD (Pérez-Tejero et al., 2013). En la actualidad, con el objetivo de facilitar el acceso al mayor número posible de, no solo docentes de EF, sino profesionales del ámbito de la actividad física y la salud, el deporte adaptado e inclusivo y de la educación, el programa se presenta en un formato de plataforma web donde consultar los recursos y diseñar las sesiones, entre otras funciones (www.deporteinclusivoescuela.com).

FASE	CONTENIDO
FASE 1. Contacto con el centro	Confirmación participación de centros
FASE 2. Jornada informativa y de coordinación	Presentación del DIE al profesorado - Coordinación de la implementación en los centros
FASE 3. Jornada Paralímpica	Charla - Coloquio del deportista y demostración práctica deportes inclusivos
FASE 4. Desarrollo del programa en los centros	El DIE en el centro educativo
FASE 5. Juegos Inclusivos Escolares	Evento deportivo inclusivo con todos los centros participantes

Imagen 1. Fases del programa DIE

El programa cuenta con el apoyo de instituciones colaboradoras como Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español, Federación Española de Deportes para Personas con Parálisis Cerebral y Lesión Cerebral (FEDPC), Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC), Federación Española de personas con Discapacidad Física (FEDDF), Federación Española de Deportes de Sordos (FEDS), Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI), Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESYA), Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada (AEDAFa), Fundación Sanitas y del Centro de Alto Rendimiento de

Madrid (CAR). Este apoyo, se ha llevado a cabo a través de acciones como la colaboración en el programa de deportistas con discapacidad de alto rendimiento, deportistas paralímpicos, cesión de las instalaciones para evento deportivo inclusivo final, revisión de los recursos didácticos de cada deporte, accesibilidad comunicativa de los contenidos y recursos económicos.

Desde el 2012 hasta la actualidad, el DIE se ha implementado en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía, País Vasco y Navarra participando un total de:

- 70 centros educativos
- 1.000 alumnos con discapacidad
- 24.000 alumnos sin discapacidad
- 250 profesores de EF.



Imagen 2 y 3. Alumnos de secundaria participantes en el DIE practicando baloncesto inclusivo y Atletismo para discapacidad visual en el evento deportivo final

Cuando el profesor se encuentra en la fase 4 del programa (desarrollo de los contenidos en sus sesiones), accede a través de la plataforma web a todos los deportes, eligiendo el que llevará a cabo y encontrando de 15 a 25 tareas por cada deporte de distintos niveles:

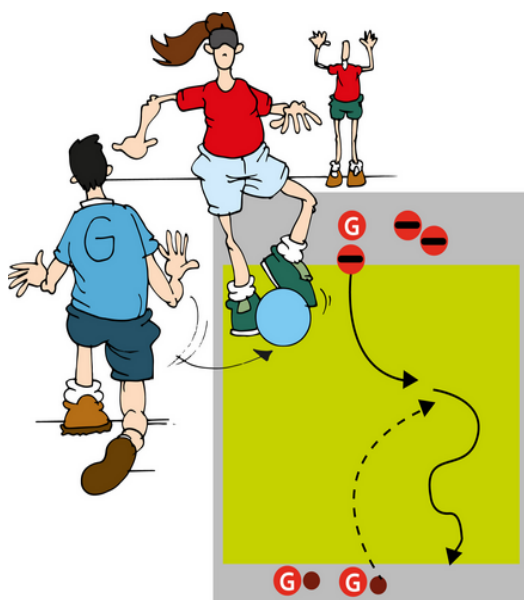
- Nivel I: iniciación (5 tareas). Tareas relacionadas con la primera toma de contacto con el material adaptado, sensibilización hacia la discapacidad específica. El objetivo de las mismas ha de ser experimentar situaciones motrices de baja complejidad aplicando habilidades específicas en la práctica de los deportes paralímpicos propuestos.
- Nivel II: progresión (10 tareas). Las tareas de este nivel están relacionadas con la iniciación al reglamento del deporte, iniciación a la técnica, táctica y estrategias del deporte en cuestión (tareas más analíticas). Aquí el objetivo será resolver situaciones motrices con

eficacia y precisión, aplicando fundamentos táctico técnicos en la práctica de los deportes paralímpicos propuestos.

- Nivel III: Especialización (10 tareas). Las tareas se relacionan a este nivel con la adquisición de un mayor conocimiento del reglamento del deporte, iniciación a la técnica, táctica y estrategias del deporte en cuestión (tareas orientadas al juego real). Aquí el objetivo será resolver situaciones motrices complejas, ajustando con eficacia y precisión los fundamentos técnicos y tácticos a los condicionantes generados por el entorno en la práctica de los deportes paralímpicos propuestos.

Una vez seleccionado el nivel, tiene la opción de seleccionar también si quiere que sean las sesiones con material convencional (básico de las sesiones de EF como balones baloncesto, gomaespuma, conos, aros, petos...) o específico (material adaptado diseñado para ese deporte (ej.: balones de goalball, sillas de ruedas, balones fútbol ciegos, antifaces...)). A través de la plataforma, el docente puede seleccionar las tareas y componer su propia sesión, pudiendo guardarla o modificarla en posteriores ocasiones o imprimirla.

A continuación, se muestran tres ejemplos de tareas cooperativas (imagen 4, 5 y 6) que podemos encontrar en el programa DIE. El formato expuesto en este trabajo corresponde al de la plataforma web donde se encuentran ubicados, y tal y como se presenta al profesor. Cada tarea muestra su título, los apartados de deporte, duración, nivel, nivel de componentes (actitudinales y conceptuales), recursos necesarios, objetivo/s de la tarea, descripción y variantes así como el gráfico.



Controlo y conduzco el balón

Deporte: Fútbol-5

Duración: 05:00 min

Nivel: 1. Iniciación

Componentes: Actitudinal 3, Conceptual 2

Recursos

5 balones de fútbol-5, 20 antifaces, 30 conos y 20 petos

Objetivos

Lograr familiarizarse con el balón sonoro realizando ejercicios de control y conducción básicos.

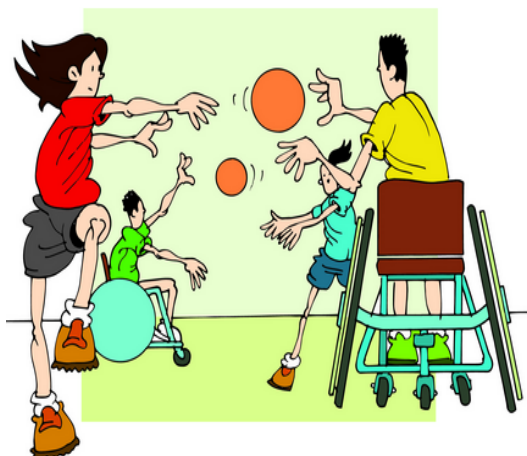
Descripción

Se organiza la clase en grupos de 6. Un guía con el balón en un lateral del campo y 4 jugadores ciegos y un guía en el lado opuesto. Un guía lanza el balón rodando, el primer jugador ciego se adelanta, controla el balón con "semiparada" y conduce el balón "con ambas piernas" hasta el extremo desde donde se ha lanzado el balón. El guía que ha lanzado el balón da indicaciones claras al jugador que lleva el balón durante la ejecución. Realizan el ejercicio los 3 jugadores ciegos y cuando terminan los guías pasan el balón al lado opuesto para que se realice el ejercicio de nuevo en el otro sentido. No hay contacto corporal entre ciego y guía, solo se utilizarán referencias auditivas. Cambio de rol cuando se ha realizado el ejercicios. El jugador ciego sustituye a un guía.

Variantes

Ninguna

Imagen 4. Ejemplo de tarea cooperativa de fútbol 5 ciegos del programa DIE



Nos movemos cambiando de ritmo

Deporte: Rugby

Duración: 05:00 min

Nivel: 2. Progresión

Componentes: Actitudinal 2, Conceptual 2

Recursos

Sillas de ruedas deportivas y balones de voleibol

Objetivos

Calentar para una práctica específica e inclusiva con pautas no diferenciadoras entre jugadores a pie o en silla de ruedas.

Descripción

Todos los alumnos se desplazarán libremente por el campo ocupándolo equitativamente, mientras el profesor irá introduciendo balones que deberán estar en constante movimiento y pasándose por la pista. Diez alumnos usarán la silla y el resto no. El profesor irá marcando los ritmos de desplazamiento: rápido, lento, medio o parada.

Variantes

Ninguna

+ Añadir

← Volver

Imagen 5. Ejemplo de tarea cooperativa de rugby en silla de ruedas del programa DIE



Conocer el entorno caminando

Deporte: Atletismo

Duración: 04:00 min

Nivel: 1. Iniciación

Componentes: Actitudinal 1, Conceptual 1

Recursos

Antifaces

Objetivos

Experimentar la sensación de desplazarse sin ver y ser guiado por un compañero sobre un espacio conocido de forma coordinada y responsable.

Descripción

Por parejas de la mano, caminan realizando un recorrido libre intentado ocupar todo el espacio y no caminar en círculo. El guía dirige al alumno ciego por todo el terreno indicando la existencia de elementos peligrosos y las referencias más importantes. Se han de evitar los choques.

Variantes

Ninguna

+ Añadir

← Volver

Imagen 6. Ejemplo de tarea cooperativa de atletismo para discapacidad visual del programa DIE

De esta manera, el profesorado dispone de una herramienta de formación e implementación para sus sesiones. Además, de los objetivos para los que fue diseñado, el programa se muestra idóneo como contexto para la formación en

deporte inclusivo de los docentes en EF en activo, de los futuros docentes de EF y para la formación de investigadores noveles (Ocete, 2017). La evaluación como parte fundamental e indispensable en la implementación de programas de estas características, es utilizada para comprobar el impacto e idoneidad del programa sobre distintos aspectos a considerar, así como la satisfacción de los agentes implicados y las mejoras posibles de cara al futuro (Ocete, Coterón, y Pérez-Tejero, 2014). Aunque no es objeto de este trabajo, destacar que parte de esa evaluación durante la primera implementación del programa, fue el análisis del efecto de la intervención sobre la actitud hacia el juego cooperativo con compañeros con discapacidad en clases de EF, usando el cuestionario de preguntas abiertas “Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education” (CBIPPD-MPE; Obrusnikova, Block, y Dillon, 2010).

El uso de la plataforma web como herramienta práctica de formación, actualización y sensibilización, no solo está dirigida a los profesores sino a cualquier institución, entidad o profesional, que en su filosofía de trabajo, entienda el deporte inclusivo como una herramienta sensibilizadora y formadora hacia la discapacidad. De ésta forma, el DIE se presenta como programa para cubrir las necesidades de cualquier entidad o centro que quiera organizar (www.deporteinclusivoescuela.com) adaptándose a las necesidades y proponiendo diseños de manera individualizada.



Imagen 7. Contextos de aplicación del programa DIE (www.deporteinclusivoescuela.com)

Conclusiones

El programa DIE diseñado en base a los deportes adaptados y paralímpicos, planteados a través actividades cooperativas, donde se fomenta la interacción entre el alumnado con y sin discapacidad, se muestra como una estrategia idónea para el fomento de la participación activa de los alumnos con discapacidad en las sesiones de EF.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- Cátedra "Fundación Sanitas" de Estudios sobre Deporte Inclusivo. (2018). www.deporteinclusivoescuela.com. Programa Deporte Inclusivo en al Escuela, Revisado el 5 marzo 2018, recuperado
- Fernández, M., y Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimento, Porto Alegre*, 22 (2), 861-876.
- Johnson, D., y Johnson, R. (Eds.). (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (Eds.). (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quarterly*, 27(2), 127-142.
- Ocete, C. (2017). *Deporte Inclusivo en la Escuela": diseño, implementación y evaluación*. Documento presentado en Curso de verano, Deporte inclusivo: investigación y aplicaciones. "Seminario internacional de actividad física y deporte inclusivo".
- Ocete, C., Coterón, J., y Pérez-Tejero, J. (2014). *Programa educativo "Deporte Inclusivo en la Escuela": herramienta para la inclusión de alumnos con discapacidad en clase de Educación Física*. Documento presentado en II Congreso Internacional de innovación docente, Murcia
- Ocete, C., Pérez, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(27), 140-145.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., y Cordoba, T. (2014). Recursos didácticos para la inclusión. Estrategias inclusivas. En Paidotribo (Ed.), *La inclusión en la Actividad Física y deportiva*. Barcelona: Comité Paralímpico Español.
- Ruiz, P. (1994). La adecuación curricular individual en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38(octubre), 41-50.
- Velázquez, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* Barcelona: Inde.

PERCEPCIÓN DE UNA PROFESORA SOBRE UNA INTERVENCIÓN DE APRENDIZAJE COOPERATIVO CON NIÑOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

PERCEPTION OF A TEACHER ON AN INTERVENTION OF COOPERATIVE LEARNING WITH CHILDREN AT RISK OF EXCLUSION

Irene González-Martí¹, Luis Miguel García-López² y David Gutiérrez³

¹Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Cuenca

² Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Albacete

³ Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación de Ciudad Real

Correo electrónico de contacto: Irene.GMarti@uclm.es

RESUMEN: El Aprendizaje Cooperativo permite que los alumnos sean parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los centros educativos con pocos recursos, tanto humanos como económicos, podrían verse beneficiados por este tipo de metodología donde el alumnado puede aprender en colaboración de sus compañeros. El objetivo de este estudio fue conocer la percepción de una profesora universitaria tras la intervención de una unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos con alumnos en riesgo de exclusión social. La muestra estuvo compuesta por la profesora de Educación Física y 17 niños que cursaban 4º y 5º de Educación Primaria de un Colegio Público de Albacete. Se trata de un estudio transversal de análisis cualitativo cuyo instrumento empleado para el registro de conductas fue el diario de la profesora como método observacional. Los resultados cualitativos reflejan dos dimensiones principales que responden a conductas disruptivas y Aprendizaje Cooperativo, siendo ésta última la que coincide con la percepción positiva de la profesora tras la finalización de su intervención, debido a que los alumnos aprendieron a colaborar para conseguir los objetivos planteados en las tareas.

ABSTRACT: Cooperative Learning allows students to be an active part of the teaching and learning process. Schools with few resources, both human and financial, could benefit from this type of methodologies where students can learn in collaboration with their peers. The objective of this study was to know the perception of a university teacher by the intervention of cooperative physical challenges with students at risk of social exclusion. The sample was composed by the Physical Education teacher and 17 students who were in 4 and 5 Primary School of a Public School of Albacete. It is a cross-sectional study with a qualitative analysis. The instrument used was a diary of the teacher to record behaviors by observational method. The qualitative results reflect two dimensions which are disruptive behaviors and cooperative learning, the last coincides with the positive perception of the teacher for the completion of the intervention that the students learned to collaborate to achieve the objectives set in the tasks.

Comunicación sobre una investigación

Introducción

En muchas ocasiones los docentes recurren a metodologías alternativas e innovadoras para, en primer lugar, motivar a los alumnos, y, en segundo lugar, que sean los propios compañeros los que sean capaces de ofrecer un bagaje de conocimiento a sus iguales. En este sentido la metodología del Aprendizaje Cooperativo pretende conseguir que el alumnado consiga los objetivos marcados por el profesor a través del trabajo de cooperación-colaboración de todos los integrantes de un grupo ([Johnson y Johnson, 2009](#)).

Para que este hecho se produzca se necesita la implicación motriz e intelectual de los alumnos, los cuales deben establecer una estrategia para lograr la meta propuesta por el profesor en las diferentes actividades. Según Fernández-Río (2003) y Goodyear y Casey (2015) este tipo de metodología permite al alumnado conseguir objetivos tales como mejorar los dominios del autoconcepto general y autoconcepto físico general, además de las relaciones que se producen entre compañeros, quienes son copartícipes de su aprendizaje.

Tal como apuntan Gillies y Khan (2008), las escuelas cuyos profesores incorporan el Aprendizaje Cooperativo dentro de sus currículos y sus metodologías obtienen mejores resultados que aquellas que no lo hacen. Para ello los docentes deben tener una buena formación en la aplicación de esta metodología (Sharan, 2010). Sin embargo, durante este periodo de formación, el contexto sobre el que tienen que aplicar dicha metodología en muchos casos es obviado (Prieto, Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez y Méndez, 2016). Existen estudios que han demostrado que el Aprendizaje Cooperativo favorece la inclusión de aquellos alumnos que tienen alguna discapacidad, como por ejemplo los de Dyson (2001 y 2002) o el de Goodyear y Casey (2015). Sin embargo, no hay resultados de estudios de Aprendizaje Cooperativo en Educación física cuando los sujetos se encuentran en riesgo de exclusión social. Por tanto, ¿qué ocurre cuando el entorno y clima educativo no es el convencional? ¿este tipo de metodología ofrece las mismas respuestas?

Objetivos

El objetivo de este trabajo es conocer la percepción de una profesora de Educación Física sobre los efectos de una unidad didáctica basada en desafíos físicos cooperativos en un colegio público de un entorno desfavorable de Albacete.

Hipótesis

La hipótesis planteada es que dicha percepción, tras la aplicación de la unidad didáctica, será positiva en el sentido de haber creado una cohesión entre los integrantes del grupo basándonos en la teoría de que los desafíos físicos cooperativos proporcionan experiencias de éxito a todos los alumnos.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por: a) una profesora de 34 años de edad con una experiencia docente de 10 años en Educación Física (dos en Aprendizaje Cooperativo); b) 17 alumnos (7 niñas y 10 niños) que cursaban 4º y 5º curso de Educación Primaria. El 35% del alumnado pertenecían a un nivel socioeconómico bajo, el 41% eran de etnia gitana, el 12% de etnia musulmana, el 6% presentaba discapacidad física y el 6% restante presentaba parálisis cerebral.

Materiales

Se empleó el diario de las sesiones como método de registro por observación, donde la profesora anotaba una vez finalizada la sesión los comportamientos más significativos producidos como consecuencia de la realización de una unidad didáctica de Aprendizaje Cooperativo.

Procedimiento

Esta unidad didáctica está inmersa dentro de un plan de intervención anual en un colegio ubicado en un entorno desfavorable de la ciudad de Albacete. Se contactó con la dirección del centro y se informó de los objetivos de esta investigación, la voluntariedad de participar, el anonimato de los datos y la posibilidad de abandonar cuando quisieran; de esta forma se obtuvo el consentimiento informado tanto del claustro del centro como de los padres de los niños sobre los que íbamos a intervenir. Se llevó a cabo una unidad didáctica de Aprendizaje Cooperativo basada en desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005) de 12 sesiones de 45 minutos de duración. En las 2 primeras sesiones se realizaron juegos ice-breakers, entre otros, con el objetivo de conocer mejor al alumnado, como por ejemplo el “juego de las iniciales” en el que la profesora lanzaba un balón al aire y decía: mi nombre es Irene y me gusta la asignatura de inglés, de esta forma los alumnos tenían que decir su nombre y un hobby que empezara por la misma letra que su inicial de nombre. En el resto de sesiones se intentó homogeneizar los ejercicios por material empleado en los juegos, por un lado porque era un centro que contaba con pocos recursos materiales y por otro para no tener el material a disposición de los alumnos con el peligro que ello conllevaba. Por ejemplo en la sexta sesión realizamos los juegos de “todos en el aro”, “atravesar el aro”, “aro a dos alturas”, “escalar un aro”, “moviendo aros” y la “trampa”. Dicha unidad se llevó a cabo en la asignatura de Educación Física en los meses de febrero y marzo de 2017.

Análisis de datos

Se empleó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti versión 7.0 para analizar el diario de la profesora. Se crearon los documentos primarios pertenecientes a las sesiones de la unidad didáctica y que formaron parte de la Unidad Hermenéutica. En segundo lugar, se crearon los códigos a partir de las citas seleccionadas en los documentos primarios. Las citas son segmentos del texto

dotados de significado y constituyen una primera reducción de los datos brutos (Muñoz, 2003). Después se codificaron todos los documentos primarios y se agruparon en dimensiones. Cada dimensión supone sintetizar la información que hemos extraído de los documentos primarios y puede compartir códigos con otras dimensiones. Esta estructura la hemos diseñado en función de las conductas disruptivas y de cooperación observadas en los alumnos, creando para ello las diferentes dimensiones. En todo momento se procuró que toda la información fuera un intento constante por comprender la realidad y hacer interpretaciones, desprendidas de cualquier indicio de subjetividad.

Resultados y discusión

Codificación

La codificación se realizó siguiendo el método de investigación inductiva. Un total de 8 códigos se han empleado en las diferentes entrevistas. Dichos códigos se relacionan con violencia, insultos, machismo, castigo, rechazo alumno con discapacidad física, inclusión alumno con parálisis cerebral, colaboración y recompensa.

Dimensiones/Familias

Para realizar el análisis en dimensiones, se agruparon los códigos en dimensiones, obteniendo de esta forma dos dimensiones diferentes. La Tabla 1 muestra una distribución de frecuencia de los códigos y citas pertenecientes a cada dimensión.

Tabla 1.

Distribución de frecuencia de los códigos y citas pertenecientes a las dimensiones.

Dimensiones	Total Códigos	Total Citas
1. Conductas disruptivas	5	31
2. Aprendizaje Cooperativo	3	44

La primera dimensión versa sobre *Conductas disruptivas* y recoge los códigos pertenecientes a violencia, insultos, machismo, rechazo alumno con discapacidad física y castigo que se han visto reflejadas a lo largo de la unidad didáctica. A continuación se muestra un ejemplo de cada una de ellas respectivamente. Se informa que el primer número indicado entre paréntesis es el documento primario de donde se extrae la cita y el segundo número el orden en el que se ha realizado dicha cita.

Violencia: (4:29) *“hoy he comprobado cómo no se puede dejar en ningún momento el material sin supervisión mía y en segundo lugar del responsable del grupo, un alumno ha cogido la cuerda con la que íbamos a hacer la actividad y ha intentado ahorcar a otro.”*

Insultos: (2:11) *“los niños insultan incesantemente a aquellos con menos habilidades motrices”*

Machismo: (1:15) *“Cuando he realizado la agrupación final de niños en los equipos, un niño de etnia gitana me ha dicho que él con niñas no se pone, que le buscara un equipo sólo de niños.”*

Rechazo a alumnos con discapacidades físicas: (4:20) *“es una lástima darte cuenta de que ningún grupo quiere trabajar con el niño que presenta discapacidad física y cómo éste a la vez se percata de la situación”*

Castigo: (1:29) *“cuando realizan conductas disruptivas de forma constante y no atienden a las repercusiones se les pide que se sienten en el banco, no es una práctica con la que esté de acuerdo pero es lo que llevan haciendo desde siempre, a veces funciona y otras no porque siguen molestando desde el banco”.*

Los resultados hallados en esta dimensión están en consonancia con la afirmación de los autores Sandford, Armour y Warmington (2006), quienes apuntan que los estudiantes en riesgo de exclusión social suelen presentar conductas antisociales, rechazo de las responsabilidades y falta de compromiso con las actividades educativas. En España este hecho es corroborado por informes tales como el de Ayala, Martínez y Sastre (2006).

Además al tratarse de un centro inmerso en un contexto donde los estudiantes se encuentran en riesgo de exclusión social (Jiménez, 2008), las dificultades aumentan cuando el docente no es el mismo que han tenido asiduamente, por lo que este hecho presenta una limitación del estudio. Como consecuencia se presupone que las conductas disruptivas se han podido ver incrementadas, como podemos apreciar en las 31 citas que pertenecen a esta dimensión en el análisis cualitativo, aunque el docente haya tenido un entrenamiento (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, 2006) y toma de contacto previa a la aplicación de la misma para conocer a los discentes.

En cuanto a la segunda dimensión contemplada, *Aprendizaje Cooperativo*, viene representada por el mayor número de citas tal como refleja la Tabla 1. Los códigos que la representan son: inclusión alumno con parálisis cerebral, colaboración y recompensa. Dicha dimensión recoge aspectos relacionados con la metodología del Aprendizaje Cooperativo como medio para que los alumnos colaboren entre sí con el fin de conseguir el objetivo de la tarea.

En la misma línea de investigación que Casey, Dyson y Campbell (2009) coincidimos parcialmente en que este tipo de metodología favorece la inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por un lado, estamos de acuerdo en que los alumnos acogen de forma positiva al estudiante que presenta parálisis cerebral [(5:13) *“Todos los miembros del grupo cuidan de que el alumno en silla de ruedas con parálisis cerebral haga las tareas e*

incluso a veces les he escuchado cómo le animan verbalmente.”]. Pero por otro lado discrepamos con estos autores en el código perteneciente a la dimensión conductas disruptivas sobre el rechazo del niño con discapacidad física [(4:17) “es una lástima darte cuenta de que ningún grupo quiere trabajar con el niño que presenta discapacidad intelectual y cómo éste a la vez se percata de la situación”].

En cuanto al código de colaboración se destaca el trabajo de comprensión y reflexión que han realizado los alumnos sobre este tipo de metodología [(7:1) “Son los alumnos los que comienzan a entender que colaborando los unos con los otros se consigue la tarea en el menor tiempo posible”] quienes han sabido al finalizar la unidad didáctica organizar el aprendizaje del equipo, tal como constataron Dyson (2001 y 2002) y Dyson y Strachan (2000 y 2004) en un grupo de estudiantes sin riesgo de exclusión social. Además, en consonancia con los resultados hallados por Prieto et al. (2016), la percepción de la profesora tras la aplicación de este tipo de metodología fue positiva, lo que confirma la hipótesis de partida.

Sobre el código recompensa, reflejado en la dimensión de Aprendizaje Cooperativo, coincidimos con Fernández-Río, Sanz, Fernández-Cando y Santos (2015) en el sentido de cómo este tipo de metodología mejora la motivación intrínseca y la regulación identificada: (12:22) “Es increíble observar la evolución que han tenido estos niños en cuanto a la ejecución de las actividades en la que se ha pasado de la necesidad de una recompensa extrínseca para motivarles hacia la tarea, y ahora que hemos finalizado la unidad didáctica la recompensa la obtienen de forma intrínseca.”

Conclusión

El objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de una profesora de Educación Física tras la aplicación de una unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos en un colegio público situado en un entorno desfavorable de la ciudad de Albacete. Podemos afirmar que dicha percepción es controvertida, por un lado se mejoran las relaciones y aprendizaje entre los miembros del grupo, siempre y cuando no haya diferencias pronunciadas, motrices o intelectuales, en los componentes del mismo. Además se destaca que a pesar de que los alumnos pertenecían a un entorno desfavorable con historias de vida de familias desestructuradas, en el mayor de los casos, han sido receptivos a una metodología novedosa para ellos que se diferencia de la metodología tradicional a la que están acostumbrados.

Referencias

- Ayala Cañón, L., Martínez López, R., y Sastre García, M. (2006). *Familia, infancia y privación social. Estudio de las situaciones de pobreza en la infancia* Madrid: Fundación FOESSA. Cáritas Española
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407–423. doi:10.1080/09650790903093508.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264–281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.
- Dyson, B., y Strachan, K. (2004). The ecology of cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 10, 117–139.
- Dyson, B., y Strachan, K. W. (2000). Cooperative learning in a high school physical education program. *Waikato Journal of Education*, 6, 19–37.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio “observacional”. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos Físicos Cooperativos. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J. y Santos, L. (2015). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 1-17. doi: [10.1080/17408989.2015.1123238](https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238).
- Gillies, R. M. y Khan, A. (2008). The effects of teachers discourse on students’ discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 323-340.
- Goodyear, V. A., y Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186–203. doi:10.1080/17408989.2013.817012.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 1, 173-183.
- Johnson, D.W. y Johnson R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/TI*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Prieto, J. A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y Méndez, E. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. [*Teaching and Teacher Education*](#), 59, 438-445.
- Sandford, R. A., Armour, K. M., y Warmington, P. C. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32(2), 251-271. doi:10.1080/01411920600569164.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.

APRENDEMOS Y ENSEÑAMOS A SALVAR VIDAS

WE LEARN AND TEACH TO SAVE LIVES

Xoana Reguera López de la Osa¹, David J. Pera Grasa²

¹*Universidad de Vigo*

xrequera@uvigo.es

RESUMEN: Se presenta un proyecto de aprendizaje tutorado que ha sido diseñado para ser implementado en educación secundaria. Su finalidad es formar al alumnado en el Soporte Vital Básico. Esta iniciativa parte de la Fundación Urgencias Sanitarias- 061, el Servicio Gallego de Salud y de la Consellería de Educación. Desde el área de educación física se buscó un desarrollo competencial encaminado a dar a conocer y saber interpretar las situaciones de emergencia para poder actuar según los protocolos establecidos, conocer y aplicar los diferentes tipos de técnicas de actuación inmediata, y saber cómo reaccionar y comportarnos ante estas situaciones. Con la intención de desarrollar la capacidad de cooperación grupal, la responsabilidad, la comunicación, la interacción social, la autonomía y el desarrollo competencial, se utilizó como metodología de trabajo el aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT: It is presented a tutored learning project that has been designed to be implemented in secondary education. Its purpose is to train students in Basic Life Support. This initiative starts from Sanitary Emergencies Foundation-061, Galician Health Service and the Education Department. From the area of physical education a competence development was sought aimed at publicizing and knowing how to interpret emergency situations to be able to act according to established protocols, to know and apply the different types of immediate action techniques in these situations. In order to develop the group cooperation capacity, the responsibility, the communication, the social interaction, the autonomy and the competence development, cooperative learning was used as a working methodology.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La idea de este proyecto nace de la propuesta de la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de participar en la actividad de innovación educativa titulada “RCP en el aula”. En colaboración con la Consellería de Sanidad y la Fundación Urgencias Sanitarias- 061, invitan al profesorado de Educación Física de Educación Primaria y Secundaria a formar y acreditar al alumnado, y al profesorado, en el Soporte Vital Básico.

Desde el centro nos pareció una iniciativa interesante, ya que no solo se trata de un contenido del currículum de educación, sino porque consideramos que cuántas más personas estén formadas en protocolos de actuación en caso de emergencia, habrá una mayor probabilidad de éxito en la intervención.

Se trata de un contenido motivante, a través del cual resulta sencillo desarrollar en el alumnado las competencias clave que permiten producir resultados valiosos para la sociedad y los individuos, tal y como se solicita en el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias de la OCDE, 2005). Además, permite trabajarlo desde los modelos de enseñanza sociales, utilizando como metodología principal el aprendizaje cooperativo y como recurso didáctico un proyecto de aprendizaje tutorado.

De este modo, surgió la idea de formar al alumnado, de tercer y cuarto curso de educación secundaria, en el soporte vital básico, para realizar un taller con las familias, y otro con el profesorado, en el que ellos fueran los formadores.

Así, permitimos que el alumnado trabaje desde una perspectiva de elaboración cognitiva en la que participe, de manera activa, en una tarea en la que debe elaborar materiales con el fin de aprender de ellos (Slavin, 2014). Respetando las características del aprendizaje cooperativo: incidir en la responsabilidad individual, la relación entre iguales, las habilidades interpersonales y en pequeños grupos, la interdependencia positiva y el procesamiento del grupo; y trabajando de manera interdisciplinar en las diferentes áreas, niveles y contextos de aprendizaje (Johnson y Johnson, 2009; Velázquez, 2015).

Otra de las intenciones que se persiguió con este proyecto fue crear un clima de aula positivo y motivante, donde el protagonista fuera el alumnado, pasando el profesor a ser un guía del proceso (Wentzel, 2010; Estévez y Emler, 2011).

Desarrollo de la experiencia

Para poder participar en esta actividad fue necesario que el profesorado responsable participara en los cursos de formación llevados a cabo por la Consellería de Educación e impartidos por la Fundación Urgencias Sanitarias-061. Una vez finalizados se procedió al diseño del proyecto de innovación educativa que se presenta.

Fue diseñado para ser implementado en el tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La intervención educativa se llevó a cabo en un colegio concertado de la provincia de Pontevedra, concretamente en Vigo.

Para su diseño se tuvo en cuenta la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el Decreto 86/2015, del 25 de junio, por el que se establece el currículum de la ESO y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Objetivos

Los objetivos principales de esta actividad son formar y acreditar al alumnado y al profesorado en Soporte Vital Básico.

Los objetivos de la intervención fueron:

- Comprender la importancia de la actuación inmediata.
- Dar a conocer los protocolos básicos de actuación en caso de emergencia.
- Aplicar medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.
- Conocer y aplicar las maniobras de Soporte Vital Básico.
- Comprender la importancia del respeto y el trabajo en equipo.
- Ser consciente de la importancia del cuidado y de la buena utilización del material.
- Mostrar una actitud y predisposición positiva hacia su mejora y la de su grupo de trabajo.
- Utilizar las nuevas tecnologías para una mejor comprensión de los contenidos y como medio facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Competencias

Se buscó un desarrollo competencial en el alumnado encaminado a formarlos en el conocimiento e interpretación de las situaciones de emergencia, con el fin de saber actuar según los protocolos establecidos, conocer los diferentes tipos de técnicas de actuación inmediata, saber cómo reaccionar y comportarnos ante estas situaciones, y saber aplicar las técnicas aprendidas.

A continuación se redactan los objetivos didácticos relacionándolos con cada una de las competencias clave establecidas por el decreto 86/2015, del 25 de junio:

Competencia en comunicación lingüística (CCL):

- Aumentar el vocabulario específico del área de Educación Física, en especial los de primeros auxilios.
- Escuchar activamente las opiniones de los compañeros para poder hacer críticas constructivas y hacerse comprender.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT):

- Organizar el espacio y el tiempo en función de las necesidades de cada tarea y el material necesario para realizarlas.
- Seguir la secuencia rítmica de 100-120 compresiones por minuto durante la aplicación de la RCP.

Competencia digital (CD):

- Emplear las nuevas tecnologías para una mejor comprensión de los contenidos y como medio facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Usar herramientas de ofimática para hacer un vídeo, un tríptico y una presentación de los contenidos a los compañeros y familiares.
- Buscar y localizar información en internet, seleccionarla y usarla para la construcción de un nuevo conocimiento.

Competencia en aprender a aprender (CAA):

- Gestionar el tiempo, la información, el trabajo en equipo, siendo capaz de tener una actitud crítica y responsable.
- Atender sus necesidades y las de sus compañeros en cada una de las dificultades que se les presenten durante el diseño y la ejecución de las actividades.
- Realizar ejercicios dirigidos hacia la práctica de las diferentes técnicas y maniobras de los protocolos de actuación en caso de emergencia.

Competencia social y cívica (CSC):

- Comprender la importancia del respeto, el trabajo en equipo y la utilización del material.
- Alcanzar una meta común en equipo con el fin de enfrentarse a situaciones similares de la vida.
- Seleccionar y sintetizar la información y trasladar esos contenidos a las decisiones en su vida diaria para su propio beneficio y el enriquecimiento personal.
- Mostrar una actitud y predisposición positiva hacia su mejora y la de su grupo de trabajo.
- Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, de trabajo en equipo y deportividad en las actividades, independientemente de las diferencias en cuanto a capacidades, género o cultura.

Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE):

- Lograr una mayor autonomía, confianza y seguridad en las acciones que se realicen a través de retos que los lleven a la autosuperación, perseverancia y actitud positiva.
- Crear su identidad personal desde la relación cuerpo-movimiento, entorno y su disposición hacia la acción.
- Fomentar la responsabilidad, la colaboración y la participación en cada una de las sesiones, tareas, actividades y ejercicios propuestos.
- Participar en cada una de las actividades propuestas mostrando una actitud positiva y participativa.
- Ser consciente de la importancia de una actuación inmediata en una emergencia.

Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC):

- Afrontar cada uno de los retos o problemas motrices que se les propongan en las actividades de clase como un reto y espíritu emprendedor.

- Conocer y aplicar las maniobras del Soporte Vital Básico en una situación de emergencia.
- Entender que el cuerpo es vínculo de relación con el entorno y las personas que nos rodean.
- Aplicar medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.

Contenidos.

Este contenido se encuentra recogido en el bloque de contenidos comunes establecido por el decreto 86/2015, del 25 de junio. Este bloque se caracteriza por su naturaleza transversal, a través del cual se construye la formación personal, los hábitos de higiene, la participación y predisposición para la práctica físico-deportiva, la resolución de conflictos mediante el diálogo y la aceptación de las reglas, la concienciación del control de riesgo, el desarrollo de la iniciativa individual y los hábitos de esfuerzo, las actitudes, la confianza, el uso adecuado de los espacios y materiales, y la integración de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Los contenidos específicos, relacionados con el Soporte Vital Básico, que se trabajaron son:

- La cadena de supervivencia
- Los protocolos de actuación
- El PAS y las llamadas de socorro
- La postura de seguridad
- La Reanimación Cardiopulmonar Respiratoria (RCP)
- El DESA
- Importancia de actuación inmediata

En cuanto a los contenidos pertenecientes al bloque de contenidos comunes en educación física se trabajaron los siguientes:

- Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en las actividades, analizando las características de estas y las interacciones motoras que llevan consigo, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.
- Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos, la participación de otras personas, independientemente de sus características, colaborando con ellas y aceptando sus contribuciones.
- Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físicas, analizando las características de estas y las interacciones motoras que llevan consigo, y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.
- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de aprendizaje, para procurar, analizar y seleccionar información destacable, elaborando documentos propios, y haciendo exposiciones y argumentaciones sobre estos.

Trabajo interdisciplinar:

Los contenidos fueron trabajados de manera interdisciplinar con las áreas de biología, lengua castellana, matemáticas, educación plástica y visual, y tecnología.

Metodología

Dado que las aulas están formadas por grupos heterogéneos en los que conviven discentes de diferentes necesidades educativas, la metodología didáctica utilizada respetó el principio de globalización. Para ello, se buscó interrelacionar las diferentes áreas, organizando y articulando los conocimientos con sentido de intencionalidad, favoreciendo un enfoque competencial.

Se promovió la participación del alumnado, haciendo de las clases un entorno inclusivo y socializador, donde el diálogo y la comunicación fueron constantes. Se seleccionó una metodología de trabajo que le diera sentido y dotara de significatividad a los contenidos. Estableciendo conexiones entre lo aprendido y el nuevo aprendizaje a través de reflexiones y una evaluación formativa y compartida.

La metodología didáctica respetó los principios educativos de la familia de modelos de enseñanza sociales, fomentando la participación activa del alumnado en grupos de trabajo. Se siguió una estructura de aprendizaje cooperativo, entregándoles un dossier en el cual se registraba todo el material necesario para el desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto. Las actividades de aula siguieron los siguientes modelos de enseñanza: investigación grupal, enseñanza recíproca, resolución de problemas y método de caso.

Desarrollo y actividades

Dado que venían de realizar otra actividad de aprendizaje cooperativo, la primera tarea que tuvieron que realizar fue constituir los nuevos grupos de trabajo. Cada grupo se formó respetando unos criterios de heterogeneidad y coeducación establecidos previamente. A continuación se pusieron un nombre original, relacionado con el contenido principal del proyecto, y firmaron un contrato de compromiso en el cual se asignaron diferentes funciones dentro del equipo.

La siguiente tarea consistió en crear grupos de discusión para resolver cuatro supuestos prácticos. En ellos se reflejaron situaciones de emergencia reales. Cada grupo debía de proponer su plan de actuación, ponerlo en común con los otros grupos y establecer uno entre toda la clase.

Antes de comenzar con la práctica, vimos unos vídeos formativos a través de los cuales se explicó la teoría relativa a los contenidos del proyecto.

La siguiente tarea consistió en la aplicación práctica de cada una de las técnicas y maniobras. Para poder realizarla, la Fundación de Urgencias Sanitarias- 061, nos prestó los Kits de entrenamiento. Este aprendizaje se hizo a través de una enseñanza recíproca. Para ayudarles durante este proceso, se les facilitó una ficha de observación.

Las sesiones siguientes se dedicaron a la elaboración del trabajo. Hicieron una presentación digital con los contenidos más significativos. Se buscaba que les

serviera como soporte para la explicación teórica y práctica de los talleres con las familias y el profesorado.

También elaboraron un tríptico con la información más relevante del taller. Este mismo fue el que se usó para invitar a las familias a asistir a la actividad. Además, hicieron un vídeo explicativo de cada una de las técnicas aprendidas. Una vez terminaron su formación y aprobaron los trabajos, se organizó el taller. Para llevarlo a cabo, se les asignaron diferentes funciones. Se trata de que ese día, y el día del taller de profesores, los discentes se conviertan en expertos y formadores. Siempre bajo la supervisión del coordinador de la actividad.

La semana siguiente a la realización de los talleres, el alumnado hizo una prueba de competencias escrita sobre aquellos aspectos más relevantes de la formación. Aquellos que la superaron enviaron una solicitud de acreditación de la superación del curso.

Evaluación

La evaluación es uno de los elementos clave de la práctica educativa, ya que proporciona la información sobre los conocimientos que tiene el alumnado antes de iniciar la intervención (evaluación inicial), su evolución durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa y continua), y al finalizar el mismo (evaluación final).

Este proyecto busca centrar, de una manera especial, su atención en la evolución del alumnado durante el proceso. Para, de este modo, conocer el grado en el que los discentes van adquiriendo el aprendizaje, facilitar un seguimiento personalizado y determinar las dificultades educativas que se vayan presentando.

La evaluación, ante todo, será formativa y compartida, buscando mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y haciendo partícipe al alumnado del mismo. Esto facilitará que sea individualizada, personalizada, continua e integrada para atender las necesidades específicas de cada discente.

Criterios de evaluación:

Los criterios de evaluación establecidos fueron los siguientes:

- Conocer lo que el alumnado sabe sobre los protocolos de actuación y sobre cómo actuar en una situación de emergencia.
- Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en las actividades, analizando las características de estas y las interacciones motoras que llevan consigo, adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.
- Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos hacia la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con ellas y aceptando sus contribuciones.
- Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físicas, analizando las características de estas y las interacciones motoras que llevan consigo, adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.

- Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de aprendizaje, para procurar, analizar y seleccionar información destacable, elaborando documentos propios, y haciendo exposiciones y argumentaciones de estas.
- Identificar, conocer y aplicar los protocolos de actuación en caso de emergencia.
- Dominar y saber explicar responsable y civilizadamente cómo actuar en diferentes situaciones.
- Trabajar en grupo para preparar un proyecto común.

Proceso de evaluación formativa y compartida:

Para un mayor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con la intención de que el alumnado pudiera participar del proceso de evaluación, se les facilitó un dossier en el cual tenían: los supuestos prácticos, las pautas e indicaciones pertinentes para la elaboración del trabajo, las fichas de observación, y las fichas de autoevaluación de su implicación en el trabajo en grupo y de coevaluación de grupo de aprendizaje cooperativo con sus respectivas escalas descriptivas o rúbricas. Así, a medida que avanzaban las diferentes actividades, el alumnado pudo ir reflexionando sobre su proceso, evaluación y proceder a la autocalificación final.

Los porcentajes otorgados para cada una de las actividades formativas fueron los siguientes:

Supuestos prácticos	10%	Será la media de todos los supuestos prácticos realizados por el grupo
Trabajo	25%	Trabajo de archivos digitales con los conceptos más relevantes de la cadena de supervivencia
Prácticas	25%	Será la media de todas las fichas de observación
Prueba de contenidos	30%	Prueba tipo test sobre los contenidos trabajados a lo largo de la unidad
Fichas de autoevaluación	5%	Resultado individual de la ficha de autoevaluación
Ficha de coevaluación	5%	Resultado de la ficha de evaluación del trabajo en grupo

Elementos transversales.

Con este proyecto se trabajaron los elementos transversales de: educación para la convivencia, dándole importancia al respeto y aceptación de los demás, independiente de sus características sociales y personales; la educación para la igualdad de oportunidades entre sexos, promoviendo la participación equitativa y evitando estereotipos de ninguna clase; y la coeducación, trabajando con grupos heterogéneos y mixtos en los que se insistió en la ayuda, colaboración y respeto entre ambos sexos.

Conclusiones

Esta experiencia fue muy gratificante. El alumnado disfrutó mucho durante la intervención, participó en las actividades con ilusión, y se implicó en el diseño de los trabajos. En especial les gustó toda la parte práctica con los kits de reanimación, la parte de ofimática, la grabación del vídeo y los talleres.

A los talleres asistieron contentos. Se decepcionaron mucho con el de las familias, ya que apenas asistieron a la actividad que habían organizado. Considero que este aspecto debe ser tenido en cuenta y trabajarse desde los centros educativos. En la etapa de educación secundaria las familias participan menos en las actividades que se ofertan que las de primaria.

En cambio, la actividad de formación del profesorado, fue todo un éxito. El alumnado que está ahora en cuarto lo recuerda con cariño e ilusión.

Destacar que aquellos discentes con alguna lesión o limitación para la práctica físico-deportiva, pudieron realizar el proyecto sin dificultad. Sintióse parte importante del mismo y, sobre todo, sintióse capaces. Fue una experiencia muy positiva en este aspecto.

Como en todo grupo de trabajo con adolescentes, existen conductas disruptivas que dificultan el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el PAT redujo de manera notable estas situaciones, uniendo a los grupos y mejorando las habilidades sociales y personales de los adolescentes. Con ello se mejoró el clima de aula, permitiendo que varios de los participantes ganaran confianza en sí mismos.

Además, hubo un porcentaje elevado de aprobados, con una media de notable.

El alumnado de cuarto repite proyecto, y se ha evidenciado un manejo óptimo de las técnicas y protocolo. Recuerdan las pautas correctamente y los supuestos se han resuelto a la primera. Recuerdan las pautas que se deben seguir durante la reanimación y cada uno de los pasos a seguir en la cadena de supervivencia.

Varias de las familias mostraron su entusiasmo por la organización del proyecto y el grado de implicación de sus hijos. Una de las madres dijo: *“Nunca la había visto investigar tanto en internet sobre un tema académico. Queda demostrado que solo aquello que les motiva hace que saquen buenas notas. Ojalá fuera así en todas las materias”*.

Por último decir que este tipo de intervenciones pueden ser consideradas como un aprendizaje servicio, haciéndoles ver a los participantes que, a través de esta formación, están adquiriendo las capacidades necesarias para poder estar al servicio comunitario. De este modo se enseñarían valores cívicos y se reforzaría la implicación social durante toda la vida, fortaleciendo el bien común.

Referencias

- Decreto 86/2015. Currículum de Educación Secundaria Obligatoria (2015). En Diario Oficial de Galicia nº 120, 29 de junio. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Estévez, E., y Emler, N. (2011). Assessing the links among adolescent and youth offending, antisocial behavior, victimization, drug use, and gender. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 269-289.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102 / 0013189X16683401.
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad de educativa (2013). En Boletín Oficial del Estado nº 295, 10 de diciembre. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- OECD, Organization for Economic Cooperation and Development (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Group Work Work? *Anales de psicología*, 30(3), 785- 791. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.
- Wentzel, K. (2010). Students' relationships with teachers. En J. L. Meece, & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development*, (pp. 75-91). New York: Routledge.

Anexos

Ficha de composición de grupos de aprendizaje cooperativo




NOMBRE DEL GRUPO	
MIEMBROS DEL GRUPO POR ORDEN ALFABÉTICO (Apellidos, Nombre)	

Contrato de compromiso e implicación con el grupo

Yo....., como coordinador del grupo, me comprometo a		
Yo....., como secretario del grupo, me comprometo a		
Yo....., como portavoz del grupo, me comprometo a		
Yo....., como vocal del grupo, me comprometo a		
Yo....., como vocal del grupo, me comprometo a		
Yo....., como vocal del grupo, me comprometo a		
Firmado por	Firmado por	Firmado por
Firmado por	Firmado por	Firmado por
¿Cumplimos nuestro contrato?		
Propuestas de mejora:		

Evaluamos los supuestos

Escala descriptiva o rúbrica

			
	3	2	1
Propuesta del plan	Se nota que hubo deliberación en el grupo, obteniendo como resultado una respuesta reflexionada, coherente y de calidad.	Para salir del paso dimos una respuesta que podría estar mucho mejor. Parece que hay pasos que carecen de sentido y seriedad.	Es lo que tiene hacer las cosas sin interés. Parece que esto no tiene mucho sentido y puede empeorar la situación.
Durante la exposición	Todo el grupo está en silencio, respetando a nuestro portavoz y al de otros grupos. Tomamos anotaciones de lo que creemos que es interesante y en lo que podemos mejorar nuestra actuación.	Siempre hay uno o dos que hablan, pero tratamos de tomarnos en serio lo que están haciendo nuestros compañeros. No tomamos nota de las ideas pero las tenemos en cuenta.	Esta parte de la clase es muy aburrida, lo de prestar atención y mantener silencio sigue siendo una tarea complicada.
Propuestas de mejora	Tenemos en cuenta lo que dijeron nuestros compañeros y mejoramos bastante nuestro plan.	Hicimos algún cambio, puede que así esté mejor.	Pensamos que así está bien, no tenemos nada que mejorar.
El plan de actuación	Demuestra que conocemos las medidas preventivas de seguridad. Aplicamos el protocolo de actuación y sabemos identificar las situaciones de mayor emergencia.	Mejoramos nuestra propuesta, pero parece que no tenemos claro cuál es el protocolo a seguir en caso de emergencia.	Aún nos liamos un poco, el sentido común es la mejor respuesta en estos casos. Estas cosas las deben hacer los profesionales y no nosotros.
Nuestra evaluación	Valoramos nuestro trabajo siendo objetivos y teniendo en cuenta esta rúbrica, porque lo que nos interesa es poder mejorar.	Seguimos la rúbrica pero no participamos todo el grupo en la valoración. Solo algunos nos preocupamos por mejorar y aprender. No fuimos del todo objetivos.	Lo de hacer las cosas a ojo siempre funcionó mejor, da menos trabajo que pensar. Queremos una nota alta sin esforzarnos demasiado.
Cumplimos y	Tuvimos en cuenta	Algún miembro del	Es mejor trabajar

respetamos nuestras funciones	nuestra función y nuestro nuevo rol en el grupo a la hora de hacer el trabajo.	grupo no fue capaz de asumir sus funciones.	como siempre, que cada uno haga lo que se le da bien y que el trabajo esté hecho. Lo del contrato de compromiso no sirve para nada.
El tiempo de trabajo	Fuimos capaces de ajustarnos a los tiempos que teníamos para hacer cada cosa. Este grupo es capaz de gestionar muy bien el tiempo.	Seguimos perdiendo el tiempo en cosas que no son importantes.	Al final siempre quedamos sin tiempo para terminar los ejercicios. No somos capaces de aprovechar el tiempo.

3. Estoy satisfecho; 2. Puedo trabajar más; 1. Igual no lo hice todo lo que podía.

Trabajo

El trabajo consta de las siguientes partes:

1º Vídeo

- Teniendo en cuenta todo lo aprendido en las clases y con la ayuda de internet, y otros soportes digitales, tenéis que hacer un vídeo en el que seáis los protagonistas.
- En él tenéis que describir los pasos a seguir en los siguientes protocolos y técnicas de primeros auxilios:
 - o Posición lateral de seguridad
 - o Maniobra de Heimlich
 - o RCP básica y utilización del DESA
- No olvidéis los protocolos de actuación y la cadena de supervivencia.

2º Software de ofimática





- Diseñar un documento para explicar todos estos conceptos. Tiene que ser visual, esquemático y muy gráfico.
- El orden en el que aparecerán los conceptos será a siguiente:
 - o Protocolo de actuación en caso de emergencia
 - o La cadena de supervivencia
 - o Posición lateral de seguridad
 - o Maniobra de Heimlich
 - o RCP básica y utilización del DESA

3º Tríptico

- Diseñar un tríptico para hacer un taller de primeros auxilios en el cole. En el que tiene que aparecer:
 - o La fecha de celebración: día 3 de abril de 2017 a las 17:00h.
 - o Un índice de los contenidos que se van a trabajar.
 - o El logo del cole.
 - o Un esquema muy básico de los protocolos con fotos vuestras aplicando las técnicas trabajadas.

Evaluación del trabajo

Rúbrica de evaluación del trabajo

				
	4	3	2	1
El vídeo <i>1 punto</i>	Siendo profesionales, serios y correctos presentáis los contenidos de un modo claro y conciso. Está elaborado y se aprecia que hubo mucho trabajo detrás.	El vídeo está bien. Se nota que hubo algo de trabajo. Las explicaciones resultan confusas o demasiado extensas.	La calidad es mejorable, tanto en la nitidez de las imágenes como en el sonido. La información es o muy escasa o demasiado extensa, creando desconcierto o dudas al mirarlo.	Claramente hicisteis este vídeo para cumplir y salir del paso. Es muy mejorable.
Software de ofimática <i>1 punto</i>	Usáis las nuevas tecnologías a la perfección, manifestando un buen conocimiento del software de ofimática. El documento tiene un buen diseño, la presentación es clara y concisa.	La presentación es normalita, está bien en cuanto a contenido. Quizás falta algo de organización previa es un buen esquema.	A información está desordenada o crea confusión. Resulta pesado y no llama la atención del receptor.	El software de ofimática resulta complejo, requiere de demasiado trabajo y esfuerzo. Está hecho para pasar, por entregar algo.
Tríptico <i>1 punto</i>	Tiene un diseño vistoso y agradable. Las imágenes son claras, respetáis todos los apartados que se os piden y los presentáis de un modo muy esquemático y visual.	Respetáis los apartados que se os piden pero la presentación es normalita. La distribución de la información no está bien organizada, generando confusión.	La información es escasa y está muy desordenada. No respetáis todos los apartados que se os piden. Las imágenes no son claras y no presentan seriedad.	Este documento es muy mejorable. Falta mucha información, la presentación no es buena, falta vistosidad y presenta pasotismo por vuestra parte.
Protocolo de actuación y la cadena de supervivencia <i>1 punto</i>	En todos y cada uno de los soportes informáticos mostráis la cadena de supervivencia. Se nota que comprendéis para qué es y su importancia.	En todos y cada uno de los soportes mostráis la cadena de supervivencia.	La cadena de supervivencia la mostráis, pero no es correcta.	No mostráis la cadena de supervivencia.
Posición	Mostráis y	Mostráis los pasos	Mostráis los	No explicáis la

lateral de seguridad <i>1 punto</i>	respetáis cada uno de los pasos que hay que dar para completar la posición. Indicáis en los casos en los que se utiliza. Acompañáis las explicaciones con imágenes vuestras.	a seguir y soportáis la explicación con imágenes vuestras.	pasos a seguir pero son escasos o crean confusión. Las imágenes no son vuestras.	posición lateral de seguridad o lo que presentáis es erróneo.
RCP básica y el DESA <i>1 punto</i>	Describís a la perfección el protocolo a seguir paso a paso y en el orden correcto. Acompañáis las explicaciones con imágenes vuestras.	Mostráis la aplicación básica de la RCP y lo soportáis con imágenes vuestras.	Lo que presentáis crea confusión y está incompleto. Las imágenes no son vuestras.	No explicáis la técnica de la RCP ni la utilización del DESA. En caso de hacerlo la información es incorrecta.
Maniobra de Heimlich <i>1 punto</i>	Describís a la perfección el protocolo a seguir. Acompañáis las explicaciones con imágenes vuestras.	Explicáis la maniobra esquemáticamente y con la ayuda de imágenes vuestras.	Lo que presentáis crea confusión. Las imágenes no son vuestras.	No explicáis la maniobra de Heimlich, y en caso de hacerlo la información es incorrecta.
Originalidad y creatividad <i>1,5 puntos</i>	Los tres tipos de presentación son originales y creativos. Es diferente a los demás.	Dos de los trabajos son originales y creativos, el tercero es más bien normalito.	Los trabajos son normalitos. Cumplen los requisitos, o no, pero no destacan por ser diferentes y vistosos.	Carece de total originalidad y creatividad.
Capacidad de organización de la información <i>1,5 puntos</i>	Fuisteis capaces de recoger la información necesaria, es correcta y la organizasteis adecuadamente a cada uno de los medios informáticos que se os pedían.	La información recogida es correcta y se nota que hubo trabajo, pero es mejorable.	La información es escasa. Se observa que no se trabajó lo suficiente con ella, quedando un documento pobre.	La información es escasa, mala o muy confusa. No hay un buen trabajo detrás.

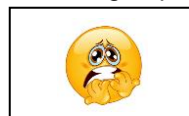
4. Valor total del apartado; 3. 65% del valor del apartado; 2. 35% del apartado; 1. No puntúa.

Evaluación del trabajo e implicación en el grupo

Coevaluación		
Nombre:	Fecha:	Valoración final:
UD:	Curso:	

Valoración general del grupo

Lo hicimos muy bien Estamos satisfechos Podría estar mejor Tuvimos algún problema



Valoración individual de nuestra implicación en el grupo





Valoración do nuestro trabajo		
Acción	Valoración	Observaciones
Completamos la tarea		
Empleamos adecuadamente nuestro tiempo		
Escuchamos las ideas de los demás		
Ayudamos a los miembros del grupo		
Contribuimos al trabajo en grupo		
Organización y presentación		
Aprendizaje		
Contenido		
Aportaciones propias de calidad		

4. Lo hicimos muy bien; 3. Estamos satisfechos; 2. Podría estar mejor; 1. Tuvimos algún problema

Valoración grupal del trabajo

- ¿Qué hicimos especialmente bien?
- ¿Qué fue lo que más nos gustó?
- ¿En qué debemos mejorar como grupo?

Rúbrica de nuestra implicación:

				
	4	3	2	1
Completamos la tarea	Fuimos capaces de completar todos y cada uno de los apartados	Lo hicimos bastante bien pero todos no pudimos, no lo teníamos muy claro	Somos conscientes de que no hemos realizado todos los apartados	Seguimos sin entender muy bien el trabajo, y eso de ir a pedir ayuda o preguntar se nos hacía complicado
Usamos adecuadamente nuestro tiempo	Fuimos capaces de gestionar nuestro tiempo muy bien, trabajando de manera productiva en grupo	Aunque de vez en cuando divagábamos, fuimos capaces de organizar bien nuestro tiempo de trabajo en grupo	Fuimos algo remolones, por lo que nos hemos visto algo justos y apretados al final	Lo de dejar las cosas para última hora no ha sido una buena idea, el tiempo se nos echaba encima
Escuchamos las ideas de los otros	Fuimos capaces de escuchar de manera receptiva a todos los miembros del grupo	Nos ha costado un poco respetarnos entre nosotros cuando teníamos que escuchar las opiniones de los demás	Somos un grupo muy dispar, nos ha costado bastante escuchar las ideas de los demás de manera receptiva	No fuimos capaces de respetar las ideas de los otros, siempre hay uno que sabe más y manda más
Ayudamos a los miembros del grupo	Como grupo hemos trabajado muy bien, nos hemos ayudado mucho entre nosotros	Hicimos todo lo que pudimos para ayudarnos entre nosotros	Unos más, otros menos. La verdad es que hemos trabajado un poco por separado, cada uno a lo suyo	Lo de ayudarnos entre nosotros no lo hemos considerado importante en un trabajo en grupo
Contribuimos cada uno al trabajo del grupo	Si somos un grupo tenemos que trabajar como tal, por lo que aportamos y contribuimos en el trabajo	Hemos colaborado entre nosotros, pero para facilitar el trabajo, no porque sea propio de los trabajos en grupo	Unos se han implicado más y otros menos. Siempre tiene que haber algún escaqueado en un grupo	Hicimos un reparto de las tareas, así cada uno se encargó de una parte

Organización y presentación	Partimos del guion del trabajo y luego le dimos forma. Consideramos que la presentación es muy importante	Nos ceñimos al guion del trabajo para cumplir con los requisitos mínimos	Sabemos que existe un guion y unas pautas de presentación, pero preferimos hacerlo a nuestro gusto	Con entregar el documento es suficiente, las formas y la presentación no son importantes
Utilización de bibliografía y citas	Nos preocupamos por averiguar de qué manera se cita según la normativa APA 6ª edición. Además buscamos en diferentes fuentes de documentación para hacer un trabajo más rico y elaborado	Pusimos algunas referencias según la normativa APA, pero no nos cercioramos de que estuvieran perfectamente citados. Utilizamos una bibliografía básica	Citamos como pudimos y consideramos, sin seguir ningún manual. Pusimos algún libro por aquello de cumplir con el guion facilitado	Nosotros somos autodidactas, no utilizamos ninguna fuente de información
Aprendizaje	Consideramos que hemos aprendido mucho con este trabajo	Hemos aprendido, lo que no tenemos claro es si será útil o no lo que aprendimos	No hemos aprendido mucho, ha sido un trabajo más	No nos ha aportado nada nuevo
Desarrollo del contenido	Hemos trabajado a fondo para desarrollar un contenido de calidad	Hemos trabajado lo justo, la calidad del contenido no nos preocupa, con que esté bien es suficiente	Creemos que para salir del paso está bien lo que hemos elaborado	Son numerosas las dudas, creemos que no tiene mucho sentido lo que hemos desarrollado
Aportaciones de calidad	Hemos hecho aportaciones de calidad, creativas y basadas en un conocimiento previo	Hemos aportado alguna idea que otra, no todas de la misma calidad, pero sí constructivas	No somos muy creativos, ni reflexivos, por lo que no hicimos demasiadas aportaciones	Ya se encargaba uno de los miembros de sacar el trabajo adelante, no fue necesario hacer aportaciones

4. Lo hicimos muy bien; 3. Estamos satisfechos; 2. Podría estar mejor; 1. Tuvimos algún problema.

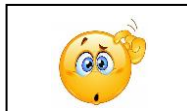
Autoevaluación		
Nombre:	Fecha:	Valoración final:
UD:	Curso:	

Y yo... ¿cómo lo hice?

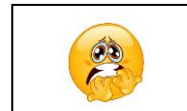
Estoy satisfecho



Puedo trabajar más



Igual no hice todo lo que podía



Valoración de mi implicación en las prácticas




Valoramos nuestra capacidad de trabajo		
Acción	Valoración	Observaciones o propuestas de mejora
Me mostré activo y trabajé en las clases		
Me impliqué en cada una de las tareas del trabajo		
Me esforcé		
Fui respetuoso con mis compañeros de grupo		
Colaboré con el grupo en la elaboración del trabajo		
Fui cuidadoso con la organización y la presentación		
Considero que aprendí		
Hice aportaciones de calidad		

3. Estoy satisfecho; 2. Puedo trabajar más; 1. Igual no hice todo lo que podía.

Reflexionando

- Lo que más me ha gustado de este trabajo ha sido...
- Lo que menos me ha gustado de este trabajo ha sido...
- Con lo que más he aprendido ha sido...
- De mi implicación en el grupo he aprendido...
- De mi grupo aprendí...
- ¿La profesora resuelve nuestras dudas?
- ¿Elabora la documentación necesaria para que podamos llevar a cabo los trabajos y actividades?
- Haz tus propuestas de mejora:

Rúbrica de mi implicación en el trabajo de clase

			
	3	2	1
Me mostré activo y trabajé en las clases	Participé en todas y cada una de las actividades propuestas, demostrando energía y con muchas ganas.	Pues...la verdad es que depende del día, unos días como que me apetecía más que otros.	Me cogió en un momento bajo de ánimo, digamos que no estuve muy por la labor de participar, no puse muchas ganas.
Me impliqué en cada una de las tareas del trabajo	Desde el primer momento me impliqué activamente en el diseño y puesta en práctica del trabajo.	Activamente no, hice lo que tenía que hacer, pero sin demasiado entusiasmo.	Lo mío es el "escaqueo", si otros pueden hacerlo... ¿por qué me voy a implicar yo?
Me esforcé	Me esforcé todo lo que pude. Incluso en los momentos de mayor cansancio.	Me esforzaba cuando me gustaba lo que teníamos que hacer, pero no siempre.	No me va mucho eso de esforzarme, prefiero ir a mi aire.
Fui respetuoso con mis compañeros de grupo	Siempre fui respetuoso con mis compañeros, tratándolos lo mejor que pude. No pienso que nadie merece ser tratado despectivamente.	Me cuesta mucho ser respetuoso con los demás. En ocasiones no soy consciente de que estoy faltando al respeto a un compañero, ni que puedo estar haciéndole daño a alguien.	No termino de entender que es eso del respeto, tanto me da como tratar a mis compañeros. La verdad es que no soy consciente de lo que hago.
Colaboré con el grupo en la elaboración del trabajo	Hice todo lo que estuvo de mi mano para facilitarle las tareas a mis compañeros.	A todos no, sólo a los que me caen bien, en este grupo no trabajamos, ni mostramos todos el mismo interés.	¿Ayudar? ¿Yo? Menuda pérdida de tiempo.
Fui cuidadoso con la organización y la presentación	Para elaborar el documento partí del guion del trabajo, me	Me ceñí a cumplir las normas y pautas de presentación	Con entregar el documento es suficiente, las formas y la

	preocupé en todo momento por cuidar el formato y la presentación, ya que considero que es un aspecto muy importante.	facilitadas en el guion del trabajo.	presentación no son importantes.
Considero que aprendí	Considero que he aprendido mucho con este trabajo.	Algo he aprendido, ha sido un trabajo más.	No me ha aportado nada nuevo.
Hice aportaciones de calidad	Ser crítico y reflexivo es importante, he querido demostrarlo haciendo aportaciones enriquecedoras y basadas en un profundo trabajo de búsqueda de información y reflexión.	Hice algunas aportaciones, pero por decir algo, sin haberme informado lo suficiente. Se nota que son aportaciones personales, pero no de calidad.	Tengo compañeros en el grupo a los que se les da mucho mejor hacer este tipo de aportaciones, yo me he encargado de otros aspectos.

3. Estoy satisfecho; 2. Puedo trabajar más; 1. Igual no hice todo lo que podía.

ANÁLISIS DEL USO DE JUEGOS COOPERATIVOS Y MODIFICADOS EN UN PROGRAMA EDUCATIVO DE DEPORTE ESCOLAR

Analysis of the use of cooperative and modified games in an educative Youth Sport Program

Félix Enrique Lobo de Diego¹

¹Universidad de Valladolid

Correo electrónico de contacto: flobodediego@gmail.com

RESUMEN: El presente estudio trata de analizar el uso de juegos cooperativos y modificados en un programa de deporte escolar basado en un modelo comprensivo. Para ello se han utilizado cinco ítems con vinculación a la cooperación y colaboración de un cuestionario *ah hoc* ya diseñado para evaluar el programa. Han participado un total de 634 personas, de las cuales 279 son escolares de Educación Primaria, 162 de Educación Secundaria, 5 profesores de EF y 188 familiares de escolares. Los resultados obtenidos permiten llegar a las siguientes conclusiones: 1) los escolares valoran mucho realizar actividades físico-deportivas con personas del mismo o distinto centro educativo, 2) los aspectos de competición y clasificación no son relevantes cuando se realiza actividad física y priman los aprendizajes, valores positivos, relaciones sociales y disfrute de la práctica deportiva; y 3) los profesores de EF están de acuerdo en que a través del deporte se puede enseñar a colaborar y que este puede ser practicado por chicos y chicas juntos.

ABSTRACT: The main purpose of this study is to analyse the use of cooperative and modified games in a Youth Sport Program based on Teaching Games for Understanding model. In order to do this, five items linked to the cooperation and collaboration have been used from an *ad hoc* questionnaire already designed to evaluate the Youth Sport Program. The sample was composed of 634 students, Physical Education teachers and the parents of the kids who participate in the Youth Sport Program. As a result, we found that 1) students value a lot doing physical-sports activities with school mates and people from other schools, 2) aspects of competition and classification are not relevant when students practice sport and learning outcomes, social relations, positive values and enjoyment of sport practice prevail, and 3) PE teachers agree that students learn through a collaborative sport practice and that sport can be practiced by boys and girls.

Introducción

En las últimas décadas la enseñanza del deporte en el contexto escolar se ha visto influenciada por las aportaciones didácticas que han ido apareciendo en el mundo anglosajón y francófono (Castejón-Oliva, 2003). Sin embargo, en el ámbito extraescolar el deporte que se realiza en edad escolar, especialmente aquel que es desarrollado en asociaciones o clubes deportivos, en la mayoría de los casos tiene un claro enfoque orientado a la eficacia, rendimiento y competición.

Desde la institución educativa, los responsables del área de Educación Física (en adelante EF) tienen que tener claro cómo diseñar, presentar y adaptar el deporte para que éste sea coherente con los intereses formativos e intenciones educativas que se pretende desde los centros, y así el deporte pueda ser un medio que ayude a trabajar la cooperación, las relaciones sociales, etc. en una sociedad cada vez más individualista y competitiva. En este ámbito la cooperación es considerada como la herramienta por excelencia para conseguir una EF inclusiva, participativa e impregnada de sentido moral (Ruiz-Omeñaca, 2017) y por ello resulta de especial interés las contribuciones que puede realizar la cooperación a la iniciación deportiva.

Trabajando la cooperación y colaboración desde el enfoque comprensivo

Las aportaciones didácticas que emergen en la enseñanza deportiva abogan por orientar el cambio de la iniciación deportiva hacia un planteamiento más educativo y holístico (González, Cecchini, Fernández-Río, y Méndez-Giménez, 2008). Sin duda alguna, el modelo comprensivo supuso un cambio metodológico en la iniciación deportiva. Con su puesta en práctica, se revierte el proceso de enseñanza del método tradicional, esto es, enseñando primero la táctica y después la técnica con el fin de que los escolares adquieran una conciencia táctica interna que puedan transferir a situaciones reales del deporte (Méndez-Giménez, 2011). Aunque los expertos en iniciación deportiva recomiendan el uso del Teaching Games for Understanding de Bunker y Thorpe (1982) por ser el más adecuado para la enseñanza en edad escolar, la propuesta más innovadora por su potencial educativo ha sido la hibridación con otros modelos, como son el modelo de Educación Deportiva o el Aprendizaje Cooperativo (García-López y Gutiérrez, 2016; Sánchez, 2014).

El modelo comprensivo se caracteriza por la utilización de juegos modificados. Monjas-Aguado (2006) sostiene que estos tienen un matiz educativo: la búsqueda de participación y cooperación. Con ellos se pretende incrementar la cooperación y minimizar y orientar la competición deportiva, maximizando así el logro y aprendizaje de los escolares. Además, el empleo de juegos modificados nos permite adaptar y adecuar las actividades a nuestro contexto y grupo de escolares, posibilitando así que todos los escolares, independientemente de su nivel de habilidad motriz, participen de forma activa.

En este sentido, los juegos motores cooperativos son un complemento ideal para los juegos modificados del modelo comprensivo. Ahora bien, los juegos modificados tienen una lógica interna de colaboración-oposición, mientras que en los juegos cooperativos, la cooperación es el elemento clave de su lógica interna. Ambos pueden ser ricos tácticamente y en ellos se puede hacer uso del modelo comprensivo, incidiendo primeramente en el aprendizaje de la táctica a partir de la situación de juego propuesta, para posteriormente pasar al aprendizaje de la técnica o habilidad motriz en ese contexto.

El Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (en adelante PIDEMSG), es un programa de iniciación deportiva con carácter educativo y lúdico, y alternativo al modelo federado (González-Pascual, 2012) en el que participan más de 1000 escolares de prácticamente todos los centros del municipio de Segovia. En este programa se emplea el modelo comprensivo para la enseñanza deportiva y durante el curso académico los escolares aprenden multitud de deportes, trabajan y desarrollan la cooperación y colaboración, etc. mediante la utilización de juegos modificados.

En el PIDEMSG los juegos modificados en bastantes ocasiones son complementados con juegos cooperativos. Con esta combinación se trata de compensar y contrarrestar el énfasis competitivo que pueden presentar los juegos modificados, de forma que en las sesiones o encuentros deportivos se suele empezar con juegos cooperativos con grupos reducidos en los que se trabajan nociones básicas y tácticas del contenido tratado, poniendo especial énfasis en la cooperación, participación y papel activo de los escolares. Tras ello, se da paso a juegos modificados en los que los escolares siguen aprendiendo nociones tácticas en una situación de juego próxima al deporte y van poniendo en práctica lo aprendido en los juegos cooperativos. Para ello, los juegos siguen criterios de máxima participación activa, cooperación y trabajo en equipo, y aprendizaje deportivo. De este modo, se aumenta la participación y papel activo de los escolares, pues “Lo que nosotros buscamos es que todos los jugadores participen realmente en el juego, lo que implica tener oportunidad de controlar el móvil del juego y, al mismo tiempo, de puntuar.” (Velázquez-Callado, 2012, p.148); al mismo tiempo que se trabajan las habilidades sociales e interacciones positivas entre los participantes.

Aunque esto es trabajado de forma transversal en los contenidos del PIDEMSG, hay un bloque de contenidos destinado a trabajar juegos y retos cooperativos. Éste es desarrollado el primero al comenzar el curso para que los escolares se conozcan mejor, desarrollen y mejoren sus relaciones sociales, y generen capacidad de colaboración entre ellos. Para ello, los monitores deportivos seleccionan varios juegos y retos cooperativos que sean adecuados para llevar a cabo en las primeras sesiones y así trabajar lo que acaba de ser mencionado. Todo ello, al mismo tiempo que se fomenta una educación en valores positivos que facilita una actividad físico-deportiva más participativa e inclusiva.

Por ello, en el PIDEMSG se hace uso de juegos modificados y cooperativos, facilitando así una praxis educativa más colaborativa y cooperativa que atiende a intereses formativos y de educación integral, siendo coherente con las intenciones que se persiguen desde los centros educativos. Todo ello teniendo en cuenta que el juego motor tiene un papel importante como medio y recurso educativo, el cual ha ido “[...] recibiendo una atención creciente como situación globalizadora de los aprendizajes [...]” (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001, p.19).

En la actualidad es un Programa consolidado que ha conseguido transformar un modelo competitivo y basado en los Juegos Escolares, en un modelo más participativo y colaborativo (Lobo y Pérez-Brunicardi, 2016) en el que se antepone los aprendizajes, valores, etc. a la competición o clasificaciones. Esto se ha podido comprobar con los trabajos de investigación realizados por Pérez-Brunicardi (2011), González-Pascual (2012) o Jiménez (2016), entre otros.

Metodología

Participantes

En este estudio la muestra ha estado compuesta por un total de 634 personas, de las cuales 279 son escolares de Educación Primaria, 162 son estudiantes de Educación Secundaria, 5 profesores de EF y 188 familiares de escolares.

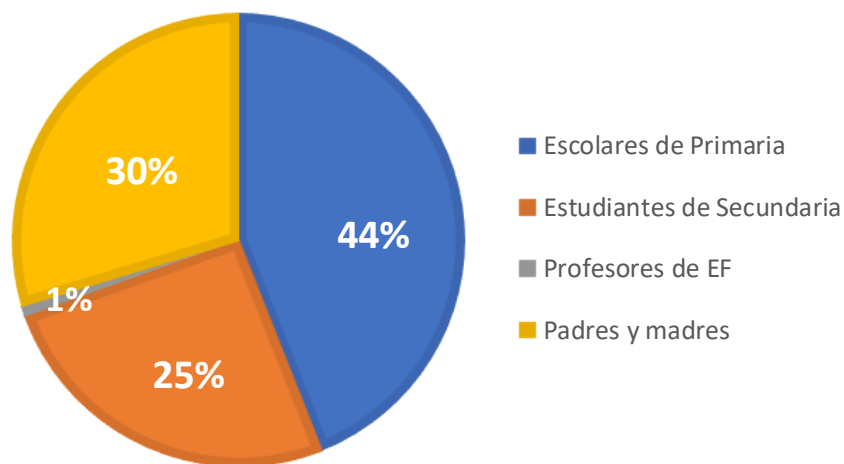


Figura 1. Participantes en el estudio.

El instrumento utilizado para la recogida de información en el curso 2016/17 ha sido el cuestionario de evaluación anual del PIDEMSG. Es un cuestionario *ad hoc* diseñado y validado para cada grupo que participa en este Programa, y contiene preguntas o afirmaciones comunes y otras específicas para cada colectivo. En él los ítems son valorados en una escala de tipo Likert de 0 a 4, en la que 0 se corresponde con nada de acuerdo, 1 representa poco de

acuerdo, 2 significa ni de acuerdo ni desacuerdo, 3 es bastante de acuerdo, y 4 es muy de acuerdo. De este cuestionario hemos seleccionado aquellos ítems que tienen relación con la cooperación.

Procedimiento y análisis de datos

Durante el curso 2016/17, el cuestionario se ha aplicado en los meses de marzo y abril. Éste ha sido pasado por cada grupo a través de los monitores del Programa en las sesiones de entrenamiento. En ellas los escolares lo rellenan y resuelven las dudas, y una vez que todos lo han relleno, es recogido por los monitores. Al finalizar el entrenamiento, se entregan los cuestionarios de las familias, los cuales deberán ser rellenos y entregados en los próximos entrenamientos. Transcurrido un par de semanas desde la aplicación de los cuestionarios, los coordinadores del programa se encargan de recoger los cuestionarios de los escolares, familiares y profesores de EF en alguno de los entrenamientos o encuentros deportivos.

Una vez que los datos han sido recogidos, se procede a su volcado en una hoja de cálculo, y posteriormente se realiza un análisis estadístico descriptivo con el programa SPSS (*Statistical Product and Service Solutions* en inglés) versión 20.0.

Resultados

A continuación vamos a presentar los resultados obtenidos con los escolares de Primaria, Secundaria, profesores de EF y familiares.

Resultados de escolares de Primaria

En lo referente a los resultados obtenidos en los escolares de Educación Primaria y participantes en el PIDEMSG, encontramos que el 62,5% de los escolares afirma que para ellos la competición no es importante cuando realizan actividades físico-deportivas, mientras que para un 18,3% sí que es muy importante la competición cuando practican deporte. Aun así, es un ítem con una desviación típica alta con 1,579 que nos muestra que hay variabilidad y dispersión de los datos. A pesar de ello, en el ítem *para mí el deporte es competición* los escolares obtienen una media de 1,30, una puntuación baja y que nos indica que en estas edades la competición no es esencial cuando practican deporte.

En este colectivo destacan las altas puntuaciones obtenidas en los ítems que hacen referencia a realizar práctica deportiva con amigos u otras personas, así como por el placer de vivir experiencias motrices positivas con unas medias superiores a los 2,4 puntos, siendo el ítem *Hago deporte por el placer de vivir experiencias agradables* el que mayor puntuación obtiene con una media de 3,31. Aunque los participantes muestran un alto grado de acuerdo con estos

ítems, las desviaciones típicas están por encima de 1 punto, lo que nos muestra que hay variabilidad en las respuestas recogidas y que los datos están dispersos como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de los escolares de Primaria.

Ítem	Media	Des. Típica	Mínimo	Máximo
1. <i>Para mí el deporte es competición</i>	1,30	1,579	0	4
2. <i>Hago deporte por el placer de vivir experiencias agradables.</i>	3,31	1,052	0	4
3. <i>Porque es una de las mejores maneras de conocer personas.</i>	3,12	1,170	0	4
4. <i>Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros</i>	3,19	1,152	0	4
5. <i>Practico deporte para estar con mis amigos o mis amigas</i>	2,46	1,584	0	4

Resultados de escolares de Secundaria

Siguiendo con los resultados obtenidos con los escolares de Secundaria, observamos que en el ítem *Para mí el deporte es competición* obtienen una puntuación mayor que los escolares de Primaria, lo que nos muestra que este cupo cuando practica deporte valora algo más la presencia de competición, pero su media de 1,82 nos indica que al igual que el grupo anterior para los escolares de Secundaria no es importante la competición cuando realizan deporte. Aunque es una puntuación baja, el 30,9 % de los escolares está de acuerdo en que el deporte para ellos es competición, su desviación típica es alta con un valor de 1,315 por lo que hay variabilidad en las respuestas y sería interesante ahondar en este aspecto y conocer mejor la opinión de este colectivo.

Al igual que los escolares de Primaria, en este grupo destacan las puntuaciones obtenidas en los ítems que hacen mención a la socialización con otras personas o el disfrute de la práctica deportiva, con unas medias superiores a los 2,7 puntos que muestran el alto grado de acuerdo de los escolares con estos ítems, siendo el ítem *Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros* el que mayor puntuación obtiene con 3,32; poniendo así de manifiesto la importancia que dan los escolares de esta categoría a realizar actividades físico-deportivas con otras personas.

Tabla 3.*Estadísticos descriptivos de los escolares de Secundaria.*

Ítem	Medi a	Des. Típica	Mínimo	Máximo
1. <i>Para mí el deporte es competición</i>	1,82	1,315	0	4
2. <i>Hago deporte por el placer de vivir experiencias agradables.</i>	3,27	,798	0	4
3. <i>Porque es una de las mejores maneras de conocer personas.</i>	3,11	,857	0	4
4. <i>Lo que me gusta del deporte es relacionarme con mis compañeros</i>	3,32	,799	0	4
5. <i>Practico deporte para estar con mis amigos o mis amigas</i>	2,79	1,144	0	4

Resultados de profesores de EF

En cuanto a los resultados obtenidos en los profesores de EF, podemos observar como este grupo consigue puntuaciones más altas que los colectivos anteriores en los ítems que hacen referencia a la colaboración, competición y práctica de deporte conjunta entre chicos y chicas. Como se aprecia en la tabla 3, en este grupo se obtienen medias por encima de los 3,5 puntos, mostrando así que los profesores de EF están muy de acuerdo de que las actividades físicas enseñan a los escolares a colaborar los unos con los otros, y que el deporte puede ser mixto sin ningún problema. Del mismo modo, obtenemos puntuaciones por debajo de ,90 en los ítems relacionados con la competición, lo que nos indica que los docentes de EF están de acuerdo en que los aspectos competitivos y de clasificación no son importantes en la práctica deportiva.

En estos ítems las desviaciones típicas son bajas con puntuaciones por debajo de ,550 lo que nos muestra que las respuestas dadas están más concentradas en comparación con los grupos de escolares vistos, lo que nos indica que en este grupo hay mayor consenso.

Tabla 4.*Estadísticos descriptivos de los profesores de EF.*

Ítem	Media	Des. Típica	Mínimo	Máximo
1. Realizar actividades físico-deportivas enseña a colaborar con otros compañeros	3,60	,548	3	4
2. Los chicos y chicas pueden practicar los deportes extraescolares juntos	3,80	,447	3	4
3. Se practican actividades físico-deportivas porque es importante competir y ganar	,80	,447	0	1
4. Considero que en la práctica deportiva, ganar es más importante que aprender y ser un poco mejor	,40	,548	0	1

Resultados de familiares

En lo relativo a los datos obtenidos por los familiares de escolares, observamos que el 72,3% está muy de acuerdo en que los entrenamientos deportivos han sido agradables y divertidos para sus hijos, ítem que obtiene una puntuación de 3,73. Por su parte, en el ítem *En la práctica deportiva, ganar es más importante que aprender y ser un poco mejor* el 71,8% de los padres y madres afirma que en la práctica deportiva son más importantes los aprendizajes, relaciones sociales, valores positivos que el resultado, consiguiendo una puntuación de ,40 como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 5.*Estadísticos descriptivos de los padres y madres.*

Ítem	Media	Des. Típica	Mínimo	Máximo
1. Hacer deporte con los compañeros del cole en los entrenamientos han sido agradables y divertidos para mi hijo	3,73	,482	2	4
2. En la práctica deportiva, ganar es más importante que aprender y ser un poco mejor	,40	,759	0	4

Conclusiones

Tras haber presentado los resultados obtenidos en los ítems que tienen vinculación con la cooperación, llegamos a las siguientes conclusiones: 1) los escolares valoran mucho realizar actividades físico-deportivas con personas del mismo u otro centro educativo, siendo uno de los elementos que más destacan como aliciente para la realización de práctica deportiva, así como las experiencias y sensaciones que se producen en ella; 2) todos los colectivos manifiestan que los aspectos competitivos y clasificaciones no son importantes cuando se realiza actividades físico-deportivas, y predominan aspectos como el disfrute de la práctica deportiva, aprendizaje o la mejora de las relaciones sociales; y 3) los profesores de EF están de acuerdo que a través del deporte escolar se puede enseñar a colaborar y que este puede ser practicado por chicos y chicas juntos.

Los resultados obtenidos coinciden con el estudio llevado a cabo por Lobo y Pérez-Brunicardi (2016), poniendo así de manifiesto que es posible un modelo de deporte escolar más colaborativo y participativo, alejado de la competición y resultados, en el que primen los aprendizajes, valores positivos, participación e integración. No obstante, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) señalan que el Aprendizaje Cooperativo es un modelo pedagógico con grandes posibilidades en el ámbito de la EF y que por consiguiente es necesario empezar a hibridar el modelo comprensivo con el Aprendizaje Cooperativo, para así sacar el mayor potencial educativo de estos modelos.

Estas conclusiones poseen ciertas limitaciones dado que se basan en el análisis de cinco ítems de un cuestionario que no ha sido diseñado específicamente para valorar el uso de juegos modificados y cooperativos, sino que son ítems de un cuestionario diseñado para evaluar anualmente el PIDEMSG y del que se han seleccionado aquellos ítems con vinculación a la cooperación para obtener la información.

Referencias bibliográficas

- Castejón-Oliva, F. J. (Coord.). (2003). *Iniciación deportiva: La enseñanza y el Aprendizaje Comprensivo en el Deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- 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.
- García-López, L.M., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2016). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.
- González, C., Cecchini, J.A., Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta*, 36(1-2), 27-38.
- González-Pascual, M. (2012). *Evaluación del funcionamiento del primer curso de implantación de un Programa Integral de Deporte Escolar en educación primaria en el Municipio de Segovia*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Jiménez, B. (2016). *Evaluación del funcionamiento y desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia*. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lobo, F.E., y Pérez-Brunicardi, D. (2016). ¿Para qué las clasificaciones y la competitividad en el deporte escolar? Análisis de los intereses de los agentes implicados en el programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia 2014/15. En *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 516-527). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Méndez-Giménez, A. (Coord.). (2011). *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen
- Monjas-Aguado, R. (Coord.). (2006). *La iniciación deportiva en la escuela: desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar para el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (Coord.). (2017). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, R. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la ef y el deporte*, 16(3), 197- 213.
- Velázquez-Callado, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo La Peonza.

PROYECTO INTERDISCIPLINAR: REPASANDO CIENCIAS NATURALES A TRAVÉS DE JUEGOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

INTERDISCIPLINARY PROJECT: REVIEWING NATURAL SCIENCES THROUGH COOPERATIVE GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

David J. Pera Grasa¹, Xoana Reguera López de la Osa²

¹Universidad de Vigo

davidpera656@hotmail.com

RESUMEN:

Se presenta un proyecto de innovación educativa que fue llevado a cabo en el Colegio Apóstol Santiago de Vigo. Ha sido diseñado para ser implementado en el tercer curso de educación primaria. Se trata de un proyecto interdisciplinar en el que se trabajan las áreas de ciencias naturales, matemáticas y educación física utilizando como metodología de trabajo el aprendizaje cooperativo. En ciencias naturales se utilizó la técnica del puzle de Aronson, en matemáticas el marcador colectivo de Orlick y en educación física juegos cooperativos.

Los objetivos que se persiguieron con esta experiencia fueron trabajar las ciencias naturales, en concreto los contenidos de la energía y el medio natural, la materia, las máquinas y los inventos, y el reciclaje, desde otras áreas con la intención de motivar al alumnado y despertar su interés por aprender.

ABSTRACT:

It is presented an educational innovation project that was carried out at the Santiago Apostol School of Vigo. It has been designed to be implemented in the third year of primary education. It is an interdisciplinary project in which the areas of natural sciences, mathematics and physical education are worked using cooperative learning as a working methodology.

It was used, in natural sciences the Aronson puzzle technique, in mathematics the Orlick collective scoreboard and in physical education, cooperative games.

The objectives pursued with this experience were to work in the natural sciences, in particular the contents of energy and the natural environment, the matter, machines and inventions and recycling from other areas with the intention of motivating students and awakening their interest to learn.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

El motivo principal que nos ha llevado a hacer esta propuesta educativa ha sido nuestra preocupación por la falta de motivación del alumnado en general. Así como trabajar significativamente los contenidos curriculares.

Mediante este proyecto de innovación educativa se trabajan los contenidos de ciencias de la naturaleza de manera interdisciplinar con las áreas de matemáticas y educación física en el tercer curso de Educación Primaria.

Se buscó hacer una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en los estudiantes, en los procesos de adquisición y de construcción de los conocimientos, evitando orientarlo únicamente hacia los contenidos y la meta (Huber, 2008). De este modo, el docente pasa a ser el guía del proceso situándose en un segundo plano y permitiendo que el alumnado sea el protagonista de su propio aprendizaje. Para esto es necesario que se establezca un vínculo entre el profesor y el alumno, permitiendo situaciones de diálogo y entendimiento, donde la negociación debe representar un procedimiento didáctico (Fraile, 2003).

Para tal fin, la propuesta parte de la utilización de la metodología cooperativa, más concretamente se propuso trabajar la técnica del puzle de Aronson (1978) en ciencias naturales, el marcador colectivo de Orlick (1982) en matemáticas, y juegos cooperativos en educación física.

A nivel didáctico se utilizaron métodos de búsqueda y de resolución de problemas, donde aprendieron unos de otros, a escuchar, a respetar, y a hablar. Desarrollaron una mayor autonomía y se responsabilizaron tanto de su aprendizaje como de sus actos y de su toma de decisiones. Se buscó, aparte de fijar los contenidos curriculares propios de las tres áreas, que aprendieran a ser críticos, honrados y a comprender que viven en sociedad.

Desarrollo de la experiencia

Esta intervención fue llevada a cabo durante la segunda quincena de enero de 2018 en las materias de ciencias naturales, matemáticas y educación física. Se implementó en las tres líneas del tercer curso de Educación Primaria del Colegio Apóstol Santiago de Vigo.

Para su diseño se tuvo en cuenta la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y el decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículo en educación primaria en la comunidad autónoma de Galicia.

Objetivos.

Objetivos generales:

- Enseñar ciencias naturales interdisciplinarmente.
- Utilizar el juego y la cooperación como principales herramientas metodológicas.
- Motivar al alumnado y despertar su curiosidad por aprender.

Objetivos específicos de ciencias naturales:

- Dar a conocer los cambios en los estados del agua.
- Conocer los diferentes tipos de energía.
- Reconocer la regla de las tres erres (Reciclar, Reutilizar y Reducir).

Objetivos específicos de matemáticas:

- Saber interpretar gráficos sencillos.
- Dominar la suma, resta y multiplicación.
- Saber resolver problemas lógicos.

Objetivos específicos de educación física:

- Desarrollar las habilidades y las destrezas motrices.
- Realizar diferentes acciones motrices manteniendo el equilibrio y la continuidad en un parámetro espacio-temporal.
- Solucionar los conflictos de manera razonable.

Competencias clave.

El diseño de las actividades buscó dar respuesta a las exigencias formativas estipuladas por el Proyecto DeSeCo (OECD, 2005) en cuanto a la contribución de las competencias clave que involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores.

De este modo, con el proyecto se trabajan las siguientes competencias clave de la siguiente manera:

Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Esta competencia se desarrollará a lo largo del proyecto, tanto a la hora de comprender los textos, como durante la resolución de las tareas propuestas.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT):

El alumnado tendrá que reflexionar sobre el proceso de resolución de problemas, planificar el proceso de trabajo, aproximar números a la unidad, la decena, la centena y el millar, y saber interpretar tablas y gráficos sencillos.

Competencia digital (CD):

A través de la utilización de la pizarra por el alumnado, se introducirá en el uso de las nuevas tecnologías.

Competencia en aprender a aprender (CAA):

A través de actividades de investigación grupal, el alumnado aprende a gestionar su tiempo de trabajo y a manipular la información. Así como a tomar decisiones para resolver las diferentes situaciones o problemas que se presenten.

Competencia social y cívica (CSC):

A través de la metodología de trabajo, el alumnado aprenderá a reconocer las conductas inapropiadas y desarrollará las conductas de respeto, escucha y

comunicación.

Competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE):

Se fomentará la búsqueda de una mayor autonomía, confianza y seguridad en las acciones que se realicen a través de actividades que los lleven a la autosuperación, perseverancia y actitud positiva. Además, se les pedirá que participen en cada una de las actividades propuestas mostrando una actitud positiva y activa para cumplir los tiempos establecidos para la realización de las diferentes tareas.

Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC):

En relación a esta competencia se les dará a conocer las máquinas simples y compuestas que fueron inventadas y que nos facilitan la vida en el día a día, a partir de estas crearán las suya propias, pudiendo usarlas y comprobar su finalidad.

A través de diferentes actividades y juegos en educación física, se les hará comprender la importancia del reciclaje para concienciarlos sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.

Contenidos.

A continuación se muestran los contenidos trabajados desde el área de educación física:

- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personal que participa en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes apropiadas y afrontar las dificultades durante la práctica.
- Implicación activa en actividades motrices diversas, reconociendo y aceptando las diferencias individuales en el nivel de habilidad.
- Uso correcto de materiales y espacios en educación física.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás.
- Seguridad, confianza en uno mismo y en los demás.
- Autonomía personal: autoestima y expectativas de éxito.
- Formas y posibilidades de movimiento. Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales en la ejecución de las habilidades motrices básicas.
- Utilización eficaz y económica de las habilidades motrices en medios y situaciones estables y conocidas.
- Mejora de las capacidades físicas básicas de forma global y orientada a la ejecución de las habilidades motrices.
- Disposición favorable a participar en actividades físicas variadas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad.
- Descubrimiento y aplicación de las estrategias básicas de juego, relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación-oposición.

- Respetar a las personas que participan en el juego y rechazar los comportamientos antisociales.
- Comprensión, aceptación y cumplimiento de las normas del juego.

Metodología.

En el aula nos encontramos con diferentes niveles de aprendizaje, enriqueciendo el grupo y dotándolo de heterogeneidad. Con el fin de beneficiarnos de esta característica, la metodología didáctica utilizada en el proyecto interdisciplinar fue el aprendizaje cooperativo. Esta metodología se caracteriza por la distribución del alumnado en pequeños grupos heterogéneos, en los que los discentes trabajan para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2010). Con la finalidad de que se respeten los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, el proyecto incidirá en la responsabilidad individual, la relación entre iguales, las habilidades interpersonales y en pequeños grupos, la interdependencia positiva y el procesamiento de grupo (Johnson y Johnson, 2009).

Durante la intervención de esta propuesta de innovación educativa se realizarán tareas de aprendizaje, a través de las cuales se hará un trabajo interdisciplinar y transversal, se generará un buen clima de grupo en las aulas, se buscará un mayor grado de integración e inclusión educativa, una mejora de la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la responsabilidad social (López-Pastor, 2012).

La metodología de trabajo permitió que los discentes tomaran cierta iniciativa en las clases, siendo los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, se favoreció la creación de un ambiente cálido en el que los discentes pudieron aprender y disfrutar utilizando los recursos disponibles. Dicho aprendizaje se centró en la lectura, escritura, comunicación, interpretación, expresión corporal y uso de las TIC, trabajando con ellos de manera colectiva e individualizada, atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje. A su vez, se respetó el principio de globalización, relacionando los conocimientos adquiridos con otras áreas de aprendizaje de manera constructiva.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo utilizadas fueron: el puzle de Aronson y el marcador colectivo de Orlick en ciencias naturales y en matemáticas, y el juego cooperativo en educación física.

Desarrollo y actividades.

Los grupos de trabajo ya estaban hechos de la unidad didáctica anterior, para su composición se respetaron los principios de heterogeneidad y coeducación. Comenzamos el proyecto haciendo una reflexión sobre la autoevaluación que acababan de hacer, se reasignaron sus funciones dentro del equipo, y redactaron sus compromisos con el mismo. Esta estructura se respetará a lo largo del proyecto, es decir, en cada una de las materias seguirán la misma distribución.

A lo largo de las dos semanas de intervención, el alumnado realizará las diferentes tareas y actividades de aprendizaje para afianzar los contenidos y conseguir los objetivos fijados. Una vez hayan terminado las sesiones, los cuatro cursos participarán en un concurso en el salón de actos. Durante el

mismo se pondrá a prueba el trabajo cooperativo y el aprendizaje realizado. A continuación, realizarán una prueba de contenidos para comprobar la eficacia de la intervención en cuanto al grado de aprendizaje alcanzado.

Aunque el área vehicular del trabajo se ha centrado en las ciencias naturales, paralelamente se ha trabajado con las matemáticas y la educación física. Será esta última, en la que nos centraremos a la hora de abordar las actividades. A continuación se describen los juegos cooperativos que se trabajaron en cada sesión:

Actividades de la primera sesión:

- ✓ Actividad 1. El problema que se les plantea es el siguiente: Mi madre me dijo que bajase a tirar esta garrafa de plástico al contenedor amarillo pero se me ha ocurrido que podría ser un buen juguete antes de tirarlo. ¿Crees que sabrías encestar aquí con una pelota reciclada?

Contenido: Manipulación de objetos.

- ✓ Actividad 2. Cuando el profesor de la orden de *sólido*, todos los alumnos deberán colocarse como si fuesen una estatua. Cuando el profesor de la orden de *líquido*, los alumnos debían andar muy despacito, simulando una gota de agua. Finalmente, cuando el profesor de la orden de *gaseoso*, los alumnos correrán a toda velocidad.

Contenido: Desplazamientos y saltos.

- ✓ Actividad 3. Título: La marea negra. El ejercicio consistió en explicarles que, hace algunos años, había un barco llamado Prestige, el cual sufrió un accidente, perdiendo toda su carga de petróleo, derramándose en el mar. Como el mar es muy grande, los alumnos, tuvieron que recoger las 23 toneladas de chapapote con los dos barcos limpia costas. El trabajo fue muy duro pero entre todos consiguieron llevar el chapapote a una zona segura para poder ser reutilizado. De esta forma, consiguieron salvar a miles de peces que en aquellas aguas vivían en libertad. La actividad consistió en derramar diferentes tipos y tamaños de residuos sobre el campo de baloncesto, para que posteriormente los recogiesen en el menor tiempo posible. A medida que se van recogiendo deben llevarlos a sus respectivas papeleras.

Contenido: Desplazamientos.

Actividades de la segunda sesión:

- ✓ Actividad 1. Título: ¡Qué no caiga el mundo! Como ciudadanos del planeta tierra, debemos ser conscientes de que el mundo está en nuestras manos. Por lo tanto, entre todos tendremos que tocar el globo sin agarrarlo y pasárnoslo unos a otros. El juego comienza desde sentados, poco a poco se les dará las pautas necesarias para que se vayan incorporando.

Utilizamos una variante que consistió en que se fuesen pasando los globos por orden de lista.

Variantes: jugar con pelotas de playa, golpear en círculo siguiendo un orden, sentarse después de golpear.

Contenido: Manipulación de objetos.

- ✓ Actividad 2. Les explicamos a los niños que nos estamos quedando sin papel y que necesitamos cortar los árboles en el aserradero. El alumnado se tumbará en el suelo boca arriba, colocándose unos al lado de otros. Uno de ellos se tumbará sobre sus compañeros en perpendicular. Estos, al girar, lo irán desplazando.

Contenido: Giros.

- ✓ Actividad 3. Se usó esta sesión para trabajar los cambios de estado del agua. Se dividió a la clase en dos grupos heterogéneos, uno se denominó *solidificación* y el otro *fusión*. Formaron dos filas enfrentadas en la mitad del campo. A la indicación de *solidificación*, estos deberán pillar a los del grupo fusión y viceversa.

Variantes: Evaporación contra condensación y viceversa.

Contenido: Desplazamientos.

Actividades de la tercera sesión:

- ✓ Actividad 1. Título: las propiedades de un gas. Los alumnos se cogerán de la mano formando un círculo. Ante la indicación de *comprimirse*, deberán hacer un círculo pequeño y apretado. Ante la indicación de *expandirse*, debían hacer un círculo grande pero sin romperse ya que de ser así, el gas reventaría.

Contenido: Desplazamientos.

- ✓ Actividad 2. Título: la energía y el medio natural. Se reparte aleatoriamente al alumnado unas fichas que deberán ser visibles para los demás. En ellas hay representados diferentes tipos de energía y aparatos. La actividad consiste en que se agrupen de tal manera que la máquina asignada pueda funcionar. Por ejemplo: la linterna necesitaba encontrar a la energía química y energía luminosa para que funcionase correctamente. La máquina de afeitar debía encontrarse con la energía eléctrica y la mecánica. Un Smartphone debía encontrar a la energía eléctrica y la química, etc.

Contenido: Desplazamientos.

- ✓ Actividad 3. Se les explica que hay un líquido en el suelo que no pueden tocar con los pies. Deberán cruzar al otro lado del campo, formando grupos de 10 personas. Para poder desplazarse dispondrán de hojas de periódicos.

Contenido: Desplazamientos, saltos y giros.

Actividades de la cuarta sesión:

- ✓ Actividad 1. Hoy es un día muy ventoso. Los basureros deben recoger toda la basura y llevarla a sus contenedores. En la calle habrá plásticos, latas de sardinas, libros viejos, restos de material orgánico, etc. Tendrán que llevar todo a su contenedor. No podrán salir del espacio marcado y cuando se pite el silbato acabará la actividad.

Contenido: Desplazamientos.

- ✓ Actividad 2. El “lago de Vigo” está contaminado, por lo que los alumnos deberán limpiarlo con los objetos que tienen a su alcance. La actividad consistió en delimitar el círculo central (lago). Posteriormente, los alumnos debían lanzar balones a los residuos que flotaban sobre el

agua y una vez fuera depositarlos en sus respectivos contenedores. En caso de que algún niño resultase contaminado, debía dar una vuelta al patio.

Contenido: Desplazamientos y manipulación de objetos.

- ✓ Actividad 3. Se reutilizaron unas cámaras de bicicleta inservibles para unir las y hacer combas. Con ellas saltaron en grupos de tres personas.

Contenido: Saltos y giros.

Evaluación.

La evaluación del aprendizaje siguió el principio de globalidad y tuvo en cuenta la progresión individual de cada discente. Partió de los criterios y estándares de evaluación establecidos por el currículum. Para cada uno de los estándares se fijaron unos indicadores de logros.

Con la intención de motivar e implicar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se le cedió una mayor autonomía, tanto durante la realización de las actividades, como al implicarlos en los procesos de evaluación. Se buscó un proceso continuo y formativo de reflexión que permitió al alumnado ser consciente de sus fortalezas y necesidades. Además, cada grupo recogía una reflexión sobre su eficacia tras la última intervención del día. Una vez realizada la prueba de contenidos, cada grupo hizo una valoración del trabajo cooperativo, haciendo especial hincapié en el grado y eficacia de implicación individual y grupal.

Como instrumentos de medida y recogida de datos para la valoración final del proyecto se usaron: rúbricas, un diario de clase del profesor, reflexiones grupales registradas en el diario de equipo, una hoja de registro de sesiones y de concurso, y una prueba de contenidos.

A continuación se muestran los criterios de evaluación concretados para el área de educación física:

- Opinar desde la perspectiva de participante como de espectador/a, ante posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates y aceptando las opiniones de los demás.
- Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a uno mismo y a los demás en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y del trabajo en equipo
- Aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás
- Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
- Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de las actividades físicas, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices, actuando de forma individual, coordinada, cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en juegos y actividades.

Conclusiones

La valoración de los resultados obtenidos durante estos quince días ha sido muy positiva, tanto a nivel personal como académico. Sin embargo, resultó preocupante la falta de cooperación de 3ºB, ya que provocó una falta de corresponsabilidad en algunos grupos de aprendizaje. A pesar de esto, consideramos que la selección de los grupos heterogéneos previamente establecidos, y la metodología de trabajo utilizada, han sido clave en el éxito obtenido, tal y como se ha visto reflejado en el diario de clase, las reflexiones y las autoevaluaciones.

Como dificultades encontradas resaltar que el docente que llevó a cabo esta intervención no era el titular de las materias, lo que dificultó, en ocasiones, la temporalización, seguimiento y cumplimiento de algunas de las actividades propuestas. Cabe mencionar, que aunque en el centro comienzan a trabajar con estructuras cooperativas, existe un número elevado de docentes que mantienen estilos más tradicionales, lo que ralentizada la habituación del alumnado a este tipo de trabajo. Sin lugar a dudas, esta metodología requiere de tiempo.

Quisiéramos resaltar un aspecto que nos ha llamado la atención. Por todos es sabido que las horas de las que se dispone para la práctica de la educación física a nivel curricular son escasas, el intentar mantener rutinas, y que se cumplan, reduce todavía más la hora práctica de cada sesión. En este aspecto, se apreció que el alumnado cada vez se organizaba mejor y aprovecha más el tiempo, tenían muchas ganas de comenzar la actividad, hecho registrado en las reflexiones y en el diario de clase del profesor.

Por último, como fortalezas de este proyecto de innovación educativa, destacar que: el alumnado relaciona antes y comprende mejor los contenidos de ciencias naturales y de matemáticas, cuando los han trabajado previamente a través de los juegos cooperativos en educación física; se aprecia una clara mejora en cuanto al grado de autonomía y responsabilidad individual y grupal; y los resultados académicos finales han sido muy positivos. El alumnado disfrutó mucho a la vez que aprendió contenidos curriculares y, lo más importante, tenían ganas de participar, aprender e ir a clase. En boca de ellos: *“esto es muy divertido, ¿qué vamos a hacer hoy?”*.

Referencias

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Decreto 105/2014, Currículum de Educación Primaria (2014). En Diario Oficial de Galicia nº 171, 4 de septiembre. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Fraile, A. (2003). Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, 6, 213-234.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 1, 59-81.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X16683401.
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (2013). En Boletín Oficial del Estado nº 295, 10 de diciembre. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- López-Pastor, V. M. (2012). Didáctica da Educação Física, desigualdade e transformação social. *Estudios Pedagógicos*, 38(especial), 155-176. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>.
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sport & games book*. New York: Pantheon.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA: INTEGRACIÓN EN UN MODELO FLIPPED LEARNING EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

COOPERATIVE LEARNING AND TRAINING EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION: INTEGRATION IN A FLIPPED LEARNING MODEL IN HIGHER EDUCATION

Fernando M. Otero-Saborido¹, Antonio Sánchez-Oliver^{1 2}, Francisco Javier
Vázquez-Ramos³,

¹Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

²Universidad de Sevilla

³CEIP Miguel Rueda (Paradas)

Correo electrónico de contacto: fmotero@upo.es

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es presentar el desarrollo de un proyecto de innovación metodológica de aprendizaje cooperativo combinado con situaciones de evaluación formativa. El proyecto se desarrolló durante el primer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla durante el año académico 2017-2018. La asignatura objeto de trabajo estaba diseñada bajo el modelo Flipped Learning en el que muchas de las situaciones a realizar durante el aula favorecían la aplicación del aprendizaje cooperativo (AC). Tras dedicar un tema específico a iniciar al alumnado en el AC en educación física, las sesiones de Enseñanza Básica y Prácticas de temas sucesivos se desarrollaron bajo estructuras cooperativas modificadas de Jigsaw y Puzzle de Aronson como forma predominante.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the development of a methodological innovation project of cooperative learning combined with situations of formative evaluation. The project was developed during the first year of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences of the Pablo de Olavide University in Seville during the academic year 2017-2018. The subject under study was designed under the Flipped Learning model in which many of the situations to be carried out during the classroom favored the application of cooperative learning. After dedicating a specific topic to initiate the students in the cooperative learning in physical education, the sessions of Basic Education and Practices of successive subjects were developed under modified cooperative structures of Jigsaw like predominant form.

1. Introducción

Si bien el paradigma teórico sobre metodologías de enseñanza nos muestra un avance hacia estrategias activas, las prácticas educativas revelan que se sigue poniendo el foco en la enseñanza, no en el aprendizaje; tenemos evidencias suficientes para constatar que persisten los esfuerzos en el docente no en el alumnado (Sicilia, 2003). Con esta situación de la que no está exenta la enseñanza superior, resulta paradójico que la metodología tradicional en la enseñanza universitaria siga sobreviviendo en el sistema European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) sin garantizar el trabajo no presencial y, por ende, la adquisición de las competencias discentes.

Para dar respuestas a las deficiencias de las metodologías tradicionales surgen estrategias como el aprendizaje cooperativo (AC) objeto de este trabajo. Se entiende AC como “el uso didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Dado que las metodologías activas favorecen la implicación del alumnado en su aprendizaje en contextos de interacción social, la evaluación de dichas metodologías debe ir en consonancia con la participación del alumno. O, dicho de otra forma, debe fomentar estrategias de participación evaluativas como las de esta experiencia de innovación. En este caso, si evaluamos exclusivamente “el aprendizaje” estamos remitiéndonos a evaluaciones sumativas y finales. En cambio, si evaluamos “para el aprendizaje” nos estamos dirigiendo a evaluaciones continuas y formativas.

En este sentido, uno de los principales errores de las tendencias exclusivamente calificadoras de la evaluación es el mal uso que se hace del concepto de evaluación educativa. Así lo explica Alcaraz (2015) al señalar que “Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como asegurar las condiciones para que se produzca dicho aprendizaje. Esto, que puede parecer un pequeño matiz, implica tener una serie de consideraciones en el aula que marcarán la diferencia real entre estar poniendo el acento en calificar o estar poniéndolo en evaluar” (p.211). Por ello, en esta experiencia de innovación que utiliza el AC hemos dado participación al alumnado a través de estrategias de coevaluación, autoevaluación, calificación dialogada y evaluación compartida.

Por último, los esquemas de AC distribuidos en diferentes temas del semestre y su evaluación formativa se han enmarcado dentro de un modelo Flipped Learning que guiaba la asignatura objeto de trabajo. El modelo ‘aula invertida’ eliminó el tiempo del aula que tradicionalmente se ha dedicado a impartir contenidos teóricos y a desarrollar procesos cognitivos simples (escuchar, leer, recordar o comprender). Estas actividades de menos complejidad se trasladaron al trabajo no presencial que el alumnado realizó antes de llegar al aula. La adquisición de esos conocimientos antes de la llegada a las sesiones presenciales enriqueció el aprendizaje ya que en Flipped las sesiones de las

Enseñanzas Básicas (teóricas) y las de las Enseñanzas Prácticas se dedicaron a procesos cognitivos complejos como crear, evaluar, exponer y debatir sobre los conceptos y herramientas que previamente el alumnado había trabajado.

Por tanto, la experiencia de innovación que se explica a continuación ha consolidado el AC como forma de interacción habitual entre alumnado, utilizando la evaluación formativa como medio de valoración y enmarcándose ambos enfoques dentro de un modelo Flipped Learning.

2. Estrategias metodológicas de la innovación

2.1. Aprendizaje Cooperativo

El proyecto tenía como objeto introducir estrategias de AC bajo formas modificadas de Jigsaw y Puzzle de Aronson en la mayoría de los temas de la asignatura Fundamentos de la Educación Física de 1º Grado. Para ello, previamente, se alfabetizó al alumnado en situaciones cooperativas dedicando el tema inicial a analizar los principios del AC, a diferenciarlo de las situaciones colaborativas y, sobre todo, a explicar la importancia de la delimitación de roles y funciones cuyo uso sería de mucho predicamento en el resto de temas (Méndez-Giménez, 2010).

2.1.1. Iniciación al Aprendizaje Cooperativo

Para la alfabetización en los esquemas de AC que utilizarían a lo largo de la mayoría de los temas se utilizó el modelo Flipped Learning bajo el que se enmarcaba la asignatura. Tras la sesión de presentación, el tema 2 se dedicó específicamente a estudiar el AC en educación física.

En el tema 2 de la web de la asignatura (Otero-Saborido, 2017) se podía apreciar la siguiente secuencia Flipped Learning que ha caracterizado a todo la asignatura: en primer lugar, un video sobre AC que los discentes debían visionar; en segundo lugar, preguntas sobre el video a contestar por el alumnado; práctica de actividad física sobre cooperación; un cuestionario de autoevaluación sobre la semana y, por último, una bibliografía específica sobre AC en Educación Física (Méndez-Giménez, 2010). En la práctica de educación física se utilizaron dos actividades:

- a) Una situación lúdica (guerra de transporte de pelotas) practicada desde dos enfoques diferentes (colaborativo y cooperativo). La actividad consistía en que dos equipos enfrentados debían vaciar su cesta de balones y llenar recíprocamente la de su equipo oponente situado en el otro extremo del campo. Tras aplicar el enfoque colaborativo en el que había objetivo común pero no ayuda mutua entre los miembros del equipo, se pasó al segundo enfoque (cooperativo) haciendo hincapié que la interdependencia positiva del aprendizaje ponía los intereses individuales al servicio de los objetivos del grupo y, sobre todo, se puntualizaba el componente de ayuda que suponía que en la modalidad cooperativa el balón se tenía que transportar entre varios compañeros que unían sus partes del cuerpo.
- b) El viaje de Jack: propuesta de Pérez-Pueyo (2017) que se basa en el Puzzle de Aronson y que pone los esfuerzos individuales del grupo a interactuar para

la resolución de un problema común (Foto 1). En este caso, el viaje de Jack consistía en un problema matemático para cuya solución eran necesarias todas las partes del problema que se había repartido a los componentes. Dado que entre las reglas del juego se explicitaba la prohibición de mostrar las tarjetas de cada participante, se favorecía la ayuda mutua explicando verbalmente cada componente las partes de su problema a sus compañeros.



Foto 1. Aplicación de la dinámica 'El viaje de Jack' como parte de la sesión práctica sobre AC en el tema 2 de la asignatura Fundamentos de la Educación Física y del Deporte

Los resultados del cuestionario de autoevaluación de esa semana reflejaban que el alumnado había comprendido los principios y el funcionamiento del AC. Existían, por tanto, las prestaciones pedagógicas suficientes para la implantación del AC a lo largo del semestre de la asignatura Fundamentos de la Educación Física y del Deporte.

2.1.2. Implantación del AC en el semestre

Para la implicación de estructuras de AC se utilizaron diferentes variantes de Puzzle de Aronson y Jigsaw sin que se incluyera la monitorización de los expertos. En la mayoría de las unidades, los temas se dividían en diferentes partes que debían ser resueltas por los componentes de cada grupo. Para la resolución del trabajo final era necesario no sólo unir sus partes sino, sobre todo, que cada componente aprendiera las partes de sus compañeros, sin ese aprendizaje no se podía exponer el producto final. Junto con otras metodologías activas como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y la práctica reflexiva, el AC se utilizó en la mayoría de temas de la asignatura tal y como se observa en la distribución de la tabla 1.

Los roles que se establecieron en el funcionamiento de los grupos fueron los siguientes:

- Portavoz: responsable de la comunicación con el docente y con los otros grupos. Aporta su correo gmail en el caso de utilizar la aplicación Corubrics (plantilla de Google drive que facilita la coevaluación entre grupos).
- Coordinador: Modera turnos de palabra y recuerda las normas del AC del trabajo práctico y de la rúbrica
- Ofimático: Es el fedatario digital. Se encarga de la compilación de todas las partes del trabajo y del producto ofimático final.
- Replicador: Responde las preguntas de los otros grupos.
- Secretario: Toma nota de los acuerdos y de las preguntas de los compañeros. Es el encargado de anotar la coevaluación de los otros grupos.

El rol del secretario era importante ya que completaba la estructura del AC al ser fedatario en los procesos de evaluación formativa como la coevaluación en los que el alumnado valoraba los trabajos de sus compañeros.

Tabla 1. Distribución de las metodologías activas utilizadas en el proyecto con especial atención al AC

Temas	Metodologías activas			
	Gamificación	Aprendizaje Cooperativo	Práctica reflexiva	Aprendizaje Basado en Proyectos
Presentación	Sí			
Aprendizaje cooperativo en EF	Sí	Sí	Sí	
Tendencias en EF	Sí	Sí	Sí	
Praxiología	Sí	Sí	Sí	
La sesión	Sí	Sí		
Modelos de iniciación deportiva	Sí	Sí		Sí
Principios de evaluación	Sí	Sí		
Casos de evaluación EF	Sí	Sí		
Sistemática I	Sí			
Sistemática II	Sí			
Habilidades motrices	Sí			
Autoevaluación		Sí		

2.1. Evaluación Formativa

En este sentido, ha sido providencial la aclaración terminológica hecha por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) sobre los términos relativos a los diferentes tipos de evaluación formativa en función del grado de participación

del alumno. Las estrategias que se describen a continuación concretaron prácticas que implicaban al alumnado no sólo en la evaluación de su aprendizaje, sino que evolucionaban hacia procedimientos de negociación de la calificación (calificación dialogada) y, sobre todo, que evaluaban todo el proceso (autoevaluación y metaevaluación). Estas estrategias discurrieron a lo largo de todo el semestre con la distribución expuesta en la tabla 2.

Tabla 2. Distribución de las estrategias de evaluación formativa utilizadas en función del tipo de participación del alumnado

Temas	Metodologías activas			
	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación Compartida	Calificación dialogada
Presentación	Sí		Sí	
Aprendizaje cooperativo en EF	Sí	Sí	Sí	
Tendencias en EF	Sí	Sí	Sí	
Praxiología	Sí	Sí	Sí	
La sesión	Sí		Sí	
Modelos de iniciación deportiva	Sí		Sí	Sí
Principios de evaluación	Sí		Sí	
Casos de evaluación EF	Sí	Sí	Sí	
Sistemática I	Sí	Sí	Sí	
Sistemática II	Sí	Sí	Sí	
Habilidades motrices	Sí		Sí	
Autoevaluación	Sí		Sí	

En este caso, contextualizamos cómo ha sido esta participación en el desarrollo de nuestro proyecto de evaluación:

a) Autoevaluación: proceso de reflexión individual que el alumnado realiza sobre su proceso de enseñanza aprendizaje. El alumnado se autoevaluaba semanalmente y, al mismo, tiempo evaluaba al docente, los contenidos y reflexionaba sobre su grado de satisfacción. Por tanto, asistíamos a procesos de metaevaluación semanales.

b) Coevaluación: Evaluación entre iguales. En este caso, el alumnado se ha coevaluado por grupos a partir de rúbricas previamente conocidas por ellos (tabla 3)

Tabla 3. Rúbrica para la evaluación de la defensa del tema 3. 'Tendencias en educación física'

DIMENSIONES	EXCELENTE	NORMAL	MAL
PRESENTACIÓN	Han explicado claramente en qué consiste la tendencia. Se aprecia en la presentación que se han trabajado los documentos complementarios	Explican la tendencia, pero no queda muy clara la explicación. Se aprecia en la presentación que quizás no se han trabajado los documentos complementarios.	No explican la tendencia
VENTAJAS	Presentan todas las ventajas posibles de la tendencia y los argumentos presentados son realistas ; el grupo ha sabido hallar ventajas que priori no eran fáciles de identificar	Presentan un número escaso de ventajas y/o no son realistas o, al menos, no puede considerarse ventajas en algunos de los contextos escolares o deportivos	No explican ventajas de la tendencia
INCONVENIENTES	Presentan todas los inconvenientes posibles de la tendencia; el grupo ha sabido hallar inconvenientes que a priori no eran fáciles de identificar	Las argumentos presentados como inconvenientes no son realistas o son insuficientes	No explican inconvenientes
CONTEXTUALIZACIÓN	Muestra un número de prácticas y situaciones en diferentes contextos donde se puede reconocer la tendencia	No muestra un número de prácticas y situaciones en diferentes contextos donde se puede reconocer la tendencia o los ejemplos no son claramente representativo de las ventajas	No contextualizan la tendencia
DEFENSA	Han hecho una defensa argumentativo ante la exposición	Responden a las preguntas tras la exposición con una argumentación débil	No responden a las preguntas.

c) Evaluación compartida: proceso de reflexión sobre el proceso de

enseñanza aprendizaje entre el docente y el alumnado que se ha realizado a lo largo de todas las sesiones, pero especialmente al comienzo de las clases tras leer las autoevaluaciones del alumnado y, al finalizar sus trabajos.

d) Calificación dialogada: diálogo entre docente y alumnado sobre su calificación. Se ha realizado con la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) en el tema Modelos de Iniciación Deportiva.

3. Conclusiones

Esta experiencia refleja la implantación de ambos enfoques en la enseñanza universitaria modelo Flipped Learning. Todas las estrategias de evaluación formativa y situaciones de AC planificadas pudieron llevarse a cabo a lo largo del semestre en una etapa como la universitaria donde las metodologías expositivas aún tienen gran predicamento a pesar de los enfoques competenciales que preceptúa el EEES.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 2(17), 209-236.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *El AC en el aula*. Paidós: Buenos Aires.
- López-Pastor, V.M.; Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- 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, M, A., & Fernández-Río, J. (2009). Capítulo 4. Modelo de AC. En A. Méndez y J. Fernández-Río. *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Wanceulen: Sevilla.
- Otero-Saborido, F.M. (2017) Web de la asignatura Fundamentos de Educación Física y del Deporte (2017). Facultad del Deporte. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla, España: Recuperado de <https://sites.google.com/site/fundamentosfoteroupo/home/>
- Pérez-Pueyo, Á. (2017). Metodologías activas y evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 801-807.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.

DELFINES DE COLORES GUTTMANN: JUEGOS QUE EMOCIONAN, JUEGOS PARA COMPARTIR Y AMAR TODOS JUNTOS

GUTTMANN'S COLORS DOLPHINS: GAMES THAT EMOTION, GAMES TO SHARE AND LOVE ALL TOGETHER

Jordi Finestres Alberola¹, Carlos Serrano Rodríguez², Cristina Vacas Sánchez³

¹ Maestro de educación física Instituto Guttmann

² Maestro de educación física, FEDAC Sant Andreu

³ Maestra de educación física, Escuela Mar Nova

jfinestres@guttmann.com

RESUMEN: La presente comunicación tiene como objetivo presentar el proyecto educativo “*Delfines de colores Guttmann*”. Una plataforma telemática que ofrece a profesionales del ámbito docente, del ocio y del deporte, un repertorio de juegos que favorecen la relación, el compañerismo, la cooperación y qué a su vez, propone consejos y recomendaciones para incluir a los alumnos con diversidad funcional en la actividad física. En dicha plataforma, se encuentran propuestas clasificadas en tres unidades didácticas: **Actividades acuáticas para todos**, **Juegos motrices inclusivos** y **Juegos de patio, participativos y transversales**. Esta última propuesta, ha sido abierta recientemente, con el fin de mostrar planteamientos pedagógicos para preservar, proteger y promover los juegos para todo el alumnado en su tiempo de ocio. Lo más novedoso de esta iniciativa es que los participantes pueden adquirir las actividades, utilizarlas con sus grupos, y después de saber y conocer lo que han sentido los alumnos con estas nuevas experiencias, crear una nueva actividad y compartirla. El objetivo de Delfines es que, gracias a la colaboración de todos, es posible ofrecer un extenso listado de juegos y actividades que beneficien la inclusión de todos y todas en el ámbito de la actividad física.

ABSTRACT: The present communication aims to present the educational project "Guttmann's colors Dolphins". A telematics platform that offers professionals in the field of teaching, leisure and sports, a repertoire of games that promote the relationship, fellowship, cooperation and which, in turn, offers advice and recommendations to include students with functional diversity in physical activity. There are proposals classified in three didactic units: **Aquatic activities for all, inclusive motor games and playground games, participatory and transversal.** The latter recently opened, in order to show pedagogical approaches to preserve, protect and promote games for all students is their leisure time. The novelty of this initiative is that participants can acquire the activities, use them with their groups, and after knowing and knowing what the students have felt with these new experiences, create a new activity and share it. The goal of Dolphins is that, thanks to the collaboration of all, offer an extensive list of games and activities that benefit the inclusion of everyone in the field of physical activity

¿Quiénes somos y en qué consiste el proyecto educativo “Dofins de Colors Guttman”?

El Instituto Guttman es un hospital especializado en el tratamiento médico-quirúrgico y la rehabilitación integral de personas (adultos, jóvenes y niños) con lesión medular, daño cerebral adquirido u otra discapacidad de origen neurológico. El principal propósito es ofrecer, en todo momento, la mejor atención médico-rehabilitadora especializada, intensiva y personalizada con el más alto nivel humano, científico y técnico. Con más de 50 años de historia, es una entidad privada, de iniciativa social, sin ánimo de lucro y aconfesional que tiene por objetivo promover el derecho de las personas con discapacidad y la más efectiva equiparación de oportunidades. Desde 1999 es Instituto Universitario Adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona y desarrolla los aspectos académicos, científicos y de innovación en neurociencias en general y en neurorrehabilitación y tecnologías aplicadas a la autonomía de la persona en particular.

El Instituto Guttman presenta su nuevo portal web Dofins de colors: www.dofinsdecors.guttman.com, una iniciativa que se enmarca dentro de la actividad social del Instituto Guttman y su compromiso con la promoción de la equiparación y la igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad. El portal está dirigido a profesionales de la educación, así como monitores de centros deportivos y de ocio y a las propias familias, con el objetivo principal de favorecer la inclusión y la socialización de los niños y niñas con discapacidad a través de la pedagogía cooperativa en el ámbito de la educación física y el deporte. La iniciativa Dofins de Colors va más allá de la práctica escolar, y es precisamente en los meses de verano cuando se pone más de manifiesto la importancia de su aplicación en centros deportivos y de ocio. El proyecto, de momento, se presenta en tres vertientes educativas: actividades acuáticas, juegos motrices y juegos de patio, y dentro de cada una de las líneas se encontrarán propuestas de actividades físicas inclusivas para que los niños y niñas con diferentes capacidades funcionales, crezcan, se diviertan juntos, y se ayuden mutuamente. Los participantes, principalmente profesionales de la educación y de la actividad física o monitores de tiempo libre, podrán plantear nuevos juegos con un diseño en el que todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades funcionales, puedan incluirse. Mediante el formulario "Propuesta de Actividad", las nuevas actividades ideadas se enviarán para su evaluación por parte del equipo de profesionales del Instituto Guttman que validarán o no su aplicación. Una vez revisadas y contrastadas con el autor, todas las actividades que cumplan con los criterios de inclusión, cooperación y sensibilización, serán incluidas en este portal web, para su aplicación en cualquier otro contexto educativo, deportivo o de ocio. Uno de los objetivos de Delfines de Colores es que, gracias a la colaboración de todos, se pueda ofrecer un extenso catálogo de propuestas de juegos y actividades educativas para la inclusión.

El Instituto Guttman, dentro de su línea de experiencia en el ámbito de la discapacidad, propone también actividades propias que pueden servir de ejemplo para experimentar este tipo de aprendizaje con los niños y niñas. Adicionalmente, el portal *Delfines de Colores* ofrece consejos y recomendaciones para desarrollar las actividades con seguridad y teniendo en

cuenta las necesidades especiales de los niños con discapacidad. El proyecto ya se está aplicando en más de 40 centros, entre escuelas, centros deportivos, centros de formación y otros centros con personas con discapacidad, de toda Cataluña, así como de Baleares, Comunidad Valenciana y Aragón, y un centro del Reino Unido

Aproximación conceptual de la Educación Inclusiva

Las actividades y juegos del programa educativo de “Dofins” está dentro de una filosofía inclusiva, por tanto, es necesario partir de un análisis exhaustivo y una aclaración de los diferentes conceptos clave para saber más de la base y los objetivos del proyecto.

¿Qué se entiende por escuela y aula inclusiva?

De forma breve, se entiende por escuela y aula inclusiva, aquella en la que pueden aprender juntos, alumnos diferentes, dónde también hay alumnos con puridiscapacidad, que necesiten recursos no corrientes que no utilizan la mayoría de alumnos para conseguir sus metas educativas. Es decir, son escuelas que no excluyen absolutamente a nadie, escuelas que amparan a todo el mundo, sin ningún tipo de diferenciación. Por tanto, en una escuela inclusiva sólo hay alumnos, sin ningún tipo de adjetivos y atributos, hay alumnos con sus características y necesidades propias. Todos los alumnos deben aprender juntos, no sólo en la misma escuela, sino en una misma aula participando en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes. Tal vez sea necesario, entre muchos otros estudiantes, que alguien sea atendido de una forma individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica; logopedia o psicomotriz, pero el lugar común donde deben ser atendidos todos los alumnos es el aula ordinaria, al lado de sus compañeros de la misma edad (Pujolàs, 2006:2).

La educación inclusiva permite el desarrollo de todos los estudiantes sin discriminación de discapacidad, raza, género u otras características, dando opción a ser un miembro presente, participativo y progresivo en aulas ordinarias. Otorga el derecho de aprender de, y con, sus compañeros, compartiendo los mismos espacios educativos. Es decir, escuelas que incluyen a todos los niños y niñas indiferentemente que tengan discapacidad o no, porque todas las personas han de aprender en las escuelas de su entorno inmediato, junto a sus iguales en aulas ordinarias (Stainback,1999).

Las razones de la inclusión son fundamentalmente éticas: todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas, tienen el derecho a participar en la escuela de todos. Lo contrario, segregarles, no es éticamente aceptable (Pujolàs, 2006:4).

Así mismo, también es necesario aclarar conceptos relacionados con la palabra discapacidad que a menudo crean confusión en el mundo educativo. Es muy común que muchos docentes, en las conversaciones del día a día, la obvien por no saber con certeza si los términos que utilizan son correctos o no. Un documento muy esclarecedor y que sirve de gran ayuda es *La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF*, que ha sido desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Tiene como objetivo principal, proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que

sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con misma. Las indicaciones que se exponen a continuación y que contempla el documento CIF, son un ejemplo clarificador para un lenguaje unificado y estandarizado incluyendo los ámbitos sociales.

Déficit, Estado de salud. Signos y síntomas producidos por el daño en el sistema nervioso. Cualquier pérdida de la función o estructura psicológica, fisiológica o anatómica. Por ejemplo, memoria, diplopía, disfagia, paresia, espasticidad, ataxia, anestesia, esfínteres...

Discapacidad Actividad. Limitaciones personales impuestas por el déficit neurológico, restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad. Por ejemplo; Marcha, Actividades de la vida diaria (AVD), Transferencias, Incontinencia, Comunicación, Cognitiva.

Minusvalía Participación Situación de desventaja a consecuencia de la discapacidad que le limita para desempeñar su actividad normal; dependiendo de la edad, sexo, factores culturales y sociales y sobre el entorno de la discapacidad: Familiar, Laboral o Social.

Características de los juegos y actividades del programa educativo “Dofins de Colors”

Refiriéndonos a la inclusión en el área de educación física, la experiencia profesional en el ámbito terapéutico y deportivo durante tantos años tratando con personas con discapacidad, nos ha hecho entender que no basta sólo con conocer a nivel fisiológico y neurológico los déficits de las personas con grandes discapacidades. Tampoco saber aplicar las diferentes terapias, consiguen que los profesionales del ámbito docente y deportivo que asesoramos, obtengan una fórmula mágica, una receta ideal en forma de juego o actividad para que los estudiantes o deportistas con discapacidad consigan la participación activa y efectiva con su grupo de compañeros. Durante más de veinte años ha habido maestros y profesores que nos solicitaban asesoramiento. Algo rápido que dentro de sus planteamientos tradicionales, sin ningún tipo de cambio aparente, le solucionase la actividad que iban a realizar en una sesión concreta, que en muchos de los casos, coincidía con el día internacional de la discapacidad. Los maestros obtenían la información y el material adaptado y realizaban una sesión con su grupo de alumnos de algún deporte paralímpico, pero desgraciadamente, el resto del curso, el alumno con discapacidad se quedaba apartado de sus compañeros en las sesiones de educación física. Sin embargo, este objetivo no es tan simple, es necesario cambios sustanciales, la implicación de toda la comunidad educativa y llevar a cabo una pedagogía inclusiva. No es suficiente saber qué acción, qué ejercicio concreto, qué movimiento a nivel individual se debe hacer. Hace falta estructuras y redes pedagógicas para que las personas puedan relacionarse y aprender juntas, creando una atmósfera de convivencia y cohesión de grupo.

Según Johnson (1999), la pedagogía de la cooperación permite favorecer contextos inclusivos interactuando entre las personas, facilitando que se respeten todos, a pesar de sus diferencias, la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. Dan los mismos derechos

a todos los participantes, tengan necesidades especiales o no. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Para que la cooperación funcione con garantías, hay cinco elementos esenciales que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase:

1. Interdependencia positiva Los miembros del grupo saben, con la propuesta que se les ha hecho, que o todos ganan o todos pierden. El objetivo es igual para todos.

2. Responsabilidad individual y grupal. Significa que cada miembro del grupo se sienta responsable por los propios procesos de aprendizaje como también por los del grupo, y que contribuya activamente a la culminación de la tarea que tiene asignada.

3. Interacción estimuladora. Se manifiesta cuando todos los miembros de un grupo se sienten unidos y desean alcanzar una meta conjunta. Los miembros se ayudan, se animan, incluyen a todos para que el grupo tenga éxito.

4. Habilidades interpersonales. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados al hacerlo.

5. Evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Motivo del origen del proyecto

El proyecto nació esencialmente para atender la demanda de muchos profesores que solicitaban ejemplos de actividades y juegos para aplicarlos en sus grupos ordinarios, con el fin de incluir a aquellos alumnos que presentaban cualquier tipo de discapacidad. A este hecho, se añadió la necesidad de compartir experiencias con otros colegas que se encontraban en situaciones similares en las aulas. El programa se inició con una Unidad didáctica de actividades acuáticas en la que participaron veinte centros, de los cuales, quince eran escuelas ordinarias, dos centros deportivos y tres centros de niños con discapacidad de origen neurológico. Se les facilitó un dossier de actividades, juegos y consejos para utilizarlos. Después de un periodo de adaptación y asimilación, las llevaron a la práctica con sus grupos. Tras conocer las opiniones y sensaciones de sus alumnos, diseñaron varias propuestas nuevas. Una vez supervisadas con el autor, se aplicaron los cambios necesarios para que las actividades fuesen inclusivas y se incluyeron en un nuevo dossier, englobando todas las actividades realizadas, esta vez, hechas por los mismos participantes. Todo este trabajo se pudo llevar a cabo de manera telemática a través de una web. El segundo año, se volvió a realizar el mismo procedimiento con nuevos participantes y alguna persona de la edición anterior que quiso repetir la experiencia. La mayoría de las escuelas eran del ciclo inicial de primaria incluyendo las actividades acuáticas dentro su programación anual y en sus clases contaban con algún alumno con diversidad funcional. El tercer año, después de la demanda, sobre todo de escuelas ordinarias, creamos una nueva Unidad didáctica, Juegos motrices inclusivos, ya que había muchos maestros que nos pedían asesoramiento y recursos en el aula. Y así lo hicimos, no obstante, el programa no podía coger más de veinte centros por su capacidad estructural. Durante ese curso, se crearon unas sinergias muy

interesantes con los participantes lo que hizo que se organizara en nuestro hospital un encuentro presencial. Ello, nos permitió crecer como proyecto gracias a todas las aportaciones y peticiones de los maestros y monitores deportivos. A partir de aquel momento, el Instituto Guttmann se planteó diseñar una nueva web en la cual se pudiesen seguir consejos, obtener juegos y actividades y en la que se planteasen situaciones reales de inclusión de alumnos con discapacidad en grupos escolares y deportivos ordinarios. Es decir, cualquier persona que esté interesado en la pedagogía inclusiva, puede utilizar más 150 actividades, juegos y consejos para utilizarlos con sus grupos de alumnos. En la actualidad y como profesional del ámbito educativo y deportivo, puedes formular también tu propuesta y experimentarla con el grupo de niños con los que trabajas. Existe la opción de crear una actividad totalmente nueva que sea cooperativa y donde el grupo comparte metas o bien, un juego de siempre que incorpore elementos participativos que permitan la inclusión de los alumnos con discapacidad. La actividad puede ser un juego tradicional de siempre con alguna variante participativa, adaptación de material o adaptación de tarea o una actividad o juego inédito cooperativo.

Juegos de Patio y Dofins de Colors

Durante este curso, a través del programa educativo “*Dofins de colors Guttmann*”, se ha llevado a cabo una unidad didáctica de Juegos de patio en 5 escuelas. El objetivo principal es que los centros transformen sus patios en lugares donde todos puedan participar, dónde todos los niños estén incluidos y jueguen juntos. Este último proyecto se diferencia de los otros dos: “*Actividades acuáticas cooperativas*” y “*Juegos motrices inclusivos*”, en que la escuela en su conjunto está utilizando las actividades y los juegos que la plataforma educativa online facilita. En las otras dos unidades didácticas, sólo realizan las actividades aquellas clases dónde hay un alumno con discapacidad.

La escuela Collserola de Sant Cugat ha sido una de las que ha participado en la Unidad didáctica de Juegos de patio. Toda la comunidad educativa se implicó en este proyecto, puesto que los maestros de educación física del centro lo explicaron en el claustro a todo el grupo de profesores, también se expuso a principio de curso en las reuniones a las familias, e incluso se realizó una sesión práctica de educación física inclusiva para que lo pudieran experimentar y vivenciar.

Las actividades de Delfines se desarrollaron hasta convertirse en el proyecto de patio participativo, inclusivo y transversal. Se empezó con 5 grupos de acciones estructuradas desde el aprendizaje cooperativo e inclusivo. Se llevaron a cabo dos sesiones de una hora y media a dos clases de sexto y a dos clases de cuarto de cada categoría. Después de esta primera fase de implementación de juegos de patio, los alumnos estuvieron formados y experimentaron en las sesiones de educación física juegos inclusivos, trasladándose todos estos aprendizajes a la hora de patio. Ellos mismos fueron los dinamizadores de estas actividades para los alumnos de su comunidad

5 GRUPOS DE ACTIVIDADES COOPERATIVAS E INCLUSIVAS

Los 5 grupos de actividades están dentro del mismo marco de la Unidad didáctica que constan de 10 sesiones y que se realizaron durante tres meses.

Los juegos eran de cinco tipologías diferentes: juegos de sensibilización, desafíos físicos cooperativos, juegos de palmas y canciones, juegos del mundo y juegos de cuerdas. Todas las propuestas se estructuraron a través del aprendizaje cooperativo y contemplaban acciones para la inclusión del niño con discapacidad, ya fuera por el tipo de material, por variantes participativas o por adaptaciones de tareas. Las actividades propuestas estaban dentro del marco del proyecto educativo de la escuela: Crear un patio transversal, participativo e inclusivo.

Juegos de sensibilización

El objetivo es la educación en valores a través de actividades y metodologías cooperativas y la experiencia a través de estos juegos sensibilizadores. La finalidad es que todo el alumnado respete la diversidad y así pueda interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad a partir de conceptos como: el respeto, la paz o la solidaridad (Ríos, 1994).

Ejemplo: La historia en tres dimensiones

Material: pizarra y rotuladores

En grupos de 5 niños / niñas.

Descripción

Cada trío debe inventar una historia muy corta (3-4 frases) que los otros dos tendrá que adivinar.

Primero un niño / a del grupo "explicará" la historia hablando sin palabras, sólo diciendo "LA LA, LA, LA LA, LA LA, LA LA ...". No puedes decir palabras ni gesticular, sólo utilizar LA y la entonación de las frases.

Después otro del grupo "explicará" sólo con gestos, sin sonidos ni palabras. Por último, el tercero explicará dibujando en una pizarra (sin gestos, ni sonidos, ni palabras). Los otros niños explicarán entonces que han entendido. En caso de que no se haya adivinado la historia, la pueden representar haciendo cada uno su papel pero todos 3 a la hora.

Reflexión de grupo: ¿Cómo ha sido más fácil / difícil explicar / entender la historia? ¿Las historias se cuentan sólo con palabras? Si no puedes utilizar palabras (te quedas sin voz o no conoces el idioma de un país ...), ¿cómo te puedes comunicar?

Juegos del mundo

Engloba 20 Juegos de diferentes países para que los alumnos se acerquen a otras culturas desde una perspectiva diferente a la habitual. A través del juego los participantes van adquiriendo cohesión de grupo y aprenden a entender desde una base humana la riqueza de la diversidad. Según Velázquez (2006) los juegos cooperativos son actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y donde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios.

Ejemplo: La ensalada

Material: Chorro de piscina, antifaces o pañuelos. Lista de nombres de alimentos (por el profesor)

Descripción

Damos a cada participante un pañuelo y asignamos un alimento de una ensalada (los diremos todos en voz alta).

El listado de alimentos tiene que hacerse para que, al menos, posibilite que se hagan 3 o 4 ensaladas completas con diferentes ingredientes.

Una vez que todos los jugadores tienen claro su alimento, todos se tapan los ojos con los pañuelos y comienzan a avanzar por el espacio lentamente, intentando tocar a alguna persona. En el momento en que se encuentran, se dicen su alimento en voz baja. Si son diferentes se responden **“ENSALADA”**, y se quedan quietos donde se han encontrado y cogidos de las manos.

Esto pasará hasta que hagan una ensalada completa sin repetir ningún alimento.

Si un participante dice su alimento a un grupo y este ya está en la ensalada, el grupo responderá **“REPE”** y el jugador tendrá que seguir su camino hasta encontrar un grupo donde sea necesario.

El objetivo es montar una ensalada completa lo más rápido posible. Si vemos que los grupos se crean muy rápido, podemos aumentar el número de alimentos y hacer, solamente, 2 o 3 ensaladas pero más grandes.

Recomendaciones para la inclusión

Si en el grupo hay alguna persona con mucha dificultad para desplazarse a ciegas, podemos darle un churro de piscina para que le sea más sencillo tocar a algún compañero y no tarde tanto en llegar.

Juegos de saltar

Actividades propuestas a través de pequeños grupos heterogéneos que aprenden a realizar juegos y actividades de saltar tradicionales, manteniendo vivas prácticas muy arraigadas a la cultura y con un gran valor sentimental dentro del núcleo familiar (entorno-familia). Se crean adaptaciones de tareas con la persona con discapacidad.

Ejemplo: La trituradora

Material: Una cuerda larga

Descripción

Todos los participantes se colocan delante de dos participantes que están dando la cuerda. Estos de uno en uno, o en grupo de la mano tienen que pasar al otro lado sin detenerse y que no les toque la cuerda.

Recomendaciones para la inclusión

El alumno usuario de silla de ruedas es tocado por sus compañeros ya que él necesita las manos para propulsar la silla. Todos pasan por los diferentes roles. A los usuarios con discapacidad visual se les irá diciendo todo el desarrollo de la actividad para que sepan en todo momento que está pasando y así tomen confianza.

Juegos de palmas y canciones

La capacidad de expresar nuestros sentimientos, la importancia de la comunicación con los demás, de ser empáticos por la relación en el entorno donde los movimientos son partes imprescindibles para la felicidad de las personas. El bloque de juegos de palmas está planteado desde prácticas que se pueden hacer en el medio natural y muy a menudo sin ningún material específico. Se articula mediante el golpeo percutido de ambas manos, siendo el golpe sonoro el que define si el ejercicio está correcto o no a través del

seguimiento del pulso y la alternancia de ambas cuando corresponda. Los juegos tradicionales infantiles suponen un potente recurso didáctico para utilizar en el aula. (Romero, 2012)

Ejemplo: “Don pepito el verdulero”

Descripción

El juego se propone en forma de reto cooperativo para que el grupo comparta para conseguir el objetivo. Y una vez conseguido la propuesta con la canción y los movimientos corporales, deberán buscar otras opciones de percusión corporal creada por ellos mismos.

Los jugadores en parejas harán los siguientes movimientos y cantarán esta canción:

Palmada + Mano derecha pica con el compañero / a

Palmada + Mano izquierda pica con el compañero / a

Palmada + Dos manos pican con el compañero + Manos cruzadas pican con el compañero

“Don Pepito el verdulero
se cayó en un sombrero,
el sombrero era de paja,
se cayó en una caja,
la caja era de cartón,
se cayó en un cajón,
el cajón era de pino
se cayó en un pepino,
el pepino maduró
y Don Pepino se salvó”.

<https://youtu.be/US0S0kp-ac0>

Recomendaciones para la inclusión

Para adaptarnos más a la diversidad, se puede pedir que cuando los alumnos estén cantando y haciendo los movimientos de manos también realicen movimientos con los pies. Por ejemplo en forma de cuadrado. O también que se hagan grupos más grandes de tres y cuatro personas para trabajar más colectivamente. Si el alumno con movilidad reducida no puede elevar los brazos será su compañero que irá a tocar a él.

Desafíos físicos cooperativos

Con esta estructura de aprendizaje cooperativo se crean dinámicas muy participativas basadas en el consenso de todos los participantes dónde primero, deben pensar cómo se puede realizar, segundo, compartir ideas entre todo el grupo y finalmente, ejecutar las acciones tal y como acordaron todos los participantes desde el respeto y la tolerancia.

Ejemplo: Las 5 picas

Material: 5 picas y una pelota en caso que sea necesaria.

Descripción

Cada uno de nosotros se responsabilizará de un árbol (pica) formando un círculo con los 5 participantes, dejando dos metros de distancia entre jugadores.

Reto:

Ponerse de acuerdo para soltar todos la pica y coger rápidamente la del

compañero de la derecha antes que caiga al suelo. 5 veces seguidas. Si se consigue, con el mismo procedimiento, deberéis coger la pica del compañero de la izquierda y, finalmente, coger la pica de los compañeros que no estén ni a la derecha ni a la izquierda.

Recomendaciones para la inclusión

El alumno anterior al usuario de silla de ruedas lanzará al aire una pelota en lugar de soltar la pica. Esto debe ser cogida después de dar un bote como máximo. No obstante, los alumnos son lo que buscaran su propia estrategia para conseguir el reto.

Acciones directas para favorecer la inclusión

Adaptación de material: En aquellas actividades que se utiliza un material con diferentes texturas, tamaños, alturas, pesos, etc. para ayudar a la participación de los jugadores.

Adaptación de la tarea: Se entiende por adaptación de la tarea cuando en el juego se introduce una variante para que la persona con discapacidad pueda participar de manera activa y efectiva. Ejemplos: "Tener varias vidas" (Si el jugador es tocado por algún compañero, no se considerará atrapado hasta que lo tocan de nuevo) "Tener varias casas" (tener varias zonas donde no puede ser tocado)

Variantes participativas (Utilización de elementos cooperativos y participativos en propuestas no cooperativas). Cuando en el juego se ha realizado algún cambio para no dar tanta importancia al resultado o a un valor numérico, minimizar la importancia de la oposición del adversario o potenciar la ayuda y la cooperación con el grupo. Por ejemplo. "Antes de lanzar a portería todo el equipo tiene que tocar el balón" "Lo que encesta cambia de equipo" ...

Adaptación metodológica. Cuando en el juego se evidencia la utilización de métodos que favorecen la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación. Donde se normaliza los sistemas de comunicación con los alumnos con necesidades especiales. Por ejemplo: Un desafío físico cooperativo (Piensa, comparte y actúa)

Conclusión

En un planteamiento inclusivo todos se incluyen en la escuela de su comunidad, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas, todos asisten a la escuela ordinaria dónde van sus hermanos, amigos y vecinos. No hay que hacer distinción. Así mismo, la inclusión en el área de educación física de todos los estudiantes ya no es una utopía sino una realidad, El aprendizaje cooperativo es la metodología que facilita que todos y todas puedan aprender juntos con los demás y crea una atmósfera entre la comunidad educativa que reconoce que cada alumno tenga su ritmo de aprendizaje. La preocupación que a una persona le puede ocasionar conseguir una meta, es la misma preocupación que le ocasiona que sus compañeros consigan la suya. Los beneficios individuales también son beneficios para el grupo. Valores del respecto a la diversidad y de compromiso de pertenecer a un grupo, ayudan a incorporar los cambios necesarios en los juegos y en las actividades si con ello se alcanza la participación de todos los miembros del grupo. A partir de aquí todo es fácil. A veces se trata de adaptar

material. Para que un estudiante con movilidad reducida no quede desplazado de un grupo que juega a baloncesto, se puede situar una cesta adicional a una altura en su escala de dificultad. O bien, su objetivo puede ser lanzar un aro a ras de suelo. En otras ocasiones, se pueden adaptar las tareas. En la pasada de pelota se pueden introducir pequeños cambios como marcar distancias para que arrebatar el balón a una persona con dificultades de movilidad no sea tan sencillo. O añadir más vidas en los juegos de persecución, y si tiene que atrapar, que valga sólo acercarse a un rival y nombrar el color de la camiseta. "También a través de la pedagogía cooperativa, se proponen actividades que prevén desafíos que deben resolver pequeños grupos". Bajo el lema piensa, comparte y actúa ", se divide la clase en grupos de 5 o 6 jugadores con un reto determina que deben resolver todos juntos. Por ejemplo, se pide a los chicos que pasen por debajo de una cuerda sin tocarla con los brazos y las piernas. La gracia es que la cuerda esté sobre el pavimento y deben resolver cómo lo elevan. Con estos retos, los chicos participan incluyendo automáticamente el que tiene dificultad. Además de un uso más común, proponer algún cambio de propuestas habituales que rompan con el exceso de competitividad como cambiar de equipo cada vez que se marca un gol, o la exigencia de que todos los jugadores toquen el balón antes de encestar. Al final, el pase es más importante que el punto.

La plataforma "Dofins de colores Guttman" cuenta con las estrategias anteriormente citadas y está abierta a propuestas de docentes para crear entre todos, una educación física que permita jugar juntos, desde planteamientos inclusivos. Un ideal de vida, una forma de vivir y convivir en que todos y todas formemos parte de ella sin excepción alguna.

Referencias

- Ginesky, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Humans Kinetics, Champaign, IL
- Johnson D. y E. Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001). Clasificación internacional de la funcionalidad y de la salud. Ginebra.
- Pujolàs, P. (2010). *No es inclusión todo lo que se dice que lo es*. Aula de innovación educativa, 191, 38-41
- Ríos, M. (1994). *Los juegos sensibilizadores: Una herramienta de integración*. Revista Apunts, 38, 93-96
- Ríos, M. y Blanco, A. et. al. (1998). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Romero, J. (2012). *Percusión corporal y lateralidad, método Bapne*. Revista música y educación, 91, 30-51
- Stainback, S., et. al. (1999) *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Velázquez, C. (2006). *365 Juegos del mundo*. Madrid: Océano Ambar

LLEGAN LOS ZANQUEROS Y LAS ZANQUERAS!

THE STILT-WALKERS ARRIVE!!

Vanesa Huesa Lacasa
Beatriz Carrasco Coria
Escola Mn JACINT VERDAGUER, Cornellà de Llobregat.

ahuesa@xtec.cat / criacarcor@gmail.com.

RESUMEN:

Un ejemplo claro de actividad cooperativa, con todos sus elementos. Una propuesta didáctica motivante, en la que gran mayoría de los alumnos parten sin ninguna experiencia previa, un reto colectivo y de superación personal que se alcanza a partir del trabajo cooperativo: “Caminar en zancos en un pasacalles de Carnaval”.

Con esta comunicación queremos compartir una actividad que llevamos realizando en nuestra escuela desde hace más de 10 años porque siempre hemos considerado que tenía un valor educativo extraordinario y consideramos que ese valor le viene dado, principalmente, por ser imprescindible la cooperación de los alumnos para conseguir el objetivo final.

Mediante el trabajo cooperativo los niños aprenderán a caminar a 1 metro sobre el suelo... con los zancos, y sin nunca haberlo intentado antes. Pero el reto no es sólo aprender a ir en zancos, el verdadero reto consiste en que todo el grupo, asumiendo diferentes roles, recorra las calles del barrio, con los zancudos, al ritmo de los tambores, para acabar danzando con todos los alumnos del centro acompañados por sus familias.

ABSTRACT: A clear example of cooperative activity, with all its elements. A motivating didactic proposal, in which the vast majority of students leave with the same level of previous experience, a collective challenge and personal improvement: "Walking on stilts in a Carnival parade".

With this announcement we want to share an activity that we have been doing in our school for more than 10 years because we have always considered that it had an extraordinary educational value and we consider that this value is given, mainly, because the cooperation of the students is essential to achieve the ultimate goal.

Through cooperative work children will learn to walk 1 meter above the ground... with stilts, and without ever having tried it before. But the challenge is not only to learn to walk on stilts, the real challenge is that the whole group, taking on different roles, walk the streets of the neighborhood, with the stilts walkers, in time with the drums, to finish dancing with all the students of the school accompanied by their families.

Introducción

Dentro del ámbito de la Educación del Tiempo Libre, tan desarrollada en Cataluña, la realización de actividades cooperativas de todo tipo ha sido un elemento esencial. Una de las maestras de Educación Física del centro con una amplia experiencia como monitora “lleure” propuso llevar a cabo la unidad didáctica con los alumnos de primaria titulada: “Zanqueros y Zanqueras”. El objetivo de esta unidad era conseguir que los alumnos se ayudaran y se enseñaran unos a otros a caminar en zancos. Cada grupo tenía que tener como mínimo, un miembro dispuesto a subir a los zancos... y como colofón de la actividad, todos juntos participarían en un desfile de Carnaval por el barrio, con los zancos puestos.

Los resultados de esta actividad en la educación del tiempo libre se habían valorado muy positivamente como medio para implementar el trabajo cooperativo y desarrollar así unos determinados valores y actitudes en los niños. Actitudes como el respeto a los demás, a sus aportaciones, a su trabajo, compañerismo, capacidad de análisis de las situaciones y de las actuaciones de cada uno, de las propias limitaciones y de las ajenas, de las fortalezas ...

Se trata, básicamente de favorecer experiencias positivas y enriquecedoras individual y grupalmente que permitan la inclusión y la participación activa (Pérez Pueyo, 2018).

En el momento en que se plantea esta actividad en el contexto de la educación formal la maestra pretendía, conjuntamente con otras actuaciones y dinámicas, potenciar la cohesión del grupo de alumnos a través de acciones motrices de cooperación (López Pastor, 2016). Para ello era fundamental que todos tuviesen un papel, unas funciones que desempeñar con un objetivo concreto, y que, entre todos estos objetivos, hubiese una interdependencia que “obligase” a los alumnos a comunicarse, a conocerse, a valorarse, a llegar a acuerdos...a cooperar.

Desarrollo de la experiencia

Fase 1. Actuaciones y decisiones previas a la aplicación de la propuesta.

La especificidad de esta actividad y los riesgos físicos que puede comportar hicieron necesarios tomar una serie de acciones previas a la realización de la actividad que hay que tener en cuenta:

1. La decisión de subir o no a los zancos tiene que ser totalmente libre.
2. Los padres han de autorizar, específicamente, que sus hijos suban en los zancos (Ver anexo III).
3. Se informa tanto a los alumnos como a sus familias de la organización que se utiliza para realizar esta actividad y de los beneficios que comporta:
 - Mejora del equilibrio y del control corporal.
 - Ayuda a la superación personal.

- Los alumnos parten de un mismo nivel de conocimientos potenciando la inclusión, la igualdad y la valoración entre sexos.
- Potencia el trabajo en equipo.
- Permite establecer relaciones de confianza.
- Implicar asumir diferentes responsabilidades hacia los compañeros/as y el material.

Fase 2. Organización de los alumnos.

Se formarán pequeños grupos estables de 3 personas, excepcionalmente de 4, teniendo en cuenta diferentes factores como:

- La autorización o no a subir en los zancos.
- La afinidad entre los alumnos.
- El peso y la altura de los alumnos.
- Necesidades educativas especiales

Fase 3. Roles y consignas para los equipos

Dentro de cada equipo o grupo de trabajo, los niños asumirán de forma temporal dos roles diferentes: Zancuero/a y Entrenador/a.

Estos dos roles tienen funciones y consignas muy diferentes pero es fundamental que sean conscientes que el Zancuero, no aprenderá a caminar si todo el grupo no va a una, y cada uno asume su responsabilidad. Además, es importante incidir en que la seguridad del Zancuero depende tanto de que él siga las consignas que se le dan, como de la actuación de sus entrenadores.

Consignas para los entrenadores:

1. No dejar nunca solo al zancudo.
2. Colocarse uno delante y otro detrás del zancudo, pero dejando espacio suficiente para que pueda caminar.
3. No llevar nunca tijeras ni objetos punzantes en las manos.
4. Estar siempre atentos en el momento en que el zancudo camina.
5. Colocar el precinto de sujeción de los zancos correctamente, asegurando que el pie está bien colocado en la base.
6. Ayudar a levantarse del suelo sujetando al zancudo desde las axilas.
7. Localizar puntos de descanso.
8. Recordar las consignas de los zancueros, especialmente en el momento de introducir una nueva habilidad con el manejo de los zancos.
9. Proponer las nuevas habilidades de forma progresiva con el consentimiento de la maestra.

Consignas para los zancueros

1. Estar siempre en movimiento.
2. Levantar los pies al caminar, no arrastrarlos.

3. Tener en cuenta que la perspectiva engaña, para subir un escalón hay que levantar el pie el doble de lo que parece.
4. Para bajar escalones inicialmente es mejor hacerlo de lado, separando bien ambas piernas.
5. En las rampas hay que compensar el peso echando el cuerpo hacia delante o hacia atrás.
6. Controlar las caídas. Flexionar las piernas y bajar todo lo posible el centro de gravedad.

Fase 4. La práctica.

El primer día es importante supervisar cómo los entrenadores ponen los zancos, el talón bien colocado sobre la base de madera, rectos, apretados pero que no en exceso...

El espacio utilizado debe tener vallas, espalderas o cualquier otro tipo de elementos que permitan a los zanqueros familiarizarse con los zancos, comprobar si los llevan correctamente sujetos, equilibrarse...

Antes de iniciar la sesión se recuerdan las consignas básicas, especialmente aquellas referidas a seguridad.

Los grupos se distribuyen por el espacio y con las consignas dadas empiezan a practicar las habilidades propuestas.

Cada grupo progresa a su ritmo y se gestiona los cambios de rol, teniendo en cuenta que para progresar es necesario un mínimo de tiempo para familiarizarse con los zancos.

En cuanto los alumnos puedan desplazarse solos, se les enseñara la técnica de las caídas utilizando inicialmente unas colchonetas.

La evaluación que proponemos se plantea desde un enfoque formativo y compartido (López Pastor, 2004) ya que entendemos que esta forma de evaluación es un elemento sine quan non del trabajo cooperativo.

Al final de cada sesión los miembros de cada grupo valoran tanto el desarrollo de sus responsabilidades como el progreso en el dominio de las técnicas y se plantean nuevos retos (ver anexos II y IV).

También se comenta colectiva y oralmente con todo el grupo clase cómo se han sentido realizando su rol, las dificultades que se han podido encontrar y cualquier opinión o comentario que necesiten compartir.

FASE 5: Test de habilidad.

Todos los alumnos que han subido a los zancos, si quieren, pueden pasar un test de habilidad con sus entrenadores.

Cada equipo recibe un diploma de participación (ver anexo V).

Entre todos los zanqueros que quieren se hace un sorteo y 8 de ellos, acompañados de sus entrenadores (todo el grupo clase), serán los encargados de encabezar el desfile del Carnaval de la escuela. Este desfile pasa por las calles más transitadas de todo el barrio y acaba en una gran fiesta final en la que todos los alumnos del centro bailan danzas juntos.

Conclusiones

Esta experiencia permite ilustrar los diferentes elementos que, a grandes rasgos, definen las actividades cooperativas (Velázquez, 2010):

Interdependencia positiva: La actividad propuesta no puede ser realizada por un solo miembro del grupo de forma independiente. Teniendo en cuenta que se inician en el dominio de los zancos, el zanquero no puede ponerse solo los zancos, levantarse, empezar a caminar, etc. Para conseguir este objetivo son necesarios todos los miembros del grupo.

Interacción promotora: Como resultado de la interdependencia positiva surge la interacción promotora que se da cuando los miembros del grupo facilitan el éxito del otro, cuando hay ayuda mutua, cuando compartimos e intercambiamos la información para que el compañero pueda desarrollar mejor su función.

Responsabilidad personal: Cada alumno ha de esforzarse al máximo en el desarrollo de las tareas asignadas y de los objetivos propuestos para alcanzar el reto.

Trabajo en pequeños grupos: La especificidad de la actividad hace imprescindible el trabajo en pequeños grupos, que han de ser estables, para que se establezca un clima de confianza, seguridad y superación. Los grupos son heterogéneos y los roles propuestos permiten que niños muy diferentes encuentren su sitio dentro del grupo y desarrollen sus fortalezas.

Autoevaluación: Cada grupo y cada uno de sus miembros participa en la evaluación de los aprendizajes, no sólo de aquellos que se pueden observar a simple vista, como es el dominio con los zancos, o la colocación correcta de los zancos, sino también de aquellos referidos a aspectos más actitudinales y de dinámica de grupo.

El zanquero necesita que sus entrenadores desarrollen sus funciones para

poder, él, aprender a ir en zancos. Los entrenadores necesitan que el zanquero confíe en ellos y siga las consignas que les da para que, finalmente, pueda ir en zancos.

La evaluación dentro del pequeño grupo permite que zanqueros y entrenadores se ayuden mutuamente a desarrollar de forma más efectiva sus cometidos.

El objetivo final no se consigue por la suma de las partes, sino por la interrelación durante la actividad en sí.

El hecho de que la educación física salga a la calle y que los alumnos muestren sus aprendizajes a su comunidad genera un plus de motivación y les marca positivamente en su relación con el área y en su competencia en la misma (Velázquez, 2010).

Entendemos que la actividad presentada ejemplifica de forma clara todos los “ingredientes” que tenemos que tener en cuenta en el momento de diseñar una actividad cooperativa.

Referencias

- López Pastor, Victor Manuel (2004). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila Editores
- López Pastor, V., Pedraza González, M.A., Ruano Herranz, C. y Sáez Laguna, J. (coord.). (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física*. Miño y Dávila Editores
- Pérez Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., Medina Melcón, H., Álvarez Cañas, L., Vega Cobo, D., Hernando Garijo, A., Heras Bernardino, C., Herrán Álvarez, I., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M. (2018). Los zancos, una excusa para sacar la educación física a la calle. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 59, 73-75.
- Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Inde.

Anexos

Anexo I: Fotos



Anexo II: Ficha de grupo

ARRIBEN ELS XANQUERS / -ES DEL VERDAGUER!!



Hola nois i noies! S'apropa el Carnestoltes i, com cada any, Sa Majestat vol estar acompanyat de xanquers i xanqueres durant la Rua per fer gresca i xerinola.

FUNCIONAMENT:

- Cada grup estarà format per 3 components: dos ajudants i un xanquer/-a que aniran rotant a cada sessió.
- Abans de començar, heu de tenir molt clar el rol que fareu a cada sessió i les seves funcions i responsabilitats.
- Tindreu una graella amb els reptes graduats per dificultat que haureu d'anar practicant.
- Quan estigueu segurs de superar un repte, heu d'avisar al mestre/a i fer la demostració per validar-lo.
- A final d'algunes sessions, haureu d'anar omplint una graella de seguiment.

MEMBRES DEL GRUP:			
--------------------------	--	--	--

FUNCIONS I CONSIGNES:

AJUDANTS:

1. No deixar mai sol a un xanquer.
2. Col·locar-se un davant del xanquer oferint-li les seves mans per a agafar-se i un altre al darrera deixant espai suficient perquè pugui caminar.
3. No portar mai tisores ni objectes punxants a les mans.
4. Estar sempre atents en el moment que el xanquer camina.
5. Col·locar el precinto de subjecció de les xanques correctament, assegurant que el peu està ben col·locat a la base.
6. Ajudar a aixecar-se del terra subjectant al xanquer per les axil·les.
7. Localitzar punts de descans.
8. Recordar les consignes al seu xanquer, especialment en el moment d'introduir una nova habilitat.
9. Animar al seu xanquer a superar les diferents habilitats de forma

progressiva.

10. Preocupar-se i preguntar de forma regular al seu xanquer com es troba (“La mà així et va bé?”)

XANQUERS:

1. Estar sempre en moviment.
2. Aixecar els peus al caminar, no arrossegar-los.
3. Per a pujar un esglaó, aixecar el peu el doble d'alçada del que sembla.
4. Per a baixar esglaons inicialment és millor fer-lo de costat, separant bé les dues cames.
5. A les rampes, compensar el pes posant el cos cap endavant o enrere.

GRAELLA DE COAVALUACIÓ

En finalitzar cada sessió, us haureu de reunir i valorar ENTRE TOTS si cada membre del grup ha complert els objectius marcats i si s'ha superat el REPTE.

Les valoracions possibles són: A- MOLT BÉ B- BÉ C- HA DE MILLORAR

COMPONENTS DEL GRUP									
	NOM:			NOM:			NOM:		
	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9
OBJECTIUS DEL XANQUER									
Ha superat el repte treballat <u>conjuntament</u>									
S'ha esforçat en superar el repte									
Accepta les recomanacions i consignes dels companys.									
Ha fet un bon ús del material									

COMPONENTS DEL GRUP									
	NOM:			NOM:			NOM:		
	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9	Sessió 3	Sessió 6	Sessió 9
OBJECTIUS DE L'AJUDANT									
Ha superat el repte treballat <u>conjuntament</u>									
Ha ajudat al seu xanquer a superar repte.									
Ha animat al seu xanquer a superar pors o dificultats.									
Ha fet un bon ús del material									

Anexo III: Autorización

Benvolgudes famílies:

8/1/15

Ja s'apropa Carnestoltes i com cada any els nens i nenes de 6è portaran les xanques durant la Rua.

La pràctica de les xanques permet treballar una sèrie d'objectius de l'E.Física:

- Millora l'equilibri i el control corporal.
- Ajuda a la superació personal
- Nens i nenes parteixen d'un mateix nivell de coneixement potenciant la igualtat i valoració entre sexes.
- Potencia el treball en equip.
- Permet establir relacions de confiança .
- Implicar assumir diferents responsabilitat envers els companys/es i el material.

La realització d'aquesta activitat per part dels alumnes és voluntària i requereix de la vostra autorització ja que és una pràctica que implica certs riscos i és imprescindible la vostra conformitat perquè els alumnes les portin tant a l'horari escolar com l'extraescolar.

Els alumnes aprendran anar en xanques i a fer d'ajudants de xanquers. Per poder participar a la Rua hauran de passar una prova de habilitat i entre tots els que la passin es farà un sorteig per saber qui són els que faran de xanquers a la Rua.

Vanesa Huesa i Bea Carrasco
Mestra d'Ed.Física.

Jo _____ amb DNI _____


AUTORITZO al meu fill/a _____ a

participar en l'activitat de "xanques" organitzada dins l'àrea d'E.Física.

Signatura del pare, mare o tutor/a.

Anexo IV: Cuadro de seguimiento

Els xanquers/-es Verdguer

	REPTE 1 Mantenir-se en el lloc ajudant-se de la reixa o entrenador	REPTE 2 Caminar ajudant-se de la reixa del pati o d'un entrenador	REPTE 3 Caminar a prop de la reixa sense ajuda	REPTE 4 Caminar cap a un arbre amb ajuda dels entrenadors	REPTE 5 Caminar cap a un arbre sense ajuda dels entrenadors	REPTE 6 Mantenir-se en el lloc sense ajuda dels entrenadors	REPTE 7 Baixar i pujar per la rampa de l'escola	REPTE 8 Baixar i pujar per la rampa de l'escola sense ajuda	REPTE 9 Baixar i pujar esglaiat	REPTE 10 Baixar i pujar esglaiats sense ajuda
GRUP 1										
GRUP 2										
GRUP 3										
GRUP 4										
GRUP 5										
GRUP 6										
GRUP 7										
GRUP 8										

Anexo V: Diplomas



GESTIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

MANAGEMENT OF COOPERATIVE GROUPS AT THE UNIVERSITY

Ana Hernández Gándara

Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)

Correo electrónico de contacto: ahernandez@uemc.es

RESUMEN: Desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la actividad docente ha adquirido nuevos enfoques: tutorización, atención más personalizada del alumno, trabajos grupales, prácticas, debates, etc. (Mayor, 2003; García, González y Argüelles, 2009). Sin embargo, salir de las clases magistrales y descentralizar al docente del proceso de enseñanza, sigue siendo una asignatura pendiente. En este trabajo se presenta una investigación que pretende conocer la opinión de los estudiantes de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UEMC que cursan la asignatura semestral de “Juegos y habilidades motrices básicas” acerca de su proceso de aprendizaje basado en una metodología de aprendizaje cooperativo. Para ello, hemos utilizado un diseño descriptivo con 47 estudiantes, llevándose a cabo la recogida de datos final del proceso mediante un cuestionario diseñado por el Grupo de Innovación Educativa “Alumnos que enseñan a alumnos” de la misma universidad. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la alta satisfacción personal de los estudiantes acerca del protagonismo e implicación en su proceso de aprendizaje. En general, perciben una mejora en el aprendizaje, la interacción y ambiente entre los compañeros de clase.

ABSTRACT: Since the creation of the European Higher Education Area, teaching activity has acquired new approaches: tutoring, personalized attention for students, group work, practices, proceedings, etc. (Mayor, 2003, García, González and Argüelles, 2009). However, leaving the traditional lecture and decentralize teaching from teacher remains an issue. This study presents a research which aims to know the view from students in Sports Science degree at UEMC who choose the subject "Games and basic motor skills" about their learning process based in a cooperative learning methodology. We used a descriptive design with 47 students, carrying out the final data collection process through a questionnaire designed by the Educational Innovation Group "Students who teach students" from the same university. The results obtained have shown the high personal satisfaction of students about the role and involvement in their learning process. In general, they perceive an improvement in learning, interaction and environment among classmates.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

En los últimos años se han llevado a cabo numerosas experiencias de innovación educativa que tienden a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado universitario. Por ello, se considera de enorme interés el conocimiento y utilización de determinadas estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje cooperativo entre el alumnado universitario, que asegure el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el alumnado ha de ser el eje fundamental, en torno al cual debe girar el diseño del programa (Pegalajar y Colmenero, 2012).

“Los alumnos no sólo aprenden porque el profesor les enseña, sino porque cooperan entre sí, enseñándose los unos a los otros” (Pujolás, 2004, 61).

Johnson, Johnson y Holubec (1999) menciona como las principales barreras potenciales que impiden la eficacia grupal: la falta de madurez grupal, la exención de la responsabilidad individual, la pérdida de motivación por percibir inequidad, el pensamiento grupal y la falta de habilidades para el trabajo en equipo, entre otras.

Cambiar este paradigma supone detectar en primer lugar los principales problemas de estas estructuras creadas en los temidos trabajos grupales y sustentarlo sobre un modelo de aprendizaje cooperativo. Detectar y analizar deben conducir a cambiar lo que no funciona, a dejar lo que creemos que funciona y a cambiar lo que funciona para nosotros, pero no para los demás.

Teniendo en cuenta la literatura y los problemas dados en el contexto universitario, se pasó a realizar un cuestionario sobre aquellos aspectos generales sobre la estructura de aprendizaje cooperativo:

1. ¿Hay un objetivo común para cada grupo de estudiantes?
2. ¿Trabajamos el desarrollo interpersonal y grupal además de los propios contenidos?
¿En los grupos, los alumnos se necesitan para llegar a una meta común?
4. ¿El trabajo en grupo y el trabajo individual se complementan?
5. ¿Cada miembro del grupo tiene información o tareas complementarias que aportar al grupo?
6. ¿Se evalúa el trabajo realizado, pero también el funcionamiento del grupo como equipo de trabajo?

Esta propuesta surge de la necesidad de dar respecta a los problemas que año tras año surgían en los grupos dentro del desarrollo de los trabajos prácticos. Esta metodología de gestión de grupos cooperativos que a continuación se presenta, pretende plasmar una serie de fases que sirvan al docente como guía para el seguimiento y temporalización de aquellas actividades de evaluación que supongan una enseñanza entre iguales enmarcada en un aprendizaje cooperativo.

Son escasos los estudios que relacionan la metodología cooperativa en el contexto universitario dentro de una dinámica de alumnos que enseñan a alumnos.

Contexto

La asignatura Juegos y habilidades motrices básicas, en la que se ha aplicado la metodología que se plantea en este estudio, se imparte en el segundo semestre de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Europea Miguel de Cervantes. El número de alumnos matriculados en esta asignatura durante el curso 2017/2018 ha sido 47, divididos en 2 clases, 24 estudiantes en el grupo 1 y 23 estudiantes en el 2.

Esta experiencia se centra en una de las pruebas de evaluación de las 4 que conforman la asignatura: la ejecución de tareas reales y/o simuladas. Supone el diseño y exposición de una sesión práctica grupal que deben impartir al resto de compañeros. Por tanto, en este proceso grupal, entra en juego la planificación de la experiencia, reparto de tareas y roles, la ejecución de dicha práctica, etc.

Desarrollo de la experiencia

Partiendo de los problemas detectados en años anteriores, me basé en la secuencia de implantación del aprendizaje cooperativo de Torrego y Negro (2014):

1. Fase de formación-orientación
2. Fase de establecimiento de normas y resolución de conflictos
3. Fase de rendimiento eficaz del grupo
4. Fase de finalización

Tomando esta estructura cooperativa como referencia se adaptaron las fases al contexto. Se diseñó un modelo pautado en el tiempo que recorría las 3 etapas fundamentales de un proyecto: planificación, ejecución y evaluación (ver imagen inferior).



1. Planificación



Temporalización de la fase de planificación

a. Diálogo centrado en los alumnos

Por lo general, es el docente el que establece los grupos, sus componentes, y la temática sobre la que versará la sesión o trabajo a realizar. Esto desencadena una falta de motivación con el trabajo (no han sido ellos quienes los han elegido), una falta de pertenencia a su grupo (no saben qué les une) y, por tanto, una falta de compromiso y responsabilidad hacia lo que deben desarrollar. No lo sienten como un reto, ni como algo verdaderamente suyo.

El diálogo centrado en los alumnos, se trata de una breve dinámica cuyo principal objetivo es detectar las preferencias del alumnado acerca del ámbito profesional sobre el que les gustaría llevar a cabo una práctica lúdica (contexto educativo formal, lúdico-recreativo, social, laboral...) el espacio (urbano, natural, pista polideportiva).

Esta “discusión” pretende aumentar la implicación de los estudiantes en el aprendizaje, estimulando su curiosidad. Se trata de llegar a establecer qué aspectos quieren aprender y experimentar acerca de la temática de la asignatura.

Sobre las anotaciones, puestas en común en la pizarra, se llegó a la conclusión que la práctica deportiva en espacios abiertos, alejados del espacio habitual del aula, sobre temáticas lúdico-recreativos con cierto carácter innovador, que salieran de modelos convencionales y/o estereotipados, era la diana de los estudiantes.

b. Selección de los grupos de trabajo y temática de la sesión

Barkley, Cross, y Major (2007) concluyen que el tamaño de los grupos dependerá, por tanto, de la finalidad del trabajo, de su duración y, en parte también, del medio físico. Afirma que, en general, los autores más destacados

del aprendizaje cooperativo coinciden en que el grupo tiene que ser lo suficientemente reducido para que exista una verdadera participación y un buen entendimiento entre sus componentes, pero, a la vez, también lo bastante amplio para que exista suficiente diversidad y recursos.

Tras esta conversación entre el alumnado, las temáticas de los trabajos grupales se acotaron a 4: juegos cooperativos, juegos y deportes tradicionales, juegos y deportes alternativos y grandes juegos.

Libremente se fueron hacia la esquina de la temática que más le interesaba. Se formaron 4 grupos más o menos equitativos de 5 a 7 personas.

c. Tutoría grupal

Mayordomo y Onrubia (2015) anuncian que los roles de grupo contribuyen a una buena convivencia, ya que fomentan la participación, desarrollan destrezas sociales y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo el trabajo más eficaz.

Para ello, mínimo 2 semanas antes de la exposición de la sesión, y previo al comienzo de la organización de la actividad, cada grupo se reunía con la profesora. Esta tutoría grupal tenía varios objetivos:

- Determinación de normas de funcionamiento.
- Definición clara de los objetivos del equipo.
- Distribución de tareas y funciones.
- Realización de un mapeado de la actividad a organizar.

- Guiar en el establecimiento de las bases de la estructura cooperativa.
- Detectar los antecedentes (si no conocemos el grupo).
Cuál es la relación entre los participantes, relaciones interpersonales, si han trabajado antes juntos, cuál ha sido la dinámica de trabajo, etc.
- Analizar conjuntamente cuáles eran los aspectos que había que tener en cuenta a la hora de organizar esta actividad. Por ejemplo, en el caso de la organización de un gran juego por Las Contiendas (espacio natural), los alumnos detectaron como núcleo de interés el espacio, el material, los equipos, la temática del gran juego y el diseño de las actividades. A raíz de estos 4 ítems el grupo enumeró una serie de tareas o entregables. Por ejemplo, en el caso del espacio: dimensiones, mapas, características del terreno, seguridad, etc.

d. Trabajo autónomo del grupo: elaboración del visual thinking

Durante el proceso de planificación y organización de la actividad, el grupo debe recoger en una hoja la tarea, la persona y en el rol de responsable en el que se enmarca dentro de la actividad.

Esta puesta en común de manera visual, posibilita que todo el grupo tenga acceso a la misma información de forma clara y resumida, tanto antes de la impartición como en el mismo día.

Por ejemplo, Clara García en el grupo de organización de un torneo de juegos y deportes alternativos se encarga del tema de espacios. Dentro del espacio: se incluirían las tareas de:

- Comprobar disponibilidad del pabellón
- Realizar un croquis con la colocación de las porterías, bancos y zona de descanso

Ismael Romero, se encarga de material, con las tareas de:

- Recuento del material necesario: bancos, mesas, porterías, móviles, etc.
- Recoger material antes de la sesión y almacenarlo después.

1 Información de la Sesión

Sesión de Juegos Alternativos

OBJETIVOS - ACERCAR A LA GENTE A JUEGOS QUE SE SALEN DE LO COMÚN.
- DIVERTIR A LA GENTE.

2 Material

3 Instalaciones

★ PUNTO DE REUNIÓN (y disposición del material...)
☐ PORTERÍAS ☐ MESA

¡¡ CAMBIAR DISPOSICIONES DEL PABELLÓN !!

¡¡ PREGUNTA DE LAS PORTAS DEPORTIVAS DE LA GENTE !!

4 Invitación

Gusto de clase ¡¡ Regla Deportiva !!

¡¡ Todos a la pista !!

¿Cuántos puntos os hacen este procedimiento FLOORBALL y ULTIMATE? Si no así...
¡¡ ADIVINATE si disfrutar de una buena sesión de deportes Alternativos en la UETL a las 11:00 de la mañana !!
- ¡¡ Inscribete en entusiasmo antes de este experimento !!

11:00

	Floorball	Ultimate
Material	D.B., D.G., P., T	
Explicación	T	D.B.
Equipos	D.G.	D.G.
Calentamiento	J y S	D.G.
Mesa y árbitro	D.B y S y T	S / P y J
Resopapalotas	J y D.G.	T
Premios	T y S	
Recoger		Todos

5 Floorball

Explicación (10')
Dividir Equipos y Calentar (10')
Partidos (10') [2 partes]
15-15' FINAL
Premios 10'
5' Comodín

6 Ultimate

Explicación 10'
Toma de contacto 10'
Equipos 5'
Partido 15 (solo parte)

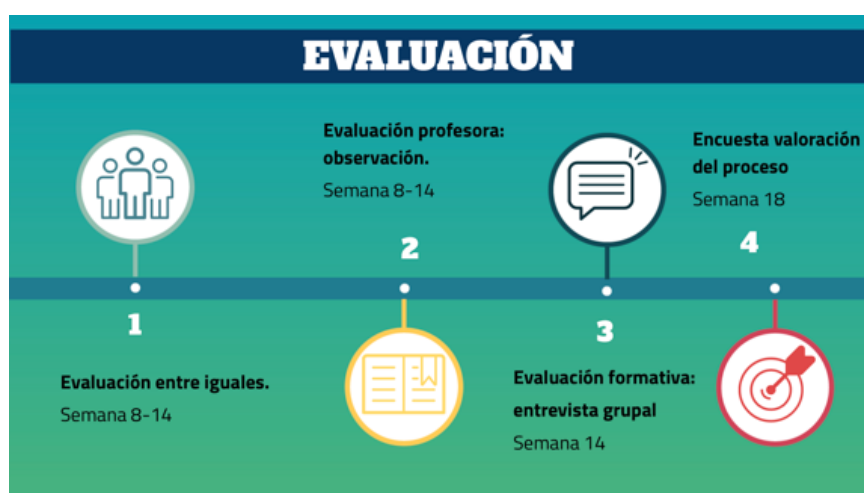
7 Roles

2. Ejecución

Durante el desarrollo de la sesión, el resto de alumnos acudieron como participantes de la actividad. Mi papel este día simplemente fue el de observadora. Se tomaron notas, se utilizó una rúbrica de evaluación y se realizó el *feedback* al final de la sesión (evaluación entre iguales).

3. Evaluación

La evaluación determina en gran medida cómo aprenden los estudiantes y qué rendimiento obtienen. La mejora de la práctica de la evaluación ejerce una enorme influencia sobre la calidad de los aprendizajes que realizan los estudiantes (Gómez, Saiz, y Jiménez, 2013).



Temporalización de la fase de evaluación

a. Evaluación entre iguales

Roberts (2006), hace referencia al término “enseñanza entre iguales” (*peer assessment*) como el proceso de reflexión crítica en el que se ven implicados los estudiantes y por el que pueden llegar a sugerir la asignación de calificaciones a sus compañeros.

Este proceso de evaluación entre iguales se llevó a cabo una vez finalizada la exposición de la sesión. Se realizó un feedback conjunto profesores-alumnos. Esta retroalimentación se sustenta sobre cuatro pilares:

- Puntos fuertes de la propuesta: originalidad, organización, claridad en la exposición, motivación como participante, etc.
- Críticas constructivas: es importante que en este apartado vayan de la mano los problemas que han surgido y cómo se podrían haber resuelto.
- Preguntas que surgen a raíz de la vivencia de este juego, por ejemplo, ¿por qué habéis decidido colocar esta posta del gran juego en este punto del mapa?

- Nuevas ideas: aportaciones que enriquezcan el planteamiento lúdico presentado, otros ámbitos de aplicación, materiales, variantes de los juegos...

Tras la puesta en común de impresiones, los compañeros que recibieron la sesión deciden una nota al grupo. Ésta supondrá un 20% de la calificación final.

b. Evaluación profesora: observación El papel de la profesora en el proceso de evaluación fue de observadora durante la exposición de la sesión. Se utilizó una rúbrica, la cual recoge, por observación directa, una serie de ítems de corte metodológico y organizativo. La calificación final resultante de esta rúbrica supone el 30% de la nota final de la prueba.

ÍTEM QUE SE EVALÚA	0.2 pts	0.4 pts	0.6 pts	0.8 pts	1 pto	
1. Preparación de la sesión y de los juegos						
2. Originalidad y variedad de los juegos propuestos						
3. Interés educativo de los juegos realizados						
4. Adecuado uso de recursos (instalación y materiales)						
5. Adaptación de cara a resolver problemas en la práctica						
6. Motivación conseguida en los alumnos						
7. Nivel de participación conseguido en los alumnos						
8. Relación y control de los profesores con el grupo y los alumnos						
9. Explicación de los juegos (pautas metodológicas al inicio)						
10. Organización del material y grupos						

c. Evaluación formativa: entrevista grupal

Esta es la última fase del proceso. Para esta evaluación utilizaremos el instrumento de la entrevista grupal bajo la evaluación colaborativa profesora-alumnos. Es necesario que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y que los estudiantes conozcan en todo momento los criterios que se manejan para valorarles, desvinculando claramente la evaluación de la calificación (Ramos, 2007). Popham (2013) afirma que el hecho de que los estudiantes asuman un rol activo en la valoración de las técnicas de aprendizaje que utilizan favorece mayor compromiso en el proceso y la conciencia de la responsabilidad en la toma de decisiones con relación a los ajustes que precisan para optimizar los resultados educativos.

Navarro-Adelantado, Santos, Buscá, Martínez, y Martínez (2010) elabora un estudio sobre la aplicación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria llegando a la conclusión que la evaluación formativa y compartida es uno de los mejores instrumentos de transformación y cambio de la enseñanza, pudiendo ser viable en la práctica.

Esta entrevista se dividió en dos momentos:

- *Comprobación sobre el proceso de planificación y ejecución, para corroborar y compartir los tiempos, las tareas y los roles asignados en la primera fase y ejecución de la actividad. En ella se plantearon las siguientes preguntas:*
 - ¿Creéis que se ha cumplido el objetivo planteado para esta actividad? ¿A qué edad estaba dirigido? ¿Estaba adaptada a la edad? ¿Por qué?
 - ¿Qué problemas han surgido? ¿Y cómo los habéis resuelto?
 - ¿Ha sido buena la organización entre los miembros del grupo? ¿Qué ha faltado? ¿Cómo podríais haberla mejorado?
 - ¿Ha habido diferencia de los que teníais organizado y lo que realmente salió?
 - ¿Ha tenido buena acogida entre los participantes? ¿Ha habido buena participación? ¿Qué podríais haber cambiado para hacer esta propuesta más atractiva?
 - Identificación de roles: a quién pondríais de líder, quien ha tomado la iniciativa, quien ha tenido la idea/propuesta primera...
 - Comprobación del reparto equitativo de tareas a través del visual thinking.
- *Simulación, que trataba de una situación ficticia en la que ellos son, por ejemplo, una empresa de turismo activo y yo soy una figura institucional como la concejala de deportes de determinado municipio. Se plantearon las siguientes preguntas:*
 - ¿Qué tenía vuestra propuesta de novedoso o diferente? ¿En qué se diferenciaba del resto? ¿Por qué debería apostar o comprar vuestra actividad?
 - ¿Cómo adaptaríais esta actividad a un espacio determinado?

- Establecimiento de roles para conectarlo con la realidad profesional. Por ejemplo, ¿quién se ocuparía de la coordinación de espacios o de participantes? ¿por qué? Esto permite crear vínculos positivos entre los alumnos, ya que se hetero-reconocen los puntos fuertes y potencialidades de cada uno.

Al final de la entrevista, el grupo junto a la profesora, concretan una nota, ésta supone el 50% de la calificación final de esta prueba.

d. Encuesta valoración del proceso

Una vez finalizadas las evaluaciones y las entregas, se pasó a los alumnos un cuestionario compuesto por 7 preguntas, que evaluaba una serie de ítems en 5 niveles: en desacuerdo; neutral; de acuerdo y totalmente de acuerdo.

1. He aprendido más preparando materiales y compartiéndolos con los compañeros que con las clases magistrales del profesorado.
2. Me he implicado más con la asignatura cuando he sido yo el que ha tenido que preparar los materiales.
3. Me ha supuesto más esfuerzo y tiempo preparar este tipo de actividades en las que se cambia el rol profesor/alumno.
4. Con las actividades basadas en alumnos que enseñan a alumnos he aprendido más.
5. Con este tipo de actividades se ha generado una mejor interacción y ambiente entre los compañeros de clase.
6. Me ha parecido interesante poder evaluar a mis compañeros.
7. Estoy más satisfecho cuando soy el protagonista del aprendizaje de mis compañeros.

Este cuestionario, incluido dentro del Grupo de Innovación Educativa: “*Alumnos que enseñan a alumnos*” evalúa una serie de variables a nivel individual que no contempla el resto de evaluaciones.

Conclusiones

A modo de síntesis, la encuesta de valoración del proceso refleja una alta satisfacción de los alumnos de segundo curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UEMC respecto a su proceso de aprendizaje basado en este método cooperativo. En general, el alumnado reconoce que su aprendizaje se ha visto favorecido con este proceso respecto a una metodología tradicional como es la clase magistral. Además, perciben una mejora en la interacción y ambiente entre los compañeros de clase. Por último, participar de la evaluación del resto de compañeros, lo perciben como un punto a favor. Asimismo, respecto al año anterior, se puede concluir que el rendimiento académico y la calidad en la organización y ejecución de las actividades han sido muy satisfactorias. Marcar una temporalización y establecer unas tareas concretas que repercuten en la actividad grupal-final, hizo que los alumnos se sintieran comprometidos con el trabajo.

Como inconvenientes destacar que este modelo se ve favorecido en grupos menos numerosos, donde se puede invertir más tiempo y esfuerzo en los estudiantes y en la fase inicial de formación de grupo. La eficacia del grupo se interrelaciona con el tiempo que se invierte. La experiencia ha sido llevada a cabo en un contexto universitario, pero es perfectamente transferible a otras etapas del sistema educativo donde se quieran desarrollar este tipo de procesos de aprendizaje y evaluación basado en alumnos que enseñan a alumnos (estudiantes en el rol de docente).

Los resultados de la experiencia nos hacen ver que este modelo de gestión de grupos cooperativos resulta de gran utilidad tanto para el docente como para los alumnos, de cara a pautar el proceso metodológico y de evaluación en este tipo trabajos basado en la enseñanza entre iguales. Facilita al grupo el seguimiento ya que recibe una mejor orientación a la hora de planificar la actividad que después expondrá. Tal y como muestran los resultados y como señala Zabalza (2000) para la mejora de la enseñanza es fundamental destacar el papel protagonista del alumno en su aprendizaje. No sólo porque al sentirse protagonista mejora su rendimiento, sino por intervienen como "*causa próxima*" de su propio aprendizaje.

Referencias

- Gómez, G. R., Saiz, M. S. I., y Jiménez, E. G. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 198-210.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Piados.
- Mayordomo, R. M. y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.
- Mead, M. (1961). *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*. Transaction Publishers.
- Navarro-Adelantado, V, Santos Pastor, L. M., Buscá-Donet, F., Martínez Mínguez, L. y Martínez Muñoz, L. F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-7.
- Navarro, V., Santos, M. L., Buscá Donet, F., Martínez, L., y Martínez, F. (2010). La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 52(7), 1-13.
- Pegalajar, M. C., y Colmenero Ruiz, M. J. (2012). El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la educación superior. En *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. 21-23.
- Popham, W. J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2009). La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf
- Ramos, B. L. (2007). Modelo de evaluación formativa: implicado en el desarrollo de competencias del estudiante. En *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante* (pp. 49-70). Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa.
- Roberts, T.S. (2006). *Self, Peer and Group Assesment in E-Learning*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Torrego, J. C., y Negro, A. (2014). *Aprendizaje Cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- Zabalza, M. Á. B. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista española de Pedagogía*, 217, 459-489.

COOPERANDO EN FAMILIA. DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATING IN FAMILY. PHYSICAL CHALLENGES COOPERATIVES IN PHYSICAL EDUCATION

Dr. Francisco Javier Vázquez-Ramos¹, Dr. José Manuel Cenizo-Benjumea¹⁻²,
Dr. Antonio Sánchez Oliver², Dr. Fernando M. Otero-Saborido²,

¹*CEIP Miguel Rueda*

²*Universidad Pablo de Olavide*

Correo electrónico de contacto: kicoarahal@gmail.com

RESUMEN: Dos son los grandes objetivos, entre otros, que tiene el profesional de la educación física: dar a conocer la nueva faceta pedagógica de éste área, e inmiscuir a las familias dentro del contexto escolar generando espacios de participación. Para contribuir a la consecución de estos objetivos se llevó a cabo una propuesta educativa longitudinal, en la etapa de primaria denominada “educación física en familia”, basada en la participación de los familiares (n=200 familias) de los alumnos (n=275), así como los docentes del centro (n=11), en las clases de educación física. Dentro de este proyecto, se ubica el fomento de la cooperación como una de las nuevas facetas pedagógicas que se desarrollan desde la educación física. La técnica cooperativa de los desafíos físicos cooperativos fue la utilizada a la hora de llevar a cabo esta experiencia entre familia, docentes y alumnado. Para finalizar se realizó una reflexión sobre todos esos aspectos pedagógicos que están detrás del juego y que suelen pasar desapercibidos. Familiares, alumnado y profesorado mostraron una actitud muy positiva hacia la experiencia innovadora educativa vivida.

ABSTRACT: Two are the great objectives, among others, that the professional of physical education has: to make known the new pedagogical facet of this area, and to interfere with the families within the school context, generating opportunities for participation. To contribute to the achievement of these objectives, a longitudinal educational proposal was carried out, in the primary stage called "physical education in family", based on the participation of the families (n=200) of the students (n=275), as well as the teachers (n=11) of the center, in the physical education classes. Within this project, the promotion of cooperation is located as one of the new pedagogical facets that are developed from physical education. The cooperative technique of cooperative physical challenges was the one used to carry out this experience among family, teachers and students. Finally, a reflection was made on all those pedagogical aspects that are behind the game and that usually go unnoticed. Relatives, students and teachers showed a very positive attitude towards the educational innovative experience.

Introducción

De forma habitual, la acción de los docentes se centra de forma exclusiva en el alumnado, dejando otros agentes de la comunidad educativa al margen de su actuación, como pueden ser los familiares o los propios compañeros de docencia.

Actualmente, y de forma general, existe una desconexión entre escuela y familia (Bas y Pérez de Guzmán, 2010). Esto hace que se tenga una imagen de la educación física bastante desajustada de la realidad.

Para poder divulgar una imagen de una educación física actual comprometida con una formación integral, no solamente desarrolladora de aspectos físicos y corporales, sino también de habilidades sociales y desarrollo cognitivo, no basta con divulgarlo. Hay que dar un paso más. Hay que ofrecer la posibilidad de vivenciar esa nueva educación física a esos otros agentes de la comunidad educativa.

¿Y qué mejor manera de hacerlo que invitándolo a las clases? Una educación física en familia (Vázquez-Ramos, 2016), donde no solo podrán vivenciar en primera persona una educación física con nuevos planteamientos, sino que también serán conscientes de la importancia que tiene en el desarrollo integral del niño.

Uno de los nuevos planteamientos didácticos que se llevan a cabo en la educación física es el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Y es precisamente este planteamiento el que se pretende dar a conocer a padres, madres, compañeros, a través del diseño, puesta en práctica y valoración de esta experiencia. Diferentes investigaciones en contextos educativos destacan que es un recurso de inclusión que favorece la motivación hacia la práctica motriz (Marín, 2007), que promueve conductas prosociales entre el alumnado (Garaigordobil, 2005), que promueve la creatividad y el autoconcepto (Garaigordobil, 2004)

Para el desarrollo de esta experiencia se utilizó la técnica de desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

La finalidad es la de mejorar el conocimiento de la educación física, cómo se trabaja el aprendizaje cooperativo desde ésta área, y los beneficios de dicho trabajo tiene para un desarrollo armónico e integral del alumnado: desarrollo de aspectos sociales, afectivos, motores y cognitivos.

Objetivos

Los objetivos de esta experiencia podríamos resumirlos en:

- Difundir una imagen más acorde de la educación física actual.
- Propiciar espacios de interacción entre los diferentes agentes educativos del niño para estrechar lazos y crear vínculos afectivos.
- Transmitir la importancia de la educación física en la vida de un niño para alcanzar una educación integral.
- Fomentar la creatividad y la autonomía mediante un trabajo cooperativo.
- Promover la realización de nuevos patrones motores a través de la resolución de desafíos físicos.

Actuaciones realizadas

Son varios los pasos que se han seguido para poner en funcionamiento esta experiencia.

1. Detección de la situación problema que se pretendía mejorar.
2. Analizar las diferentes opciones de actuación para la resolución de la situación problema detectada.
3. Establecer los objetivos (expuestos anteriormente).
4. En base a los objetivos establecidos, determinar qué tipo de contenidos eran los más adecuados para conseguir nuestro fin.
5. Diseñar y concretar una experiencia educativa para actuar focalizado en minimizar la situación problema detectada.
6. Establecer qué tipo de herramienta vamos a utilizar para la evaluación.
7. Desarrollo de la propuesta didáctica.
8. Evaluación del efecto que ha tenido la propuesta.
9. Conclusiones finales.

Metodología utilizada

Con el fin de alcanzar los objetivos, exponemos las diferentes fases metodológicas que se han seguido para llevar a cabo esta experiencia.

Diseño de la propuesta

Para diseñar la propuesta a realizar no solo se han tenido en cuenta los objetivos que se pretenden conseguir (y que han sido expuestos con anterioridad), sino también cómo ubicarla dentro de la planificación anual, de modo que se integre en ésta, y esté en consonancia con los objetivos generales que se pretendan conseguir al finalizar el año.

Fase previa

Para integrar a los niños, como parte importante de la experiencia que son y no la vean como algo impuesto, se les preguntó si les gustaría invitar a sus padres a las clases de educación física (la respuesta fue rotunda: sí y la propuesta fue acogida con ganas e ilusión). Por otro lado, también se les habló sobre la temática que se iba a tratar.

Una vez se tuvo la “aprobación” de los niños y la temática, se procedió a informar al Equipo Directivo del Centro sobre la experiencia y se valoraron las fechas idóneas para su aplicación (de este modo, se evitó interferir en ninguna otra actividad que estuviera prevista con anterioridad).

El último paso fue tenderles una invitación a las familias para que compartiesen, en el día y hora establecida, la sesión de educación física junto a sus hijos. Así los tres agentes más importantes de la educación (niños, familiares y maestro) se dieron cita en la clase de educación física.

Dinámica de la sesión

Antes de afrontar la experiencia, de dar la bienvenida a los familiares e ir al aula a por los niños, se prepararon 12 retos o desafíos cooperativos distribuidos por el gimnasio. Cada uno de estos desafíos cooperativos tenía un número y unas indicaciones. Éstas se componen de una disposición inicial (no

siempre), de un objetivo común a conseguir y de unas normas.

A continuación se expone un ejemplo de reto: “sacar el salami del bocadillo”. Este desafío tiene por objetivo sacar la colchoneta que está en medio (salami) y dejar la colchoneta de abajo y la de arriba (pan con pan). Las normas serían: las colchonetas están alineadas una encima de las otras y todo el equipo debe estar subido a éstas; nadie podrá tocar el suelo; si alguien toca el suelo las colchonetas se vuelven a alinear y se comienza de nuevo.

Para llevar a cabo la sesión se formaron grupos de entre 6-7 personas (familiares y niños incluidos).

Al ser un trabajo cooperativo, no solamente existió cooperación entre el grupo, sino que dicha cooperación se extendió más allá del grupo y trascendía al grupo clase. El objetivo común de todo el grupo clase era conseguir superar los 12 desafíos cooperativos dispuestos por el gimnasio, independientemente del grupo que consiguiera el reto.

Ningún grupo por sí mismo podía conseguir completar los 12 retos (por limitación temporal), pero sí de forma conjunta con el resto de grupos. De esta manera se facilitaba la comunicación no solo a nivel intragrupo, sino también, a nivel intergrupo.

A este respecto, se dejó claro en el planteamiento de la sesión, que los grupos no eran rivales entre sí, sino que entre todos tenían que conseguir un mismo objetivo: completar los 12 retos.

Para favorecer la comunicación intergrupo, se puso un número a cada grupo. En la pizarra se dibujó un cuadrante con 12 casillas. El equipo que conseguía superar un reto, tenía que poner en el cuadrante qué reto ha superado para así informar al resto de grupos de cuales eran los retos que ya se habían superado y cuales quedaban por conseguir. Cada equipo debía anotar, debajo del reto conseguido el número de su equipo. En el caso de conseguir todos los retos entre todos los equipos antes de finalizar la sesión, cada equipo debería seguir

Una vez se explicó la dinámica de la sesión, se expusieron las normas de la misma:

- Cada grupo es responsable de cumplir o no las normas, no habrá nadie sancionando (de esta forma se fomenta la honestidad y la responsabilidad).
- Cada grupo se puede mover por los diferentes retos cooperativos de forma libre. Pueden estar en el reto cooperativo nº 1, después irse al nº 8 y luego al nº 3.
- Cuando se comienza el reto, éste no tiene que ser resuelto de forma obligada, sino que en cualquier momento se puede dejar sin resolver y afrontar un nuevo reto cooperativo.
- Pensar en colectivo en lugar de individual.

Una vez se explicaron las normas, se realizaron los grupos y se comenzó el desarrollo de la sesión (Vázquez-Ramos, 2015).

Desarrollo de la sesión

El desarrollo de la sesión fue totalmente autónomo por parte de los grupos. Cada grupo iba de un reto a otro en función de sus propios intereses. Este

planteamiento dotó de gran autonomía a los diferentes grupos, que iban creando su propia sesión en función de sus intereses.

El papel del docente, durante la sesión, fue el de aportar feedback a los diferentes grupos e ir viendo el funcionamiento de estos. Este rol, permite escuchar y observar el funcionamiento real de la sesión, lo cual es de gran valor educativo para realizar posibles modificaciones en caso necesario.

En esta experiencia, se sintió la emoción e implicación de los diferentes grupos por resolver los retos propuestos, lo cual hizo que se tornara en un momento educativo de gran valor. Cuando hay implicación y emoción, las zonas cerebrales presentan mayor actividad, y por tanto, el beneficio cognitivo es mayor (García, 2012).



Final de la sesión

La experiencia terminó con una puesta en común de lo realizado en la sesión y se expusieron los diferentes objetivos que se pretendían alcanzar. Así como aquellos aspectos educativos que se habían estado fomentando.

En la puesta en común que se realizó se destacaron los siguientes valores educativos:

de un grado de libertad que tuvieron que gestionar de forma autónoma.

- Autoestima. Al no ser el maestro el que daba la solución a los retos y tener cada reto una o varias soluciones diferentes, hizo que cuando el propio grupo conseguía resolver el reto cooperativo sin la ayuda de nadie, generase un plus de autoestima (Garaigordobil, 2004). De forma habitual, el alumnado suele recibir instrucciones de cómo hacer algo, pero en este planteamiento eran ellos los que tenían que buscar la solución, estimulándose el trabajo de autoestima a través de la resolución de los diferentes retos cooperativos.
- Creatividad. Los retos cooperativos planteados, podían tener diferentes soluciones, lo que favoreció el buscar, pensar y resolver un problema de diferentes modos, contribuyendo al desarrollo de la creatividad (Garaigordobil, 2005; Velázquez, 2015). Siempre que la resolución no fuese en contra de las normas expuestas en cada reto, la solución se daba por válida.
- Comprensión lectora. En el planteamiento, los grupos tenían que leer y comprender cual era el objetivo que se pretendía alcanzar. Se trata de realizar una lectura utilitaria. Se lee y comprende sin que éste sea el fin último de la lectura, sino que es el paso previo y requisito fundamental para la resolución de un problema motor. Esto hizo que se pusieran los cinco sentidos en la lectura. Por otro lado, ellos no eran conscientes del gran trabajo lector que estaban haciendo (es una lectura y comprensión lectora encubierta por un objetivo superior).

Al realizar una puesta en común con esos aspectos, que generalmente quedan encubiertos por la diversión, se contribuyó a fomentar una imagen de la educación física más acorde a su valor educativo, y al mismo tiempo, se fomentó el diálogo pedagógico entre docente y familiares.

Posterior a la sesión

Posteriormente al desarrollo de la sesión se realizó una valoración de la misma, tanto por parte del maestro, como por parte de los familiares y alumnado.

A los familiares se les pasó una encuesta con diferentes preguntas relacionadas con la sesión llevada a cabo y en relación a los objetivos generales del proyecto. La encuesta que se utilizó no estaba validada a nivel científico, y se componía de preguntas con respuesta abierta y otras a responder según una escala de Likert.

Con el alumnado se realizaron asambleas al inicio de la siguiente sesión de educación física para conocer su opinión.

El maestro hizo reflexión y autocrítica en relación a esos aspectos didácticos que se debieron cumplir.

Evaluación de la experiencia e indicadores sobre el impacto de la población implicada

La evaluación de la presente experiencia se realizó en base a ver si se habían cumplido los principales objetivos que se establecieron y que dieron origen a

esta propuesta didáctica, es decir, divulgar una imagen de la educación física más actual y de calidad, así como establecer vínculos entre los dos agentes educativos principales del niño: familia y docente.

Para ello, se llevó a cabo diferentes estrategias de evaluación en función del agente participante en el proyecto (niño, familiar o maestro):

- Charla final informal con padres y madres para una primera impresión.
- Encuestas anónimas dirigidas a los familiares asistentes con diferentes ítems: valoración global de la práctica, aspectos a mejorar, qué destacaría de la experiencia, propuestas para experiencias posteriores, etc.
- Asamblea con los alumnos con preguntas encaminadas a determinar diferentes aspectos: qué cambiarían, qué les gustó, etc.
- A través de la reflexión y autocrítica del maestro de lo ocurrido durante el desarrollo de la experiencia y anotando posibles propuestas de mejoras.

En relación a los indicadores que se han utilizado para la evaluación, los vamos a dividir en dos tipos: los cualitativos y los cuantitativos.

1. **Cuantitativos.** Referente a este tipo de indicadores podemos destacar:

- El número de padres y madres o familiares que se implicaron en la experiencia.
- El número de intervenciones que hubo en la parte final de la experiencia.

2. **Cualitativos.** En estos indicadores vamos a resaltar:

- El incremento de comunicación que se ha establecido entre los diferentes agentes participantes en el proyecto educativo, sobre todo, entre aquellos que menos comunicación existía -familia y maestro-.
- La participación y colaboración de familiares en otros ámbitos de la asignatura, se ha vuelto, a raíz de este proyecto, más dinámica y enriquecedora.
- El haber sacado a la luz temáticas que van más allá de la actividad física y el deporte, como es el caso del desarrollo del trabajo cooperativo.

En relación a estos indicadores, la asistencia de familiares estuvo en torno a los 15-20 adultos por grupo clase.

Otro dato de interés fue la participación del maestro tutor del grupo clase, aproximadamente el 70% de tutores estuvieron compartiendo junto con su grupo clase y los familiares éste proyecto educativo.

Estos datos denotan el interés que esta experiencia de innovación educativa despertó en toda la comunidad educativa del Centro.

La comunicación entre familiares y maestros también se vió favorecida. Anteriormente a la experiencia, eran pocos los familiares que se interesaban por la educación física, y actualmente, cada vez más son los padres que se preocupan por ella.

En relación a los datos que se recabaron en la encuesta anónima algunas de las respuestas ante la pregunta ¿qué destacaría de la experiencia? responden:

“Me ha gustado mucho porque nos da a los padres la posibilidad de conocer

la importancia que tiene la educación física dentro de la educación de nuestros hijos. Y así nos conocemos mejor”

“Que los niños aparte de hacer deporte, desarrollan su mente y van consiguiendo ellos mismos sus propios retos”

“La colaboración imprescindible familia-centro y la relación intergeneracional”

“El ambiente tan distendido que se da dentro de la escuela favoreciendo una comunicación más informal entre maestro, padres y alumnos”.

Conclusiones

Los objetivos por los que se planteó el diseño y desarrollo de esta experiencia de innovación educativa han sido cubiertos de forma satisfactoria. Los datos recogidos a través de las encuestas anónimas, la repercusión en los medios de comunicación locales, las asambleas realizadas con los niños y familiares así lo evidencian.

De hecho no solamente se diseñó, implementó y evaluó la propuesta educativa a través de una metodología basada en la participación de los agentes principales que conforman la comunidad educativa, sino que también, los propios familiares fueron testigos del proceso educativo que se realiza a través de la educación física, así como también vivenciaron, en primera persona, la importancia que tiene el juego para el desarrollo del niño a nivel corporal, social y cognitivo.

Gracias a esta propuesta educativa realizada, se ha mejorado, por un lado, la percepción que sobre la educación física tenían los familiares, y por otro, se ha favorecido la implicación, preocupación e interés, de los propios familiares, con la actividad física de sus hijos.

Por todo esto, esta experiencia ha trascendido las clases de educación física, haciendo que éste área educativa sea visible y protagonista durante todo el periodo de aplicación. También generó conversaciones en torno a la importancia de la educación física, favoreciendo el intercambio generacional, ayudando a generar una visión diferente, de la educación física, a la estereotipada, etc.

Animamos a los diferentes profesionales de la educación física, en sus diferentes ámbitos, a llevar a cabo experiencias similares, ya que resulta una estrategia de gran valor educativo para los niños y con una gran repercusión sobre la concepción que se tiene de la educación física, favoreciendo de este modo la concienciación, de los familiares, de la importancia que tiene la educación física para alcanzar un desarrollo integral óptimo del niño.

Por último, ayuda y contribuye a dejar de ser invisibles, mostrando un trabajo serio y riguroso, a nivel educativo, a toda la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bas Peña, E., & Pérez de Guzman Puya, M. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 41-68.
- Fernández-Río, J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. España, Sevilla: Wanceulen editorial deportiva.
- Garaigordobil, M. (2004). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina, Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Marín, M. N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria*. [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Vázquez-Ramos, F.J. (2016). La educación física no es un juego, compártela. Educación física en familia. *Habilidad Motriz*, 47, 31-38.
- Vázquez-Ramos, F.J. (2015). Matrogimnasia. Retos cooperativos. Proyecto educación física en familia [Artículo de blog: El Valor de la Educación Física]. Recuperado de <https://www.elvalordelaeducacionfisica.com/matrogimnasia-retos-cooperativos-educacion-fisica-en-familia/>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239

CAJA DE APRENDIZAJE: RAQUETAS, PALAS Y CESTAS. COMPARTIMOS, COOPERAMOS Y CONSENSUAMOS FOMENTANDO EL CRECIMIENTO Y AUTONOMÍA PERSONAL, EL PACTO ENTRE IGUALES Y LOS PRINCIPIOS ASAMBLEARIOS.

LEARNING BOX: RACKETS. WE SHARE, COOPERATE AND AGREE, FOSTERING GROWTH AND PERSONAL AUTONOMY, THE PACT BETWEEN EQUALS AND THE ASSEMBLY PRINCIPLES.

Joan Toll Calvet
ICE UAB
jtoll2@xtec.cat

RESUMEN: ¿Cómo trabajar mediante estructuras de aprendizaje cooperativo contenidos y habilidades relacionados muy directamente con habilidades motrices y acciones individuales? ¿Podemos introducir en Educación Física nuevas metodologías de aprendizaje?

Con la creación de esta caja de aprendizaje damos una respuesta innovadora a dicha necesidad. Fomentamos la autonomía y responsabilidad individual y de grupo, a la vez que trabajamos la interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo.

A la vez, se pretende crear una propuesta que refuerce los vínculos en el seno del grupo clase y que dote a los alumnos de recursos para poder relacionarse de forma justa, amable y democrática entre ellos, mediante el uso del sistema asambleario, como espacio en el que todos los miembros del grupo pueden exponer cuáles son sus necesidades o demandas hacia el resto del grupo.

Basándonos en la propuesta de Larraz (2008), esta caja de aprendizaje se enmarca en los dominios de acción motriz 1 y 3: “Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros y acciones de cooperación”.

ABSTRACT: How to work through cooperative learning structures contents and skills related very directly with motor skills and individual actions? Can we introduce new learning methodologies in Physical Education?

With the creation of this learning box we give an innovative answer to this need. We promote individual and group autonomy and responsibility, while at the same time working positive interdependence among all the members of the group.

At the same time, it is intended to create a proposal that reinforces the links to relate in a fair, friendly and democratic way among the use through the use of the assembly system, as a space in which all the members of the group can expose what their needs or demands are towards the rest of the group.

Based on the proposal of Larraz (2008), this learning box is framed in the motor action domains 1 and 3: "Actions in a stable physical environment and without direct interaction with others and cooperation actions".

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La propuesta de la Caja de aprendizaje: Raquetas, palas y cestas, se enmarca en la pedagogía de la cooperación, puesto que entendemos que es la metodología que permite educar en un amplio sentido, tal y como apunta Córdoba (2014):

“Educar implica un compromiso con el individuo, pero a la vez con la sociedad. Para educar, es condición necesaria promover valores enmarcados en la cultura de la cooperación, donde el esfuerzo propio contribuya al logro de los demás, y donde el logro de los demás también aporte beneficios propios.”

Esta caja de aprendizaje se plantea bajo una estructura de aprendizaje cooperativo (Velázquez 2012) independientemente de si sus actividades son cooperativas o no. Ya que su desarrollo se enmarca dentro de la lógica de la cooperación. Se busca, por tanto, el aprendizaje cooperativo haciendo las actividades más participativas así como fomentando el compañerismo y la inclusión de todos y cada uno de los participantes.

A fin de buscar un clima social adecuado que favorezca el incremento de la autoestima, la aceptación de los otros, el establecimiento de relaciones empáticas, el aprendizaje en el ámbito de las habilidades sociales o el desarrollo de las actitudes prosociales (Omeñaca y Ruiz 2001).

A la vez se busca fomentar en los alumnos el uso de las asambleas o reuniones de grupo para favorecer así la toma de decisiones concretas, la gestión de actividades, etc. Entendemos como pacto entre iguales como aquel acuerdo grupal que permite un consenso para empezar a utilizar, en este caso, el material disponible en la caja de aprendizaje. Para ello haremos conocer al grupo de cuáles son los principios asamblearios: funcionamiento transparente, horizontal y que permita a todos los alumnos participar en igualdad de condiciones. Así como los objetivos que buscamos con la metodología asamblearia (Lorenzo y Martínez, 2007): eficacia de la reunión, participación democrática y que las relaciones personales sean de cordialidad y cooperación.

Pretende ser una propuesta abierta y flexible, ya que los retos que se presentan en ella son totalmente adaptables, como los materiales y las agrupaciones. El mismo formato metodológico podría utilizarse para trabajar otros contenidos como bien pudieran ser los malabares.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta está pensada para ser realizada en 4º curso de educación primaria, pero por su estructura se puede llevar a cabo en muchos otros niveles

realizando pequeños cambios en los retos.

Es una propuesta totalmente abierta y flexible en su estructuración, dependiendo del proceso e implicación del grupo. Si la estructuráramos en 8 sesiones, esta sería su distribución y organización:

Sesión 1	Presentación de los diferentes materiales que los alumnos se van a encontrar en la caja y 10' de descubrimiento libre y autónomo de ellos. Presentación del dossier del alumno y explicación de los objetivos y uso de las tablas de control. Explicación de las diferentes responsabilidades rotativas que habrán en cada sesión y como nos organizaremos en asamblea. El grupo debe decidir cuál es el nº mínimo de compañeros con quienes deben de trabajar.
Sesiones 2 a 7	Sesión base. 5' de asamblea, 45' acción motriz.
Sesión 8	Sesión de clausura. 5' de asamblea, 20' acción motriz, 20' rúbrica y preguntas de autoevaluación y 5' de asamblea de valoración con el maestro.

En la primera sesión se informa al grupo sobre qué hallarán en el dossier del alumno, cuáles son los objetivos, los instrumentos de control y evaluación y el desarrollo de las sesiones. A la vez que partiremos del libre descubrimiento del material y sus posibilidades motrices por parte de nuestros alumnos.

Objetivo principal:

Todo el grupo clase debe ser capaz de conseguir su reto individual en el nº de sesiones propuestas. El número de sesiones puede ser pactado previamente con los alumnos, y durante el transcurso de ellas y en asamblea, puede ser modificado si fuera necesario.

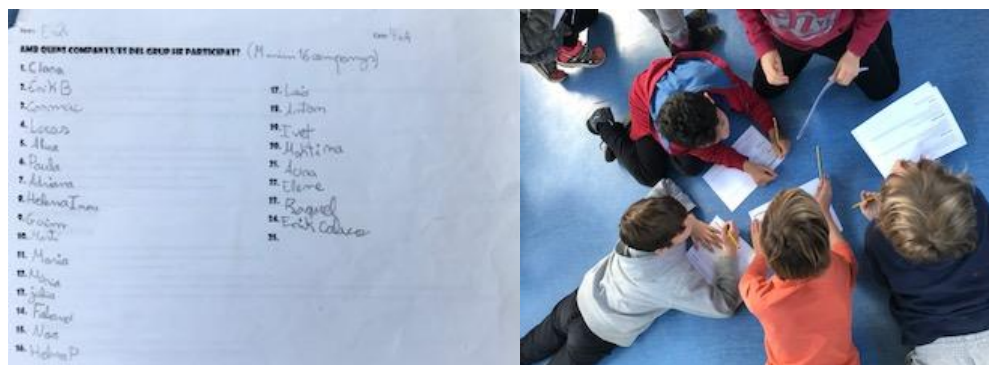
Objetivos:

- Realizar correctamente un mínimo de 15 de los distintos retos propuestos.
- Realizar retos con todos los materiales propuestos: palas, raquetas y cestas.
- Pasarlos muy bien y hacer que todos se lo pasen en grande.
- Esforzarse mucho y ayudar a los compañeros que lo puedan necesitar.



Imagen 1 Portada del dossier del alumno

Una vez entendidos los objetivos individuales y de grupo, deben consensuar la primera gran decisión: cuál es el número mínimo de compañeros con el que deberían trabajar. Cada vez que trabajen con un compañero, al finalizar (con o sin éxito el reto) deben apuntar su nombre en una lista que encontrarán en el dossier del alumno.



Imágenes 2 y 3 Ficha de control de compañeros con quien trabajo y momento de valoración del grupo.

Composición de la caja de aprendizaje:

La caja puede diseñarse en función a las necesidades y disponibilidades de cada grupo y centro. En el caso de la propuesta que os presento la caja contiene la carpeta con los dossiers de todos los alumnos, lápices, gomas y los siguientes materiales de educación física:

- 6 raquetas de tenis.
- 6 raquetas de bádminton.
- 6 palas de playa.
- 6 palas de tenis de mesa.
- 6 palas de pádel.
- 6 cestas de cesta punta.
- 6 pelotas de tenis
- 6 volantes de bádminton
- 8 pelotas de tenis de mesa
- 10 pelotas de plástico (tipo piscina de bolas)



Imagen 4 Caja por dentro



Imagen 5 Caja con listado de material para mejor control de este.

Desarrollo de una sesión tipo:

Para fomentar la gestión y control de grupo. El maestro asignará en cada sesión distintos roles con diferentes responsabilidades: secretario, moderador y material.

Al final de las sesiones, como mínimo, cada niño/a ha asumido un rol.

- **Secretario:** Será el niño/a encargado de repartir y recoger los dosieres y la caja con lápices, gomas y colores.
- **Moderador:** Será el niño/a encargado de gestionar la asamblea. Debe de dar un turno de palabra y después ir cediendo en el sentido de las agujas del reloj.
- **Material:** Serán los niños encargados (2 o 3) de recoger todo el material, dejarlo contado y ordenado para la nueva sesión. Si hay alguna incidencia (pérdida, rotura, etc.) lo comentarán al grupo en la siguiente asamblea.

El grupo se sienta en corro en el que todos se vean las caras. El niño/a que

realiza el rol de secretario reparte los dosieres a los compañeros para que puedan valorar en qué momento se encuentran y qué necesidades pueden tener.

Individualmente y con el apoyo de su tabla de seguimiento todos los niños explican al grupo cuál es la necesidad principal que tienen. Esta, puede estar relacionada con un material en concreto, con un tipo de agrupación o inclusive con un grupo concreto de compañeros con quien aún no ha trabajado. Este momento de asamblea de grupo es coordinado por el niño/a que tenga el rol de moderador.



Imágenes 6 y 7 Momentos de la asamblea

En las primeras sesiones se establecen pocas necesidades y más bien se explica al grupo qué les apetece o interesa hacer, pero a medida que transcurren las sesiones y se van realizando retos, las necesidades son cada vez más definidas y concretas.

Una vez todos los alumnos han hecho conocedor al grupo de sus necesidades, el grupo libremente empieza a organizarse, repartiéndose el material y agrupándose como crean más conveniente.

Cuando se termina el tiempo establecido en la sesión para la práctica motriz, los alumnos deben de dejar el material recogido nuevamente en la caja. Los niños que tengan ese día el rol de responsables de material lo ordenaran y aprovecharan para recontar que esté todo. Cualquier incidencia será comunicada al maestro.

Este tipo de sesión se puede repetir tantas veces como el maestro crea conveniente o incluso pactándolo con el propio grupo. Se recomienda de 6 a 8 sesiones dependiendo de la implicación motriz y emocional del grupo.

La intervención del maestro cada vez es menos directa, dando así espacio a la autonomía personal y de grupo, al empoderamiento de sus aprendizajes y de sus responsabilidades.

Los roles serán evaluados por el maestro y los niños que los asuman en una tabla de responsabilidades compartidas por todos en un rincón del aula. La evaluación será muy sencilla y visual, mediante una valoración a modo de semáforo: verde (lo he hecho sin dificultad), amarillo (he tenido alguna dificultad) y rojo (no he realizado mi rol o he tenido muchas dificultades).

Retos: dependiendo del nivel o el momento motriz de los alumnos a quienes vaya dirigida la caja de aprendizaje los retos pueden ser modificados. Las propuestas a trabajar pueden ser muchas y muy variadas, inclusive puede solicitarse a los propios alumnos que sean ellos quienes creen sus propios retos, siendo el reto inventado otra de las variables a evaluar en la consecución del reto individual.

Algunos de los retos a realizar son los siguientes:

- Con la ayuda de dos compañeros o más, debéis de realizar 18 toques consecutivos sin que la pelota caiga al suelo. Eso si, no podéis tocarla más de dos veces seguidas y cada compañero como mínimo debe de tocar la pelota tres veces. (Pala de playa)
- Sin que caiga al suelo la pelota/volante debe de pasar 12 veces por encima de la red. Si cae, debéis de volver a empezar. (Raqueta de bádminton)

¿Cómo se validan los retos?:

Cuando el reto es individual, puede ser validado por el maestro o por otro compañero que pueda observar su ejecución. Cuando el reto es por parejas o en grupo, también puede ser validado por el maestro, aunque recomendamos utilizar la *“teoría de la confianza”*, si en el grupo somos sinceros y decimos la verdad, ¿por qué debemos dudar de ellos? Entonces, cuando los dos miembros de la pareja o todos los miembros del grupo afirman haber conseguido/realizado el reto, este se da automáticamente por validado y puede ser apuntado en la tabla de control.

¿Cómo se valida el trabajo con los compañeros?:

Cuando realizo con éxito un reto de parejas o de grupo, apunto en la hoja de seguimiento de los compañeros el nombre del o de los compañeros/as con quienes he trabajado. El mismo nombre solo puede ser apuntado una vez. Si no hemos realizado con éxito el reto, pero los dos miembros de la pareja o los miembros del grupo creen que han trabajado bien juntos, siguiendo nuestra *“teoría de la confianza”*, también podrán apuntar sus nombres en la lista.

Evaluación de la caja de aprendizaje:

Al final de las sesiones dedicadas al trabajo de la caja de aprendizaje los alumnos individualmente responderán a una ficha de autoevaluación en la que se encontrarán tres preguntas con respuestas cerradas y muy directa y una tabla con una rúbrica en la que evaluarán su grado de aprendizaje en relación a la habilidad que muestran con las palas, raquetas y cestas, su esfuerzo y rendimiento personal y por último la ayuda que han podido ofrecer a los compañeros.

Para

de control de los retos, de trabajo con los compañeros y de realización de las diferentes responsabilidades que han ido teniendo en relación al grupo durante los días que ha durado la caja de aprendizaje.

manel ferrer 10/1/18

FULL DE SEGUIMENT **RAQUETES, PALES I CISTELLES**

DESCRIPCIÓ	DEPTES											
	PALET PLATJA		TENDA TENDA		PARED		PUNT		RAMENTON		CESTA CESTA	
INDIVIDUAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34
PALETS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34
COOP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34
	1	4	7	10	13	16	19	22	25	28	31	34

Imagen 8 Tabla de seguimiento individual de los retos

RAQUETES, PALES I CISTELLES

MOTRICITAT **AJUSTAT** **EPISTEME** **MATEMÀTICA**

MOTRICITAT **AJUSTAT** **EPISTEME** **MATEMÀTICA**

Imágenes 9 y 10 Ficha de autoevaluación de los alumnos.

Después de llevar a cabo esta propuesta de trabajo durante diferentes años con distintos grupos, puedo afirmar que:

La propuesta didáctica que presento da una respuesta más dinámica y global a un trabajo que se presume más sistemático y analítico como puede ser el aprendizaje de las habilidades motrices específicas con raquetas, palas y cestas. Rompe con las sesiones más dirigidas y en las que se reproduce la

ejecución reiterativa de un mismo gesto técnico. La implicación de todos los niños y niñas es muy superior, aumenta el trabajo entre los diferentes miembros del grupo y su interdependencia positiva.

La caja de aprendizaje se enmarca dentro de los planteamientos de la pedagogía de la cooperación, ya que está basada en la interacción entre los alumnos y persigue un objetivo común que genera una interdependencia positiva entre ellos. (Velázquez Callado, 2012).

Favorece la interdependencia positiva entre todos los miembros del grupo – clase, a la vez que potencia la aparición de diferentes propuestas metodológicas como: piensa – comparte – actúa (Steve Grinesky), enseñanza recíproca (Muska Mosston) o yo hago, nosotros hacemos (Carlos Velázquez).

Fomenta la autonomía personal así como también empodera y responsabiliza a los alumnos de su aprendizaje tanto individual como grupal.

Se generan situaciones en las que todos los miembros del grupo deben ayudarse, animarse y esforzarse a fin de compartir un beneficio común.

Se participa de un proceso de evaluación grupal en el que se puede establecer en qué grado se están consiguiendo los objetivos.

Permite al grupo establecer sus propias estrategias de gestión y trabajo, creando un clima de ayuda, confianza y respeto.

En definitiva, esta propuesta participa de los cinco componentes esenciales que deberían de tener las actividades para ser cooperativas y eficaces (Johnson, Johnson y Holubec, 1999) y de los dos principios que Pujolás (2008) señala como necesarios para que se establezcan situaciones de aprendizaje cooperativo: participación igualitaria e interacción simultánea.

A la vez que podemos afirmar que se trata de una propuesta inclusiva, ya que sus prácticas cumplen las tres premisas que señalan Ainscow, Both y Dyson (2006): los alumnos tienen presencia en la actividad, compartiendo un mismo espacio y situaciones de aprendizaje. Participan si o si de todas las actividades y en todos los momentos del proceso (asamblea, retos y evaluación) y todos ellos pueden progresar en función de sus capacidades y potencialidades.

Referencias

- Ainscow, M., Both, T., y Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nova York: Routledge.
- Córdoba (2014). *Inclusión en educación física a través de la pedagogía de la cooperación*. Actas X congreso Málaga
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999): *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lorenzo, A.R., Martínez, M. (2007): *Asambleas y reuniones. Metodologías de autoorganización*. Madrid: Asociación para la economía social y proyecto editorial Traficantes de sueños.
- Larraz Urgelés, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de Educación Física para la educación primaria*. Actas del XI Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Huesca.
- Omeñaca, R. y Ruíz, J.V. (2001): *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Pujolás, P. (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Velázquez Callado, C. (2012): *La pedagogía de la cooperación en educación física*. México: Colectivo la Peonza.

ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SITUADO.

COOPERATIVE ACTIVITIES IN THE FORMATION PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER: AN EXPERIENCE OF LOCATED LEARNING.

Lucía Ernestina Illanes Aguilar¹, María Angélica Vergara Tapia², María Jesús Navia Illanes³, Julieta Viorica Fuentes Núñez⁴

¹Universidad Andrés Bello

²Universidad Mayor

³Universidad Católica Silva Henríquez

⁴Universidad Andrés Bello

Correo electrónico de contacto: luciaillanesa@gmail.com

RESUMEN:

La experiencia corresponde a la implementación del aprendizaje cooperativo en la formación de profesores de educación física. El objetivo primordial es co construir con los futuros formadores aprendizajes centrados en el hacer. La asignatura elegida corresponde a curriculum y evaluación, tradicionalmente teórica. Los estudiantes son de segundo año de la carrera, en su mayoría no tienen experiencia en esta metodología. La propuesta fue evaluada por los estudiantes como altamente positiva, señalando como aspectos destacables lo entretenida, motivadora, aglutinadora, significativa y altamente provechosa que resultó. Destacando el permanente intercambio de opiniones y puntos de vista y la posibilidad de equivocarse, situación que propició relaciones de colaboración transversal entre todos los implicados. Como aspectos mejorables los estudiantes recomiendan cuidar la cantidad y claridad de las explicaciones respecto a la metodología cooperativa y las actividades que derivan de ella, prestar atención a cada estudiante, evitando de esta manera, que algunos perciban diferencias en el trato del profesor y vigilar la conformación de los grupos en cuanto a cantidad y diversidad. Como profesor es importante organizar los tiempos que requiere la implementación del aprendizaje cooperativo, pues es al mismo tiempo un contenido que deben aprender y una estrategia que deben vivenciar.

ABSTRACT:

The experience corresponds to the implementation of the cooperative learning within the physical education teachers' formation. Its main objective is to co-build with future teachers focused on doing. The chosen subject aims to curriculum and evaluation, traditionally, theoretical. The participants are sophomore students and they mostly, do not have knowledge on this methodology. The proposal was evaluated by the students as highly positive, pointing remarkable aspects: entertaining, motivating, and binder, significant and highly beneficial. It is worth mentioning the continuous exchange of opinions, points of view, plus the chance of making a mistake with no pressure. These situations conciliated crossed collaboration among all the students. Moreover, when considering some aspects to improve, students recommended explaining carefully the quantity and clarity of the explanations given regarding cooperative methodologies, plus the activities that derive from them. Thus, paying attention to each student will prevent that other students might perceive differences from the teacher when addressing others, thereby, keeping track of conformity among groups when regards quantity and diversity. As a teacher is of high importance to organize timing to implement the cooperative learning, since both, the content the students need to learn plus one strategy must be applied at the same time.

Comunicación sobre una experiencia

I. Introducción

La formación de profesores, así como la enseñanza de la educación física en los colegios ha estado sujeta a diferentes paradigmas o corrientes psicopedagógicas a la largo de la historia, ejemplo de ello es la enseñanza programada y la tecnología educativa del paradigma conductista, el centrado en la persona, propio del humanista, el modelo sociocultural que orienta una educación desarrolladora y una enseñanza problemática y el constructivista, particularmente el constructivismo social, marco en el que se encuentra el aprendizaje cooperativo, (Ferreiro, R., 2007), temática a tratar en este trabajo. En la formación de profesores se evidencia algo similar, vale decir un modelo positivista centrado en la producción y el rendimiento, (Kirk, 1990; Fraile, 1995; Fernández Balboa, 1997; Pascual, 1997), una óptica ajustada en la disciplina, (Tinning, 1992; Evans y Penney, 1993), así como también se observa la presencia del modelo crítico, (Carr y Kemmis, 1988), no obstante las orientaciones que los diversos modelos entregan no son ellas suficientes para superar las tensiones que ocurren en la sociedad, las instituciones, el cuerpo de profesores, los estudiantes y los contextos particulares en que esta formación ocurre. Es por ello que la permanente búsqueda de conocimiento nuevo a través de la investigación, o las respuestas recogidas a través de proyectos e innovaciones pedagógicas representan una buena alternativa para ajustar los procesos de formación de profesores de manera oportuna, pertinente y contextualizada.

El aprendizaje cooperativo es una metodología cuya característica es la reciprocidad intencionada entre profesor y estudiante, puede conseguirse a través de la mediación en grupos de clase pequeños, representativos del colectivo y al mismo tiempo favoreciendo la creación de sistemas de interdependencia entre sus miembros, (Serrano y Calvo, 1994). Su importancia radica en la posibilidad que brinda al sistema educativo la puesta en práctica los valores democráticos y la preparación para la vida, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas entre sus miembros.

La sociedad multicultural requiere de la adquisición no sólo de conocimientos, sino también de habilidades que permitan una convivencia sana y pacífica entre diferentes individuos cuyas diferencias signifiquen un aporte a la sociedad toda. La experiencia de optar por esta metodología en la formación de futuros formadores es una apuesta interesante que pretende incorporar en el currículum una opción diferente a la consecución de metas sólo a través de la competitividad. Pretende fomentar la ayuda mutua entre pares que propiciará la superación de personas más y menos favorecidas, ayudará a crear redes de apoyo y permitirá vivenciar una forma diferente de aprender, esto con el anhelo que en el ejercicio profesional de estos futuros docentes puedan a su vez transmitir esta manera de enseñar.

La experiencia que se relata a continuación está situada en un contexto universitario, con estudiantes de pedagogía en educación física de segundo año. La asignatura escogida es “Curriculum y evaluación”, cuyo propósito fundamental es dar a conocer los principales hitos, marco legal y educativo de la enseñanza escolar disciplinar, así como también abordar los procesos de evaluación en el contexto escolar. Históricamente ha sido una asignatura teórica y en palabras de los estudiantes tediosa y cargada de contenido, por esta razón se ha querido innovar a través del trabajo cooperativo como metodología y como contenido.

Participación de los estudiantes en el aprendizaje.

La esencia del aprendizaje cooperativo es la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esta situación le permite dar sentido a los contenidos de la enseñanza y por lo tanto hacerlos suyos y comunicarlos.

La participación con otros no es única condición en esta metodología, exige también procesos individuales además de los colectivos o como señala Ferreiro y Calderón (2000) implica momentos de interactividad o trabajo individual e interacciones con los pares que permite potenciar el esfuerzo de todos los actores involucrados en el proceso.

Es preciso señalar también que el aprendizaje cooperativo conlleva una intencionalidad, sistematicidad y orientación permanente, no obstante el estudiante tiene un marco muy amplio de libertad donde puede llevar a cabo su propio proceso de aprendizaje en relación a sí mismo y a los demás.

Participación del profesor.

La principal implicancia para el profesor cuando opta por un aprendizaje cooperativo es desaprender lo aprendido como estudiante en el colegio y probablemente en la universidad. Guiar, mediar procesos de aprendizaje dejando de lado el protagonismo tan arraigado en los profesores es una tarea que se debe realizar si se pretende implementar de manera exitosa este tipo de estrategia.

Procurar espacios propicios para el aprendizaje donde la comunicación sea permanente, las tareas o actividades tengan sentido y no acaben en sí mismas sino permitan proyectarse en otras tareas futuras, los propósitos sean claros y adecuados a los estudiantes permitiendo con ello favorecer la sensación de “ser capaz”, son aspectos que el profesor debe tener siempre presentes en esta metodología de trabajo.

Interacción entre estudiantes, profesor y contexto.

La interacción que se genera entre estudiantes, profesores y contexto permite alcanzar aprendizajes, situados social y culturalmente. Aprendizajes que se alcanzan producto de las relaciones entre los estudiantes y con el profesor. El aporte de esta estrategia más allá de los resultados de aprendizaje, es conseguir que los futuros formadores sean reflexivos, deliberantes y comprometidos con una sociedad democrática e inclusiva, tal como señala Pujolás, P., (2012, P. 91) “no puede haber propiamente cooperación con el desarrollo de la solidaridad y el respeto a las diferencias que la cooperación supone”. Promover una metodología de estas características estimula el crecimiento personal, paso fundamental para un desarrollo ético - profesional futuro.

II. Desarrollo de la experiencia

Presentación de la propuesta.

Uno de los desafíos para el profesor a cargo de esta asignatura tradicionalmente teórica, era presentar una innovación que permitiera centrar el aprendizaje en el hacer, sin embargo en la primera clase debía quedar explícito la doble faz de dicha estrategia, es decir sería a la vez una metodología que los estudiantes experimentarían y un contenido que debían aprender.

Para ello se comenzó aclarando de manera resumida ciertos puntos, que en el devenir del trabajo semestral consiguieran cobrar la relevancia y el sentido planificado por el profesor:

- a) Formación de grupos, considerando que el colectivo se conoce por lo menos hace un año, la tarea no resultó compleja, sin embargo y para ser fiel a la metodología cooperativa, se indicó que en algunas sesiones deberían conformar, de manera ocasional, otros grupos con tareas específicas. Se insistió en la paridad de género y número de individuos (5 o 6) como condición imprescindible en los grupos permanentes.
- b) Se entregaron clase a clase las actividades o tareas a realizar, los que contenían los propósitos, contenidos y pauta de evaluación. Considerando las diferentes temáticas de la asignatura, se comenzó con las materias del currículum escolar para finalizar con la evaluación de los aprendizajes en dicho ámbito.
- c) Las técnicas seleccionadas durante el semestre fueron las siguientes, en algunas ocasiones fueron precedidas por lluvia de ideas o preguntas y respuestas.
 - a. Grupos de investigación
 - b. Tutoría entre pares
 - c. Rompecabezas
- d) Con respecto al proceso evaluativo, fue considerado como aspecto importante la descentralización de dicho proceso, incluyendo autoevaluación, personal y grupal, y heteroevaluación. En las actividades que concluían con exposiciones, micro clases o propuestas, se implementó la evaluación de pares intra e inter grupos.

Implementación de la propuesta.

En esta comunicación se presentará una de las técnicas de trabajo cooperativo denominada “rompecabezas” cuyo contenido a desarrollar es el currículum escolar nacional.

Esta técnica implicó definir la temática de manera general y los sub temas que se generaron para abordarla. Cada integrante de cada grupo asumió la responsabilidad de uno de los subtemas y posteriormente se reunieron con los integrantes de los demás grupos que abordaron el mismo sub tema. Estos grupos de especialistas recabaron información, analizaron, discutieron y elaboraron un planteamiento que fue presentado al curso, puntualizando los énfasis producto de la discusión en cada grupo especialista. Los estudiantes re constituyeron los grupos permanentes y confeccionaron un producto final que dio cuenta de toda la temática, que en este caso fueron esquemas gráficos, mapas conceptuales o líneas de tiempo.

La experiencia fue evaluada a través de escalas de apreciación en tres instancias:

- Evaluación del profesor por el trabajo realizado por cada integrante del grupo especialista, con una ponderación del 25% y una autoevaluación del 5%.
- Evaluación de pares por la presentación realizada por el grupo especialista, con una ponderación del 20%.
- Evaluación del profesor por el producto entregado por cada grupo permanente, con una ponderación del 50% restante.

La siguiente tabla presenta de manera sintética los aspectos considerados en la propuesta:

Objetivos	Contenidos	Organización	Resultados/Productos	Tiempo empleado
Elaborar una reconstrucción histórica del currículum escolar nacional, destacando los principales hitos, y relevando las implicancias que tuvieron para la educación general y para la educación física en particular.	-Leyes de educación (LOCE, LGE, Ley Docente, entre otras) -Reformas Educativas -Marco para la Buena Enseñanza -Bases Curriculares para Educación Física y Salud -Planes y Programas para Educación Física y Salud	Grupos permanentes Grupos de especialistas	Exposición de cada grupo especialista ante todo el curso. Retroalimentación respecto a cada sub tema por los pares y el profesor. Línea de tiempo, Mapas conceptuales o esquemas gráficos, elaborados por cada grupo y compartida como imagen vía sistema de mensajería.	6 sesiones realizadas en el primer mes de clases.

III. Evaluación de los estudiantes respecto a la metodología empleada durante el curso.

Las diferentes experiencias de aprendizaje cooperativo fueron evaluadas al término de cada actividad, sin embargo se consideró oportuno presentar la evaluación general de la asignatura realizada de manera voluntaria y anónima por los estudiantes. Esta se llevó a cabo una vez entregadas las calificaciones finales. El procedimiento consistió en que los estudiantes cogían de una mesa una hoja en donde escribían los aspectos destacables de la asignatura y por el otro lado los aspectos a mejorar. Posteriormente cada estudiante colgó en una soga la evaluación con sujetadores con el propósito de socializar dicha evaluación.

Luego se recogieron todos los papeles y los resultados, considerando las categorías señaladas precedentemente entregaron los siguientes resultados:

- Aspectos destacados

Todos los estudiantes (28), compartieron aspectos destacados, entre los que se señalan los siguientes:

- Profesora
 - Entusiasta, motivada, flexible, positiva, empática, participativa junto a los estudiantes.
 - Propicia un ambiente distendido, alegre, es cercana, con exigencias claras, interesantes y adecuadas a los estudiantes.
 - Gran vocación por la enseñanza.
 - Gran manejo de los temas tratados.
 - Postura optimista hacia las capacidades de los estudiantes.
- Contenidos
 - Contenidos variados, profundos y pertinentes a la asignatura.
 - Diferentes temáticas en cada clase.
 - Temas que servirán en la práctica profesional.
 - Planificación.
- Participación de los estudiantes
 - Activa en pequeños grupos permanentes y de especialistas.
 - Motiva respecto a la tarea.
 - Positiva en cuanto a relaciones que se generan entre pares.
- Metodología
 - Aprender haciendo.
 - Trabajo grupal.
 - Intercambio permanente de opiniones y puntos de vista entre estudiantes y profesor.
 - Posibilidad de equivocarse, aprender de los demás y remediar.

- Aprendizaje lúdico.
 - Entretenida y significativa
 - Clases interactivas y entretenidas.
 - Talleres y trabajos interactivos
 - Evaluación
 - Constante retroalimentación
 - Evaluación coherente a las formas de enseñanza.
 - Otros aspectos mencionados por los estudiantes
 - Destacable el clima de aula en que se realizaron las clases
- Aspectos por mejorar

Del total de 28 estudiantes, 17 opinaron que no había aspectos por mejorar y 11 dijeron que los siguientes aspectos deberían mejorarse:

- Profesor:
 - Dificultad para comprender las instrucciones dadas por el profesor en algunos trabajos realizados en la asignatura.
- Contenidos:
 - Temáticas tratadas, en ocasiones repetidas, básicas o de cultura general.
- Organización de los estudiantes:
 - Falta de diversidad en la conformación de los equipos de trabajo.
- Evaluación:
 - Más exigencia en la evaluación de los trabajos, tareas, exposiciones.
 - Mayor retroalimentación después de los talleres.

IV. Conclusiones

En relación a la experiencia de la técnica del “rompecabezas”

Se apreciaron algunas dificultades en los estudiantes respecto a la comprensión de la técnica utilizada, como el funcionamiento de los grupos permanentes y especialistas, en el desarrollo de las tareas colectivas e individuales asumidas en función del grupo. Otro elemento de dificultad, fue el proceso de autoevaluación y evaluación de pares, ya que pese a tener indicadores de evaluación, la valoración de los estudiantes, evidenció influencia de factores de empatía y amistad.

Los aspectos positivos guardan relación con la participación activa y comprometida de los estudiantes en la tarea. El clima de aula permitió a cada estudiante potenciar sus habilidades y co construir aprendizajes situados con sus pares y el profesor.

Resulta beneficiosa esta técnica para el contenido seleccionado, cuya metodología tradicionalmente expositiva ocasionaba desmotivación y falta de

interés en los estudiantes.

Respecto a la metodología cooperativa implementada en el curso.

Respecto a los aspectos que deberían ser considerados con mayor cautela en la implementación de actividades cooperativas se encuentra cuidar la cantidad y claridad de las explicaciones respecto a la metodología cooperativa y las actividades que derivan de ella, prestar atención a cada estudiante evitando de esta manera que algunos perciban diferencias en el trato del profesor y vigilar la conformación de los grupos, cuidando que sean diversos e inclusivos. Ambas situaciones ocurren pues tanto el profesor como los estudiantes se interrelacionan en un escenario diferente al tradicional y es menester que desde ambas miradas co construyan aprendizajes no tan solo en el saber, sino también en el saber hacer y convivir.

Los trabajos realizados en grupo suelen considerarse como espacios evaluativos disímiles, faltos de exigencia y desiguales respecto a la distribución y responsabilidad en las tareas. Es fundamental entonces, tomar el tiempo necesario para proporcionar el feedback pertinente y oportuno que transparente no solo el resultado del grupo sino de los compromisos individuales asumidos por el colectivo.

En relación a los aspectos positivos, los estudiantes relevaron el rol del profesor como guía, mediador y facilitador de los aprendizajes, el compromiso y empatía fueron aspectos que alcanzaron la mayor frecuencia en las opiniones de los estudiantes. El clima de aula distendida, pero no por ello menos exigente, la organización en pequeños grupos y el trabajo con los pares fue valorado como situaciones motivantes para asistir a las clases y participar activamente.

La metodología que al mismo tiempo resulta ser un contenido, al menos en la experiencia presentada, fue percibida como una práctica entretenida, motivadora, aglutinadora, significativa y altamente provechosa no solo para estudiantes, sino también para el profesor, el intercambio permanente de opiniones y puntos de vista y la posibilidad de equivocarse, propiciaron relaciones de colaboración transversales entre todos los implicados.

La evaluación implementada en la asignatura fue reportada por una minoría de estudiantes como un aspecto a mejorar y por otros como experiencia positiva. El trabajo cooperativo implica responder a los compromisos de manera colectiva, pero también individual, por tanto descentralizar el proceso evaluativo a través de la aplicación de auto evaluación y evaluación de pares parece ser un buen aliado en este tipo de estrategia.

Referencias

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Evans, J. y Penney, D. (1993) *La política de la pedagogía. En investigación Alternativa en Educación Física. UNISPORT Apuntes (227), 127 – 142.*
- Fraile, A. (1995) *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú
- Fernández Balboa, J.M. (1997) La investigación en Educación física española. Un índice para el futuro. *En Apuntes 50, 100 - 106*
- Ferreiro, R. (2007) *Estrategias didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. México: Trillas pp. 67-81
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000) *El ABC del aprendizaje cooperativo*. México: Santillana.
- García Ruso, H. (1993) *La formación del profesorado de educación física: Problemas y expectativas*. Barcelona: Inde.
- Kirk, D. (1990) *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pascual, C. (1997) Análisis contextual en la Formación del Profesorado de educación Física. *Revista de Educación, (313), 161 – 178.*
- Pujolás, P. (2012) Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo, (89-112). Madrid: Siglo XXI
- Serrano, J.M., y Calvo, M.T. (1994) *Aprendizaje cooperativo: técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Tinning, R. (1992) *La Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.

EL MODELO PEDAGÓGICO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL ADAPTADO A UN COLEGIO CON ALTA CONFLICTIVIDAD

PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL-BASED ADAPTED TO A HIGH CONFLICTIVE SCHOOL

Emilio José Barrientos Hernán¹

¹Maestro de Educación Física, Colegio Blas de Otero, Madrid

Correo electrónico de contacto: barrientosemilio@gmail.com

RESUMEN: La experiencia ha sido realizada en un colegio de Madrid, en el que, debido a la localización del mismo, el alumnado que presenta es heterogéneo, diverso y de nivel socioeconómico bajo. Por ello, el centro tiene una problemática específica: alto nivel de conflictos, absentismo habitual, ratio alta de alumnos por clase y sesiones de tan solo 45 minutos. Los objetivos a conseguir son: (1) mejorar el clima del aula a través de modelos pedagógicos como el de responsabilidad personal y social y el de aprendizaje cooperativo; (2) interiorizar, reflexionar y aplicar las reglas de clase en las sesiones de EF; (3) resolver los conflictos de manera autónoma y utilizando el diálogo entre iguales. Como propuesta, se ha llevado a la práctica el modelo pedagógico de responsabilidad social y personal, el de aprendizaje cooperativo y las estrategias metodológicas del Rincón de Resolución de Conflictos y los Miniprofesores, todos ellos utilizados de manera transversal en las sesiones de EF. Los resultados obtenidos hasta el momento son: una mejoría del clima del aula, todos los alumnos conocen las reglas de clase, pero aún no las aplican de manera autónoma y ahora resuelven muchos de los conflictos de manera autónoma y de manera dialogada.

ABSTRACT: This experience that is being carried out in this Madrid school is socially challenging because of the low economic status. In addition, the students are heterogenous, diverse and come from a low socioeconomic context which is very challenging. This context has very distinct problem areas: high conflict levels, habitual absences, and a poor student to class ratio. Since we only have 45 minutes per lesson this becomes very difficult. The aims of this experience are: (1) to improve the class atmosphere through Personal and Social Responsibility and Cooperative Learning models: (2) to embrace, reflect,

and apply the class rules in the PE lessons: (3) to solve the conflicts in an autonomous way using the dialogue between peers. As a response, the Social and Personal Responsibility model, the Cooperative learning model, the Solving Conflict Corner and the Miniteachers are used effectively and efficiently in every PE lessons. The main results so far today are both positive and negative. Although they don't apply themselves autonomously in regard to speaking and conflict there are however, a better class atmosphere and vast knowledge of class rules.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La situación personal de los maestros interinos suele tener como característica general la incertidumbre del próximo destino en el que van a tener que trabajar (y eso si eres de los afortunados de hacerlo). Sin embargo, esta situación implica el desconocimiento de una serie de aspectos clave para que los procesos de enseñanza y aprendizaje resulten efectivos: (1) características y organización del centro: (2) características del alumnado (3) material e instalaciones disponibles para llevar a cabo nuestras sesiones.

Contexto de la experiencia

El colegio está situado en la ciudad de Madrid y más concretamente en la zona de Santa de Eugenia, dentro del barrio de Vallecas. Actualmente, el centro comprende las enseñanzas de Educación Infantil y Educación Primaria, la mayoría de los niveles educativos son de línea 2 y 3, con una ratio de alumnos por clase entre 25 y 27 alumnos. La propuesta que presento a continuación está enfocada a todos los grupos académicos en los que imparto docencia en Educación Física (EF): 1º, 2º y 3º de Educación Primaria.

El alumnado del centro es de nivel socioeconómico bajo debido a la situación geográfica en la que se enmarca. Además, recibe alumnado de la “Cañada Real” que suponen alrededor del 25% del alumnado del colegio. Por todo ello, el alumnado es muy heterogéneo y diverso y muchas de las familias se podrían considerar analfabetas. Esta situación social conlleva de manera paralela varios hándicaps: el absentismo, las dificultades de aprendizaje y los conflictos interpersonales.

En cuanto a la organización horaria del centro, las sesiones de EF siempre se realizan a partir del recreo (las primeras sesiones de la mañana se dedican a las áreas instrumentales y los alumnos permanecen con sus tutores) y se llevan a cabo con cada grupo 2 sesiones de 45 minutos semanales.

Por último, dispongo de un gimnasio no muy amplio, dos pistas polideportivas anejas al centro y bastante material específico del área, todo ello es compartido con otro compañero de EF, con él, en ciertas ocasiones hemos de compartir instalaciones debido a la simultaneidad de horarios.

Todos estos aspectos han conllevado un inicio de curso muy complicado. Los alumnos no tenían interiorizadas ningún tipo de rutina, el centro tiene muchas normas pero se cumplen más bien pocas (es muy habitual expulsar a niños del colegio por comportamiento). Así, después de una primera unidad didáctica (UD) en la que trabajé por rincones de aprendizaje utilizando el material y los espacios como inductores al aprendizaje (Blández, 2005), observé que la mayoría de los alumnos, en vez de crear sus propias composiciones motrices con el material y el espacio, se pasaban la mayor parte de la clase aburridos, o creando algún tipo de problema o conflicto. Por lo que me tuve que replantear mi manera habitual de dar las clases de EF y empezar “la casa por los cimientos”.

Para ello, todas las tareas que deseaba que los alumnos realizarán las tendría que reducir o simplificar en pasos más sencillos y claros, con unas

“autoinstrucciones” según Meichenbaum (Orjales,1991). Aunque esta estrategia metodológica es utilizada habitualmente con alumnos con necesidades educativas especiales, es muy útil para estructurar y organizar la información que tiene que interiorizar el alumno. Así, tareas y rutinas que en otros colegios los alumnos las realizaban de manera autónoma (como sentarse en la asamblea inicial), aquí tendría que realizar una explicación de las instrucciones que los alumnos tendrían que realizar desde que salían del aula hasta que llegáramos al gimnasio: (1) realizar una fila en clase en silencio o hablando bajito: (2) bajar por las escaleras en fila y sin molestar a otros compañeros: y (3) colocar los bancos en el gimnasio y esperar al inicio de la clase.

En resumen, debido a las características y alumnado del centro surgen unas necesidades específicas a las que dar una respuesta educativa. Probablemente existan más, pero he decidido seleccionar las que me han parecido más prioritarias:

- 1- Alto nivel de conflictos entre alumnos.
- 2- Absentismo habitual de ciertos alumnos, justamente los que menos deberían faltar a clase.
- 3- Ratio de alumnos por clase muy alta, por lo que el tiempo disponible para atender individualizadamente a cada alumno es insuficiente.
- 4- Sesiones de 45 minutos en las que se incluyen: desplazamientos desde el aula al gimnasio/pista, higiene, rutinas, etc. Por lo que es complejo llevar a cabo procesos de reflexión y a la vez una alta implicación motriz durante la sesión.

Objetivos de la experiencia

Una vez analizadas las características del centro durante las dos primeras semanas de clase me he planteado una serie de objetivos a alcanzar a lo largo del curso académico. Estos objetivos, son una concreción de las posibles dificultades que me iba a encontrar a lo largo del año y están definidos para ser utilizado de manera transversal a lo largo de todo el curso académico:

- 1- Mejorar el clima del aula a través de modelos pedagógicos como el de responsabilidad personal y social y el de aprendizaje cooperativo.
- 2- Interiorizar, reflexionar y aplicar las reglas de clase en las sesiones de EF.
- 3- Resolver los conflictos de manera autónoma y utilizando el diálogo entre iguales.

Características de la experiencia

Para dar respuesta a los objetivos anteriores la manera de plantearme el curso académico ha sido a través de una metodología y estrategias metodológicas concretas que puedan adaptarse en la medida de lo posible a las necesidades reales de mis alumnos y contexto.

Por todo ello, mi experiencia está basada en dos modelos pedagógicos de manera transversal: El modelo de responsabilidad personal y social y el de aprendizaje cooperativo. Y, en dos estrategias metodológicas que ayudarán a complementar los modelos pedagógicos anteriores: El Rincón de Resolución de Conflictos y la figura de los Miniprofesores.

Nivel 1. Modelo pedagógico de responsabilidad personal y social

Es un modelo pedagógico que encaja muy bien con los objetivos planteados anteriormente, que se fundamenta en el siguiente enunciado: “Los alumnos adquieran pautas de responsabilidad individual y grupal de acuerdo a los valores sociales”, estableciendo 5 niveles:

- Nivel 0: Conductas Irresponsables.
- Nivel 1: Respeto por los derechos de los demás.
- Nivel 2: Participación y Esfuerzo.
- Nivel 3: Autonomía.
- Nivel 4: Ayuda a los demás.
- Nivel 5: Transferencia a otros ámbitos fuera del colegio.

De esta manera, para cada una de las reglas de clase establecidas democráticamente con los alumnos al inicio del curso, he elaborado cuatro niveles de logro, teniendo como referencia los niveles de responsabilidad personal y social que propone Hellison de manera general (en Fernández Rio et al., 2017). En mi experiencia he eliminado el Nivel 5 ya que es de aplicación fuera del ámbito escolar.

Los alumnos en la asamblea final de cada sesión autoevalúan su realización en cada una de las reglas tres reglas de clase, las cuales están expuestas en forma de mural en la pared del gimnasio, en la zona donde realizamos la asamblea inicial y final.

Tabla 1. Regla 1: Levantar la mano para hablar y sus niveles de logro

¿CÓMO LO HAGO?	¿QUÉ HAGO EN CLASE?
Nivel 3 “Muy bien”	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto los turnos para hablar y escucho atentamente aportando ideas.
Nivel 2 “Bien”	<ul style="list-style-type: none"> • Levanto la mano y espero mi turno en silencio para hablar. Además, intento escuchar.
Nivel 1 “Regular”	<ul style="list-style-type: none"> • A veces levanto la mano para hablar, pero casi nunca escucho a mis compañeros.
Nivel 0 “Mal”	<ul style="list-style-type: none"> • No levanto la mano para hablar y no escucho al compañero.

Tabla 2. Regla 2: Respetar al compañero y sus niveles de logro.

¿CÓMO LO HAGO?	¿QUÉ HAGO EN CLASE?
Nivel 3 “Muy bien”	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudo a mis compañeros en clase y colaboro con ellos en las actividades.
Nivel 2 “Bien”	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a mis compañeros sin molestar, si tengo un problema lo resuelvo hablando.
Nivel 1 “Regular”	<ul style="list-style-type: none"> • A veces respeto a mis compañeros y les pido perdón si me he portado mal.
Nivel 0 “Mal”	<ul style="list-style-type: none"> • Molesto a mis compañeros, me da igual si se

	sienten bien o mal.
--	---------------------




Tabla 3. Regla 3: Cuidar el material y sus niveles de logro

¿CÓMO LO HAGO?	¿QUÉ HAGO EN CLASE?
Nivel 3 “Muy bien”	<ul style="list-style-type: none"> • Trato muy bien el material y ayudo a los miniprofesores a recogerlo.
Nivel 2 “Bien”	
Nivel 1 “Regular”	<ul style="list-style-type: none"> • A veces no cuido el material, pero pienso lo que he hecho e intento no volver a hacerlo.
Nivel 0 “Mal”	<ul style="list-style-type: none"> • No me importa que se rompan los materiales de clase, solo quiero jugar.

En la asamblea final, los miniprofesores preguntan a tres de sus compañeros de manera aleatoria, para que autoevalúen su actuación durante la sesión realizada. Cada uno de estos alumnos indica el color-nivel en el que se encuentra (con colores es más sencillo para muchos alumnos identificar su nivel), el miniprofesor lee en alto la descripción de ese nivel y se le vuelve a preguntar al alumno si aún sigue manteniendo su opinión, se le dice qué aspectos hace bien y cómo puede mejorar para subir a otro nivel.

Una vez a la semana esa información queda plasmada en una ficha de autoevaluación que explico a continuación:

Tabla 4. ¿Qué tal lo has hecho hoy en Educación Física?

		Respeto por los demás				LEVANTAR LA MANO PARA HABLAR				CUIDAR EL MATERIAL					
															
Día	Nivel	0	1	2	3	Nivel	0	1	2	3	Nivel	0	1	2	3
	¿Por qué?														
Día	Nivel	0	1	2	3	Nivel	0	1	2	3	Nivel	0	1	2	3
	¿Por qué?														

En esa ficha, cada uno de los alumnos tiene que indicar el día (la fecha), poner una cruz en el nivel que se encuentra de cada una de las reglas y escribir debajo de las mismas los motivos por los que se encuentra dentro de ese nivel.

Nivel 2. Modelo de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se ha definido como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza y aprendizaje que facilita y potencia esta

interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Rio, 2017, p.1). En mis clases, debido a la poca familiarización de los alumnos con este tipo de prácticas, he decidido seguir la secuencia del “Ciclo del Aprendizaje Cooperativo que tiene 3 fases fundamentales” (Fernández Rio, 2017, p.265).

- Fase 1: Creación y cohesión de grupo.

Desde el principio de curso se han ido realizando tareas en las que se han trabajado aspectos como: la presentación, autoconocimiento y la confianza.

- Fase 2: El Aprendizaje Cooperativo como contenido.

En esta fase se han realizado actividades grupales en las que primen el resultado de todo el grupo, enfatizando la necesidad de que los alumnos tengan una visión menos individualista y más grupal de las actividades.

- Fase 3: El aprendizaje Cooperativo como recurso. Aún no se ha implementado en el aula, todavía se siguen trabajando las fases anteriores y el nivel de responsabilidad de los alumnos no es óptimo para pasar a procesos más complejos.

Nivel 3. Estrategia metodológica “Rincón de Resolución de Conflictos”.

El área de EF es propicia a que los alumnos tengan que interaccionar entre ellos para alcanzar los objetivos que se propongan con las tareas propuestas. Este aspecto, una de las señas de identidad en el área de EF con grandes beneficios pedagógicos, en donde el conflicto social se debe entender como formativo.

El “Rincón de Resolución de Conflictos” está basado en la propuesta de Omeñaca (en Fraile et al., 2008), es un ámbito espacial reservado para que las personas implicadas en el conflicto no se vean interferidas por aquellos inmersos en la actividad motriz.

Para ello, al inicio de curso, decidimos de manera democrática ¿qué podemos hacer para resolver nuestros problemas? De ello, han surgido 4 pasos:

2º Hablamos del problema. En este punto cada uno cuenta su versión de lo ocurrido. Lo más importante es que se escuchen entre ellos y puedan expresar lo que ha pasado y cómo se sienten.

3º Propón una solución. Cada uno debe proponer una solución diferente. Ellos ya saben que no vale solo con “perdón, no lo voy a volver a hacer”, tienen que ofrecer respuestas más constructivas.

4º ¡Ponla en práctica! (explica la solución a los miniprofes y profe). Ahora ponen en práctica la solución y saben que tienen que contársela a los miniprofesores y a mí. De esta manera, tienen que pasar un filtro antes de volver a jugar y dar una explicación razonada de la solución.

Nivel 4: Estrategia metodológica “Miniprofesores”

Esta estrategia surge de la necesidad de que todos los niños y niñas asuman diferentes roles, responsabilidades y se impliquen en la interiorización y

aplicación de las reglas de clase (establecidas democráticamente al inicio de curso).

En cada sesión habrá dos nuevos “miniprofesores”, siguiendo el orden de la lista de clase, por lo que sería una forma de agrupación preestablecida, algunas de sus funciones son:

- Al inicio de la clase, preguntar las reglas de clase, preguntar los pasos para resolver un conflicto y realizar la fila para bajar al patio.
- Durante la sesión, organizar la fila para bajar en silencio y en orden, organizar la asamblea inicial y dirigir el primer juego de ese día. Además, en los conflictos pueden actuar como mediadores.
- Al finalizar la clase, organizar la recogida del material y ayudar en la misma y estructurar el orden de la fila para subir en silencio.

Conclusiones

En este apartado voy a analizar el grado de consecución de los objetivos propuestos en esta experiencia: (1) mejorar el clima del aula a través de modelos pedagógicos como el de Responsabilidad Personal y Social y el de Aprendizaje Cooperativo: (2) interiorizar, reflexionar y aplicar las reglas de clase en las sesiones de EF: y (3) resolver los conflictos de manera autónoma y utilizando el diálogo entre iguales.

En el primer objetivo, los alumnos han interiorizado una serie de rutinas de clase: filas, asambleas, momentos de silencio y explicaciones, paradas de reflexión, roles de los miniprofesores, etc. Las cuales han sido reforzadas día a día, los alumnos han reflexionado sobre su comportamiento y se han generado dinámicas grupales positivas. La realidad es que ha habido una mejoría clara con respecto al inicio de curso, los alumnos son más responsables dentro de las clases de EF y se ha creado un clima de aula en el que se respira una mayor armonía.

El segundo objetivo ha sido alcanzado, aunque aún no hayamos acabado el curso. Todos los alumnos conocen las 3 reglas de clase, han aplicado las reglas tanto en el rol de participante como en el de miniprofesor, al final de cada sesión nos hemos sentado a hablar sobre la sesión y todos han autoevaluado su conducta. Todavía están en un proceso de interiorización de las reglas, ya que en las edades de la experiencia (6,7 y 8 años) la moral heterónoma está en fase de desarrollo, por lo que, aún hay alumnos que conocen las reglas de clase, pero siguen necesitando que haya una autoridad externa que ratifique su conducta como positiva o negativa.

Por último, los conflictos en el aula han disminuido en cantidad, pero sobre todo en gravedad. Al inicio, las peleas y agresiones era la única manera que entendían los alumnos de resolver sus conflictos, y ahora, muchos de los conflictos se están resolviendo de forma dialogada. Además, ha mejorado su autonomía, antes siempre venían a mí (al maestro) a que les resolviera el problema que tenían con otro compañero, pero actualmente son ellos lo que se van de manera libre a la zona del rincón de conflictos, proponiendo sus propias soluciones. No siempre en así, a veces, intervienen los miniprofesores como mediadores si alguna de las partes no quiere ir al rincón o porque ha visto lo que sucedió, y en caso de no resolverse, iré yo a mediar en el conflicto y conocer lo qué está sucediendo, intentando que lo resuelvan ellos mismos.

Referencias

- Blández, J.(1995). *La utilización del material y del espacio en educación física: propuestas y recursos didácticos*. Barcelona: Inde.
- 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, 264-269.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela A., 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.
- Orjales, I. (1991). *Eficacia diferencial en técnicas de intervención en el síndrome hiperkinético*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (en Fraile, 2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.

¿PUEDE SER LA ESCUELA PERJUDICIAL PARA LA SALUD Y EL APRENDIZAJE? ARGUMENTARIO PARA DEFENDER MÁS ACTIVIDAD FÍSICA Y COOPERACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y REFLEXIÓN DOCENTE

¿COULD THE SCHOOL BE HARMFUL FOR THE HEALTH AND LEARNING? RATIONALE TO SUPPORT MORE PHYSICAL ACTIVITY AND COOPERATION FROM THE EXPERIENCE AND TEACHER'S THOUGHT

Txema Córdoba Jiménez¹, Anna Beleta Granada²
¹FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona
²Escola Decroly. Barcelona

RESUMEN:

En esta comunicación se expone la problemática para la salud y el aprendizaje óptimo del alumnado de un modelo educativo que reprime el movimiento y la cooperación, y contribuye a la inactividad física, a la competición y el individualismo. Por ello, se ofrece un argumentario desde diferentes ámbitos del saber para justificar la necesidad de ofrecer actividades físicas y cooperativas a lo largo de toda la jornada escolar, entendiendo que son los dos pilares básicos para el desarrollo holístico de la persona.

PALABRAS CLAVE: actividad física, cooperación, educación, salud, aprendizaje

ABSTRACT:

In this communication the difficulties for health and optimal learning of an educational method, which restrains the movement and cooperation contributing to the physical inactivity, competitiveness and individualism are being exposed. Therefore a rationale is to be presented from different areas of knowledge to justify the necessity of offering both physical and cooperative activities throughout the whole school day, considering that both are basic pillars for the holistic development of a person.

KEY WORDS: physical activity, cooperation, education, health, learning

1. Introducción

Durante un trabajo sobre los derechos humanos y del niño en la clase de 2º de primaria de la *Escola Decroly de Barcelona*, el alumnado concluyó y redactó los derechos (véase figura 1) que consideraban que se les debían respetar.

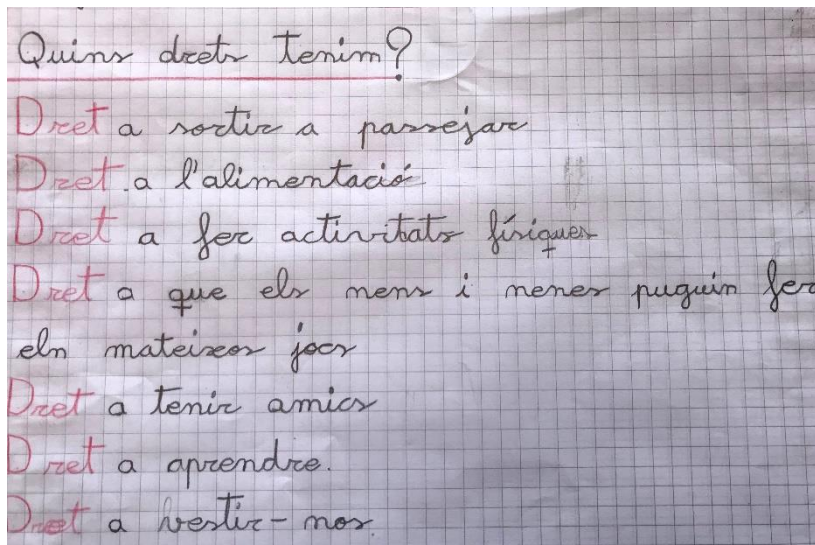


Figura 1. Trabajo sobre los derechos humanos en la clase de 2º de primaria de la *Escola Decroly*.

La mayoría de estos derechos estaban relacionados con la necesidad de hacer actividad física y con el sentirse miembros de un colectivo. Estaban identificando las dos grandes pandemias del siglo XXI contra las que nuestra sociedad debería empezar a actuar sin dilación: el sedentarismo y el individualismo. Ambas se están expandiendo a ritmos vertiginosos por cada vez más zonas geográficas del planeta y afectando a millones de individuos. Estos alumnos estaban reclamando una escuela que no permanezca indiferente y que asuma enérgicamente la reversión de esta situación como su gran reto.

Muchos profesionales vinculados al área de Educación Física son conscientes del riesgo de una sociedad donde la principal actividad del sujeto es consumir, aún a coste de su salud, aumentando el sedentarismo y los hábitos nocivos para el desarrollo holístico del individuo. Las inquietudes de estos docentes les llevan a desarrollar acciones para transformar esa realidad como por ejemplo: solicitar más horas de Educación Física Escolar, animar al resto de docentes a desarrollar el contenido de sus áreas mediante la actividad física, reducir la utilización de instrumentos electrónicos fomentando los naturales, proponer más salidas escolares relacionadas con la actividad física, demandar la reducción de deberes escolares para aumentar el tiempo de ocio y juego, que acostumbra a caer en saco roto llevando a menudo a la percepción de impotencia y a la desmotivación por seguir proponiéndolas.

El individualismo y la competitividad son los valores que mantienen y permiten crecer el modelo capitalista y neoliberal en el que estamos inmersos, creando más desigualdades, generando más riesgo de exclusión y aumentando las los aislamientos y los sufrimientos psíquicos (Chomsky, 2005). Prefiere una

sociedad compuesta por individuos aislados a otra de personas unidas por lazos de cooperación y organizada por colectivos fuertes y significativos. La escuela (en muchos casos y a menudo de manera inconsciente) es un factor reproductor de esta situación, hecho ampliamente denunciado por la pedagogía crítica (Giroux, 2001; McLaren, 2005). En cambio, también podría ser el factor transformador, priorizando las acciones colectivas y fortaleciendo vínculos entre individuos mediante valores imprescindibles como la cooperación y la solidaridad. Sin embargo, aunque muchos docentes orientan sus acciones a este fin, una simple visita a las comunidades educativas de nuestro entorno permite apreciar que las metodologías de aprendizaje utilizadas siguen basándose en modelos individualistas y competitivos, contribuyendo a la reproducción del modelo neoliberal.

2. Desarrollo de la experiencia

A raíz de las inquietudes que florecieron en la tutora de este curso de 2º de la Escuela Decroly del análisis de los derechos reclamados por su alumnado, ésta se puso en contacto con un docente universitario para constituir un seminario para generar un espacio de debate, asesoramiento y soporte profesional que profundizara sobre una propuesta educativa global enfocada desde la actividad física y la cooperación (Córdoba et al., 2016). De esta experiencia de trabajo docente en equipo surge este argumentario que transita por diferentes ámbitos del saber (la filosofía, la neurociencia, la fisiología, la antropología, la pedagogía y la economía) con la intención que pueda servir tanto a profesores que requieran de un apoyo para defender este cambio tan necesario, o incluso para comunidades educativas que quieran reformular su proyecto de centro teniendo en cuenta estas premisas.

2.1. Desde la filosofía...

Si la escuela educa para la vida hay que empezar a desterrar ese mensaje nada inocente con el que la sociedad capitalista (y quien mueve sus hilos) nos ha ido impregnando hasta la médula: “El tiempo es oro”. Hay que manifestar un no rotundo. El tiempo no es oro, el tiempo es vida, y la vida es movimiento y cooperación. Sin movimiento y sin relacionarnos la vida es inconcebible. El movimiento es el primer valor de la persona, su mayor fuente de conocimiento que le ayudará a desarrollar todas sus potencialidades. Además, la vida tendrá un significado u otro en función de los valores con los que construyamos la relación con el otro. Sólo conociéndonos a nosotros mismos podemos alcanzar a conocer a los demás, desarrollarnos con ellos y compartir una vida más feliz y digna.

Morin (1999) plantea los retos necesarios para la educación del s.XXI entre los que se encuentra comprender la condición humana, a la vez física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica. Advierte que el hecho de dividir esta compleja naturaleza humana en áreas o disciplinas dificulta su comprensión y desarrollo, y sin embargo la escuela sigue parcelando el aprendizaje por asignaturas, presentando por ejemplo la actividad física de manera aislada en lugar de tenerla presente en todos los ámbitos del sistema educativo.

2.2. Desde la neurociencia...

La evidencia científica ya demuestra que la actividad física es imprescindible para la salud cerebral (Hillman, Erickson, y Kramer, 2008; Ratey, 2008). Irene Pellicer (2015) plantea una innovadora propuesta basada en la neurociencia para desplegar toda la potencialidad de la actividad física en las etapas formativas donde la salud integral del individuo se entiende desde cinco dimensiones: física, mental, emocional, interior y social.

La actividad física es el elemento más determinante para activar el córtex prefrontal del cerebro (responsable de capacidades tan importantes como la atención, el autocontrol y la planificación) ya que estimula la segregación de sustancias clave como la proteína BDNF (Pellicer, 2015; Ratey, 2008). El ejercicio físico produce endorfinas, hormonas que impactan sobre el cerebro generando sensación de bienestar y relajación, y provocando la reducción de la ansiedad, de la depresión y del estrés (Arruza et al., 2008). La actividad física también es clave en la producción de serotonina, dopamina y noradrenalina (conocidas como “analgésicos naturales” u “hormonas de la felicidad”) que son moléculas neurotransmisoras implicadas directamente en las emociones y la motivación, asociadas al almacenamiento y recuperación de la memoria, inhibidoras del dolor, analgésicas y sedantes (Arruza et al.2008).

En cuanto a la importancia de la socialización desde la neurociencia, Mora (2013) plantea que la falta de relación con los demás genera inflamaciones de bajo grado mantenidas a causa del estrés, produciendo atrofiar neuronales. Ratey (2008) afirma que el hecho de cooperar y de sentirse miembro de un grupo estimula también la segregación de dopamina, y por lo tanto el buen humor, el espíritu de iniciativa y la motivación. Por último, hay que destacar que la cooperación también favorece la producción de neuronas espejo, que están vinculadas directamente con comportamientos empáticos sociales e imitativos y son determinantes en el aprendizaje (Rizzolatti y Craighero, 2004).

2.3. Desde la fisiología...

Según la OMS (2017), la inactividad física:

- Es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial, y contribuye directamente en el primero (hipertensión) y el tercero (hiperglucemia).
- Es la causa principal de aproximadamente un 21%-25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% de los casos de diabetes y aproximadamente el 30% de la carga de cardiopatía isquémica.

A nivel mundial, en las últimas cuatro décadas el número de niños y adolescentes de edades comprendidas entre 5 y 19 años que presentan obesidad se ha multiplicado por 10, y se estima que el 81% de los adolescentes en edad escolar no se mantienen suficientemente activos (OMS, 2017). En España los datos son alarmantes, ya que el ritmo de crecimiento de personas que padecen esta enfermedad es tan acelerado como el de EEUU, e obesidad y sobrepeso por detrás del Reino Unido (Barnett, 2017).

El movimiento es medicina. Existe evidencia actualizada para la prescripción de ejercicio como medicamento en el tratamiento de 26 enfermedades diferentes: enfermedades psiquiátricas (depresión, ansiedad, estrés, esquizofrenia);

enfermedades neurológicas (demencia, enfermedad de Parkinson, esclerosis múltiple); enfermedades metabólicas (obesidad, hiperlipidemia, síndrome metabólico, síndrome de ovario poliquístico, diabetes tipo 2, diabetes tipo 1); enfermedades cardiovasculares (hipertensión, enfermedad coronaria, insuficiencia cardíaca, apoplejía cerebral y claudicación intermitente); enfermedades pulmonares (enfermedad pulmonar obstructiva crónica, asma, uloesqueléticos (osteoartritis, osteoporosis, dolor de espalda, artritis reumatoide); y cáncer (Pedersen y Saltin, 2015).

La conexión social y la cooperación también es fundamental para la salud física y mental del individuo. La evidencia es aplastante. Una revisión sistemática de 148 estudios (Holt-Lunstad, Smith, y Layton, 2010) encontró que las personas que se sentían menos conectadas socialmente tenían más riesgo de muerte prematura que las que fumaban, bebían o eran obesas. En la misma línea, se ha demostrado que programas terapéuticos que se centran en la construcción de las conexiones sociales son eficaces en el tratamiento de la depresión, la ansiedad y la esquizofrenia (Webber y Fendt-Newlin, 2017).

2.4. Desde la pedagogía...

A medida que el alumnado crece, encuentra que en la escuela las situaciones de juego y la interacción con los otros disminuyen, instaurándose el falso mito de que la concentración, la atención y el aprendizaje son capacidades relacionadas únicamente con el silencio, la seriedad y la inmovilidad, omitiendo (y en ocasiones penalizando) todo aquello vinculado al cuerpo y al movimiento. Sin embargo, es el cuerpo el que nos permite establecer una conexión con el mundo y comunicarnos con los otros, para lo que requiere de espacios y metodologías flexibles que permitan explorar el entorno. Explorar precisa de movimiento, permitiendo optimizar su desarrollo integral y preservar su salud. Impedir el movimiento es bloquear su curiosidad, detener el interés y negar el aprendizaje.

Para Le Boulch (2001) es urgente considerar al niño como un ser con derechos, total y vivo, no como un cerebro a llenar. Lapierre y Aucouturier (1984) consideran la vivencia corporal como aquella que nos conduce a la intelectualización, afianzándola y consolidándola desde un aprendizaje significativo. Vaca (2007) plantea el concepto de *cuerpo silenciado* como aquel que se refleja en los alumnos fuera del área de Educación Física, cuestionando espacios educativos, metodologías y tiempos en la jornada escolar para dotarlos de actividad física y movimiento.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) analizan y sintetizan en diferentes ámbitos los efectos positivos del aprendizaje cooperativo. Demuestran las diferencias significativas en cuanto al aprendizaje tanto cualitativo como cuantitativo, siendo mucho mayor planteando modelos cooperativos frente a competitivos e individualistas. Destacan que hay más motivación, curiosidad, esfuerzo e implicación por parte del alumnado, desarrollando un pensamiento crítico transferible a otras situaciones. Recalcan que el aprendizaje cooperativo promueve relaciones más positivas evidenciando una cohesión del grupo y un mayor respeto por la diferencia. Por último, insisten en que la cooperación refuerza al individuo, favoreciendo más responsabilidad y autonomía como consecuencia de una mayor autoestima y conocimiento de la propia identidad.

Desde una mirada socioconstructivista, las metodologías cooperativas favorecen la construcción de verdaderos contextos inclusivos, tanto educativos como sociales, ya que se asumen diferentes valores el respeto por las diferencias, la valoración de cada persona, la participación y la equidad (Córdoba y Romero, 2016).

2.5. Desde la antropología...

El movimiento y la cooperación han sido factores determinantes en la evolución del ser humano. Somos lo que somos gracias a que nos hemos movido. El movimiento es parte esencial de la supervivencia de todos los seres vivos: sin movimiento no hay alimento. El cerebro que hoy tenemos, se ha formado durante millones de años gracias a la actividad física (McDougall, 2011). Nuestra genética nos la reclama para optimizar nuestra vida y mantener nuestra esencia humana. Es esta necesidad de desplazamiento lo que hace que exista el cerebro. Un ejemplo es la ascidia, un animal que se desplaza por rocas y arrecifes en busca de un hogar. Una vez encontrado se agarra, se implanta y se come su cerebro, ya que al no tener que volver a moverse no lo necesitará más. Posiblemente, teniendo sentados a los alumnos durante horas y más horas, pretendiendo desarrollar el cerebro sin utilizar el movimiento, nos estamos acercando más a la genética de la ascidia que a la del ser humano.

El otro factor fundamental ha sido la cooperación. La humanidad se ha creado por un lado sobre la conciencia de la solidaridad humana y de la dependencia recíproca, sobre el reconocimiento inconsciente de que la felicidad de cada individuo tiene una dependencia estrecha con la felicidad de todos, y por otro sobre los sentimientos de justicia y equidad, que llevan a considerar los derechos de los demás como iguales a los propios (Kropotkin, 1989). A lo largo de la historia, aquellos individuos que se han quedado aislados del grupo, del clan o de la tribu han reducido considerablemente sus posibilidades de supervivencia, lo que ha llevado a desarrollar información genética vinculada a la necesidad de pertenencia a un colectivo. De ahí la incoherencia, desde esta perspectiva evolutiva, de plantear tareas individuales y competitivas, pero su idoneidad si lo que se pretendiera fuera reproducir capitalistas y neoliberales.

2.6. Desde la economía...

Cada vez hay más empresas orientadas a generar una cultura y un clima que promuevan la salud y el bienestar, así como la efectividad empresarial. Para ello desarrollan diversidad de programas de actividad física para promocionar hábitos saludables entre sus empleados con el objetivo de: mejorar la calidad de vida de las personas, mejorar el clima laboral y el estado de ánimo, minimizar el riesgo de enfermedades no transmisibles, reducir el absentismo y el presentismo, aumentar la satisfacción por el trabajo realizado, mejorar la concentración, fomentar la motivación, aumentar la productividad y la eficiencia, incrementar el sentido de pertenencia, dar una imagen más atractiva de la empresa, e incrementar el espíritu de equipo elevando el vínculo emocional entre todos los miembros. Respecto a este último aspecto, la asociación americana de universidades y empresas (NACE), publicó en 2014 un importante estudio donde el trabajo en equipo era la primera habilidad profesional en el ranking de las diez más demandadas por las empresas a sus

trabajadores. La pregunta es la siguiente: si de la importancia de la actividad física y el trabajo en equipo ya se ha dado cuenta el sistema empresarial y en sus modelos más innovadores ya presentan multitud de iniciativas con esta orientación, ¿cuánto tardará la escuela y sus proyectos más innovadores en plantearlas?

3. Conclusiones

En primer lugar, queremos destacar que lo aquí expuesto se basa en correlaciones generadas por los autores a partir de sus experiencias, pero que para implicar causalidad debería generarse un estudio debidamente planificado, para el que este trabajo puede suponer una puerta de acceso.

Aún y disponiendo de toda esta evidencia y muchísima más sobre la necesidad imperiosa de incremento de actividad física y cooperación en el sistema educativo actual, tanto desde el punto de vista de la salud como del aprendizaje y del desarrollo social, todavía gran parte de las escuelas españolas continúan basando su proyecto educativo en todo lo contrario: reprimiendo el movimiento, pretendiendo que se aprenda de manera pasiva, y apostando por estructuras competitivas e individualistas, limitando a momentos puntuales la relación con el resto de compañeros.

¿Podríamos decir que en muchos casos la escuela afecta con estos modelos metodológicos de manera negativa a la salud y el aprendizaje de los alumnos? Teniendo en cuenta que: (a) en muchas escuelas los niños y adolescentes siguen sentados más de 6 horas al día; (b) los deberes, los exámenes y los valores competitivos ocultos en el currículum continúan provocando estrés e inflamación de bajo grado perpetua del sistema inmune; (c) se sigue desarrollando un modelo educativo alejado de nuestro diseño evolutivo y genética, desencadenando alteraciones y enfermedades; (d) las estructuras de aprendizaje individualistas y competitivas se imponen a las cooperativas, limitando las posibilidades de desarrollo; nos lleva a pensar que desgraciadamente sí que está repercutiendo en contra de la salud y el aprendizaje de la mayoría del alumnado.

Afortunadamente ya sabemos que la píldora milagrosa que previene enfermedades como la diabetes, la obesidad, la depresión, diversos cánceres, el deterioro cognitivo, la salud de corazón y huesos, retrasar el envejecimiento, y que además contribuye de manera determinante a un aprendizaje mayor y óptimo es la actividad física, que combinada con la cooperación multiplica sus efectos. Es una píldora que puede (y debe) administrarse diariamente sin contraindicaciones, que a diferencia de otros fármacos no provoca alergias, y que como efectos secundarios sólo presenta un aumento de la motivación y de las posibilidades de aprendizaje.

Creemos que las escuelas del futuro serán aquellas “que se mueven”, pero... ¿Cuánto tardará en llegar ese futuro? Por el bien de nuestros niños y de la sociedad, empecemos hoy mejor que mañana.

4. Referencias

- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S., y Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8(30), 171-183.
- Barnett, R. (2017). Obesity. *The Lancet*, 389, 591. DOI: 10.1016/S0140-6736(17)30273-8
- Chomsky, N. (2005). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Planeta.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S., y Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 264-269.
- Córdoba, T., y Romero, R. (2016). *Cooperar en l'activitat física i l'esport. 50 propostes pràctiques*. Barcelona: Institut Barcelona Esports-Ajuntament de Barcelona.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hillman, C.H., Erickson, K.I., y Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58–65.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., y Layton, J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: a meta-analytic review. *PLoS medicine*, 7(7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000316
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kropotkin, P. (1989, 3ª ed.). *El apoyo mutuo*. Móstoles: Madre Tierra.
- Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1984). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- McDougall, C. (2011). *Nacidos para correr*. Madrid: Debate.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro*. Unesco.
- NACE (2014). *Job Outlook: The candidate skills/qualities employers want, the influence of attributes. Spotlight for Career Service Professionals*. Disponible en: <https://www.naceweb.org>.
- OMS (2017). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Disponible en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/es/>
- Pedersen, B.K., y Saltin, B. (2015). Exercise as medicine – evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 25, 1-72. doi: 10.1111/sms.12581
- Pellicer, I. (2015). *NeuroEF. La Revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.

- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown y Company.
- Rizzolatti, G., y Craighero L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Rev. Neuroscience*, 27,169-92. doi: 10.1146/annurev.neuro.27.070203.144230
- Vaca, M. (2007). Un proyecto para una escuela con cuerpo y en movimiento. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4, 91-110.
- Webber, M., y Fendt-Newlin, M. (2017). A review of social participation interventions for people with mental health problems. *Soc Psychiatry*, 52, 369-380. doi: 10.1007/s00127-017-1372-2

ESTUDIO DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN LAS SESIONES DE ACTIVIDAD FÍSICA A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN NIÑOS CON SÍNDROME DE ASPERGER

STUDY OF EXECUTIVE FUNCTIONS IN PHYSICAL EDUCATION SESSIONS THROUGH GAMIFICATION AND COOPERATIVE LEARNING IN CHILDREN WITH ASPERGER SYNDROME

María Valdivieso, Juan Fraile 1. Universidad Francisco de Vitoria_
María4.valdivieso@gmail.com

RESUMEN: Estudio de caso en el que se trabajan y evalúan las funciones ejecutivas en niños con síndrome de Asperger (SA) a través de la gamificación y el aprendizaje cooperativo en sesiones de Actividad Física (AF) con el objetivo de mejorar y desarrollar dichas funciones. Asimismo, se pretende abrir un nuevo campo para futuras investigaciones y conseguir un mayor rendimiento en las sesiones de AF. La interpretación cualitativa y cuantitativa de los resultados se ha llevado a cabo con los test ENFEN y Torre de Londres, analizando: atención, flexibilidad cognitiva, planificación, memoria de trabajo e inhibición en la respuesta. Los test fueron aplicados a tres sujetos de 8, 9 y 10 años de edad con una diferencia de 12 semanas entre el pre test y en el post test, con una intervención de 6 sesiones fuera del horario escolar con los tres participantes. Los resultados del ENFEN muestran una desviación positiva en todas las pruebas realizadas, resaltando las más llamativas en fluidez fonológica con un 33,5 % de media y en el sendero gris con un 28,7 % de media. En el test Torre de Londres se muestran resultados positivos en todos los ítems excepto en Número de movimientos, Marcas correctas y Tiempo total de resolución.

ABSTRACT: This study case explores the implementation and assessment of executive functions on students with Asperger's Syndrome through gamification and cooperative learning methodologies in Physical Activity (PA) sessions. The aim was to improve and develop those executive functions. Moreover, this study aims to open the door to new research regarding implementations in PA. The results have been gathered through the ENFEN and Tower of London tests, analyzing: attention, cognitive flexibility, planning, memory and inhibition in their answers. The tests were performed by three children of 8, 9 and 10, and with a difference of 12 weeks between the pre-test and the post-test. The intervention included six sessions with the three participants. The ENFEN results showed a positive mark, above all in phonological fluency with a 33.5% average, and in the grey trail, showing a 28.7%. All the results from the Tower of London test are positive except in Move Score, Correct Score and Total Solving Problem.

Comunicación sobre una investigación Introducción

Según Félix (2005), hay diferentes vías para poder detectar y evaluar el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad de los niños, en el cual es determinante la evaluación de las funciones ejecutivas. Estas son el conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación y el establecimiento de metas, el diseño de planes y programas, el comienzo de actividades y operaciones mentales, la regulación por uno mismo y la monitorización de las tareas, la elección de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad cognoscitiva y su estructuración en el tiempo y en el espacio para conseguir resultados óptimos en la resolución de problemas (Trujillo & Pineda, 2008).

El alumnado con SA posee muchas dificultades en la planificación, flexibilidad y la búsqueda organizada. Según la confederación de Asperger España, un protocolo a llevar a cabo ante estas dificultades es: (1) priorizar objetivos relacionados con los rasgos nucleares del SA, (2) incluir temas de intereses generales y particulares, (3) prestar atención a los indicadores emocionales, y (4) evitar crítica y castigo.

Por lo tanto, en esta investigación nos centramos en incluir asuntos de intereses generales y particulares; y en una de las debilidades principales de las funciones ejecutivas en torno a la dirección de las conductas hacia una meta (Ozonoff, Strayer, McMahon, & Filloux, 1994).

Estos objetivos se pueden abordar con la inclusión de temas de intereses individuales y globales de cada alumno, con objetivos muy marcados, a corto y largo plazo, a través de un sistema de recompensa por medio de puntos y logros. Todo ello, realizado en grupo, a través del aprendizaje cooperativo con ejercicios que impliquen colaboración grupal, estando estrechamente relacionadas las acciones de un componente del grupo sobre las del resto, dando especial relevancia a la interdependencia positiva en las sesiones de AF.

Así, se alimenta la necesidad más relevante que tiene este alumnado: interacción social, desarrollando la motivación intrínseca del alumno con SA, trabajando los intereses, inquietudes y necesidades.

Objetivo

El objetivo general de esta investigación es incluir la metodología de gamificación y aprendizaje cooperativo cómo un método de asentar conocimientos motivadora para este tipo de alumnado con el fin de mejorar sus funciones ejecutivas.

Los resultados que se obtengan facilitarán información para establecer un protocolo y orientar a los especialistas con el fin de mejorar el rendimiento académico y la interacción social entre iguales en la enseñanza primaria y predecir posibles dificultades en cursos posteriores, además de utilizarse exclusivamente con fines de investigación y desarrollo pedagógico.

Metodología Participantes

El sujeto 1 tenía una edad de 10 años un coeficiente intelectual de 121, diagnosticado bajo el SA. En cuanto a su desarrollo del lenguaje, actualmente el patrón lingüístico se caracteriza por ser formalmente correcto.

La segunda participante, con una edad de 9 años, un CI de 91 y diagnosticado con SA, tiene un desarrollo del lenguaje formalmente correcto, aunque con algunas peculiaridades como la presencia de temas repetitivos de conversación, adquisición de un vocabulario abundante y dificultades para narrar lo que ha hecho durante el día. Se aprecia también baja reciprocidad en la conversación, mostrando poco interés por las opiniones y experiencias de los demás. Es una alumna con temperamento muy variable, si no sigues las pautas que ella impone reacciona de una manera violenta y puede llegar a bloquearse, capacidad de concentración muy baja y con problemas para adaptarse al ritmo de la clase en la escuela.

El sujeto 3 con una edad de 8 años, CI de 122 y SA. En relación al desarrollo del lenguaje, comenzó a decir las primeras palabras en torno a los 12 meses, con una evolución adecuada posterior. Actualmente el patrón lingüístico se caracteriza por ser formalmente correcto, aunque con algunas peculiaridades como la presencia de temas repetitivos de conversación, adquisición de un vocabulario abundante y dificultades para narrar lo que ha hecho durante el día. Se aprecia también baja reciprocidad en la conversación.

Materiales

Los instrumentos a los que hemos recurrido para una interpretación fiable de los datos reales son los siguientes:

Test Torre de Londres, el cual nos sirve para observar la flexibilización cognitiva y la memoria a corto plazo del niño.

Test ENFEN, del cual elegimos cuatro baterías: Fluidez fonológica para la interpretación de su lenguaje explícito y comparativo; Fluidez semántica: memoria verbal; Sendero gris: capacidad visoperceptiva; Sendero a color: Habilidad visoespacial; Interferencia: Atención y coordinación.

Estas pruebas se aplicaron, tanto antes como después de la intervención con una diferencia de 12 semanas, de forma individual con cada alumno con una duración aproximada de 45 minutos.

Procedimiento

Se llevaron a cabo seis sesiones en las instalaciones de una asociación dedicada a atender a niños con Autismo y Asperger con el objetivo de no modificar su lugar de trabajo diario, pues los niños acuden a esta varias veces a la semana.

A través de la gamificación incluimos dinámicas y estrategias de los videojuegos en contextos lúdicos y no lúdicos con el objetivo de modificar los comportamientos, conductas y destrezas de los alumnos con síndrome de Asperger, con el fin de convertir intereses no atractivos por intereses demandados por el propio alumnado, apoyándose en el profesor y en sus compañeros, sintiéndose dentro de un grupo y viendo los logros efectuados dentro de él a través del aprendizaje cooperativo cómo herramienta socializadora, la utilización pedagógica del aprendizaje cooperativo, ha sido en varias ocasiones presentado como un recurso eficiente para la educación inclusiva.

Antes de comenzar cada sesión les mostraba un vídeo resumiéndoles lo que se iba a desarrollar en dicha sesión y los ejercicios que íbamos a llevar a cabo para completar las misiones.

Primera Sesión

En la primera sesión les presentaba a ellos como jugadores virtuales “Súper Ian”, “Súper Isa” y “Súper Álvaro” con iconos personalizados, así les resultaba más sencillo identificarse.

El tema de la historia se eligió a través de los intereses del propio alumnado, realizándoles unas preguntas previas a las sesiones, tanto a ellos como a sus familiares, sobre los gustos generales cómo de los deportes y juegos en los que tenían mayor interés.

El protagonista de la historia gamificada era un gato, el cual estaba prisionero por un malvado y se comunicaba a través de nosotros mediante una valla.

La primera misión tenía por objetivo conseguir el mayor número de puntos, los cuales se transformaban en comida y así alimentar al gato porque el malvado no le daba pienso y estaba muy débil.

Realice una tabla con los piensos que tenían que conseguir para que el gato sobreviviese y otra tabla con los piensos que equivaldrían a que el gato estuviese insano.

Antes de comenzar a jugar les pedí que se pusieran un nombre de equipo y crearan un grito para decirlo en voz alta cada vez que conseguían puntos, de esta manera trabajábamos el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Su nombre fue “El equipo de la luna” y el grito “Luna”, para el día siguiente tenían que traerme un escudo de equipo pintado y creado por ellos.

Primer Juego: En una esquina de la clase situé una ruleta, había varias imágenes, el objetivo era caer en la casilla que tenía la imagen de piensos, si caían en dicha casilla conseguirían un pienso.

Para poder girar la ruleta tenían que tirar un dado que estaba situado en la esquina opuesta de la clase, al dado debían ir saltando y a la ruleta corriendo, si sacaban un “1” en el dado solo podían mover una casilla de la ruleta, y así con cada número, en cambio si el dado les mostraba “súper comodín” conseguían 2 piensos más.

Segundo juego: Desde una línea pintada en el suelo tenían que intentar dar a conos grandes situados a unos 10 metros de ellos aproximadamente y tirarlos, por cada cono que tiraran conseguirían un pienso.

En la sala había una verja de madera, la cual simulaba una valla y sirvió para meter más en el papel a los niños advirtiéndoles que detrás de la verja se encontraba el gato, finalmente los alumnos consiguieron completar la misión número 1 con éxito.

Segunda Sesión

Historia: En esta misión los alumnos tenían que conseguir el mayor número de puntos para poder canjearlo por extras que añadir a un coche. El coche les serviría

para saltar la valla donde esta prisionera su mascota.

Antes de comenzar a jugar les expongo las características del coche y la tabla con las equivalencias de los puntos.

Primer juego: alcanzar el máximo número de puntos para canjearlo por dinero y conseguir un coche que salte en un nivel 3 de la tabla mostrada.

Actividad de salto: con sacos, ir hasta un extremo de la clase y levantar un cono de los que haya situados en el suelo, debajo de cada cono habrá unas caras dibujadas (Triste: 50 puntos/ Normal: 100 puntos/ Feliz 200 puntos).

Cuando tengan los puntos, volver con ellos en la mano, depositarlos en el banco y dar el relevo a su compañero.

Segundo Juego: Conseguir que su coche sea más rápido que el del malvado.

Actividad de velocidad: El malvado se ha “metido” dentro de mí (profesora) y ahora soy yo la que juega contra el equipo de la luna, jugaremos a un tres en raya con petos y combas.

Tercer Juego: Tendrán que conseguir puntos para poner a su coche una carrocería determinada.

El juego consistirá en imitar figuras que yo diga mediante un mando, si consiguen completar 8 de esas figuras cada una en menos de 1 minuto conseguirán los 2000 puntos, si completan 5 figuras conseguirán 1000 y si completan 3 conseguirán 500 puntos.

Finalmente consiguieron tener un coche con 2000 en carrocería, salto y velocidad, por lo que les entregué un coche impreso a color en A3 a cada uno al finalizar la clase como premio.

Tercera Sesión

Historia: Salir de la casa del malvado, primero completando un laberinto el cual tendrá la pista para abrir el candado (cierre numérico) y salir de la casa.

Scape Room: Localizar pistas alrededor de la sala e ir pasando pruebas que se irían encontrando, las pruebas no seguían un orden fijo.

Las pistas eran llaves que abrían cajas fuertes, candados o papeles con una palabra y un número.

Por ejemplo: La última pista la tenían pintada por la mitad en un folio transparente, el cual tenían que poner encima de la pantalla del ordenador para saber que pista era, la otra mitad estaba pintada en una imagen, dicha imagen estaba dentro de una carpeta que tenía el nombre de LUNA. La última ficha decía: A=6.

Con la palabra luna y el código 2006 consiguieron abrir el candado y huir del malvado.

Al iniciar la clase les mostré un esquema utilizando el método de aprendizaje

“Visual Thinking” realizando un resumen de las clases que llevábamos, los objetivos de cada misión y al finalizar el mapa, los objetivos de esta.

Historia: Es esta misión tendrán que pasar un túnel e ir hacia un terreno que es seguro para construir una nueva casa a su mascota, ese terreno será muy difícil de encontrar para el malvado, por lo que estará a salvo.

Para construir la casa deberán conseguir una cantidad de puntos y poder canjearlos por “Paja”, “Madera” o “Ladrillos”, cuantos más puntos consigan más resistente será la casa y el muro.

Primer Juego: Salir del túnel, para ello tendrán que guiar a sus compañeros, los cuales tienen los ojos cerrados, realizando un recorrido con obstáculos.

Segundo juego: Juego de puntería, haciendo tres “columnas” con ladrillos, colocados en lados opuestos de la sala. El objetivo era tirar el mayor número de ladrillos para conseguir el mayor número de puntos.

Tercer Juego: Con un dibujo que les enseñé todo a un mismo color, tenían que interpretarlo en la realidad con el material que tenían de educación física en la sala, el dibujo simulaba una barrera.

Quinta sesión

Historia: Encontrar al malvado e identificarle, todo ello lo tendremos que hacer a través de juegos que nos den pistas.

Primer Juego: Tres en raya con ladrillos de colores como variante a los aros y petos.

Segundo Juego: “Caza del tesoro”, se harán dos equipo, uno será el equipo de la luna, formado por ellos tres y otro el Malvado, formado por mí, como hemos hecho más veces (por ejemplo en el tres en raya).

En cada campo se situará un aro en una esquina el cual será la cárcel y en la otra esquina cartulinas circulares que será el tesoro (puntos).

El objetivo es obtener el mayor número de puntos, para pillarse tendrán que coger el peto que se colocarán dentro del pantalón. Podrán ser salvados de la cárcel si algún compañero les pone el pañuelo dentro del pantalón.

Tercer Juego: Gatos y perros: los gatos irán de pie con los ojos vendados y los perros con los ojos destapados y a cuatro patas desplazándose. El objetivo es que los gatos cojan al perro. Sí cazan al perro tendrán al malvado y el gato estará a salvo este donde este.

Sexta Sesión

Esta sesión sirvió a modo de despedida, los alumnos ya habían conseguido completar todas las misiones, se habían convertido en súper héroes de su mascota, en dicha sesión trabajamos los ejercicios que más les había gustado de las sesiones anteriores y para finalizar les entregué un diploma a cada uno.

Resultado

Torre de Londres

La marca SS se corresponde con la “Standar Score” incluida en la tabla para la elaboración del perfil obtenida del manual Torre de Londres.

Tabla 1. Sujeto 1: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario ‘Torre de Londres’ (TOL)

	PRE (SS)	POST (SS)	Dif. SS (%)
Número de movimientos	8 (130)	19 (116)	-11 (10,76)
Marcas correctas	7 (134)	4 (104)	3 (22,38)
Infracción total de la regla	0 (104)	0 (104)	(0)
Tiempo total de Penalización	0 (114)	0 (114)	(0)
Tiempo total de iniciación	62 (120)	21 (90)	41 (25)
Tiempo total de ejecución	156 (114)	184 (110)	-28 (3,50)
Tiempo total de resolución	220 (108)	205 (110)	15 (1,8)

Tabla 2 Sujeto 2: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario ‘Torre de Londres’ (TOL)

	PRE (SS)	POST (SS)	Dif. SS (%)
Número de movimientos	16 (120)	75 (42)	-59 (65)
Marcas correctas	3 (92)	3 (92)	(0)
Infracción total de la regla	12 (42)	3 (60)	9 (42,85)
Tiempo total de Penalización	0 (0)	0 (0)	(0)
Tiempo total de iniciación	20 (94)	17(92)	3 (2,12)
Tiempo total de ejecución	176(110)	300 (94)	-124 (14,54)
Tiempo total de resolución	196 (112)	317(96)	-121 (14,28)

Tabla 3 Sujeto 3: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario ‘Torre de Londres’ (TOL)

	PRE (SS)	POST (SS)	Dif. SS (%)
Número de movimientos	86 (32)	120 (-36)	-34 (-12,5)
Marcas correctas	1 (78)	1 (78)	0 (0)
Infracción total de la regla	7 (40)	0 (108)	7 (170)

Tiempo total de penalización	2 (96)	2 (96)	0 (0)
Tiempo total de iniciación	37 (104)	29 (98)	6 (5,7)
Tiempo total de ejecución	449 (88)	421 (90)	28 (6,23)
Tiempo total de resolución	485 (88)	450 (92)	35 (7,21)

ENFEN

Las siglas PD corresponden a “Puntuación Directa” las cuales utilizamos para interpretarlas en decapitos en las tablas de conversión del manual ENFEN.

Tabla 4 Sujeto 1: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario “ENFEN”.

	PRE (PD)	POST (PD)	Dif. PD (%)
Fluidez Fonológica	14	19	35,7
Fluidez Semántica	19	16	12,5
Sendero Gris	19,2	25	30,2
Sendero a Color	14,58	14,58	0
Interferencia	72,22	72,22	0

Tabla 5 Sujeto 2: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario “ENFEN”.

	PRE (PD)	POST (PD)	Dif. PD (%)
Fluidez Fonológica	7	9	22,2
Fluidez Semántica	14	8	42,85
Sendero Gris	16,15	24,39	51,02
Sendero a Color	6	4,57	23,8
Interferencia	55,5	39,7	28,46

Tabla 6 Sujeto 3: Descriptivos de las puntuaciones PRE y POST de los participantes en el cuestionario “ENFEN”.

	PRE (PD)	POST (PD)	Dif. PD (%)
Fluidez Fonológica	4	7	42,85
Fluidez Semántica	10	17	70
Sendero Gris	17,21	18,10	5,17
Sendero a Color	9,8	11,6	18,36
Interferencia	51,3	50,6	1,36

Discusión

Los resultados obtenidos, nos demuestran que existe una conexión alta entre la motivación que les genera las sesiones gamificadas y su memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva, planificación en las tareas y atención, todos ellos con resultados positivos en este presente estudio.

Señalar la concordancia de los resultados obtenidos en fluidez semántica con las afirmaciones de Introzzi, Urquijo, Richard's, Canet y Richaud (2012) en las cuales confirma que a mayor curso escolar, mayores son los recursos semánticos. Como podemos observar en el caso del sujeto 1 con un registro de 19 palabras como cifra más alta.

La mayor motivación del alumnado en sus clases se traslada al rendimiento escolar. Por el contrario, una disfunción en las funciones ejecutivas puede alterar en gran medida su rendimiento dentro del aula, tanto de EF como del resto de materias y, por consiguiente, a su motivación intrínseca. Este estudio se mantiene en la misma línea que los resultados obtenidos en el estudio realizado por García-Villamizar y Muñoz (2000); quienes afirman la estrecha relación existente entre las funciones ejecutivas y el rendimiento del alumno y señalando la atención y la memoria del trabajo como los dos factores con más responsabilidad en las funciones ejecutivas.

Conclusión

Con este estudio hemos tratado la reflexión y el análisis de las funciones ejecutivas a través de sesiones gamificadas en las que predomina el aprendizaje cooperativo en niños con SA.

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos decir que dicho objetivo se ha alcanzado parcialmente, quedando demostrada la correlación entre las variables de atención, flexibilidad cognitiva, inhibición en la respuesta y memoria de trabajo con desviaciones positivas todas ellas. La planificación ha sido medida a través del test Torre de Londres con puntuaciones negativas y positivas pero que, realizando la media de los 7 ítems de los que está compuesto obtenemos un porcentaje positivo del 14,03 %.

Con todo ello, se muestra un efecto positivo de la inclusión en las sesiones de EF de la metodología de la gamificación y del aprendizaje cooperativo en niños con SA.

Referencias

- Félix, V. (2005). Perspectivas recientes en la evaluación neuropsicológica y comportamental del TDAH. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3, 215-232.
- García-Villamizar, D., y Muñoz, D. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 39-56.
- Introzzi, I. M., Urquijo, S., Richard's, M.M., Canet, L., y Richaud, M.C. (2012). Función ejecutiva y uso de estrategias semánticas en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 31-40.
- Ozonoff, S., Strayer, D. L., McMahon, W., y Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and tourette síndrome: an information processing approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1015-132.
- Trujillo N., y Pineda, D. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8, 77-94.

UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA INTEGRADORA, EL AERÓBIC NO SE BAILA SOLO

AN INTEGRATING COOPERATIVE EXPERIENCE, THE AEROBIC DOESN'T DANCE ALONE

Ignacio González

Colegio Virgen Mediadora FEFC (Gijón)

igonzalez@fefcoll.org

RESUMEN: Tradicionalmente se identifica el aeróbic como una actividad impartida por un experto, el cual decide los pasos, el tipo de música, el grado de intensidad de la coreografía. A través de esta experiencia se intenta cambiar este rol de la clase y que sean los propios alumnos los que se encarguen de una manera cooperativa de organizarse, llevar a cabo y practicar el aeróbic de una manera mucho más inclusiva. El uso de las nuevas tecnologías y de las metodologías activas de aprendizaje nos abren un amplio abanico de opciones para el correcto desempeño de nuestra labor. A través de esta comunicación se puede ver paso a paso como llevarlo a cabo y sobre todo como se puede extrapolar y replicar esta experiencia en cualquier ámbito educativo, tanto formal como no formal.

ABSTRACT: aerobics is traditionally identified as a given activity by an expert, who decides the steps, the type of music, the degree of intensity of the choreography. Through this experience we try to change this role of the class and that it is the students themselves who are in charge of a cooperative way of organizing, carrying out and practicing aerobics in a much more inclusive way. The use of new technologies and active learning methodologies open us a range of infinite options for the proper performance of our work. Through this communication you can see step by step how to carry it out and especially how you can extrapolate and replicate this experience in any educational environment, both formal and non-formal.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

Hace ya unos cuantos años se viene planteando la necesidad de evolucionar de actividades magistrales a conectar con otros modelos de enseñanza activas con el fin de enseñar o iniciar al contenido más usado en el contexto educativo: los deportes (Fernández-Rio, 2006, 2009; Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2008). En este taller presentamos una conceptualización concreta y el cambio de roles entre los alumnos y el profesor. Pretendemos dinamizar un cambio de papeles hacia un objetivo concreto. Si trabajamos el dominio de los distintos principios básicos de la actividad física, la agrupación heterogénea, la consecución de un objetivo común, la aplicación práctica en una sesión y su posterior evaluación. Por todo lo expuesto anteriormente el aeróbic cambia su rol y se convierte en sí mismo en el auténtico eje del aprendizaje cooperativo. Centrándonos en nuestra experiencia y los beneficios que tiene el aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales, los autores Johnson y Johnson (1999) ya destacaban los cinco principios que se deben cumplir en las situaciones de aprendizaje cooperativo.

- a) Interdependencia positiva
- b) Interacción promotora cara a cara
- c) responsabilidad individual y personal
- d) habilidades interpersonales y de grupo
- e) procesamiento grupal y autoevaluación

Al plantear actividades cooperativas en nuestra área buscamos favorecer la participación activa por parte del alumnado. Con esta experiencia pretendemos dar las claves para mejorar todos estos conceptos mencionados anteriormente. Según Velázquez (2010), *El aprendizaje cooperativo se basa metodológicamente en el trabajo en pequeños y heterogéneos grupos, donde los planteamientos aseguran la máxima interacción y participación del alumnado, y donde cada uno se preocupa de su aprendizaje y del resto de compañeros, jugando estos un papel determinante para los demás y favoreciendo el proceso personal.* Con la implantación de la LOMCE y muy especialmente con el enfoque de las competencias básicas, el trabajo cooperativo destaca sobre otras metodologías activas de aprendizaje al tener que poner el foco en las habilidades sociales y en la formación de pequeños grupos para su desarrollo (Fernández y Espada, 2016).

Es en este punto en el que necesariamente tenemos que hacer una revisión de lo que estamos evaluando a nuestros alumnos. (López Pastor, 2014) explica de una manera muy clara la intencionalidad que ha de tener este proceso. *Entendemos la evaluación como un proceso en vez de un simple resultado, ha de ser un proceso de dialogo entre todos los implicados para buscar la comprensión de lo que está ocurriendo como paso previo y necesario para poder mejorarlo.*

En el año 1968, el doctor Kenneth H. Cooper introdujo un tipo de ejercicio físico entrenar el corazón y los pulmones y puso la primera piedra sobre el concepto de aeróbic en los Estados Unidos. Su libro *Aerobics* (Aeróbicos) condujo al entrenamiento gimnástico de los ejercicios aeróbicos. Las primeras prácticas de aeróbic están relacionadas con el ámbito militar, puesto que el doctor Kenneth H. Cooper era médico de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos de América. Hasta principios de los años noventa el aerobio convirtió en la popular actividad que es hoy en día.

El **aeróbico** es un tipo de deporte aeróbico que se realiza al son de la música. El aeróbic reúne todos los beneficios del ejercicio aeróbico, además de ejercitar capacidades físicas como la flexibilidad, coordinación, orientación, ritmo, etc. El aerobio ha sido y sigue siendo muy popular entre las mujeres, aunque cada vez hay más hombres que lo practican, dejando de lado el tópico sobre que es un deporte de mujeres. El ritmo de las sesiones de aeróbic varía en función de la edad del público que lo practica. Las canciones utilizadas marcan la intensidad en cada momento de la clase. El aeróbic también debe incluir ejercicios de calentamiento y estiramientos. Existen otras modalidades de este deporte, como la practicada en la piscina (puede denominarse aeróbic acuático), la que incorpora una plataforma de baja altura (step), o la que combina ejercicios aeróbicos con tonificación muscular.

El aeróbic no se baila solo

Esta experiencia se realizó en un colegio de Educación Primaria en 3º y 4º, con un total de 102 alumnos. Ya trabajan normalmente en cooperativo en el aula. Este hecho es reseñable ya que nos facilita mucho la labor a la hora de poner en marcha cualquier actividad de este tipo.

La temporalización fue inicialmente de 5 sesiones alargándola a 6 por expreso deseo de los alumnos.

- 1º Sesión: Presentación de la unidad y distribución de equipos
- 2º Sesión: clase teórico-práctico sobre los principios básicos que ha de tener una sesión de aerobio
- 3º Sesión: Día de práctica
- 4º Sesión: Ensayo general
- 5º Sesión: Grabación de video.
- 6º Sesión: Volvimos a realizar la coreografía e hicimos la evaluación de la unidad didáctica.

A continuación pasamos a describir cada una de las seis sesiones:

1º Presentación de la unidad:

Los alumnos al llegar al gimnasio se encuentran la música a tope, a esta edad de 8 a 10 años no les cuesta mucho ponerse a bailar de manera espontánea. Se les explica que es un “beat” y se les enseña a seguir el ritmo. Al principio con la cabeza, luego con un brazo y posteriormente con los pies. A continuación, se les explica que vamos a hacer en esta unidad didáctica y la temporalización prevista. Con una lluvia de ideas y usando un diagrama de Venn buscamos diferencias y semejanzas del aeróbic con una clase *normal* de Educación Física. Usando un organizador gráfico y una rutina de pensamiento, “Comparar y contrastar” vamos un paso más allá no quedándonos en una simple enumeración de aspectos. Con esta ficha buscamos que comparen y contrasten los dos aspectos a estudiar.

COMPARA Y CONTRASTA

↙ ¿En qué se parecen? ↘

↙ ¿En qué se diferencian? ↘

	En cuanto a...	

↓ ↓

Conclusión

<https://es.scribd.com/document/361125791/Plantilla-Compara-y-Contrasta>
Se reparten los equipos, se sortean el orden de participación de los equipos y se explica el dossier, el cuál contiene:
Se pueden descargar todos en el siguiente enlace de Dropbox:
<https://bit.ly/2HksMH2>

- Pasos básicos del aeróbic.
- Rúbrica de evaluación del grupo
- Hoja de evaluación de los equipos
- Hoja de coevaluación.
- Hojas de autoevaluación.
- Hoja de registro de observación del profesor.

Visionado de varios videos.

Aeróbic para principiantes: <https://bit.ly/2H4bHDu>

Clase de aeróbic bajo impacto: <https://bit.ly/1IngV91>

Clase de aeróbic ejemplo: <https://bit.ly/2uVvBLW>

Alumnado preparando la sesión: _____

2º clase: explicación sobre los principios básicos que ha de tener una sesión de aerobic:

Antes de comenzar es necesario que los alumnos conozcan e identifiquen las distintas partes que tiene una clase de aeróbic, así como algunos principios teóricos básicos sobre como elaborar una coreografía. Lo que queda de sesión ya empiezan a elaborar su coreografía.

3º Puesta en práctica La clase se divide en 4 grupos (Calentamiento, primera parte principal, segunda parte principal y vuelta a la calma). Cada grupo tendrá media hora para preparar su parte de la coreografía (ocho pasos) solo con movimientos de pies. Y haremos un primer ensayo de clase conjunta

4º Ensayo colectivo repitiendo la clase del día anterior. Al terminar introduciremos movimientos de brazos a la coreografía de cada grupo. Al terminar el tiempo establecido, el grupo clase se distribuirá por el espacio en cuadrado, por equipos y orientados todos hacia la misma dirección, es decir, el primer lado del cuadrado será el grupo primero, el siguiente lado será la parte principal primera, el siguiente la segunda parte principal y por último el grupo de la vuelta a la calma. Se ha optado por esta distribución por motivos prácticos. En nuestros colegios no suele haber clases con espejos para poder seguir los pasos de la coreografía. Con esta práctica solución todos los miembros del equipo hacen los mismos pasos

favoreciendo a los que están detrás la visión de los mismos. Al terminar su parte, todo el grupo gira 90° en el sentido de las agujas del reloj y ya estamos preparados para comenzar la 2º parte de la sesión y así sucesivamente hasta los últimos.

5º clase: con una música actual y elegida por ellos, aplicamos los pasos de aeróbic para grabar un video clip musical. Sin dejar de grabar y usando la técnica del travelling. Todos los alumnos van representando sus ocho pasos de la coreografía.

Al terminar realizamos la evaluación de la unidad didáctica

Sugerencias para su posterior aplicación en el aula

La temporalización que debería tener esta unidad didáctica cambia según la edad de los alumnos. Para Primaria el número ideal debería ser 5 ó 6 sesiones, pudiendo aumentarla en Secundaria y Bachillerato 6 u 8.

Se podrían dividir de la siguiente manera:

- 1º sesión: Presentación de la unidad y distribución de grupos.
- 2º, 3º y 4º sesión práctica por grupos
- 5º sesión puesta en acción

Para Primaria el número de sesiones es adecuado, en otros niveles se podría aumentar el número de clases, así como trabajar los distintos tipos de aeróbics que tanto proliferan por los centros deportivos.

Un aspecto que se nos pasa desapercibido es el volumen de la música. A los alumnos les motiva mucho más si esta se oye muy alta, les ayuda a identificar mejor los beats y a seguir el ritmo de una manera correcta.

Una de las principales ventajas que he experimentado con esta unidad didáctica, es que es muy fácil de aplicar, ya que partimos de los conocimientos básicos de los alumnos. Los pasos de su coreografía se los deben aprender a la perfección para no “fallar” a sus compañeros, siendo luego mucho más fácil trasvasar esos conocimientos básicos a nuevos pasos de baile impuestos por los otros grupos. El sentido del ridículo, sobre todo en los chicos, se ve disminuido al ser el equipo de manera conjunta el que realiza su parte de la clase.

Conclusiones

Una vez evaluada la experiencia podemos afirmar que esta unidad didáctica cumple con creces los planteamientos iniciales. Resultó muy enriquecedora, tanto para los alumnos como para el profesor. Prueba de ello fueron las evidencias que constataron los alumnos en las autoevaluaciones. Si a esto le sumamos el número de visitas que tienen los videos en YouTube podemos

decir sin temor a equivocarnos que esta experiencia también les ha gustado a sus familias.

En la hoja de registro de observación no hemos tenido que apuntar ninguna incidencia, lo que nos indica que la clase ha sabido organizarse y participar activamente de la clase.

Si nos centramos en el resultado global obtenido por los cuatro grupos la nota media resultante es de 7,8 sobre 10.

El aspecto que más les ha costado a nuestros alumnos ha sido el de “ponerse de acuerdo” este hecho lo dejan reflejado en sus autoevaluaciones más de la mitad del alumnado.

También es cierto que ahora detectamos una menor resistencia por parte de nuestros alumnos para realizar coreografías tipo flash mood.

Nuestro próximo reto será organizar una coreografía para todo el colegio desde Educación Infantil hasta Bachillerato.

Este curso hemos estrenado un altavoz portátil. Es en este punto en el que nos damos cuenta de la importancia que tiene tener un buen equipo de sonido para este tipo de clases. En años anteriores usábamos un radiocasete con muy poca potencia. Esto deslucía bastante las clases al no oírse la música y muy especialmente los beats o pulsos de ritmo.

Por todo lo expuesto anteriormente sostenemos que el aprendizaje cooperativo puede resultar más enriquecedor que la enseñanza tradicional. Es de vital importancia conseguir que los alumnos sean más autónomos, que sepan cual es el objetivo de la sesión, y que asimilen las normas básicas y los aspectos técnicos del deporte. De este modo conseguiremos una mayor implicación en la tarea y una mayor motivación hacia el aprendizaje.

Referencias

- Devís, J y Peiró, C (2011). *Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física*. Tándem Didáctica de la Educación Física. Madrid 68-74
- Fernández, M., y Espada, M. (2016). *Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo*. Movimiento, Porto Alegre, v22 n°3 861-876
- Fernández-Río, J. (2006). *Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo*. Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros, a Coruña. Rodríguez Gimeno, JM Coordinador. 199-212. Del 30 de junio al 3 de julio de 2006
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (Eds.). (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Keneth Cooper (1968) *Aerobics*. Oklahoma. Batam books
- López Pastor, V. y otros (2006) *La evaluación de la educación física*. Miño y Dávila. Buenos Aires 67-74
- Montávez, M y Zea Montero, MJ (2003) "EXPRESIÓN CORPORAL Propuestas para la acción" Grupo Recrea. Málaga 28-55
- Swartz Robert J. Arthur L. Costa, Beyer, b, Reagan, R y Kallick, B (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid. SM 74-101
- Velázquez, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.

PARTICIPACIÓN EQUITATIVA E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE ÉXITO: SEXTO Y SÉPTIMO ELEMENTOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

EQUAL PARTICIPATION AND EQUAL OPPORTUNITIES FOR SUCCESS: SIXTH AND SEVENTH BASIC ELEMENTS OF COOPERATIVE LEARNING

Javier Fernandez-Rio¹

¹Universidad de Oviedo

Correo electrónico de contacto: javier.rio@uniovi.es
https://www.researchgate.net/profile/Javier_Fernandez-Rio?ev=hdr_xprf

RESUMEN: Los cinco elementos del Aprendizaje Cooperativo que todo el mundo identifica como fundamentales son la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara, las habilidades personales, la responsabilidad individual en el trabajo colectivo y el procesamiento grupal. No obstante, diferentes autores e investigadores de este modelo pedagógico también han señalado otros dos elementos como imprescindibles en toda estructura de trabajo cooperativa: participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito. En este trabajo se presentan ideas para que los docentes puedan asegurar el desarrollo de estos dos elementos en sus grupos de aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT: Everyone identifies five essential elements in Cooperative Learning: positive interdependence, face-to-face promotive interaction, interpersonal skills, personal responsibility and group processing. However, several researchers and scholars have also pointed other elements as fundamental: equal participation and equal opportunities of success. However, several authors and researchers of this pedagogical model have highlighted other two elements as fundamental in any cooperative framework: equal participation and equal opportunities for success. In this manuscript, different ideas are introduced to help teachers implement these elements in their cooperative learning groups.

Introducción

En la actualidad, la literatura sobre aprendizaje cooperativo recoge cinco elementos para su puesta en práctica: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, habilidades personales, responsabilidad individual en el trabajo colectivo y procesamiento grupal (Johnson & Johnson, 2014). Moya y Zariquiey, 2008; Pujolás, 2004, 2009) señalan que un auténtico trabajo cooperativo requiere garantizar otros dos elementos fundamentales más: la participación equitativa y la igualdad de oportunidades de éxito. Estos dos elementos entroncan directamente con definiciones más actuales del aprendizaje cooperativo que lo consideran un “modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014, p. 6). En esta definición se habla de aprender “por otros estudiantes”, ya que lo que un miembro del grupo “aprende” beneficiará a todo el grupo, pero si solo algunos del grupo “aprenden”, el trabajo no será realmente cooperativo. Tanto la participación equitativa como la igualdad de oportunidades de éxito influyen de manera decisiva en el aprendizaje de los estudiantes y deben ser tenidas en cuenta por los docentes a la hora de diseñar sus clases.

A continuación, vamos a tratar de explicar cada uno de estos dos conceptos con ejemplos concretos extraídos del aula de Educación Física para que puedan ser comprendidos en este contexto.

Participación Equitativa

La participación real es un elemento esencial del aprendizaje. Los estudiantes necesitan participar y tener un papel activo en el aula para poder aprender, ya sea en interacción con el contenido o con otras personas (Kagan, 1994). En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender sólo si interactúan, tanto con el contenido que intentan aprender como con los compañeros de clase. Todas las personas de un grupo necesitan tener la posibilidad de participar en la realización de la tarea en función de sus necesidades, posibilidades, intereses... Ahora bien, esa participación, para que sea de verdad igualitaria, no debe dejarse exclusivamente en manos de los estudiantes, porque, muy probablemente, acabe convirtiéndose en una participación desigual. Los estudiantes necesitan aprender a estar juntos en un grupo (aunque sea de dos personas) para aprender a trabajar juntos (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). De ahí que sea necesario estructurar la participación de los diferentes componentes de un grupo de alguna manera; por ejemplo, con la utilización de estructuras cooperativas (Kagan, 1994).

No obstante, cuando situamos a los estudiantes en grupos de trabajo, supuestamente cooperativos, los docentes asumen, erróneamente, que se van a repartir las tareas de manera razonable y que la participación de cada uno va a ser más o menos igual. Por desgracia, la realidad nos muestra que esto no sucede de manera natural y que las relaciones entre los diferentes miembros son muy variadas. Dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, la

regulación interna del mismo puede ir desde un extremo en el que una persona adopta un papel dominante (liderazgo individual), proporcionando toda (o la gran mayoría) de la información y la instrucción, hasta una situación más co-regulada y equilibrada (liderazgo compartido) donde diferentes miembros del grupo proporcionan información e instrucción (Salonen, Vauras, & Efklides, 2005). Más aún, dentro de un grupo hay estudiantes que adoptan roles más activos y participativos, mientras que otros adoptan roles más pasivos y menos participativos. El problema es que en muchas ocasiones los más activos y participativos no son los más cualificados, pero se convierten en los más influyentes, provocando efectos no-deseados en el funcionamiento y el aprendizaje del grupo (Menges & Svinicki, 1991). Desafortunadamente, esto es frecuente en Educación Física donde la denominada *minoría dominante*, aquellos estudiantes más hábiles motrizmente (suelen ser también los más fuertes), que intervienen más y tienen una relación más cercana con el docente, suelen eclipsar al resto de la clase, *mayoría silenciosa*, y marcar la marcha del grupo. En muchas ocasiones, esta *mayoría silenciosa* es la que tiene la solución a los problemas planteados por el docente, pero sus ideas no llegan a ser escuchadas por el grupo, porque la *minoría dominante* lo impide de manera directa (no les dejan expresarse) o indirecta (se sienten intimidados por ellos). Esto sucede tanto a nivel “macro”, es decir del grupo-clase, como a nivel “micro”, de los grupos de trabajo cooperativos.

Las estrategias más recomendables para conseguir una participación equitativa dentro de los grupos cooperativos son:

a) Definir con claridad los turnos de participación: el docente puede, y en ocasiones debe, marcar un número de repeticiones o un tiempo concreto de participación para evitar que la *minoría dominante* tenga un tiempo de práctica mucho mayor que sus compañeros (*mayoría silenciosa*), que además no suelen protestar por ello.

b) Determinar roles rotatorios dentro del grupo: roles como encargado de material, observador, árbitro, anotador... deben ser usados para que todos los componentes del grupo tengan oportunidades de participar; por supuesto rotatorios incluso a diario, para que todos experimenten roles principales y secundarios.

c) Dividir las tareas para que sean realizadas por varias personas: las tareas de clase deben tener varias “partes” para que no puedan ser realizadas por una o dos personas del grupo por sí solas; al contrario, deben tener muchas partes o al menos normas que “obliguen” a que todos los miembros del grupo deban participar y aportar.

d) Reservar momentos individuales de trabajo en la actividad grupal: Las actividades de grupo deben ser organizadas por el docente de manera que haya posibilidades para que cada estudiante deba y pueda trabajar individualmente, aportando su esfuerzo al grupo y reforzando de esta manera la responsabilidad individual en el trabajo colectivo.

e) Introducir el rol de moderador en el funcionamiento interno de los grupos: “dar poder” a un miembro del grupo para que modere las intervenciones y se asegure de que todas las opiniones de los diferentes miembros son escuchadas por todo el mundo; este rol es muy importante dentro de un grupo y, como todos los demás roles, debe ser rotativo.

f) Reducir el número de integrantes de los grupos: es frecuente ver en Educación Física grupos de 6, 8 o 10 personas intentando resolver un desafío o reto cooperativo (Fernández-Río, 1999a,b), con el resultados de que solo una o dos personas interactúan y los demás siguen a estos “líderes naturales”; es muy difícil que grupos grandes de personas sepan trabajar de manera cooperativa; se requiere de un proceso (el ciclo del aprendizaje cooperativo; Fernández-Río, 2017) para aprender a trabajar cooperativamente, sobre todo al principio es más fácil con grupos pequeños de 2, 3 ó 4 personas; por ello el docente debe ajustar la organización de las tareas para que se desarrollen en grupos pequeños.

En todo caso, como se ha señalado en anteriores manuscritos (Fernández-Río, 2016), el docente debe asumir un rol de activador, catalizador, promotor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto exige observar e intervenir siempre que sea necesario; en este caso, para promover la participación equitativa en los grupos de trabajo cooperativos.

Igualdad de Oportunidades de Éxito

La igualdad de oportunidades de éxito se produce cuando los estudiantes de un grupo cooperativo comparten metas y tareas, pero el docente garantiza el éxito en algunas y la posibilidad de realizar aportaciones a los logros colectivos. De esta manera, todos los estudiantes tendrán éxito individual y podrán disfrutar también del éxito del grupo. Para conseguirlo, es preciso tener previstas las medidas curriculares y metodológicas necesarias, utilizando las técnicas cooperativas más adecuadas en cada caso:

a) Proponer actividades que requieran habilidades y capacidades muy distintas: en actividades que demanden un amplio abanico de acciones, y por lo tanto de habilidades y capacidades, es más sencillo que todos los estudiantes se consideren competentes para realizar, al menos, algunas de ellas.

b) Plantear actividades abiertas: se trata de actividades que no tienen una única solución, sino que pueden ser resueltas de varias formas, adaptándose así a las diferentes capacidades de cada estudiante y maximizando sus posibilidades de éxito en las mismas.

d) Incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales: en Educación Física, los docentes tienden a priorizar los contenidos de tipo procedimental, que suelen favorecer a la *minoría dominante*; por eso deben incluir contenidos conceptuales y actitudinales para que la mayoría silenciosa, en ocasiones con habilidades motrices más limitadas, pero también en ocasiones con mayores habilidades cognitivas y actitudinales, puedan tener una voz protagonista en las tareas y tener éxito en las mismas.

e) Evaluar con flexibilidad: una evaluación es formativa cuando huye de rigideces y plantea procedimientos (auto-evaluación, co-evaluación) e

instrumentos (rúbricas, escenarios...) de evaluación y de calificación (bonificación, consensuada, nota grupal-individual...) que maximicen las posibilidades de éxito de todos los estudiantes.

La igualdad de oportunidades de éxito significa democratizar el éxito escolar, de manera que todos los estudiantes puedan alcanzarlo y considerarse exitosos. Los individuos sólo mantenemos la motivación en aquellas actividades que nos satisfacen y generalmente son aquellas en las que tenemos cierto éxito. Solo así se mantiene la motivación y la persistencia en las tareas. Para ello es necesario adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje: "Sólo si se exige a cada uno según sus posibilidades y no según una norma común establecida de antemano, todos los miembros de un equipo podrán avanzar realmente en su aprendizaje y contribuir con el mismo peso específico que cualquier otro compañero al éxito final del equipo" (Pujolàs, 2004, p. 89). Esto no significa que en un grupo de trabajo cooperativo todos los componentes tengan que tener el mismo nivel de éxito, pero sí que todos deben tener algún tipo de éxito individual, además del colectivo.

Conclusiones

La participación equitativa y la igualdad de oportunidades de éxito deberían ser dos premisas fundamentales en cualquier contexto educativo, por lo que también deberían ser dos de los objetivos de todo docente. Las estructuras de aprendizaje cooperativo parecen adecuadas *naturalmente* para desarrollar estas dos ideas, pero no garantizan *per se* su desarrollo; al contrario, en la "escuela real", en muchas ocasiones, los grupos de trabajo cooperativos evitan que se produzca la participación equitativa, la igualdad de oportunidades de éxito o ambas. Es necesario un docente activador para que los grupos cooperativos cumplan con estos dos importantes elementos y el trabajo que se desarrolle en ellos sea, verdaderamente, cooperativo.

Referencias

- Fernández-Río, J. (1999a). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 52-62). Lérida: Ágonos.
- Fernández-Río, J. (1999b). La cooperación y las habilidades motrices básicas. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 64-75). Lérida: Ágonos.
- Fernández-Río, J. (2014). *Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo*. En Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.
- Fernández-Río, J. (2016). *El profesor como activador en el aprendizaje cooperativo*. En actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (pp. 288-297). Barcelona, 3-6 de julio.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 32, 264-269.
- Iglesias, J. C. González, L. F., & Fernández-Río, J. (coords.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículo*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Menges, R. J., & Svinicki, M. D. (1991). *College Teaching from Theory to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moruno, P., Sánchez, M. y Zariquiey, F. (2011). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J.C. Torrego (Coord.) *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 199-251). Madrid: Fundación SM.
- Moya, P. y Zariquiey, F. (2008). El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia. En J. C. Torrego (Coord.): *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (pp. 267-314). Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, P. (2009). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction – what can it tell us about metacognition and co-regulation in learning? *European Journal of Psychology*, 10, 199–208.

CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN MEDIANTE LA COOPERACIÓN: “FUTBOLNET I DIVERSITAT”, UNA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓ BARÇA

ON THE WAY TO INCLUSION THROUGH COOPERATION: “FUTBOLNET I DIVERSITAT”, AN EXPERIENCE FROM FUNDACIÓ BARÇA

Amaia Etxeberria Maganto¹, Jordi Martínez Tirado², Bernat Muñoz Balcells³, Carme Rubio Rossell⁴

¹Sagrat Cor Sarrià

²³⁴Fundació Barça

crubiorossell@gmail.com

Resumen

FutbolNet es un programa de la Fundació Barça que está en constante evolución y transformación. El año 2015 nace un nuevo grupo con participantes que presentan discapacidad y se introduce la metodología de la cooperación para potenciar los aprendizajes y el trabajo de valores. La aplicación de retos cooperativos se consolida como propuesta de trabajo dentro del grupo específico y se extiende en el conjunto de grupos de FutbolNet. Debido a las dimensiones de la Fundació, la aplicación de los retos cooperativos llega a unos 120.000 participantes por año en todo el mundo y a sus equipos educativos, convirtiéndose en una herramienta presente en todas las formaciones propias de FutbolNet y su metodología actual. Con todo ello, la inclusión ha pasado a ser una de las líneas estratégicas de la Fundació Barça.

Palabras clave

Fundació Barça, FutbolNet, “FutbolNet i Diversitat”, intervención socioeducativa, actividad física, deporte, valores, retos cooperativos, discapacidad, inclusión.

La Fundació Barça

La Fundació Barça nace en 1994 para dar apoyo a la infancia y juventud de los colectivos más vulnerables mediante el deporte y la educación en valores, con la finalidad de contribuir a una sociedad más igualitaria e inclusiva. La Fundació Barça enmarca sus actividades en el programa de Naciones Unidas de Deporte para el Desarrollo y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Las principales líneas de actuación son el acceso y refuerzo a la educación, la prevención de la violencia y resolución de conflictos en la infancia y juventud; y la lucha contra la exclusión social y la discriminación. En la actualidad la Fundació cuenta con más de 1 millón de beneficiarios en el mundo.

Antecedentes

FutbolNet nació el año 2012, consolidándose entonces en Catalunya, cogiendo presencia internacional en los cuatro continentes y llegando a ser un programa referente de la Fundació Barça.

FutbolNet fomenta los valores del FC Barcelona (esfuerzo, respeto, trabajo en equipo, humildad y ambición) utilizando juegos y actividades de aprendizaje motrices, y metodología de los partidos en 3 tiempos mediante el acompañamiento de los educadores.

En las sesiones del programa se promueven juegos para vivir los valores mientras se practica la actividad física y posteriormente se comparten las experiencias mediante reflexiones entre todos los jóvenes y equipo educativo.

Los partidos cuentan con tres normas básicas: no hay árbitro (favorece la autonomía en la resolución de conflictos), se forman equipos heterogéneos (género, habilidad, diversidad funcional, origen...) y se promueve la participación de todos.

En el primer tiempo los dos equipos se reúnen y acuerdan las normas relacionándolas con los valores e identificando los comportamientos vinculados; en el segundo tiempo los dos equipos juegan con las normas acordadas; y en el tercer tiempo los dos equipos se reúnen para reflexionar sobre el partido.

Nace “FutbolNet i Diversitat”

En abril de 2015 se adapta la metodología FutbolNet para crear un programa de iniciación deportiva para niños y jóvenes con discapacidad con el objetivo de promover la práctica deportiva como mejora y desarrollo de sus capacidades. Con la práctica deportiva se busca mejorar la salud física de los participantes, permitiendo el aprendizaje implícito de valores, se busca trabajar la confianza y la autonomía con el desarrollo de una mayor autoestima.

Este programa nace con el objetivo de posibilitar el acceso a la actividad física y al deporte a niños y jóvenes que no han tenido esta opción debido a diferentes barreras; y también de dar a conocer e incorporarse a las ofertas de promoción de la actividad física y del deporte - inclusivas o específicas - ya existentes en Barcelona. Con ello, se pretende conseguir el desarrollo de una sociedad más justa e inclusiva.

Enfoque/diseño pedagógico de la propuesta

Durante el planteamiento del programa, uno de los objetivos marcados por el equipo educativo es que los niños y jóvenes puedan adquirir herramientas y estrategias durante su participación para poder ponerlas en práctica en otros entornos (escuela, parque, familia...) durante su día a día.

Para que estas herramientas sean útiles y significativas, se decide desarrollar este objetivo con: a) la aplicación de juegos que plantean una alta participación por parte de todos los miembros del grupo y la introducción de retos cooperativos, b) el compartir sesiones con otros grupos con tal de trabajar la sensibilización y crear espacios de convivencia, y c) adaptar los partidos en 3 tiempos.

**JUEGOS ALTA PARTICIPACIÓN Y RETOS COOPERATIVOS + SESIONES
COMPARTIDAS + ADAPTACIÓN PARTIDOS EN 3 TIEMPOS
= HERRAMIENTAS TRANSFERIBLES EN OTROS CONTEXTOS**

La suma de los elementos pedagógicos de la sesión (juegos, retos, sesiones compartidas y partidos en 3 tiempos) permite una amplia y variada adquisición y aprendizaje de estrategias para poder participar y jugar en otros contextos. A continuación, se desarrollan los tres elementos que nos sirven para cumplir con la adquisición de herramientas transferibles.

a) La apuesta por la cooperación: los retos cooperativos

Durante el proceso de diseño del programa “FutbolNet i Diversitat”, se revisan los objetivos a trabajar sesión tras sesión y se llega a la conclusión que el trabajo principal será desarrollar la comunicación, socialización, trabajo en equipo y autonomía de los participantes como individuos y como grupo. Se apuesta por la cooperación porque esta metodología crea situaciones de aprendizaje que favorecen la inclusión de todos los participantes, que no limitan la posibilidad de aprendizaje, y sobretodo que la participación de cada uno contribuye a la mejora de uno mismo y de los compañeros (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

Como fase inicial y previa a la aplicación de los retos, se opta por una programación rica en juegos motores que implican una alta participación de todos los miembros del grupo. Con ello, se quiere introducir un espacio repleto de interacciones, movimiento y atención continua. Por este motivo, todas las sesiones empiezan con un juego de romper el hielo, el cual cumple con todas estas características: todos juegan a la vez, son divertidos e implican movimiento continuo sin eliminación, relación entre los jugadores, toma de decisiones y relativización de la competición.

<p>1. Las (cuatro) esquinas Se hacen 5 grupos. Cuatro se sitúan en las esquinas y otro en el medio. Todos los grupos deben cambiar de sitio y el grupo central debe intentar situarse en una esquina. Los grupos deben desplazarse siempre en contacto.</p>	<p>2. El brujo Hay varios brujos, que son quienes pillan. Tienen el poder de convertir en estatuas a quienes tocan, su objetivo es conseguir embrujar a todos. El hechizo se deshace cuando alguien imita la estatua de quien está congelado.</p>
<p>3. El semáforo Todos los participantes se mueven según la consigna motriz que se dé; cada consigna va relacionada con un color. Por ejemplo, azul (desplazamiento lateral). Se puede hacer con balón.</p>	<p>4. Pastora con dinámicas Juego de atrapar con lanzamiento de balón. Cuando alguien es tocado con la pelota, debe seguir la consigna indicada para salvarse (sentarse y contar 5 segundos, hacer la croqueta, abrazar, bailar...).</p>

La práctica de juegos como los anteriores, los cuales presentan una alta participación y han permitido coger hábitos de iniciación a las formas jugadas, a la socialización durante los juegos y a la propia autonomía, permite y facilita la introducción de los retos durante las sesiones.

El objetivo de introducir los retos era evidenciar y dar más fuerza a los aprendizajes que también promueven los juegos motrices. Velázquez (2004, 2010) refuerza este planteamiento al presentar diversos estudios que demuestran que es mayor el grado de desarrollo cognitivo, social y motriz mediante los retos cooperativos y que estos aprendizajes perduran en el tiempo y se transfieren en otras situaciones, además que se incide más significativamente en las relaciones establecidas entre todos los componentes del grupo y en la autonomía de cada uno.

Teniendo en cuenta que el reto cooperativo genera un conflicto cognitivo, su participación facilita el trabajo en equipo y la interdependencia positiva, también nos permite dar peso en la voluntad de generar espacios de toma de decisiones como también el despertar de la inquietud por superarse. Según Curto, Gelabert, González, y Morales (2009), la participación en los retos cooperativos principalmente contribuye a nivel social al trabajar las habilidades comunicativas, tomar consciencia de grupo y de la responsabilidad individual y grupal, valorar las aportaciones de todos sus componentes, y animar y respetarse para conseguir el objetivo común, como también en la adquisición de contenidos cognitivos y motrices al resolver un problema motor. Es por esto

que el último propósito de esta fase es que se den cuenta de que, teniendo un objetivo común, a menudo se puede conseguir más gracias a la interacción con los demás.

Estos contenidos citados por los autores y nuestra experiencia con la metodología cooperativa en nuestra formación y participación de otros proyectos (Los retos cooperativos aplicados al Módulo Psiquiátrico de un centro penitenciario, Actas Congreso X 2016), confirmó que era necesaria la aplicación de los retos en “FutbolNet i Diversitat”. Es por ello que se valora durante la primera fase de elaboración del manual de programación (Fundació Barça, 2015) incorporar la aplicación de retos cooperativos dentro de cada sesión con la intención de seguir contribuyendo en los objetivos del programa “FutbolNet i Diversitat”.

Como afirma Velázquez (2010), la búsqueda de una solución motriz que permita resolver el reto ofrece la oportunidad a los participantes de probar varias opciones y de esta manera practicar un número elevado de habilidades motrices. Por este motivo, se introduce un reto por sesión relacionado con los valores y con los aspectos técnicos y tácticos propios de la iniciación deportiva, como también otras estrategias propias de la pedagogía de la cooperación (marcador colectivo y cuento motor).

<p>1. Pases cooperativos (deportes con balón) Se otorga un número a cada participante. El objetivo es pasar la pelota siguiendo el orden numérico y hacerlo lo más rápido posible con la posibilidad de añadir balones.</p>	<p>2. Círculo de la amistad (fútbol) Se forma un círculo. El objetivo es llegar de un punto a otro de la pista con el grupo unido, sin salir el balón y tocando todos el balón antes de llegar.</p>
<p>3. ¡Que no caiga! (voleibol) El objetivo es que los globos no toquen el suelo. Variantes con este formato: grupos pequeños, todo el grupo, distintos colores de globos...</p>	<p>4. Relevos cooperativos (deportes con balón) Retos de desplazamiento con control de balón. Se añaden relevos en el grupo (sale el 1º, salen 1º y 2º,...) y todos tienen que puntuar antes de salir otro compañero/a.</p>
<p>5. Marcador colectivo (deportes con balón) Se busca el resultado total de todos los participantes en la actividad (número total de tantos). Se puede marcar un tiempo y repetirlo para intentar mejorar la marca.</p>	<p>Se suma la distancia saltada de todos los componentes del grupo. Una vez se tiene una primera marca, se busca el reto adecuado para intentar superarla. Realizable con varias disciplinas atléticas.</p>

El papel del educador en los retos

El papel del educador se ha ido construyendo durante el pase de sesiones y de las temporadas del programa. El educador debe ser dinamizador, incentivador de la iniciativa y participación de todos los miembros del grupo; fomentador del pensamiento propio de cada participante, respetando los tiempos de latencia, para que aporten más preguntas o respuestas en el momento de compartir

propuestas y también en el de tomar decisiones. En este caso, los equipos educativos han ido valorando y detectando todos los soportes y ayudas concretas para cada participante, haciendo un trabajo de análisis después de las sesiones.

b) Creación de espacios de convivencia

Se promueven sesiones inclusivas en las que trabajar la sensibilización y crear posibles espacios de intercambio; en las que todos comparten juegos, retos y reflexiones.

Aunque se haya invitado otras entidades, los intercambios realizados con más frecuencia y mejor valorados son aquellos con grupos de FutbolNet de la misma ciudad. En este caso, no solo compartían sesión, sino que también tenían en común la metodología utilizada en sus sesiones bajo el paraguas de la Fundació Barça.

En estos espacios se pretende dar a conocer, aproximar y compartir experiencias entre los participantes y equipos educativos de los dos grupos (FutbolNet y “FutbolNet i Diversitat”) promoviendo la inclusión de las personas con discapacidad mediante situaciones deportivas. La finalidad es que se rompan barreras, de modo que un grupo se fije en las capacidades de sus compañeros y compañeras (y no las dificultades) y el otro grupo tenga una oportunidad de aplicar las estrategias y herramientas para su participación activa en un entorno inclusivo.

De esta manera, todos los elementos cooperativos que se trabajan con el grupo de “FutbolNet i Diversitat” se extienden y reproducen en los demás grupos con quien comparten sesiones periódicas.

c) Adaptación de los partidos en 3 tiempos

La adaptación consiste en acordar adaptaciones para la inclusión de todos y todas durante el primer tiempo. Estas adaptaciones deben generar la posibilidad de participación y éxito de cada participante, dando opción a ser modificadas durante cada partido y sesión hasta encontrar la más adecuada y significativa a cada uno y al grupo.

En el segundo tiempo, se juega y se ponen en práctica las normas y adaptaciones para la inclusión acordadas en el momento previo. El equipo educativo dinamiza activamente el partido para ser un soporte más con el objetivo de llevar a cabo las adaptaciones y que este sea un espacio de oportunidad educativa aprovechado.

Por último, en el tercer tiempo se reúne el grupo para reflexionar sobre el uso y utilidad de las adaptaciones y normas pactadas, sobre el grado de participación de todos y también de su disfrute durante el juego.

Impacto de “FutbolNet i Diversitat” y la aplicación de los retos cooperativos

En este apartado, se valora con cuántos participantes se ha trabajado, los procesos de difusión y derivación realizados, y el impacto del trabajo mediante retos cooperativos en participantes de FutbolNet alrededor del mundo.

Desde abril de 2015, han accedido un total de 75 participantes (64 chicos y 11 chicas). El programa está diseñado para que todos y todas tengan una toma de contacto con la iniciación deportiva y se les motive para seguir practicando deporte al finalizar el curso en “FutbolNet i Diversitat”. Para ello, se hace un seguimiento específico de cada caso y se ayuda a las familias que lo requieren a conocer y encontrar los recursos deportivos de la ciudad, ya sean adaptados o inclusivos. Del total de participantes, un 70% siguen practicando actividad física y deportiva.

Se ha llegado a los participantes mediante difusiones personalizadas a cada centro educativo de la ciudad de Barcelona, incluyendo las escuelas de educación especial. Se ha contactado con diferentes profesionales del ámbito educativo, como a fisioterapeutas y educadores de los distintos EAPs (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógicos) de los distritos, con los cuales se hace un trabajo en red para dar mejor respuesta a los participantes y a sus familias. También se ha colaborado con varios CRAEs (Centros Residenciales de Acción Educativa).

Con esta información, concretamos que la aplicación de los retos cooperativos se ha realizado con un total de 75 participantes de “Futbolnet i Diversitat”, además de los grupos de Barcelona con quienes se han compartido sesiones. Durante el proceso de aplicación de éstos, se ha observado que con la práctica de los retos y las valoraciones el impacto que han supuesto estos sobre los participantes del programa ha estado de acuerdo con todos los objetivos planteados durante el proceso de diseño del programa. A parte de una mejora motriz significativa, hemos detectado en los niños y jóvenes una gran evolución a nivel intelectual, emocional y social. Poco a poco, ha habido una transferencia de las estrategias y adaptaciones empleadas en la resolución de los retos hacia otras situaciones jugadas durante la sesión.

En todas las temporadas, tras varias sesiones, se ha observado una disminución de las conductas más individuales y actitudes más agresivas. Se atribuye, en parte, a la influencia de los retos cooperativos y el enfoque principal que se les otorga durante las sesiones. Además, la aplicación de juegos con un alto grado de participación y de las adaptaciones realizadas para poner en práctica partidos en tres tiempos, han posibilitado que distintos participantes hayan tenido un primer contacto significativo con la práctica de actividad física y deporte enfocados para generar vínculos y nuevas experiencias de interacción con todos los participantes del grupo, disfrutando de una experiencia que no habían tenido en sus centros educativos.

La metodología FutbolNet es un organismo vivo que, en la medida de lo posible, se adapta para implementar la metodología en distintos contextos. Esta transformación es una mejora buscada mediante distintas pruebas de estrés de la metodología. La combinación de la aplicación de ésta en distintos contextos con el sistema de implementación que se dispone como banco de pruebas genera la mejora perseguida por la Fundació.

Por este motivo, los retos cooperativos de la mano de FutbolNet y la Fundació Barça han llegado aproximadamente a 120.000 participantes de todo el mundo. Desde principios de 2017, durante las formaciones de todos los equipos educativos de FutbolNet, se les atribuye un espacio específico para presentar y dar a conocer los retos cooperativos y se ponen en práctica. Así se refleja en su manual de formación (Fundació Barça, 2017). En el último año y medio se han formado un total aproximado de 800 educadores y educadoras de Bolivia, Brasil, Líbano, Qatar, Arabia Saudí, Grecia, Italia, Indonesia, Senegal, Nepal, Colombia y USA, entre otros países.

A parte de los grupos ya citados de FutbolNet Catalunya y de los grupos de FutbolNet internacional, se ha introducido la metodología y los retos cooperativos en otros contextos. Se llevan a cabo en centros de justicia juvenil con el objetivo de generar un espacio de trabajo de los valores mediante la práctica de la actividad física y deportiva con enfoque cooperativo, a la vez de compartir la actividad con la comunidad mediante el programa de Aprendizaje servicio en colaboración con la Universitat de Barcelona; también se ha implementado en campos de personas refugiadas en Italia, Grecia y Líbano, favoreciendo la inclusión entre las personas que se encuentran en situación de exclusión social debido a los conflictos bélicos de su país de origen y la población del país de acogida. Asimismo, se ha iniciado un grupo de personas con problemática de salud mental, a quienes se les ha mostrado una manera distinta de practicar la educación física; y, por último, se han formado grupos inclusivos en los que niños y niñas con diversidad funcional comparten la metodología FutbolNet y los retos cooperativos.

Desde la creación y buenas prácticas de “FutbolNet i Diversitat”, los retos cooperativos han estado presentes en todos estos contextos citados

anteriormente. Además, desde entonces la Fundació Barça ha incorporado como objetivo transversal la inclusión en todos sus ámbitos. Este no es un punto encontrado con el que se quiere estabilizarse, sino que se pretende seguir innovando y creciendo hacia el camino de la inclusión.

Referencias

- Curto, C., Gelabert, I., González, C., y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Etxeberria, A., Martínez, J., Muñoz, B., y Rubio, C. (2016). *Los retos cooperativos aplicados al Módulo Psiquiátrico de un centro penitenciario*. (Actas X Congreso Actividades Físicas Cooperativas 2016)
- Fernández-Río, J., and Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fundació Barça (2017). *Metodologia FutbolNet, manual de formació*. (Documento inédito)
- Fundació Barça (2015). *FutbolNet i Diversitat, manual de programació*. (Documento inédito)
- Velázquez, C. (coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

PIRATAS DEL CARIBE UNA INNOVADORA PROPUESTA EN LA QUE SE COMBINA GAMIFICACIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

PIRATES OF THE CARIBBEAN AN INNOVATIVE EXPERIENCE WHICH COMBINES GAMIFICATION AND COOPERATIVE LEARNING

Ignacio González García

Colegio Virgen Mediadora FEFC

Correo electrónico de contacto: igonzalez@feycoll.org

RESUMEN: Esta comunicación presenta una novedosa experiencia realizada en un colegio de primaria: “Piratas del Caribe”. Usando como hilo conductor una historia de piratas trabajamos durante un trimestre entero contenidos propios de la Educación Física, como son los retos cooperativos, la expresión corporal, la orientación. Todo ello sin olvidar el proceso de evaluación, piedra angular de esta experiencia. Todos y cada uno de los aspectos evaluados se llevan a una clasificación por equipos para mantener el interés grupal por conseguir un objetivo común. Al introducir la gamificación en una actividad cooperativa se consigue una mayor implicación por parte de los alumnos ya que todos suman para conseguir el premio final.

ABSTRACT: This communication titled: “Caribbean Pirates” describes a pilot experience performed in a Primary school. Using as guidance a pirate’s storyline, we worked out a complete semester of gym classes including team challenges, corporal expression, and orienteering. Moreover, all was done taking into account the evaluation process, the cornerstone of our full experience. Each and every one of the evaluated aspects are taken to a team classification to maintain the group interest to achieve a common objective. By introducing the gamification into a cooperative activity, greater involvement is achieved by the students since they all add up to achieve the final prize.

Introducción

Hoy por hoy, nuestra sociedad está inundada por un modelo competitivo el cuál, muchas veces, se ve reflejado en la escuela. Por ello es necesario que, desde la educación física, consigamos que nuestros alumnos descubran otros modos de juego. Esto no implica necesariamente dejar de plantear juegos con un componente competitivo, sino que se trata de aprovechar lo mejor de cada uno de ellos en busca de un objetivo más ambicioso: la educación integral del alumno, aportando más contenidos competenciales a nuestras clases. Es por ello por lo que nos planteamos una serie de cuestiones *¿Y si en lugar de programar nuestras clases con ejercicios y juegos totalmente descontextualizados aprovechásemos la oportunidad de conseguir aprendizajes superiores y mucho más complejos de nuestros alumnos?* (Pérez Pueyo y otros 2008).

Hay autores que ya se han planteado antes estas cuestiones, *“La práctica de actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación”* (Devís y Peiró, 2011).

Centrándonos en nuestra experiencia y los beneficios que tiene el aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales, Johnson Johnson y Holubec (1999) ya destacaban los cinco principios que se deben cumplir en las situaciones de aprendizaje cooperativo.

- a) Interdependencia positiva
- b) Interacción promotora cara a cara
- c) responsabilidad individual y personal
- d) habilidades interpersonales y de grupo
- e) procesamiento grupal y autoevaluación

El planteamiento de actividades cooperativas en nuestra área es donde más se puede favorecer la participación por parte del alumnado. Con esta experiencia pretendemos dar las claves para mejorar todos estos conceptos mencionados anteriormente. Según Velázquez (2010) *se basa metodológicamente en el trabajo en pequeños y heterogéneos grupos, donde los planteamientos aseguran la máxima interacción y participación del alumnado, y donde cada uno se preocupa de su apr*

un papel determinante para los demás y favoreciendo el proceso personal. Con la implantación de la LOMCE y muy especialmente en las competencias Básicas, el trabajo cooperativo destaca sobre otras metodologías de aprendizaje al tener que poner el foco en las habilidades sociales y en la formación de pequeños grupos para su desarrollo (Fernández y Espada, 2016).

Es en este punto en el que necesariamente tenemos que hacer una revisión de lo que estamos evaluando a nuestros alumnos. *Entendemos la evaluación como un proceso en vez de un simple resultado, ha de ser un proceso de diálogo entre todos los implicados para buscar la comprensión de lo que está ocurriendo como paso previo y necesario para poder mejorarlo* (López Pastor, 2014).

Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) tratan el concepto de gamificación en su obra Gamification by Design. La definen como un proceso

relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas.

La gamificación tiene como principal objetivo influir en el comportamiento de las personas, independientemente de otros objetivos secundarios como el disfrute de las personas durante la realización de la actividad del juego.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se desarrolla en 3º y 4º de Primaria. Los cuatro grupos están acostumbrados a trabajar en cooperativo, hecho que nos facilitará mucho la puesta en marcha de esta unidad didáctica.

Con la idea de motivarlos hacia la tarea empezamos viendo una película de dibujos animados: <https://youtu.be/FvmCwvCiDDo>. En este video les explicamos claramente las normas Piratas:

1. Respetar al profesor
2. Respetar a los compañeros
3. No dejar a nadie atrás

También les explicamos que tres partes vamos a desarrollar en estas clases:

2. Sable-espuma
3. Búsqueda del tesoro

Antes de comenzar, el profesor divide a los alumnos en equipos piratas de 4 ó 5 alumnos cada uno. Esta selección es dirigida y no aleatoria. De esta manera buscamos “compensar” los grupos y que no se nos quede ningún alumno/a aislado. A continuación, se reparten los roles del trabajo cooperativo aleatoriamente (Coordinador, moderador, secretario y portavoz) A renglón seguido deben elegir los siguientes elementos identificativos:

1. Nombre del equipo pirata
2. Inventarse un saludo secreto para su equipo,
3. diseñar una bandera pirata en una hoja que previamente les ha facilitado el profesor.

En una cartulina pegamos las seis banderas y las hojas de control de puntos. Este mural permanecerá expuesto durante toda la unidad didáctica en su clase. Su función es la de marcador. Al finalizar la unidad didáctica, la clase entera, debería poder sumar más de 2.000 puntos para conseguir superar el reto: “Comprar un nuevo barco pirata”.

Por último, damos a cada encargado de material la carpeta con todos los documentos de la unidad didáctica (Rúbricas, hojas de registro, planillas de evaluación, etc). A través de este enlace se pueden bajar de esta carpeta de Dropbox.

<https://www.dropbox.com/s/adqkfgwshqg06xd/RUBRICAS%20PIRATAS%20DEL%20CARIBE.docx?dl=0>

Retos cooperativos

Comenzamos la primera parte; la temporalización suele ser de 4 ó 5 clases. Depende mucho del nivel de cohesión de la clase grupo. Si un grupo está

acostumbrado a trabajar en cooperativo, lógicamente, tardarán relativamente poco en solucionar los retos. Si por el contrario el clima relacional no es el adecuado, nos veremos obligados a parar la clase para hacerles pensar sobre el objetivo final de todos los desafíos: “Que nadie se quede atrás”.

Comenzamos de la siguiente manera el “Story telling” o cuento cooperativo:

1. El barco se hunde y necesitamos salvar a toda la tripulación con diez aros. Los aros son los salvavidas y solo tenemos 10 para salvar a los 25 alumnos de clase. ¿Cómo lo vamos a hacer?
2. Tenemos que refugiarnos y para eso tenemos que meternos en una cueva todos juntos. con un aro en el suelo y sin tocarlo con las manos debemos pasar todos por dentro. ¿seremos capaces de conseguirlo?
3. Hace mucho frio dentro de la cueva y no podemos hacer fuego por eso tenemos que hacer piña. Circulo grupal y todos se sientan sobre las rodillas de su compañero. Si son capaces de aguantar 3 segundos lo habrán conseguido ¿Seremos capaces?
4. El mismo, pero haciendo movimientos sincronizados a la vez (3 Palmadas, tocarse la cabeza etc.)
5. Desgraciadamente la isla en la que acabamos es la isla del Almirante Barroso, el cual, nos descubre y nos lleva a las mazmorras de su castillo. Todos en círculo cogidos de la mano debemos hacer pasar un aro a través todo el equipo sin soltar las manos ni que se nos caiga al suelo. Si se consigue habremos conseguido liberarnos de las cadenas que nos puso. ¿Alguien sabe usar un aro?
6. Tenemos que abrir la puerta de la mazmorra para ello utilizaremos la misma llave que usamos para abrir las cadenas (aro). Toda la clase en fila cogidos de la mano en un lado del patio. Empezamos a pasar el aro hasta el final de la fila. En cuanto el aro salga de la fila corremos todos juntos de la mano hasta la esquina contraria del patio y repetimos el ejercicio. Si se consigue estaremos ya fuera de la mazmorra.
7. Plan fallido. Nos han vuelto a descubrir. Cierran la puerta y nos dejan allí. ¿Qué haremos ahora? ¡Un pasadizo! ¿Podemos hacer entre todos un túnel? Con un aro cada alumno tenemos que construir uno. En cuanto toda la tripulación lo haya hecho significa que lo hemos conseguido ¡nos hemos escapado!
8. Tenemos que huir de la isla ¿Cómo lo haremos? Tenemos que colarnos de polizones en un barco. Para ello nos meteremos de 3 en 3 en toneles. Colocamos tres aros uno encima de otro simulando un tonel se meten dentro y deben estar en silencio 30 segundos. Si se consigue significa que los hombres del almirante ya habrán subido los barriles a las bodegas del barco.
9. Ya estamos todos en la bodega ahora hay que salir de los barriles ¿Cómo lo haremos? Sin usar las manos tenemos que sacar los aros por encima de nuestras cabezas. Si algún miembro del equipo pisa fuera de los aros, no lo habrá conseguido y tendrán que empezar de nuevo.
10. ¡Lo hemos hecho! Ahora hay que hacerse con el barco, encerrar a los marineros y cambiar de rumbo. Como el barco se mueve tenemos que llegar desde la bodega hasta los camarotes sin que nos oigan ¿Cómo lo haremos? Los mismos equipos que en el barril. 3 piratas con 2 aros, se

ponen en el suelo 2 aros en fila un pirata mete un pie dentro de cada aro y los otros dos colocados a ambos lados meten solo un pie. Con las manos los suben hasta la rodilla simulando una cadena y tienen que caminar por un circuito establecido, no está permitido usar las manos para sostenerlos aros. Hasta que no lo consigan todos no se da por superada la prueba.

11. ¡EL barco ya es nuestro! ¡Ahora rumbo a isla Colmillo, pero el vigía grita –“¡El Almirante Barroso viene por estribor! ¡Todos a los cañones!” Se divide la clase en dos filas y se les da un aro a cada uno. Se sitúan cada fila en una línea del patio enfrentados, el profesor se coloca en la mitad de las dos filas y tira rodando con retroceso un aro. En ese momento la tripulación tiene que intentar derribarlo. Para ponerle más dificultad se puede ir paulatinamente aumentando la distancia de los equipos o lanzando dos aros a la vez.
12. Una bola de cañón ha pasado y está corriendo por la cubierta del barco todos en dos filas, como el ejercicio anterior, se lanza rodando un aro y todos tienen que saltarlo.
13. La historia sigue, pero ahora son ellos los que tienen que inventar sus retos para seguir la historia. Para eso usamos la siguiente ficha.

Nombre del reto:	
Material:	
Variaciones del juego:	
Esquema (dibujo de la distribución)	

Al finalizar cada equipo pirata la explicación y puesta en marcha de su reto. Les valoramos entre todos del 1 al 10. La calificación obtenida la reflejamos en el mural de clase.

2º parte de la unidad didáctica -Sable espuma

Apoyándonos en una experiencia de Hortiguela y Hernando (2015) “El sable espuma”, trabajamos aspectos relacionados con la esgrima y sobre todo con la expresión corporal.

El material utilizado son los churros de piscina cortados por la mitad, su bajo coste y múltiples aplicaciones para las clases de EF, los convierten en un material muy polivalente para nuestras clases.

La dividiremos a su vez en 4 bloques:

1º Fase de motivación hacia la tarea (buscar previamente en YouTube duelo con espadas La princesa Prometida) https://youtu.be/ZjJqBV_UVc

Es el mejor ejemplo que se les puede poner a los alumnos de una batalla de ficción con espadas. En todo momento se ve que es un duelo coreografiado, además no termina de manera violenta. Con esta parte de la unidad pretendemos motivar a los alumnos a que usen la sable espuma de una manera responsable y que tengan cuidado en todo momento de no hacer daño al compañero.

2º Explicación y práctica de conceptos básicos (agarre, defensa, ataque y desplazamientos) por parejas y enfrentados cara a cara, uno ataca y el otro defiende. Estos roles se van cambiando alternativamente. Al ser una parte de la clase dirigida, los alumnos colocados en fila deberán seguir las órdenes directas del profesor.

3º Combates por cuartetos: Los alumnos pondrán en práctica todo lo aprendido el día anterior: ataque, defensa, cintas, esquivar golpes etc. Mientras dos compañeros combaten los otros dos hacen de jueces y con sus dedos en alto van marcando las veces que la sable toca al contrario en el tronco. Gana el que antes llegue a tres tocados. En ese momento se cambian los papeles y los jueces pasan a ser tiradores.

4º Lucha figurada: una vez aprendidos y practicados los movimientos básicos de la esgrima. Por equipos piratas, los mismos durante toda la unidad didáctica. Deberán coreografiar una escena en la que nos cuenten una pequeña historia y tenga como núcleo central una lucha con espadas. Para ello deberán usar la rúbrica facilitada el primer día en la carpetilla.

Al finalizar la puesta en escena de cada grupo, de manera cooperativa, les valoraremos su trabajo. Los puntos obtenidos los pondremos en el mural de resultados de la clase.

3º Parte de la Unidad didáctica- La búsqueda del tesoro de Isla Colmillo-

Las carreras de orientación son una modalidad que en los últimos años están cogiendo mucho auge en nuestra comunidad autónoma, por esa razón esta parte les resulta muy divertida a nuestros alumnos, además las instalaciones de mi centro son idóneas para la realización de la última parte de la unidad didáctica.

Agrupamos a los alumnos en equipos de Cuatro personas, en la sala de informática buscamos por **Google Maps** la dirección del colegio. Calle Don Quijote 2 Gijón Asturias. Una vez que estamos en la vista por satélite y la superficie total del centro aparece en la pantalla, usamos la opción de medir distancia. Cada equipo tiene que conseguir hacer un recorrido de 500 metros exactos por dentro del recinto escolar.

En cuanto lo consiguen hacemos una captura de pantalla y volcamos la imagen en el programa **Paint** de Windows para poder imprimirlo.

Al día siguiente cada grupo comienza en el patio realizando su recorrido. En el último punto que marca su mapa, colocan un tesoro para que lo encuentren sus compañeros. Puede ser una canica, un juguete, un parche pirata, etc. Esto nos sirve, para saber si de verdad un grupo han llegado o no a hacer el recorrido.

A continuación, quedamos en un punto de reunión establecido para intercambiar los mapas. Como son 6 equipos y cada uno tiene que realizar un recorrido de 500 metros, en una hora pueden llegar a correr 3 km. Respetando el código pirata, nunca pueden dejar a nadie atrás, por lo tanto, tienen que ir en

todo momento juntos.

Al día siguiente intercambiamos los mapas con los de otra clase. Por cada mapa resuelto les vamos a dar 100 puntos para el reto grupal y así poder conseguir los 2.000 puntos necesarios para comprar un barco pirata nuevo.

Los puntos conseguidos los vamos escribiendo en el mural de la clase a modo de marcador.

El último día sumamos todos los puntos y vemos si hemos conseguido sumar los 2.000 puntos necesarios para completar el reto grupal. Además, establecemos una clasificación por equipos piratas lo que nos va a dar una categoría dentro de la tripulación de la clase:

1º Equipo clasificado: Contramaestres

2º Equipo clasificado: Pilotos

3º Equipo clasificado: Artilleros

4º Equipo clasificado: Marineros

5º Equipo clasificado: Limpia Cubiertas

6º Equipo clasificado: Pela patatas

En el mural de la clase reflejamos el resultado final poniendo debajo de cada bandera su categoría.

Conclusiones

Basándonos en los datos obtenidos durante estas clases, podemos afirmar que “Piratas del Caribe” es una de las sesiones preferidas por nuestros alumnos. Al seguir un hilo argumental en todo momento, se consigue una mayor motivación y por tanto implicación de los alumnos. Si bien es cierto que en los cursos que se desarrolló esta experiencia (3º y 4º de Primaria) es más fácil llegar a ellos y que el tema del trabajo cooperativo está bastante avanzado, lo que nos facilita la puesta en marcha de esta unidad didáctica.

Como propuesta de mejora vemos necesario tener más de 6 mapas hechos. De este modo evitamos tener que esperar a que otro equipo termine para intercambiar los planos. Tenemos que elaborar otras dos películas de dibujos animados para finalizar la historia. Una felicitando al grupo por conseguir llegar a los 2.000 puntos y así poder comprar el nuevo barco pirata y la otra animándolos a seguir intentándolo por no haberlo podido conseguir.

Sería una buena opción que, en clase de plástica, los alumnos elaborasen un trofeo para dar como premio a otro equipo. Así reconocemos los méritos de todos y cada uno de los equipos piratas.

Referencias

- Devís y Peiró (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física. Madrid* (68-74).
- Fernández, M., y Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de educación física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimento, Porto Alegre*,(861-876)
- Hortigüela, D y Hernando Garijo, A. (2015) El sable espuma, una adaptación para el aula de esgrima. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física* ISSN 1577-0834 nº 47 (75-76)
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (Eds.). (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.(25-29)
- López Pastor, V. y otros (2006) La evaluación de la educación física. *Miño y Dávila. Buenos Aires* (67-74)
- Pérez Puello y otros (2012) Los juegos intencionales en el marco del estilo actitudinal. *Actas del 8º Congreso de actividades físicas cooperativas. Villanueva de la Serena* (315-330)
- Velázquez, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.(122-130)
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media (11-15).

**MODELOS BASADOS EN LA PRÁCTICA:
NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA EN MINI-BALONMANO**

**MODELS-BASED PRACTICE: PHYSICAL ACTIVITY
LEVELS IN MINI-HANDBALL**

Irene Rocamora Ortega, Natalia Arias Palencia, Juan Vicente Sierra y Sixto
González-Víllora

Afiliación: Universidad de Castilla-La Mancha

Correo electrónico de contacto: Sixto.gonzález@uclm.es

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue comparar los niveles de Actividad Física medidos con acelerometría en el modelo de Educación Deportiva y en la hibridación del Modelo de Educación Deportiva y el Aprendizaje Cooperativo en mini-balonmano con niños de Educación Primaria. La muestra total fue de 52 participantes, con una edad media de 9.65 ± 0.64 . La unidad didáctica tuvo una duración de 13 sesiones en ambos grupos. Los resultados mostraron diferencias significativas en la Actividad Física Ligera y Moderada, obteniendo mejores resultados para el Modelo de Educación Deportiva. Además, se encontraron diferencias para la Actividad Física Sedentaria, siendo mayor en el grupo de hibridación. No se encontraron diferencias significativas en la Actividad Física Vigorosa entre grupos. Como conclusión, se puede afirmar que el grupo de Educación Deportiva mostró mejores niveles de Actividad Física Ligera y Moderada que el grupo de hibridación (Modelo de Educación Deportiva y Aprendizaje Cooperativo).

ABSTRACT: The purpose of this study was to compare Physical Activity levels measured with accelerometers in the Sport Education Model and in the hybridization of Sport Education Model and Cooperative Learning in mini-handball with children of Elementary Education. The whole sample was 52 participants with an average age of 9.65 ± 0.64 . The teaching unit had a duration of 13 session in both groups. The results showed significant differences in Light and Moderate Physical Activity, getting better results for the

Sport Education Model. Besides, it was found differences for the Sedentary Physical Activity, being higher in the hybridizations' group. It wasn't found significant differences in the Vigorous Physical Activity between groups. In conclusion, it can be affirmed that the Sports Education Model showed better levels Light and Moderate Physical Activity than the hybridizations' group (Sport Education Model and Cooperative Learning).

Introduction

The World Health Organization (WHO, 2010) recommends that children should at least 60 minutes of Moderate to Vigorous Physical Activity (MVPA), but the new technologies like tablets, computers or mobile phones have changed the lifestyle of children, so they have increased sedentary behaviors. It is for this reason that we should introduce new models-based practice (MBP) in Physical Education (PE) in which the students are the protagonist of the teaching-learning process, increasing the motivation (Perlman, 2012). It could be to reduce sedentary behaviors and with that increasing Physical Activity (PA) levels during PE classes.

The inclusion of MBP has been a relevant aspect given that seems to be the “bookies favourite” to replace traditional teacher-led practice in PE (Casey, 2014, p.19). The replace of traditional methodologies opens way for new MBP as Sport Education Model (SEM) (Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2011) and Cooperative Learning (CL) (Jhonson & Jhonson, 1989) which are considered by Metzler (2011) as two of the eight pedagogical models in PE. Both models have obtained good results in relation to motivation (Goodyear, Casey, & Kirk, 2014), game play knowledge and performance (Hastie, Sinelnikov, & Guarino, 2009; Mesquita, Farias, & Hastie, 2012) or increase in MVPA levels in SEM (Perlman, 2012; Hastie & Trost, 2002; Ward, Hastie, Wadsworth, Foote, Brock, & Hollet, 2017). There has been an increase in the researches that have hybridized MBP, given that those models focused on student and not in the teacher (Casey & Mcphail, 2018; Menéndez-Santurio & Fernández-Río, 2016), with an increase social and personal responsibility and to provide students with meaningful sporting experiences (Fernández-Río & Menéndez-Santurio, 2017). Despite the increase in the research of hybridization in MBP in recent years, there are no studies that have measured PA levels in those hybridization in an objective way (by accelerometer). For that reason, the main goal of this study was to compare Elementary Education student’s PA levels experiencing a mini-handball teaching unit with two pedagogical models: SEM and hybridization between SEM and CL. The hypothesis of this research was that student’s PA intensity levels will be similar on both study groups.

Method

Participants

A total of 52 Elementary Education students (31 girls and 21 boys) with an average age of ($M = 9.65$; $SD = .64$) years old participated in a 13 lesson season of mini-handball. Two groups of 4th Elementary Education were selected, which belonged to the same public school located in mid-eastern Spain. Groups were randomly allocated, one of them experienced the SEM intervention and the other one experienced the hybridization between SEM and CL. The teacher had prior experience with SEM and had received theoretical-

Besides, the participating school's Director and Board of Governors were contacted to request their approval and collaboration. The students' parents/tutors also gave their consent.

Instrumentation

To assess PA levels, accelerometers Actigraph GT3X were used. Accelerometers measure acceleration of movement across three axes (triaxial). This device was placed on the right hip by an elastic belt. Activity counts were set at one-second epoch. The cut-off values that were used to define the levels of PA were those of Evenson, Catellier, Gill, Ondrak, and McMurray's (2008): sedentary: 0-100 counts/minute, light: 101-2295 counts/minute, moderate: 2296-4011 counts/minute, vigorous: ≥ 4012 counts/minute and MVPA: ≥ 2296 counts/minute. Data was extracted using Actilife 6.0 software, and finally exported to SPSS version 24.0 for statistical analysis.

Procedures

The students participated in a teaching unit of 13 sessions with a duration of 45 minutes per class. In the first session the groups and roles were assigned by the teacher, so there were five groups in each class with five players per team. In both groups, the teaching unit were divided in three phases: six sessions (pre-season), five sessions (season) and two sessions (festivity or final phase).

The roles were: player, first coach, second coach, first conditioning coach, second conditioning coach and referee.

To validate model implementation, a checklist with benchmarks, adapted from Hastie et al. (2013), was designed to assess the basic elements in the SEM and hybridization group's (Figure 1). Two researcher's not related with the project, agreed to observe all videotaped lessons to assess the implementation using the checklist. Both observers achieved a 100 % fidelity agreement in both models.

SEM season

At the beginning of pre-season classes at the SEM, the teacher gave a document to the first coach with the games that they had to perform each day, but it was from the third session when the students had to organize themselves to make the games. In the sessions of season and final phase the first or second conditioning coach led the warm-up, and then began the competition.

Hybridization group's season

The group of hybridization (SEM+CL) had a different framework, with roles that changed each session and meeting with the different roles to mention the strengths and weakness in each game. As the teaching unit advanced, the Aronson puzzle technique was used. At the end of each session a group meeting was held with the aim of the listening to the experiences of the students.

Statistical analysis

IBM® SPSS version 24.0 was used to conduct statistical analysis. Normality was tested using graphical procedures and by the Kolmogorov-Smirnov test. The level of significance was set at $p < 0.05$. The analysis of Anova was used to assess differences in PA. Finally, effect size was computed the difference between of means and divide it by the standard deviation. In addition, Cohen (1998) marked the effect size corresponding to high, medium and low (0.8, 0.5 and 0.2).

Results

Shows PA levels in both groups. Results showed that sedentary PA levels were

significantly higher in the hybridization group while light and moderate PA levels were significantly higher in the SEM. Finally, significant differences were not found in MVPA between groups.

Table 1. Levels Physical Activity by groups

	SEM	SEM+CL		
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Sedentary	19.22 (4.97)	20.34 (4.54)	0.029	0.23
Light	12.85 (2.17)	12.07 (2.15)	0.001	0.36
	4.60 (1.33)	4.03 (1.35)	0.001	0.42
Vigorous	8.30 (3.47)	8.69 (3.59)	0.315	0.11
MVPA	12.91 (4.45)	12.72 (3.63)	0.434	0.04

Note: *M* = Mean; *SD* = Standard Deviation; SEM = Sport Education Model; SEM+CL = Hybridization Sport Education Model and Cooperative Learning; *p*= Significance; *d*= Effect size; MVPA= Moderate to vigorous physical activity

Discussion and conclusions

The main goal of the present study was to compare Elementary Education students’ PA levels experiencing a mini-handball teaching unit with two pedagogical models, SEM and hybridization SEM+CL.

The hypothesis was that student’s PA intensity levels would be similar on both study groups. However, results showed significant differences in the sedentary, light and moderate PA. Besides, the students who worked with the SEM had significantly higher results in light and moderate PA levels. Students in the hybridization had significantly more time in sedentary PA levels than students in SEM. A possible explanation could be that students in SEM+CL accumulated higher time in low intensities due to the regular meetings they made with the teacher to speak about the games or other aspects during pre-season. Besides, in the SEM the roles are always the same, whereas in the SEM+CL group the students changed their roles every day, following the characteristics of CL.

There are few studies that have measured PA levels in MBP, focusing on SEM (Perlman, 2012; Hastie & Trost, 2002; Ward et al., 2017). The studies of Hastie

& Trost, 2002 and Ward et al., 2017, had better results positive in PA. Results of those studies are in line with the results in the current study, with higher PA levels for SEM. However, when students participated in hybridization group, they accumulated higher time in sedentary PA and lower time in light and moderate PA than their partners in SEM. It may be because when students experience a hybridization, they have to achieve other objectives apart from those proposed in SEM, as could be experience different roles in the same teaching unit.

One limitation in our study is the number of participants. Future studies should be conducted in larger samples.

In conclusion, the results of this study indicated that SEM had better levels of PA than hybridization of SEM+CL. However, studies with larger samples have to be done to extrapolate it.

References

- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- 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.
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Cohen, J. (1988) Statistical power analysis for the behavioral sciences. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of sports sciences*, 26(14), 1557-1565.
- Fernandez-Rio, J., & Menendez-Santurio, J. I. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185-196.
- 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.
- Hastie, P.A., Calderón, A., Rolim, R.J., & Guarino, A.J. (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics". *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84(3), 336-344.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., & Guarino, A. J. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Science*, 9(3), 133-140.
- Hastie, P. A., & Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14(1), 64-74.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction New Company.
- Menéndez Santurio, J., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una

- experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 113-121.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Perlman, D. (2012). The influence of the Sport Education Model on amotivated students' in-class physical activity. *European Physical Education Review*, 18(3), 335-345.
- Siedentop D, Hastie P.A and Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ward, J. K., Hastie, P. A., Wadsworth, D. D., Foote, S., Brock, S. J., & Hollett, on Fitness Season's Impact on Students' Fitness Levels, Knowledge, and In-Class Physical Activity. *Research quarterly for exercise and sport*, 88(3), 346-351.
- WHO. World Health Organization. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Geneva.

Figure 1. Checklist (adapted from Hastie, Calderon, Rolim, & Guarino, 2013).

Name of observer:

Date:

1. _____ Students go to their own field and warm up as a team
 2. _____ Students practice the skills with their team in their own field
 3. _____ Students play a role (first coach, second coach, first conditioning coach, second conditioning coach and referee)
 4. _____ Students changed the roles each session
 5. _____ The teacher made a meeting with the different roles to speak about the weakness and strengths
 6. _____ Students participate in a team in a cooperative way
 7. _____ Performance record are kept by students
 8. _____ All the students play the same minutes in each match
 9. _____ Groups of students are maintained throughout the sport season (unit)
 10. _____ Most tasks are conducted by the students
-

Note: items 2, 3 and 7 represent SEM; items 4 and 5 represent CL; items 1, 6, 8, 9 and 10 represent SEM+CL

HIBRIDACIÓN DE TRES MODELOS PEDAGÓGICOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO, EDUCACIÓN FÍSICA RELACIONADA CON LA SALUD Y EDUCACIÓN DEPORTIVA. INNOVANDO EN CROSSFIT

HYBRIDIZATION OF THREE PEDAGOGICAL MODELS: COOPERATIVE LEARNING, HEALTH-BASED PHYSICAL EDUCATION AND SPORT EDUCATION. INNOVATING IN CROSSFIT

Sixto González-Víllora¹, Carlos Evangelio¹,
Francisco Javier Fernández-Río², Carmen Peiró-Velert³

¹ *Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha*

² *Universidad de Oviedo*

³ *Universitat de Valencia*

Correo electrónico de contacto: sixto.gonzalez@uclm.es

RESUMEN: La propuesta innovadora que se presenta tiene como base el diseño de la hibridación de tres modelos pedagógicos (Aprendizaje Cooperativo, Educación Física relacionada con la Salud y Educación Deportiva), y su aplicación a una unidad didáctica de *Crossfit* en educación primaria (10-12 años). Se resalta que para garantizar la eficacia de esta combinación de modelos es importante enfatizar las sinergias entre los tres modelos, suprimir la competitividad y centrar la atención en el alumnado y en su capacidad de actuar de forma responsable, autónoma y cooperativa. Con ello se facilitará en el alumnado la construcción de conocimientos teórico-prácticos relacionados con la actividad física saludable que podrán aplicar en el aula y fuera de ella y les ayudará en el proceso de adopción de estilos de vida activos.

ABSTRACT: The innovative proposal presented is based on the design of the hybridization among three pedagogical models (Cooperative Learning, Health-based Physical Education and Sport Education), and its implementation to a teaching unit of *Crossfit* in primary education (10-12 years). It is outlined that in order to guarantee the effectiveness of this hybridization it is relevant emphasize the synergies among the three models, suppress the competitiveness and focus attention on the students and their ability to act responsibly, autonomously and cooperatively. This will facilitate students' construction of theoretical and practical knowledge related concerning health-based physical activity that could be applied in and out the classroom and it will help them in the process of consolidating active lifestyles.

Introducción

Hoy en día son muchas las evidencias que confirman los beneficios saludables que para la población joven tiene la incorporación de la actividad física (AF) en su estilo de vida y la reducción de las conductas sedentarias. En este sentido, la asignatura de Educación Física (EF) además de maximizar la práctica de AF de forma saludable y en contextos seguros, debe ayudar al alumnado a construir, día a día, identidades activas a lo largo de toda la vida (Peiró, Pérez y Valencia, 2012).

Sin embargo, la EF escolar tiene una presencia baja en el horario lectivo, que junto con otro tipo de dificultades como el tiempo de aseo o los desplazamientos al lugar donde se practica, dificultan los posibles efectos positivos que pueda tener la AF practicada. Por esta razón, es necesario que la calidad y aprovechamiento de las sesiones sea el máximo. Hasta el momento, la metodología tradicional que se ha implementado y se aplica en EF, ha estado enfocada a la repetición de forma descontextualizada de contenidos curriculares relacionados principalmente con los deportes y con la condición física (Peiró y Julián, 2015). Contenidos que han sido vinculados al rendimiento, tecnificación y mecanización de habilidades del alumnado (González-Villora, García-López, Contreras y Sánchez, 2009), sin tener en cuenta las características individuales del mismo, y con el objetivo de obtener un resultado establecido a través de unas marcas.

No obstante, existen metodologías centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ceden protagonismo al alumnado, tales como los Modelos de Instrucción (Metzler, 2011), Modelos Pedagógicos (MP) (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011) o Modelos-Centrados en la Práctica (Casey, 2014). Estos modelos integran, bajo un mismo espectro, las teorías del aprendizaje, las metas de aprendizaje a largo plazo, el contexto, el contenido, la dirección de la clase, las estrategias de enseñanza, la verificación del proceso y la evaluación del aprendizaje del alumnado (Metzler, 2011).

Algunos de estos MP, son el modelo comprensivo del deporte (*Teaching Games for Understanding*) (Bunker y Thorpe, 1982), el modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011), el modelo de Aprendizaje Cooperativo (AC) (Johnson, Johnson, y Holubec, 2013), el modelo de Educación Deportiva (ED) (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011) o el modelo de Educación Física Relacionada con la Salud (EFrS) (Haerens et al., 2011). Sin embargo, no existe un MP aplicable a todos los contenidos y/o contextos educativos, siendo en ocasiones necesario utilizar y combinar partes o incluso varios de ellos (Haerens et al., 2011).

Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar las principales características de los MP en general, y la hibridación de tres modelos en particular (AC, ED y EFrS), para su combinación o hibridación a través de un contenido educativo innovador como es el *Crossfit*, AF aplicable a la Educación Primaria (10-12 años) que permite el desarrollo de las capacidades físicas saludables.

Características de los tres Modelos Pedagógicos a hibridar

Si bien cada uno de los tres MPs que se hibridan en esta propuesta presentan singularidades, en general, los MPs poseen unas características comunes que los orientan y facilitan su conexión entre sí. Peiró y Julián (2015) determinan siete características comunes: (1) poseer una base teórica que oriente su diseño y aplicación; (2) establecer unos resultados de aprendizaje a conseguir; (3) resaltar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación; (4) incluir las actividades de aprendizaje secuenciadas y adecuadas al desarrollo madurativo de los educandos; (5) tomar en consideración las expectativas de comportamiento del alumnado y el profesorado; (6) desarrollar aquellos aspectos esenciales para favorecer ambientes de aprendizaje favorables; (7) destacar la experiencia del profesorado en el contenido y metodología a desarrollar.

Además de estas características comunes, cada MP posee una serie de características propias en función de sus objetivos y ámbitos de aplicación. A continuación, se presentan los tres modelos aplicados en este trabajo.

1) *El Modelo de Aprendizaje Cooperativo (AC)*

El AC es un MP en el cual se realiza un trabajo en grupos homogéneos, en los que el alumnado trabaja de forma conjunta para conseguir unas metas fijadas previamente (Johnson et al., 2013). De este modo, el AC desarrolla en los educandos un aprendizaje junto con otros estudiantes (Casey, Dyson y Campbell, 2009), mediante una metodología que favorece la interacción e interdependencia entre docentes y discentes (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez y Cebamanos, 2016).

Las características esenciales del AC que deben cumplirse durante su desarrollo son (Johnson et al., 2013):

- Interdependencia Positiva: dependencia entre las personas componentes del grupo para la consecución de los objetivos.
- Interacción Promotora: contacto entre los y las integrantes del grupo para ayudarse entre ellos.
- Responsabilidad Individual: dentro del grupo cada alumna/o debe responsabilizarse de una parte del trabajo global.
- Procesamiento Grupal: la información y toma de decisiones debe ser consensuada por el grupo.
- Habilidades Sociales: se desarrollarán habilidades de comunicación interpersonal, de gestión o de liderazgo.

2) *El Modelo de Educación Física Relacionada con la Salud (EFrS)*

El modelo EFrS pretende proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y propiciar actitudes en el alumnado que garanticen la construcción (y mantenimiento) de identidades activas y un aprendizaje de AF saludable para toda la vida, todo ello favorecido por climas motivacionales óptimos (Devís y Peiró, 2002; Haerens et al., 2011; Peiró et al., 2012).

El Modelo de EFrS adopta una perspectiva holística y ecológica (ver Devís y Peiró, 1997) que integra coherentemente las contribuciones de diferentes enfoques (biomédico, psicopedagógico y socio-crítico). Identifica unos aspectos clave como guía para la práctica docente:

- Desarrollo de la autonomía y responsabilidad en el alumnado mediante métodos didácticos encaminados a favorecerlas, con apoyo de materiales curriculares, y considerando los condicionantes que puedan afectar de manera negativa a la toma de decisiones.
- Las actividades propuestas deben suponer un reto personal y una mejora para cada alumno porque se adaptan a sus distintos ritmos de aprendizaje, capacidad y competencia motriz.
- Abordar críticamente temas sobre cultura física y llevarlos a debate con el alumnado para que se conviertan en ciudadanos críticos.
- Evaluar a partir de criterios, especificando estándares de aprendizaje claros que permitan al profesorado y alumnado supervisar si se van logrando los patrones de conducta saludable, los roles y responsabilidades planteadas.

3) El Modelo de Educación Deportiva (ED)

Este tipo de temporadas deportivas propuesta por la ED poseen una duración mayor que las unidades didácticas desarrolladas en EF de forma habitual en España, pues se recomienda 12-18 sesiones (Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016). En definitiva, cada MP posee unas características y un contexto de aplicación, a la vez que comparten unas características comunes. Por esta razón, la combinación de estos es viable a la vez que permite poder ampliar su campo de actuación.

La hibridación entre los Modelos Pedagógicos

Como ya se ha destacado anteriormente, no existe un modelo por excelencia aplicable a todos los contenidos y/o contextos educativos, pero a través de la hibridación entre ellos se puede paliar esta desventaja. Para poder realizar una hibridación entre varios MP es necesario tener en cuenta dos aspectos básicos (Fernández-Río et al., 2016): el *Aprendizaje situado*, basado en la conexión entre conocimientos, contenidos, contextos de aplicación y alumnado; y *Enseñanza Centrada en el Estudiante*, centrada en la cesión de autonomía y responsabilidad al alumnado.

Por lo tanto, teniendo en cuenta los aspectos básicos para realizar una hibridación, las características comunes a los MP, y los fundamentos prioritarios del AC, EFrS y ED, el objetivo ha sido desarrollar la hibridación de modelos mediante la utilización del Crossfit como contenido educativo en Educación Primaria (10-12 años).

El Crossfit como contenido educativo

Se ha escogido el *Crossfit* como contenido porque es un tipo de deporte que permite muchas adaptaciones para enfatizar una actividad física saludable, así como la cooperación entre miembros del grupo. Además, al tratarse de un contenido que desconocen, se homogeneiza en mayor medida el nivel del grupo-clase, disminuyendo así los aspectos negativos relacionados con la competitividad que puede generarse entre alumnos con diferentes niveles de experiencia y/o habilidad.

El *Crossfit* tiene por objetivo primordial desarrollar la capacidad de trabajo de resistencia a lo largo del tiempo, favoreciendo la transferencia de aprendizajes a la rutina diaria. Para ello, trabaja movimientos funcionales variados e intensos que desarrollan la resistencia y la fuerza principalmente (Murphy, 2012). Estos ejercicios pueden ser de tipo gimnástico, cardiovascular o de levantamiento de autocargas o cargas externas.

Por supuesto, aquellos movimientos relacionados con el rendimiento se han suprimido para su aplicación a la edad del alumnado. Con lo cual, el trabajo de fuerza se ha reducido al levantamiento de autocargas o movimientos con cargas muy ligeras (Contreras, González-Víllora y Gutiérrez, 2002), y el trabajo de resistencia se ha orientado a desarrollar una resistencia aeróbica con iniciación de la resistencia anaeróbica (Contreras, González-Víllora y Pastor-Vicedo, 2006).

Con lo cual todas las sesiones de aprendizaje diseñadas han sido supervisadas por expertos en los MPs aplicados y en el contenido aplicado (*Crossfit*), y adaptados a un material habitual en los centros escolares: balones medicinales, combas, colchonetas, espalderas, picas, setas y petos. Por último, cabe destacar que todas las sesiones han sido diseñadas bajo la premisa de no producir la sobrecarga de ningún grupo muscular, enfatizando la realización segura de los ejercicios y la educación postural (enfoque biomédico de EFrS).

Aplicación de la hibridación en Educación Física

Con todas las premisas tenidas en cuenta, se ha diseñado una temporada de 13 sesiones en la que se ha tenido en cuenta las fases de los MP aplicados.

Por su parte, la ED tiene tres fases de desarrollo (Siedentop et al., 2011): pretemporada o fase dirigida, temporada o fase autónoma y fase final y festividad. En segundo lugar, el AC se divide en otras tres fases (Fernández-Río, 2017): fase 1 (desarrollo y cohesión grupal), fase 2 (el aprendizaje cooperativo como contenido) y fase 3 (el aprendizaje cooperativo como recurso). El modelo de EFrS, en el proceso de ceder de forma progresiva autonomía al alumnado (Haerens et al., 2011), su primera fase está más dirigida a facilitar el conocimiento teórico-práctico básico sobre los elementos del *Crossfit* y creará la base para transitar a la segunda fase o fase autónoma (Peiró et al., 2012) Por lo tanto, se ha realizado un diseño en el que los modelos puedan progresar en su aplicación conjuntamente (Tabla 1).

La temporada deportiva de *Crossfit* comienza con la realización de dos sesiones que introduzcan de forma exclusiva la cohesión de grupo y conceptos del deporte que se van a practicar, todos ellos relacionados con la EFrS. Así, el alumnado comenzará conociendo características de sus compañeros de grupo, a la vez que se darán a conocer las propias. Esto junto con actividades que

potencien la confianza con el resto y la salud postural y realización segura de los ejercicios, será el primer paso en la experiencia presente.

Posteriormente, se desarrollará la fase dirigida de la ED, en la que el alumnado continuará realizando actividades relativas a la cohesión grupal, pero esta vez ya características del *Crossfit*. En esta fase, se introducirán los roles que se van a desempeñar (rotarán a partir del comienzo de la fase autónoma cada dos sesiones y todos tendrán participación activa en las sesiones) y se irán realizando reuniones con ellos para explicarles a fondo su rol y las posibles dudas que puedan tener durante la fase dirigida.

Tabla 1. Progresión en la aplicación de los MP durante la temporada.

Educación física relacionada con la salud	Aprendizaje cooperativo	Educación deportiva	Sesiones	
Mayor intervención del profesorado. Fase dirigida	Fase 1	Desarrollo de cohesión de grupo	Sesión 1	
			Sesión 2	
		Fase 2	Pretemporada/ Fase dirigida	Sesión 3
				Sesión 4
	Fase 3		Temporada/ Fase autónoma	Sesión 5
				Sesión 6
	Mayor autonomía del alumnado. Fase autónoma	Fase 3	Fase final y festividad	Sesión 7
				Sesión 8
Sesión 9				
Fase 3			Fase autónoma	Sesión 10
				Sesión 11
Sesión 12				
Sesión 13				

Progresivamente se incluyen rutinas de aprendizaje orientadas por el docente (se irá cediendo la autonomía al alumnado de forma secuencial en cada sesión), que consistirá en calentamiento, fase de práctica de los ejercicios a realizar, práctica de ese día, y estiramientos finales. Por último, se entregará el dossier de trabajo con todas las fotocopias oportunas para orientarles a lo largo del proyecto: cuadros de roles, ejercicios del preparador, calendario, ficha del equipo y fichas de objetivos por sesiones.

Durante estas sesiones, se evolucionará hacia la segunda fase del AC, en la que se trabajarán dos técnicas propias de dicha fase (Fernández-Río, 2017): *parejas-comprueban-ejecutan*, en la que el alumnado por parejas se divide dentro del grupo para supervisarse de manera mutua y darse feedback; y *resultado colectivo*, en la que los grupos se fijarán objetivos que conseguir con el entrenamiento de ese día, aportando cada uno sus capacidades y responsabilidades para la consecución de dichas metas. Al final de las sesiones se autoevaluarán para ver si han conseguido sus objetivos, de forma

que, en vez de competir entre grupos, tendrán que tratar de superarse a sí mismos.

A medida que va avanzado la temporada deportiva, se pasará a la fase autónoma del alumnado, en la que los educandos van a desarrollar las sesiones sin la orientación del profesorado. Hasta el momento, el alumnado debe conocer la rutina de trabajo, debe manejar los materiales de forma autónoma, y debe conocer las funciones de cada rol y las características y limitaciones de sus compañeros de grupo. Durante estas sesiones de desarrollo de la temporada se evolucionará hacia la tercera fase del AC, trabajando dos técnicas cooperativas fundamentales: *piensa-comparte-actúa*, de manera que se propondrán retos a resolver en grupo con la rutina de trabajo que han de realizar; y el *Puzzle de Aronson* (Aronson, 1978), con la que cada alumno tendrá una responsabilidad en la que ser experto (su rol de trabajo) para ayudar a su grupo. Esta última se verá favorecida por la realización de reuniones entre roles en las que se compartan ideas y experiencias de trabajo, favoreciendo también la cooperación intergrupala, y reduciendo la competitividad.

Conclusiones

Se puede afirmar que para diseñar la hibridación entre MP es necesario tener un conocimiento profundo de todos los modelos implicados, y si fuera posible, experiencia en la implementación de programas innovadores e hibridaciones en EF, como así ocurre en este trabajo, teniendo expertos de todos los modelos implicados. Concretamente en el proyecto presentado se han relacionado los siguientes modelos: AC, EFrS y ED; y como se ha evidenciado anteriormente, los tres modelos tienen relevantes aportaciones pedagógicas para el aprendizaje del alumnado en la actualidad.

El aspecto clave para desarrollar su combinación de forma eficaz ha sido enfatizar en todo momento la relación y puntos de encuentro con los demás MP, así como suprimir la competitividad que pueda afectar a la cooperación o a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Otro elemento fundamental ha sido poner al alumnado y su contexto como centro del proyecto educativo, dotándolo de responsabilidad y autonomía, poniendo el foco de aprendizaje en la cooperación entre iguales.

Además, la aplicación de un deporte que no ha sido practicado habitualmente por el alumnado, como es el *Crossfit*, desde una versión educativa, puede suponer un aspecto positivo para el aprendizaje de conceptos relacionados con la actividad física saludable y la inclusión de estilos activos en los y las discentes.

Referencias

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education* 18(1), 5-8.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407–423.
- Contreras, O. R., González-Víllora, S. y Pastor-Vicedo, J. C. (2006). El trabajo de resistencia en Educación Primaria. *Tándem*, 7(22), 17-27.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Devís, J., Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) Barcelona: Inde.
- Devís, J.; Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 244-249.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, A. 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.
- González-Víllora, S., García-López, L. M., Contreras, O. R., y Sánchez Moreno, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos*, 15, 14-20.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd Ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Murphy, T. J. (2012). *Inside the Box: How CrossFit® Shredded the Rules, Stripped Down the Gym, and Rebuilt My Body*. Boulder, CO: VeloPress.
- Peiró, C. y Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 6-15.

- Peiró, C., Pérez, E. y Valencia, S. (2012). Facilitación de la autonomía en el alumnado dentro de un modelo pedagógico de educación física y salud. *Tándem*, 40, 28-44.
- Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

MIDIENDO LA CONDICIÓN FÍSICA MEDIANTE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

ASSESSING PHYSICAL FITNESS THROUGH THE SPORT EDUCATION MODEL

Alejandro Carriedo Cayón

¹Universidad de Oviedo

carriedoalejandro@uniovi.es

RESUMEN: Este trabajo expone una experiencia práctica con la que se trató de unir la enseñanza y aplicación de los test de condición física con el modelo de educación deportiva. Este modelo pretende estimular experiencias de práctica deportiva auténticas para que los estudiantes conozcan el deporte y se entusiasmen con su práctica. A diferencia de la forma tradicional de enseñanza de los test de condición física, el modelo de educación deportiva podría favorecer el aprendizaje cognitivo, físico y social de los estudiantes al contextualizarse dentro de una metodología cooperativa. Esta experiencia, realizada con alumnos de 1º de ESO, es el inicio de un proyecto de investigación con el que se pretende analizar una serie de procesos motivacionales relacionados con la aplicación del modelo de educación deportiva en la enseñanza y administración de los test de condición física. Aunque todavía es pronto para ofrecer conclusiones, parece que la experiencia fue positiva para el profesor y para los estudiantes de 1º de la ESO, quienes se involucraron en los roles y funciones que tenían que desempeñar dentro de sus equipos.

ABSTRACT: This work expounds a practical experience where the administration of physical fitness test and the Sport Education Model were combined. One of the sport education model aims is to encourage authentic experiences of sport in order to provide knowledge and excitement about sport practice. Unlike the traditional administration of physical fitness test, the sport education model might stimulate cognitive, physical and social learnings since it

is contextualized within a cooperative methodology. This experience was taken with students of the first year of secondary education and it is the beginning of a research project that attempt to analyze a series of motivational processes related to the sport education procedures and the administration of physical fitness test. Although it is too soon to stablish any conclusion, this all seems to indicate that the experience was positive for the teacher and for the children who got involved into their roles and acted together.

Introducción

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación es un tema de interés constante para investigadores y educadores (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016; Hattie, 2013). Diversos trabajos han destacado que las intervenciones pedagógicas deben estar adaptadas a los estudiantes y orientadas a la creación de un clima de aula que facilite experiencias de aprendizaje motivantes y efectivas (Hattie, Biggs, y Purdie, 1996; Silverman, 2005). De este modo, mediante distintas estrategias se ha tratado de favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes (e.g., aprendizaje basado en proyectos, estilo actitudinal, aprendizaje situado, aprendizaje cooperativo, gamificación, etc). Un ejemplo es la docencia compartida o co-enseñanza con la que se busca favorecer una educación inclusiva (Strogilos y Stefanidis, 2015) a través de la organización cooperativa, la unidad grupal, la colaboración y la comunicación constante entre sus miembros (Bair y Woodward, 1964).

En educación física, el modelo pedagógico de enseñanza afín con este planteamiento, y que está recibiendo mayor atención por parte de los investigadores (Kirk, 2013), es el modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994). Este modelo plantea como pilares fundamentales el trabajo autónomo y prolongado en equipo y la cesión de responsabilidades en el alumnado con el objetivo de fomentar su aprendizaje e implicación (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde, y Méndez-Giménez, 2016; Fernández-Río et al., 2016), y según Siedentop, Hastie, y Van der Mars (2011) pretende proporcionar a los estudiantes experiencias auténticas de práctica deportiva. De esta manera, los estudiantes pueden vivenciar la práctica deportiva desde una perspectiva global y desarrollar su competencia motriz, su cultura deportiva y su entusiasmo por la práctica (Fernández-Río et al., 2016). Diferentes trabajos han analizado su aplicación en educación física con contenidos tan diversos como rugby (Browne, Carlson, y Hastie, 2004), fútbol (Farias, Valerio, y Mesquita, 2018; Schwamberger y Sinelnikov, 2015), baloncesto, balonmano (Farias, Valerio, y Mesquita, 2018), voleibol (Pritchard, Hawkins, Wiegand, y Metzler, 2008), *frisbee* (Hastie, 1998), mimo (Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda, y Pérez, 2017), material autoconstruido (Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, y Valverde-Pérez, 2016), balón prisionero (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014), deportes de invasión (Méndez-Giménez, 2009), juegos y deportes de cancha dividida (Méndez-Giménez, 2011), así como en programas e intervenciones educativas (Calderón et al., 2016). Las posibilidades y los buenos resultados que está ofreciendo la aplicación de este modelo están facilitando que se esté extendiendo en el ámbito escolar y extraescolar, así como en las diferentes etapas. Sin embargo, ningún trabajo se ha ocupado de explorar las posibilidades de este modelo con un contenido tan destacado en el currículo de educación física como es la enseñanza y aplicación de los test de condición física.

La condición física fue definida por Clarke (1976) como la capacidad de realizar el trabajo diario con vigor y efectividad (es decir, con máxima eficiencia y mínimo gasto energético), retardando la aparición de la fatiga y previniendo la

aparición de lesiones. García-Manso, Ruiz, y Navarro (1996) dicen que es la situación que permite estar a punto, bien dispuesto o apto para elaborar un fin relacionado con la constitución y naturaleza corporal. Según el American College of Sport Medicine (2013), los componentes de la condición física relacionados con la salud son: a) *Resistencia Cardiorrespiratoria*, b) *Fuerza muscular*, c) *Resistencia Muscular*, d) *Flexibilidad*, y e) *Composición Corporal*. Debido a la relación de la condición física con la salud en la infancia (Mayorga-Vega, Merino-Marban, y Rodríguez-Fernández, 2013), en el ámbito educativo se ha impuesto un paradigma que vincula la condición física y la salud dentro de la materia de educación física. En la legislación educativa actual se establece que los alumnos deben “conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social” (Real Decreto 1105/2014, p. 177). En este sentido, una de las herramientas más utilizadas entre los docentes de educación física para que los alumnos conozcan el funcionamiento de sus capacidades físicas, es la realización de los test de condición física (Martínez-López, 2003, 2004a, 2004b). Específicamente, debe destacarse que el RD 1105/2014 incluye como estándar de aprendizaje

autoevaluar los factores de la condición física.

Existen multitud de trabajos y experiencias relacionadas con la medida de las capacidades físicas básicas en educación secundaria (Fernández-Río, Medina-Gómez, Garro-García, y Pérez-González, 2001; Martínez-López, 2003, 2004a, 2004b). Todos estos trabajos se han basado en la administración de una serie de test de condición física utilizados para medir la fuerza, la flexibilidad, la velocidad y la resistencia aeróbica. Estos test suelen ser administrados por el profesor o un investigador, lo que incrementa la fiabilidad de las medidas. Pero, ¿podrían responsabilizarse los propios alumnos de la medición de sus capacidades físicas? Ante esta cuestión, surgió la idea de medir las capacidades físicas con base en el modelo de educación deportiva, donde los protagonistas sean los propios alumnos y donde se delegue a la figura del profesor a un segundo plano.

Por todo lo expuesto, este trabajo pretende, por un lado, buscar una manera innovadora de enseñar y aplicar los test de condición física en la educación secundaria obligatoria, y consecuentemente, proporcionar un nuevo enfoque para que el profesorado de educación física pueda administrar dichos test de manera coherente con las pautas descritas en la legislación educativa actual.

Desarrollo de la experiencia

La unión entre la medición de las capacidades físicas a través de test de condición física y el modelo de educación deportiva supone una innovación educativa en la que se utilizarán los principios que propone dicho modelo (e.g., Fernández-Río et al., 2016) en la administración y aplicación de los diferentes test de condición física.

Preparativos.

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura para determinar los test de condición física que se aplicarían en el 1º curso de ESO. Los test seleccionados fueron, para la resistencia aeróbica: el Test de *Course Navette* (e.g., Martínez-López, 2004a); para la flexibilidad: el *Sit and Reach* modificado (e.g., Saínez, Ayala, Cejudo, y Santoja, 2012); para la velocidad: el Test de sprint de 20 m. (e.g., Martínez-López, 2004b); para la fuerza explosiva del tren superior: el lanzamiento de balón medicinal (3 Kg); para la fuerza explosiva del tren inferior: el test de salto horizontal; y para la potencia y resistencia muscular local: el test de abdominales de 30 segundos (e.g., Martínez-López, 2003). Después, se crearon los materiales curriculares que se utilizarían durante el desarrollo de la experiencia (Figura 1): la documentación del entrenador (hoja de registro y pautas para el calentamiento y realización de los test), del médico deportivo (baremos con percentiles y tablas para su interpretación), así como los formularios del secretario para solicitar el material necesario para la realización de los test (e.g., balón medicinal, cronómetros, silbatos, altavoz con la grabación del test de Course navette, etc.)

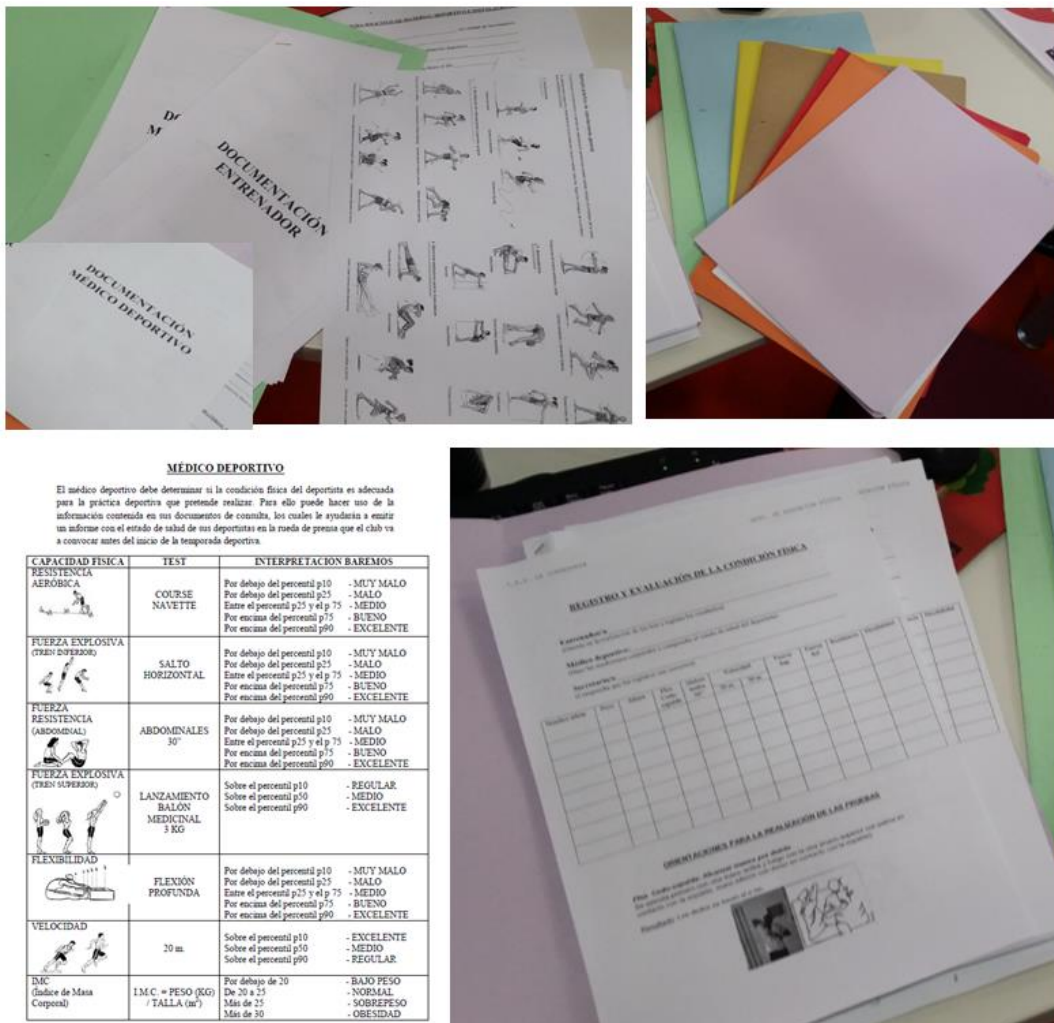


Figura 1. Carpetas con el material curricular utilizado en el desarrollo de la experiencia.

Desarrollo.

A) Fase introductoria.

En la fase introductoria, los estudiantes recibieron las explicaciones pertinentes sobre el modo de trabajo de las próximas semanas. Se les explicó que iban a aprender a realizar distintos test de condición física, “los mismos que tienen que hacer los deportistas profesionales cuando fichan por un club o antes de comenzar una nueva temporada deportiva”. Asimismo, se les explicó que en un primer momento deberían realizar los test bajo la supervisión y ayuda del profesor, y que en una fase posterior, deberían aplicar ellos mismos los test aprendidos a sus propios compañeros. Para ello, el profesor formaría equipos de cinco o seis integrantes donde todos serían deportistas que tendrían que hacer los test. Al mismo tiempo, cuatro integrantes de cada equipo desempeñarían funciones específicas:

El/la entrenador/a: Dirige el calentamiento, orienta en la realización de los Test y registra los resultados.

El/la médico/a deportivo/a: Hace las mediciones corporales, valora la condición física de los deportistas y emite un informe en rueda de prensa.

El/la secretario/a: Recoge y deja las carpetas con la documentación, comprueba que los registros del entrenador son correctos, solicita y reserva el material necesario para la realización de los test y convoca a los medios de comunicación.

El/la Psicólogo/a deportivo/a: Motiva y ayuda a los deportistas en la realización de los test.

B) Fase dirigida.

En la fase dirigida, el profesor de educación física administró los test de condición física mediante mando directo. El profesor enseñaba cómo debía ejecutarse correctamente el test y bajo su constante supervisión, los alumnos eran llamados de uno en uno para su realización.

C) Práctica autónoma.

Una vez se realizaron todos los test, los alumnos fueron repartidos en cuatro equipos según las recomendaciones para la formación de grupos o equipos de trabajo cooperativo (e.g., Pujolàs, y Lago, 2011). Cada equipo decidió libremente qué roles desempeñaría cada integrante y decidieron a qué selección internacional representarían dentro de esta experiencia, lo que al mismo tiempo contribuiría al sentimiento de afiliación (el deporte fue el mismo para todos, teniendo en cuenta la unidad didáctica siguiente de la programación).

Los médicos deportivos, los entrenadores, los secretarios y los psicólogos

deportivos de cada selección internacional se reunieron con el profesor para comprender cuáles serían sus funciones y cómo debían interpretar los documentos que les fueron facilitados (e.g., los baremos con los percentiles). Acto seguido, los grupos de trabajo comenzaron a realizar los test de manera autónoma bajo las indicaciones de los entrenadores (Figura 2), quienes debían guiar en la realización del calentamiento general y específico (al test que posteriormente iban a realizar los deportistas). El entrenador también debía asegurarse de que la ejecución de los test fuera correcta y tenía que registrar los resultados bajo la supervisión del secretario. El psicólogo deportivo debía dar ánimos y confianza a los deportistas cuando se enfrentasen a los test.

Figura 2. Alumnos realizando test de condición física de manera autónoma. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=WjRw8_6QVko



D) Evento final.

Un elemento identificativo de todos los deportes es la culminación del esfuerzo conllevado durante toda la temporada en la forma de una ceremonia o gala donde se distinguen a los mejores competidores. Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda (2011) indican que, aunque de una magnitud menor, la prueba final de una temporada del modelo de educación deportiva, puede y debe estimular dicho sentimiento de excitación. Sin embargo, en el planteamiento que proponemos, y dado que no se trata ninguna modalidad deportiva, se planteó una gamificación del final de la pretemporada deportiva de un club, cuando los deportistas han pasado todos los reconocimientos médicos y según la relevancia del deportista, se convocan ruedas de prensa para informar al público general.

Con esta idea, una vez los entrenadores registraron todas las medidas de sus deportistas, los alumnos trabajaron en grupo para analizar la ficha con los resultados e interpretar los baremos con los percentiles. De esta manera, los médicos pudieron determinar el estado de la condición física de sus deportistas en un informe (e.g., póster, cartel, presentación...). Con dicho informe, el secretario debía convocar a los medios de comunicación donde todo el equipo, y con el médico como portavoz, debían comunicar en una rueda de prensa las capacidades físicas de los deportistas que iban a competir en el próximo campeonato (que correspondería con la siguiente unidad didáctica planificada en la programación de la asignatura).

Conclusiones

La aplicación del modelo de educación deportiva permite que la participación se suceda en un contexto de aprendizaje centrado en el estudiante en lugar de en el profesor. Como consecuencia, este modelo proporciona un clima de aula más democrático y constructivista que se ve facilitado por el trabajo en pequeños grupos y por las tareas reducidas, en los que cada integrante tiene un rol y con los que colaboran a alcanzar un objetivo común. Aunque es pronto para establecer conclusiones, puede decirse que la aplicación del modelo en la realización de los test de condición física ha sido bien acogida tanto por los estudiantes como por el profesor de educación física. En esta experiencia se pudo comprobar que, en cómputos globales, la administración individual de los test (i.e., modelo tradicional) conlleva que las clases sean menos activas. Los estudiantes suelen realizar el test o los test en pocos segundos o minutos, lo que provoca que durante el resto principalmente sedentaria. Con la aplicación del modelo de educación deportiva, los estudiantes se mantuvieron activos en la mayor parte del tiempo, pues según sus intereses intentaban mejorar las marcas que conseguían una y otra vez, todo ello sin la presión que pudiera ocasionar la supervisión del profesor. Mediante esta propuesta, los grupos trabajaron de manera autónoma y los integrantes de cada grupo pudieron hacer las mediciones de sus diferentes capacidades. Todo ello podría producir mejoras en la motivación intrínseca y en el esfuerzo de los estudiantes a la hora de hacer los test, así como contribuir en competencias clave, como la competencia para aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas o el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Referencias

- American College of Sports Medicine. (2013). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (9th edition). Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bair, M., y Woddward, R.G. (1964). *Team teaching in action*. Boston: Houghton-Mifflin
- Browne, T.B., Carlson, T.B., y Hastie, P.A. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- Calderón, A., Hastie, P.A., y Martínez de Ojeda, D.M. (2011). El modelo de educación deportiva sport (education model). ¿Metodología de enseñanza del nuevo milenio?. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 395, 63-79.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). Unidad didáctica de balón-tiro en una temporada de Educación Deportiva. En A. Méndez-Giménez (Ed.). *Modelos de enseñanza en educación física: Unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared* (pp. 115-150). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D. M., Valverde, J. J., y Méndez-Giménez, A. (2016). "Ahora nos ayudamos más": Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 121-136.
- Clarke, H. (1976). *Aplication of measurement to health and physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Pretince Hall.
- Farias, C., Valerio, C., y Mesquita, I. (2018). Sport Education as a Curriculum Approach to Student Learning of Invasion Games: Effects on Game Performance and Game Involvement. *Journal of Sports Science and Medicine*, 17(1), 56-65.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortiguela, D., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Medina Gómez, J.F., Garro García, J., y Pérez González, M. (2001). Un ejemplo de investigación-acción aplicado al bloque de contenidos de condición física en enseñanza secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(2), 84-99
- García-Manso, J.M., Ruiz, J.A., y Navarro, M. (1996). *Bases teóricas del entrenamiento deportivo: principios y aplicaciones*. Madrid: Gymnos.
- Hastie, P.A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368-79.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., Biggs, J., y Purdie, N. (1996). Effects of learning skill interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066002099>

- Kirk, D. (2013). Educational value and model-based practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Martínez-López, E.J. (2003). Aplicación de la prueba de lanzamiento de balón medicinal, abdominales superiores y salto horizontal a pies juntos. Resultados y análisis estadístico en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(12), 223-241
- Martínez-López, E.J. (2004a). Aplicación de la prueba de Cooper, Course Navette y test de Ruffier. Resultados y análisis estadístico en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(15), 163-182
- Martínez-López, E.J. (2004b). Aplicación de la prueba de velocidad 10x5 metros, sprint de 20 metros y tapping test on los brazos. Resultados y análisis estadístico en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 1-17 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista13/velocidad.htm>
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., y Rodríguez-Fernández, E. (2013). Relación entre la capacidad cardiorrespiratoria y el rendimiento en los tests de condición física relacionada con la salud incluidos en la batería ALPHA en niños de 10-12 años. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 41-47.
- Méndez-Giménez, A. (2011). Unidad Didáctica sobre Ringo con material autoconstruido. Combinando los Modelos de Educación Deportiva, Táctico y Cooperativo. En A. Méndez-Giménez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Sevilla: Wanceulen.
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D.M., y Valverde, J.J. (2016). Valoración del alumnado y profesorado del material convencional y autoconstruido: estudio longitudinal de diseño cruzado en Educación Deportiva. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 20-25.
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda, D.M., y Valverde, J.J. (2017). Efecto de una temporada de Educación Deportiva dedicada al mimo en la autorregulación (evaluación), la diversión y la competencia del alumnado. *EmásF: revista digital de educación física*, 44, 21-40.
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., y Metzler, J.N. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 219-236.
- Pujolàs, P., y Lago, J.R. (coords.). (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender/aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Recuperado el 10 de marzo de 2018 de <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, 3 de enero de 2015.
- Saínz, P.S., Ayala, F., Cejudo, A., y Santonja, F. (2012). Descripción y análisis de la utilidad de las pruebas sit-and-reach para la estimación de la flexibilidad de la musculatura isquiosural. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 396, 119-133.
- Schwamberger, B., y Sinelnikov, O. (2015). Connecting physical education to out-of-school physical activity through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(9), 39-44.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Silverman, S. (2005). Thinking long term: Physical education's role in movement and mobility. *Quest*, 57, 138-147.
- Strogilos, V., y Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teaching and Teacher Education*, 47, 218–229.

UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN FÍSICA BASADA EN LA AUTOGESTIÓN Y LOS RETOS COOPERATIVOS

AN EXPERIENCE IN PHYSICAL EDUCATION BASED ON SELF-MANAGEMENT AND COOPERATIVE CHALLENGES

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC) – Universitat de Lleida (UdL)

miquelseumag@gmail.com

RESUMEN: La motivación es un factor determinante para asegurar una participación sostenida en las clases de Educación Física (EF). Así, será importante utilizar planteamientos pedagógicos que atiendan a las necesidades psicológicas básicas. Se ha llevado a cabo una experiencia el objetivo de la cual era comprobar si una unidad didáctica basada en la autogestión y los retos cooperativos generaba un aumento de la motivación intrínseca en estudiantes de 4º de la ESO. Se ha realizado una investigación en el aula en la que se ha recogido información a través de notas de campo, las producciones del alumnado y dos cuestionarios (pre y post) para valorar su motivación hacia la EF. Un 91% del alumnado siente una mayor motivación ante la propuesta realizada en comparación con las clases de EF anteriores. Este aumento se relaciona positivamente con la autonomía y la interdependencia positiva.

ABSTRACT: Motivation is a determining factor to ensure sustained participation in Physical Education classes (PE). It will be important to use pedagogical approaches that meet basic psychological needs. An experience has been carried out, the objective of which was to verify if a didactic unit based on self-management and cooperative challenges generates an increase in intrinsic motivation in students of 4th of ESO. An investigation has been carried out in the classroom in which information has been collected through field notes, the students' productions and two questionnaires (pre and post) to assess their motivation towards PE. 91% of the students feel more motivated by the proposal made compared to previous PE classes. This increase is positively related to autonomy and positive interdependence.

Introducción

El compromiso, el éxito en el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades dependen de la motivación del aprendiz (Hofferber, Basten, Grossman y Wilde, 2016). Por ello, esta motivación será un factor determinante en la participación constante y mantenida en las clases de Educación Física, así como también para generar hábitos de práctica de actividad física a lo largo de la vida (How, Whipp, Dimmock y Jackson, 2013).

Entre las teorías de la motivación humana destaca la teoría de la autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985). Estos autores dividen la motivación en diferentes niveles: desmotivación, motivación extrínseca y motivación intrínseca y describen tres necesidades básicas que afectan a la motivación de la persona: a) la necesidad de ser competente o capacidad de poder realizar la tarea con éxito; b) la necesidad de relacionarse o sensación de pertenecer a un lugar y/o a un grupo; y c) la necesidad de autonomía como la capacidad y posibilidad para decidir qué hacer, la sensación de independencia (How et al., 2013; Ryan y Deci, 2000).

Si buscamos una adherencia a la práctica de la actividad física a lo largo de la vida tendremos que buscar especialmente la motivación intrínseca. Partiendo de las premisas anteriores será necesario plantear metodologías que trabajen sobre las tres necesidades psicológicas básicas mencionadas. Entre estas metodologías se encuentra el aprendizaje cooperativo y la autogestión de la clase por parte del alumnado.

El aprendizaje cooperativo es un “modelo pedagógico en el cual los estudiantes aprenden como, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en la que el docente y los estudiantes actúan como coaprendices” (Fernández-Rio y Méndez, 2016, p. 2003). Por otro lado, los retos cooperativos son “actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable planteadas en forma de reto colectivo, en el cual el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple adaptando sus acciones a las características individuales a todos y cada uno de los participantes” (Velázquez, 2003, citado en Vila, Casals y Guijosa (2014, p. 54)

Por otro lado, la autogestión de la clase es un planteamiento pedagógico que consiste en la organización y gestión de la clase por parte del alumnado (Lorente, 2005). En ella, el alumnado adopta el rol de profesor o profesora, tomando todas las decisiones tanto en el diseño como en la puesta en práctica de las actividades.

Existen numerosas investigaciones que han demostrado que los planteamientos con retos cooperativos aumentan la motivación del alumnado (Fernández-Rio, 2003; Fernández, 2015; Velázquez, 2013). Lo mismo sucede con investigaciones realizadas sobre la autogestión (Lorente, 2005; Lorente, Gatell y Joven, 2018; Martos, Tamarit, Torrent, Durbà y Saiz, 2014, Murillo, 2016; Prieto, 2014).

Por lo tanto, y tomando como punto de referencia lo expuesto anteriormente, se creyó oportuno llevar a cabo una experiencia práctica en forma de UD (Unidad Didáctica) basada en la autogestión y los retos cooperativos con cuatro clases de 4º curso de la ESO del mismo centro de enseñanza secundaria para

comprobar si realmente este tipo de metodología repercutía en un aumento de la motivación del alumnado y, en caso de que así fuera, si éste era producido por el aumento de autonomía y/o por una mejora de las relaciones interpersonales.

Desarrollo de la experiencia

Contexto y participantes

La experiencia se llevó a cabo con cuatro grupos de alumnos y alumnas de 4º de la ESO (un total de 100 alumnos y alumnas) en un instituto público de Cataluña durante el curso 2016-17. La EF vivenciada por los estudiantes hasta ese momento estaba principalmente dirigida y centrada en el profesor y basada fundamentalmente en la condición física y los deportes. La intervención realizada pretende introducir una propuesta donde el rol del alumnado es totalmente protagonista, tomando decisiones y aprendiendo a partir de retos cooperativos, planteamientos sobre los que no tenían experiencias previas.

Intervención

Se desarrolló una UD de 11 sesiones repartidas a lo largo de 6 semanas y divididas de la siguiente forma: semana 1 (introducción), semana 2 (producción por grupos), semana 3, 4 y 5 (aplicación) y semana 6 (profundización).

En la primera sesión se presentó la UD a los alumnos de forma general, se explicó brevemente en qué consistiría y a partir de este punto se describió qué eran los retos cooperativos. A continuación, y con el fin de que el alumnado se familiarizara con estos nuevos contenidos, se desarrolló la parte práctica de la sesión en la que se hicieron dos retos con sus respectivos niveles (“Cruzar la barrera” y “Que no caiga!”).

En la segunda sesión se siguió proponiendo retos por parte del profesor (“Sobrevivir en el mar”). Y al finalizar esta situación se explicó a los alumnos las características que tendrían que tener los retos que ellos mismos tendrían que crear en las siguientes sesiones:

- Utilización de cualquier material disponible.
- Retos cooperativos.
- Participación de todos los componentes del grupo.
- Diferenciar los niveles de dificultad.
- Incluir propuestas de mejora.
- Realización de un vídeo para la presentación del reto a los compañeros.

A partir de aquí los alumnos y alumnas realizaron grupos (5 grupos de entre 4 y 6 personas por clase) y se les pidió que empezasen a pensar en cuál sería el reto que propondrían, para en las siguientes dos sesiones poder trabajar de forma autónoma y crear sus diferentes retos y videos. En este punto el profesor se dedicaba a resolver las dudas que planteaba el alumnado.

Al finalizar la cuarta sesión se acordó con cada clase los puntos totales a conseguir (teniendo en cuenta que cada grupo podía obtener un máximo de 10 puntos en cada reto), que de un máximo de 200 puntos que había en cada clase, el objetivo varió entre los 120 y 170 puntos. Referente a estos puntos,

cada grupo en cada reto podía conseguir un máximo de 10 puntos en función del nivel de consecución que consiguieran del propio reto. Al finalizar cada sesión se contabilizaban los puntos realizados por todos los grupos y se sumaban al recuento final, de tal forma que se podía observar la contribución de todos para la consecución de un objetivo común.

También se determinó el orden en que cada grupo llevaría a la práctica la sesión de su propio reto. Se acordó que antes de la quinta sesión cada grupo tenía que colgar el video en la plataforma web *Vimeo* como video privado con contraseña.

El desarrollo de las sesiones de la 5 a la 9 siguió la misma dinámica. En primer lugar, el grupo haría una breve presentación y facilitaría el enlace / código QR (Quick Response) al resto de grupos para que pudieran ver el video, y a partir de que cada grupo realizaría el trabajo de forma individual siguiendo su propia evolución. Los componentes del grupo que había propuesto el reto eran los encargados de controlar el desarrollo del resto de grupos y de si estos habían alcanzado de forma correcta el reto o no. También podían proponer ejercicios de mejora para ayudar a acercarse a los objetivos. Al finalizar cada sesión se hacía un recuento de los puntos conseguidos por cada uno de los grupos y por lo tanto del global de la clase.

En las sesiones 10 y 11 se dio libertad a cada grupo para que pudieran profundizar de forma más amplia en los retos que no habían podido completar el día que se trabajaron, para de esta forma tener una mayor libertad de elección sobre el reto a realizar y también para aumentar la implicación de los diferentes grupos. Al finalizar esta última sesión se hizo un recuento de puntos para saber si habían conseguido el objetivo que ellos mismos se habían propuesto.

A lo largo de esta UD los alumnos desarrollan tres roles. El rol que desarrollan más veces es el de participantes ya sea en las sesiones iniciales con todo el grupo o también en diversas sesiones en las que tienen que realizar los retos propuestos por los compañeros. Otro rol es el de creadores, desarrollado en las sesiones 3 y 4 cuando tienen que crear su propio reto. Y finalmente también pasan por el rol de profesores en el día que han de presentar su propio reto y controlar la dinámica del resto de grupos en la sesión.

Antes de finalizar este apartado se detallará y explicará en que consistían los tres retos propuestos por el profesor en las sesiones 1 y 2:

- El reto “Cruzar la barrera” consistía en crear una barrera de material (utilizando colchonetas, un plinto, bancos suecos, etc.) que todos los alumnos tenían que cruzar para conseguir completar el reto. A medida que se avanzaba se incrementaba la dificultad:
 - 1- Cruzar como se quisiera.
 - 2- Cruzar pasando por encima de la barrera.
 - 3- Cruzar pasando por encima de la barrera, pero el alumno que cruzaba no podía tocar el material (los compañeros sí).
 - 4- Cruzar pasando por encima de la barrera, pero nadie podía tocar el material.
- El reto “¡Que no caiga!” consistía en hacer un mínimo de toques con un balón de voleibol sin que este cayera al suelo, solo pudiendo tocar el balón una vez de forma consecutiva por persona. La dificultad

venía marcada tanto por el número de toques a conseguir sin que cayera el balón, como por las diferentes consignas que se daban (golpear el balón solo con las manos, golpear el balón con cualquier superficie menos con las manos, o después de golpear el balón hacer una acción como sentarse o levantarse).

- En el reto “Sobrevivir en el mar” cada grupo de 6 alumnos/as tenía dos colchonetas y tenían que cruzar el pabellón sin tocar el suelo (“mar”). El nivel de dificultad incrementaba según las consignas que se daban (nadie puede estar levantado, todos de rodillas, transportar un objeto entre todo el grupo, transportar un objeto cada persona del grupo).

Investigación en el aula

Para investigar la propuesta se ha llevado a cabo una investigación en el aula, tal como es entendida por Hopkins (1989), muy vinculada al concepto de profesor como investigador de su propia práctica promovida por Laurence Stenhouse en la década de los 70. El profesor se plantea comprobar en su propia práctica qué ocurre cuando se utilizan determinados planteamientos e intenta responder a las preguntas anteriores, en este caso con el apoyo del grupo de investigación al que pertenecía el profesor.

Para responder a las preguntas se ha recogido información a través de la observación con notas de campo, dos cuestionarios, un pre y un post intervención y las producciones de los y las estudiantes.

1) La observación. Ha sido utilizada por el profesor a lo largo de todas las sesiones de la UD. De una observación exploratoria se pasó a la focalización en una serie de aspectos clave:

- Conductas del alumnado en relación a la implicación en la tarea a realizar, la actitud que mostraban en los diferentes momentos de la sesión, así como los tipos de conductas (ajustadas a la situación, desajustadas o perversas).

- Relación entre iguales, haciendo referencia a cómo interactuaban entre compañeros (positivamente o negativamente) y el volumen de interacción existente.

- Comentarios realizados por el alumnado en el desarrollo de las sesiones, los cuales pueden demostrar interés y motivación hacia lo que se está realizando o en caso contrario, desinterés y aburrimiento.

- Absentismo, tanto a nivel de no asistencia a clase como también de la realización o no de las actividades correspondientes.

2) Cuestionarios. Pre y post intervención. Con código QR para un acceso más rápido y sencillo. El cuestionario previo se refiere a las opiniones del alumnado respecto a la EF vivida en su etapa de educación secundaria. La temática está relacionada con la motivación hacia las clases de EF. El cuestionario fue creado ad hoc y en la parte final del mismo se incluye la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (BPNES) adaptada a la educación por Moreno, González, Chillón y Parra (2008). El cuestionario post compara la motivación de forma directa entre la nueva intervención y la EF que habían realizado con anterioridad. La segunda parte repite la dinámica del primer cuestionario con el BPNES. En esta ocasión se les pedía que

respondieran únicamente en relación a la propuesta de intervención de retos cooperativos y autogestión.

3) Producciones del alumnado. Son los videos que tenían que editar y presentar los grupos para que el resto de compañeros pudieran realizar el reto propuesto, así como acceder a las consignas y propuestas de actividades de mejora. De esta forma se tenía constancia del trabajo realizado por el alumnado a lo largo de la UD.

Resultados

En relación a los objetivos planteados los resultados muestran que la motivación ha aumentado tras la aplicación de la propuesta de intervención (un 91% de los alumnos afirma que se habían sentido más motivados respecto a períodos anteriores). Esta motivación que experimentan los alumnos se trata en la mayoría de casos de motivación de logro, definida por Ugartetxea (2001) como una motivación intrínseca en la que el sujeto se plantea una serie de retos que es capaz de resolver.

También parece que el hecho de disponer de mayor autonomía ha influido de forma directa en el aumento de su competencia percibida (ya que los principales motivos de este aumento de motivación para los alumnos han sido, en un 70%, la posibilidad de escoger actividades / contenidos, y en un 75%, el diferente planteamiento de las sesiones). Se ha visto también que la valoración de las relaciones interpersonales era muy satisfactoria antes de empezar la aplicación didáctica, pero que los valores se han mantenido elevados.

Finalmente deseamos destacar que estas mejoras se han podido observar sobre todo cuando los y las alumnas ejercían el rol de participantes.

Conclusiones

El aumento de la motivación parece estar directamente relacionado con el incremento de la percepción de autonomía por parte del alumnado. Sin embargo, es preciso tener en cuenta, tal como se afirma en diferentes estudios sobre la aplicación de la autogestión en EF, que para generar situaciones en las que el alumnado tenga poder de decisión y autonomía es necesario que el alumnado tenga unas mínimas habilidades personales y sociales previas como el respeto, autocontrol y empatía, entre otros (Lorente, 2005; Lorente, Gatell y Joven, 2018; Martos, Tamarit, Torrent, Durbà y Saiz, 2014; Prieto, 2014). Si no las posee es necesario recorrer un camino previo gradual.

Por otro lado, el trabajo mediante retos cooperativos ha favorecido que se mantenga una relación interpersonal positiva, lo cual ha influido también en el aumento de la motivación, aunque no es destacable la diferencia respecto al nivel mostrado inicialmente.

Propuestas de mejora

Uno de los aspectos a mejorar en una nueva intervención consistiría en realizar un mayor número de clases introductorias a los retos cooperativos dirigidas por el profesor para que los alumnos tengan a mano un mayor número de ejemplos y un mejor punto de partida para crear su propio reto.

Otro aspecto a mejorar implicaría reducir la complejidad que envuelve la

creación del reto, suprimiendo la realización del video ya que son aspectos que nos alejan del elemento central del aprendizaje. O hacerlo de forma interdisciplinar.

Para finalizar, otro punto de mejora en relación a la recogida de información sería poder mostrar en el cuestionario el grado de motivación mediante una escala del uno al diez para poder observar con más claridad cuál ha sido el grado de aumento de motivación.

Referencias

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, , 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268. http://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fernández, J. (2015). Desafíos físicos cooperativos en EF: Una unidad didáctica basada en las emociones, el disfrute y las relaciones interpersonales. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 37.
- Fernández-Rio, J. (2003). Desafíos físicos cooperativos en el aula de educación física: una experiencia de aventura. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 14, 57–66.
- Fernández-Rio, J. y Méndez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 201–206.
- Hofferber, N., Basten, M., Grossman, N. y Wilde, M. (2016). The effects of autonomy-supportive and controlling teaching behaviour in biology lessons with primary and secondary experiences on students' intrinsic motivations and flow-experience. *International Journal of Science Education*, 38(13), 2114-2132.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J. y Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131–148.
- Lorente, E. (2005). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Publicación digital.
- Lorente-Catalán, E., Gatell, E. y Joven, A. (2018). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (ed.) (2018) *Educación Física y Pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (p.243-272). Ediciones de la Universidad de Lleida y Publicaciones Universidad de Valencia.
- Martos, D., Torrent, G., Saiz, L., Tamarit, E. y Durbà, V. (2014). El desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en educación física: Un estudio de caso colaborativo en secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 3-8.
- Moreno, J. A., González, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295–303.
- Murillo, J.F (2016). *Maestro, ¿Puedo hablar de tí? La autogestión de problemas como experiencia transformadora en Educación Física*. Tesis doctoral. Departamento de Educación Universidad de Almería.

- Prieto, A. (2014). *Autonomía en el aprendizaje en Educación Física y relaciones de la EF con la felicidad y la atribución de la motivación de logro, de un grupo de alumnos/as del tercer ciclo de educación Primaria. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *RELIEVE*, vol. 7, n. 2. Recuperado de www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm el 24 de febrero de 2017.
- 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, Facultad de educación y trabajo social, España.
- Vila, A., Casals, P. y Guijosa, C. (2014). Un proyecto innovador con retos físicos cooperativos y herramientas telemáticas cooperativas: «Hormigas Cooperativas». *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 9, 53–62.

LA BICICLETA: DEPORTE Y TRANSPORTE DESDE UN ENFOQUE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA

THE BICYCLE: SPORT AND TRANSPORTATION FROM A COOPERATIVE APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION

Francisco Flórez de la Sierra¹

¹*IES El Piles, Gijón*

Correo electrónico de contacto: fran@efasturias.com

RESUMEN: Este documento resume el proyecto *Caminos Escolares*, una experiencia para promover un transporte saludable, sostenible y seguro y fomentar la autonomía y la responsabilidad del alumnado del *IES El Piles* de Gijón a lo largo de tres años, con la cooperación como denominador común: En la primera fase se evaluó el transporte utilizado por la comunidad educativa. La segunda fase supuso implementar una unidad didáctica en *Educación Física* para proporcionar aprendizajes técnicos prácticos: chequeo previo, mecánica básica, habilidades en bicicleta, deportes relacionados, seguridad y circulación, empleando una metodología de aprendizaje cooperativo y la organización y gestión de salidas prácticas como complemento de la unidad. Lo aprendido aquí se aplicó en 4 salidas del centro durante 4 sesiones de EF. La tercera fase fue la utilización de la bicicleta como transporte de profesores y alumnos en salidas en actividades complementarias: *Surf, Día de la Educación Física en la Calle, Yincana multideportiva, Duatlón y Caminos Escolares*, rutas de casa al centro guiadas por voluntarios con puntos de encuentro y horario de paso. El número de ciclistas habituales pasó del 7% al 20% a lo largo de la experiencia.

Palabras clave: Bicicleta. Aprendizaje cooperativo. Educación Física.

ABSTRACT: This document summarizes the project *School Paths*, an experience to promote healthy, sustainable and safe transportation and to improve autonomy and responsibility of students of IES *El Piles*, a secondary state school during 3 years. It was developed in 3 phases. First, an evaluation of the means of transportation used by the school community. Then, the implementation of a teaching unit of Cycling in *Physical Education* based on the model of *Cooperative Learning*, to provide students with cycling skills, bike checkout and maintenance competences, safety rules, route design, control and development of bike routing. The unit finished with 4 routes designed and controlled by students, during 4 PE lessons. The *third phase* was the application of the bike as a means of transportation for activities: *Surf Day*, *Duathlon*, *Multisportive Gymkhana*, *Day of PE on the Street*, and the coordination of the *School Paths*: Routes to commute from home to school, guided by volunteers with meeting points and scheduled passing time. The bike-commuters rose from 7 to 20% during the experience.

Keywords: Bicycle. Bike. Cooperative learning. Physical Education.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

Gijón, con 270.000 habitantes, es una de las ciudades españolas más contaminadas: supera 111 días al año el límite de partículas. Se considera dañino para la salud a partir de los 30 días al año (Solo, 2016). Los atascos diarios a las puertas del centro a la hora de entrar y salir y la contaminación de la ciudad hicieron replantearse a un grupo de docentes el modo de moverse de la comunidad educativa.

En este contexto, un grupo de profesores y profesoras comprometidos con la salud y el medio ambiente se propuso actuar para intentar revertir esta situación implementando Caminos Escolares seguros para conseguir mayor autonomía, responsabilidad y reducir la contaminación y el sedentarismo del alumnado, lo que podría repercutir en las tres dimensiones de la salud: física, psíquica y social.

Desarrollo de la experiencia

Fase 1: Evaluación inicial

El IES El Piles es un centro que imparte secundaria y bachillerato a unos 500 alumnos y alumnas en el área residencial Este de Gijón, próximo a los principales entornos deportivos de la ciudad, con zonas verdes y un carril bici que conecta con 5 rutas diferentes.

El uso de la bicicleta era escaso entre el alumnado, apenas 5-10 bicis diarias. En una ciudad llana, templada por ser costera, con creciente afluencia turística especialmente en verano, sus habitantes siguen utilizando la bicicleta como medio de transporte con una frecuencia baja, a pesar del aumento de carriles bici, aparcamientos para bici y dotación municipal del servicio de bicicletas en préstamo con tarjeta ciudadana.

A lo largo del curso 2015-16 se formó un **grupo de trabajo** que desarrolló una amplia labor investigadora sobre los hábitos de la comunidad escolar. Sus resultados (Solo, 2016), inéditos, mostraron que el 61% del alumnado y profesorado (más de 350 personas) acudían diariamente en coche particular produciendo habituales atascos a las 8:30 y 14:30h. Sólo el 10% utilizaba el transporte público, el 19% va caminando y el 7% en bicicleta.

El mal tiempo, la percepción subjetiva de lejanía, a pesar de que el 95% del alumnado vive a menos de 30 minutos a pie del instituto y las prisas por la mañana son los argumentos más empleados para seguir acudiendo en coche particular. Bajo la premisa de “Pensar de forma global, actuar de forma local” arrancó el proceso, con la evaluación de hábitos y propuestas de actuación.

Se propuso desarrollar la Unidad Didáctica sobre el uso de la bicicleta desde Educación Física. También se propuso la instalación de aparcamientos para bicicletas en el centro, que se materializó con 10 aparcamientos de bicis de acero inoxidable tipo “aleta de tiburón” en el curso siguiente, con capacidad para 20 bicicletas. Por último, se planteó realizar alguna tarea relacionada de promoción del transporte sostenible con las materias que se prestaran a ello. Abril es el mes de 30 Días en bici, una asociación que promueve el uso cotidiano de la bicicleta proponiendo el reto de utilizarla durante dicho mes. Contactó con nosotros para promover una actividad de rediseño urbano que se

explica en la tercera fase.

Fase 2: Unidad didáctica “Al Piles, en bici”

En el curso 2016-17, la cesión en préstamo de 8 bicicletas de paseo por el CP Río Piles, situado al lado del Instituto, permitió disponer de bici al alumnado que vive más alejado del centro o que carece de ella, para emplearla a lo largo de la Unidad didáctica. Seis de ellas fueron donación del Patronato Deportivo de Gijón, y otras 2, donadas por familias a un banco de material deportivo creado por el profesor del colegio Oscar Fernández Vega. Se informó a las familias de la unidad a realizar y de la conveniencia de contar con una bicicleta propia o prestada y un casco. En casos justificados, podría el alumnado tomar prestada las disponibles.

No es objeto de este texto detallar la unidad didáctica de forma pormenorizada, pero haremos un resumen de lo más significativo. Fue la tercera unidad realizada este curso para la mayoría de los grupos, pues en algunos casos hubo que modificar la temporalización de unidades para contar con bicis dada la habitual coincidencia de grupos en EF simultáneamente.

Previo al diseño de la unidad, se realizó una búsqueda de publicaciones sobre la aplicación de metodologías cooperativas en educación física con la bicicleta como objeto de aprendizaje. No se encontraron publicadas experiencias de metodología estrictamente cooperativa con bicicleta. Se revisaron experiencias de diversos autores como Arranz-Sánchez, (2014), Castellar-Otín y otros (2013); Fernandez-Rio (2000); Ferrando, Molinero, y Peña (2007); Lara-Olmedo (s. f.); Sahagún-Navarro (2015); Zabala-Díaz y otros (2003). Se diseñó la Unidad Didáctica “Al Piles en Bici” que se aplicó a unos 220 alumnos y alumnas de 2º y 3º de ESO y 1º de bachiller en el curso 2016-17, y a 300 de 1º, 3º y 4º en el curso 2017-18.

Durante el curso 2017-18 el centro recibió una subvención de 600€ concedida por la Consejería de Educación del Principado de Asturias para promover la movilidad sostenible, tras presentar un proyecto-memoria de lo realizado en años anteriores y previsto para los siguientes. Con esa dotación se adquirieron 8 bicicletas de ocasión y 6 cascos, así como diversas herramientas para el mantenimiento y material para circuitos. La organización y metodologías fueron similares en los tres cursos. Se variaba la profundidad de los contenidos tratados y la exigencia en la calidad de las exposiciones. Se empleó una metodología de aprendizaje cooperativo adaptando la propuesta de Kagan (1985): equipos de aprendizaje de entre 3 y 5 miembros que investigaban sobre un tema relacionado con la bicicleta, para luego exponerlo de forma oral (5 a 15 minutos) y aplicada ante sus compañeros. Los temas se elegían entre los siete siguientes:

- 1) Ruedas, tipos, mantenimiento y reparación de pinchazos.
- 2) Cambios, funcionamiento básico, utilización y mantenimiento.
- 3) Frenos, tipos y ajustes básicos.
- 4) Comprobaciones y ajustes básicos de la bici (altura sillín, manillar, postura)
- 5) Normas de circulación y seguridad vial.

- 6) Tipos de bici y deportes relacionados: Ciclismo, BTT, Bike trial, descenso, triatlón, BMX...
- 7) Habilidades técnicas (sesión práctica).

Tras formar los grupos, los temas se asignaron por orden de petición, sin opción de repetir temas. Los *temas no elegidos* (en grupos menos numerosos) fueron expuestos por el profesor a modo de ejemplo en la primera sesión. En otras tres sesiones se exponen el resto de los temas, reservando al menos una sesión entera para la explicación y práctica de habilidades técnicas.

Las sesiones 2, 3 y 4 fueron de exposiciones de temas. Todos los alumnos deberán exponer de forma oral, durante al menos, dos minutos, con turno de preguntas al final. La tercera y/o cuarta sesión, *habilidades técnicas* sirve de evaluación inicial para que el profesor compruebe el nivel técnico del alumnado, contrastándolo con la información inicial recabada al principio de la unidad y seleccione los ejercicios de aprendizaje para el alumnado que aún no domine la bicicleta. Con el material audiovisual producido se elaboró un video-resumen del trabajo realizado (Flórez-Sierra, 2017).

a) Resultados de aprendizaje evaluables y calificación

Tomando como referencia los criterios de evaluación, los indicadores de cada curso (Decreto 43/2015 de Currículo del Principado de Asturias) y los estándares de aprendizaje de ciclo y los contenidos a trabajar, se concretan los Resultados de Aprendizaje (Suárez-Calleja, 2016: 28-31) esperados del alumnado participante en la 3ª unidad del curso. Dichos resultados se ponderan en la calificación con los porcentajes que se indican a continuación.

RA 4- Investiga, **conoce y explica aspectos técnicos** del mantenimiento, circulación o funcionamiento técnico y usos de la bicicleta. Cuestionario, 20%, y Exposición, 20%.

RA 5- Conoce y **aplica las medidas de seguridad y las normas de circulación** vial y de circulación en grupo. Rúbrica, 20%.

RA 6- Aplica correctamente el **manejo técnico de la bicicleta, adaptando velocidades** a la pendiente para dosificar el esfuerzo y dominando habilidades técnicas básicas que garanticen su seguridad. Rúbrica, 20%.

RA 7- **Utiliza mapas** y diseña rutas seguras en bicicleta aplicables a sus desplazamientos cotidianos, 20%.

b) Procedimientos e instrumentos de calificación

Se valoró la preparación y la calidad de la **exposición técnica**, el aprendizaje de habilidades y la participación activa, segura y consciente en las sesiones con reparto de calificación de la coevaluación en función de las aportaciones de cada uno, con acuerdo unánime en la calificación de cada uno de ellos. También respondieron un **cuestionario escrito** sobre los conocimientos explicados en la unidad a través de una plataforma digital (Moodle) en el Campus Aulas Virtuales de la web de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (www.educastur.es). Se obtuvo otra nota de una **rúbrica de aplicación los aprendizajes de manejo técnico y seguridad**, en la que se evaluará la participación activa y consciente, las aportaciones, el cumplimiento con las normas de seguridad, casco, luces, dominio técnico, manejo de

velocidades, señalización y aplicación técnica en la práctica (una misma rúbrica, 20% y 20% de la calificación de la unidad). Por último, el alumnado realizó un **diseño de la ruta de bicicleta** más segura y eficaz de su casa al centro o, en caso de ser inviable o un trayecto demasiado corto, a otro lugar de su interés: la playa, centro deportivo, un museo, biblioteca, etc... (20% de la calificación)

c) Principales Tareas de Enseñanza-Aprendizaje

Exposiciones monográficas: Los grupos de expertos exponían partes de su tema al resto de compañeros. Estos evaluaban, junto con el profesor, la calidad y la corrección de las exposiciones del grupo. El grupo se repartía la nota media a partes proporcionales al trabajo aportado por cada uno, con unanimidad en las calificaciones de cada uno (López-Pastor y otros, 2015).

Ejemplos de ejercicios de iniciación, sólo cuando había algún alumno que no sabía. En un grupo de 1º de bachiller había tres alumnos:

- Llevar una bici empujándola con dos manos en el manillar. Con una mano en el centro del manillar. Repetir en parejas.
 - Cuesta abajo y con frenos: Sentados en el sillín, hacer rodar la bici empujando con los pies y arrastrándolos con suavidad en línea recta. Frenar suavemente hasta detener.
 - Cuesta abajo pedaleando. Rodar frenando suavemente, hasta detener.
- Ejercicios de nivel intermedio:
- Rodar en circuito elíptico. Circuito de dos carriles de 4 metros de ancho separado por conos simulando carril-bici.
 - Rodar con una mano. Entradas y salidas en el carril señalizando. Prohibido parar en el carril.
 - La Sombra. Por parejas, uno hace de sombra del otro, debiendo circular a la velocidad y en la dirección que indique el que va primero. A la señal, cambio de rol.
 - Carrera de lentos: entre dos líneas paralelas, distando unos 10 metros, salida. Gana el que más tarde en llegar, sin poder girar, trayectoria recta.
 - Rodar en pareja cogidos de una pica.
 - Rodar parejas cogidos de una cuerda de 2 metros en el mismo sentido.
 - Rodar de la mano, uno por cada carril, en el mismo sentido.
 - Cruzarse con un compañero y pasarle un disco de mano en mano.
 - Chocar manos rodando en dirección contraria.
 - Juntar dos parejas y rodar en grupos de 4 paralelos, cogiendo una cuerda en alto.
 - Juntar dos parejas y rodar en grupos de 4 apoyando mano izquierda en hombro del compañero de la izquierda.
 - Slalom entre conos. Ídem en parejas.
 - Utilizar los cambios durante bajadas.
 - Utilizar cambios en llano. Lanzar la bici y cambiar pedaleando suave, con poca tensión en el pedal.

Ejemplos de ejercicios de nivel avanzado

- Coordinar grupos de 8 y 16 sujetando cuerda larga sobre cabezas.
- Subir y bajar un escalón sin dañar la bici, modificando postura (primero peso atrás-luego peso a delante).
- Saltar una línea.
- Lanzar y recibir un disco volador o una botella de agua vacía.
- Paso estrecho. Paso bajo por puerta de picas.
- Bajarse sin parar, pasando una pierna tras el sillín, subir tras lanzar la bici con un pie en un pedal (a la antigua).
- Llevar otra bici con una mano (centro del manillar) mientras se pedalea en una.

Realización de 4 salidas en bici por carriles-bici y sendas por el entorno escolar

Para no requerir más profesorado, y desarrollar la responsabilidad del alumnado (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2017), se organizó la marcha con las siguientes consignas: un alumno o alumna identificado con peto fluorescente es responsable de encabezar la marcha a un ritmo tranquilo. Otro alumno/a, también con peto, es responsable de cerrar el grupo (puestos rotativos). Se debe evitar adelantamientos durante la marcha y realizar cambios de ritmo, derrapes o frenadas bruscas. Mantener distancia de seguridad: un hueco en que quepa un ciclista que nos quiera adelantar entre cada dos bicis. Si en el hueco caben más de 3 bicis, acelerar ligeramente o avisar para que frenen los que van delante. Como elementos de seguridad se emplearon 3 emisoras (walkie-talkies) para el profesor, que circulará sin posición fija y para las personas que abren y cierran el grupo. Todos debían portar casco y ropa adecuada y luces delantera y posterior si nos desplazamos a primera hora de la mañana. Si alguien no llevaba, circulaba entre dos que sí las portaban.

Fase 3: Bici como transporte: Utilización de la bici para realizar actividades complementarias y organización de Caminos Escolares

En la tercera fase se empleó la bicicleta como transporte en salidas complementarias o excursiones con otra finalidad educativa y en el transporte diario del alumnado entre su hogar y el centro. Se buscaron sinergias con tres entidades: Con el lema “¡Mira, mamá, sin coche!” de la asociación *30 días en bici*, se planificó la acción *ReStreet*, con una aplicación de rediseño urbano que busca que los alumnos configuren una nueva forma de las vías y los espacios urbano poniendo en el centro a los ciudadanos, y no a los coches. *Asturies con Bici* colaboró en la promoción del transporte en bicicleta por medio de la impartición de dos sesiones de “biciescuela” por parte de la asociación “*La Biciclante*” para tres grupos de 1º de la ESO que no habían cursado la unidad. Y a partir de un mapa creado por *Asturies con bici*, se editó un *mapa mural* a 280 x 177 cm, con todos los carriles bici y calles compartidas con tráfico motorizado más seguras. Con la colaboración en el Ayuntamiento, se envió una copia a 6 centros educativos, con un impacto potencial sobre más de 3000 alumnos cada año, y la intención del consistorio de extenderlo a todos los centros educativos de la ciudad. Con este mapa y la colaboración de profesores, alumnos y padres voluntarios se organizaron 4 rutas de Caminos

Escolares al centro para el resto del curso. Estos mapas permitieron realizar el diseño de otros trayectos en bici, además de publicitar los Caminos Escolares organizados.

Los voluntarios notificaron a través del mapa sus horarios y puntos de encuentro, y se informó mediante circulares a las familias, para sumar más personas a su trayecto diario. *Juntos, vamos más seguros.*

Se propuso al claustro la utilización de la bicicleta durante la realización de actividades complementarias fuera del centro en el entorno próximo. Se realizaron cuatro actividades: Una yincana multideportiva que incluía carrera de cintas para 1º y 2º de ESO y tres salidas: 3º de ESO realizó una actividad de surf que implicó un desplazamiento hasta la playa de San Lorenzo y participó en el *Día de la Educación Física en la Calle* (Flórez-Sierra, García-Busto, y Aznar-Cebamanos, 2016) junto con 3º y 4º de ESO y 1º de Bachiller en el Paseo de Begoña. Por último, 4º de ESO participó en un *Duatlón* organizado por el CP Río Piles en el entorno del Palacio de los Deportes. Finalmente se realizó una tarea de cálculo de CO₂ emitido en desplazamientos con la calculadora de www.mejorconbici.com: En promedio, cada alumno podía evitar 7 km en coche, ahorrando 434 kg de CO₂ cada año, una nube del tamaño del edificio del instituto.

Conclusiones

Los 8 alumnos/as que nunca habían montado en bici (3 en un grupo de 1º de bachiller) aprendieron. Uno de ellos, con sobrepeso, comenzó a utilizarla diariamente durante la hora que suponía su trayecto de ida y vuelta a su casa, y adelgazó 17 kg en 6 meses, sin hacer cambios en su dieta. La totalidad del alumnado alcanzó un resultado positivo y unos aprendizajes suficientes para manejar la bicicleta con seguridad y una sensibilización hacia la contaminación. Un creciente número de personas se desplaza diariamente en bici a y desde nuestro centro, reduciendo atascos y contaminación. El insuficiente número de bicis en ocasiones se solventó con la modalidad de duatlón “4 piernas, dos ruedas”, alternando el tiempo en bici y corriendo mediante relevos. La autonomía y la motivación hacia el uso de la bicicleta ha subido considerablemente. La valoración de alumnos y familias fue muy positiva.

Referencias

- Arranz-Sánchez, B. (2014). La bicicleta como recurso educativo en los centros escolares. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7360/1/TFG-G%20805.pdf>
- Castellar-Otín, C., Pradas-Fuente, F., Rapún-López, M., Coll-Risco, I., y Pérez-Gómez, S. (2013). Aula en bici: un proyecto longitudinal de intervención docente en Ed. Primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=345732289001>
- Fernández-Río, J. (2000). Utilización de la bicicleta dentro del bloque de contenidos de actividades en el medio natural. *Lecturas: Educación Física y Deportes*.
- Ferrando, H., Molinero, P., y Peña, T. (2007). Proyecto Pedagógico Con Bici al Cole. <http://conbicialcole.conbici.org/pdfs/proyectedpedagogico.pdf>
- Flórez-Sierra, F. *Al Piles en Bici* (2017). Video-resumen de la experiencia, recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=N7qGksUDoZk>
- Flórez-Sierra, F. García-Busto, Ó., y Aznar-Cebamanos, M. (2016). Día de la educación física en la calle: 28000 personas por un estilo de vida activo para toda la vida. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413: 109-12. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/430>
- González-Mencía, J. A. (coord), (2017). Resultados de encuesta de transporte. Grupo de Trabajo de Movilidad "Caminos Escolares-IES El Piles".
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative classroom structures. En Slavin, R. y otros (1985) *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*: 67-96.
- Lara-Olmedo, J. L. (s. f). En Bici al Cole [Educación Física en Infantil y Primaria]. Recuperado el 10 de febrero de 2018, a partir de <http://www.educacionfisicaenprimaria.es/udt-086-en-bici-al-cole.html>
- López-Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., García Gómez, J. y otros (2015). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31-40. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35061>
- Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>
- Sahagún-Navarro, A. L. (2015). La actividad física en el medio natural: La bicicleta. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8228/1/TFG-L828.pdf>
- Suárez-Calleja, C. (2016). Propuesta ejemplificada para el desarrollo de las programaciones de centro. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B1SDAQ8eXP2XQlhmMmR5RVFWdXdMWWdfc3JaRGYwelc2aXJj/view>
- Zabala-Díaz, M., Viciano-Ramírez, J., Gargallo-Ibort, E., y Dalmau-Torres, J. M. (2003). Modelo de unidad didáctica para Educación Física. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd64/ud.htm>

Anexo 1: Rúbrica de cumplimiento de normas, dominio técnico y exposición.

	Óptimo 5	Muy bueno 4	Bueno 3	Regular 2	Bajo 1	Muy bajo o no realizado 0
Respeto normas de circulación, distancia de seguridad y señalización, casco, luces 10%	Se comporta correcta y educadamente, respetando normas, personas y entorno.	Se distrae o incumple alguna norma.	Se comporta bien, pero incumple varias normas leves.	Comportamiento irregular, poca atención, incumple normas o faltas frecuentes.	Comportamiento incorrecto, incumplimiento de normas graves o frecuentes y/o falta muy a menudo.	No asiste o presenta faltas de colaboración, atención, respeto o educación o conductas peligrosas.
Participación, atención y esfuerzo. 10%	Participa en clase con interés y coopera siempre esforzándose se al máximo.	Participa y coopera casi siempre, esfuerzo alto.	Participa habitualmente, aunque se distrae a menudo, realiza algunas tareas con desgana.	Colabora y participa a veces. Se intenta zafar del trabajo.	Pocas veces colabora o se implica, escaso trabajo físico o intelectual.	Rara vez colabora o participa voluntariamente. Bajo esfuerzo físico o intelectual.
Dominio técnico de la bicicleta y conocimientos explicados. 10%	Realiza las tareas con técnica óptima y aplicada correctamente.	Buena técnica de ejecución y aplicada con ritmo, intensidad o táctica adecuada.	Técnica y táctica correcta, con errores leves o con intensidad baja.	Técnica y táctica con errores leves y algunos errores importantes.	Técnica y táctica con errores frecuentes e importantes	Técnica y táctica con errores importantes y frecuentes.
Uso correcto velocidades. 10%	Cadencia siempre adecuada.	Cadencia adecuada.	Cadencia adecuada a veces.	Cadencia adecuada pocas veces.	Cadencia adecuada rara vez.	Cadencia muy inadecuada.
Calidad de la exposición. 20%	Exposición de muy bien presentada y elaborada	Exposición bien trabajada y realizada	Exposición aceptable.	Exposición con errores importantes o poco trabajada.	Presentación de baja calidad o no presentada.	Exposición de muy baja calidad o no presentada.

TIPOLOGÍA DE ACIERTOS Y ERRORES EN FUNCIÓN DEL SEXO A PARTIR DE LA AUTOEVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

TYOLOGY OF SUCCESS AND MISTAKES BASED ON GENDER IN COOPERATIVE LEARNING

Laura Ruiz-Sanchis¹, Concepción Ros Ros¹, Irene Moya-Mata², Julio Martín Ruiz¹

¹Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

²Universidad de Valencia

Correo electrónico de contacto: Concepcion.ros@ucv.es

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue analizar la tipología de errores cometidos y aciertos realizados en una sesión de retos cooperativos, que se atribuyen en función del sexo. La muestra fue de 142 alumnos, de 3º de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se ha realizado un análisis de frecuencias en función de la variable reflexión final personal mediante escala Likert; un análisis comparativo de las variables del estudio y el sexo, y se ha aplicado la prueba de muestras independientes *T*-student. También un análisis entre el sexo y el resto de variables del estudio, y la valoración en la reflexión final y resto de variables (Chi cuadrado de Pearson). Se utilizó una Anova de un factor para comprobar las significancias entre la percepción de la consecución de los retos y las variables del estudio. Los resultados indican que el alumnado considera que los errores se han debido a no respetar las normas, mientras que los aciertos se han debido al compromiso grupal. El análisis comparado muestra diferencias, los hombres puntúan más alto en los aciertos y las mujeres en la media de errores. Se confirma que existe una relación entre el sexo y algunas de las causas.

ABSTRACT: The objective of the study was to analyze the typology of errors and successes, and the existing relationship between the categorical variables according to gender. The sample was of 142 students, of 3^o of Sciences of the Physical Activity and the Sport. A frequency analysis based on the final personal reflection variable was carried out using the Likert scale; a comparative analysis of the variables of the study and gender, and the test of independent samples T-student has been applied. Also, an analysis between gender and the rest of the study variables, and the evaluation in the final reflection and other variables (Pearson's Chi square). An Anova of a factor was used to verify the significance between the perception of the achievement of the challenges and the variables of the study. The results indicate that the students consider that the errors were due in the first place to not respecting the rules, while the successes were due to the group commitment. Comparative analysis shows differences, men score higher on right answers and women on average errors. It is confirmed that there is a relationship between gender and some of the causes.

Introducción

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es una metodología basada en el trabajo en grupos pequeños, normalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos y comparten recursos para mejorar su propio aprendizaje, y también el de los demás miembros del equipo (Johnson y Johnson, 1999).

Desde la década de los 70, algunos autores han realizado revisiones de diversas experiencias en AC llevadas a cabo en distintos países (Johnson, Johnson y Maruyama 1983; Johnson, Johnson, y Stanne, 2000; Ovejero, 1990). Dentro del ámbito de la Educación Física, Velázquez (2015) señala que la mayor parte de las experiencias e investigaciones intentan determinar los efectos derivados de la aplicación de esta metodología sobre el aprendizaje motor y el desarrollo de objetivos sociales y afectivo-motivacionales, pero también se encuentran algunos estudios que destacan temas como la inclusión o la mejora del autoconcepto, entre otros.

Por tanto al realizar la evaluación del aprendizaje, se han de tener en cuenta aspectos relacionados con el aprendizaje a nivel motriz y con las habilidades sociales, que se desarrollan a través de la realización de las tareas propuestas que implican la interacción social de forma estructurada (Marín y Blázquez, 2003; Velázquez, 2010). A nivel social, los estudiantes deben reflexionar e identificar qué habilidades sociales y de trabajo les han ayudado a alcanzar los objetivos propuestos en los retos, qué conductas han obtenido resultados positivos y cuáles no.

Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), realizan un análisis de la evolución del AC como modelo de enseñanza a Modelo Pedagógico, así como los modelos surgidos al combinar el cooperativo con otros patrones como por ejemplo el modelo de responsabilidad personal y social (Hellison, 1995). Para aplicar con éxito el AC, se ha de conseguir una participación de todos los estudiantes de manera equitativa. Para ello Kagan (2000) señala que los grupos deben gestionar las habilidades sociales y los principios de base del AC mediante estructuras como el Puzzle de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Sanapp, 1978), Juego – Concurso De Vries (De Vries y Slavin, 1978), Grupo de investigación (Sharan y Sharan, 1994), Marcador colectivo (Orlick, 1990), Tres vidas (Grineski, 1996), Yo hago – nosotros hacemos (Velázquez, 2003), Piensa – comparte - actúa (Grineski, 1996).

Este trabajo se centra en la resolución de problemas en grupos cooperativos (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001), que agrupa situaciones didácticas en las que el alumnado ha de descubrir la respuesta o respuestas que den solución a un reto, planteado por el profesor, con la participación de todos los miembros del grupo.

El objetivo del trabajo es describir la tipología de errores o aciertos que se han dado en una sesión, y determinar si existen diferencias en función del sexo.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo formada por 142 participantes ($n=142$), de los cuales 116 son hombres (81%) y 27 son mujeres (19%). El alumnado está cursando 3º de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

Instrumentos

Para conocer el tipo de errores cometidos y aciertos realizados, se utilizó una Ficha de Autoevaluación elaborada, *ad hoc*, donde se seleccionaba entre 10 tipos de comportamiento para las variables de error y de acierto, junto con una breve reflexión personal.

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar se realizó una clase de resolución de problemas en grupos cooperativos, en la cual se plantearon 8 retos. Los grupos estaban formados por alumnado perteneciente a 3 cursos diferentes de 3º de Grado de Ciencias de la Actividad Física, dentro de la asignatura de Didáctica y metodología de las actividades físicas y deportivas. Al final de la sesión se entregó una Ficha de Autoevaluación a cada uno de los alumnos participantes.

Análisis de datos

El primer análisis se centró en describir la tipología de error o acierto que se atribuyen en función del sexo una vez finalizada la sesión. En primer lugar, se obtuvieron las frecuencias, posteriormente, estas frecuencias se agruparon por sexo (masculino y femenino), obteniendo un porcentaje válido, y por último, se realizó un análisis para determinar las causas de error y acierto en función del sexo, en forma de porcentaje válido.

Para el análisis comparativo de las variables del estudio (Errores cometidos y Aciertos realizados) y el sexo de los participantes se aplicó el análisis de la prueba de muestras independientes *T*-student; y con el objeto de conocer la relación entre las variables categóricas se realizó un análisis a partir del sexo y las dos variables (Error y Acierto), donde se aplicó la prueba Chi cuadrado de Pearson, obteniendo los resultados del análisis un nivel de significación del 95%, si $p > .05$.

Resultados

De los resultados descritos, se puede inferir que las causas por las que el alumnado comete errores al término de la sesión de AC son en la mayoría de los casos no respetar las normas con un 27,6%, seguido de no compartir la respuesta ni el material con un 22,4%, en tercer lugar la incorrecta administración del tiempo con un 18,1%, y en cuarto lugar la falta de procesamiento del reto por parte del grupo con un 12,9%. Véase la figura 1:

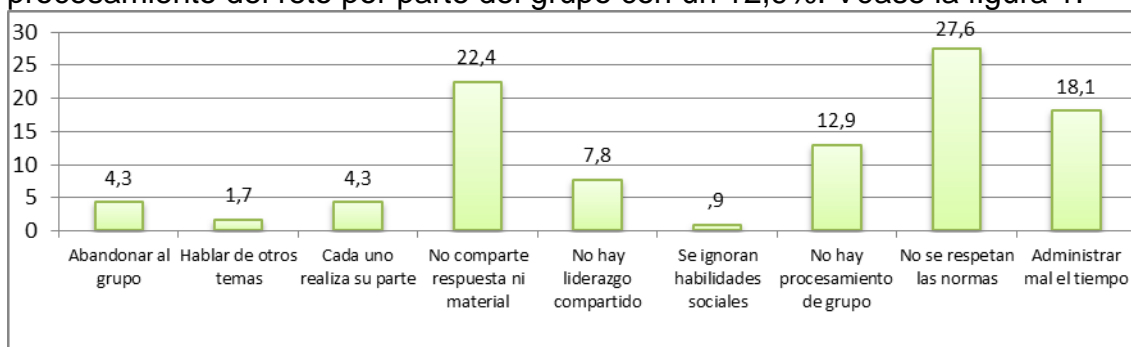


Figura 1. Estadísticos descriptivos de las causas por las que el alumnado comete errores en los retos.

De la misma manera se presentan los estadísticos descriptivos donde se aprecian las razones por las que el alumnado piensa que se han realizado aciertos en cada uno de los retos ejecutados durante la sesión de AC. El alumnado considera en un 60,4% el compromiso grupal como la más importante de las razones, seguida de la consecución de los retos con un 9,7%, en tercer lugar, las habilidades de diálogo con un 7,5%, y en cuarto lugar la actitud de tolerancia, respeto y empatía, con un 6%. Véase la siguiente figura 2:

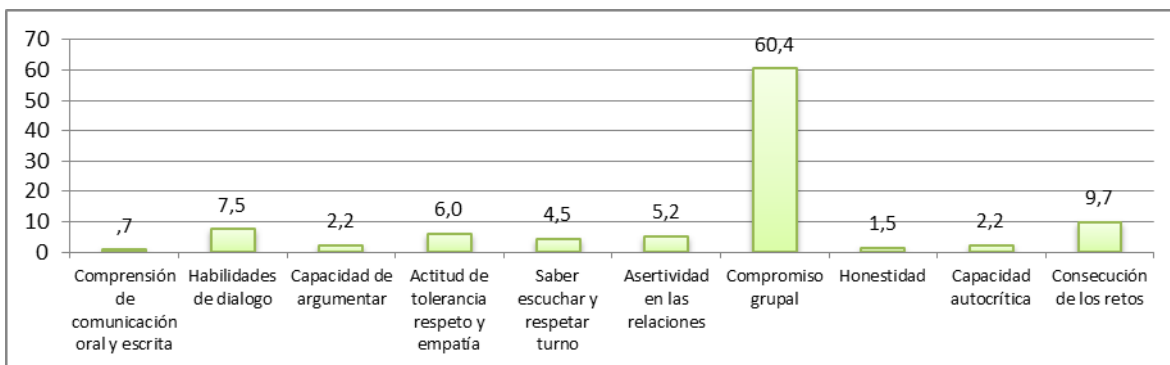


Figura 2. Estadístico descriptivo de las razones por las que el alumnado realiza aciertos en los retos.

Al agrupar las respuestas en relación a la variable sexo con el objeto de conocer las frecuencias de las causas de error en los retos, en el caso de los hombres se obtuvo un resultado en el porcentaje de respuesta del 26% que no se respetan las normas, frente al 30% de las mujeres que consideran que no se comparte la respuesta ni los materiales. Véase la Tabla 1:

Tabla 1.

Descriptivos de frecuencias en las selecciones de las causas de error por sexo.

	Hombres	Mujeres
Abandonar al grupo	5,2%	0
Hablar de otros temas	2,1%	0
Cada uno realiza su parte	2,1%	15%
No comparte respuesta ni material	22,9%	30%
No hay liderazgo compartido	8,3%	5%
Se ignoran habilidades sociales	1%	5%
No hay procesamiento de grupo	13,5%	10%
No se respetar las normas	26%	20%
Administrar mal el tiempo	18,8%	15%

En el caso de los aciertos, de nuevo existen diferencias en los porcentajes de frecuencia de selección de las razones por las que se acierta en los retos. Para los hombres y las mujeres la más seleccionada es el compromiso grupal, con un 60,7 % en el caso de los hombres y un 59,3% en el caso de las mujeres. Pero en segundo lugar los hombres consideran la consecución de los retos con un 10,3%, mientras que las mujeres consideran que son las habilidades de diálogo con un 11,1%. Véase la tabla 2:

Tabla 2.

Descriptivos de frecuencias en las selecciones de las razones de acierto por sexo.

	Hombres	Mujeres
Comprensión de comunicación oral y escrita	,9%	0
Habilidades de dialogo	6,5%	11,1%
Capacidad de argumentar	,9%	7,4%
Actitud de tolerancia respeto y empatía	7,5%	0
Saber escuchar y respetar turno	4,7%	3,7%
Asertividad en las relaciones	4,7%	7,4%
Compromiso grupal	60,7%	59,3%
Honestidad	1,9%	0
Capacidad autocrítica	1,9%	3,7%
Consecución de los retos	10,3%	7,4%

Al realizar el análisis comparativo de las variables incluidas en los errores y en los aciertos del estudio con el sexo del alumnado participante, se encontraron diferencias significativas en el análisis de la prueba de muestras independientes *T*-student. En primer lugar a nivel de medias en general, siendo ellas las que puntúan más alto en sus errores ($F= .621$; $p=.04$) y ellos en los aciertos ($F=.533$; $p=.03$).

Se aplicó la prueba de Chi cuadrado de Pearson para conocer la relación entre las variables categóricas, confirmando que existe relación entre el sexo y algunas de las causas por las que el alumnado considera que comete errores ($X^2=9.144$; $p=.03$). La consideración de residuos corregidos permitió indicar que en el caso de las mujeres presentaban relación no compartir la respuesta ni el material con un valor de 3, cada uno realiza su parte con un valor de 2,6 y finalmente, se ignoran las habilidades sociales con un valor de 0,5.

En el caso de los hombres la consideración de residuos corregidos permitió indicar que éstos presentaban relación con no se respetan las normas, con un valor de 1,8, seguido de administrar mal el tiempo con un valor de 0,4 y finalmente, no hay procesamiento del grupo con un valor de 1, igual que abandonar el grupo con un valor de 1. Véase en la tabla 3:

Tabla 3.

Tabla de análisis de Chi cuadrado para la selección de las causas de error por sexo.

		Sexo		Total	
		Hombre	Mujer		
Errores	Abandonar al grupo	Recuento	5	0	5
		% del total	4,3%	0,0%	4,3%
		Residuo corregido	1,0	-1,0	
	Hablar de otros temas	Recuento	2	0	2

	% del total	1,7%	0,0%	1,7%
	Residuo corregido	,7	-,7	
Cada uno realiza su parte	Recuento	2	3	5
	% del total	1,7%	2,6%	4,3%
	Residuo corregido	-2,6	2,6	
No comparte respuesta ni material	Recuento	22	3	26
	% del total	19,0%	3,4%	22,4%
	Residuo corregido	,3	-,3	
No hay liderazgo compartido	Recuento	8	1	9
	% del total	6,9%	,9%	7,8%
	Residuo corregido	,5	-,5	
Se ignoran habilidades sociales	Recuento	1	3	1
	% del total	,9%	2,0%	,9%
	Residuo corregido	-,5	,5	
No procesamiento hay de grupo	Recuento	13	2	15
	% del total	11,2%	1,7%	12,9%
	Residuo corregido	,4	-,4	
No se respetar las normas	Recuento	25	5	32
	% del total	21,6%	4,0%	27,6%
	Residuo corregido	1,8	-1,8	
Administrar mal el tiempo	Recuento	18	3	21
	% del total	15,5%	2,6%	18,1%
	Residuo corregido	,4	-,4	
Total	Recuento	96	20	116
	% del total	82,8%	17,2%	100,0%

En la prueba de Chi cuadrado de Pearson (tabla 4), para conocer la relación entre las variables categóricas, se encontró correlación entre el sexo y algunas de las razones por las que el alumnado considera que realiza aciertos ($X^2=8.283$; $p=.04$). La consideración de residuos corregidos permitió indicar una relación positiva en el caso de las mujeres y la capacidad de argumentar con un valor de 2, las habilidades de diálogo con un valor de 0,8, y finalmente, la asertividad en las relaciones y la capacidad autocrítica con un 0,6. Mientras que, en el caso de los hombres, los residuos corregidos permitieron indicar que las relaciones positivas se obtienen en la actitud de tolerancia, respeto y empatía con un valor de 1,5, en la honestidad con un valor de 0,7, y en la consecución de los retos y comprensión de la comunicación oral y escrita con un valor de 0,5:

Tabla 4.
Tabla de análisis de Chi cuadrado para la selección de las razones de acierto por sexo.

		Sexo		Total	
		Mujer			
Aciertos	Comprensión de comunicación oral y escrita	Recuento	1	0	1
		% del total	,7%	0,0%	,7%
		Residuo corregido	,5	-,5	
	Habilidades de dialogo	Recuento	7	3	10
		% del total	5,2%	2,2%	7,5%
		Residuo corregido	-,8	,8	
	Capacidad de argumentar	Recuento	1	2	3
		% del total	,7%	1,5%	2,2%
		Residuo corregido	-2,0	2,0	
	Actitud de tolerancia respeto y empatía	Recuento	8	0	8
		% del total	6,0%	0,0%	6,0%
		Residuo corregido	1,5	-1,5	
	Saber escuchar y respetar turno	Recuento	5	1	6
		% del total	3,7%	,7%	4,5%
		Residuo corregido	,2	-,2	
	Asertividad en las relaciones	Recuento	5	2	7
		% del total	3,7%	1,5%	5,2%
Residuo corregido		-,6	,6		
Compromiso grupal	Recuento	65	16	81	
	% del total	48,5%	11,9%	60,4%	
	Residuo corregido	,1	-,1		
Honestidad	Recuento	2	0	2	
	% del total	1,5%	0,0%	1,5%	
	Residuo corregido	,7	-,7		
Capacidad autocrítica	Recuento	2	1	3	
	% del total	1,5%	,7%	2,2%	
	Residuo corregido	-,6	,6		
Consecución de los retos	Recuento	11	2	13	
	% del total	8,2%	1,5%	9,7%	
	Residuo corregido	,5	-,5		
Total		Recuento	107	27	134
		% del total	79,9%	20,1%	100,0%

Discusión y conclusiones

El estudio de valoración de las razones por las que el alumnado de 3º de Grado en la FCAFD estima los errores cometidos y aciertos realizados en una sesión de AC, muestra diferencias a partir del sexo de los encuestados, pues son las mujeres las que puntúan más alto en la media de los ítems de los errores, y los hombres en la de los aciertos.

En los resultados se concluye que los participantes consideran de manera general, que los errores en los retos son producto de no respetar las normas, no compartir la respuesta ni el material, la incorrecta administración del tiempo, y la falta de procesamiento del reto por parte del grupo; características que sustentan el aula tradicional que se vincula a la individualidad, homogeneidad y pasividad del alumnado. Mientras que en el caso de la consecución de aciertos en los retos, los participantes consideran que son por el compromiso grupal, la consecución de los retos, las habilidades de diálogo y la actitud de tolerancia, respeto y empatía; demostrando las enormes posibilidades de interacción que ofrece el AC, como un método superior a las dinámicas individualistas o competitivas, ya que se establecen canales multidireccionales de comunicación, promueve el pensamiento crítico y el desarrollo socioafectivo (Melero y Fernández, 1995).

Al relacionar los valores obtenidos con las razones por las que se cometen errores en función del sexo del encuestado, los hombres afirman que la causa más relevante es la falta de respeto a las normas, señalan además la incorrecta administración del tiempo, no procesar las ideas del grupo, y en ocasiones, el abandono del mismo debido al afán de competición y a la necesidad de finalizar los 8 retos, que les impide conseguir las interacciones positivas y aumenta la ansiedad que afecta al rendimiento del grupo. En el caso de las mujeres las razones más importantes por, no compartir la respuesta ni los materiales, que cada uno realiza su parte y que se ignoran las habilidades sociales; afectando significativamente al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre alumnos, lo que impide el fomento del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como las habilidades de trabajo en grupo, en las que ellas puntúan más alto.

expectativas de todos, determinar su propia organización...

Las estrategias de AC desarrollan habilidades de interacción social que el alumnado utiliza en las relaciones interpersonales con el grupo. La necesidad de participación social de los estudiantes para afrontar los retos cooperativos precisa de hombres y mujeres proactivos, que aporten al grupo soluciones desde las diferencias de sexo, aunque siempre prima el compromiso grupal. Por consiguiente, consideramos que el uso del AC en la formación de nuestro alumnado en la universidad se hace indispensable para el desarrollo de las competencias del futuro profesorado.

Referencias

- Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications.
- De Vries, D. y Slavin, R. (1976). *Teams-Games-Tournaments: A Final Report on Children Tutoring Children*. Baltimore: John Hopkins University.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D.W., Johnson, D.W. y Maruyama, G. (1983). Independence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. *A theoretical formulation and meta-analysis of research*. *Review Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D.W., Johnson, D.W. y Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning methods: a meta-analysis*. Recuperado <https://es.search.yahoo.com/yhs/search>
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Marín, S. y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Melero, M.A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández, y M.A. Melero (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libre para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Sharan, Y. y Sharan, S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods*. Westport, CT: Greenwood.
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en educación Física. *En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza. Cederrón.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

EDUCAR PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA. EL POTENCIAL DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS EN LA FORMACIÓN DE NUESTRO ALUMNADO

EDUCATE FOR SOCIAL TRANSFORMATION THROUGH PHYSICAL EDUCATION. THE POTENTIAL OF COOPERATIVE ACTIVITIES IN THE FORMATION OF OUR STUDENTS.

Raúl A. Barba-Martín¹, Roberto Monjas Aguado¹

¹*Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid*

Correo electrónico de contacto: raulalberto.barba@uva.es
rmonjas@mpc.uva.es

RESUMEN: La educación es el motor más poderoso capaz de promover la transformación social. Si somos conscientes de esta idea, los docentes tenemos una gran ocasión para generar en nuestro alumnado actitudes y conductas que favorezcan la justicia social. Como docentes de Educación Física, consideramos que las características de nuestra área tienen un gran potencial para la incorporación de propuestas y metodologías, como el aprendizaje cooperativo, que siguen esta línea. Para tratar de corroborar esta idea, presentamos un análisis de los Trabajos Fin de Grado (TFG) defendidos desde la Facultad de Educación de Segovia y que han trabajado el aprendizaje cooperativo, con la finalidad de promover la reflexión sobre la importancia de desarrollar desde la escuela, a través del diálogo y el trabajo en grupo, actitudes basadas en la justicia y la solidaridad. En estos TFG podemos observar el potencial que nuestro alumnado encontró en las actividades cooperativas para trabajar la transformación social. Además, a través del análisis de los TFG y de nuestra experiencia, trataremos de dar unas líneas de actuación que posibiliten a otros docentes la incorporación del aprendizaje cooperativo al aula, orientado hacia entender y tratar de hacer de la escuela un agente de cambio.

ABSTRACT: Education is the most powerful agent that can promote social transformation. If we are aware of this idea, teachers have a great opportunity to generate in our students attitudes and behaviors that favor social justice. As teachers of Physical Education, we consider that the characteristics of our area have great potential for the incorporation of proposals and methodologies, such as cooperative learning, which follow this line. To try to corroborate this idea, in this work we present an analysis of the Final Degree Projects (TFG) in the Faculty of Education of Segovia and have worked cooperative learning in order to promote the reflection on the importance of developing from the school, through dialogue and group work, attitudes based on justice and solidarity. In these TFG we can observe the potential that our students found in cooperative activities to work in a line that seeks social transformation. In addition, through the analysis of the TFG and our experience, we will try to give some lines of action that enable other teachers to incorporate cooperative learning into the classroom, oriented towards this perspective, that is, to understand and try to make the school an agent of change.

Introducción

La formación inicial del profesorado (FIP) es un momento clave para el desarrollo de los futuros docentes. En esta etapa de su formación no sólo van a adquirir conocimientos teóricos y prácticos para llevar a cabo en sus aulas, sino una perspectiva de la educación que marcará su forma de actuar en el futuro. Por tanto, como profesorado, tenemos la oportunidad de inculcar en nuestro alumnado una visión de la educación encaminada a la transformación y mejora de la sociedad. Para ello es necesario construir un alumnado crítico y reflexivo. Desde el ámbito de la Educación Física (EF) son muchas las propuestas que durante años vienen trabajando en la línea de transformar el mundo. En esta comunicación abordaremos las propuestas de diferentes autores como Carlos Velázquez, Juan Vicente Ruíz Omeñaca, Ángel Pérez Pueyo o Víctor Manuel López Pastor para trabajar la EF para la paz, la pedagogía en valores, el estilo actitudinal, la evaluación formativa o las actividades físicas cooperativas como métodos para fomentar la transformación social.

Centraremos esta comunicación en el trabajo de estos métodos desde el aprendizaje cooperativo, tratando de señalar las posibilidades de esta metodología para desarrollar un alumnado crítico y preocupado por la justicia social. Para conseguir este fin vamos a exponer cómo, desde la Facultad de Educación de Segovia y desde el ámbito de la EF, se viene trabajando durante años en pro del fomento del aprendizaje cooperativo y de una educación que impulse un cambio social mediante la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG).

La Formación Inicial del Profesorado. Aprendiendo desde la crítica

La FIP debe dotar al alumnado de la posibilidad de transformar el mundo. Para ello, en la FIP, al igual que durante toda la formación de un docente, la enseñanza se debe guiar por principios emancipadores (González-Calvo & Barba, 2014), que doten al alumnado de una visión crítica de la educación y la sociedad. Siguiendo esta línea, Torrego (2012) presenta cuatro necesidades formativas que el alumnado debe desarrollar en la FIP: (1) comprensión de las dimensiones sociales y políticas de la educación del momento; (2) capacidad de autorreflexión crítica; (3) desarrollo de un compromiso social y socioafectivo; y (4) adquisición de competencias pedagógicas. Por tanto, a través de esta perspectiva el futuro docente podrá tomar una conciencia crítica de la educación que le permita luchar por reducir las injusticias sociales.

La EF puede ser una asignatura ideal para fomentar una transformación social. Para ello se debe realizar una conexión de la EF con la educación para la ciudadanía global, entendiendo que el mundo es un lugar en el que todas las personas deberían tener el derecho a vivir con dignidad (Monjas, 2018). Las características particulares de la EF le hacen una asignatura idónea para realizar procesos críticos en la propia práctica. Su entorno de desarrollo y su forma de trabajar con el propio cuerpo a través de la relación con compañeras y compañeros acercan los procesos de reflexión a contextos prácticos. Los docentes de EF, por tanto, tenemos la posibilidad de trabajar multitud de aprendizajes sociales junto con los motrices.

Siguiendo esta idea, son varias las líneas que, durante años, diversos autores

nos han demostrado que pueden desarrollarse: (a) EF para la Paz (Velázquez, 2006), esta propuesta aúna la educación para la paz y la EF, buscando las características de ambas que se puedan potenciar debido a su unión. El profesor debe ser modelo de comportamiento y fomentar que esta educación tenga su continuidad en la sociedad; (b) los dilemas morales de la pedagogía de los valores en la EF (Ruíz-Omeñaca, 2004), es una propuesta de EF que presta atención no solo al desarrollo motor sino también a promover la sensibilidad moral y el comportamiento ético en las actividades físicas y deportivas; (c) el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010), es una propuesta didáctica basada en las actitudes que busca una mayor motivación hacia la EF y la mejora de los resultados. Para ello, su eje fundamental es el permitir trabajar y conseguir lograr a todos los alumnos de una clase, sin excepción y desde la inclusión, ofreciéndoles experiencias positivas; (d) la evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 2006), la utilización de modelos de evaluación formativa en los que se dé la palabra a los estudiantes es una forma de llevar a cabo una evaluación justa, permitiendo que el alumnado tome decisiones propias, con carácter crítico, desde la justicia y la responsabilidad; o (e) el aprendizaje cooperativo, que como veremos a continuación, se trata de una metodología propicia para fomentar la igualdad y por sus características, para unirse a las líneas anteriores.

Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Una oportunidad de transformación social

Para Velázquez (2010) el aprendizaje cooperativo se puede definir como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.61). En este tipo de metodología, el aspecto fundamental se encuentra en que el alumnado es responsable de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999). Por tanto, el aprendizaje cooperativo se trata de una metodología orientada no solo al logro de objetivos académicos, sino también sociales y afectivo-emocionales (Dyson, 2002; Pujolàs, 2008; Velázquez, Fraile, & López Pastor, 2014) y a la potenciación de las capacidades y conductas sociales del alumnado (Cohen, 1994; Ovejero, 1990).

Fomentar este tipo de aprendizajes hace que se puedan desarrollar de forma paralela con el aprendizaje cooperativo otros métodos o metodologías basadas en las mejoras sociales y la justicia social. Así, nos encontramos con experiencias que unen la cooperación con la evaluación formativa y compartida (López-Pastor, Barba, Vacas, & Gonzalo, 2010) o con el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2013).

El aprendizaje de esta metodología debe ser tanto desde la acción como en la acción. El profesorado debe ser ejemplo a través de su práctica, mostrando los valores que promueve el aprendizaje cooperativo y la educación para la ciudadanía, a la vez que fomente que ese aprendizaje salga fuera de las aulas. Para ello, la FIP juega un papel muy importante, al dotar al alumnado de la posibilidad de ser ejemplo y de empezar a desarrollar esos aprendizajes fuera de las aulas, en asignaturas como el Prácticum o el TFG.

Los Trabajos Fin de Grado. Una oportunidad de empezar a transformar la sociedad

Todos los Grados, independientemente de su área de conocimiento, contienen una asignatura final obligatoria llamada Trabajo Final de Grado (TFG). Se trata de la producción de un proyecto individual a través del cual el alumnado demuestre su capacitación como profesional (Hernández-Leo et al., 2013; Rekalde, 2011).

Las características del TFG hacen que sea una asignatura diferente a cualquier otra de la carrera. Se trata de una asignatura planificada y desarrollada, en gran medida, por el alumnado de forma autónoma y que permite la vinculación del proyecto con el mundo real (Hernández-Leo et al., 2013). Además, el contenido de esta asignatura difiere entre el alumnado debido a que la temática puede ser diferente en todos ellos. El tema puede ser propuesto por el tutor, por el propio estudiante o consensuado entre los dos. Estas características suponen que sea una asignatura ideal para ayudar al alumnado a desarrollar propuestas de mejora en las aulas, en la búsqueda de mejores resultados cognitivos y sociales.

A continuación mostraremos algunos ejemplos de TFG que han sido defendidos –y en ocasiones dirigidos por los autores- en nuestra Facultad y que trataban de fomentar la justicia social a través del aprendizaje cooperativo o métodos unidos a dicha metodología. Después a través del análisis de estos trabajos y nuestra experiencia como tutores trataremos de extraer algunas líneas de actuación que puedan ayudar a otros docentes a fomentar una mejora social desde el aprendizaje cooperativo en EF. Con todo ello tratamos de mostrar a los lectores nuestra experiencia con el fomento del aprendizaje cooperativo a través del TFG y las posibilidades de transformación social que tiene esta asignatura.

Análisis de Trabajos Fin de Grado basados en el aprendizaje cooperativo

Durante años, las actividades cooperativas han sido un tema recurrente en los TFG que se han defendido desde nuestra Facultad. A continuación, expondremos algunos de ellos, así como las principales conclusiones de los autores que denotan la importancia de estos trabajos para la transformación social de los contextos en los que los desarrollaron.

Martín (2012) expone que con la utilización del aprendizaje cooperativo se consigue la reducción de los conflictos en el aula promoviendo entre el alumnado la interiorización de valores como: solidaridad, cooperación, respeto, libertad, responsabilidad, diálogo o tolerancia. Gonzalo Martín encontró tal potencialidad en el aprendizaje cooperativo para transformar la sociedad al realizar su TFG que decidió continuar el estudio en otros contextos, culminando años después en su tesis doctoral (Martín, 2014)

En la misma línea, Herrero (2015) comprueba en su propuesta basada en retos cooperativos cómo el aprendizaje cooperativo desarrolla en los alumnos habilidades sociales y valores como la solidaridad, la ayuda, la empatía, el respeto y el esfuerzo. El aprendizaje cooperativo contribuye a generar un buen ambiente de grupo en el aula.

Becerril (2016) utiliza en su propuesta las actividades físicas cooperativas como medio para promover situaciones de reflexión, comunicación y

cooperación. Da gran importancia a la utilización de las asambleas para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el alumnado. Así, afirma el autor, los niños toman conciencia "...de las desigualdades existentes y de lo relevante que es cooperar, partiendo de valores como el respeto hacia uno mismo, los demás y el entorno, para transformar la realidad social" (p. 53). En su propuesta incluye actividades basadas en el enfoque socioafectivo (Cala, 2008) que son de gran utilidad para conseguir las finalidades formativas que se persiguen.

Manso (2017) plantea una propuesta de acción para trabajar a nivel escolar la resolución de conflictos y en la misma da gran importancia a las actividades cooperativas, ya que posibilitan el desarrollo de relaciones sociales, desde el diálogo y el respeto a la diferencia.

Garrido (2017) elabora una propuesta para incluir la Educación para el Desarrollo en Educación Infantil con las actividades cooperativas como base y alude a algunos aspectos clave para trabajar en esta línea: la importancia de la reflexión para fomentar el pensamiento crítico, trabajar acciones breves, pero con continuidad, emplear una metodología basada en la vivencia y experimentación, con actividades vinculadas a la vida real. El alumnado fue aprendiendo que el compañerismo era un aspecto clave, detectando que las actividades eran más satisfactorias cuando todos ganaban.

Líneas de actuación

A partir de las diferentes propuestas y planteamientos que hemos expuesto en nuestro trabajo vamos a concretar un conjunto de alternativas de acción que nos parecen adecuadas para posibilitar que la incorporación de actividades cooperativas en el aula, además de incidir de forma implícita en la educación en valores del grupo con el que se trabaje, tengan una orientación para la transformación social, en definitiva, pensamos que desde la EF debemos poner nuestro granito de arena para luchar por un mundo mejor y las actividades físicas cooperativas ofrecen interesantes opciones para promover esta línea de acción:

- Partir de generar un clima de confianza y cohesión en el grupo. Para conseguir un buen ambiente de grupo en las clases, la utilización de retos y actividades cooperativas constituye una ayuda fundamental. De acuerdo con esta idea, es necesario incluir cada día alguna actividad de carácter grupal que suponga para los participantes un reto a resolver de manera colectiva.
- Desarrollar hábitos de reflexión y diálogo con el grupo. La importancia de que los protagonistas de las acciones en el aula sean los estudiantes nos debe llevar a posibilitar espacios de reflexión y diálogo. Las asambleas, la utilización de dilemas y la inclusión en los tiempos de la clase de momentos para la participación son imprescindibles para fomentar actitudes de respeto, desde la escucha y la valoración positiva de lo que cada persona aporta al grupo.
- Aplicación de técnicas de trabajo y dinámicas de grupo que favorezcan el desarrollo de valores sociales. Los dilemas morales,

retos cooperativos o el desarrollo de dinámicas basadas en el enfoque socioafectivo, son buenos ejemplos de los planteamientos que van a favorecer actitudes prosociales: cooperación, empatía, respeto,...

- Utilización de sistemas de evaluación coherentes con los planteamientos didácticos desarrollados. No tiene mucho sentido que si damos importancia a la cooperación, el trabajo en equipo y la solidaridad, por ejemplo, luego no sean valorados, o que se utilicen sistemas de evaluación en los que la única finalidad es la obtención de una calificación sin más que no incidan en el potencial formativo que tiene desarrollar propuestas de evaluación formativas y compartidas por los participantes del proceso.

Conclusiones

Quizás la principal idea que nos queda una vez expuesto nuestro trabajo es que la educación para la transformación social no puede ser un simple barniz en nuestra labor docente. No podemos quedarnos en realizar acciones puntuales, sino que debemos desarrollar procesos educativos integrales, desde la experiencia y la vivencia propia de los participantes, con unos métodos activos y dinámicos basados en la participación. Plantearnos ser educadores preocupados y ocupados en la transformación social es, en definitiva, una forma de vivir y convivir, más allá de una programación o intervención didáctica con carácter esporádico. En definitiva, si creemos que la educación puede ser un motor para la transformación debemos desde nuestras aulas desarrollar acciones coherentes que promuevan el análisis y la reflexión para contribuir a una formación humanística de nuestro alumnado. Las actividades cooperativas son una herramienta muy valiosa en esta línea que nos debe servir para hacer realidad este planteamiento, como hizo el alumnado que hemos expuesto en sus TFG.

Nos gustaría terminar con dos frases que nos deben llevar a la reflexión y al optimismo, con la esperanza de pensar que todo lo que hacemos para mejorar el mundo en que vivimos merece la pena:

“Si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí que hicimos? (Paulo Freire)

Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo”. (Eduardo Galeano)

En definitiva, todos debemos formar parte de la causa para construir un mundo más justo, solidario y sostenible.

Referencias

- Becerril, S. (2016). *Educación para el desarrollo y el medio ambiente: diseño y aplicación de una propuesta didáctica en educación infantil dentro de un contexto globalizador* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Centro Alternativo de Aprendizaje (Cala) (2008). *Ocho dinámicas para mudar el mundo*. Badajoz: Colectivo alternativo de aprendizajes.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cohen, E.G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York: Teachers College Press.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.
- Garrido, M. (2017). *Diseño y desarrollo de una propuesta de Educación para el Desarrollo en Educación Infantil: una utopía posible* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- González-Calvo, G., & Barba, J.J. (2014). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(8), 171-181.
- Hernández-Leo, D. Moreno, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez-Monés, A., Marco-Galindo, M.J., & Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los Trabajos Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(Número especial), 269-278.
- Herrero, V. (2015). *La cooperación en primaria en el área de Educación Física. Propuesta de intervención didáctica basada en los retos cooperativos*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- López-Pastor, V.M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M., Barba, J.J., Vacas, R., & Gonzalo, L.A. (2010). La evaluación en Educación Física y las actividades físicas cooperativas: ¿somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-252). Barcelona: INDE.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martín, G. (2012). *La socialización del alumnado mediante la utilización de aprendizaje cooperativo en una clase de educación física* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.

- Martín, G. (2014). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Manso, A. (2017). *Propuesta para la resolución pacífica de conflictos en Educación Infantil* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Monjas, R. (2018). El lugar que debe ocupar la Educación Física. Reflexiones de un docente. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 5-10.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis doctoral). Universidad de León, León.
- Pérez-Pueyo A. (2010). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP, S. L.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE). *Tándem*, 43, 107-108.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Rekalde, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S..
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma Freireano*, 12, 19-29.
- Velázquez, C. (2006) *Educación Física para la paz*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Velázquez, C (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C., Fraile, A., & López-Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(01), 239-259.

ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE MOTIVACIÓN HACIA LOS JUEGOS COOPERATIVOS Y EL DEPORTE, A TRAVÉS DE TRES SESIONES PRÁCTICAS CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD

DESCRIPTIVE STUDY ON MOTIVATION TOWARDS COOPERATIVE GAMES AND SPORT, THROUGH THREE PRACTICAL SESSIONS WITH YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES

Marta Leyton Román,
Andrés Ponce Garzarán,
María Teresa Calle Molina,
Ismael Sanz Arribas
Universidad Autónoma de Madrid

Correo electrónico de contacto: marta.leyton@uam.es

RESUMEN: Con este trabajo queremos describir los resultados obtenidos de una muestra de 16 jóvenes con discapacidad intelectual, pertenecientes al Programa Promotor, de la Universidad Autónoma de Madrid, después de la puesta en práctica de tres sesiones de Juegos Cooperativos, en relación a sus motivaciones hacia el deporte en general y hacia las sesiones de Juegos Cooperativos. Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario sociodemográfico referente a la motivación de los participantes con las sesiones de Juegos Cooperativos, y el Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva. Los resultados más significativos han mostrado que los motivos de práctica están más relacionados con el ámbito social, y que las sesiones de juegos cooperativos han resultado satisfactorias para los jóvenes. Consideramos de gran interés que el alumnado tenga buenas experiencias en la práctica deportiva, para que aumenten su motivación intrínseca hacia la misma, e incorporen hábitos de vida activos y saludables, que exploren y conozcan todo tipo de deportes y disfruten de ellos junto a sus compañeros.

ABSTRACT: With this work we want to describe the results obtained from a sample of 16 young people with intellectual disabilities, belonging to the program Promotor, of the Autonomous University of Madrid, after the implementation of three sessions of cooperative games, in relation to their motivations towards sport in general and to the sessions of cooperative games. For the collection of data has been used a questionnaire demographic referring to the motivation of the participants with the sessions of cooperative games, and the questionnaire on motives for sports participation. The most significant results have shown social-related practice, and cooperative play sessions have proved satisfactory for young people. We consider it of great interest that the students have good experiences in the practice of sports, so that they increase their intrinsic motivation towards it, and incorporate active and healthy life habits, that explore and know all kinds of sports and enjoy them together with their classmates.

Comunicación sobre una investigación

Introducción

Con este trabajo queremos describir los resultados obtenidos de una muestra de 16 jóvenes con discapacidad intelectual, pertenecientes al Programa Promotor, de la Universidad Autónoma de Madrid, después de la puesta en práctica de tres sesiones de Juegos Cooperativos, en relación a sus motivaciones hacia el deporte en general y hacia las sesiones de Juegos Cooperativos.

Existe un gran desconocimiento hacia las personas con discapacidad intelectual, nuestro deseo de que las personas con discapacidad sean vistas como se merecen, y que su práctica física y deportiva sea contemplada, en la medida de lo posible, como la de todas aquellas otras personas que no presentan discapacidad alguna (Gutiérrez-Sanmartín y Caus-Pertegáz, 2006).

Es una realidad, que desde el aspecto médico se conduce al individuo a programas de actividad segregados; sin embargo, según DePauw (2000), existe una minoría social que nos habla de la inclusión de las personas con discapacidad en programas deportivos convencionales como un aspecto fundamental en la promoción de estilos de vida activos y saludables para todos los individuos. En contraposición a esta creencia, algunos estudios han apreciado la preferencia de las personas con discapacidad de participar en actividad física en programas específicos por factores como los niveles de habilidad deportiva, y las actitudes, creencias y comportamientos de quienes no tienen discapacidad (Ashton-Shaeffer, Heather, Autry y Hanson, 2001).

Según Kosma, Cardinale y Rintala (2002), si se quiere incrementar la motivación de las personas con discapacidad, participantes en programas de actividad física adaptada, se deben promover climas motivacionales orientados a la tarea y al individuo a fin de incrementar su percepción de competencia, la motivación intrínseca, la continuidad en la práctica deportiva y disminuir la tensión. Consideramos muy importante los juegos cooperativos dentro de las actividades deportivas, como proceso de integración, mejora de la motivación y de la comunicación entre los jóvenes con discapacidad intelectual.

Según del Toro (2014) y Lavega, Planas y Ruiz (2014), el juego tiene un papel fundamental para esta población, sobre todo en el ámbito social, destacando las relaciones que se producen en los juegos cooperativos.

Por lo tanto, nuestro objetivo fue describir, a través de la aplicación de dos cuestionarios, la motivación e interés hacia el deporte y hacia las sesiones de juegos cooperativos llevadas a cabo. Consideramos importante especificar el marco de educación en el que se encuentran los participantes, por lo que a continuación se expone qué es el Programa Promotor, dentro del cual se encuentran enmarcadas dichas sesiones.

Programa Promotor

inclusión universitaria para personas con diversidad funcional intelectual. Sólo cinco años después, la UAM otorgó a este programa una Cátedra de Patrocinio siendo ésta la pionera en España (Izuzquiza y Rodríguez, 2015).

A través del Programa Promotor (UAM-Prodis) el alumnado con discapacidad intelectual tiene la posibilidad de formarse en un entorno inclusivo universitario. Tratando de generar una línea de aprendizaje bidireccional, el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana, en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM ha creado de manera conjunta con el equipo docente de Promotor una nueva materia en su programa en el curso lectivo 2016-2017 “Desarrollo de conductas motrices y su relación con el ámbito deportivo”. Esta materia está presente en los dos cursos del Programa y en los dos semestres; tiene carácter obligatorio y presencial y un cómputo de tres créditos.

El alumnado de Promotor se beneficia del aprendizaje de profesorado especializado del departamento de EFDyM en la Facultad de Formación de Profesorado de la UAM y, por otro lado, el equipo de docentes de este departamento que participan en este proyecto se ve beneficiado del aprendizaje que conlleva la preparación, el desarrollo, la relación entre docente y discentes con diversidad funcional y los diversos aspectos derivados de la propia práctica. De tal forma que, este profesorado podrá formar con un grado de profesionalidad mayor al alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el alumnado en la mención de Educación Física en el Grado de Maestro en Educación Primaria, futuros docentes en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o personal trabajador en Actividades Físicas, desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje con las que dar una mejor educación o servicio a personas con diversidad funcional.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 16 jóvenes con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años ($M = 21.38$ años; $DT = 1.50$). Todos presentaban discapacidad intelectual.

Materiales

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario sociodemográfico referente a la motivación de los participantes con las sesiones de Juegos Cooperativos (ver Anexo 1), y el Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva (Gill, Gross y Huddleston, 1983). El cuestionario sociodemográfico está compuesto por diez preguntas referentes a la motivación, preferencias o problemas sobre las sesiones de juegos cooperativos. Un ejemplo de los ítems empleados es “He participado de forma activa en las actividades” o “Los compañeros me han ayudado cuando he tenido algún problema”.

Para determinar la motivación hacia las actividades deportivas, se utilizó la versión al español del “Participation Motivation Inventory” de Gill et al., (1983), llamado “Cuestionario sobre Motivos para la Participación Deportiva” (CMPD) por Durand (1988), en el cual los participantes completaron la afirmación

“Participo en deporte porque:” seleccionando la importancia que le daban a cada uno de los 30 ítems para participar en deporte, por medio de una escala de Likert de 3 puntos, siendo 1: nada de acuerdo, 2: algo de acuerdo y 3: totalmente de acuerdo. En el instrumento se les pregunta a los participantes cómo de importante es para ellos cada uno de los motivos para practicar deporte y que indiquen su grado de acuerdo. De los 30 ítems, se sacaron 4 factores: Condición Física y Salud (ej. “Quiero estar en forma”), Social (ej. “Quiero estar con mis amigos”,) Autoestima (ej. “Me gusta hacer algo en lo que destaco”) y Competencia (ej. “Me gustan los desafíos”).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados al final de tercera sesión de Juegos Cooperativos. Es importante aclarar que cada participante recibió la ayuda de un monitor para la cumplimentación del cuestionario, para asegurarnos que comprendían cada ítem que se les preguntaba.

Con respecto a las sesiones de Juegos Cooperativos, dividimos las tres sesiones en tres partes: (1) asamblea inicial, (2) actividad motriz y (3) asamblea final (López, 1999).

(1) Asamblea inicial: en primer lugar se reúne a todo el grupo para realizar el saludo inicial. Posteriormente explicamos el objetivo de la actividad, su estructura y sus normas.

(2) Actividad motriz: en este momento de la sesión se llevaron a cabo juegos cooperativos.

(3) Asamblea final: Al finalizar cada sesión nos colocábamos de nuevo en asamblea con la intención de dialogar sobre lo que se había aprendido e inducíamos a la reflexión a través de preguntas como: ¿habéis participado de forma activa en la actividad?, ¿os han ayudado los compañeros cuando habéis tenido problemas?, etc.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo de los resultados objetivos en los diferentes ítems. Posteriormente se realizó un análisis confirmatoria y de fiabilidad para determinar el Alfa de Cronbach de los factores extraídos del Cuestionario sobre Motivos para la Participación Deportiva. Por último, se realizó un análisis de Correlaciones Bivariadas, para ver las relaciones entre las diferentes variables medidas. Para los diferentes análisis, se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0.

Resultados

A partir de los datos extraídos de la aplicación del cuestionario sociodemográfico referente a la motivación de los participantes con las sesiones de Juegos Cooperativos, y el Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva, mediante el tratamiento estadístico anteriormente referido, obtuvimos los resultados que se exponen a continuación.

En la Tabla 1., se pueden observar los estadísticos descriptivos, en relación a la media y desviación típica obtenida de cada variable.

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos

	Media	Desviación típica
EDAD	21.38	1.50
Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva		
1. Quiero mejorar mis habilidades	2.93	.25
2. Quiero estar con mis amigos	2.87	.34
3. Me gusta ganar	2.43	.81
4. Quiero gastar energía	2.62	.50
5. Me gusta viajar	2.93	.25
6. Quiero estar en forma	2.87	.34
7. Me gustan las emociones	2.60	.61
8. me gusta el trabajo en equipo	2.73	.44
9. Es por satisfacer a mis padres	1.62	.80
10. Quiero aprender nuevas habilidades	2.86	.33
11. Me gusta hacer nuevos amigos	2.93	.25
12. Me gusta hacer algo en lo que destaco	2.56	.72
13. Quiero relajarme	2.81	.40
14. Me gustan las recompensas	2.53	.49
15. Me gusta hacer ejercicio	2.75	.44
16. Me gusta tener algo que hacer	2.68	.47
17. Me gusta la acción	2.33	.78
18. Me gusta el espíritu de equipo	2.46	.71
19. Me gusta salir de casa	2.33	.87
20. Me gusta la competición	2.40	.71
21. Me gusta sentirme importante	2.62	.50
22. Me gusta practicar deporte	2.68	.60
23. Quiero mejorar mi nivel	2.81	.40
24. Quiero estar físicamente bien	2.56	.81
25. Quiero ser popular	1.56	.81
26. Me gustan los desafíos	2.25	.85
27. Por influencia de los monitores	1.93	.92
28. Quiero alcanzar un estatus-élite	1.76	.74
29. Me gusta divertirme	2.87	.34
30. Me gusta utilizar el material o instalaciones	2.62	.61
Cuestionario sobre juegos cooperativos		
1. He participado de forma activa en las actividades	3.31	.87
2. Todos los compañero de mi grupo hemos participado igual	3.20	.90
3. Me he sentido muy cómodo en las actividades donde había competición	3.43	.81
4. Me han gustado las pruebas cooperativas porque todos trabajamos juntos para conseguir un objetivo común	3.56	.62
5. Las diferentes actividades me han resultado divertidas	3.31	1.13
6. He tenido problemas en algunas actividades	2.00	1.78
7. Me habría gustado hacer más actividades competitivas y menos cooperativas	2.40	1.49
8. Los compañeros me han ayudado cuando he tenido algún problema.	3.25	1.18
9. Me gustaría realizar este tipo de actividades fuera del colegio	3.31	1.25
10. Valor a las sesiones de juegos cooperativos del 1 al 10	9.74	.54

Tras la aplicación, en el Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva, de un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax a los datos recogidos de la aplicación del cuestionario a una muestra de 16 jóvenes, se obtuvieron los siguientes factores (Ver Tabla 2):

Tabla 2

Análisis de Fiabilidad del Cuestionario sobre motivos para la Participación Deportiva

FACTORES	Alfa de Cronbach
Condición Física y Salud	.78
Social	.70
Autoestima	.78
Competencia	.67

En el factor Social, se tuvieron que eliminar los ítems 2, 5, 11, y 19, por su baja significancia. El factor Competencia mostró una fiabilidad inferior a la recomendada .70 (Nunnally, 1978), pero dado el pequeño número de ítems que compone el factor (tres), la consistencia interna observada puede ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994).

En cuanto al análisis de Correlaciones Bivariadas, entre las variables del "Participation Motivation Inventory", se ha encontrado una correlación positiva y significativa entre la variable de Condición Física y Salud y la variable Social ($p < .05$), no encontrando correlaciones para el resto de variables.

Entre las variables del "Participation Motivation Inventory" y los ítems del Cuestionario sobre Juegos Cooperativos elaborado por nosotros, se han encontrado una correlación positiva y significativa entre la variable Condición Física y Salud y los ítems "He participado de forma activa en las actividades" ($p < .05$), y "Me habría gustado hacer más actividades competitivas y menos cooperativas" ($p < .05$). También se ha encontrado una correlación positiva y significativa entre la variable Social y el ítem "He participado de forma activa en las actividades" ($p < .05$); y entre la variable Competencia y el ítem "Me gustaría realizar este tipo de actividades fuera del colegio" ($p < .05$).

Discusión y conclusiones

En los resultados descriptivos, se observó que el motivo para hacer deporte que despertaba mayor interés y obtuvo mayor media fue el de hacer nuevos amigos. En cuanto al cuestionario relacionado con las sesiones, el ítem que obtuvo una mayor media fue "Me han gustado las pruebas cooperativas porque todos trabajamos juntos para conseguir un objetivo común". Esto apoya la importancia de los juegos cooperativos para el fomento de las relaciones sociales, tal y como afirman Del Toro (2014) y Lavega et al. (2014).

El motivo hacia la práctica deportiva que obtuvo menor media fue el de "Satisfacer a los padres", esto unido a que valoraron las sesiones con 9.74 puntos de 10, sugiere que la motivación hacia la actividad fue intrínseca, que

es lo que buscábamos con el avance de las sesiones, y no una motivación extrínseca.

En cuanto a las correlaciones, se encontró una relación positiva y significativa entre la variable Condición Física y Salud y la variable Social, así como entre la variable Condición Física y Salud y los ítems “He participado de forma activa en las actividades” ($p < .05$), y “Me habría gustado hacer más actividades competitivas y menos cooperativas” En la misma línea, Guillén-García y Ramírez-Gómez, (2011), en un estudio con alumnos de final de primaria, apreciaron que aquellos alumnos con puntuación alta en la variable social de “comportamiento positivo”, también obtuvieron puntuaciones altas en otras dimensiones como la intelectual, el autoconcepto físico, la felicidad y la condición física.

En relación a las correlaciones positivas y significativas entre la variable Social y el ítem “He participado de forma activa en las actividades”; y entre la variable Competencia y el ítem “Me gustaría realizar este tipo de actividades fuera del colegio”, resulta lógico que a mayor sentimiento de aceptación social con el grupo se participe más activamente en las sesiones; así como que un mayor sentimiento de competencia en cualquier actividad, por parte del joven, va a motivarle para que siga practicando dicha actividad.

En la línea del sentimiento de competencia comentado, según Deci y Ryan, (2000), y Ryan y Deci, (2000), la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, relaciones sociales y competencia, va a incrementar la motivación intrínseca, realizando la persona la práctica por la satisfacción y el placer inherente que supone la propia actividad. Esta motivación intrínseca lleva a una serie de consecuencias positivas, como la persistencia en la práctica deportiva (Lim y Wang, 2009; Sproule, Wang, Morgan, MacNeill, y MacNorris, 2007), el bienestar (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008; Gagné, Ryan, Bargman, 2003) y el disfrute (Moreno, López de San Román, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre, 2008).

Como conclusión, el alumnado ha demostrado que conoce valores como la colaboración, respeto, empatía, valores que tratan de llevar a la práctica. Es importante que los niños y jóvenes construyan su propia jerarquía de valores de tal manera que mantenga un equilibrio clave entre las necesidades propias y las colectivas, es decir, entre el ámbito personal y social. Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso.

Consideramos de gran interés que el alumnado tenga buenas experiencias en la práctica deportiva, para que aumenten su motivación intrínseca hacia la misma, e incorporen hábitos de vida activos y saludables, que exploren y conozcan todo tipo de deportes y disfruten de ellos junto a sus compañeros.

Para futuras prácticas sería beneficioso aumentar el número de sesiones, así como el número de muestra. En esta línea, en nuestras sesiones debemos ser capaces de transmitir una serie de conocimientos y aptitudes, y trabajar para que aumenten su motivación intrínseca, para que el alumnado continúe de manera voluntaria en la práctica deportiva.

Referencias

- Ashton-Shaeffer, C., Gibson, H.J., Autry, C.E., y Hanson, C.S. (2001). Meaning of sport to adults with physical disabilities: A disability sport camp experience. *Sociology of Sport Journal*, 18(1), 95-114.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(1), 227-268.
- Del Toro, V. (2014). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo libre con niños con discapacidad. *RES. Revista de Educación Social*, 16 -13.
- DePauw, K. P. (2000). Social-cultural context of disability: Implications for scientific inquiry and professional preparation. *Quest*, 52(1), 358–368.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Madrid. Paidós.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 372-390.
- Gill, D. L., Gross, J. B. y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal Sport Psychology*. 14(1), 1-4.
- Guillén-García, F., y Ramírez-Gómez, M. (2011). Relación entre Autoconcepto y Condición Física en Alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 46-56.
- Gutiérrez-Sanmartín, M., y Caus-Pertegáz, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 49-64.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Izuzquiza, D. y Rodríguez, P. (2015). Un análisis de resultados de la primera experiencia de formación en España para personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. *Síndrome de Down Revista Vida Adulta*, 19. Disponible en: <http://www.sindromedownvidaadulta.org/no19-febrero-2015/articulos-n19/programa-promotor-uam-prodis/>
- Kosma, M., Cardinal, B.J., y Rintala, P. (2002). Motivating individuals with disabilities to be physically active. *Quest*, 54,116–132.
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. 14(53), 37-52.
- Lim, B. S. C., y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.

- López, V. M. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma. La urgente necesidad de alternativas y la credibilidad de los instrumentos seleccionados y desarrollados*. Segovia: Diagonal.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez Galindo, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7(1), 23-31.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sroufe, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 1037-1049.

ANEXO 1

Ejemplos de juegos cooperativos llevados a cabo

1. Transportando dormilones

Equipos de 5 alumnos y a cada equipo les entrega una sábana grande o colchoneta. Les explica que el juego consiste en que entre cuatro compañeros deberán transportar a un compañero (un dormilón) arrastrando la colchoneta por el gimnasio. Así pues por turnos uno de los jugadores se convertirá en un dormilón que se estirará sobre la colchoneta y esperará que el resto del grupo le lleve a dar una vuelta por el gimnasio. Sus compañeros se situarán justo donde el dormilón tenga la cabeza o los pies y lo arrastrarán por el gimnasio. Se cambiará el rol de dormilón hasta que todos los miembros del grupo hayan participado.

- Si hubiera algún dormilón muy pesado pueden unirse dos equipos para realizar el juego.
- Para facilitar las cosas a los jugadores con discapacidad intelectual que presenten dificultades de prensión se pueden atar cuerdas en un extremo de la colchoneta para favorecer que puedan arrastrarla.
- Si en el grupo de clase nos encontramos con un alumnado heterogéneo no habrá dificultades para que puedan participar en el juego alumnos con discapacidad intelectual severa, puesto que los compañeros ayudarán al alumno a que pueda participar en el juego.

2. La baldosa

Juntar a todos los chicos/as utilizando el menor número de baldosas posible.

3. Ordenamos zapatillas

El primer grupo deberá dirigirse con rapidez y de forma organizada al montón de zapatillas, ordenarla y volver rápidamente a la salida. Una vez se tome el tiempo que ha empleado este grupo en ordenar las zapatillas, se dará la salida al segundo grupo.

5. Nos vamos de viaje

Construir un barco con cuerdas e irse de viaje a algún sitio que deciden entre todos.

Evaluación: Necesidad de organizarse y trabajar de forma colaborativa, Recabar de los alumnos las dificultades que han tenido, Educar en el conflicto, Percibir tamaños, colores, formas, Trabajar la velocidad de reacción y de desplazamiento.

**EL JUEGO COOPERATIVO EN LAS VOCES DE LOS
ACTORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA DEL
POLITÉCNICO COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID**

**THE COOPERATIVE GAME IN THE VOICES OF THE
ACTORS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN
ELEMENTARY SCHOOL OF THE POLITECNICO
COLOMBIANO JAIME ISAZA CADAVID**

Doris Elena Salazar Hernández

*Docente de planta, área de Lúdica. Facultad de Educación Física
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*

dorissalazar@elpoli.edu.co

RESUMEN: Esta comunicación forma parte de mi tesis doctoral: *El Juego Cooperativo Reflexivo como Dispositivo Formador. El caso de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (PCJIC)*, de la ciudad de Medellín (Antioquia-Colombia). La tesis se está desarrollando en un contexto universitario donde la competición atraviesa todos los escenarios. En este sentido se parte del supuesto que el juego cooperativo puede ser un elemento facilitador de las relaciones personales a nivel formativo donde predomine la cooperación. Esta comunicación corresponde a uno de los objetivos del Congreso de “compartir experiencias sobre la metodología cooperativa” al socializar los resultados parciales de tres de los objetivos específicos de la tesis: a) Describir los supuestos que se sostienen sobre el juego cooperativo en la Licenciatura. b) Identificar el lugar que se explicita para el juego cooperativo en el currículo. c) Relacionar lo que dicen docentes, graduados y estudiantes-practicantes, acerca de las concepciones sobre el juego cooperativo y lo que hacen en sus prácticas. La metodología es cualitativa con base en la Teoría Fundamentada en datos de Glaser y Strauss (2006).

ABSTRACT: This abstract is part of my doctoral thesis: Cooperative reflexive game as a training device. The case of the bachelor's degree in elementary education with an emphasis on Physical Education, Recreation and Sports of the PCJIC from the city of Medellín (Antioquia – Colombia). The thesis is being developed in a university context in which competition passes through all scenarios. In this sense, it is assumed that cooperative game can be an enabling element of personal relationships to a training level where cooperation is predominant. This abstract corresponds to one of the objectives of the meeting which is “share experiences about the cooperative methodology” by socializing the results of three of the specific objectives of the thesis: a) Describe the assumptions that are held on the cooperative game in the bachelor's degree. b) Identify the place that is expressed in relation to the cooperative game in the curriculum. c) Relate what they say teachers, graduates and practitioners, about the conceptions of the cooperative play and what they do in their practices. The methodology is qualitative, based upon the theory founded on data from Glaser and Strauss (2006).

Comunicación sobre una investigación

Introducción

La investigación se desarrolla en un contexto universitario, que es un lugar donde la competición se da en todos sus niveles, desde los procesos de admisión hasta la forma de evaluar. La dualidad competición-cooperación marca profundamente el ámbito económico, la organización social, las estructuras políticas, la manera de ver la vida y los procesos educativos (Mead, 1937). El ser humano es un ser social; en el transcurso de su vida necesita construir escenarios de participación, donde pueda vivir en comunidad de una manera que le permita tomar decisiones, liderar y llegar a consensos. Un supuesto es que el juego cooperativo facilita de alguna manera que estos aspectos se potencien.

Esta comunicación parte de una investigación doctoral que pretende comprender cómo se incorpora el juego cooperativo como dispositivo formador desde una perspectiva reflexiva en la Licenciatura. En este contexto participan como actores docentes, egresados y estudiantes-practicantes.

Los objetivos de esta comunicación son los siguientes: a) describir los supuestos que sostienen los diversos actores, b) identificar el lugar que se le otorga en el currículo de la Licenciatura, y c) relacionar lo que estos actores dicen acerca de sus concepciones y lo que hacen en sus prácticas.

Metodología

La metodología es de corte social cualitativo. La interpretación de los datos se resolvió con los postulados de la Teoría Fundamentada en datos (Glaser & Strauss, 2006), reconocida por ubicarse dentro de los métodos interpretativos de la realidad social, entre ellos la educativa. Según Galeano (2015) esta teoría describe el mundo de los actores en un tiempo y espacio delimitados, lo cual permite “analizar los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad” (p.162). Esta metodología incorpora las interpretaciones que los actores de la Licenciatura -practicantes) hacen de sus propias acciones, se realiza la triangulación de las perspectivas entre estos actores frente al juego cooperativo.

Participantes

La recolección de datos se realizó a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra poblacional representativa de la Licenciatura conformada por 49 docentes, 32 graduados y 92 estudiantes-practicantes. También se obtuvo información de dos grupos focales, el primero con la participación de siete docentes y el segundo con cuatro practicantes, cuatro graduados y un docente.

Instrumentos

Cuestionarios impresos para docentes, estudiantes y practicantes; cuestionarios digitales para los graduados y un guión para cada uno de los grupos focales.

Procedimiento

- Definición de las tres categorías que se van a desarrollar: supuestos, lugar en el currículo y relación entre lo que se dice y lo que se hace en la práctica.
- Aplicación de cuestionarios impresos de preguntas abiertas a docentes y estudiantes-practicantes. A los graduados se les envió el cuestionario a través del correo electrónico.
- Realización de dos grupos focales. En el primero se conversó de manera abierta sobre las percepciones y experiencias con el juego cooperativo y el segundo se realizó con el propósito de que compartieran sus experiencias pedagógicas a través del juego cooperativo.
- Revisión de los programas de la Licenciatura y trabajos de grado de los practicantes.
- Interpretación de las voces de los actores buscando saturar cada una de las categorías.
- Triangulación de la información y elaboración de la teoría fundada con base en las voces de los diferentes actores.

Análisis de datos

Se analizan las voces de los actores por medio de la lectura, comparación y abstracción de ideas esenciales que tiendan a la elaboración de una teoría clasificada según las categorías de análisis establecidas por los objetivos de la investigación.

Los datos fueron codificados según el instrumento de procedencia, en el caso de los cuestionarios se utilizó números y para los dos grupos focales letras.

Resultados

El currículo de la Licenciatura está conformado por ocho áreas: Básica, Biomédica, Deporte, Discapacidad, Investigación-Práctica, Pedagógica, Motricidad y Lúdica. El juego cooperativo se encuentra explícito como contenido en el área de Lúdica, en la asignatura Expresiones Lúdicas en Secundaria, cuando se trabaja el tema: "Alternativas lúdicas dentro y fuera del aula". En los programas de las demás áreas no se visibiliza un lugar explícito para este tema.

Al preguntarle a los estudiantes, practicantes y graduados sobre las asignaturas que abordan el juego cooperativo, responden que áreas de Lúdica, Motricidad y Deportiva.

Al preguntar a los docentes sobre el lugar que le dan al juego cooperativo en el currículo, los de las áreas de Lúdica, Discapacidad, Investigativa y Pedagógica respondieron:

“En el área de Lúdica el juego cooperativo está presente como herramienta en todas las asignaturas y como contenido específico en la asignatura Expresiones Lúdicas en Secundaria” (docente C).

“En el área de Discapacidad algunas deficiencias presentes en las personas implican la necesidad de ayuda del otro, el juego cooperativo se convierte en una maravillosa herramienta que posibilita este fin” (docente E).

“En el área Investigativa el juego cooperativo fortalece el ambiente de aprendizaje significativo, en el cual los sujetos buscan el bien y la satisfacción del colectivo para alcanzar las metas propuestas en el proceso de enseñanza aprendizaje” (docente F).

“Desde el área pedagógica también se trabaja el juego cooperativo, en el aula de clases se presentan actividades para tratar algún tema específico por medio del juego cooperativo” (docente A).

Se revisaron los trabajos de grado en el período comprendido entre 2010 y 2016. Estos permiten ver los intereses de los estudiantes en profundizar algunos de los temas desarrollados durante su ciclo de formación, identificar como ha impactado el currículo, al observar sus preferencias al abordar una temática específica. En el caso del juego cooperativo se encontró como común denominador trabajos cuyo objetivo es la formación en valores y el juego cooperativo se plantea como estrategia para fortalecerlos. También son reconocidos por posibilitar las relaciones interpersonales; favorecer aprendizajes de tipo social tales como la integración, la comunicación efectiva, la participación, el respeto y la cooperación.

En algunos trabajos de grado se evidencia la dificultad de los estudiantes a la hora de adaptar los juegos de manera que sean de corte cooperativo explícitamente, pues siguen considerando ciertos juegos de colaboración/oposición como cooperativos por tener algunos elementos propios de éste.

En los trabajos de grado y en las prácticas docentes investigativas socializadas se aprecia que el juego cooperativo es utilizado como estrategia con fines pedagógicos y valorativos aunque en la práctica su implementación no es tan visible, pues aparece generalmente como actividad eventual que responde a una necesidad específica relacionada con los comportamientos de los estudiantes, generalmente en las propuestas que diseñan con juegos cooperativos las complementan con otros tipos de juegos y actividades (lúdicos, recreativos, motores, de colaboración/oposición, entre otros).

El juego cooperativo en las voces de los docentes

De las respuestas de los docentes se infiere tres aplicaciones para el juego cooperativo en las prácticas pedagógicas:

Como estrategia de aprendizaje

“Una estrategia didáctica; donde todos los participantes tienen una parte activa y lo convierten en una experiencia de aprendizaje” (docente 19).

“Actividades lúdicas que tienen como propósito enseñar el hacer con la ayuda de otros” (docente 9).

“Aprender juntos, pero jugando” (docente 1).

“Aprender en equipo” (docente 26).

“Hacer con la ayuda del otro (docente 9).

Como medio para fortalecer valores

“Facilita en los estudiantes el reconocerse como seres maravillosos, con capacidad de escucha, de negociación, de llegar a acuerdos, de resolver conflictos, de cuidarme yo pero también cuidar el otro, y darle importancia a la parte que juntos vamos a construir” (docente A).

“El juego cooperativo es el juego de participación donde se conjugan emociones, normas y aportes de grupo” (docente 30).

“Brinda la posibilidad de compartir habilidades y limitaciones” (docente 47).

Como herramienta de integración

“Facilita el trabajo en equipo” (docente 13).

“Se aprende mientras se divierten” (docente 18).

“Cada integrante aporta para alcanzar la meta” (docente 7).

“Genera bienestar común” (docente 4).

“Facilita el encuentro con el otro desde el disfrute y la superación” (docente 16).

“Sirve para aprender significativamente y para revivir valores” (docente 23).

En el caso de las prácticas de los docentes con los juegos cooperativos comparten dos de los más conocidos en la región, donde se aprecia el reconocimiento de su valor, claridad en sus características y uso adecuado:

“Un juego como el de “las sillas que bailan” donde no se eliminan las personas; se acaban las sillas y finalmente todos van a sentarse en una sola silla. Al terminar este juego nos damos cuenta que tenemos que

ceder, estar abiertos y que debe surgir un líder” (docente A).

“El nudo humano” todos los participantes enlazan las manos, de manera que se forme un nudo, para luego tener el reto de desenredarlas. Si nos vamos a desenredar tenemos que pasar ya sea por encima o por debajo del otro. Para poder lograrlo me tengo que acomodar, tener un pensamiento divergente, tener disposición, gozar del proceso y finalmente aceptar el resultado (docente C).

Los docentes también socializan actividades grupales y de trabajo en equipo que ellos denominan como juegos cooperativos; pero que en realidad no lo son, algunos de estos incentivan la competencia como es el caso de *las carreras de observación* (Docente 36), en donde se busca la cooperación para obtener unas metas de bienestar para su propio equipo; o bien lo identifican el juego cooperativo con el hecho de tener una actitud de apertura a trabajar con el otro que constituye una característica del juego cooperativo pero no la única. Lo que da cuenta de la falta de precisión conceptual de los docentes sobre el fenómeno social y cultural del juego cooperativo. Tal es el caso de los siguientes testimonios:

“He programado actividades donde tienen que trabajar en grupo. Yo les explico a los muchachos dónde se trabaja de manera individual, en qué momento en subgrupos y dónde se hace obligatorio el trabajo en grupo, ya que si uno de los participantes fallara entonces se caería lo que tenemos programado” (docente F).

El juego cooperativo en las voces de los graduados

Dentro de los supuestos de los graduados están:

“Comprendo el juego cooperativo como una actividad lúdica para desarrollar las potencialidades del ser” (graduado 3).

“Reconozco la necesidad de ayuda mutua en estos juegos” (graduado 6).

“Lo visibilizo como eje transversal para la clase de Educación Física” (graduado 9).

“Actividades cuyo objetivo es alcanzar una meta común y requiere la participación de cada uno de los miembros” (graduado 3).

En cuanto a las prácticas dicen que:

Los graduados ven en el juego cooperativo una estrategia valiosa desde

el ámbito laboral:

“Para mí que soy educador de calle, que he fomentado diversas acciones sectoriales, lo he implementado en los “hogares de paso” con muy buenos resultados” (graduado D).

“Se observan los líderes dentro del grupo; se empieza a ver qué tipo, de líderes hay, porque existen diferentes tipos de líderes” (graduado A).

Algunos graduados comparten sus experiencias no solo a nivel de instituciones educativas, sino también a nivel empresarial y de proyectos formativos:

“Yo he tenido diferentes campos de acción referentes al juego cooperativo, he trabajado en empresas y lo he aplicado con muy buenos resultados. Trabajando juegos cooperativos, en una empresa, montábamos las actividades en una bodega, con el maíz, el arroz, la arepa y la harina. Fue una experiencia muy bonita de juego cooperativo, trabajamos los valores personales e institucionales al mismo tiempo que los trabajadores se integraban y se sensibilizaban frente a situaciones de la vida que nos presenta el juego cooperativo, como es el caso del roce. Había empleados que se rozaban y no les gustaba, nos sentamos a hablar cómo en el juego cooperativo al igual que en la vida misma el roce está presente” (graduado C).

Otra experiencia compartida es:

“El proyecto de educación sexual para adolescentes “cooperando”, del INDER, los juegos cooperativos se utilizaron ahí como herramienta principal, para reconocer que antes de compartir la intimidad entre dos personas era necesario establecer primero un clima de confianza y de respeto con el otro” (graduado B).

En lo referente a proyectos formativos para el desarrollo social y espiritual el graduado A dice:

“Pertenezco a una fundación llamada “Los Pomos”. Dentro de su línea de formación tiene una que se llama “encontrémonos”. Hay una actividad denominada “hangar”, de donde parten los juegos cooperativos, basado en una metodología que se llama las 5 C: confianza, compromiso, coordinación, complementariedad y comunicación, elementos propios del juego cooperativo”.

El juego cooperativo en las voces de los estudiantes-practicantes

Los practicantes de la Licenciatura cursan los dos últimos semestres académicos y realizan sus prácticas I y II en instituciones de educación formal de carácter oficial o privado, mientras que la práctica III es de carácter comunitario y de extensión curricular. Algunas de sus respuestas definen el

juego cooperativo como:

“Juegos donde no se compite” (practicante 29).

“Buscan el disfrute, la participación y la comunicación” (practicante 11).

“Juegos donde los participantes adquieren confianza en ellos mismos y en los demás” (practicante 14).

Consideran que son:

“Actividades con un componente motor” (practicante 28).

“Una estrategia metodológica para fortalecer las habilidades sociales” (practicante 19).

“Actividades que generan goce y placer y son regladas” (practicante 15)

Uno de los practicantes que llevó a cabo un proyecto basado en juegos cooperativos comparte sus reflexiones:

“Veo en el juego cooperativo una herramienta que favorece la cultura de paz, que disminuye las conductas agresivas del contexto de violencia en el cual desarrollo la práctica”. Aunque reconoce lo difícil que es dejar de lado la competencia, comenta que: “es frustrante lo lento del proceso, pero los logros se van dando a medida que se van implementando más juegos cooperativos. Por medio de ellos los niños aprenden a trabajar con el otro y a visibilizarlo. El grupo mejora sus relaciones no solo en el momento y lugar del juego, sino también en las otras áreas académicas, lo cual es reconocido por docentes de otras áreas” (practicante B).

Otro practicante comenta:

“He tenido oportunidad de socializar en otros contextos el proyecto de juego cooperativo donde me felicitaron por considerarlo como un valor agregado para los contenidos del área de Educación Física, sabiendo que el enfoque de la Educación Física y el deporte en nuestro contexto es tan competitivo” (practicante A).

Discusión

Según Garaibordobil (2007) el juego cooperativo disminuye conductas de agresividad, terquedad, apatía, retraimiento, ansiedad y timidez (p. 6). En esta misma línea se están desarrollando los trabajos de grado de la Licenciatura que buscan disminuir los niveles de agresividad de los grupos que intervienen en sus prácticas pedagógicas, con una tendencia psicológica que remarca la preocupación por los niveles de violencia, maltrato y agresividad en

la escuela.

Desde las voces de los docentes se define e implementa el juego cooperativo más desde la subjetividad (trabajo en equipo, estrategia didáctica, actividad lúdica) no se evidencia claridad frente a sus características fundamentales como las que nos plantea Orlick (2001): “jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros” (p.16).

Carlos Velázquez (2012) define el juego cooperativo como una actividad lúdica colectiva en la cual no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos para alcanzar un mismo fin o varios objetivos complementarios. En contraposición se encuentra desde las voces de los docentes que estos en muchos casos por el solo hecho de tener algún elemento de trabajo en equipo, colaboración o cooperación le adjudican el término de juego cooperativo.

Una de las características que los docentes y estudiantes-practicantes le reconocen al juego cooperativo es la de propiciar disfrute, elemento propio del juego según Huizinga (1972). La propuesta de DeKoven (2005) se enfoca en la diversión; Orlick (1997) le reconoce como características, además de la diversión, la cooperación, la aceptación y la participación.

Los estudiantes-practicantes le atribuyen la característica de ser reglado, sin embargo, en el juego cooperativo las reglas son flexibles, como afirma Giraldo (2005); lo remarca DeKoven (2005, p. 5): “¡Pon tú las reglas!”, en palabras de Giraldo (p. 35).

La psicóloga social Maite Garaibordobil (2007) reconoce que el juego cooperativo: promueve la comunicación, incrementa el compartir, la ayuda, la cooperación y las conductas asertivas en la interacción con los otros. Esta postura se alinea con la actividad del “hangar” que socializa el graduado A: “basado en una metodología cooperativa que denomina las 5 C: confianza, compromiso, coordinación, complementariedad y comunicación”.

Orlick (1997, 2011), Omeñaca y Ruiz (1999), Velásquez (2004), Ruiz (2008) le dan un lugar protagónico al juego cooperativo para los contenidos del área de Educación Física no “como un valor agregado”, como sucede en nuestro contexto donde se le reconoce sea por su valor prosocial, sea como elemento lúdico, desconociendo sus múltiples posibilidades para el desarrollo motor de los educandos. En pocos casos implementan programas de actividades físicas cooperativas propias del área de Educación Física, tendientes al desarrollo motor.

Conclusiones

En las voces de los diferentes actores se escuchan percepciones muy positivas en relación con el juego cooperativo, aunque desde la fundamentación conceptual falta claridad frente a sus características fundamentales. Desde el imaginario se puede entrever que le dan valor, primero por el hecho de ser juego y segundo por tener el elemento cooperativo. El cual es asociado con el bienestar común. A tal punto que muchos de ellos nombran cualquier tipo de actividad grupal como juego cooperativo. En este sentido también se encuentra que los juegos cooperativos los relacionan con actividades grupales y deportivas y se piensa como sinónimo de aprendizaje cooperativo.

El juego cooperativo va más allá de los escenarios del PCJIC, especialmente desde las intervenciones pedagógicas de los estudiantes-practicantes y desde las prácticas laborales de los graduados, trasciende su marco pedagógico hacia escenarios empresariales, entes gubernamentales, sociales y comunitarios, ubicándose como una herramienta estratégica. Expresan que a la hora de intervenir los grupos ven en el juego cooperativo una herramienta valiosa para el desarrollo de conductas prosociales y de manera especial para bajar los niveles de agresividad de los grupos que intervienen.

El juego cooperativo tiene un lugar más modesto en el currículo explícito que en el currículo oculto. Implementar, cualificar y aumentar las prácticas de juegos cooperativos durante el proceso de formación docente de la Licenciatura, sin duda alguna haría de los docentes formados en el PCJIC, profesionales para intervenir y desarrollar programas de juegos cooperativos tendientes al desarrollo y la formación de seres humanos íntegros desde todas sus dimensiones.

A partir de este trabajo se propone como alternativa, brindar una mayor atención a la implementación del juego cooperativo como estrategia sistemática en el desarrollo de las metodologías pedagógicas en la formación de los licenciados del PCJIC desde el plan de estudios, desde el proceso de enseñanza para la clase de Educación Física y de esta manera brindarles elementos para propiciar espacios cooperativos en sus prácticas aúlicas y fuera de ellas.

Referencias

- DeKoven, B. (2005). *Junkyard sports*. Human Kinetics.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Garaibordobil, M. (2007). *Programas Juego. Una Propuesta de educación para la paz y la convivencia*. España: Universidad del país Vasco.
- Giraldo, J. (2005). *Juegos cooperativos: jugar para que todos ganen*. Barcelona: Editorial Océano.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2006). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick (U.S.A.): Aldine Transaction.
- Huizinga, J (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mead, M. (2003). *Cooperation and competition among primitive peoples* (Originally published: New York; 1937). New Jersey, United States of America: McGraw-Hill.
- Orlick, T. (1997). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (2011). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular
- Omeñaca, R. & Ruiz, J. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Ruiz, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona, España: Inde Publicaciones.
- Velásquez, C. (2012). *El aprendizaje cooperativo en la educación física: análisis de su aplicación*. Trabajo de fin de grado de Educación Primaria. Valladolid: Universidad de Valladolid.

**JUGUESCA: JORNADA DE JUEGOS PLANTEADA
DESDE LA ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE
COOPERATIVO: "ENFOQUE INVENTIVO DE JUEGOS".**

**JUGUESCA: DAY OF GAMES RAISED FROM THE
COOPERATIVE LEARNING STRUCTURE: "INVENTIVE
GAME FOCUS".**

Maria Vicenta Blasco Buendia.
MEF. Escuela Drassanes. Barcelona.
mariviblasco@gmail.com

RESUMEN: En esta comunicación presentaremos la "Juguesca". Es una experiencia de aprendizaje y servicio orientada a que todos los alumnos de primero de primaria, del mismo barrio, participen y jueguen, a una serie de juegos, propuestos y elaborados por los alumnos de quinto de primaria de una de las escuelas participantes del barrio.

Introducción

La "Juguesca" se plantea dentro de la estructura de aprendizaje "Enfoque inventivo de Juegos" (Velázquez, 2012). Es la manera en que los alumnos han trabajado la que hace que pertenezca a esta estructura y no tanto las actividades que han planteado para los alumnos de primero.

La experiencia se desarrolla en tres escuelas de infantil y primaria del barrio del Verdum de Barcelona. Han participado en el proyecto los alumnos de primero de las tres escuelas y los alumnos de quinto de una de ellas.

Un centro está etiquetado de máxima complejidad, aunque en las tres escuelas, se recibe alumnado de familias con altas dificultades socio económicas. El barrio se distingue por su nivel socio-cultural, contando con diferentes conflictos en el día a día. Podríamos decir que hay matrícula viva. Contamos mayoritariamente con alumnos de América del Sur, Pakistán, India, China y con bastantes alumnos de etnia gitana.

La idea surge al no ser seleccionados para participar en la actividad de juegos cooperativos, organizada por el centro de recursos y maestros de educación física que pertenecen a la zona. Así pues, pensamos que sería interesante poner en práctica una jornada donde las tres escuelas del barrio participáramos. De esta manera, se creó "Juguesca".

Explicación de la experiencia

La "Juguesca" nace de la inquietud que tenemos dos maestros de Educación Física de realizar alguna actividad de educación física para los alumnos del barrio. Así pues, aprovechamos que no fuimos seleccionados para realizar una actividad ofrecida por el centro de recursos, para poner en marcha nuestra actividad, elaborada conjuntamente con los alumnos.

Aprovechando que los alumnos de quinto trabajaban de manera cooperativa tanto en educación física como dentro del aula, nuestra idea fue pedirles ayuda para poner en marcha el proyecto.

Estas sesiones de crear juegos para la Juguesca las hicimos a lo largo del segundo trimestre, aprovechando las horas de catalán y conocimiento del medio. Pensábamos que era un buen momento para que los grupos pudieran distribuirse las tareas, conversar, intercambiar ideas y buscar información.

Pujolàs (2012) explica que los equipos de aprendizaje cooperativo son un buen recurso para aprender, desde la práctica, a convivir, a vivir en comunidad.

Objetivos de la Juguesca:

Podríamos decir que nos marcamos dos bloques de objetivos:

Objetivos marcados para los alumnos de 5º de primaria:

- Crear vínculos entre los alumnos de quinto.
- Reducir los conflictos tanto en el aula como en el patio.
- Cohesionar el grupo.
- Crear un sentimiento de pertinencia al grupo.
- Trabajar en grupos.

Objetivos de la "Juguesca": (tanto para quinto como para primero).

- Fomentar la co-educación en el juego y la cooperación entre iguales.
- Crear vínculos entre alumnos del mismo centro y del mismo barrio.
- Pasarlo bien.

Dentro de la pedagogía de la cooperación utilizaremos el aprendizaje cooperativo como metodología educativa a lo largo de nuestra propuesta. Se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en el que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. (Velázquez, 2004)

Para que la situación de aprendizaje cooperativo sea real y no se generen conductas negativas, Johnson, Johnson y Holubec (1999) establecen unas condiciones basadas en cinco componentes, que hemos tenido presente a lo largo de la propuesta. Estos son:

1. Interdependencia positiva
2. Interacción promotora
3. Compromiso y responsabilidad individual y colectiva.
4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeños grupos.
5. Procesamiento grupal o auto-evaluación.

Enfoque inventivo de juegos

Así pues, la primera sesión fue explicarles nuestra idea y asegurarnos que podíamos contar con la ayuda de todos los alumnos de quinto. Al alumnado le gustó la idea, comunicando cada uno su intención de participar en el proyecto.

En la segunda sesión, nos dedicamos a formar los seis grupos cooperativos, repartir responsabilidades dentro del grupo y explicar nuestra propuesta.

Kirchner (2005) propone una técnica de aprendizaje cooperativo orientada específicamente en que el alumnado cree sus propios juegos partiendo de unas premisas dadas por el docente. Su propuesta plantea los siguientes pasos.

1. Se forman grupos pequeños y heterogéneos.
2. El docente propone a los grupos que inventen un juego a partir de indicaciones referidas a una o varias de estas cuatro variables: número de jugadores, espacio, material y reglamentación. Los grupos disponen para ello de un tiempo previamente determinado.

juegos, adaptándolos si fuera necesario, hasta tener definido el juego definitivo.
 4. Un grupo muestra sus propuesta de juego a la clase y todos los grupos lo practican.

Velázquez, (2010) propone que el proceso no termine aquí, de modo que la creación del juego en pequeño grupo, implique también al resto de la clase. En este sentido, añade al diseño de Kirchner (2005), tres pasos más:

5. A partir de los resultados de la practica colectiva se hace una puesta en común orientada a promover sugerencias consensuadas para mejorar el juego.
6. El juego definitivo se práctica.
7. Se repiten los pasos 4, 5, y 6 con cada uno de los grupos restantes.

En las sesiones, 3, 4 y 5 los diferentes grupos trabajan en la invención y elaboración de juegos. A cada grupo se les asigna un espacio de juego donde jugar y llevar a cabo su juego con unos 10 alumnos de primero.

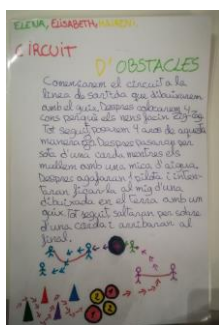
A partir de la sesión 6, nos dedicamos a explicar los juegos al resto de grupos y después, practicarlo durante un tiempo. Será en este momento, cuando nos reunimos toda la clase para reflexionar sobre la práctica. Se puede modificar algún aspecto propuesto, elaborando así, el posible juego definitivo. Una vez modificado, se procederá a su práctica y reflexión.



La sesión 10, la dedicamos a elaborar los carteles de los diferentes juegos. Explicando el juego, las normas, variantes. Además, de los números de las ocho estaciones de juego.



Paracaídas



Circuit de obstacles



Pruebas de Sacos



Juegos de Agua

La siguiente sesión y última, la dedicamos a organizar todo el material que necesitábamos para la Jornada y a distribuir al alumnado de primero, que participaba en la jornada, en siete grupos.

Los juegos propuestos y el material necesario son:

1. Paracaídas: dos pelotas de plástico y paracaídas.
2. Juegos de Agua: 6-8 cubos y 4 esponjas.
3. El Vampiro.
4. Pruebas de sacos: 10 sacos y 10 conos.
5. Circuito de obstáculos: aros, cuerdas, zancos, vallas.
6. Jugamos con globos: 100 globos.
7. Pelotas saltarinas: 10 pelotas saltarinas y 10 conos.

Así pues, ya está todo preparado para el gran día. El día de la "Juguesca".

La actividad se realiza en el Campo de Fútbol Sala de la Guineueta. Finalmente, contamos con un total de 72 alumnos de primero de primaria, más 25 alumnos de quinto.

Conclusiones

Con esta propuesta se ha pretendido dar una solución a un situación de exclusión de las actividades del barrio. Así pues, después de observar como se ha ido desarrollando y cómo ha evolucionado el proyecto, ha quedado como una actividad de las escuelas del barrio.

Lo bonito de haber trabajado de esta manera ha sido vivir las diferentes relaciones que se han ido produciendo a lo largo de las sesiones. Todos somos conscientes que hoy en día estamos demasiadas horas delante del ordenador, tablets, pantallas, cosa que nos hace tener serias dificultades a la hora de relacionarnos fuera de ese entorno digital y tecnológico.

Finalmente, podríamos afirmar que trabajando de manera cooperativa favorecemos: las interacciones sociales positivas, el desarrollo de la habilidades comunicativas y el sentimiento de pertenencia a un grupo. Se crean grandes vínculos entre los compañeros, lo cual favorece la interdependencia positiva además de potenciar la autonomía personal y desarrollando aspectos tan importantes como son la solidaridad, la empatía, el dialogo y el viajar por la vida.

Me encantaría acabar con una cita de Pujolàs, (2012): "El aprendizaje cooperativo contribuye a desarrollar aspectos tan importantes como son el convivir, el dialogar, el vivir en comunidad y cooperar. Favoreciendo la mejora de la competencia básica para la vida".

Referencias

- Johnson, D, Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: AIQUE.
- Kirchner, G. (2005). *Towards cooperative learning in elementary school Physical Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Pujolàs, P. (2012). *La Cooperación, una competencia básica para la vida. Actas del Octavo congreso internacional de actividades físicas cooperativas (4-13)*. La Peonza: Valladolid.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, DF: Secretaria de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna del Duero: La Peonza

“X-VIC: CORRE Y VUELA SOBRE LOS PIRINEOS”. UN PROYECTO GAMIFICADO Y COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

"X-VIC: RUN AND FLY ON THE PYRENEES". A GAMIFIED AND COOPERATIVE PROJECT IN HIGHER EDUCATION

Gonzalo Flores Aguilar¹, Maria Prat Grau²,

*¹Universitat de Vic. Universitat Central de Catalunya.
Miembro del Grupo de Innovación docente en metodologías activas para la
formación del profesorado en Educación Física (Universitat de Barcelona).
Grupo de investigación interuniversitario GISEAFE*

*²Universitat Autònoma de Barcelona
Grupo de investigación interuniversitario GISEAFE*

Correo electrónico de contacto: gonzalo.flores@uvic.cat

RESUMEN:

“X-VIC: corre y vuela sobre los Pirineos” es un proyecto piloto de hibridación de Modelos Pedagógicos que nace con la intención de mejorar la motivación y el rendimiento académico del alumnado universitario implicado.

En este trabajo se describen las características básicas de este innovador proyecto, en función de los elementos clave de la gamificación y del aprendizaje cooperativo, de la misma manera que se reflexiona sobre su viabilidad de cara a la reedición en cursos posteriores.

En definitiva, con esta comunicación se pretende difundir la manera en la que se puede gamificar una asignatura, con la ayuda del aprendizaje cooperativo, para así favorecer el impulso y la presencia de estas metodologías activas en las aulas del siglo XXI.

ABSTRACT:

"X-VIC: run and fly over the Pyrenees" is a pilot project of hybridization of Pedagogical Models that was born with the intention of improving the motivation and academic performance of the university students involved.

This paper describes the basic characteristics of this innovative project, based on the key elements of Gamification and Cooperative Learning, in the same way that its viability is considered in view of the reissue in later courses.

In short, this communication aims to disseminate the way in which a subject can be gamified, with the help of Cooperative Learning, in order to promote the impulse and presence of these active methodologies in the classrooms of 21st century.

Comunicación sobre una experiencia

Introducción

La “X-VIC” es un proyecto piloto de hibridación de dos Modelos Pedagógicos (MP) (gamificación y aprendizaje cooperativo), inspirado en la mítica carrera “X-PYR” (2018), que se realiza en el marco de la asignatura de “Didáctica de la Educación Física II” de tercero de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFE) que se impartió en la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (UVIC-UCC) durante el curso 2016-2017.

La “X-PYR” es una competición por equipos seleccionados (dos personas) que consiste en atravesar los Pirineos, desde la Playa de Hondarribia (mar Cantábrico) hasta el Port de la Selva (mar Mediterráneo), corriendo, andando o volando en parapente. En este recorrido total de 477,5 Km, las personas participantes deben alcanzar un total de nueve balizas de paso obligatorio, algunas de las cuales se encuentran a más de 2.500 metros de altitud. Según sus propios organizadores, *“la X-PYR es una experiencia de libertad. Una de las carreras más duras del mundo”* (X-PYR, 2018).

Contextualizados en este marco deportivo, el objetivo principal de este proyecto piloto es el de valorar, desde la propia opinión del alumnado y del profesorado implicado, la viabilidad, las ventajas y los inconvenientes, etc. que se derivan de la gamificación de una asignatura universitaria, juntamente con la hibridación del aprendizaje cooperativo (AC). En definitiva, y en base a la revisión de la bibliografía realizada, este proyecto parte del interés prioritario de mejorar el grado motivación del alumnado hacia la materia, además de su rendimiento académico general.

Los Modelos Pedagógicos y su hibridación

La Educación Física (EF) del siglo XXI necesita ser replanteada en numerosos aspectos, y uno de ellos es su enseñanza (López-Pastor, Pérez, Manrique y Monjas, 2016).

En este sentido, y para que el alumnado pase a ser el principal protagonista de su propio aprendizaje, la incorporación de los MP en las clases de EF adquieren un especial interés (Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij, 2011).

Basándose en los modelos de enseñanza de Metzler (2005), Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016) señalan que, en el imaginario del proceso de enseñanza-aprendizaje, los MP incluyen globalmente a la interdependencia e irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto. Solo así, se pueda superar la estática visión del docente como único eje educador (Hastie y Casey, 2014), ya que *“este proceso exige concentrarse en el aprendizaje; es decir, en los estudiantes y todo lo que les afecta a ellos”* (Íbid, p. 202).

A partir de las clasificaciones iniciales de Metzler (2005) y Haerens et al. (2011), en los recientes trabajos de Blázquez (2016) y Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar (2016) se recopilan algunos de los MP más difundidos o utilizados internacionalmente en el área de la EF y el deporte, entre los que se encuentran: el AC; la educación deportiva; el modelo comprensivo de iniciación deportiva; el aprendizaje basado en problemas

(AbP); el aprendizaje-servicio (ApS); el aprendizaje por proyectos (ApP); etc. Ante este panorama, y siendo conscientes de la imposibilidad de encontrar un único modelo para la enseñanza de todos los contenidos (Metzler, 2005), en este trabajo se apuesta por la hibridación de los elementos más significativos de dos MP (Fernández-Río et al., 2016). En este caso, se hace referencia al AC, como modelo un poco más veterano o con más recorrido educativo; y a la gamificación como modelo “recién llegado” y en auge.

El aprendizaje cooperativo: breve marco científico y conceptual

El AC es un MP donde el alumnado y profesorado implicado aprende y co-aprende a partir de un planteamiento de enseñanza y aprendizaje que potencia la interacción grupal y la interdependencia positiva (Fernández-Río, 2014).

Según Velázquez (2015), son varios los estudios que coinciden en destacar al AC como eje clave para potenciar el aprendizaje motor y académico del alumnado, además de para la consolidación de conductas prosociales y el fomento de la inclusión en las clases de Educación Física (EF). De igual modo, los estudios de Goodyear, Casey y Kirk (2014) señalan un ligero aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes que lo vivencian.

Aún así, el panorama científico sobre el AC en EF es bastante reciente y escaso a la vez (Velázquez, 2015), lo cual provoca la no existencia de un sólido corpus teórico-práctico que permita al presente y al futuro profesorado de EF solucionar las típicas imprecisiones terminológicas (juego cooperativo vs. AC; AC vs. trabajo en grupo, etc.), además de capacitarlo para su posterior introducción en las clases.

De hecho, el uso del AC brilla por su ausencia en las aulas de educación secundaria y de educación superior (León y Latas, 2007; León, Felipe, Iglesias y Latas, 2011), ya que la investigación aplicación práctica y que la formación significativa del profesorado (Flores, 2016; León et al., 2011; Slavin, 1983).

Sobre este tema, Pérez-Sánchez, López-Alacid y Poveda (2009) concluyen en su estudio que la producción científica sobre la formación del profesorado en la aplicación de técnicas de AC es relativamente escasa a nivel mundial. En los últimos años parece existir un descenso en el interés de la comunidad científica a pesar del interés educativo que hoy día despierta la temática.

Por todo ello, este proyecto piloto pretende dar un poco más de luz a este vacío científico y por este motivo se apuesta por aplicar el AC a partir de sus características esenciales (interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, procesamiento grupal y habilidades sociales) y de algunas de sus técnicas más comunes (resultado colectivo y Piensa-Comparte-Actúa) (Orlik, 1982; Grineski, 1996).

La gamificación: breve marco científico y conceptual

Según Mora (2013), la gamificación es una metodología donde el profesorado elabora un conjunto de actividades de aprendizaje, en base a una historia o narrativa, que incluye un conjunto de elementos del juego (insignias, premios, etc.) para activar el pensamiento (retos, competición, etc.), con el fin de enriquecer la experiencia y modificar positivamente los comportamientos.

También conocida como ludificación, ambos conceptos provienen del

anglicismo "*Gamification*" (Kapp, Blair y Mesch, 2014). Aunque este término surge en el año 2008, no es hasta el 2010 cuando se empieza a generalizar en la educación y en otros ámbitos, como el empresarial, la salud, el marketing, etc. (Melchor, 2012). En definitiva, gamificar consiste en vivir experiencias de juego en entornos no lúdicos (Ripoll, 2017).

En cuanto al ámbito educativo, y en términos metafóricos, podría decirse que la gamificación surge como antídoto para curar los virus más que últimamente rondan en la educación (desmotivación, el aburrimiento y la falta de compromiso), a partir de las dinámicas de los juegos (Llopis y Balaguer, 2016). Como dicen Cortizo, Carrero, Monsalve, Velasco, Díaz y Pérez (2011), las reglas y retos que aquí se crean generan un alto grado de compromiso en sus participantes. A su vez, Hanus y Fox (2015) y Monguillot, González, Zurita, Almirall, y Guitert (2015) insisten en que el alumnado suele involucrarse de una forma más intensa, ya que se motiva más debido a sus sentimientos y emociones positivas. Cortizo et al., (2011) añaden también que las dinámicas lúdicas fomentan la colaboración y la resolución de problemas, y disminuyen en el alumnado el miedo a equivocarse. Eso sí, para que la gamificación tenga éxito, los juegos deben ser atractivos para despertar el interés del alumnado; deben ofrecer recompensas que permitan implicarlos al proceso; y deben ser suficientemente flexibles para utilizarse tanto de forma individual como colectiva dentro del aula (Melchor, 2012).

Para que así sea, y a lo que su aplicación práctica se refiere, Ripoll (2017) subraya que todo proyecto gamificado debería contener la mayoría de los siguientes "ingredientes clave": mundo, misión, niveles, recompensas, avatar, puntos de experiencia, medallas, clasificación, bienes, eventos especiales, área social y equipos. De igual modo, el ingrediente secreto que convierte la gamificación en una experiencia verdaderamente especial es la diversión.

En este sentido, avanzar en la investigación y en la aplicación y posterior publicación de proyectos gamificados en EF, independientemente de su nivel educativo (primaria, secundaria, bachillerato, ciclos formativos y formación del profesorado), se considera un reto atractivo y necesario, ya que las experiencias publicadas en las principales bases de datos nacionales aún son incipientes (ver Martín y Ruiz, 2016; Martínez-Franco, 2017; Monguillot et al., 2015; Pérez-López, 2009; Pérez-López, Rivera y Trigueros, 2017).

Desarrollo de la experiencia

A continuación en este apartado se pasa a describir las particularidades más íntimas de la "X-VIC" utilizando como hilo conductor los "ingredientes clave" de la gamificación utilizados (Ripoll, 2017), a la vez que se hará referencia a los aspectos más específicos del AC (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

Mundo

El espacio imaginario donde transcurre el proyecto gamificado, y por tanto el desarrollo de la asignatura, es la carrera "X-VIC", la cual se inspira en la carrera real "X-PYR" (explicado anteriormente).

La selección de este mundo o narrativa parte de la vivencia previa del profesor responsable. Este docente vivió de primera mano la participación de uno de

sus familiares, y esto le llevó a valorar, muy positivamente, el esfuerzo, la lucha, el espíritu de superación, etc. de cada uno de los equipos para alcanzar la meta final. En definitiva, estos valores fueron determinantes para la selección de dicha temática.

En cuanto a la presentación al grupo clase, cabe destacar la incredulidad del grupo, ya que era la primera vez que se enfrentaban a una asignatura gamificada; al igual que el docente. Tal día, el profesor acudió a clase con una camiseta con el logo inventado de la carrera (ver figura 1) y con el rótulo de coordinador. Posteriormente, y antes de explicar el proyecto en sí, se proyectó un vídeo-documental de la carrera real (X-PYR, 2018) con la intención de aumentar el interés general hacia este tipo de evento deportivo.



Figura 1. Logo del proyecto. Elaboración propia

Misión

El objetivo es llegar a la meta final (baliza del Port de la Selva). Al igual que en la carrera real, los equipos deberán llegar previamente a cada una de las balizas marcadas (ver figura 2).

BALIZA	ALTITUD	RADIO (metros)	DIST. PREVIA	DIST. PRÓXIMA	DISTANCIA SALIDA	DISTANCIA META
0 - Hondarribia	0			15,1		476,5
1 - Larun	870	10	15,1	62,4	15,1	461,4
2 - Orhi	2003	100	62,4	60,5	77,5	399
3 - Anayet	2574	400	60,5	62,6	128	346,5
4 - Peña Montañesa	2290	1000	62,6	40,6	190,6	285,9
5 - Ceciné	2403	400	40,6	124,5	231,2	245,3
6 - Berguedà	895	10	124,5	55,5	355,7	120,8
7 - Canigó	2784	3000	55,5	61,7	411,2	65,3
8 - Santa Helena de Rodes	512	10	61,7	3,6	472,9	3,6
9 - El Port de la Selva	0		3,6		476,5	

Figura 2. Recorrido de la carrera. Fuente: X-PYR (2018)

¿Cómo se puede conseguir? Sumando y acumulando kilómetros (Km), hasta llegar a alcanzar los 477,5 Km totales.

¿Cómo se suman los Km? A partir de la superación de todos los retos (actividades de clase, individuales y colectivas, vinculadas con el contenido y los criterios de evaluación de la asignatura) de los que se componen cada una de las etapas (ver tabla 1). Los Km totales se suman al equipo, y el trabajo colectivo e individual de cada uno de sus componentes es clave a la hora de sumar más o menos kilómetros (*interdependencia positiva-responsabilidad*)

individual) (resultado colectivo).

Retos	Actividad	Organización
1	Elaboración del escudo de equipo	grupál
2	Lectura y esquema de la dimensión curricular otorgada	individual
3	Elección de un contenido innovador	parejas
4	Lectura y reseña crítica artículo de aprendizaje cooperativo	individual
5	Redacción de objetivos de la UD	grupál
6	Lectura y esquema: Orientaciones metodológicas de las dos competencias de su dimensión	individual
7	Breve descripción de la UD	grupál
8	Escribir contenidos de aprendizaje	grupál
9	Redactar criterios de evaluación específicos	grupál
10	Temporización de la UD	grupál
11	Lectura y esquema artículo evaluación formativa	individual
12	Esquemas de las orientaciones para la evaluación todas las competencias (documento curricular)	individual

Tabla 1. Resumen de los retos didácticos elaborados por los equipos

Al inicio de cada sesión, y antes de comenzar cada etapa, el docente explica cuáles son los retos a superar en esa etapa y las semanas de duración, de la misma manera que destaca las características básicas del recorrido real (información sobre el punto de partida y el punto final).

No habrá un único ganador, sino que pueden ser varios los equipos ganadores. Aún así, cabe decir que doce fueron los retos a superar para poder sumar los 477,5 Km totales del recorrido, y que la media total de Km alcanzados por los 30 grupos fue de 390 Km.

Equipos y avatar

Los 92 estudiantes del grupo fueron divididos en grupos heterogéneos de tres y cuatro personas (30 equipos en total: 15 grupos para cada seminario A y B). Los criterios para tal división fueron el género y la nota obtenida en la asignatura de Didáctica de la Educación Física I (asignatura previa a la que se aplica este proyecto).

Cada grupo firmó un “compromiso de trabajo en grupo”, donde se comprometían a trabajar colectivamente, a ayudarse, a motivar a quién lo necesite, e informar al docente en caso de omnipresencia (*interdependencia positiva-responsabilidad individual*). También se comprometían una autoevaluación de cada etapa además del reparto de la nota final además de en función de trabajo real realizado por cada uno de ellos (*procesamiento grupál-interacción promotora*). Y por último, se repartieron los roles del equipo: piloto (persona más experta en didáctica); media (persona que gestiona la comunicación con el docentes); y guía-conductor (persona que motiva y coordina al grupo).

Una de las primeras tareas de cada grupo fue la de crear su propio escudo (*identificación grupál*) (ver figura 3). Para aplacar las quejas generadas por esta

disposición grupal, el docente realizó una semana de retos físicos cooperativos bajo la técnica del “Piensa-Comparte-Actúa” (ver figura 3), la mayoría de los cuales aparecen en el trabajo de Fernández-Rio y Velázquez (2005)



Figura 3. Escudo de un equipo y participación en los retos cooperativos

El docente también recurre a la aplicación “Classdojo” con la intención de poder evaluar y puntuar mejor la actitud del alumnado, la cual corresponde a un reto general de la carrera. En este caso, a través de esta aplicación se crea un avatar por cada participante como identificación individual (ver figura 4).

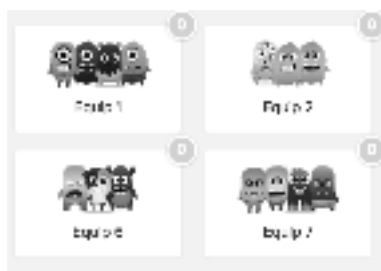


Figura 4. Visualización del “Classdojo”: equipos y *feedbacks*

El punto de encuentro de cada uno de los equipos eran las clases. De las dos sesiones semanales, una transcurría en un aula ordinaria (simulaba la propia carrera). Esta sesión era importante para tomar decisiones de equipo y así avanzar en el trabajo colectivo de superación de cada uno de los retos (*habilidades grupales- interacción cara a cara*). En segundo lugar, la otra sesión semanal se desarrollaba en el gimnasio de la facultad (simulaba el “entreno” de la carrera). Aquí transcurrían las sesiones del docente (las seis primeras) y las sesiones impartidas por cada uno de los equipos (esto corresponde a uno de los retos: la realización y aplicación de una sesión dentro de una unidad didáctica), donde el resto de equipos participaba de la evaluación.

Niveles

Los niveles que se crearon en este proyecto corresponden, tal y como se ha comentado anteriormente, con las nueve etapas de la carrera real. En este sentido, la dificultad de los retos iba aumentando a medida que la carrera avanzaba, puesto que los contenidos curriculares de la asignatura también crecían en volumen y complejidad. Como ejemplo, los primeros retos correspondientes a la primera etapa fueron mucho más asequibles que los retos pertenecientes a las etapas sucesivas. De hecho, el reto final consistía en la superación de un examen escrito con apuntes.

Recompensas

Cuando se superan los retos, el docente otorga una serie de Km (grupales e individuales). Antes de empezar una nueva etapa, el docente hace visible los Km obtenidos y ofrece la retroalimentación necesaria para poder seguir recuperándolos, en el caso de no haber llegado a la meta de dicha etapa.

Clasificación

Visualizar públicamente la posición de los equipos durante el transcurso de la carrera se convirtió en un aspecto clave para el mantenimiento del interés y la motivación de los equipos, a pesar de las dificultades para ello (vandalismo en el aula).

En este sentido, el docente colgó en clase un “*livetracking*” gigante. Antes de comenzar una nueva etapa, y con el conocimiento de los Km sumados en la anterior, uno de los miembros de cada equipo se ubicaba en su nueva posición (ver figura 5).



Figura 5. Visualización del “*livetracking*”

Eventos especiales

En un par de ocasiones el docente recurrió al programa “*Kahoot*” para realizar cuestionarios sorpresas que permitiera a los equipos ganadores sumar y recuperar Km.

También se realizó una “*batalla de Kahoots*” entre equipos a través del juego de la pirámide (ver figura 6). El objetivo del juego consistía en retar a los diferentes equipos y obtener la máxima puntuación a la hora de responder sus propios “*Kahoots*”. El equipo ganador subía en la pirámide, el equipo perdedor bajaba. Al acabar el juego, los equipos del primer nivel obtendrían Km extras.



Figura 6. Visualización de la “batalla de los Kahoots” y el juego de la pirámide”

Medallas

En este proyecto se entregaron premios finales a los tres mejores equipos de cada seminario (A y B), y a los tres mejores estudiantes (a nivel individual) como los mejores pilotos. El último día de clase se simuló la entrega de premios y se entregaron unos diplomas acreditativos, además de un pequeño obsequio gastronómico (ver figura 7).



Figura 7. Visualización de los diplomas otorgados

Conclusiones

A groso modo, la valoración del docente y del alumnado sobre el proyecto ha sido positiva, sobre todo teniéndose en cuenta de que se trataba de una experiencia piloto.

Sin embargo, cabe decir que no se han alcanzado las expectativas creadas inicialmente, especialmente en cuanto a la gamificación. Con el paso del tiempo, el impacto inicial se diluía, hasta tal punto de que una gran parte del alumnado no se sentía atraído ni por la carrera ni por los retos. En cambio, y a pesar de las reticencias iniciales, los equipos acabaron valorando muy positivamente la vivencia del AC, además de la evaluación formativa.

De hecho, y como en la mayoría de los anteriores cursos académicos, la media de las calificaciones finales se ha mantenido en el notable, no habiéndose visto una relación directa entre la “X-VIC” y el rendimiento académico, por ejemplo.

En este caso, y a pesar de haberse visto aumentada notablemente la carga de trabajo del docente responsable, este está convencido de la potencialidad de esta hibridación. Aún así, y para aumentar su éxito futuro, se cree indispensable mejorar la misión o narrativa, ya que el hilo conductor del proyecto debe ser más cercano y atractivo para el grupo. Solo así, el alumnado podrá aprender divirtiéndose.

Referencias

Blázquez, D. (coord.). (2016). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Barcelona: INDE

Cortizo, J. C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I., y Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia : Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. Disponible en: http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/1750/46_Gamificacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fernández-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.

Fernández-Río, J., y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. Sevilla: Wanceulen.

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

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

La visión del futuro profesorado de Educación Física de Educación Secundaria sobre el aprendizaje cooperativo: conceptualización, valoración y análisis de su formación. *En Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas cooperativas* (446-459). ICE:UAB.

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 & Society*, 19(6), 712–734.

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

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.

Hanus, M. D., y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152–161.

Hastie, P. A. y Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33, 422-431.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kapp, K.; Blair, L. y Mesch, R (2014). *The gamification of learning and instruction fieldbook. Ideas into practice*. EEUU: Wiley.

León, B. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

López-Pastor, V.M., Pérez, D., Manrique, J.C. y Monjas, R. (2016). Los retos de la educación física en el siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187.

Llopis, M.A. y Balaguer, P. (2016). El uso del juego en educación. Gamificación. En Chiva, O. y Martí, M. (coords) *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*, (85-102). Barcelona. Graó.

Martín-Moya, R. y Ruiz-Montero, P. J. (2017). "DiverHealth": motivación en la evaluación de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1) 109-120.

Martínez-Franco, C.M. (2017). Gamificación en Educación Física: proyecto Súper Mario Bros. *Publicaciones didácticas*, 89, 148-152.

Melchor, E. (2012). *Gamificación y E-Learning: un ejemplo con el juego del pasapalabra*. Bruselas: EFQUEL.

Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.

Monguillot, M. H., Arévalo, C. G., Mon, C. Z., Batet, L. A. y Catasús, M. G. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 119, 71-79.

Mora, F (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid. Alianza editorial.

Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York, NY: Pantheon.

Pérez-López, I. (2009). El guardián de la salud: Un juego de rol para promover hábitos saludables de vida y actividad física desde la Educación Física *Apunts: Educación Física y Deportes*, 98, 15-22.

Pérez-López, I.J.; Rivera García, E. y Trigueros Cervantes, C. (2017). "La profecía de los elegidos": un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 243-260.

Pérez-Sánchez, A.M., López-Alacid, M.P. y Poveda, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y formación del profesor. Un estudio bibliométrico (1997-2008). *Anales de Documentación*, 12, 209-220.

Ripoll, O. (2017) . *Un joc d'aprenentatges. Els meus onze principis per crear jocs que serveixen per aprendre*. Material no publicado

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

X-PYR (2018). X-PYR. Navarra. Recuperado de: <http://www.x-pyr.com/es/>

JUEGOS COOPERATIVOS INCLUSIVOS: CUANDO EL RECREO ES PRESENCIA, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE

INCLUSIVE COOPERATIVE GAMES: WHEN RECESS IS PRESENCE, PARTICIPATION AND LEARNING

Olga Rodríguez Ferrán¹, Gey Fernández Lagar², Carlos García Junco³

¹Facultad de Ciencias del Deporte (Universidad de Murcia)-Proyecto PIAR- 2018. Fundación RafaPuede (Murcia)

²Gabinete Psicopedagógico Entramados-Patios y Parques Dinámicos (Oviedo)

³Colegio La Inmaculada y Universidad de Oviedo - Patios y Parques Dinámicos (Oviedo)

Correo electrónico de contacto: olga.rodriguez@um.es

RESUMEN: El Juego Cooperativo es, por las características que lo definen (todos los jugadores deben participar de forma activa, no existe la eliminación, no hay penas ni castigos, etc.), un vehículo ideal para favorecer la inclusión en el periodo de recreo escolar. A través de la selección de juegos y una intervención planificada, acompañada de recursos visuales, se favorecerá la accesibilidad cognitiva del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y otros Trastornos del Neurodesarrollo. El Programa de Inclusión Social Patios y Parques Dinámicos de Gey Lagar sistematiza esta intervención como propuesta a llevar a cabo en los centros educativos. Tiene como objetivo ofrecer en los recreos alternativas de juego desde la libertad, el respeto y la eliminación de barreras a la participación. La Fundación RafaPuede implementa su propio proyecto (PIAR) que, siguiendo las orientaciones del programa de Lagar (2015), inicia una nueva andadura en el 2018 explorando propuestas de juego motor exclusivamente cooperativo así como los recursos, apoyos y estrategias que estos requieren. Tomamos como punto de partida la propuesta metodológica para favorecer la accesibilidad cognitiva al juego en los recreos de Lagar (2015): Observación Activa- Organización-Anticipación-Juego (con apoyos visuales)- Evaluación sistemática.

ABSTRACT: The Cooperative Game is, by the characteristics that define it (all players must participate actively, there is no elimination, there are no penalties, etc.), an ideal vehicle to favor inclusion in the school recess period. Through the selection of games and a planned intervention accompanied by visual supports, the cognitive accessibility of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and other Neurodevelopmental Disorders will be favored. The Program of Social Inclusion “Active Breaks and Playgrounds” (Lagar, 2015) systematizes this intervention as a proposal to be carried out in educational centers of all stages. Its aim is to offer recreational alternatives from freedom, respect and the elimination of barriers to participation. RafaPuede Foundation) implements its own project (PIAR) that starts a new journey in 2018, not only following the guidelines of Lagar (2015) but also exploring proposals for exclusively cooperative motor play and the supports and strategists that these require. We take as starting point the methodological proposal to favor the cognitive accessibility to the Lagar recess games (2015): Active Observation - Organization-Anticipation- Game with visual supports- Systematic evaluation.

Introducción

La creación de escuelas inclusivas supone un reto más del sistema educativo actual que se encuentra, sin duda, inmerso en un gran proceso de cambio. Este desafío requiere de una transformación desde la raíz, hacia el que numerosas personas, grupos organizados de docentes y otros miembros de las comunidades educativas, están orientando sus esfuerzos.

En edad escolar, los niños se relacionan entre ellos fundamentalmente a través del juego, y, es en los recreos el momento en el que éste aparece con mayor densidad de todos los momentos del día. Concretamente, en este periodo, los alumnos con TEA se encuentran con mayores dificultades, presentándose como uno de sus mayores retos a lo largo de la jornada escolar (Nielfa, 2016).

La situación de libre albedrío que se da en el recreo, hace que el alumnado escoja lo que hacer durante su tiempo libre y esto puede favorecer el desarrollo del aislamiento o de la socialización, de la violencia o convivencia.

Por eso resulta tan importante la actuación del docente en el recreo, de educar para el ocio sano proponiendo la posibilidad de compaginar descanso, desayuno y juego (Díaz, 2014), y estableciendo normas favorezcan ante todo la socialización, participación, las interacciones personales haciendo resistencia a la inactividad y el sedentarismo.

En este sentido, es fundamental contar con una figura que guíe y reconduzca al alumnado con TEA en estas actividades dotándolo de recursos, apoyos y herramientas necesarias con las que puedan sentir confianza a la hora de establecer relaciones interpersonales (Lagar, 2015; García, 2018).

Marco Teórico

El Trastorno del Espectro Autista: Definición, condición, barreras y accesibilidad cognitiva

La concepción del autismo ha cambiado significativamente en el transcurso de los últimos años. Actualmente, una de las referencias internacionales de mayor relevancia, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su última actualización (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), clasifica el TEA como un Trastorno del Neurodesarrollo, incluyendo en la misma clasificación los siguientes trastornos: discapacidad intelectual, trastornos de la comunicación, trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH), trastorno específico del aprendizaje y trastornos motores.

Se define el TEA como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por alteración de la interacción social, de la comunicación (verbal y no verbal) y el comportamiento restringido y repetitivo, incluyendo, en esta última versión de su manual, dos características más: la hiper o hiposensibilidad ante estímulos sensoriales y un interés inusual por aspectos sensoriales del entorno (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

Para trabajar con niños con TEA es necesario comprender sus características cognitivas, pudiendo así, detectar mejor cuáles pueden ser sus dificultades en el ámbito escolar. Con ello facilitaremos la comprensión de su entorno y podremos guiarles en la relación con sus iguales (Muñoz y Ruiz, 2018).

Así, diferentes autores (Muñoz y Ruiz, 2018; Yáñez, 2016) destacan como características cognitivas a tener en cuenta las analizadas en la Teoría de la Mente, la Teoría de la Coherencia Central, la Teoría de las disfunciones ejecutivas, la dificultad de anticipación, el pensamiento visual y las alteraciones sensoriales. Desglosamos a continuación estas condiciones y las barreras que se pueden presentar:

Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985) es la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. En el ámbito escolar se traduce en dificultades a la hora de respetar las normas de juego como el respeto de turnos, mantener la cordialidad en determinados momentos y un déficit de empatía hacia los demás lo cual puede llevarles a no entender las consecuencias en los compañeros/as por su propio comportamiento. Así, tener en cuenta la Teoría de la Mente es una parte fundamental para ayudarles a desarrollar estrategias que mejoren sus habilidades sociales.

Dificultad de anticipación

Es dificultad que tienen las personas con TEA para predecir lo que va a ocurrir en su entorno. Como consecuencia, surgen las conductas estereotipadas, rituales, preferencia por situaciones cotidianas, rutinarias y entornos conocidos. En el ámbito escolar, esta condición, se puede traducir en barreras para la aceptación de situaciones novedosas o en entornos naturales muy cambiantes.

Teoría de la Coherencia Central

Las personas con TEA presentan especial dificultad para percibir una información general dentro de un contexto con más informaciones, centrándose habitualmente en detalles o aspectos parciales.

Teoría de las disfunciones ejecutiva

Las funciones ejecutivas, son un conjunto de habilidades cognitivas que se utilizan para llevar a cabo actividades de manera autónoma. Para los niños con TEA algunas dificultades concretas que se derivan de este déficit son (Muñoz y Ruiz, 2018):

- Dificultades en tareas de organización.
- Literalidad en la comprensión de enunciados.
- Dificultades con el cambio de entorno en la tarea.
- Falta de iniciativa en la resolución de problemas.

- Falta de sentido en lo que se está haciendo.

Alteraciones sensoriales

Se ha observado la hipo o hipersensibilidad que presentan muchos niños con autismo, lo cual les hace vivir determinadas situaciones o ambientes como agresivos. Estas circunstancias, en el entorno escolar, suelen dificultar la presencia del niño con TEA en espacios ruidosos durante el recreo y alteraciones en momentos concretos como las sirenas de inicio y fin de este periodo o el sonido de un silbato o de un grito, entre otros.

Para concluir este apartado, podemos decir que algunas dificultades que pueden determinar la participación en el juego de un niño con TEA en el tiempo de recreo son las siguientes (Martos, Ayuda, Freire, González y Llorente, 2014):

- Dificultad para respetar turnos de juego.
- Necesidad de estar solo para deshacerse del estrés acumulado en el aula.
- No flexibilización en las normas de juego con respecto a las propias o aprendidas.
- Dificultad en la aceptación de la derrota o la victoria.
- Dificultad para solucionar problemas interpersonales.
- Dificultad en la atención a comunicaciones verbales.

Accesibilidad cognitiva para el niño con TEA

Una vez analizadas las características del niño con TEA y las barreras, que por estas condiciones, se pueden encontrar en el periodo de recreo debemos valorar las estrategias a seguir para superarlas. Accesibilidad Cognitiva será el término que usaremos para designar la característica que tienen aquellos entornos, organización de los juegos, creación de grupos, información sobre los objetivos, forma de utilización de los materiales, etc., que resultan inteligibles o de fácil comprensión.

En este sentido, podemos tener en cuenta desde la perspectiva neuropsicológica a Yañez (2016) quien propone los siguientes tipos de intervención para asegurar la Accesibilidad Cognitiva:

- Modificaciones en el ambiente (p. e.: evitar estímulos distractores del entorno).
- Cambiar la naturaleza de las tareas que se espera que el niño lleve a cabo: tareas breves, explícitas y ordenadas ofrecidas paso por paso.
- Cambiar las formas de comunicación de las tareas: elaborar recordatorios verbales, apoyos visuales, reglas escritas, horarios,

calendarios, listas de cosas por hacer, instrucciones o recordatorios grabados en aparatos electrónicos.

- Cambiar la manera en que la gente cercana al niño interactúa con él.

Tanto la selección como una correcta aplicación de estrategias asegurarán la accesibilidad cognitiva. Por ello, la formación especializada en un programa de intervención sistemático es fundamental, para su implementación y desarrollo efectivo (Lagar, 2015). Así mismo, será necesario el ajuste del programa de intervención a cada contexto educativo y a su alumnado en base a un análisis inicial de la situación y una valoración continua de su eficacia (García, 2018).

Por ellos proponemos una planificación y sistematización para la implementación de un programa de Juego Cooperativo Inclusivo en el periodo de recreo, basándonos en tres proyectos:

1. Programa de Inclusión Social en el recreo: Patios y Parques Dinámicos de Gey Lagar.
2. Proyecto PIAR 2018 de la Fundación RafaPuede.
3. Evaluación sistemática: ¿A qué jugamos? (García, 2018)

Metodología

Programa de inclusión social en el recreo: Patios y Parques Dinámicos de Gey Lagar

Patios y Parques Dinámicos (PyPD) es un programa de intervención, a través del cual, el recreo escolar cobra sentido para el alumnado con diversidad sensorial, cognitiva, funcional, etc. haciéndole partícipe de este junto con el resto de alumnado que libremente quiera jugar. El programa Patios Dinámicos se ajusta y acomoda a cada realidad educativa y se ha implementado en ambos ciclos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

Entre los objetivos del programa están promover la inclusión de todo el alumnado en el recreo, aumentando el deseo y el sentido de la socialización y el juego, potenciar el desarrollo de áreas específicas (habilidades sociales, comunicación, motricidad, etc.), acrecentar el desarrollo de actividades funcionales frente a posibles estereotipias y/o conductas disruptivas, favorecer un clima de entendimiento y respeto acerca de las características personales de todo el alumnado creando y afianzando vías de Inclusión social.

Las fases generales de implementación del programa son:

1. Observación Activa: de la situación en el patio donde se localizarán los alumnos diana y se analizarán sus características.
2. Organización: Establecimiento del plan de acción, coordinación de las personas que van a intervenir, temporalización de la intervención, selección

de juegos y estrategias para favorecer la accesibilidad cognitiva y creación de materiales de apoyo.

3. Anticipación de la actividad a todos los niños con apoyos visuales (específicamente a aquellos que tengan TEA).
4. Puesta en marcha de la actividad: Juegos Cooperativos para todos.
5. Evaluación continua y sistemática.

La fase 4 y la fase 5 se describirán con más detenimiento en los dos siguientes apartados.

La metodología que se utiliza se basa en las estrategias específicas a las que nos remite la literatura para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo y que hemos destacado en los puntos anteriores.

Asimismo, se considera práctica y extensible para cualquier Trastorno del Neurodesarrollo y es beneficiosa para el alumnado en general que cada vez demandan más la transmisión de información por el canal visual. Los apoyos visuales (Fichas Visuales de Juegos y apoyos concretos) son la baza fundamental para la comprensión del juego y el desarrollo del mismo en un recreo.

La intervención en el tiempo de recreo se realiza en grupo abiertos, donde cada alumno o alumna es libre de participar o no y que se tiene especial cuidado en no “etiquetar” al alumno o alumna con TEA o con otros perfiles.

Los Juegos Cooperativos: Proyecto PIAR 2018 de la Fundación RafaPuede.

La Fundación RafaPuede implementa su propio proyecto (PIAR) que, siguiendo las orientaciones del programa de Lagar (2015) y la propia experiencia de la aplicación del programa en años anteriores dirigidos por Cristina Carrasco, inicia una nueva andadura en el 2018 explorando propuestas de juego motor exclusivamente cooperativo, así como los recursos, apoyos y estrategias que estos requieren.

Destacamos a continuación los aspectos clave de esta propuesta.

En primer lugar, hacemos una selección de los juegos cooperativos (anexo 1) en base a los principios de elaboración y selección de juegos que proponen Martín y Peno (2012):

- Máxima jugabilidad
- Posibilidad de modificar roles en el juego
- Mínima utilización de material
- Inicio y final del juego definidos perfectamente

- Mayor rango posible de edades para jugar juntos
- Posibilidad de plantear alternativas, posibilidades de expresión.

- Que requieran actividad física
- Que requieran implicación en el reto, coordinación de tareas y ayuda mutua.
- Que fomenten el pensamiento crítico y divergente.

Además, también añadimos nuestros criterios inclusivos de selección del juego que, en definitiva, significa que respondan al principio de adaptabilidad antes mencionado:

- Que partan de los intereses de juego de los niños en cada centro.
- Que tenga posibilidad de ser adaptado a todo tipo de capacidades (motrices, sensoriales, cognitivas, orgánicas, sociales,...)
- Que se tenga la posibilidad de simplificar y/o de complicar el reto que supone. Es decir, que el juego pueda evolucionar según el momento madurativo y el desarrollo cognitivo en que se encuentren los niños.
- Que exista la posibilidad de jugar un número no definido de niños y que así pueda ajustarse a la libertad de participación en el juego en cada momento.
- Que requiera una explicación muy sencilla o tan solo una demostración.

Destacaremos, a continuación, los facilitadores específicos para niños con TEA no siendo éstos los únicos que se ponen en marcha en el programa PIAR para que los juegos sean accesibles para todos:

- Selección de la zona de juego: acotada para los juegos y sin grandes ruidos ni otro tipo de interferencias.
- Anticipación visual de los juegos programados para el recreo donde se refleja a qué se va a jugar, con quién y donde. Se sitúa en las zonas más comunes de salida de los alumnos al patio (anexo 2 y 3).
- Apoyos visuales: demarcaciones y señales en el terreno de juego.
- Historias sociales: Para mejorar las habilidades sociales durante el juego (expresar conformidad o disconformidad, hacer una propuesta propia, expresar el deseo de jugar o de no jugar, respetar las decisiones de los demás...).
- Secuencias pictografiadas de los juegos (anexo 4).
- Trabajo previo individualizado y en pequeño grupo con los profesores especialistas (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educación Física).

Como parte final del programa de intervención destacamos la continua revisión de lo sucedido en los recreos y de la eficiencia del programa a través de un diario de sesión y la observación sistemática de García (2018).

A continuación, ponemos como ejemplo uno de los juegos cooperativos que

utilizamos y sus facilitadores para favorecer la accesibilidad cognitiva.

CRUZANDO EL MAR: Se hacen grupos de tres niños con tres aros cada grupo. Se ponen en fila los tres y el primer niño llevará los aros. A la voz de ¡cruzamos el mar!, el primer niño coloca en el suelo, delante de la línea, el primer aro y se pone dentro de él. Después colocará delante de él el segundo aro y avanzará, pasando dentro del mismo. Lo mismo con el tercero. Seguidamente sus compañeros primero pasan sobre el primer aro hasta llegar al tercero (estarán entonces los tres dentro de un mismo aro). A continuación, deben recoger los aros que se dejan atrás, pasarlos hacia delante y ponerlos delante del aro en el que se encuentran. Así, van avanzando sucesivamente hasta llegar a la línea de fondo, traspasarla y recoger los aros.

Algunos **FACILITADORES** que empleamos en este juego:

- Naturales:
 - Lo explicamos despacio y de forma clara.
 - Comprobamos que se ha comprendido.
 - Damos tiempo un tiempo de respuesta más amplio si así se requiere.
 - Mantenemos una distancia corta con el alumno en las explicaciones, procurando hablar cara a cara en las comunicaciones individuales.
 - Utilizamos apoyos visuales como la demostración.
- Activos
 - Alumnos-tutores: En muchas ocasiones en estos juegos los niños ayudan a sus compañeros sin necesidad de organizarles. En algunos casos pedimos nosotros ayuda a algún niño y libremente elige darla o no.
- Específicos
 - Anticipación visual de los juegos propuestos en el día de recreo, espacio donde se realizará y qué personas están encargadas de guiarlo (Anexo 2 y 3).
 - Secuencia pictografiada del juego (Anexo 4).

Evaluación sistemática: ¿A qué jugamos? (García, 2018)

Para la evaluación sistemática cualquier programa de inclusión en los recreos se propone llevar a cabo una metodología de análisis observacional, ya que es un tipo de metodología que nos permite y posibilita el estudio y análisis de las conductas mostradas por el alumnado en un contexto natural con el objetivo de mejorar su eficacia.

Este tipo de análisis consiste en una recogida de datos cuantitativos atendiendo a la categorización de conductas observables y analizables durante los recreos del alumnado objeto de estudio (Anexos 5 y 6).

Esta metodología seleccionada de caso único, según Bono y Arnau (2014) es útil en aquellas situaciones donde es problemático llevar a cabo una investigación de comparación de grupos, debido a la escasa cantidad de sujetos con problemas clínicos comunes. Los recreos son contextos naturales difícilmente analizables fuera de su contexto real, por lo que se necesitan metodologías que permitan realizar un análisis real y natural dentro su contexto rutinario.

En este sentido, tanto desde Patios y Parques Dinámicos de Gey Lagar, como desde el PIAR 2018 de RafaPuede, apostamos por verificar la eficacia de nuestros programas con la herramienta que propone García (2018).

Conclusiones

Con el presente trabajo hemos pretendido ofrecer una aplicación práctica y necesaria a los juegos cooperativos con un objetivo muy concreto: favorecer el acceso al juego en los periodos de recreo a los niños con TEA. Este objetivo se podrá alcanzar siempre y cuando planifiquemos intervenciones que inviten a jugar a todos los niños libremente pero que, a su vez, estén preparadas para facilitar el acceso a aquellos que encuentran barreras en estos entornos no estructurados como son los niños con TEA. Sin duda, es un nuevo reto al alcance de cualquiera que se lo proponga.

Referencias bibliográficas

- Baron-Cohen, S, Leslie, A.M., y Frith, U, (1985) Does the autistic child have a “theory of mind?” *Cognition*, 21, 37-46.
- Bono, C. y Arnau, G. J. (2014). *Diseños de caso único en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, D. (2014). *Variedad de juegos para el recreo*. Trabajo Fin de Grado. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.)*. Panamericana. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- García, C. (2018). *¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares*. Valencia, España. Psylicom.
- Lagar, G. (2015). *Parques y patios dinámicos. Programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. Oviedo, España: Trabe.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (10 de diciembre de 2013). Obtenido de Boletín Oficial del Estado.
- Martos, J., Ayuda, R., Freire, S., González, A. y Llorente, M. (2014). *Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Otra forma de aprender*. Madrid: CEPE.
- Muñoz, M. y Ruiz, S. (2018). *¡Yo también juego! ¿Te apuntas? Guía para el juego dirigido con alumnado con trastorno del espectro autista en centros educativos*. Córdoba: Asociación Autismo Córdoba.
- Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo. “Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo”*. Sevilla: Asociación Autismo Sevilla.
- Yáñez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del desarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.

Anexos

Anexo 1. Infografía con ejemplos de juegos Proyecto PIAR. Autora: Olga Rodríguez. Dibujos: Tirso Gómez.

PIAR 2018
JUEGOS COOPERATIVOS INCLUSIVOS I
 Recreos dinámicos para todos



CRUZANDO EL MAR



Pasar todo el grupo de un extremo a otro del espacio sin pisar fuera de los aros para lo que el equipo tendrá que desplazar aros de atrás hacia delante conforme avanzan.

SE BUSCA

Deberán buscar su tarjeta de identificación y la de los compañeros en un espacio para saber cual de nosotros es el personaje misterioso que se esconde en el saco.



AROS COOPERATIVOS



Mientras suena la música el grupo se mueve fuera de los aros y al parar la música todos deben entrar dentro de los aros que cada vez serán menos y deberán cooperar para meterse varios compañeros en un mismo aro.

EL ACUEDUCTO

El equipo deberá llevar todas las bolas de un cubo a otro cubo utilizando para ello las canaletas y sin que las bolas se salgan de ellas.



PARACAPASES



Sincronizando fuerza y habilidad, el equipo debe lanzar una pelota de gomaespuma desde un paracaídas para hacer diana en otro paracaídas o superficie.

¡ARO QUE TE PILLA EL ARO!

Haciendo un corro con los aros ensartados y se deben mover éstos lo más rápidamente posible a través de la cadena humana para conseguir que un aro alcance a otro aro sin que el grupo se suelte de las manos.


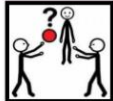






Tel. 669074191
 comunicacion@fundacionrafapuede.org
 www.fundacionrafapuede.org

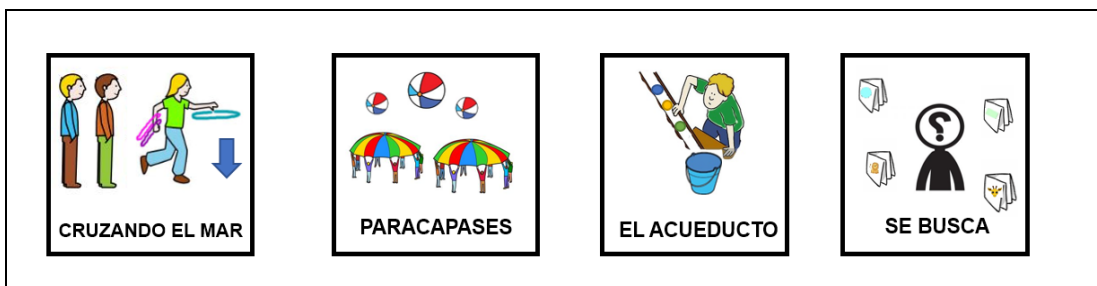


Fundación Rata Puede
 Rafael Moreno Villar

Anexo 2. Anticipación de juegos seleccionados para la sesión, monitores responsables y lugares de juego. Autoras: Olga Rodríguez y Bea Hernández. Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA).

<p>Recreos Activos Para Todos PIAR 2018-Fundación RafaPuede www.fundacionrafapuede.org</p> 		<table border="1"><tr><td>L</td><td>M</td><td>X</td><td>J</td><td>V</td><td>S</td><td>D</td></tr></table>						L	M	X	J	V	S	D
L	M	X	J	V	S	D								
 <p>¿A QUÉ JUGAMOS?</p>														
 <p>¿CON QUIEN?</p>				 <p>¿DONDE?</p>										
<p><small>Autoras recurso: Olga Rodríguez Ferrán y Bea Hernández Díez Autor Pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (http://arasaac.org) Licencia: CC (BY-NC-SA)</small></p>				 <p>FundaciónRafaPuede Rafael Moreno Villar</p>		 <p>UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>								

Anexo 3. Ejemplos de pictogramas de juegos cooperativos del Proyecto PIAR 2018 de RafaPuede. Autoras: Olga Rodríguez y Bea Hernández. Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA).



Anexo 4. Ejemplo de secuencias de juego pictografiadas del Proyecto PIAR 2018 de RafaPuede. Autoras: Olga Rodríguez y Bea Hernández. Autor pictogramas: Sergio Palao. Procedencia: ARASAAC (<http://arasaac.org>) Licencia: CC (BY-NC-SA)

		CRUZANDO EL MAR:		
MATERIAL	TIPO DE JUEGO	PARTICIPANTES		
		3 - ∞		
DESCRIPCIÓN DEL JUEGO				
	→		→	
	→		→	
	→		→	

Anexo 5. Descripción de las categorías del análisis observacional de interacciones, aislamientos y otros comportamientos en el periodo de recreo. García (2018).

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN	
1. INTERACCIÓN	1.1. INTERACCIÓN POSITIVA	1.1.1. Habla con su grupo clase	El alumno inicia o mantiene una conversación con un compañero/a de su grupo clase.
		1.1.2. Habla con otras aulas	El alumno inicia o mantiene una conversación con un niño o niña de otra aula.
		1.1.3. Juega con su grupo clase	El alumno participa en juegos compartidos con un compañero/a de su grupo clase.
		1.1.4. Juega con otras aulas	El alumno participa en juegos compartidos con un niño o niña de otra aula.
	1.2. INTERACCIÓN NEGATIVA	1.2.1. Agresión con su grupo clase	El alumno agrede, física o verbalmente, a uno o varios de sus compañeros/as de su grupo clase.
		1.2.2. Agresión con otras aulas	El alumno agrede, física o verbalmente, a uno o varios niños o niñas de otra aula.
2. AISLAMIENTO	2.1. AISLAMIENTO NEUTRO	2.1.1. Profesorado	El alumno se junta al grupo de profesores encargados de la vigilancia de patio.
		2.1.2. Camina	El alumno camina y/o deambula por el patio sin establecer contacto físico o verbal con iguales.
		2.1.3. Banco	El alumno se sienta en uno de los bancos del patio de recreo sin establecer contacto físico y/o verbal con iguales
	2.2. AISLAMIENTO NEGATIVO	2.2.1. Manías	El alumno presenta manías (abre y cierra puertas, persigue palomas, sigue las líneas del patio, etc.)
		2.2.2. Baño	El alumno se encierra en el baño y se niega a salir a la zona de recreo.
	3. INSTRUMENTAL	3.1. OTRO INTERACCIÓN	3.1.1. Inobservable
3.1.2. No clasificable			Otros comportamientos que no se ajustan a los criterios propuestos de interacción.
3.2. OTRO AISLAMIENTO		3.2.1. Inobservable	Situaciones en las que el alumno no se encuentra dentro del plano visible del observador.
		3.2.2. No clasificable	Otros comportamientos que no se ajustan a los criterios propuestos de aislamiento.

Anexo 6. Hoja de Registro. García (2018)

REGISTRO OBSERVACIONAL PROYECTO "¿A QUÉ JUGAMOS?"

- ALUMNO: _____ OBSERVADOR: _____
- NÚMERO DE SESIÓN: _____ FECHA: _____
- INTRODUCE JUEGO: SÍ NO
- LUGAR:
 - Patio cubierto.
 - Patio descubierto.
- METEOROLOGÍA:
 - Lluvia
 - No lluvia.

INTERACCIÓN

		CONDUCTA OBSERVADA	0 min.	5 min.	10 min.	15 min.	20 min.
Interacción con alumnos de su grupo clase	Habla						
	Juega						
	Pelea						
	Otras						
TOTAL:							
Interacción con alumnos de diferente aula	Habla						
	Juega						
	Pelea						
	Otras						
TOTAL:							
TOTAL INTERACCIÓN:							

AISLAMIENTO

		CONDUCTA OBSERVADA	0 min.	5 min.	10 min.	15 min.	20 min.
Aislamiento	Profesorado						
	Camina						
	Banco						
	Manías						
	Baño						
	Otras						
TOTAL AISLAMIENTO:							

APRENDIZAJE COOPERATIVO, GÉNERO Y AMBIENTE MOTIVADOR EN EDUCACIÓN FÍSICA

Sima Zach and Rona Cohen
The Academic College at Wingate
e-mail: simaz@wincol.ac.il

ABSTRACT

The study sought to examine the effect of cooperative learning and the relationships between gender grouping, and motivational climate on four 7th grade classes ($N = 120$ students) in physical education lesson. The classes were divided into four groups: boys, girls, and two mixed groups. The boys, girls and one mixed group were taught a basketball unit using Direct Instruction Model (DIM) in the first six lessons, and the remaining six lessons were taught using Cooperative Learning Model (CLM). One mixed class was taught first using CLM, and the remaining lessons using DIM. Boys preferred single sex classes and DIM, while girls preferred mixed classes with no preference to the model used. Coed classes showed significantly higher motivational climate in PE related to same sex classes. Results are discussed

RESUMEN

El estudio examinó el efecto del aprendizaje cooperativo y las conexiones entre el agrupamiento en base al género y el clima motivacional en 4 clases ($N= 120$ alumnos) de educación física de grado 7 (6^o de primaria). Las clases fueron divididas en 4 grupos: chicos, chicas y dos clases mixtas. La clase de chicos, chicas y una de las mixtas experimentaron una unidad didáctica de baloncesto usando mando directo (MD) en las primeras 6 sesiones y las restantes 6 sesiones se usó el modelo del aprendizaje cooperativo (AC). La otra clase mixta experimentó las primeras 6 sesiones bajo el AC y las 6 siguientes bajo MD. Los chicos prefirieron las clases de un solo género y el MD, mientras que las chicas preferían las clases mixtas y no tenían preferencia por el tipo de modelo de enseñanza. Las clases mixtas mostraron niveles significativamente más elevados de clima motivacional en las clases de educación física en comparación con las clases de un solo género. Se discuten los resultados.

Introduction

Motivational climate has been identified as an influence in determining and developing learners' motivation in physical education lessons. Two separate approaches have been identified in the literature – a climate that nurtures skill acquisition, hereinafter called the skill climate, and a climate that nurtures improved performance and its demonstration, hereinafter called the performance climate. Studies have shown that where climate in a class is perceived as a skill climate, learners express greater enjoyment and satisfaction from physical activity in physical education lessons (Ntoumanis & Biddle, 1999), higher perceived competency and a belief that effort leads to success (Cury et al., 1996), perseverance and preference for challenging tasks (Morgan & Carpenter, 2002), and even intention to remain active physically in the future (Ntoumanis & Biddle, 1999). In contrast, performance climate has been shown to be connected to negative effects, such as lack of enjoyment and reduced social group unity (Ommundsen et al., 2005). Focusing on effort and personal improvement appeals to most learners, irrespective of their ability, in a dynamic learning environment in which success is achievable by all. A performance climate, in contrast, has a distancing effect. It rewards those demonstrating the highest level of ability, and leads to social comparisons that impact the others (Smith, Smoll & Cumming, 2007).

In order to prevent attrition from activity and to ensure positive physical education experiences, it is important to examine learners' motives for their participation or non-participation. Teachers are the agents who most significantly shape class climate. They have the opportunity to shape the experience of participants in physical activity and thus affect learners' attitudes toward physical activity as well as their intention to continue to engage in it (Johnson, 2017).

Cooperative learning is a learning-teaching process that entails reciprocal ties among learners in small heterogeneous groups to achieve scholastic goals. Underpinning the method is the perception that creating mutual responsibility among group members, which means that learners are responsible both for their own learning and for the learning of their group partners, promotes a broad range of educational aims, such as cooperation toward attaining objectives, mutual respect as a basis for group success, stable perceived self-worth and academic achievements (e.g., Slavin, 1987; Zach & Cohen, 2012).

For cooperative learning to succeed, several principles should guide the design of the learning environment. Among the principles: (1) Individuals should feel that their active participation is essential for the group's success; (2) The group shares responsibility for development of the individual; (3) Individuals are responsible for development of the group; (4) Individuals are obliged to act with respect and patience toward other members – judgmental behavior and impatience among group members have a negative impact on the required development of trust, which takes time and effort (although members should also learn how to voice constructive criticism where necessary); (5) the group is essential for the success of the individual. Where feasible, teachers should guide learners to work together toward academic achievements, i.e., they should regularly reflect on what is required of them as part of cooperative

learning (Darling- Hammond & Bransford, 2005). Proper design of the cooperative learning model and appropriate implementation are necessary conditions for the group to function properly. Stated simply, it is an environment based on the principle of one for all and all for one. Casey and Goodyear (2015) found that cooperative learning achieve three out of four learning outcomes of physical activity: the physical, cognitive, and social domains. Affective learning was reported anecdotally.

Gender inequality in physical education is prevalent (Koca, 2009) and perpetuated by gender stereotyping. Excising gender stereotypes from the learning environment is not easy because they are so ingrained in our culture as a whole, despite inroads made in recent years. Solomon et al. (2003) offers a number of conditions that will help to reduce such stereotypes: (1) Discussing equal potential; (2) Instilling basic skills equally; (3) Equal opportunities for participation; (4) Equal learning opportunities; and (5) Gender-equal assignment into groups where all are equals among equals. The group is where gender equality can be nurtured and gender stereotypes can be erased. Proper selection of the gender make-up of groups can both eradicate gender stigmas and balance academic achievements in a manner that allows learners to express their full biological potential (Jinging, Bin & Lei, 2016). Schools can be either gender-separated (boys and girls separately) or coed. Another option is to divide classes into separate groups by gender only for physical education lessons, where all other studies are coed.

Studies of gender discrimination in physical education lessons and the question of separation of boys and girls in physical education lessons conducted outside the US (e.g., Wang & Liu, 2007) revealed a number of difficulties in implementing gender equality. One problem was the dominance of boys in groups of learners. Evidence indicates that in mixed classes boys dominate the physical and linguistic space as well as the teachers' attention, and as a result girls cannot express themselves, and are ignored by the teacher (e.g., Olafson, 2002). Girls become marginal or insignificant in the lesson and receive less training time (Garcia, 1994). Similarly, it was found that girls recoil from contact with boys in physical education lessons because they feel that their bodies are "on display", as a result of looks and comments by the boys.

The second problem was stereotypical biases among teachers. Gabbei (2004), who sought solutions to the problem of inequality between the genders, contended that one reason for gender inequality in physical education lessons was sexist behavior, both direct and indirect, by the teachers. He offered evidence that girls often did not receive egalitarian physical education. His solutions included recommendations to teachers that they change their language and their terminology, give more attention to the girls, and provide more learning opportunities and more opportunities to demonstrate their abilities.

It was recommended that unless active steps are taken to remove or prevent the development of stereotypes, a mixed class may serve as a platform for internalizing perceived gender inequality. If the learning environment offers equal opportunities, content and resources to both genders, then single-sex teams may be the correct choice if it is predicated on differences in interests or on significant divergences in potential levels between the genders. In such a

case, educational discourse should reflect that the aim of separation is to support development of each individual's full potential in an environment of equals among equals. Otherwise, the option of single-sex teams may perpetuate unequal gender stereotypes (Jinging, Bin & Lei, 2016).

Therefore, the aims of the present study were to examine the effect of two instructional models – direct and cooperative – on perceptions of motivational climate in physical education lessons. In addition, to examine how this perception was affected by the gender composition of the class – only boys, only girls and mixed-gender classes. The following study hypotheses were formulated: (1) Both learning methods will affect the performance climate and the skill climate in such a way that differences will be found between boys and girls in the single-gender classes; (2) perception of class climate will differ between boys in single-gender classes and boys in mixed-gender classes; (3) boys in single-gender classes and girls in mixed-gender classes will differ in their perceptions of class climate; (4) boys in a mixed-gender class and girls in a mixed-gender class will have different perceptions of class climate

Method

Participants

Learners in three seventh-grade classes in a mixed-gender state school took part in the study, a total of 121 participants (65 boys and 56 girls).

Research tools

We used the "What occurs in physical education lessons and sports activity" questionnaire, to assess the motivational climate of physical education lessons (Papaioannou, 1994). The questionnaire is composed of 27 statements that refer to the respondents' perception of the atmosphere in the athletic environment and motivational factors to be active in that environment. The items comprise five groups of first-order factors: (1) Learners' perceptions of the motivational climate created by the teacher (6 items, 1-6). These items examine whether learners perceive the teacher's behavior as promoting learning and self-improvement as the important achievements to be attained; (2) Learners' attitudes toward personal internal motivational factors (7 items, 21-27). These items examine the extent of satisfaction learners derive from activity in the lesson and from the motivational climate in the class; (3) Learners' perceptions of the motivational climate created by other members of the group (5 items, 7-11). These items examine whether superior performance (better than other members of the group) is perceived as the measure of success and reward in the learning environment; (4) Learners' perceptions of and attitude toward the motivational climate in the group (4 items, 17-20). These items examine perceptions of the connection between effort and success in the learning environment; (5) Learners' perceptions of the motivational climate in the group (5 items, 12-16). These items examine perception of the emotional price learners pay (e.g., fear and worry) if they do not succeed in performing the task. Measures of internal consistency for the factors, as assessed in the present study, were [$\alpha = 0.84, 0.8, 0.65, 0.71, 0.71$] respectively.

These five groups of first-order factors were divided into two second-order

factor groups: skill type motivational climate (including factors 1 and 2), and performance type motivational climate (factor groups 3, 4 and 5). Students were asked to refer in their responses to the environment in which the physical education lessons and school sport activity were conducted, and to indicate the extent of their agreement with the statements on a 5-point Likert scale (1= complete agreement; 5 = complete disagreement). Scoring for each group of first-order and second-order factors was calculated separately for each respondent. Second-order scoring ranged from 13-65 points for the first group, and from 14-70 points for the second group. A proportion greater than 1 between first-order and second-order factors indicated a skill-based perception of the learning climate, while a proportion of less than 1 indicated a performance-based perception of the learning climate.

Procedure

After receiving authorization from the College Ethics Committee the study was implemented. The same teacher taught all four classes. Class I was only boys ($n = 46$), class II was only girls ($n = 35$) and classes III and IV was mixed (boys $n = 19$, and girls $n = 21$). The teacher received detailed instruction about the cooperative learning program, its objectives and its implementation. The teacher also received six lesson plans constituting a teaching unit based on the cooperative learning model. In classes I-III six sequential lessons were given based on the direct instruction model, after which questionnaires were distributed to all the learners. Another six lessons were given according to the cooperative learning model, with no changes in the composition of the group or the teacher. After the lessons, the questionnaires were again distributed to the students. In class IV the same procedure will be applied but in regard to the teaching models – in a reverse order. First, the six lessons in a cooperative learning approach, and then six lessons in a direct instruction approach.

Data analysis

The data are presented by means of descriptive statistics (frequency, means and SD). In addition, comparisons were made between the different groups according to the gender composition of the group, using ANOVA tests.

Findings

Three ways ANOVA (Teaching model X Gender X Motivational climate) revealed a significant difference among the two motivational climates ($F(1, 77) = 52.11, p < .001, ES = .404$), no gender differences were found ($F(1, 77) = 3.54, p > .05, ES = .044$), no differences between the teaching models ($F(1, 77) = 1.07, p > .05, ES = .014$), and none of the interaction was significant. A follow analysis independent t-test showed that in each of these research groups, skill climate was significantly higher than performance climate, see Figure 1.

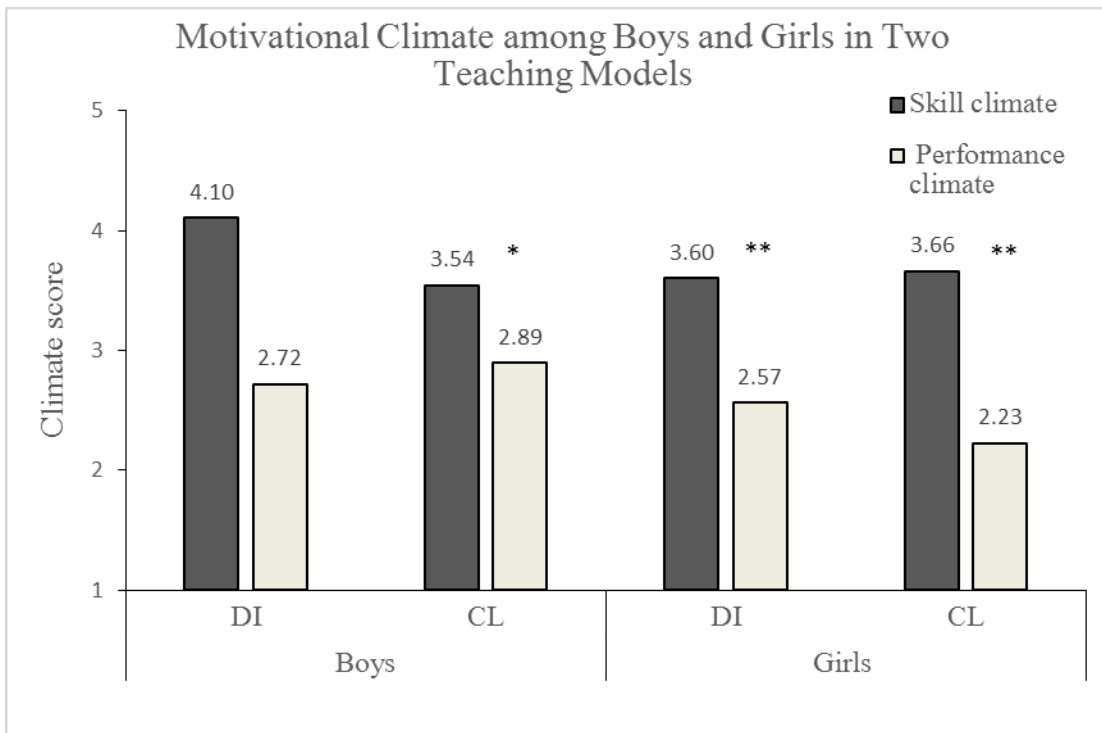


Figure 1. *Motivational Climate among Boys and Girls in Two Teaching Models*

In order to find the differences between boys in one-gender class to boys in mix-gender class Three Ways ANOVA was conducted (Class X Teaching model X Motivational climate). Results show a significant difference between the kinds of motivational climate ($F(1, 61) = 23.29, p < .001, ES = .276$), no difference was found between the teaching models ($F(1, 61) = 2.11, p > .05, ES = .033$), and no difference between one gender class to mix gender class ($F(1, 61) = 0.74, p > .05, ES = .001$). A significant interaction appeared between motivational climate to teaching model ($F(1, 61) = 5.23, p < .05, ES = .079$) which points out that the differences between the kinds of motivational climate are greater in direct instruction than in cooperative learning (in both teaching models the differences between the kinds of motivational climate are significant). The same analysis was conducted for girls. (Class X Teaching model X Motivational climate). Results show a significant difference between the kinds of motivational climate ($F(1, 52) = 85.72, p < .001, ES = .622$), no difference was found between the teaching models ($F(1, 52) = 0.25, p > .05, ES = .005$), and no difference between one gender class to mix gender class ($F(1, 52) = 0.23, p > .05, ES = .004$), no interaction was significant. In a follow analysis it was found that in the two classes in in both teaching models the skill motivational climate has significantly higher scores than the performance motivational climate.

Discussion and Conclusions

The current study sought to examine whether a cooperative learning/teaching model influences the motivational climate in physical education classes, and in addition to determine whether this influence is related to the gender composition of the class.

No differences were found between boys and girls who studied in one-gender classes, neither in the motivational climate nor in relation to the teaching model. In both the boys' and the girls' classes, skill motivation was higher than performance. Such findings are encouraging, since researchers reported that the skill climate has a positive influence on enjoyment from physical education classes (Ntoumanis & Biddle, 1999), on self-efficacy and the perception that effort leads to success (Cury et al., 1996), and on the intention to stay physically active in the future (Ntoumanis & Biddle, 1999).

No differences were found between boys and girls who studied in same-gender classes or in mixed-gender classes in either teaching model, and the skill climate was higher than performance climate in each of these groups. Therefore, we concluded that the teaching model could not be considered as the only determinant of motivational climate in the class. It is probable that the teacher's personality characteristics and attitude contribute as well. An interesting finding is that boys in a mixed-gender class perceived the performance climate as being higher than the girls, which points to the fact that boys in classes with girls place a higher emphasis on their achievements than the girls.

Therefore, it is recommended that physical education teachers adjust their attitude toward girls so that equality among boys and girls will be maintained, especially in mixed-gender classes.

References

- 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.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world. Report of the committee on teacher education of the national academy of education.
- Gabbei, R. (2004). Achieving balance: Secondary physical education gender-grouping options. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 33-39.
- Garcia, C. (1994). Gender differences in young children's interaction when learning fundamental motor skill. *Research Quarterly*, 3, 213-225.
- Jinging, S., Bin, Z., & Lei, Y. (2016) Effects of Gender Stereotypes on Performance in Mathematics: A Serial Multivariable Mediation Model. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 44(6), 943-952.
- Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching In Physical Education*, 36(4), 398-408.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: A study in Turkey. *Adolescence*, 44, 173.
- Morgan, K. & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *The Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Ommundsen, Y., Roberts, G., Lemrye, P., & Miller, B. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals, and perfectionism. *Journal of Sport Science*, 23, 977-989.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 9-37.
- Smith, R., Smoll, F., & Cumming, S. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Wang, C. K., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13, 145-164.

Zach, S., & Cohen, R. (2012). Assimilating CL teaching model in PE teacher education – Importance, difficulties, and opportunities. In B. Dyson & C. Ashley (Eds.), *Cooperative learning in physical education: A research based approach* (pp. 88-99). London, UK: Routledge.

TALLERES

KICKBOXING EDUCATIVO: UN ENFOQUE DESDE LA COOPERACIÓN

José Ignacio Menéndez Santurio¹

¹*Universidad Isabel I*

Correo electrónico de contacto: nachomenendeztibat@gmail.com

RESUMEN: Desde siempre, las artes marciales y deportes de combate han sido contenidos que han tenido poca presencia en el área de Educación Física. La supuesta violencia que transmiten o el desconocimiento en esta materia por parte de los profesionales de la Educación Física, entre otros, han ocasionado su baja inclusión. Sin embargo, cada día es mayor la necesidad de incluir nuevos contenidos como elementos curriculares, con el objetivo de fomentar la innovación educativa. Por ello, el objetivo principal de este taller es mostrar una experiencia de *kickboxing* educativo para implementar tanto en los últimos cursos de Educación Primaria como a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para lograr tal objetivo, el taller se divide en dos partes: una primera parte orientada a aprender los elementos tácticos del *kickboxing* mediante diferentes juegos y actividades, y una segunda destinada a integrar todos los elementos tácticos en un marco cooperativo grupal, mediante la creación de una forma musical.

ABSTRACT: Martial arts and combat sports have always been contents that have had little presence within the Physical Education area. The supposed violence that it brings across or the lack of knowledge of the Physical Education professional in regards to this subject, amongst others, have caused its low inclusion. However, the need of including new contents as curricular elements increases each day, with the aim of fostering educational innovation. Therefore, the main aim of this workshop is to show an educational kickboxing experience to be implemented both in Primary Education and Secondary Education. To achieve such aim, the workshop is divided into two parts: one part is dedicated to acquire the techniques of kickboxing through different games and activities, and the second part, focused on integrating all of the techniques in a cooperative setting, through the creation of a musical form.

Introducción

En la actualidad, las artes marciales y deportes de combate (AAMM y DDCC) son fenómenos que tienen un gran impacto social, cultural y deportivo. Su práctica crece día a día, especialmente entre los más jóvenes (Vertonghen, Schailleé, Theeboom, y De Knop, 2015). Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ámbito educativo, un contexto en el que siempre han estado situadas en un segundo plano y con una presencia casi inexistente. Existen diferentes razones para este hecho, aunque las que cobran más sentido son la formación docente y deportiva del profesorado, las instalaciones y materiales que están disponibles en los centros escolares, los intereses del profesorado, la escasez de material práctico y experiencias didácticas así como la gran suma de estereotipos que giran alrededor de estos deportes, relacionados mayoritariamente con la violencia (Casterlanas, 1990; Estevan, Ruiz, Falcó, y Ros, 2011; Robles, 2008).

Dentro de las AAMM y DDCC, hay algunas que han tenido cierta presencia en los currículos, como el karate y especialmente, el yudo, aunque otras más desconocidas como el *kickboxing* apenas han sido incluidas sistemáticamente. De hecho, es poco común que la sociedad en general conozca qué es el *kickboxing* con cierta profundidad. El *kickboxing* es un deporte de combate compuesto por diferentes modalidades en las que se utilizan generalmente técnicas de puño propias de prácticas como el boxeo y otras de pierna más características de deportes como el taekwondo o el karate (Menéndez y Fernández-Río, 2014a). Las modalidades que comprenden el *kickboxing* se clasifican principalmente en dos tipos: modalidades de ring y contacto pleno, a saber, full contact, low-kick y K1; y de tatami y contacto controlado/sin contacto, estas son, kick light, light contact, point fighting y formas musicales.

La aplicación del *kickboxing* al ámbito escolar ha sido poco estudiada, aunque los trabajos que existen han demostrado su eficacia en este contexto. Así pues, este deporte ha sido incluido con grandes beneficios en Educación Primaria (Menéndez y Fernández-Río, 2014b), en Educación Secundaria Obligatoria (Menéndez y Fernández-Río, 2017) y a través de modelos pedagógicos como el de Responsabilidad Personal y Social y el de Educación Deportiva (Fernández-Río y Menéndez, 2017; Menéndez y Fernández-Río, 2016a, 2016b, 2017).

A la luz de las investigaciones, este deporte puede implementarse en el ámbito educativo sin riesgo alguno, siempre a través de actividades cooperativas y por supuesto, sin contacto. Es necesario, además, utilizar una de las modalidades del *kickboxing* más desconocidas y con mayor calado educativo: las formas musicales. Una forma musical es básicamente una coreografía individual o grupal en la que los deportistas utilizan técnicas del *kickboxing* u de otras AAMM y DDCC y movimientos gimnásticos con la mejor reproducción técnica posible. Así pues, tal como afirma Menéndez (2017)

equipo. Su implementación puede favorecer el desarrollo no solo los elementos técnicos propios del *kickboxing* (técnicas de puño y pierna) o los relativos a la condición física, sino también aspectos expresivos, rítmicos y los relativos a las habilidades motrices y/o gimnásticas, ya que en cualquier forma musical es necesario incluir este tipo de habilidades (giros, saltos, volteretas, ruedas laterales, etc.) (p.6.)

Las ventajas de incluir *kickboxing* como contenido educativo son muchas: es una práctica coeducativa, diferente y novedosa, ayuda a romper estereotipos, a fomentar la cultura deportiva del alumnado, a la inclusión educativa, a formar nuevos patrones motrices y a desarrollar la cooperación entre los estudiantes (Menéndez, 2017). Es este último aspecto uno de los que otorgan más trascendencia a la hora de tratar este taller en este congreso.

A pesar de que el *kickboxing* es un deporte principalmente de oposición, su inclusión en el ámbito educativo se realiza a través de actividades y juegos cooperativos y mediante enfoques metodológicos propios del ámbito cooperativo, como la enseñanza recíproca. Además, se utiliza como disciplina de trabajo las formas musicales, una modalidad que no tiene el cariz de oposición de otras disciplinas del *kickboxing* y que se introduce siempre siguiendo las cinco características del aprendizaje cooperativo: (1) interdependencia positiva, los miembros del grupo se necesitan unos a otros para completar las tareas de elaboración de la coreografía (2), responsabilidad individual: todos los integrantes tienen una responsabilidad personal dentro del equipo, (3) interacción promotora: se necesita una constante interacción entre los miembros para elaborar la forma musical, (4) habilidades interpersonales: los integrantes deben manejar habilidades sociales para cooperar adecuadamente y llevar a buen cauce la elaboración de la forma, y (5) procesamiento grupal: los integrantes toman decisiones conjuntas y realizan constantes reflexiones grupales (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y la necesidad de fomentar la innovación educativa en el ámbito de la Educación Física, el objetivo de este taller es el de proporcionar una serie de actividades de naturaleza cooperativa y orientaciones que ayuden a que los profesionales de esta área puedan incluir este deporte de forma exitosa y sencilla.

Presentación del taller y propuestas prácticas

En primer lugar se presenta el taller a los participantes: objetivos, estructura, tareas principales, etc. Posteriormente se realiza una breve aclaración sobre lo que es el *kickboxing*: tipo de deporte, modalidades que lo constituye, etc. Tras ello, se muestran las propuestas prácticas que conformarán la parte principal, divididas en dos partes: una primera destinada al aprendizaje técnico del *kickboxing* y otra orientada a elaborar y presentar una forma musical de *kickboxing* en grupos. Esta estructura es la que más se ha utilizado en las intervenciones didácticas de diferentes investigaciones que han implementado este deporte como contenido curricular. La duración estimada del taller es de una hora y quince minutos (75 minutos). La temporalización estimada se distribuirá de la siguiente manera: 45-50 minutos para la parte “técnica” y 25-30 minutos para la realización de la forma musical.

Primera parte: aprendizaje técnico del kickboxing

En esta primera parte se aprenderán mediante diferentes actividades y juegos de carácter cooperativo las técnicas básicas del *kickboxing*: guardia, desplazamientos y técnicas de puño y de pierna.

Como cuña metodológica, para el aprendizaje de las habilidades específicas se utilizará la enseñanza mediante claves, una estrategia metodológica de gran interés que remarca las partes más importantes de una habilidad a recordar por el alumnado (Fernández-Río, 2006). Las claves están detalladas en el Anexo 1. Asimismo, cabe mencionar que en las primeras cuatro actividades se utilizará principalmente el estilo “enseñanza recíproca”, que tiene una clara orientación cooperativa: ambos integrantes de la pareja enseñan y aprenden. Es importante mencionar que en ese sentido, se ha seguido la propuesta metodológica del Estilo Actitudinal de Pérez Pueyo (2013) y las parejas se han mantenido a lo largo de todas las actividades que así lo requieran. Así evitaremos conductas desmotivadoras hacia el alumnado al que siempre se elige el último, puesto que si constantemente cambiamos de pareja, este alumnado va a sufrir constantemente la espera de a ver quién queda libre para ponerse con él (trabajo de inclusión educativa).

Si bien en muchas de las actividades se dan las cinco características del Aprendizaje Cooperativo, a continuación señalamos cuáles son las que más se trabajan en las distintas actividades de la primera parte del taller: interdependencia positiva (actividades 1, 5, 6 y 7, principalmente), responsabilidad individual (actividad 7, principalmente), interacción promotora (actividades 2, 3 y 4, principalmente), habilidades interpersonales (actividades 2, 3 y 4, principalmente) y procesamiento grupal (actividades 2, 3, 4 y 5).

1º actividad. Desplazamientos cooperativos. En primer lugar, se enseñan las claves de la guardia básica y los desplazamientos (adelante-atrás). A continuación, dispuestos en parejas, uno en frente del otro con la guardia armada. A la voz de “ataque”, uno de los miembros se desplaza hacia adelante para tratar de alcanzar al compañero y este se desplaza hacia atrás para evitarlo. Tiene que haber cooperación en la pareja para que uno no alcance al otro. Variantes: ataque doble (doble desplazamiento), triple, ataque-defensa, doble ataque y doble defensa, etc.

2º actividad. Golpea las manos. Primeramente se introducen las claves de las técnicas de puño. A continuación, el alumnado se dispone por parejas, uno frente al otro. Uno de ellos tiene que colocar las manos extendidas, a la altura de los hombros y alejadas de la cara, para que el otro golpee con técnicas de puño. El compañero que pone las manos tiene que coordinarse con el golpeador para que este tenga siempre una superficie adecuada de golpeo. Por ello, para los golpes directos, se deben poner las manos de frente, para el golpe croché las manos de forma lateral y para los ganchos, la palma mirando al suelo. Las técnicas de puño serán primeramente dichas por el profesor y posteriormente, las parejas inventan sus propias combinaciones.

3º actividad. Golpea el churro. La misma disposición anterior. Se introducen las técnicas de pierna. Un compañero tiene que golpear al churro sujetado por su compañero con una combinación de puño y pierna. El que aguanta el churro tiene que cooperar para que el golpeador tenga buena zona de golpeo. Las combinaciones serán primeramente dichas por el profesor y posteriormente, las parejas inventan sus propias combinaciones.

4º actividad. ¡Defiéndete! La misma disposición anterior. Se introducen las claves de las defensas (fintas, defensa de patada baja y patada frontal y defensa lateral). Un compañero “ataca” con el churro y el compañero tiene que realizar una defensa. Primero golpes aislados y posteriormente, combinaciones.

5º actividad. Golpea antes de que caiga. Dispuestos en parejas, cada participante con un globo. La actividad consiste en lanzar el globo para que lo coja el compañero y en el medio realizar una combinación de golpes. La dificultad de la actividad varía: primero combinaciones cortas de puño, luego combinaciones cortas de puño-pierna, posteriormente combinaciones cortas de puño-pierna-desplazamiento y finalmente, largas de puño, pierna y desplazamiento. Se puede complicar más la actividad incluyendo más globos.

6º actividad. Mantenlo en el aire. Dispuestos en grupos de cuatro o seis personas. Cada grupo con 10 o 12 globos (más globos que participantes). La actividad consiste en lanzar todos los globos al aire y mantenerlos en el aire cooperando y utilizando técnicas de puño. Se deben utilizar las tres técnicas de puño aprendidas en el taller. Se puede disminuir la dificultad quitando algún globo, o aumentarla incluyendo más; cada alumno del grupo solo puede realizar un tipo de golpeo y para “eliminar” un globo tengo que darle de tres formas diferentes al globo; para ello tengo golpeen mi globo de forma diferente a la mía.

7º actividad. Avanzando juntos. El alumnado se dispone en grupos de cuatro o seis alumnos (dos o tres parejas). Dispuestos todos los grupos en una línea de salida. El último de cada grupo tiene una pelota. A la voz de “ya”, la persona que tiene la pelota la tiene que pasar por encima a su compañero de delante, desplazarse con la guardia armada, hacer una combinación de puño-pierna y colocarse el primero de la fila del otro grupo. Así sucesivamente hasta llegar a la línea de meta. De esta manera hay un intercambio constante de alumnado entre los grupos y el alumnado percibirá la necesidad de que todos los grupos acaben ya que él ha pertenecido en algún momento a todos. Notas: (1) hasta que el último se coloque el primero el siguiente participante no puede salir. Variantes: todos los grupos deben salir y llegar al mismo tiempo.

Segunda parte: elaboración y presentación de una forma musical

La segunda parte de taller se trata de un trabajo conjunto, de carácter cooperativo, en el que todos los integrantes tendrán que trabajar al unísono para elaborar y presentar una forma musical. Para ello, los participantes deben dividirse en grupos de cuatro o cinco. A continuación tendrán que realizar una

coreografía muy breve integrando todas las técnicas de *kickboxing* enseñadas en el taller (técnicas de puño, pierna y desplazamientos) e incluyendo, en la medida de lo posible, movimientos gimnásticos (ruedas, volteretas, etc.) o habilidades básicas (saltos, giros, etc.). Tras elaborar la coreografía, los grupos tienen que enseñar su trabajo a uno de los grupos y viceversa. Cabe mencionar que la presentación de las coreografías se hace siempre presentando una de ellas a todo el grupo hasta que se presenten todas, aunque por cuestiones de tiempo no se puede llevar a cabo esto. Esta actividad es la que suele constituir el momento álgido de la experiencia de *kickboxing* educativo, pues para los participantes, representa el momento en el que deben exponer al resto de compañeros y compañeras todo lo que han aprendido a lo largo de la unidad. Esta actividad se debe utilizar, además de para perfeccionar aspectos técnicos, coreográficos y coordinativos, para aprender a perder la vergüenza y actuar en público de forma lo más natural posible.

Tras la presentación de la forma musical se realizará una reunión grupal para recapitular los aspectos principales del taller, aclarar dudas que puedan existir y valorar la experiencia en el taller de *kickboxing*. En esta parte del taller (incluyendo la reflexión final) es donde se trabajarán todas y cada una de las características propias del modelo de Aprendizaje Cooperativo de forma integral.

Claves de aplicación del modelo cooperativo para la práctica del *kickboxing*

Cuando se introduce un deporte que, a priori, puede tener connotaciones violentas, es fundamental desde el principio fijar el tipo de trabajo que se va a realizar a lo largo de la experiencia. En ese sentido, desde el punto de vista de la práctica del *kickboxing* desde un enfoque cooperativo es importante tener en consideración diferentes claves:

1. La casi totalidad de las disciplinas del *kickboxing* tienen contacto. Sin embargo, en el contexto escolar se huirá de este enfoque: las actividades sin contacto son las más recomendadas.
2. El *kickboxing* podría considerarse en líneas generales un deporte de oposición. Pese a ello, su traslado al ámbito educativo y el uso de las formas musicales grupales lo convierte en un deporte con cariz cooperativo.
3. Es fundamental explicar que de lo que se trata es de utilizar el *kickboxing* como medio para desarrollar aspectos relacionados con la cooperación (ayuda, empatía, participación activa, etc.). El *kickboxing* es un medio no un fin.
4. Establecer adecuados agrupamientos en las formas musicales resulta clave para un correcto trabajo del grupo. No se recomienda hacer equipos para el desarrollo de las formas musicales cuyos integrantes sean amigos íntimos o enemigos. Se trata de fomentar lazos de amistad y cooperativos con otro alumnado.

asociado al género masculino. A través de la coeducación es como se consiguen grandes resultados a nivel de cooperación.

6. El aspecto lúdico es muy importante. Juegos cooperativos que fomenten el interés por la práctica de un deporte novedoso como el *kickboxing*.

Evaluación

La evaluación práctica de una unidad de *kickboxing* educativo se puede hacer con la plantilla de evaluación proporcionada en el anexo 2. El docente puede utilizar los ítems 1-7 para evaluar las técnicas básicas de *kickboxing*. Se recomienda utilizar las claves como elementos para evaluar una adecuada o no ejecución técnica. Por otra parte, los ítems 9-12 se pueden emplear para evaluar cuestiones relacionadas con la coreografía como la coordinación grupal o la calidad técnica de la coreografía. Finalmente, los ítems 13-15 son relativos a aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo.

Conclusiones

La innovación pedagógica es una de las cuestiones educativas de mayor calado actual. Para poder satisfacer esta necesidad es necesario, entre otras cosas, incluir nuevos contenidos a nivel curricular. El taller que se se ha presentado tiene el objetivo de proporcionar una serie de orientaciones y actividades de naturaleza cooperativa que ayuden a que los profesionales de de la Educación Física puedan incluir este deporte de forma exitosa y sencilla. La estructura del taller ha seguido las orientaciones de la mayoría de las unidades didácticas que se han investigado sobre el *kickboxing*, a saber dos: una primera dirigida principalmente al aprendizaje de las técnicas básicas de este deporte y otra a la elaboración y presentación de una forma musical. Todas las actividades han tenido un enfoque desde la cooperación y se han utilizado por ello, algunas estrategias, como la enseñanza recíproca, que tienen esa orientación, con el interés de conectar con el área temática del congreso.

Referencias bibliográficas

- Casterlanas, J. (1990). Deportes de combate y lucha: una aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 19(1), 21-28.
- Estevan, L, Ruiz, L., Falcó, C., y Ros, C. (2011). *Deportes de lucha en el contexto escolar*. II Congreso del Deporte en Edad Escolar, Valencia. 26-28 de octubre
- Fernández-Río, J. (2006). *Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo*. Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Coruña: Universidade da Coruña.
- Fernández-Río, J., y Menéndez, J. I., y (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 185-196.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Edina. MN: Interaction Book Company.
- Menéndez, J. I. (2017). Las artes marciales y deportes de combate en Educación Física: una mirada hacia el kickboxing educativo. *EmásF*, 8(48), 1-12.
- Menéndez, J.I., y Fernández-Río, J. (2014). Valoración de jóvenes escolares ante una experiencia de kickboxing educativo. *EmásF*, 5(27), 51-63.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2014a). Innovación en educación física: el kickboxing como contenido educativo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 117(3), 33-42.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2015b). Incluyendo deportes en educación física: kickboxing educativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 59-64.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016a). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 150-158.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2016b). Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de un programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 245-260.
- Menéndez, J. I., y Fernández-Río, J. (2017a). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524.
- Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.

Vertonghen, J., Schaillée, H., Theeboom, M., y De Knop, P. (2015). Mediating factors in martial arts practice: a specific case on young girls. En A. Channon y C.R. Matthews (Eds), *Global perspectives on women in combat sports* (pp. 172-186). EEUU: AIAA.

Anexos

1. Claves de las técnicas (Menéndez y Fernández-Río, 2014)

Frontal: se levanta la rodilla hasta la altura del pecho y se extiende la pierna frontalmente.

Circular: se levanta la rodilla hasta la altura del pecho, se pivota sobre el pie que apoya y se mueve la pierna levantada en un semicírculo.

Lateral: se levanta la rodilla y se extiende de modo lateral.

Directo: se gira el pie adelantado y la cadera acompaña, extendiendo el brazo de forma recta.

Croché: se gira el pie adelantado y la cadera acompaña, extendiendo el brazo describiendo una trayectoria circular. El codo mantiene un ángulo de 90° cuando golpea el objetivo.

Gancho: se bascula el cuerpo hacia la izquierda y se extiende el brazo describiendo una trayectoria ascendente.

Desplazamiento hacia delante: se desplaza hacia delante el pie de delantero y el de atrás lo acompaña.

Desplazamiento hacia atrás: se desplaza hacia atrás el pie trasero y el de delante lo acompaña.

Fintas: se flexionan las piernas y se rota la cadera, manteniendo el tronco recto.

2. Plantilla de evaluación práctica (adaptada de Menéndez y Fernández-Río, 2016a, p.7)

<i>Kickboxing</i> - Evaluación práctica	
Alumno:	
Ítems	Puntuación: Bien=1 – Regular=0.5 –Mal=0.25
1	Golpes rectos (jab y cruzado)
2	Patada frontal
3	Croché
4	Patada circular
5	Gancho
6	Desplazamientos
7	Patada lateral
8	Técnicas de defensa
9	Calidad técnica de la forma musical
10	Coordinación grupal de la forma musical
11	Creatividad de la forma musical
12	Adaptación correcta de la música
13	Respeto y acepta las opiniones y decisiones de la pareja/grupo
14	Participa de forma activa y equitativa en las tareas
15	Interacciona con los compañeros de forma habitual
Puntuación total: _____	

CREANDO GRUPOS CREATIVOS POR MEDIO DE LA TÉCNICA COOPERATIVA DE LA IMPROVISACIÓN TEATRAL

CREATING CREATIVE GROUPS THROUGH COOPERATIVE TECHNICQUE OF THEATRICAL IMPROVISATION

Emilio Méndez Martínez¹

¹*Universidad de Oviedo*

Correo electrónico de contacto: UO63901@uniovi.es

RESUMEN: Existe un prejuicio positivo acerca del trabajo con la creatividad en contextos educativos, y sin embargo en contadas ocasiones se permite en ellos un verdadero trabajo de este tipo. Por el contrario, se va controlando la espontaneidad que es el primer impulso de cualquier acto creativo. En este taller se enseñará la técnica de la improvisación teatral que es una herramienta pedagógica cooperativa efectiva para conservar dicha espontaneidad y velar por tanto por la creación de verdaderos grupos creativos. Siguiendo a diversos autores clásicos se distinguirán la fluidez, flexibilidad, originalidad, imaginación, etc. como algunos de los factores de la variable creatividad. Trabajando a partir de las seis reglas de la improvisación, a saber: “sí y”, “escuchar”, “tirarse sin paracaídas”, “ayudar” y “divertirse”, constitutivas de una herramienta de aprendizaje cooperativo, se presentarán las posibilidades de esta técnica dramática en relación a aquellos factores en pro de un trabajo auténticamente dirigido a desarrollar la creatividad. La técnica de la improvisación teatral y, por tanto, la presente propuesta pedagógica, se puede aplicar durante toda la etapa de secundaria, dentro del área de Educación Física, bloque V de contenidos: “Actividades corporales de ritmo y expresión”.

ABSTRACT: There is a positive prejudice about working with creativity in educational contexts, however it allowed a real creative work on very few occasions. On the contrary, the spontaneity is diminished, and it is the first impulse of any creative act. In this workshop the improvisation technique will be taught, this is an effective pedagogical and cooperative tool to preserve this

classical authors it will distinguished fluency, flexibility, originality, imagination, etc. as some of the factors that build the variable creativity. Working from the six rules of theatrical improvisation: "yes, and", "listen", "throw without parachute", "help" and "enjoy", constitutive of a cooperative learning tool, it will be presented the possibilities of this drama technique in relation to that mentioned factors in favor of a real work to develop the creativity. The improvisation technique and, therefore, the present pedagogical proposal, can be applied throughout the secondary school, within the area of Physical Education, block V of contents: "Body activities of rhythm and expression".

1.1.- Improvisación teatral

La improvisación teatral consiste en generar escenas teatrales sin preparación previa. El resultado es el proceso, todo se construye en equipo, de manera espontánea y gracias a la asimilación progresiva de una técnica definida. En improvisación teatral se suele utilizar la metáfora de una escalera: cada miembro ha de generar un escalón para juntos subir por ella (Johnstone, 2007). Como sucede en las actividades cooperativas, el individuo ha de responsabilizarse de su aportación, pero no puede construir nada solo, el producto resultante siempre es creación de todo el grupo -cuyos miembros comparten la misma meta-, y que erigirá su proceso creativo sobre un clima de equidad, confianza y desinhibición conseguido previamente (Argentino, 2013). La interiorización de la técnica necesaria para llevar a cabo este proceso permite favorecer talentos creativos e innovadores (West, Hoff y Carlsson, 2017).

Se usará como eje vertebrador del taller las cinco reglas de la improvisación teatral (Laferriere, 1993):

- **Sí y:** De vital importancia en tanto conlleva aceptar todas las propuestas que hagan los compañeros/as sin juzgarlas y construir sobre ellas, sin juzgarse.
- **Escuchar:** La atención pasa obligadamente de situarse en uno mismo (talante tan propio de edades como las que nos ocupan) a centrarse en el exterior, en el grupo, en lo que los demás hacen. La dramatización permite elegir “quién es uno”, con los beneficios que esto conlleva para la afirmación de la identidad; en improvisación es el grupo quien lo decide.
- **Tirarse sin paracaídas:** No pensar, hacer. Para los adolescentes existe un alto riesgo en toda exposición ante sus compañeros/as que tiene que ver con el miedo a ser juzgado/a. Esta regla obliga a olvidarse de qué pensarán los demás acerca de lo que hago, es decir, para ellos/as: de *lo que soy*.
- **Ayudar:** obliga a pensar en términos de “lo que el grupo necesita”, en vez de “lo que yo necesito” (Walsh y Vaughan, 2007) y se va consiguiendo que todos los participantes se sientan protagonistas en este proceso. Trata a tus compañeros/as como poetas y lo serán (Halpern, Close y Johnson, 2004). Desarrollar la confianza en uno mismo tiene mucho que ver con la confianza que depositan en uno las demás personas... y viceversa. Con este trabajo se va asentando ese círculo virtuoso.
- **Divertirse:** Es una nueva invitación al “haz lo que realmente quieras”, sin olvidar las reglas anteriores. Resumiendo: sé

espontáneo... en grupo.

De la asimilación de estas reglas se deriva una manera diferente a la habitual de concebir el grupo y a uno mismo dentro de él, gracias a varios elementos:

- **Clima de creatividad**, generamos un lugar donde nada está bien ni mal. Como es este siempre un trabajo en **proceso**, no hay **resultado** que se pueda calificar como bueno o malo (De Prado, 1999).
- **Clima lúdico**, que conlleva necesariamente la eliminación de prejuicios en tanto jugar es la primera manera que todo ser humano tiene de aprender. (Huizinga, 2008). La consecuencia es que el grupo sale reforzado, así como cada uno de sus componentes.
- **Clima democrático**, Cada ejercicio empuja hacia la eliminación de cualquier tipo de jerarquía en el juego (Dewey, 2009). La regla del “sí, y...”, por ejemplo, implica aceptar cualquier propuesta de cualquier persona y construir a partir de ella. Todas las ideas son igual de valiosas.
- **Clima de cooperación**, “ayúdame, te ayudaré a ayudarte”, dijo Laferriere (1993), uno de los introductores de la improvisación pedagógica en España. Cooperación y creatividad en oposición a competitividad y ego (Robinson, 2015). “En la improvisación la identidad se disuelve, pero para recrearse y recrear el mundo” (Atencia, 2015, p. 74).
- **Metodología basada en lo corporal**, iguala las oportunidades disminuyendo la barrera que a veces el lenguaje supone para cierto alumnado de origen extranjero o con NEE. “Comenzamos por el silencio porque la palabra olvida, las más de las veces, las raíces de las que nació” (Lecoq, 1999, p. 51).
- **Metodología basada en lo dramático**: el juego enseña cómo es el mundo y las relaciones humanas (Winnicott, 2013). El dramático es uno de los juegos más completos, en él intervienen numerosos factores esenciales en el desarrollo integral de la persona (cuerpo, voz, espacio, tiempo, expresión y relación social), es innato (Vigotsky, 2014), produce un gran placer y entrena valores como la imaginación o la espontaneidad, parientes de la creatividad. Todas estas posibilidades trabajadas en grupo garantizan aprendizajes significativos.

1.2.- Improvisación teatral y aprendizaje cooperativo

Recuperamos la relación establecida por Ana Pérez Curiel (2014) entre las características de las actividades cooperativas de Orlick (1990) y la

improvisación teatral:

- **Libres de competir:** en la improvisación teatral no hay competición, el trabajo pasa por cooperar para conseguir el objetivo común, que es elaborar una o varias historias.
- **Libres para crear:** en la improvisación teatral no existe el bien ni el mal, no se juzga el resultado, únicamente hay unas reglas que favorecen el desarrollo cooperativo de la actividad. El concepto de “crear” recae en el grupo. Por último, cualquier falta de escucha o negación de cualquier información dada, lejos de ser tomada como un fallo, se acepta como una oportunidad de que la historia continúe por lugares insospechados.
- **Libres de la exclusión:** en las improvisaciones nunca se elimina a ningún participante, por el contrario, todas las aportaciones, no son solo importantes, sino necesarias para construir la historia.
- **Libres para elegir:** las personas improvisadoras dirigen, actúan y crean el guion sobre la marcha; son protagonistas de sus propias historias. El trabajo desde la recuperación de la espontaneidad garantiza la expresión honesta y original de cada persona, en tanto original tiene que ver con el origen de cada persona. Al final, en las historias están reflejados rasgos de las personalidades de cada participante, rasgos que, como se ha explicado, han de ser aceptados mediante la aplicación de la técnica de la impro.
- **Libres de agresión:** el conflicto es inherente al teatro, el protagonista quiere algo y el antagonista quiere lo contrario, ese conflicto de intereses es el que impulsa la escena. Es un juego del sí contra el no. En improvisación se evitan los conflictos mediante la aplicación de la regla del “sí, y...”. Todas las propuestas son aceptadas. El no bloquea la escena, el sí la hace avanzar, ofrece el punto de partida para la creación cooperativa.

1.4.- Propuesta pedagógica

- Conocer la herramienta educativa de la improvisación teatral.
- Conocer las variables que componen la creatividad y su presencia en la técnica de la improvisación teatral.
- Recordar la importancia de devolver el protagonismo al alumnado en cualquier contexto educativo.

Contenidos

- Técnica de la Improvisación Teatral y su relación con las diferentes variables que constituyen el aprendizaje cooperativo.
- Variables de la creatividad y su relación con la técnica de la improvisación teatral.

Metodología

Se seguirá el siguiente esquema: **planteamiento de problema – acción – reflexión**, priorizando el segundo punto, y realizando una puesta en común final para conceptualizar lo vivenciado y comprobar el aprendizaje significativo de las personas asistentes. Tendremos en cuenta los siguientes elementos:

- *Secuencia didáctica*: La sesión contará con cinco partes diferenciadas: (1) Se comenzará con una explicación breve de la técnica de la impro y un ejercicio más breve aún como impulso y guía de la sesión. (2) Le seguirá una primera parte a modo de preparación basado en la escucha grupal. (3) A continuación, en la segunda parte, se entrará a trabajar la creación de historias de manera cooperativa. (4) En la tercera parte se realizarán impros donde se aplicará todo lo trabajado anteriormente. (5) Por último, se llevará a cabo una puesta en común mediante un ejercicio y un eco grupal final. Asimismo, y de manera paralela, se trabajará cada una de las 5 reglas de la impro de manera específica para hacerlas confluír en la tercera parte de la sesión.

- *Tiempos y espacios*: Se dedicará un tiempo similar a cada una de las partes señaladas. No obstante, los tiempos exactos estimados están detallados en la columna derecha de la sección de actividades. El espacio habrá de ser diáfano, en la medida de lo posible, libre de obstáculos y espejos; en cuanto a la distribución espacial se comenzará siempre a partir del movimiento y mirándonos a los ojos, para favorecer las relaciones interpersonales (lo que se llama en drama “espacio lúdico”), y al tratarse de una sesión iniciática se priorizará la organización en círculo para evitar la sensación de exposición, informando de que existen muchas otras posibilidades al respecto.

- *Materiales*: Tarjetas de impro (ejemplo en la sección de Actividades). La técnica de la improvisación trabaja cooperativamente desarrollando la imaginación por medio de la palabra, el cuerpo y el espacio (Argentino, 2013); para ello, prescinde de materiales con el objetivo de preparar al participante para la idea posterior con la que debe trabajar, que es que todo lo que se cree en escena será imaginado (por ejemplo, en el trabajo de “sacar los muebles” se generan distintos elementos en la imaginación de los participantes y se llegan a realizar actividades cooperativas espontáneas como sacar de la sala un mueble muy pesado entre la

totalidad de dichos participantes).

- *Evaluación:* Al final de cada una de las tres partes se explicará brevemente el porqué de cada actividad, las reglas de la impro trabajadas y su relación con los componentes de la creatividad, para al final de la sesión ceder la palabra a los participantes y proceder a la conceptualización.

- *Vergüenza:* tiene que ver con el miedo a la evaluación negativa por parte del resto de personas. Trabajaremos para fortalecer el concepto de grupo por medio de lo cooperativo y de ese modo crear climas de confianza que favorezcan la expresión, antídoto contra la vergüenza.

- *Bien/Mal:* en el campo de la creatividad y la expresión no existe el bien y el mal.

- *Esto no es teatro:* el teatro implica un resultado, una representación pública, y todo lo que aquí sucederá estará en proceso, está sucediendo y es responsabilidad de todo el grupo.

Actividades

SESIÓN ÚNICA (75 minutos)			
JUEGO	EXPLICACIÓN		DURACIÓN
Las reglas de la impro	-Sí y... -Escuchar -Tirarse sin paracaídas -Ayudar -Confianza -Divertirse.	El docente llevará seis cartulinas, cada una de ellas con una de las reglas de la impro para que estén presentes toda la sesión. Todas ellas se irán trabajando específicamente como sumatorio, es decir, en el trabajo con cada una se irán incluyendo las anteriores.	5'
<p style="text-align: center;">Regla 5: Divertirse</p> Se persigue recuperar la espontaneidad del participante, especialmente mermada al trabajar en grupo por el miedo a la evaluación negativa. Con este ejercicio introductorio se trata de mostrar que el trabajo a realizar tiene que ver con divertirse mediante el hacer caso a los impulsos propios, imprescindible para el trabajo cooperativo posterior.			
La caja imaginaria	Se entrega una caja imaginaria y se pide que se responda sin pensar a la pregunta: "¿qué		7'

	hay en la caja?”. Luego, para evitar que se prepare la repuesta, se añaden preguntas del tipo: “¿y debajo de eso que has dicho?”, “¿y detrás?”, “¿y dentro?”, etc.	
Cada participante rellenará dos tarjetas “sin pensar” como la siguiente:		12’
TÍTULO		
JUGADORES/AS		
ESTILO		
DURACIÓN		
<p>“Título”: cualquier ocurrencia que servirá como impulso de las escenas a realizar improvisadamente.</p> <p>“Jugadores/as”: número de participantes en la improvisación.</p> <p>“Estilo”: género de la improvisación, por ejemplo: cantada, rimada, mimo, ciencia ficción...</p> <p>“Duración”: minutos que durará la improvisación.</p> <p>* <i>Tarjetas facilitadas por el docente, aunque se indica que podrían ser creadas por el alumnado. Mediante el recurso de las tarjetas, las ideas de cada participante son realmente las que impulsan el trabajo cooperativo posterior.</i></p>		
1ª PARTE DE LA SESIÓN		
Regla 2: Escucha		
<p>Zas</p> <p><i>Solo hay un foco de atención (Spolin, 1999) que todo el grupo respeta</i></p>	<p>Círculo: del mismo modo que nos pasaríamos una pelota, nos lanzamos energía a la vez que decimos enérgicamente: “zas”. Todos/as ESCUCHAN y están conectados/as de manera que siempre sepan dónde está el foco (la energía). Si el grupo “falla”, todos/as hacen un ruido que va aumentando de volumen hasta que se encuentran en el centro, donde saltan y gritan a la vez.</p>	16’
<p>Nos miramos a los ojos</p> <p><i>La atención fuera de nosotros/as</i></p>	<p>Caminamos: a la voz de “ya” los participantes se detienen y miran a los ojos de la persona que tienen delante. Tras el primer pase, se pregunta el color/forma de los ojos del compañero/a para que las siguientes veces se mire a los ojos del compañero/a y no se esté preocupado/a por estar siendo observado/a.</p>	20’
Regla 1: Sí y...		
<p>Regalos</p>	<p>Es el cumpleaños de un alumno/a. Por orden, se le van entregando regalos. Ella o él decide de qué se trata a lo que la persona que regala responde “sí” y justifica por qué está haciendo</p>	24’

	ese regalo. Luego, todos/as lo hacen a la vez libremente por el espacio.	
Palabra alternativa	Caminando; a la voz de “ya”, todos/as se detienen delante de la persona con la que se estén mirando. Comienzan a contar un cuento diciendo una palabra cada uno/a. La – casa – era – triste – porque – había – dos – mochuelos, etc.	27'
2ª PARTE DE LA SESIÓN		
Regla 4: Ayudar		
Contar cuentos por grupos	Grupos de 4. Cada componente dice una palabra con la que jugará otro equipo. Cada grupo elige una persona que contará un cuento de un solo minuto. Previa a la narración, los 3 componentes restantes tienen 30 segundos para dar muchas ideas al narrador/a. Se repite 4 veces para que los 4 componentes del grupo sean narradores.	35'
Solo camina uno	<p>Ejercicio de transición sin palabras. Solo debe estar caminando una persona del grupo, de manera que cuando esta se detenga alguien debe comenzar a andar, pero si alguien comienza a andar, la persona que caminaba se ha de detener.</p> <p>Variante 1: Solo caminan dos. Al final del ejercicio se plantea que hay gente que ha participado mucho y otra que muy poco y se invita a equilibrar esta circunstancia.</p>	39'
Punto caliente <i>(Además de la regla de Ayudar, también se trabaja específicamente el “Sí, y...”)</i>	Círculo. Una tarjeta sirve de título para un cuento que ha de ser narrado por todo el grupo. Una persona comienza a narrar al escuchar el título ya que, como en el caso anterior, siempre tiene que haber una persona realizando el ejercicio; luego, o se calla o alguien la interrumpe, pero el objetivo sigue siendo que haya solo una persona contando ese mismo cuento. No se pactan las intervenciones, se improvisan.	45'
Sacar los muebles	Se invita a los/as participantes a vaciar el espacio de todos los muebles imaginarios que contiene. Se indica que hay muebles muy pesados imposibles de mover individualmente.	50'

Regla 3: Tirarse al vacío sin paracaídas		
Iniciativas y Pequeñas impros sin palabras	<p>Caminando por el espacio todos/as realizan movimientos inusuales que congelan a la voz de “pausa”. A la voz de “Acción” inician individualmente una actividad, a partir de la extraña postura en la que estén. Improvisan con quien se encuentren por el espacio aceptando la propuesta de la otra persona.</p> <p>Con este ejercicio buscamos que la espontaneidad individual transite hacia lo grupal.</p> <p>Variante 1: El docente toca a dos personas que deben improvisar una pequeña propuesta, pero ambas comenzarán a moverse como lo hacían en el juego de “iniciativas”. Cuando los dos participantes se entiendan, se pasará a otra pareja.</p>	57'
3ª PARTE DE LA SESIÓN		
Las 5 reglas de la improvisación		
Al comienzo de cada improvisación se leerá una tarjeta que la impulsará.		
El portero	Parejas, uno/a es A y otro/a B. Título: A realiza una postura sugerida por un título; B entra y propone a A que es el portero y que sigue la impro. Luego al revés.	63'
Congelar <i>Primera exposición (servirá para evidenciar lo duro de exponerse ante una audiencia)</i>	<p>Parecido al portero, pero ante los compañeros/as que observan. Una persona entra y congela con una postura extraña. Otra entra y propone una escena al que estaba que tiene que continuar. A la voz de “congelar”, se va la que estaba y se queda congelada la que entró. Entra una tercera persona y así sucesivamente. De momento se congelará con cierta rapidez (10/15 segundos).</p> <p>Variante 1: la persona que congela tiene una “iniciativa” y luego entra otra en su espacio (sin hablar). Iremos aumentando la duración de las impros (25/30 segundos).</p>	69'
PUESTA EN COMÚN FINAL		
“Sí y...” de lo que hemos vivido en 2 minutos	Con música, y moviéndose por el espacio se dicen palabras acerca de lo vivido en el taller, palabras que son respondidas con un energético “¡Sí!” por parte de los compañeros/as, alguien añade un “y...” otra palabra; y así sucesivamente.	71'
Conceptualización	Se cede la palabra a las personas participantes para que comenten la práctica realizada.	75'

Referencia bibliográfica

- Atencia, J. (2015). *El Juego de la apariencia*. Una ontología de la improvisación. Madrid: Devenir.
- Ayers, J. (2015). *An improv state of mind. Using the art & science of improvisation to succeed in business... and life*. USA: Boldreads.
- De Prado, D. (1999). *Educrea: La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e intercambio científico.
- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. Madrid, España: Popular.
- Halpern, H., Close, D. y Johnson, K. (2004). *La verdad en la comedia. Técnicas de improvisación*. Barcelona: Obelisco.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Johnstone, K. (2007). *Impro: improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama.
- Laferriere, G. (1993). *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: Ega.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba.
- Mantovani, A., Cortés, B., Corrales, E., Muñoz, J.R. y Pundik, P. (2016). *Impro. 90 juegos y ejercicios de improvisación teatral*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, J.L. (1995). *El Psicodrama. Terapia de acción y principios de su práctica*. Buenos Aires: Hormé.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Madrid: Paidotribo.
- Pérez Curiel, A. (2014). La improvisación como actividad cooperativa: propuesta didáctica para el bloque de expresión corporal. En F. Vaquero, C. Velázquez & J. Roanes (Presidencia).
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Vintage español.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques*. Illinois: Northwestern University Press.
- Walsh, R. y Vaughan, F. (2007). *Trascender el ego*. Barcelona: Kairós.
- Vygotsky, L. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- West, S., Hoff, E. & Carlsson, I. (2017) Enhancing team creativity with playful improvisation theater: a controlled intervention field study. *International Journal of Play*, 6(3). 283-293.
- Winnicott, D. (2013). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

**BOTANDO VOY, BOTANDO VENGO
PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DE UN ELEMENTO
TÉCNICO, EL BOTE, DESDE EL ENFOQUE DE
COOPEDAGOGÍA MOTRIZ**

**I GO DRIBBLING, I COME DRIBBLING
PROPOSSALS FOR WORKING A TECHNICAL SKILL,
THE DRIBBLE, FROM THE MOTOR COOPEDAGOGY
APPROACH**

Carlos Velázquez Callado

*CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid)
Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid*

Correo electrónico de contacto: cvelazquez@educa.jcyl.es

RESUMEN: El principal objetivo de este taller es presentar a los participantes el enfoque de *coopedagogía* motriz a partir de la práctica de un conjunto de tareas orientadas al aprendizaje de un elemento técnico deportivo, el bote. Para ello, las diferentes tareas se irán relacionando con las distintas fases del enfoque de *coopedagogía* motriz convirtiéndose así en un medio para que el profesorado participante pueda entender el proceso de desarrollo de la cooperación en las clases de Educación Física. Se pretende que lo ejemplificado para un contenido concreto, el bote, pueda ser extrapolado a otras situaciones o contenidos de aprendizaje.

ABSTRACT: The main aim of this workshop is to introduce the participants to the motor *coopedagogy* approach through the practice of a set of tasks based on learning a sports technique, the dribble. Thus, the different tasks will be related to the different phases of the motor *coopedagogy* approach, becoming a means for the teacher to understand the development process of cooperation in the Physical Education classes. We pretend that the exemplified for a specific curricular content, the dribble, can be extrapolated to other curricular contents or learning situations.

El aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico

En 1949, Deutsch planteó su teoría de la cooperación y de la competición según la cual lo que determina la clase de interrelación que se genera entre los individuos dentro de un grupo social es el tipo de interdependencia que se establece entre las metas individuales y las colectivas. En otras palabras, cuando el hecho de que alguna persona del grupo alcanza sus objetivos perjudica el que otro miembro del grupo pueda lograr los suyos, las personas competirán. Es lo que se denomina interdependencia de metas contrariada o negativa. Por el contrario, cuando si alguien alcanza sus objetivos beneficia que otro miembro del grupo logre sus propias metas, las personas cooperarán. A esto se le denomina interdependencia positiva de metas. La aplicación de esta teoría en el ámbito educativo fue concretándose en una metodología que hoy en día se conoce con el nombre de aprendizaje cooperativo.

El desarrollo y difusión progresiva del aprendizaje cooperativo en Educación Física ha conllevado el que comience a considerarse no ya una metodología sino un modelo pedagógico (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011). Los modelos pedagógicos se entienden como los diferentes planteamientos en los que el profesorado integra en un todo, de forma global y coherente, los diversos factores que intervienen en un proceso de enseñanza para promover un aprendizaje entre su alumnado (Velázquez, 2015). En otras palabras, el planteamiento educativo basado en modelos pedagógicos traslada su foco desde el contenido a los resultados de aprendizaje, de modo que parte de las necesidades del alumnado para aprender, no solo motrices sino también afectivas o sociales, integrando así la metodología más apropiada en el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza para generar ese aprendizaje esperado. De este modo, la capacidad demostrada del aprendizaje cooperativo para promover que el alumnado alcance esos aprendizajes mediante un proceso estructurado que interrelaciona enseñanza, aprendizaje, contenido y contexto hace que sean cada vez más los autores que consideran al aprendizaje cooperativo uno de los modelos pedagógicos aplicados en -Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016; Metzler, 2011; Dyson y Casey, 2012; Velázquez, 2016).

Así, autores como Metzler (2011) o Dyson y Casey (2016) definen con rigurosidad y con una claridad meridiana lo que debe considerarse aprendizaje cooperativo y lo que no a la hora de aplicarse en Educación Física.

La concreción del aprendizaje cooperativo en la práctica

El aprendizaje cooperativo está perfectamente definido, al menos teóricamente, como metodología general (Johnson y Johnson, 1999, Pujolàs, 2008) y también como modelo pedagógico aplicado en Educación Física (Dyson y Casey, 2012; Metzler, 2011). Sin embargo, desde esos planteamientos muchas de las acciones que promueve el profesorado en sus clases estarían lejos de ser consideradas aprendizaje cooperativo aun cuando el objetivo del docente al introducirlas sea precisamente el de favorecer la cooperación del alumnado para generar un aprendizaje.

Estrategias como la adaptación de juegos para promover la inclusión o la

participación activa del alumnado, el refuerzo de determinadas conductas de trabajo en equipo o los mismos juegos cooperativos son implementadas buscando generar un clima positivo dentro del grupo que permita que todos sus alumnos y alumnas, sin excepción, mejoren motrizmente al tiempo que desarrollan sus habilidades sociales y las relaciones interpersonales. Los docentes, por tanto, se aproximan filosóficamente al modelo teórico de aprendizaje cooperativo, al menos en algunos aspectos, si bien el hecho de que sus acciones no formen parte de un proceso global debidamente planificado y justificado hace no podamos decir que el profesorado esté trabajando realmente con aprendizaje cooperativo (Dyson y Casey, 2016).

En contrapartida, también es cierto que algunos docentes identifican el aprendizaje cooperativo con alguna de estas estrategias lo que genera el problema de que no va más allá, no profundiza en una formación que le lleve a progresar en lo que hace (Velázquez, 2013). Bajo esta idea, si juego cooperativo y aprendizaje cooperativo es lo mismo, parte del profesorado puede justificar que en sus clases se trabaja cooperativamente simplemente porque introduce algunos juegos cooperativos aislados lo que le impide, por ejemplo, ahondar en procesos de evaluación formativa entre iguales, uno de los elementos clave del aprendizaje cooperativo.

El enfoque de *coopedagogía* como respuesta

El enfoque de *coopedagogía* se define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 45). Cuando dicho enfoque es implementado en Educación Física, hablamos de *coopedagogía motriz*.

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* se estructura en cinco fases cuya aplicación dependerá de las características del contexto en el que se encuentre el docente:

- 1) *Conflicto*. Se busca confrontar las ideas previas del alumnado y sus conductas a la hora de dar respuesta a diversas situaciones de clase con las ideales dentro de un grupo cooperativo.
- 2) *Comprensión de la lógica de la cooperación*. Lo que implica regular las clases de forma que nadie pueda sentirse mal y donde cada estudiante se preocupe de todos sus compañeros y compañeras.
- 3) *Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación*. Se busca que el alumnado se divierta cooperando al tiempo que desarrolla habilidades sociales y destrezas de trabajo en equipo.
- 4) *Aprendizaje mediante la cooperación: aprendizaje cooperativo*. La idea es que el alumnado sea capaz de aplicar las habilidades de trabajo en equipo desarrolladas en las fases anteriores para

promover diferentes aprendizajes propios del área de Educación Física.

5) *Autonomía y transferencia*. Lo que implica que los estudiantes demuestren competencia para organizarse y trabajar en equipo autónomamente con el fin de desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente.

Botando voy, botando vengo. Desarrollo del taller

La idea es plantear el enfoque de *coopedagogía* a partir de presentar diferentes propuestas orientadas al aprendizaje de un elemento técnico deportivo, el bote. Para ello, las diferentes tareas se irán relacionando con las distintas fases del enfoque de *coopedagogía* convirtiéndose así en un medio para que el profesorado participante pueda entender el proceso de desarrollo de la cooperación en Educación Física.

El objetivo del taller no es, por tanto, dotar al profesorado de una especie de recetario que se aplique tal cual en sus clases, sino plantear diferentes situaciones problemáticas que en ocasiones manifiesta nuestro alumnado en las clases facilitando al profesorado las herramientas para afrontarlas desde los principios de inclusión, participación activa y cooperación en los que se basa el enfoque de *coopedagogía*.

Algunos ejemplos de las propuestas desde las que trabajaremos son los siguientes:

Presentándonos

Varios participantes disponen de un balón de baloncesto. Estos botan el balón tres veces y a continuación lo pasan a otra persona, al tiempo que dicen su nombre. La persona que recibe el balón se lo devuelve a la vez que nombra el suyo. Nuevamente quien tenía el balón inicialmente (y lo tiene ahora) vuelve a decir su nombre y pasa el balón a la segunda persona, quien repite el proceso. ¿Somos capaces de aprendernos los nombres de los compañeros y compañeras?

Tiente con balón

Varios participantes disponen de un balón de baloncesto y persiguen al resto, tratando de tocar con el balón agarrado a alguno para, si lo consiguen, intercambiar su papel con él. Quien tiene el balón debe desplazarse botando. La misma actividad se realiza con cambio de rol irreversible, de modo que al finalizar, cada persona tiene un balón.

Cambio de balón

Cada persona bota libremente un balón. A una señal, deja su balón y va hacia otro. El grupo intenta que ninguno de los balones deje de botar.

La pared móvil

Cada persona se desplaza botando un balón por el espacio disponible. Este espacio se va ampliando o reduciendo. ¿Es el grupo capaz de evitar que los balones dejen de botar o se salgan del espacio disponible?

Bote por parejas

En parejas, tomados de la mano, botamos nuestros respectivos balones a la vez que nos desplazamos.

La tarea se complica porque puede haber cambio de lado, cambio de balón o cambio de parejas.

El juego de la amabilidad

Varios participantes disponen de un balón. El resto se encuentran en el interior de aros distribuidos por todo el espacio (casas). Las personas que tienen balón deben llegar hasta un compañero o compañera que tenga casa, botándolo, y una vez allí pedirle amablemente que le deje su casa. Si la petición es lo suficientemente amable, le cederá su casa y tomará el balón para buscar una nueva casa.

¿Qué les gusta de nosotros o nosotras a nuestros compañeros y compañeras?

¿Qué sucede si se modifica la actividad planteando que cada cierto tiempo habrá terremotos y los muertos quedarán eliminados?

Los participantes se disponen en círculo. Varias personas tienen un balón. Con él se desplazan, pasando por el centro, hasta otra persona y cuando llega a ella grita su nombre y una cualidad que le gusta de ella, al tiempo que chocan sus manos antes de entregarle el balón.

Se introducen algunos elementos técnicos que quien quiera puede intentar mientras avanza botando el balón (pasárselo entre las piernas, pasarlo por detrás de la espalda, hacer un reverso...). Cada elemento técnico recibe el nombre de un jugador o jugadora de baloncesto de modo que la persona grita ese nombre cuando intenta la acción técnica.

Relevos de marcador colectivo (Orlick, 1978)

Los participantes se disponen en círculo. Cinco personas tienen un balón de distinto color. A una señal se pone un cronómetro en marcha y las personas con balón deben desplazarse con él, botándolo en todo momento y pasando por el centro, para entregárselo a un compañero o compañera, que repite la acción. Cuando una persona ha entregado los cinco balones diferentes, se sienta. ¿En cuánto tiempo puede el grupo sentar a todos los participantes?

Estructura de tres vidas (Velázquez, 2012)

Tras la marca inicial, el grupo dispone de tres vidas. Repite la tarea de modo que si empeora su marca, pierde una vida. Por el contrario, si mejora su marca establece un nuevo récord que es el que tiene que superar.

Entre cada uno de los intentos el grupo tiene un tiempo para dialogar para decidir las estrategias que pondrán en práctica con el fin de realizar la tarea en el menor tiempo posible. ¿Cuál es el tiempo final cuando el grupo pierde las tres vidas?

Evaluación

La realización de las actividades se combinará, como ya hemos apuntado en su descripción, con una serie de preguntas orientadas a que el profesorado participante relacione lo trabajado en el taller con lo que hace en sus clases. La idea es generar un desequilibrio cognitivo entre algunas de las respuestas habituales en las clases de Educación Física y las posibles actuaciones desde un enfoque orientado a la cooperación.

El taller terminará con una fase de reflexión grupal en la que las personas participantes intercambiarán sus opiniones sobre lo trabajado en la práctica y sus posibilidades de aplicación en sus clases con su alumnado.

A modo de conclusión

El enfoque de *coopedagogía* permite al docente estructurar y poner en práctica un proceso de intervención que parte de un contexto en el que las experiencias previas del alumnado derivan de una estructuración competitiva o individualista del aprendizaje. Mediante la implementación de diferentes acciones, adaptadas a las características del grupo, con base en los cinco niveles expuestos, es posible conducir progresivamente a dicho grupo hasta la meta que buscamos, que no es otra que los estudiantes sean capaces movilizar las habilidades cooperativas aprendidas para organizarse y trabajar en equipo eficazmente sin la supervisión de un adulto. En definitiva, que se muestren competentes a la hora de cooperar para alcanzar sus propios objetivos en la vida y de ayudar a que otras personas logren los suyos.

Referencias bibliográficas

- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152.
- Dyson, B. y Casey, A. (2012). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Londres: Routledge.
- Dyson, B. y Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity. A practical introduction*. Londres: Routledge.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–38.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Washington, D.C.: Acropolis.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- 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]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coord.). *Actas del IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio al 3 de julio* (44-60). Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2015). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.
- Velázquez, C. (2016). El enfoque de coopedagogía motriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física. En VV.AA. (2016). *Actas 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona, 3 al 6 de julio (32-70). Barcelona: ICE – UAB.

LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA CONDICIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL TRABAJO COOPERATIVO Y ASOCIADA A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

De las Heras García, E.
Palomares Bartoll, J.

¹*Professor Educación Física ESO en escuela Montessori de L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)*

²*Maestro de educación primaria en el Ceip Maestro José Acota (Ceuta)*

Correo electrónico de contacto: jpalomaresbar@gmail.com
estebandelashg@gmail.com

RESUMEN:

En el siguiente taller se presenta una experiencia educativa realizada en cuarto curso de Enseñanza Secundaria, dentro de la unidad didáctica: “*Apliquemos los sistemas de entrenamiento de una manera diferente*” desarrollada en Educación Física. Se pretende utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica, con la idea de trabajar la condición física de una manera novedosa y atractiva para el alumnado. El punto de partida será el conocimiento que tiene el alumnado de los sistemas de entrenamiento continuos y fraccionados, entendiendo continuo, como actividad física sin pausas de descanso entre ejercicios o series, y fraccionado con pausas de descanso entre ejercicios o series. A lo anteriormente comentado se le añade el uso del teléfono inteligente o Smartphone, con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado y fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el Aula de Educación física.

ABSTRACT:

In this workshop a learning experience for 4th ESO will be presented, which is part of the didactic unit «Implementing training systems in a different way»

One of the aims of this learning experience is to use cooperative learning as a teaching strategy, with the idea of working with the students' physical condition in a new and attractive way for them. The starting point will be the knowledge the students have about continuous and split training systems. A continuous training system is considered as a physical activity without rest intervals between exercises or series, and a split training system as a physical activity with rest intervals between exercises or series. We add to that the use of smartphones with the objective of increasing the students' motivation and encouraging the use of new technologies in the Physical Education class.

Descripción del taller

El punto de partida serán los criterios de evaluación que aparecen en el Decreto 185/2015 del 27 de agosto de 2015, en Cataluña; exactamente los criterios trabajados serán el número 2 y 3:

2. Incrementar el nivel individual de condición física para mejorar la salud, a partir de la aplicación de sistemas y métodos de entrenamiento.
3. Participar en la elaboración de un plan de trabajo para a la mejora de la condición física.

Los objetivos didácticos que se pretenden trabajar están íntimamente relacionados con estos criterios de evaluación, los cuales se utilizan como punto de partida en este taller.

- 1) Trabajar de una manera consciente y cooperativa los sistemas de entrenamiento continuos o fraccionados.
- 2) Realizar un trabajo en el cual el alumno aplica de forma consciente los conceptos, ejercicio, repetición, serie, descanso e intensidad.
- 3) Fomentar la responsabilidad individual y grupal mediante el trabajo cooperativo.

Primera parte. Se intentará asegurar que los participantes conozcan el significado de conceptos básicos utilizados en cualquier sistema de entrenamiento: ejercicio, repetición, intensidad, serie y descanso siguiendo a Solé (2003):

Ejercicio: cada una de las tareas planteadas en una sesión de entrenamiento o sesión de aula.

Repetición: aunque se suele asociar al trabajo de la fuerza, será cada una de las “veces” que se realiza un ejercicio o tarea.

Intensidad: es el aspecto cualitativo de la carga, la fuerza del estímulo que experimenta el deportista durante un esfuerzo.

Serie: será la repetición de cada ejercicio o grupo de ejercicios o grupo de repeticiones de un mismo ejercicio.

Descanso o recuperación: fase del proceso de entrenamiento que se caracteriza por la ausencia del mismo.

Segunda parte. Una vez explicados y entendidos se pasará a la parte práctica del taller. Se procederá a la elección de grupos heterogéneos (Velázquez, 2012), en los que se establecerán diferentes roles que se tendrán que ir cumpliendo rotativamente en cada ejercicio (Monguillot, 2017).

















Dividiremos a los participantes en diferentes grupos y estableceremos 4 roles:

portavoz: será el encargado de dirigirse al profesor, vigilar que el tono de voz sea el adecuado, comunicarse con el profesor ante cualquier problema y gestionar el tiempo de trabajo; **coordinador:** será el encargado de repartir el material, explicar qué se hace en cada ejercicio, promover la participación y resumir las ideas principales, **multimedia:** tendrá la función de grabar a sus compañeros con el dispositivo móvil, realizar fotografías y cualquier tipo de presentación con el teléfono y **secretario:** será el encargado de dirigirse al tablón principal en el que se indica la carga a realizar durante la sesión y

realizar cualquier anotación que tendrán que hacer en la ficha práctica, gestionar el material y explicar los acuerdos y decisiones tomadas ante el resto de equipos. (figura 1). Es importante insistir en que si queremos que la actividad resulte exitosa ha de trabajarse en clases anteriores el uso de roles de manera rotativa, lo cual es uno de los ítems que se tendrá en cuenta en su evaluación (Zariquiey, 2017).

Cada grupo tendrá que sumar 254 repeticiones en cada uno de los ejercicios propuestos. Para poder conseguirlo, cada componente del grupo tendrá que realizar un mínimo de 21 repeticiones en cada una de las series. Se establecerá un máximo de tres series en cada uno de los ejercicios.

Figura 1.

SISTEMAS DE ENTRENAMIENTO																																			
AQUÍ TIENES UNA AYUDA PARA DISEÑAR VUESTRO ENTRENAMIENTO/ AQUÍ TENS UNA AJUDA PER DISSENYAR EL VOSTRE ENTRENAMENT																																			
 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE	
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:																																
 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE	
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:																																
 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE	
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:																																
 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE		 <table border="1"> <tr><td>PORTA</td><td></td></tr> <tr><td>COOR:</td><td></td></tr> <tr><td>MULTI</td><td></td></tr> <tr><td>SECRE</td><td></td></tr> </table>	PORTA		COOR:		MULTI		SECRE	
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
PORTA																																			
COOR:																																			
MULTI																																			
SECRE																																			
E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:	E: I: R: S: D:																																

Tercera parte. Establecidos los equipos y repartidos los roles se pasará a la acción o puesta en marcha. Para ello, la figura 1 se expondrá en la pared de la “zona del taller” en tamaño gigante, con los ejercicios que los participantes tendrán que realizar, exponiéndose detalladamente el número de repeticiones, intensidad adecuada para la realización del ejercicio, número de series y descanso oportuno para cada ejercicio.

Cuarta parte. Los participantes, por consenso, elegirán el ejercicio que tendrán que practicar, en el orden que consideren oportuno; así, cuando lo tengan decidido, empezarán la práctica, en la cual tendrán que ir cambiando los roles en cada ejercicio e ir apuntando en la ficha, tal y como se muestra en la figura 1. Los roles tienen que cambiarse tras la ejecución del ejercicio, de tal manera que si los grupos son de 4 personas y se plantean 16 ejercicios, cada persona ejecutará un rol 4 veces y serán de forma no consecutiva.

Quinta parte. Utilización de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) durante el taller. Los participantes atenderán a las siguientes pautas:

- 1) Tendrán que fotografiarse y grabarse realizando la actividad (función del multimedia).
- 2) Tendrán que fotografiarse realizando los 16 ejercicios propuestos. Las fotografías tendrán que editarse y convertirse en el producto final elaborado con un editor de video en el mismo dispositivo móvil previamente descargado (por ejemplo video show, vivavideo, etc). Los participantes tendrán que realizar el montaje al finalizar la realización de taller y enviarlo a un muro digital, creado con la aplicación padlet, con el objetivo de compartir el trabajo realizado. El muro habrá sido creado previamente por los autores del taller, los cuales proporcionarán la dirección del mismo.
- 3) Los participantes, tendrán una muestra gráfica del trabajo realizado en el taller.

Sexta parte. Además de las autoevaluaciones y la rúbrica del profesorado, para este taller, excepcionalmente, se les entregará a los grupos participantes, una ficha (figura 4), mediante la cual podrán realizar una coevaluación grupal del vídeo que han realizado durante la práctica del taller. Con ello pretendemos aportar otro instrumento de evaluación más que puede ser utilizado en su implementación en el aula, adaptándolo al contexto y a los recursos materiales de cada uno.

Calificación de la actividad

Una vez realizada la parte práctica de la sesión se pasa a la evaluación de la misma. Para ello se procederá a la recogida de la ficha que aparece en la figura 1 y se entregará una ficha de autoevaluación; el objetivo es que los participantes hagan una pequeña reflexión sobre lo practicado, fijándose en su propia actuación (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Nombre y apellidos.	Curso:	Fecha:	
Autoevaluación de la actividad realizada: (10% de la nota)			
Pregunta a responder:	Respuesta:		
1- Sé identificar el tipo de entrenamiento realizado.	Sí	A veces	No
2- He trabajado como mínimo una vez todos los roles establecidos.	Sí	A veces	No
3- Sé diferenciar los conceptos planteados en la práctica.	Sí	A veces	No
4- He sido tenido en cuenta las medidas de seguridad en los ejercicios explicados en clase.	Sí	A veces	No
5- He sido consciente y he cumplido con las funciones que desempeñaba en cada uno de los roles en la práctica.	Sí	A veces	No
Cuantificación de las repuestas	Sí = 0,2		NO = 0

Figura 2. Hoja de autoevaluación de la actividad

Una vez contestadas las preguntas, se procederá a la recogida de las fichas y se comparará con la rúbrica preparada para el taller, con la idea de evaluar esta actividad (figura 3). Junto a la autoevaluación de la figura 2, el profesorado contará con la ayuda de la ficha número 1, que los participantes en la práctica física habrán rellenado durante la implementación del taller.

Rúbrica de corrección SISTEMAS DE ENTRENAMIENTO de forma cooperativa (20%)				
	Insuficiente (2,5)	suficiente (5)		Sobresaliente (10)
1.Han pasado por todos los roles.	Solo 1	Dos roles	Tres roles	Los cuatro roles
2. Han trabajado correctamente los ejercicios, repeticiones, descansos, series e intensidad	Han cumplido bien solo uno de los conceptos: ejercicio, repetición, intensidad, serie y descanso	Solo han cumplido bien dos conceptos ejercicio, repetición, intensidad, serie y descanso	Han cumplido bien tres conceptos ejercicio, repetición, intensidad, serie y descanso	Han cumplido bien cuatro o más conceptos ejercicio, repetición, intensidad, serie y descanso
3.Han sabido organizarse en el trabajo grupal y no discutir en su realización.	Muchas discusiones, y poco trabajo práctico.	Frecuentes discusiones y trabajo escaso.	Una o dos discusiones, pero trabajo notable y participativo	Un trabajo, excelente sin discusiones y participación continua.
4. Realización, participación y edición del vídeo, con fotos y videos realizados durante la clase, con música elegida por alumnado.	Solo se observa un participante, escasas fotos y sin vídeos y sin música.	Se observa a dos personas, pocas fotos y un vídeo. Sin música.	Se observa a tres participantes, bastantes fotos y más de tres vídeos de fondo música	Se observa a todos los miembros del grupo, abundantes fotos, con música de fondo.
Valoración: se sumará la nota suma de todas las casillas y se dividirá entre 4. Una vez calculado se multiplicará por 0,2 para conocer el 20% de la nota conseguida en la actividad.				



Figura 3. Rúbrica de corrección del profesorado.

Valoración de la actividad:

Los resultados del taller se obtendrán de las dos maneras anteriormente comentadas:

- 1) Ficha de autoevaluación

2) Rúbrica del profesorado

HOJA DE COEVALUACIÓN LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE MANERA COOPERATIVA Y ASOCIADA AL USO DE LAS TIC																					
GRUPO VALORADO:		ÍTEMS A VALORAR EN EL VÍDEO... OBSERVAR Y VALORAR LOS SIGUIENTE...																			
COMPONENTES DEL GRUPO QUE VALORAN		TODOS PARTICIPAN					SALEN TODOS LOS EJERCICIOS					REALIZAN LOS ROLES					AÑADEN EFECTOS (MUSICA..)				
1.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
 ¡ATENCIÓN! LEE ATENTAMENTE LAS INSTRUCCIONES: LA NOTA SALDRÁ DE; LAS MEDIAS DE CADA ÍTEM, DIVIDIDAS ENTRE 4. 																					
1=NADA O NINGUNO; 2= ALGUNO; 3=NORMAL; 4=BASTANTE; 5 = MUCHO																					



HOJA DE COEVALUACIÓN LA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE MANERA COOPERATIVA Y ASOCIADA AL USO DE LAS TIC																					
GRUPO VALORADO:		ÍTEMS A VALORAR EN EL VÍDEO... OBSERVAR Y VALORAR LOS SIGUIENTE...																			
COMPONENTES DEL GRUPO QUE VALORAN		TODOS PARTICIPAN					SALEN TODOS LOS EJERCICIOS					REALIZAN LOS ROLES					AÑADEN EFECTOS (MUSICA..)				
1.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
 ¡ATENCIÓN! LEE ATENTAMENTE LAS INSTRUCCIONES: LA NOTA SALDRÁ DE; LAS MEDIAS DE CADA ÍTEM, DIVIDIDAS ENTRE 4. 																					
1=NADA O NINGUNO; 2= ALGUNO; 3=NORMAL; 4=BASTANTE; 5 = MUCHO																					

Figura 4. Ficha de coevaluación grupal del taller.

Conclusiones

Tradicionalmente, el trabajo de los contenidos de condición física y salud en educación física se ha basado en la realización de test estándar en los que el único elemento a tener en cuenta en la evaluación era el resultado obtenido en las pruebas, por estar asociada una nota al resultado del test. Mediante este taller se intenta trabajar la condición física a través de una propuesta cooperativa y otorgándole importancia al uso de las TIC, buscando conseguir una motivación extra en el alumnado a consecuencia del uso del smartphone y el desempeño de diferentes roles, atendiendo a diferentes responsabilidades, en cada una de las tareas propuestas.

Bibliografía

- Generalitat de Catalunya (2015). Decret 187/2015 del 25 d'agost. Currículum Educació Secundària Obligatoria.
- González, C., y Monguillot, M., (2012). *Cooperación y condición física: un tándem saludable*. Revista iberoamericana de educación 64(1), 15-25.
- Monguillot, M. (2017). Targeta de rol cooperatiu. Recuperado de:
<https://txellmonguillot.blogspot.com.es/search?updated-max=2017-10-28T15:18:00%2B02:00&max-results=7>
- Iglesias, F., González, L. F., y Fernández-Río; J. (2017) Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum. Madrid: Pirámide.
- Solé, J. (2003) Principios del entrenamiento deportivo. Barcelona: Ergo.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación física*. México. Valladolid: Colectivo la Peonza.
- Zariquiey, F (2017). La evaluación del aprendizaje cooperativo; evaluamos el funcionamiento de los equipos. Recuperado de:
http://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_funcionamiento_equipos.pdf

CAJA DE APRENDIZAJE COOPERATIVA CON IMPLEMENTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Pere Casals Padró, Cristina Guijosa Quintilla, Aleix Vila Solà

Escuela Agustí Gifre, Sant Gregori
Escuela L'Arenal de LLevant, Barcelona
Escuela Els Encants, Barcelona

Correo electrónico de contacto: perecasals@gmail.com
cristinaguijosa@gmail.com / avilasol2@gmail.com

RESUMEN: En este taller se presenta la secuencia didáctica “Cajas de aprendizaje”. Tiene como objetivo fomentar el trabajo autónomo del alumnado permitiéndoles regular su propio aprendizaje. Está destinada a niños/as de 8 a 10 años. La metodología de trabajo es cooperativa (equipos de aprendizaje) para mejorar los lanzamientos, las recepciones y golpes. La caja también incorpora elementos de gamificación, donde los grupos tienen que ir superando niveles de aprendizajes (nivel 0 al 3). Hay 6 cajas, y en cada una se trabaja un implemento diferente: raquetas, palo de hockey, paracaídas, lacrosse, freesbies e indiacas. Cada una tiene distintas propuestas motrices y los alumnos tendrán que superar un mínimo determinado de ellas para pasar cada nivel. Hay 3 niveles de actividades (libre exploración, pareja y pequeño grupo) de cada implemento para lograr una estrella, con la finalidad de obtener las 6 estrellas (una por cada caja conseguida) que los acreditará como deportistas de alto nivel.

Para entender la lógica interna de la propuesta y experimentarla, el taller seguirá la misma dinámica que se utiliza con el alumnado (tratando y destacando sus elementos esenciales). Finalmente una vez vivenciada la secuencia, se dará paso a la reflexión conjunta con todos los participantes.

ABSTRACT: In this workshop the didactic sequence "Learning boxes" is presented. Its objective is to promote the autonomous work of the students by allowing them to regulate their own learning. It is destined for children from 8 to 10 years old. The working methodology is cooperative (learning teams) to improve throws, receptions and beatings. The box also incorporates elements of gamification, where groups have to overcome levels of learning (level 0 to 3). There are 6 boxes, and each one works a different implement: rackets, hockey stick, parachute, lacrosse, freesbies and indiacas. Each one has different motor proposals and students will have to overcome a certain minimum of them to pass each level. There are 3 levels of activities (free exploration, couple and by group of 3 or 4) of each to achieve a star, with the aim of obtaining the 6 stars (one for each box achieved) that will recognize them as high level athletes.

To understand the internal logic of the proposal and experience it, the workshop will follow the same dynamic that is used with students (treating and highlighting its essential elements). Finally, once the sequence has been experienced, joint reflection with all the participants will take place.

INTRODUCCIÓN

Los tres autores de este taller formamos parte del Grupo de Formadores e investigación en metodología globalizadoras, estrategias cooperativas y evaluación formativa en Educación Física en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (ICE UAB). Los tres impartimos docencia en centros de Educación Primaria.

El método de trabajo que hemos utilizado para la creación y el diseño de la caja de aprendizaje ha sido la reflexión y el debate. Posteriormente, se ha llevado a cabo la aplicación real de la propuesta diseñada en nuestros centros educativos. Finalmente, el intercambio de los éxitos y errores nos ha permitido mejorar las actividades.

Los ejes temáticos que vertebran este proceso son: el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de competencias clave mediante la Educación Física y la evaluación formativa.

Paralelamente, los tres autores somos los coordinadores del proyecto telemático cooperativo, basado en los retos físicos cooperativos, llamado “Formigues Cooperatives”.

Fundamentación teórica

La metodología en la cual basamos los procesos de aprendizaje a través de la Educación Física es la pedagogía de la cooperación, puesto que entendemos que es la metodología que mejor posibilitará la adquisición de las competencias básicas (Velázquez, 2012).

“La caja de aprendizaje” que os presentamos permite un aprendizaje vivencial, activo y significativo por parte del alumnado. El maestro pasa a ser un observador activo y orientador, permitiéndole hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de manera individualizada.

Cuando hablamos de aprendizaje cooperativo, hacemos referencia a todas esas situaciones que se darán alrededor del individuo, donde los demás tendrán un papel fundamental y de corresponsabilidad, que provocarán y favorecerán el estímulo de ese proceso interno de aprendizaje.

Hay que insistir en la diferencia entre aprendizaje cooperativo, y juego o actividad cooperativa, ya que estos últimos términos, simplemente se pueden entender como herramientas o situaciones puntuales. En cambio, el aprendizaje cooperativo abarca un concepto mucho más amplio y complejo.

Este tipo de aprendizaje utiliza juegos y actividades cooperativas, pero también no cooperativas (Velázquez, 2014).

Para que la situación de aprendizaje cooperativo sea real y no se generen conductas negativas, Jonhson y Jonhson (1999) establecen unas condiciones basadas en cinco componentes, que hemos tenido presentes para elaborar la secuencia didáctica que presentamos en este taller y en el diseño de sus actividades. Estos son:

1. Interdependencia positiva: se encuentra en el hecho que cada miembro del pequeño grupo tiene que superar tres propuestas de cada nivel para que el grupo pueda pasar al siguiente nivel. También hay retos en pareja y en pequeño grupo para conseguir la estrella de ese implemento. Sin la ayuda de todos no es posible avanzar en el aprendizaje.

2. Interacción promotora: las actividades se llevan a cabo en pequeño grupo y por lo tanto se escuchan, se observan como realizan las habilidades y se felicitan por los éxitos conseguidos.

3. Compromiso y responsabilidad individual y colectiva: sin la implicación de cada miembro del grupo para hacer las propuestas mínimas de cada nivel, ni él ni el grupo pueden adelantar en los niveles de habilidad y su avance será más lento o se verá limitado por el tiempo. Por lo tanto, aquellos que tengan más facilidad de ejecución una vez terminados sus retos pueden ayudar/dar estrategias a los compañeros para seguir avanzando.

4. Habilidades interpersonales y de grupo: el hecho de que tengan una interdependencia de objetivos entre ellos facilitará la puesta en práctica de las habilidades interpersonales y comunicativas de cada uno, para favorecer la buena marcha del grupo. Por ejemplo, como pedir ayuda, como se hablan entre ellos (facilita o dificulta la habilidad motriz). ¿Cómo resuelven los pequeños retos?, ¿se felicitan?, ¿se escuchan y aprenden unos de otros?

5. Autoevaluación regular: hay una hoja de registro de la superación de las distintas propuestas. Y al finalizar cada sesión hay una rúbrica de autoevaluación para cada miembro del pequeño grupo. Al día siguiente es recomendable iniciar la sesión compartiendo con los compañeros del grupo esta autoevaluación. Así hacemos corresponsables de nuestros aprendizajes a los compañeros de nuestro pequeño grupo.

ESTRUCTURA UTILIZADA:

La técnica utilizada en esta secuencia didáctica está basada en “trabajo en equipos-logro individual” o también llamada Equipos de aprendizaje (Slavin 1977) y Johnson y Johnson (1999) lo llaman “Aprender juntos”. Proponen pequeños grupos de 4 personas, heterogéneos. Velázquez (2012) propone flexibilizar el número de personas por grupo hasta 6. La técnica tiene los siguientes elementos para llevarla a cabo:

1. El docente explica a la clase el planteamiento del trabajo: objetivos y criterios de logro.
2. Se forman grupos heterogéneos de entre tres y seis personas.
3. Dentro de cada grupo hay diferentes roles (interdependencia positiva).
4. Los miembros del grupo desarrollan la tarea asignada. Los roles

se van alternando.

5. Hay un tiempo para el debate grupal, la coevaluación y la evaluación grupal
6. Cada grupo de alumnos dispone de hojas de registro para evaluarse.
7. Terminado el tiempo acordado, el docente y los grupos evalúan el proceso y los logros.

CAJA DE APRENDIZAJE

Las cajas de aprendizaje son una estrategia metodológica con un cierto recorrido en las aulas. Hoy en día se encuentra escasa literatura al respecto, pero en cambio hay muchos centros que las utilizan para llevar a cabo ciertos aprendizajes de investigación y favorecer la autonomía entre el alumnado. Observando a estos centros podemos describir algunos elementos que comparten para así entender mejor cuando hablamos de cajas de aprendizaje.

1. Se realizan en pequeños grupos (de 4 o 5 alumnos).
2. La caja tiene una temática concreta.
3. Fomentan procesos de investigación y/u observación.
4. La caja puede estar más o menos pautada con distintas tareas a realizar.
5. Fomentan la toma de decisiones y la autonomía e iniciativa personal.
6. La metodología puede ser cooperativa o simplemente trabajo en grupo.

La caja de aprendizaje con implemento que hemos diseñado responde a los siguientes criterios:

1. El alumnado debe conocer los objetivos que se pretenden conseguir.
2. Durante y en acabar la propuesta deben poderse evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros de equipo.
3. Las actividades son abiertas y no tienen una única solución.
4. La metodología a seguir durante el proceso es cooperativa.
5. Pueden escoger las actividades que van a superar en cada nivel.

JUSTIFICACIÓN DEL TALLER

Los tres autores del taller llevamos unos años investigando y reflexionando sobre cómo mejorar nuestras clases de educación física. Intentamos aplicar estrategias metodológicas que favorezcan la toma de decisiones de los alumnos y dotarlos de más autonomía para realizar sus actividades físicas. También observamos que los centros donde estamos trabajando están implementando esta metodología de trabajo en el aula. Nosotros queríamos ver si era posible realizar esta metodología en nuestro contexto, la educación física.

OBJETIVOS

Presentando este taller nos proponemos 3 objetivos:

1. Vivenciar una propuesta educativa (cajas de aprendizaje) con metodología cooperativa en la educación física.
2. Facilitar estrategias concretas para desarrollar una secuencia didáctica basada en cajas de aprendizaje en la Educación física.

3. Reflexionar y debatir las ventajas y posibles inconvenientes de desarrollar este tipo de propuestas en la Educación física.

DINÁMICA DEL TALLER

En el taller se vivenciará una secuencia didáctica de unas 13 sesiones aplicada alumnado de 8-10 años llamada “Cajas de aprendizaje”. El eje principal de la secuencia son los implementos.

Para entender la lógica interna de la propuesta y experimentarla, el taller seguirá la misma dinámica que se utiliza con el alumnado:

ACTIVIDADES

Temporalización

- | | |
|------------|--|
| 15' | <ol style="list-style-type: none"> 1. - Presentación 2. - Justificación del taller 3. - Explicación de la secuencia didáctica. 4. - Explicación de la dinámica del taller. 5. - Elaboración de los pequeños grupos cooperativos. |
| 5' | <ol style="list-style-type: none"> 6. - Entrega del dossier de equipo. 7. - Escoger la primera caja a realizar (Raquetas, Estics, Paracaídas, Lacross, Freesbies o Indiacas) |
| 20' | <ol style="list-style-type: none"> 8. - Intentan superar los tres niveles de una caja: 9. *Nivel 0 es de libre experimentación. 10. *Nivel 1 son propuestas individuales y cada miembro del pequeño grupo tiene que superar un mínimo de 3. |
| 20' | <ol style="list-style-type: none"> 12. *Nivel 3 son en pequeño grupo. Tienen que superar un mínimo de 2. 13. - Finalmente jugarán a un juego colectivo y habrán conseguido una estrella. 14. - Rellenarán la hoja de seguimiento y se tendrán que autoevaluar con la rúbrica. |
| 20' | <ol style="list-style-type: none"> 15. - Cambiarán de caja y volverán a hacer el mismo procedimiento que en la actividad anterior. |
| 20' | <ol style="list-style-type: none"> 16. En 3 subgrupos vamos a reflexionar y debatir las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo este tipo de metodologías en la educación física. |
| 10' | <ol style="list-style-type: none"> 17. En gran grupo. Puesta en común de las conclusiones habladas en los subgrupos. 18. Cierre y despedida de los participantes. |

DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La propuesta son unas cajas de aprendizaje para poder lograr el carnet que los acredite como deportista de élite (*ver anexo 2*). Este carnet puede tener un total de 6 estrellas. Para conseguir una estrella cada grupo dispone de 2 sesiones en las cuales todos los componentes del grupo deberán superar los niveles de una caja y llegar al juego colectivo final.

Se han diseñado un total de 6 cajas de experimentación con propuestas de actividades, clasificadas por niveles (*ver anexo 5*):

1. **Nivel 0:** Libre experimentación
2. **Nivel 1:** Propuestas individuales (superar 3 propuestas del total)
3. **Nivel 2:** Propuestas en pareja (superar 3 propuestas del total)
4. **Nivel 3:** Propuestas en grupo (superar 2 propuestas del total)
5. **Juego colectivo**

Cada grupo base empieza por el **nivel 0** con una libre experimentación con el material de la caja y comparten una propuesta con los compañeros de grupo. A continuación, el grupo empieza a trabajar propuestas del **nivel 1**. Cuando todos los componentes del grupo han hecho/superado 3 pueden pasar al nivel 2.

Una vez han superado 3 propuestas del **nivel 2** pasan al nivel 3. Hay que hacer en grupo 2 de las propuestas **de nivel 3**. Cuando todas las personas del grupo han conseguido los 3 niveles se puede realizar el “**Juego colectivo**” de aquel material y lograrán una estrella para el carnet.

No es necesario que todos los componentes del grupo superen las mismas actividades, pero sí el número asignado por nivel. Así fomentamos actitudes de responsabilidad individual y de interdependencia positiva entre los compañeros del pequeño grupo.

Una vez elaboramos la justificación curricular (*ver anexo 1*) para el diseño de la secuencia didáctica, determinamos los siguientes objetivos de aprendizaje que pretendemos lograr con los alumnos:

1. Realizar tu rol y ser capaz de ayudar a los compañeros a realizar el suyo.
3. Ser capaz de ayudar a resolver situaciones haciendo que todos participen.
4. Organizarse correctamente como grupo y encontrar estrategias para seguir mejorando todos los miembros del grupo.
5. Ejecutar la recepción, el lanzamiento y el golpeo con fluidez y saber ayudar a los compañeros para que mejoren.
6. Conseguir el carnet de deportista con el máximo de estrellas posible.

Con el fin de ayudar al funcionamiento del grupo, cada alumno durante las dos sesiones que dura una caja, realizará uno de los cuatro roles que hay para favorecer la responsabilidad individual y grupal:

1. **Secretario/a:** Es el responsable de leer las propuestas de la caja.
2. **Director/a:** Es el responsable de verificar que sus compañeros / as superan las propuestas y rodearlas en la hoja de seguimiento.
3. **Animador/a:** Es el responsable de animar al grupo.
4. **Material:** Es el responsable del material y vela para que sea bien utilizado.

Estos roles irán rotando de forma que al finalizar todas las cajas los alumnos deberán haberlos realizado todos.

Evaluación y seguimiento

El alumno/a que ejerza el rol de director/a será quien rellenará la hoja de seguimiento, donde irá anotando las actividades que supera con éxito cada compañero/a de su equipo (*ver anexo 3*). Al finalizar cada caja, cada alumno/a realizará una rúbrica de autoevaluación (*ver anexo 4*).

Temporalización:

Para llevar a cabo la secuencia didáctica propuesta nos guiamos con nuestra experiencia en los respectivos colegios. De aquí surge la temporalización que creemos más conveniente. En todo caso es una orientación flexible a las distintas realidades escolares.

1. **Sesión 1:** Presentación de la caja de aprendizaje y de su funcionamiento, distribución de los grupos, presentación de los indicadores de aprendizaje.
2. **Sesión 2 y 3:** Cada grupo escoge una de las 6 cajas (raquetas, palos de hockey, ropas, lacrosse, freesbies e indiacas). Empezarán por la libre exploración, individual, en pareja y finalmente en pequeño grupo (ver anexo 5), dándose en todo momento la interdependencia positiva para conseguir superar el nivel. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento (ver anexo 3) y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica de autoevaluación (ver anexo 4) y si superan la caja se ponen la estrella en el carnet (ver anexo 2).
3. **Sesión 4 y 5:** Cada grupo cambia de caja, si hay dos grupos que escogen la misma caja es compatible. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica y ponen la estrella en el carnet.
4. **Sesión 6 y 7:** Cambio de caja. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica y ponen la estrella en el carnet.
5. **Sesión 8 y 9:** Cambio de caja. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica y ponen la estrella en el carnet.
6. **Sesión 10 y 11:** Cambio de caja. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica y ponen la estrella en el carnet.
7. **Actividad 12 y 13:** Cambio de caja. Durante el proceso deben ir rellenando la hoja de seguimiento y al finalizar todas las actividades, de manera individual, hacen la rúbrica y ponen la estrella en el carnet.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Currículum d'educació primària DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
2. Currículum Educació Primària, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Juny 2016.
3. Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Buenos Aires: Aique.
4. Slavin, R. E. (1977). Student teams and achievement divisions: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes. (Informe nº 233). Baltimore, MD: John Hopkins University.
5. Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*, Barcelona, INDE.
6. Velázquez, C. (2012). La Pedagogía de la cooperación en educación física, Méjico, Colectivo La Peonza.
7. Velázquez, C. (julio-agosto de 2014). *Aprendizaje cooperativo: Aproximación teórico-práctica aplicada a la educación física*. Monográfico sobre actividades físicas colaborativas y para la paz. EmásF Revista Digital de Educación Física ISSN: 1989-8304 D.L: J 864-2009. Año 5, Num. 29. Pag. 19-31 <http://emasf.webcindario.com>. Consultat 27 de juliol de 2017.

Anexos: actividades de la caja de raquetas

Anexo 1

A continuación mostramos la justificación curricular de la propuesta (Cajas de aprendizaje) en base al Currículum Educació Primària (2016) del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

DIMENSION DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD			
COMPETENCIA: Resolver situaciones motrices de forma eficaz en la práctica de actividades físicas.			
BLOQUES DE CONTENIDO	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de la lateralidad referida al propio cuerpo, los otros y los objetos. - Resolución de la estructura del espacio y el tiempo en acciones y situaciones motrices. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientarse en el espacio en relación a la posición de personas y de objetos utilizando las nociones topológicas. - Participar en las actividades físicas ajustando la propia actuación a las posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento. 	
HABILIDADES MOTRICES	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización eficaz de las habilidades motrices básicas en entornos y situaciones variadas conocidas y estables. - Elaboración de un control motriz y dominio corporal. - Apreciación del esfuerzo en las actividades físicas, tanto individual como colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desplazarse, saltar, girar, lanzar, recibir y manejar objetos mediante un movimiento corporal coordinado. 	

COMPETENCIA: 4. Valorar la práctica habitual de la actividad física como factor beneficioso para la salud.

BLOQUES DE CONTENIDO	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto por los materiales y los espacios de acuerdo con las normas elaboradas. - Medidas básicas de seguridad en la práctica de la actividad física. - Percepción del esfuerzo durante la realización de la actividad física - Apreciación del esfuerzo individual y de los compañeros / as. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de forma activa y con esfuerzo en actividades diversas, individuales y en grupo, mostrando una actitud de aceptación ver los compañeros / as. 	

DIMENSIÓN JUEGO MOTOR Y TIEMPO LIBRE

COMPETENCIA: 7. Participar en el juego colectivo de manera activa mostrándose respetuoso con las normas y los compañeros / as.

COMPETENCIA: 8. Practicar actividades vinculadas al entorno como una forma de ocupación del tiempo de ocio.

BLOQUES DE CONTENIDO	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y respeto de las normas y valoración de las personas cuando participan en el juego. - Valoración del juego como medio de relación, diversión y de uso del tiempo de ocio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar y disfrutar de los juegos y las actividades físicas con el conocimiento y respeto de las normas. 	

Imágenes: Pere Casals

Fuente: Secuencia didáctica “Caja de Aprendizaje con implementos”

Anexo 2

Carnet de cada uno de los deportistas. Que se rellenará con el nombre y el grupo en la primera sesión y luego también cuando el grupo consiga una estrella.

NOMBRE:

CAJA
DE APRENDIZAJE

EL       GRUPO

SOMOS UNOS DEPORTISTAS DE.....

ESTRELLAS!!!

Imagen: Pere Casals

Anexo 3


A continuación mostramos la hoja de seguimiento de grupo, donde tienen que poner su nombre en el rol que van a desempeñar en esa caja, valorarse como lo van llevando a cabo, marcar las propuestas superadas de cada nivel y finalmente, hacer comentarios en las observaciones. Así al día siguiente pueden ver que aspectos pueden mejorar o que hacen bien.

CAJA DE APRENDIZAJE 
HOJA DE SEGUIMIENTO

CURSO: _____ GRUPO: _____


ROLES:

- 1. Secretario (S):** Es el encargado de leer las propuestas de la caja.
- 2. Director (D):** Es el encargado de verificar que sus compañeros / as superan las propuestas y rodearlas en la hoja de seguimiento.
- 3. Animador (A):** Es el encargado de animar el grupo.
- 4. Material (M):** Es el encargado de material y vela para que sea bien utilizado.




Nombre	0	1	2	3
S		A B C D E F	A B C D E	A B C
D		A B C D E F	A B C D E	A B C
A		A B C D E F	A B C D E	A B C
M		A B C D E F	A B C D E	A B C
M		A B C D E F	A B C D E	A B C

Observaciones:




Nombre	0	1	2	3
S		A B C D	A B C D	A B C
D		A B C D	A B C D	A B C
A		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C

Observaciones:




Nombre	0	1	2	3
S		A B C D E	A B C D	A B C D
D		A B C D E	A B C D	A B C D
A		A B C D E	A B C D	A B C D
M		A B C D E	A B C D	A B C D
M		A B C D E	A B C D	A B C D

Observaciones:




Nombre	0	1	2	3
S		A B C D E	A B C D	A B C
D		A B C D E	A B C D	A B C
A		A B C D E	A B C D	A B C
M		A B C D E	A B C D	A B C
M		A B C D E	A B C D	A B C

Observaciones:



Nombre	0	1	2	3
S		A B C D	A B C D	A B C
D		A B C D	A B C D	A B C
A		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C

Observaciones:



Nombre	0	1	2	3
S		A B C D	A B C D	A B C
D		A B C D	A B C D	A B C
A		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C
M		A B C D	A B C D	A B C

Observaciones:

Imágenes: Pere Casals

Annexo 4

A continuación se muestra la rúbrica de autoevaluación que deberán rellenar los alumnos al finalizar las sesiones de la presente secuencia didáctica. También puede ser utilizada por el docente.






	NOVEL 4	APRENDIZ 3	AVANZADO 2	EXPERTO 1
ROL DENTRO DEL / DEL GRUPO 25%	Te cuesta cumplir tu rol. No te acuerdas y te ayuda el maestro.	Generalmente realizas tu rol pero algunas veces los compañeros te lo tienen que recordar.	Realizas tu rol correctamente.	Realizas tu rol y eres capaz de ayudar a los compañeros a realizar el suyo.
PARTICIPACIÓN Y RESPECTO A LAS NORMAS 25%	Participas de manera activa, respetando las normas y a los compañeros.	Participas activamente respetando las normas y a los compañeros/as, si no estas de acuerdo con alguna decisión eres capaz de explicarlo.	Participas activamente con iniciativa respetando las normas y a los compañeros, ayudas a los demás a que participen.	Participas activamente con iniciativa respetando las normas y a los compañeros. Eres capaz de ayudar a resolver situaciones que se presentan intentando que participe todo el mundo.
TRABAJO EN EQUIPO 25%	Tenéis pequeños conflictos y necesitáis a menudo ayuda del maestro para solucionarlos.	El grupo se organiza un poco y necesita alguna ayuda del maestro para resolver alguna situación puntual.	El grupo se organiza con muy pocas ayudas del maestro.	El grupo se organiza solo y encuentra estrategias para seguir mejorando todos los componentes del grupo.
TÉCNICA 25%	Ejecutas la recepción, el lanzamiento y el golpeo con los diferentes materiales de la caja. Necesitas alguna ayuda puntual.	Ejecutas correctamente la recepción, el lanzamiento y el golpeo con los diferentes materiales de la caja. Aceptas la ayuda de los compañeros para	Ejecutas la recepción, el lanzamiento y el golpeo con fluidez con los diferentes materiales trabajados.	Ejecutas la recepción, el lanzamiento y al golpeo con fluidez y sabes ayudar los compañeros/as para que mejoren.

Imagen: Pere Casals i Cristina Guijosa


Anexo 5

A continuación adjuntamos las distintas propuestas que forman parte de una caja de aprendizaje, concretamente la de raquetas. También se puede observar los niveles que hay dentro de una misma caja y el tipo de dinámicas que se fomentan en ellos.

NIVEL 1	A	Haz 10 toques, golpeando cada vez con una cara diferente de la pala. <i>(Si cae vuelve a empezar)</i>	
NIVEL 1	B	Atraviesa la pista con un globo haciendo toques con una pala. <i>(Si cae el globo al suelo vuelve a empezar)</i>	
NIVEL 1	C	Atraviesa la pista botando la pelota con la pala. <i>(Si se escapa la pelota hace falta que vuelvas a empezar)</i>	
NIVEL 1	D	Haz un mínimo de 5 toques seguidos <i>(Si puedes hacer más mejor !!)</i>	
NIVEL 1	E	Llega hasta el medio de la pista haciendo toques con la pala. <i>(Si cae la pelota deberás volver a empezar)</i>	
NIVEL 1	F	Golpea hacia arriba y da palmas antes de volver a golpear. <i>(También te puedes inventar otras cosas mientras el balón está en el aire ...)</i>	
NIVEL 2	A	En pareja: debéis conseguir hacer 10 toques contra una pared <i>(La pelota puede botar en el suelo)</i>	
NIVEL 2	B	En pareja: Mientras el compañero sujeta un aro, hay que pasar la pelota 6 veces por dentro. <i>(Estáis separados 5 pasos de distancia)</i>	

NIVEL 2	C	En pareja: Debe conseguir pasáros la pelota 5 veces seguidas <i>(la pelota puede botar al suelo)</i>	
NIVEL 2	D	En pareja: Debeis conseguir pasáros el balón 5 veces seguidas por encima de la red <i>(Montad una red con una cinta)</i>	
NIVEL 2	E	En pareja: Debéis conseguir pasáros el balón 5 veces <i>(Si cae la pelota hay que volver a empezar)</i>	
NIVEL 3	A	En grupo: Debe trasladar una pelota al otro lado de la pista pasando sesión el balón. <i>(Si cae la pelota hay que volver a empezar)</i>	
NIVEL 0	*	Tenéis 10 minutos para practicar libremente con el material después todos compartiréis con los compañeros 1 propuesta.	


JUEGO EN GRUPO

ENHORABUENA HABÉIS CONSEGUIDO UNA 

“Por encima de la red”

1. Haced dos equipos y coloque cada equipo a un lado del campo
2. Os tenéis de pasar el balón por encima de la red
3. Debéis conseguir hacer el máximo número de pasadas

A ver cual es vuestro record!!!



Imágenes: Pere Casals

EMOCIÓNATE: RECONOCE Y EXPRESA TUS EMOCIONES

FEEL YOUR EMOTIONS: RECOGNISE AND EXPRESS YOUR EMOTIONS

Fernando Vaquero Martín

Profesor de Educación Física en el CEIP Narciso Alonso Cortés de Valladolid

Correo electrónico de contacto: fevaque@gmail.com

RESUMEN: Este taller (pensado para 5º y 6º de primaria) pretende dar valor al mundo de las emociones, aprender a ponerles nombre, saber transmitirlos a los demás y entender cómo las demás personas expresan las suyas. Ser conscientes de que esos sentimientos, en ocasiones, nos llevan a tener comportamientos que podríamos considerar inapropiados para una sana convivencia. Para ello, presentamos una forma de abordar la expresión de las emociones a través de la expresión corporal y de la estructura de aprendizaje cooperativo “descubrimiento compartido”.

Palabras clave: emociones, expresión corporal, comunicación, cooperación.

ABSTRACT: This workshop (designed for 5th and 6th grade of primary school) aims to focus on the value of the world of emotions, to learn how to name them, to know how to convey them to others while understanding how others express their own emotions. Understanding that these feelings can, at times, lead us to behave in a way that could be considered inappropriate for healthy coexistence is a must. To do this, we present a way of addressing the expression of emotions through body language and the structure of cooperative learning known as "shared discovery".

1. JUSTIFICACIÓN DEL TALLER

1.1. ¿Por qué este taller?

Nos encontramos en un momento en el que parece estar en auge la educación de las emociones. Personalmente, me alegra que esto sea así, porque ya desde hace mucho tiempo gran cantidad de maestros y maestras veníamos hablando de la importancia que las emociones y los sentimientos tienen en la vida de cada persona, sin exceptuar, por supuesto, a los niños. Y proponíamos (y seguimos proponiendo) en nuestras programaciones crear un clima agradable en el aula, en el que todos se sientan a gusto para trabajar mejor. Porque ¿no es verdad que cuando estamos bien con los compañeros y compañeras el trabajo es más gratificante e incluso más satisfactorio? Muchos estamos convencidos de ello.

Estamos de acuerdo con Cristina García (2016) en que las emociones guían la mayor parte de la conducta infantil, en mayor medida cuanto menor es el niño; por ese motivo es tan importante ayudar a nuestros niños y niñas a gestionar las propias emociones. Y gestionar implica saber identificarlas, expresarlas de forma que no le bloqueen a uno mismo ni dañen a los demás, y saber contenerlas o autorregularlas.

La educación emocional tiene una gran importancia en la vida de los centros educativos y, por eso, conviene integrarla en nuestro currículo de forma explícita. El currículo de la comunidad de Castilla y León (BOCYL N° 142), en el área de Educación Física, contempla en el bloque 5: Actividades físicas artístico-expresivas, el contenido: “Expresión y comunicación de sentimientos y emociones, individuales o compartidas, a través del cuerpo, el gesto y el movimiento, con espontaneidad y creatividad”.

1.2. Las emociones

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que todas las emociones que experimentamos a lo largo del día son positivas, cuando somos capaces de analizarlas nos ayudan a conocernos a nosotros/as mismos/as y a interactuar con las demás personas.

Según sea la emoción que experimentamos las consecuencias pueden ser diferentes. Algunas emociones son agradables, como la alegría, el gozo, el entusiasmo, la serenidad, etc. Estas emociones nos hacen estar contentos y manifestarnos ante los demás de forma simpática e incluso cariñosa. Otras emociones son desagradables, como el miedo, la vergüenza, la tristeza, el enfado, etc. que nos empujan a manifestarnos ante los demás de forma arisca e incluso furiosa.

Las emociones, en no pocas ocasiones, producen en nosotros/as cambios

fisiológicos como por ejemplo aumento de la sudoración, tener la respiración más lenta o más rápida, etc.; cambios en nuestros pensamientos y razonamientos y cambios en nuestra forma de comportarnos. Cada emoción, por tanto, nos comunica algo muy valioso para nosotros/as, aunque lo hace con un lenguaje que hemos de aprender a descifrar

Pero, ¿reconocemos esas emociones que a cada momento nos surgen como por arte de magia, a veces como vendavales y otras veces como rodeadas de estrellas y confeti?

En muchas ocasiones no resulta fácil poner nombre a las emociones, porque no sabemos lo que nos pasa y sólo sabemos que una circunstancia nos resulta agradable o desagradable y, como consecuencia, nuestro comportamiento varía y nos mostramos amables o de forma airada sin saber siquiera por qué.

1.3. Los comportamientos, ¿consecuencia de las emociones?

Es en el ámbito de los comportamientos donde normalmente la educación emocional centra sus objetivos. El primer paso es conocer las diferentes emociones que existen, y seguro que entre todos podemos descubrir un abanico de emociones que en una u otra ocasión hemos experimentado. A partir de ahí podemos trabajar diferentes formas de expresarlas, y en un tercer momento podremos abordar los comportamientos que, a menudo inconscientemente, vienen acompañando a esas emociones.

Por tanto, tras conocer las emociones que podemos experimentar, e ir avanzando en nuestra construcción de personas íntegras, hay que reconocer el sentimiento que tenemos en un momento concreto, y así, siendo conscientes de él, no dejarnos arrastrar por unos comportamientos impetuosos, sino ser capaces de controlarlos. Entonces podremos decir que somos nosotros/as los/as que controlamos nuestros sentimientos y no éstos los que controlan nuestra forma de comportarnos. Dicho de otra forma, como afirma Cristina García (2016): en vez de reprimir y censurar emociones (sobre todo las desagradables), debemos aceptarlas y, con ello, ayudar a fomentar otras emociones en el niño/la niña, o también en el adulto, que le ayuden a encontrar su bienestar emocional. Por ejemplo:

- Aceptar la ira y ayudar a potenciar la tranquilidad.
- Aceptar la vergüenza y ayudar a reforzar la seguridad.
- Aceptar los celos y ayudar a potenciar el amor y la seguridad en sí mismo/a.
- Aceptar la tristeza y fomentar a la vez la alegría.
- Aceptar el aburrimiento y ayudar a descubrir la ilusión.
- Aceptar el miedo y favorecer amor y confianza en sí mismo/a, etc.

2. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS A DESARROLLAR EN EL TALLER

2.1. Estructura del taller

1. Presentación del taller.
2. El cuerpo en el espacio: Descubrimos diferentes formas de caminar según la emoción que se exprese.
3. Vocalización: Trabajar la vocalización con distintos tonos, timbres y alturas a partir de una frase y de diferentes estados de ánimo.
4. Yo te veo así: Juego de comunicación.
5. Descubrimiento compartido: Aprender de forma creativa y cooperativa a expresar una emoción con una coreografía.
6. Puesta en común: Reflexión en grupo de las propuestas trabajadas para recoger las más interesantes y la opinión crítica de los/as participantes.

2.2. Desarrollo

2.2.1.- Presentación

Se resumirá a los/las participantes la justificación antes expuesta. Las actividades, aunque nosotros las hemos llevado a cabo con alumnado de 5º y 6º de primaria, se podrían llevar a cabo con niños y niñas de 8 a 12 años, es decir de 3º a 6º de primaria.

2.2.2.- El cuerpo en el espacio

Juego de “Los sentimientos” basado en Vaquero y del Valle (2001)

Se forman parejas, de manera que un miembro de la pareja se identifique con el sonido del silbato y el otro con el de las palmas. Todos/as caminan por el espacio y se hace sonar el silbato a la vez que quien dirige el juego dice en alto una emoción (por ejemplo enfadado/a), los que se identifican con el sonido del silbato se sientan a observar, mientras el resto se mueve por el espacio intentando representar, lo mejor que pueda, esa sensación. “Caminamos todos/as otra vez”. A continuación se dan palmas a la vez que se dice una emoción diferente (por ejemplo alegre), quien se identifique con el sonido de las palmadas se sienta y el resto se mueve intentando representar lo mejor que pueda esa emoción.

Se repite varias veces, con distintas emociones: (miedo, tristeza, sorpresa, asco, etc.)

Variante: Se forman dos grupos. Mientras un grupo realiza la actividad, el otro observa sentado, luego se cambian los papeles.

Variante 2: Colocados en filas enfrentadas, los de una fila expresan una emoción y quien tiene enfrente deberá adivinar. Si no lo consigue puede pedir ayuda al resto de su fila.

2.2.3.- Vocalización

Colocados en dos filas enfrentadas, pasar una frase al de enfrente de distintas maneras: con alegría, miedo, terror, pasión enamorada, preguntando, respondiendo, ...

La frase puede ser inventada, como: “*Cómo se mira la luna a la orilla de una laguna*”, o de autores consagrados como Antonio Machado: “La primavera ha venido, nadie sabe cómo ha sido”.

Juego basado en un juego de Vaquero (2011) llamado “cintas de prejuicios”

El animador coloca a la altura de la frente de los participantes unos papeles adhesivos con diversas palabras (“animada”, “contento”, “agobiado”, “agresivo”, “asqueada”, “acomplejado”, “apenada”, “calmado”, “confiada”, “deprimido”, “frustrada”, furioso,...) sin que sean vistas por la persona a quien se las coloca. Después todos/as se mueven por el espacio hablando con las otras personas como si éstas se encontraran con el estado de ánimo que tienen escrito en el papel.

La riqueza de esta actividad está en el comentario posterior.

2.2.5.- Descubrimiento compartido

Basado en la estructura de aprendizaje cooperativo de Carlos Velázquez (2003). Se desarrollará así:

1. Primero se propone una actividad motriz en forma de pregunta abierta: ¿De cuántas formas podemos expresar con el movimiento de nuestro cuerpo, sin palabras, el sentimiento de enfado? Cada participante explora individualmente las distintas posibilidades de respuesta, cuantas más mejor.
2. A los pocos minutos se pide que, de todas las respuestas, cada participante retenga dos y las ensaye repetidas veces hasta que sea capaz de dominarlas.
3. Se forman parejas. Cada miembro de la pareja enseña a su compañero las dos respuestas que ha ensayado. Ambos son responsables de dominar las respuestas diferentes y de conseguir que su compañero lo haga también. En nuestro caso, cada pareja dominará entre dos (si todas las respuestas de ambos miembros hubieran sido iguales) y cuatro (si todas hubieran sido diferentes) posibilidades motrices.
4. Cada pareja selecciona entre sus respuestas dos, y ambos miembros las

ensayan repetidas veces hasta que son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo. La única condición para elegir las respuestas que se van a ensayar es que cada miembro de la pareja debe aportar una propuesta.

5. Dos parejas se unen y forman un grupo de cuatro. Cada pareja enseña a la otra las dos respuestas que han elegido. Cada alumno es responsable de dominar todas las respuestas diferentes y de conseguir que todos los compañeros que ahora forman el equipo también lo hagan. Con las cuatro respuestas preparan una pequeña coreografía.

6. Representación de las diferentes coreografías.

Este es un momento en el que comentar la eficacia del taller para conseguir los objetivos que se propone (expresar los propios sentimientos, comprender los de los demás y controlar los comportamientos inapropiados que puedan surgir tras experimentar una emoción desagradable).

Resultará interesante comentar en el procesamiento grupal las diferentes formas que se han mostrado para expresar una emoción. Hacer ver que todas las formas de expresión son válidas, preguntar con cuál se han sentido más identificados/as, y preguntar si todas las expresiones han sido adecuadas, o alguna entraría dentro de una comunicación inapropiada que deberíamos controlar, y por tanto evitar.

También es un momento idóneo para insistir en lo positivo que es mostrar a los demás nuestras emociones, sea sin palabras como hemos hecho o con el diálogo, base de la comunicación entre dos personas. Como dice Suarez (2004), dar a conocer nuestros sentimientos es una buena forma de mostrarnos a los demás. Si además nos comunicamos hablando desde uno/a mismo/a, lo que decimos será recibido por los demás con más empatía que si nos dirigimos hablando en segunda persona. Por ejemplo, ante un conflicto que ha surgido por la discusión sobre el orden que deben tener en una fila la persona que se siente molesta puede decir: *–“Perdona, yo estaba antes en la fila y cuando has llegado y te has puesto delante de mí me he sentido despreciada en mis derechos, así que creo que debo ponerme delante de ti”–*, con lo que está hablando de sí misma, de su sentimiento, y reivindica su derecho a estar primera. Pero también podría haber dicho *–“¡Oye tú! ¿Qué haces? No te cueles que tienes mucha cara, y ponte detrás”–*, con lo que está hablando en segunda persona y su interlocutor se podría sentir juzgado por ella, y percibir su frase como una calificación y una provocación.

Las dos frases de antes están expresando la misma idea, sin embargo quien escucha no las percibe de la misma manera. Esto nos habla de otro punto importante en relación con las emociones, y son los comportamientos que se manifiestan provocados por los sentimientos. Dicho de otra manera, es importante para nuestra relación con las demás personas que aprendamos a

controlar nuestras emociones y no dar rienda suelta a los comportamientos espontáneos que pueden darse tras experimentar una emoción. Pero esto también implica aprender a comunicarse. Según Suarez (2004) básicamente existen tres formas de comunicarnos con los demás: agresiva, pasiva y asertiva, y la más eficaz es la asertiva, ya que supone la expresión de las ideas y los sentimientos de una forma adecuada y respetuosa con los derechos de los demás.

Nos parece también importante añadir, que sería muy interesante que todo lo que aprenda el alumnado acerca de expresar sus emociones, comunicación positiva hablando desde el “yo”, etc., fuera capaz de trasladarlo a otros momentos que vive en la escuela, como puede ser el procesamiento grupal de cada sesión de Educación Física, o el momento de resolver un conflicto para que sea capaz de hacerlo de forma pacífica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOCyL N° 142, (25-julio-2016). *DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*
- García C. (2016): Educación emocional en la infancia, las emociones en la infancia. Formato digital consultado en https://edukame.com/system/files/gratis/educacion_emocional_infantil_en_la_escuela.pdf
- Suarez, M.A. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. En *Tabanque: Revista pedagógica N° 18,* (135-152) Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138359>
- Vaquero, F. y del Valle, J. (2001) Juegos y ejercicios de expresión corporal. En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Medina del Campo, 9 al 12 de julio de 2001. Valladolid. La Peonza. Cederrón*
- Vaquero, F. (2011). La comunicación y los juegos cooperativos. En M.T. Pinheiro de Almeida (Organizador). *Jogos cooperativos, Nos diferentes contextos,* (127-140). Jundiaí: Fontoura
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza. Cederrón*

PROYECTOS COOPERATIVOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA MATEMÁTICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

COOPERATIVE PROJECTS TO DEVELOP MATHEMATICAL COMPETENCE FROM PHYSICAL EDUCATION

Colegio Pineda, Hospitalet de Llobregat, Barcelona
Universidad de Barcelona

Correo electrónico de contacto: bea.rodriuez@ub.edu

RESUMEN: El taller muestra diferentes proyectos cooperativos donde los contextos de la Educación Física se convierten en experiencias físico-motrices impulsoras del desempeño y la adquisición de la Competencia Matemática. Todos ellos se presentan al alumnado como situaciones-problema con el objetivo de ser resueltos a través del trabajo cooperativo. Durante el proceso de resolución es necesario utilizar contenidos matemáticos propios del juego, de la actividad física o del deporte. Los proyectos forman parte del recurso didáctico utilizado en la intervención de la investigación doctoral titulada *La Educación Física como contexto impulsor de la alfabetización matemática en Primaria*. En ella se valoró de qué manera y en qué grado se desarrollaban las habilidades matemáticas competenciales en entornos propios de la Educación Física de cuarto de Primaria.

ABSTRACT: The workshop shows several cooperative projects where the contexts of Physical Education become physical/motor experiences to boost the performance and acquisition of Mathematical Competence. All of these projects are presented to students as collaborative problem-solving scenarios. During the problem-solving process, it is necessary to use specific mathematical

contents of the game, the physical activity or the sports. The projects are part of the didactic resources used within the PhD research entitled *Physical Education as a context to improve mathematical literacy in elementary school*. In that research it was assessed, in which way and to what degree, the mathematical skills and competencies were being developed in specific Physical Education environments in 4th grade (elementary school).

Palabras clave: Educación física; Competencia matemática; Proyectos Cooperativos; Resolución de problemas.

Introducción

Autores de diferentes áreas curriculares y disciplinas educativas opinan que, por su carácter social, procedimental, abierto y multiexperiencial, los contextos y las tareas de aprendizaje generadas en el área de Educación Física (EF) pueden convertirse en espacios óptimos para el desarrollo de las Competencias Clave (CCc) (Chavarría, 2009; Díaz-Lucea, 2010; Lleixà, 2007; Perrenoud, 2012; Sarramona, 2004); y por extensión, también de la Competencia Matemática (CMa). En otro sentido, son muchos los autores que establecen relaciones prácticas o teóricas entre el entorno de la EF y la CMa, resaltando así, el valor instruccional de la materia como medio facilitador del aprendizaje de competencias matemáticas específicas (Alsina, 2004; Buscà, Moneo, Rodríguez-Martín, Hernández, & Murillo, 2016; Corbalán, 2013; Díaz-Barahona, 2008, 2009; Escamilla, 2008; Goñi, 2008; Ortega-Del Rincón, 2005; Rodríguez-Martín, 2017; Rodríguez-Martín & Buscà, 2015).

La necesidad de adaptar la acción docente al nuevo enfoque pedagógico trazado por la legislación vigente nos obliga a replantearnos cómo trabajar y desarrollar las CCc desde nuestra materia. Cabe señalar que en las orientaciones metodológicas de algunas versiones de carácter estatal y autonómico del currículo no se hace referencia explícita a que la EF deba participar en el desarrollo de la CMa. En cambio, todos los documentos valoran el carácter transversal de dicha competencia. Y especifican que para su adquisición es imprescindible utilizar contextos funcionales, significativos y ricos que muestren la relación entre las matemáticas y su aplicación en la realidad. Por este motivo, instan a desarrollarla “más allá” del aula, a través de situaciones de aprendizaje vinculadas a otras áreas curriculares. Además, proponen como un entorno idóneo, el juego (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària).

Esta imprecisión educativa fue una de las razones que promovió la investigación titulada: “La Educación Física como contexto impulsor de la alfabetización matemática en Primaria”. En ella se diseñó, aplicó y evaluó un recurso didáctico formado por situaciones-problema (S-P) potenciadoras del desarrollo de la CMa.

Características de la investigación

La investigación se realizó en el Colegio Pineda de Hospitalet de Llobregat, Barcelona, en el curso 2013-2014. Su objetivo fue constatar de qué modo y en qué grado el recurso didáctico contribuía al desarrollo de la CMa, confirmando así, que la EF podría ser un contexto significativo para impulsar la alfabetización matemática.

El estudio se implementó a tres clases de 4^o de Primaria como un proyecto anual de centro denominado "Acti-Mates", vigente del 2012 al 2017. Aunque se diseñó desde el área de EF, la programación y el desarrollo de actividades han tenido tratamientos metodológicos distintos. En sus inicios se trabajó de forma interdisciplinar, sin embargo, en la investigación definitiva se realizó íntegramente desde la asignatura de EF. La tabla 1 muestra las características principales.

Diseño Metodológico	Estudio múltiple de casos		
Casos (Cursos)	4ºA	4ºB	4ºC
Número Estudiantes	19	26	23
Horario	Módulo de 20 min a la semana por clase + sesiones de EF		
Tamaño de los grupos	De 3, 4 o 5 estudiantes		
Unidades de análisis	Discentes Maestras de matemáticas Profesora-investigadora (Maestra de EF)		

Tabla 1. Características de la investigación.

Educación Física y Competencia Matemática

El nuevo marco competencial se presenta como un entorno formativo idóneo para realizar planteamientos didácticos interdisciplinarios entre los ámbitos de las matemáticas y el de la EF (Rodríguez-Martín, 2017). Pero esta afirmación requiere mostrar las conexiones entre nuestra materia y la CMa. Para ello, debemos especificar que la CMa es la capacidad de utilizar el conocimiento matemático en un contexto con el fin de resolver problemas relevantes desde el punto de vista social. El aspecto más novedoso que aporta su incorporación al currículum es el referente a la utilización de situaciones contextualizadas para dar un uso social a las matemáticas (Goñi, 2008). Con este enfoque, la EF se puede considerar un ámbito generador de contextos significativos para desarrollarla (Rodríguez-Martín, 2017), en otras palabras, puede proporcionar entornos y situaciones físico-motrices matematizables, es decir, promotoras del proceso de matematización. Dicho proceso se considera esencial para el desempeño y la adquisición de la CMa (OCDE, 2003). El vínculo didáctico que hemos establecido se puede reconocer en la figura 1, donde se puede ver las diferentes fases.

La matematización está formada por la matematización horizontal, en la que la situación o el problema del mundo real se transfiere al mundo matemático; y por la matematización vertical, en la que se usan conceptos y destrezas matemáticas para la interpretación y la resolución.

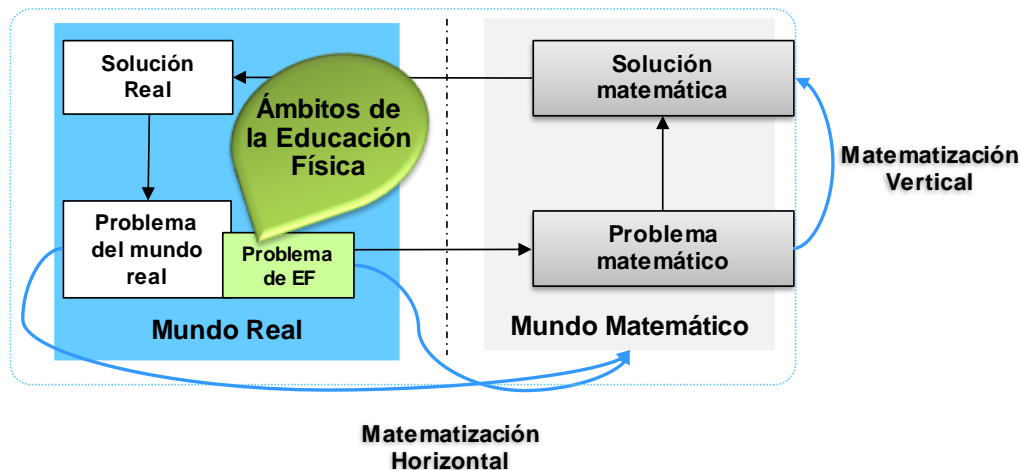


Figura 1. Conexión entre la CMA y la EF desde el proceso de matematización (Rodríguez-Martín & Buscà, 2015)

Los proyectos

Zabala y Arnau (2007) reconocen que no hay suficientes estudios acerca de cómo las personas consiguen ser competentes. Nosotros justificamos el desarrollo competencial analizando el enfoque educativo representado en el marco curricular. Éste enfatiza sobre el carácter holístico, sistemático, flexible, reflexivo y contextualizado de las competencias. Desde este manifiesto, la bibliografía consultada establece que para adquirir competencias se requiere de diferentes tipos de aprendizaje (Coll, 2007; Díaz-Barriga & Rigo, 2006; Escamilla, 2008; Hernández, 2006; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; Pérez-Gómez, 2012; Perrenoud, 2008; Zabala & Arnau, 2007):

- contextualizado, situado y transferible;
- significativo, funcional, útil, relevante y aplicativo;
- integrador de contenidos;
- crítico y reflexivo;
- activo, vivencial y práctico;
- **autorregulado y cooperativo.**

Estas premisas instruccionales plantean nuevos retos didácticos y en esta línea, autores, tanto del ámbito pedagógico como del matemático, afirman que la estrategia metodológica más adecuada para enseñar, aprender y evaluar competencias son las S-P (Alsina & Planas, 2009; Goñi, 2008; Perrenoud, 2012; Pozo, 2008; Zabala & Arnau, 2014).

Ahora bien, para llevar a término una propuesta curricular competencial resulta necesario concretar las dimensiones a desempeñar. Sin este paso el proceso de enseñanza y aprendizaje podría limitarse a un simple desarrollo de contenidos (Moreno, 2007). En nuestro caso, definimos y sintetizamos las dimensiones de la CMA tomando como referencia el Proyecto KOM (Niss, 2003). Los descriptores de cada dimensión se extrajeron de PISA (2003), Rico (2006) y Burgués y Sarramona (2013). Además, para diseñar la rúbrica de evaluación (ver tabla 2) se establecieron tres niveles de desempeño siguiendo ejemplos como el de Rico (2006).

Dimensiones	Descriptorios	Escala de logro		
		Nivel 1. Bajo	Nivel 2. Medio	Nivel 3. Alto
1. Pensar y razonar matemáticamente	1.1. Explica ideas para avanzar en la solución de la S-P	No tienen relación lógica. No propone	Tienen lógica, pero no están bien expresadas	Tienen una lógica matemática correcta
	1.2. Expresa argumentos matemáticos para justificar acciones y las estrategias cognitivas propuestas	No tienen relación lógica. No sabe	Tienen lógica, pero no están bien expresadas	Tienen una lógica matemática correcta
2. Modelización y resolución de problema	2.1. Identifica aspectos que relacionan la situación real con las propuestas matemáticas	No relaciona el problema con aspectos matemáticos	Relaciona el problema con aspectos de matemáticos de forma poco concretos	Relaciona el problema con aspectos matemáticos concretos y adecuados
	2.2. Identifica y relaciona las variables de la situación que marquen los pasos para dar con la solución		Propone oralmente ideas poco claras para relacionan las variables del problema con los pasos o acciones a dar para solucionarlo	Propone oralmente ideas que relacionan las variables del problema con los pasos o acciones a dar para solucionarlo
	2.3. Usa un modelo matemático (ensayo-error; deducción)	No se muestra activo en el uso de modelos matemáticos	Usa modelos, pero sin tener confianza	Usa de forma activa los modelos que correspondan a la tarea
	2.4. Utiliza conceptos y procedimientos matemáticos para resolver las tareas que permiten avanzar en la resolución del problema	Tiene dificultad para usarlos con autonomía y espontaneidad	Tiene dificultad para usarlos, pero con ayuda o guía los hace correctamente	Utiliza conceptos y procedimientos con autonomía y espontaneidad
	2.5. Analiza los resultados	No es capaz de valorar los resultados ni	Es capaz de valorar los resultados,	Es capaz de valorar los resultados y

		sacar conclusiones al respecto	pero no saca conclusiones relacionando su significado con las necesidades de la situación	sacar conclusiones relacionando su significado con las necesidades de la situación
	2.6. Aporta soluciones al problema ajustadas a los planteamientos	No aporta. Aporta una solución, pero no se ajusta la lógica del problema	Aporta una solución, pero no sabe justificarla ante la lógicamente de las necesidades del problema	Aporta una solución lógica que sabe justificar ante las necesidades del problema
	2.7. Presenta el resultado del trabajo	El resultado no es correcto	El resultado es correcto, pero poco claro	El resultado es correcto y está bien presentado
3. Comunicar y representar ideas matemáticas mediante el lenguaje simbólico, formal y técnico	3.1. Expresa ideas, procedimientos matemáticos	No se entienden y no se ajustan al modelo matemático	Se ajustan al modelo matemático, pero no se entienden	Se ajustan al modelo matemático y se entienden
	3.2. Usa el lenguaje formal y simbólico	No lo utiliza de forma correcta	Lo utiliza correctamente, pero no siempre que se necesita	Lo utiliza correctamente adaptado a la situación

Tabla 2. Rúbrica de evaluación

Se diseñaron los proyectos creando temáticas motivantes, funcionales y reales para el alumnado. Paralelamente se seleccionaron los contenidos matemáticos más significativos. Y se temporalizó cada proyecto de forma sucesiva y relacionada con las unidades didácticas (UD) de la programación de EF. La tabla 3 muestra la relación de estos aspectos.

UD de EF	S-P/Proyectos	Contenidos de EF				Contenidos matemáticos			
		El cuerpo imagen y percepción	Habilidades motrices	Juego y actividades deportivas	Salud	Números y operaciones	Medida: estimación y cálculo de magnitudes	Geometría	Tratamiento de la información: azar y probabilidad
“Nos ponemos en forma y aprendemos sobre la salud”	“Nos conocemos jugando”	✓	✓		✓	✓		✓	
“Nos orientamos en el espacio”	“La búsqueda del tesoro”	✓		✓		✓	✓	✓	
“Las habilidades de movimiento del ser humano: desplazamientos”	“Constructores de juegos”	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
“Las habilidades de movimiento del ser humano: lanzamientos y recepciones”	“Somos malabaristas”	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
“Nos iniciamos en los deportes”	“Las pruebas atléticas”	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
“Juegos de verano”	“La peonza está de moda”			✓				✓	

Tabla 3. Relación entre las UD de EF, las S-P y los contenidos de EF y de matemáticas

La estructura de las actividades de las S-P (ver figura 2) se creó teniendo como referencia el proceso que debe seguir una acción competente (Zabala & Arnau, 2007) y el que debe realizar un grupo de trabajo para resolver un problema matemático (Guzmán, 1991).

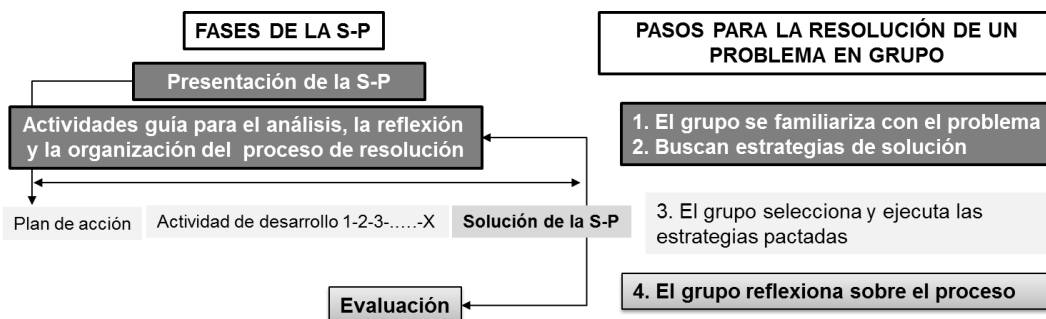


Figura 2. Fases de la S-P relacionadas a los pasos de resolución en grupo de un problema matemático

Con el fin de garantizar los procesos de aprendizaje cooperativo se diseñaron dinámicas de interacción entre los participante siguiendo los planteamientos de Colomina y Onrubia (2001). Por tanto, desde las actividades se promovió: 1) el conflicto entre puntos de vista moderadamente divergentes; 2) la regulación mutua a través del habla; y 3) el apoyo mutuo relacionado con los aspectos afectivos y motivacionales implicados en el aprendizaje. Con ello se buscó alcanzar la comprensión co-construida de ideas, procedimientos y significados matemáticos.

Todos los proyectos sitúan al alumnado ante S-P reales del ámbito de la EF con el desafío de resolverlas a través del trabajo cooperativo, colaborativo, deductivo-inductivo, co-constructivo y vivencial. La intención es ceder al grupo el control del proceso de resolución, es decir, dar el protagonismo a los estudiantes para que sean parte activa y responsable de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Pujolás, 2008). Todo esto se promueve porque ante la necesidad intrínseca del planteamiento de la S-P, es decir, tras la presentación del proyecto y de las actividades para el análisis y la organización, ellos crean un plan de acción donde se justifican y pactan: pasos, materiales, acciones, tareas, juegos, etc. En este caso, los grupos gestionan la elaboración de las tareas de resolución implementando, por tanto, el proceso de matematización horizontal. Posteriormente, y con el fin de alcanzar la solución, aplican sus conocimientos matemáticos desarrollando el proceso de matematización vertical. El conjunto de actividades se define como una experiencia instruccional cooperativa por la cual se desempeña la CMa y se impulsa la alfabetización matemática desde la EF.

Contenido del taller

1.- Introducción: 1) Necesidad de trabajar de forma interdisciplinar, contextual, vivencial, funcional y cooperativa. 2) Razones por las que es interesante y necesario trabajar la CMa desde los contextos de la EF. Y 3) formas de trabajar la CMa desde los ámbitos de la EF.

2.- Presentación de los proyectos: temáticas y actividades.

3.- Desarrollo del proyecto “La búsqueda del tesoro”.

Bibliografía

- Alsina, À. (2004). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos. Madrid: Narcea, S.A.
- Alsina, À., & Planas, N. (2009). Educación matemática y buenas prácticas: infantil, primaria, secundaria y educación superior. Barcelona: Graó.
- Burgués, C., & Sarramona, J. (2013). Competències bàsiques de l'àmbit matemàtic. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Buscà, F., Moneo, S., Rodríguez-Martín, B., Hernández, M., & Murillo, C. (2016). *Competencias básicas y educación física*. España: Wanceulen editorial deportiva.
- Chavarria, X. (2009). Competencias básicas y educación física. En D. Blázquez & E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 83-95). Barcelona: Inde.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula De Innovación Educativa*, 116, 34-39.
- Colomina, R., & Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios, & Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Corbalán, F. (2013). Matemáticas y deporte. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 64, 5-7.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya nº 4915 de 29-06-2007, pp. 21822-21870.
- Díaz-Barahona, J. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *efdeportes*.
- Díaz-Barahona, J. (2009). El desarrollo de la competencia matemática a través de la educación física: del currículum al aula. *efdeportes*.
- Díaz-Barriga, F., & Rigo, M. A. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Lucea, J. (2010). Interdisciplinariedad y educación física. Una relación cada vez más necesaria. *Tándem*, 33, 5-12.
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona: Graó.
- Goñi, J. M. (2008). 32-2 ideas clave. El desarrollo de la competencia matemática. Barcelona: Graó.
- Guzmán, M. de. (1991). Para pensar mejor. Barcelona: Labor.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106 del 4-05-2006, pp. 17158-17207.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículum. *Tándem*, 23, 31-37.
- Moreno, A. J. (2007). Desarrollo de la competencia matemática. Una estrategia de planificación. *Uno. Revista de Didáctica de las matemáticas*, 46, 33-42.

- Niss, M. (2003). Applications of mathematics '2000'. En D. Coray, F. Furinghetti, H. E. Gispert, B. R. Hodgson, & G. Schubring (Eds.), *One hundred years of L'Enseignement Mathématique—Moments of mathematics education in the twentieth century* (p. 271-284.). Genève: L'Enseignement Mathématique.,
- OCDE. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. París: OCDE.
- Ortega-Del Rincón, T. (2005). Conexiones Matemáticas. Motivación del alumnado y competencia matemática (Vol. 218). Barcelona: Graó.
- Pérez-Gómez, Á. (2012). Educarse en la era digital: la escuela educativa. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: J.C.Sàez.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2008). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
- Pujolás, P. (2008). 9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado nº52, del 1-03-2014. pp.19349-19420.
- Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. *Revista de Educación*, 275-294.
- Rodríguez-Martín, B. (2017). La Educación Física como contexto impulsor de la alfabetización matemática en Primaria. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Rodríguez-Martín, B. & Buscà, F. (2015). El desarrollo de la competencia matemática desde la educación física. Orientaciones para el diseño y la aplicación significativa de propuestas didácticas. *Uno. Revista de didáctica de las Matemáticas*, 69, 71-81.
- Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Barcelona: CEAC.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza de las competencias. Barcelona: Graó.

Anexos

Proyecto: “La búsqueda del tesoro”	
Dimensiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar y razonar matemáticamente 2. Modelización y resolución de problemas 3. Comunicar y representar ideas matemáticas mediante el lenguaje simbólico, formal y técnico
Contenidos de EF	<ul style="list-style-type: none"> - El juego - El cuerpo imagen y percepción
Contenidos vinculados a la CMa	- Números y operaciones
	- Medida-Longitud
	- Geometría
Objetivos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar conexiones entre el proyecto y las matemáticas.
a) Habilidades matemáticas competenciales	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar los pasos a seguir para dar con las demandas de la propuesta: dibujar un plano, marcar unos puntos en el plano, esconder objetos en el espacio, jugar. - Reconocer y saber dibujar diferentes formas geométricas que representan materiales de EF. - Usar el dibujo de las formas geométricas para estructurar y organizar un espacio real en un plano en una cuadrícula de 8 cuadros verticales y 10 horizontales. - Estructurar y organizar los diferentes materiales distribuidos por el espacio en el dibujo del plano. - Interpretar el plano y las pistas para orientarse durante la preparación y el juego. - Usar los conceptos matemáticos de espacio y plano. - Estimar la medida entre materiales al dibujarlos. - Marcar en el plano donde se van a esconder las 4 pistas con: círculos; coordenadas cartesianas; o puntos cardinales. - Utilizar elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información en relación con la organización, estructuración y orientación espacial. - Valorar la necesidad de tener conocimientos matemáticos para poder realizar actividades de la vida real o el juego.
b) Habilidades en el ámbito de la EF	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el interés, la motivación, la reflexión, la paciencia, la autonomía, la eficacia, el rigor, el orden y la claridad en el uso de contenidos matemáticos. - Utilizar estrategias para trabajar de forma cooperativas. - Crear un juego de orientación. - Leer e interpretar planos. - Mejorar la organización y orientación espacial. - Controlar y dominar los desplazamientos entre los objetos. - Jugar respetando las normas y los objetivos del juego.

TALLER: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: DE LA EXPLORACIÓN INDIVIDUAL AL TRABAJO EN GRAN GRUPO

WORKSHOP: COOPERATIVE LEARNING AND PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD EDUCATION: FROM INDIVIDUAL EXPLORATION TO WORK IN A LARGE GROUP

Víctor M. López Pastor¹,
Cristina Pascual Arias².

¹⁻²Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

Correo electrónico de contacto: vlopez@mpc.uva.es

RESUMEN: La finalidad de este taller es presentar un ejemplo de cómo utilizar dinámicas de aprendizaje cooperativo en educación física en educación infantil. Trabajamos con una estructura de sesión que establece una progresión desde la exploración individual hasta el trabajo en gran grupo, generando constantemente situaciones y procesos de aprendizaje cooperativo. En el taller llevaremos a cabo un ejemplo de sesión que utiliza esta metodología para trabajar un contenido propio de estas edades: "el esquema corporal". A lo largo del trabajo presentamos los fundamentos en que basamos nuestro trabajo y un ejemplo de la sesión a llevar a cabo.

ABSTRACT: The purpose of this workshop is to present an example of how to use cooperative learning in physical education in early childhood education. We work with a session structure that establishes a progression from individual exploration to working in a large group, constantly generating cooperative learning situations and processes. In the workshop, we will carry out an example of a session that uses this methodology to work on a content that is appropriate for this age: "the body schema". Throughout the work, we present the principles on which we base our work and an example of the session to be carried out.

Introducción al taller y fundamentación

La finalidad de este taller es presentar un ejemplo de cómo utilizar dinámicas de aprendizaje cooperativo en educación física (EF) en educación infantil (EI). Se trata de un taller esencialmente experimental, en el que se vivenciará un ejemplo de sesión práctica. Los últimos 15 minutos se reservarán para dialogar con los participantes sobre las posibilidades didácticas de este tipo de trabajo en EI o primeros cursos de educación primaria.

En el trabajo que llevamos a cabo con los alumnos a lo largo de nuestras sesiones solemos emplear métodos de enseñanza que favorezcan el desarrollo de la autonomía responsable y la participación activa del alumno. El continuo proceso de "*ensayo y error*" les hace tomar conciencia de su propio aprendizaje y mejorarlo permanentemente. También evolucionan en la toma de decisiones de lo individual a lo colectivo, y de la imitación a la creación propia, en busca de una mayor creatividad y desarrollo del pensamiento divergente.

Trabajamos con una estructura de sesión que establece una progresión desde la exploración individual hasta el trabajo en gran grupo, generando constantemente situaciones y procesos de aprendizaje cooperativo. Puede profundizarse en los fundamentos básicos de nuestra forma de entender y trabajar la EF en EI en los siguientes trabajos sobre el "Seminario de Educación Física en Educación Infantil" (García, 2016; López et al., 2004; López, 2008). Éste seminario trabaja con espirales y ciclos de investigación-acción sobre su propia práctica educativa (La Torre, 2003). La base de la propuesta es la utilización de una metodología de aprendizaje inducido, fundamentada principalmente en las propuestas y experiencias desarrolladas por Blández (1995) sobre los *Ambientes de Aprendizaje*, por Mendiara (1999) sobre los *Espacios de Acción-Aventura*, por Vaca (2000) sobre el *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* en EI y por Viscarro y Camps (1998) sobre *la Educación a través del movimiento*. Todos ellos fundamentados en los trabajos de Lapierre (1984). También nos sentimos muy identificados con las propuestas de Lleixa (1991), y Godall y Hospital (2000).

También existe una fuerte relación e interconexión con la metodología utilizada habitualmente por el "Grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en EF de Segovia". Éste grupo de trabajo nació con la intención de generar un proyecto de colaboración y perfeccionamiento profesional entre el profesorado de EF de diferentes etapas educativas. Lleva 20 años generando propuestas y experiencias innovadoras en EF (López et al., 2016), muchas de las cuales hemos publicado y difundido como material curricular, con la intención de que pudieran ser útiles a otros compañeros y compañeras: "la evaluación en educación física" (López et al., 2006a; 2010); "la EF en la escuela rural" (López et al., 2006b); "buscando alternativas a la forma de entender la EF" (López, Monjas y Pérez, 2003); "Atención a la diversidad" (Pérez, Iglesias y López, 2004); "Aprender a correr a ritmo" (Barba y López, 2006); "La iniciación deportiva en la escuela" (Monjas et al., 2006); "Habilidades físicas básicas con

metodología cooperativa” (Manrique, Vacas y Gonzalo, 2011); “Programar por dominios de acción motriz en educación física (López et al., 2016; 2017).

Éste grupo de trabajo también utiliza la investigación-acción como metodología principal a la hora de elaborar toda su propuesta curricular. Se trata de una metodología que permite al profesorado unificar la teoría con la práctica y elaborar procesos de trabajo colaborativo, enriqueciendo de esta forma su desarrollo profesional.

Estructura de sesión de educación física en educación infantil e ideas básicas

La estructura de sesión que utilizamos está dividida en tres grandes partes o momentos: (1) Asamblea inicial; (2) Actividad Motriz; y, (3) Asamblea final. Se trata de una estructura de sesión claramente dirigida al aprendizaje del alumnado. Cada una de estas partes se divide a su vez en una serie de fases, que pueden variar en función de las siguientes variables: el contenido trabajado, el contexto, las reacciones e intereses del alumnado y las intenciones y finalidades del profesorado. En la Tabla 1 presentamos la estructura de sesión que utilizamos habitualmente (López et al., 2004):

Tabla 1.- Esquema habitual de la estructura de sesión.

<ul style="list-style-type: none"> - Saludo - Asamblea: recuerdo y conexión con la sesión anterior - Recuerdo de la normativa básica y planteamiento de la actividad
<p>Actividad motriz: (entre 30 y 45 ´):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploración libre. - Evolución de la actividad (parejas, pequeños grupos). - Paradas en corro durante la actividad motriz. - Trabajo en grupo. - Recogida de la sala
<p>Asamblea final (entre 5 y 10 ´):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Verbalización -Despedida. -Representación gráfica (preferentemente en el aula, con la maestra- tutora)

Habitualmente intentamos que una sesión evolucione más o menos así, aunque no se trata de un patrón fijo ni obligatorio. Al ser una estructura abierta y muy basada en el aprendizaje inducido, no siempre se pueden cumplir todas las fases. En otras ocasiones, entendemos que es más conveniente modificar la estructura para adecuarnos mejor a las características de cada contexto, grupo, contenido o la propia evolución del juego y experimentación del alumnado.

Habitualmente la sesión se basa en la disposición de un “*entorno*” de aprendizaje, que es un espacio concreto con los materiales colocados en una serie de “*rincones*”, de tal forma que sugieran o permitan una serie de

actividades y experiencias motrices a los niños. Intentamos ir ajustando dicho entorno con la actividad motriz que nosotros buscamos. En este espacio solemos dejarles que experimenten y jueguen libremente, intentando que se autorregulen con dos normas básicas (respetar a sus compañeros y al material). Tras esta primera fase solemos comenzar a intervenir. A veces porque entendemos que la actividad motriz del alumnado no se aproxima a las finalidades que habíamos previsto; otras, para hacer evolucionar su actividad, su control y competencia motriz; otras veces, porque buscamos el juego colectivo, para evolucionar en su relación con los demás e ir aprendiendo a trabajar en grupo. Por tanto, se parte de la motricidad espontánea del alumnado para hacerla evolucionar posteriormente hacia un mejor desarrollo de las capacidades motrices y corporales, así como una toma de conciencia de su corporalidad y sus posibilidades de movimiento.

Tanto en nuestro trabajo directo con el alumnado, como en nuestro trabajo docente individual y colaborativo a través del seminario, intentamos trabajar con círculos de aprendizaje reflexivo (Kolb,1984), dado que constituye la dinámica más coherente y lógica cuando se quiere comprender lo que se está haciendo y aprender de una forma consciente, compleja y profunda. Pueden recibir también el nombre de procesos reflexivos, ciclos de acción-reflexión, reflexión sobre la acción, etc.

Primera parte: Asamblea inicial

Intentamos que su duración esté entre los 5 y los 10 minutos, aunque puede haber alteraciones cuando las circunstancias lo requieran. La primera actividad que realizamos es un saludo (puede ser individual o colectivo). Si hay vestuarios, previamente se han cambiado de calzado. Si no los hay, primero se realiza el saludo. A continuación nos sentamos en corro y realizamos una “asamblea”, que sirve para recordar lo que hicimos/aprendimos en la sesión anterior. También se recuerdan los nombres de los diferentes materiales que hay en el entorno y los juegos que pueden realizarse en cada uno de los rincones. Por último, repasamos las normas de convivencia que hay que respetar.

Segunda parte: Actividad motriz

Suele durar entre 30 y 45 minutos. Solemos comenzar con una fase de “exploración y juego libre”; en la que es importante observar los juegos del alumnado, dado que nos muestran sus intereses, posibilidades, limitaciones, dificultades. Se trata de un aspecto clave para poder hacer evolucionar la sesión correctamente. A partir de ahí se suelen realizar pequeñas intervenciones, preguntas y/o sugerencias, para hacer evolucionar la actividad motriz del alumnado. A veces también se hace evolucionar la sesión hacia situaciones de interacción con los otros (trabajo por parejas o pequeños grupos).

En cualquier momento de la actividad motriz puede ser necesario realizar una parada de “reflexión-acción”. Se trata de momentos en que se detiene la actividad motriz para aclarar algunos aspectos de la misma, revisar las diferentes soluciones que ha encontrado el alumnado a los retos motores

planteados, plantear una nueva propuesta, cambiar de actividad o de agrupación, etc.

Al final de este momento intentamos pasar a la fase de trabajo en grupo. Antes de pasar a la tercera y última parte de la sesión, solemos realizar la recogida de la sala. Si es con ayuda del alumnado se hace antes de la verbalización o justo antes de la despedida. Si es sin los niños, la hacemos mientras ellos están en el vestuario, o cuando se van del gimnasio.

Tercera parte: Asamblea final

Suele durar entre 5 y 10 minutos. En primer lugar, nos sentamos en corro y realizamos una verbalización de las diferentes acciones y juegos que han llevado a cabo durante la sesión. Damos mucha importancia al hecho de que vayan aprendiendo a hablar por turnos y a pedir la palabra antes de hablar. Procuramos que todos los niños hablen un poco cada día, o al menos que cada día sean unos diferentes, para que todos verbalicen sus acciones motrices.

Tras la verbalización llega el momento de la despedida que, al igual que en la primera parte, puede ser individual o colectiva. Si hay vestuarios, pasaran a cambiarse de zapatillas y/o ponerse el abrigo. Si nos los hay, se hace en el la zona del gimnasio reservada para ello. Estas fases pueden sufrir alguna variación en función del funcionamiento de cada grupo de alumnos y de la instalación en que se realice la actividad.

La última fase es la de representación gráfica. Al final de la verbalización les solemos pedir que hagan un dibujo de lo que más les haya gustado de la sesión y que nos lo traigan el próximo día. Normalmente esta fase se hace ya en el aula, con la maestra tutora.

Plan básico de la sesión a desarrollar en el taller

En el taller llevaremos a cabo un ejemplo de sesión que utiliza esta metodología para trabajar un contenido propio de estas edades: “el esquema corporal”. A lo largo del trabajo presentamos los fundamentos en que basamos nuestro trabajo y un ejemplo de la sesión a llevar a cabo. En la Tabla 2 presentamos el plan básico de trabajo para el taller.

Tabla 2. Plan de sesión para el taller de aprendizaje cooperativo en EF en EI: de la exploración individual al trabajo en gran grupo.

Asamblea inicial	-Saludo a los participantes -Presentación de contenido a trabajar hoy y del material a utilizar (papel de periódico). -Recuerdo de las normas básicas de convivencia. Reparto del material y salimos de la zona de bancos.
Actividad motriz	1-Exploración individual: Reto: desplazarse con la hoja de periódico (andar, correr, saltar, gatear, trepar...) sin agarrarla con los dedos de la mano u otra parte del cuerpo y sin que se caiga. Hay que probar como mínimo con 5 segmentos corporales

	<p>Parada de reflexión-acción: revisar lo hecho por todos (sin repeticiones). Al terminar, pedir que experimenten con al menos 5 segmentos/ideas mostradas que no hubieran hecho antes.</p> <p>2-Exploración por parejas. Se tienen que poner por parejas, como quieran; agrupación libre. Reto: buscar una posición con la que poder desplazarse con dos puntos de contacto (separados por el papel de periódico). Norma inicial: el papel de periódico separa los mismos segmentos corporales de las dos personas y hay que utilizar dos segmentos diferentes. Hay que generar al menos 5 soluciones diferentes.</p> <p>En función de lo que ocurra se irán combinando las paradas de reflexión-acción para revisar soluciones encontradas, con variantes de nuevos retos (“x” segmentos corporales diferentes). Rotación en las parejas.</p> <p>3-Exploración en grupos de cuatro. Se juntan dos de las parejas previas, como quieran; agrupación libre. Reto: buscar una posición con la que poder desplazarse con 4 puntos de contacto (separados por el papel de periódico). Norma inicial: el papel de periódico separa los mismos segmentos corporales de las cuatro personas y hay que utilizar 4 segmentos diferentes. Hay que generar al menos 3 soluciones diferentes.</p> <p>3-Exploración en grupos de ocho. Se juntan dos de los grupos previos; como quieran; agrupación libre. Reto: buscar una posición con la que poder desplazarse con 8 puntos de contacto (separados por el papel de periódico). Norma inicial: el papel de periódico separa los mismos segmentos corporales de las ocho personas y hay que utilizar “8 segmentos diferentes. Hay que generar al menos 3 soluciones diferentes.</p> <p>4-Reto circular: todo el alumnado en un círculo, poner papel de periódico delante de cada persona. Quitarse las zapatillas y colocarse encima del papel. Sin pisar en ningún momento el suelo y utilizando solo los pies, comprobar cuantas veces puedo doblar el papel. Cuando todos hayan hecho el máximo, ahora desdoblarlo (mismas normas).</p>
--	---

	<p>5-Todos contra todos. En un espacio limitado, doble función de manos. Una utiliza el papel como escudo y la otra trata de tocar el segmento corporal que se acuerde. Ir variando segmentos corporales.</p> <p>6-Bolas de nieve y masaje final. Cada persona convierte su papel de periódico en una bola, lo más apretada y esférica posible. Por parejas, uno se tumba en el suelo con los ojos cerrados. La otra persona va dando un masaje circular, suave y lento, pasando poco a poco por diferentes segmentos corporales. La persona que está tumbada (ojos cerrados), tiene que ir nombrando los segmentos corporales en los que está recibiendo el masaje con las bolas.</p>
<p>Asamblea final</p>	<p>Diálogos finales con los alumnos sobre lo realizado. Que verbalicen lo hecho y el orden de realización.</p> <p>Al final se revisan todos los segmentos corporales que hemos utilizado durante la sesión (verbalizan todos, sin repetir).</p>

Cuarta parte: Diálogos y reflexión final como docentes

Durante los últimos quince minutos del taller se hará una puesta en común con el profesorado que haya participado en el taller. Consideramos interesante dialogar acerca de lo experimentado en el taller; aspectos más interesantes, el grado de aplicación real, secuenciación de la unidad, como aplicarlo en sus centros, dudas, etc.

Referencias bibliográficas

Barba, J. J.; López, V. M. (coords.) (2006). *Aprender a correr con autonomía en las carreras de larga duración. Unidades didácticas y experiencias en primaria, secundaria y bachillerato*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: Inde.

García, M.; Hernangómez, A.; López-Pastor, V. M.; Ponce, A.; Barba, R. (2016). Dramatización y expresión corporal a partir de la poesía: un ejemplo en educación infantil. En: *Actas X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. (764-773). Barcelona: ICE-Universidad Autónoma de Barcelona. <http://documentsice.uab.cat/publicacions/materialsdigitals/Actes-Congres-Activitats-Fisiques-Cooperatives.pdf>

Godall, T. y Hospital, A. (2000). *50 propuestas de actividades para el 2º ciclo de educación infantil*. Barcelona: Paidotribo.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New York: Prentice Hall.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lapierre, A. (1984). *La educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Médica y técnica.

López, V. M. (Coord.) (2004). *La Educación Física en Educación Infantil. Una propuesta y algunas experiencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López, V. M. (Coord.) (2006a). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López, V. M. (Coord.) (2006b). *La Educación Física en la Escuela Rural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Pastor, V. M. (2008). La importancia del trabajo colaborativo para el tratamiento de la motricidad infantil. Una propuesta integral a partir del aprendizaje inducido. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 137-150.

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

López, V. M.; Monjas, R.; Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

López, V. M.; Pedraza, M.; Ruano, C.; Saez, J. (coords.) (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física en Primaria*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

López, V. M.; Pedraza, M.; Ruano, C.; Saez, J. (coords.) (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz; unidades didácticas para cuarto de primaria*. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila

López, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A., Hernández, B. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 270-279. (www.retos.org).

Lleixá, T. (1991). *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial (4 a 8 años)*. Barcelona: Paidotribo.

Manrique, J. C., Vacas, R. y Gonzalo, A. (coords.) (2011). *Las habilidades físicas básicas: una buena oportunidad para la cooperación. Unidades didácticas y experiencias en educación primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts*, 56, 65-70.

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

Pérez, D.; Iglesias, P. y López, V. M. (2004). *Atención a la diversidad en Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Vaca, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 103-120.

Viscarro, I. y Camps, C. (1998). *Educación por el movimiento: propuesta de Educación Psicomotriz*. (Vídeo y texto). Tarragona: Universidad Rovira y Virgili.

DE LA MESA AL PATIO

FROM THE TABLE TO THE PLAYGROUND

Santiago Berral Navarrete

Maestro de Educación Física en el CEIP Príncipe Felipe (Ceuta)

santiceuta@hotmail.com o santiceuta@gmail.com

RESUMEN: Durante los últimos años, corrientes/tendencias metodológicas como el Aprendizaje Basado en Juegos, la Gamificación, El Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Cooperativo, están instalándose en numerosos centros educativos con la intención de lograr una mayor motivación, interdisciplinariedad y funcionalidad del aprendizaje.

Además, el mayor conocimiento de la neurociencia sobre el funcionamiento cerebral, facilita su incorporación en campos como la educación (Neuroeducación), que junto a la psicología y la pedagogía pretenden revolucionar el sistema educativo. Según éstas, los juegos de mesa, gracias a sus características, permiten desarrollar muy eficazmente, las competencias clave.

De éste modo, el CEIP Príncipe Felipe (Ceuta), con el objetivo mejorar el aprendizaje y desarrollo global de su alumnado, lleva a cabo, desde hace varios años, distintos proyectos relacionados con dichas corrientes. Entre ellos, cabe destacar la utilización de los juegos de mesa en el área de Educación Física y en los periodos de recreo, como recurso para motivar, completar, reforzar y/o ampliar el aprendizaje de los escolares.

Por tanto, este taller pretende mostrar el modo en que se desarrollan las sesiones de Educación Física, adaptando, variando y ampliando a gran escala diferentes juegos de mesa, mediante un enfoque lúdico, cooperativo e interdisciplinar.

ABSTRACT: During the last year, different methodological tendencies/trends such as Game Based Learning, Gamification, Project Based Learning and Cooperative Learning, are setting up in several educative centers with the purpose of obtaining a higher motivation, interdisciplinary and functionality of learning.

Furthermore, the great neuroscience learning about brain working helps its incorporation in educational fields (Neuroeducation), like psychology and pedagogy, which pretends to revolutionize our educational system. Following those tendencies, board games, thanks to their characteristics, let us develop the key competences effectively.

Thereby, CEIP Príncipe Felipe (Ceuta), with the intention of improving pupils' global learning and development, develops several projects related to the aforementioned tendencies. Among them, we highlight the use of board games in Physical Education subject and during break times, like a resource to motivate, complete, reinforce and/or widen scholars' learning.

Therefore, this atelier aims to show the way the Physical Education sessions are developed, adapting, varying and wideing to great extent, different board games, using a playful, cooperative and interdisciplinary approach.

Introducción

Desde hace varios años, para mejorar el aprendizaje y desarrollo global de su alumnado, el CEIP Príncipe Felipe (Ceuta) utiliza el juego de mesa en diferentes momentos y áreas educativas. Con el tiempo, su uso y puesta en práctica ha evolucionado de la siguiente manera.

Al principio, entendiendo el juego como una herramienta fundamental en el aprendizaje del niño/a, se utilizaban juegos de mesa “tradicionales” a modo de recurso para dinamizar los recreos, mediante tableros pintados en el suelo y tapones en lugar de fichas (en ocasiones, los propios discentes ejercían el rol de ficha en tableros gigantes).

Posteriormente, durante las sesiones de Educación Física (EF) de los niveles superiores, se comenzaron a incluir dichos juegos de manera “escalada” y adaptada, como recurso puntual para desarrollar contenidos propios del currículo del área.

Más adelante, debido a la buena aceptación del alumnado y al potencial que el Aprendizaje Basado en Juegos ofrecía al área de EF, se introdujeron en estas programaciones a partir del segundo nivel de Educación Primaria. Para ello, la programación se basó en los Dominios de Acción Motriz (DAM) a los que hace referencia el Grupo de Trabajo de Intervención-Acción en EF de Segovia (López, Pedraza, Ruano y Sáez, 2016, p.21) como medio para desarrollar los contenidos, las distintas competencias clave y poder hacer frente a las inclemencias meteorológicas.

Además, este último curso, tras comprobar el éxito anterior, se ha creado un “taller de juegos de mesa” para el periodo de recreo. Allí, los escolares disfrutaban de una “nueva generación” de juegos de mesa, avalada por las teorías de la Neuroeducación, Gamificación, Aprendizaje Basado en Juegos y Aprendizaje Basado en Proyectos, con los que se complementan, amplían y/o refuerzan todas las áreas curriculares, logrando mejorar las competencias clave.

Esta última etapa de aplicación de los juegos de mesa en el centro, se desarrolla mediante la Pedagogía de la Cooperación. En cada sesión, se plantean retos cooperativos, de modo que el diálogo, el acuerdo, la crítica constructiva y el sentido de iniciativa personal y de pertenencia al grupo, calen en el alumnado y puedan ser trasladados al resto de la comunidad educativa.

Presentación del taller

¿Quién no ha pensado alguna vez a lo grande? Aquí, los participantes, no sólo podrán pensar de esta manera, sino que además podrán actuar en consecuencia. Por tanto, con este taller se pretende trasladar, del tablero al

patio, tres juegos de mesa de “nueva generación”.

Para ello, no sólo será necesario “escalarlos”, siguiendo al pie de la letra sus instrucciones. Deberán introducirse variantes y modificaciones para adaptarse a los contenidos de EF e interrelacionarlos con otras áreas. De esta manera, y mediante el planteamiento de retos motrices cooperativos, podrán ampliarse sus posibilidades educativo/formativas y lograr un mayor grado de motivación y funcionalidad en el aprendizaje alumnado.

Los juegos utilizados/adaptados serían los siguientes:

- **The Froggy Bands (TangibleFun)**: relacionado con el área de música, permite desarrollar la memoria y agudeza visual y auditiva.
- **Ring L Ding (Amigo)**: permite desarrollar la psicomotricidad fina poniendo a prueba la agudeza visual y velocidad de reacción.
- **Speed Cups (Amigo)**: juego de agilidad, reflejos y velocidad de reacción para mejorar la psicomotricidad y percepción espacial.

Fundamentación teórica

Para fundamentar teóricamente la aplicación práctica del taller, deben tenerse en cuenta los siguientes principios y teorías que a continuación se describen.

Fundamentación pedagógica del aprendizaje basado en juego

Cada vez más, docentes y centros utilizan el juego en sus clases y/o están empezando a transformar una de sus aulas en una ludoteca, sala de juegos de mesa,... Es cierto, que hay una nueva corriente (y/o “generación de docentes” de muy distintas edades, especialidades y niveles educativos) que tiene claros los beneficios del juego; y, más concretamente, de los juegos de mesa diseñados y creados en los últimos tiempos, sobre el aprendizaje de los niños y niñas (sin menospreciar los clásicos que ya cumplían esta misión). Estos últimos, en muchas ocasiones, están creados y diseñados por maestros/as con ganas de cambiar la educación tal y como se conoce hoy día.

Dichos movimientos hacen replantearse, nuevamente, la importancia del juego en el aprendizaje del niño/a y adolescente, no sólo motrizmente sino a nivel global. Es más, son muchos los hospitales que, con ayuda de fundaciones como Juegaterapia, están poniendo en funcionamiento espacios similares a los mencionados, con resultados muy beneficiosos en los pacientes.

Importancia del juego en el aprendizaje

De acuerdo con los diferentes autores que, a lo largo de la historia, han

aportado sus definiciones sobre el juego Spencer (1897) desde la fisiología, Russel (1979) desde la psicología, Huizinga (1984) desde la sociología y/o Navarro (2002) en la actualidad] y teorías [Navarro, 2002) diferencia las clásicas (fisiológicas y biológicas) de las modernas (discuten sobre diferentes problemas del juego); Garaigordobil (1990), Callois (1979) y Ortega (1990) las clasifican en fisiológicas (recreo, descanso, exceso de energía, recapitulación), biológicas (anticipación funcional), psicológicas (psicoafectiva, cognitiva, sociocultural, del aprendizaje)], es necesario tener presente que el juego es el entorno natural del niño/a.

Así, para entender la importancia que tiene el juego en nuestras vidas y comprender lo que significa ser niño/a, debemos recuperar los recuerdos de nuestra infancia vinculados a los juegos, los sentimientos que nos despertaban y la pasión con la que los vivíamos.

Por tanto, el juego debe tener un papel muy importante en la educación del niño/a, ya que permitirá desarrollar sus capacidades, ayudará a potenciar sus habilidades sociales y fomentará experiencias con las que adquirir otras muchas competencias.

Además, es muy importante que los niños/as aprendan, a través de estas experiencias, a ser más resolutivos, a tomar decisiones y a gestionar sus emociones.

El juego de mesa en el aprendizaje

Los recientes avances en neurociencia ayudan a entender mejor el funcionamiento del cerebro y su desarrollo, logrando una mayor comprensión de las posibilidades del juego de mesa como herramienta educativa.

Los expertos apuntan al juego de mesa como una herramienta clave para la adquisición de competencias que ayuden a los niños/as a interrelacionarse con el mundo que les rodea: respetar las normas, tener paciencia, empatizar, expresar emociones y tolerar la frustración (véanse García, 2009; VV.AA., 2017).

El reto, las recompensas y el afán de superación son componentes muy presentes durante el juego, permitiendo desarrollar capacidades favorables para el aprendizaje de quienes lo practican.

Cuanto se presenta un reto, surge la motivación y el cerebro empieza a segregar neurotransmisores que mejoran la atención. Podría decirse, que para aprender algo debe interesar y motivar realmente, haciendo del disfrute y la emoción ingredientes que juegan a favor de un mejor aprendizaje.

El juego de mesa y la neuroeducación

La aplicación de los conocimientos científicos anteriormente indicados, se conocen en el ámbito educativo como neuroeducación. Esta disciplina, sugiere una nueva manera de entender la educación, que acerca al alumnado hacia “cómo gestionar los conocimientos” y lo aleja de patrones actuales enfocados al “tener más conocimiento”.

De ésta manera, se propone introducir el juego de mesa como herramienta de aprendizaje en el aula, para que favorezca el desarrollo integral del alumnado gracias a la estimulación neurocognitiva, como hace desde 2013 la entidad AFIM21 en diferentes ámbitos de la sociedad.

Fundamentación pedagógica del aprendizaje cooperativo

Como puede observarse, más allá de los mensajes que intentan “vendernos”, diferentes instituciones nacionales e internacionales, sobre el esfuerzo personal y la cooperación, como base para que cualquier persona pueda alcanzar sus objetivos en la vida; la “práctica de la vida real en la sociedad actual” parece promover “inconscientemente” valores que, en muchas ocasiones, van en contra de dichas ideas.

Por ello, en los últimos años, se observa un creciente interés por la Pedagogía de la Cooperación. Ésta, promueve una enseñanza a través del trabajo en pequeños grupos, basada en valores como la empatía, la inclusión, la cooperación, la solicitud y prestación de ayuda desinteresada,... reforzando el autoconcepto de quien aprende, al favorecer la creación de un sentimiento positivo hacia sí mismo y los demás, un clima positivo en el grupo y la motivación hacia el posterior aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo según Velázquez (2016, p.77):

- “Es un tipo de metodología activa, donde los estudiantes aprenden [...] por las tareas que desarrollan y la reflexión que realizan sobre las mismas.
- Busca que los estudiantes alcancen objetivos académicos pero también lograr metas sociales.
- Utiliza la interacción del alumnado en grupos reducidos, y generalmente heterogéneos, como recurso didáctico, orientado a que todos [...] alcancen los objetivos propuestos.
- Se basa [...] en el trabajo grupal pero estructurado en base a unos principios que deben promover el aprendizaje de todos [...] sin excepción.”

El aprendizaje cooperativo en educación física

Debido a las peculiaridades de la EF: desarrollada generalmente en espacios amplios y abiertos, con los discentes en continuo movimiento, contacto e interacción,...; podría pensarse en el aprendizaje cooperativo como algo fundamental e imprescindible para la consecución de sus elementos curriculares.

Si a esto, se añade lo indicado en los apartados anteriores, al aplicarlo en las clases de EF, el resultado será muy eficaz, incluso en entornos “complicados” y centros de difícil desempeño.

Pero, este trabajo no debe realizarse únicamente en el centro educativo, sino

en coordinación con otros contextos y entornos de aprendizaje como el familiar (referente educativo importantísimo, donde los más pequeños desarrollan muchas de sus habilidades sociales). Jugar en casa contribuye a su estimulación cognitiva, supone una experiencia favorecedora de relaciones y la comprensión entre los diferentes miembros de la familia (refuerza lazos afectivos, genera complicidad, potencia la comunicación y facilita la expresión de emociones).

Por ello, la práctica de dichos juegos no debería terminar en el centro educativo, sino mediante la explicación del docente sobre cómo crearlos, reproducirlos, transformarlos,... para que puedan fabricarlos en casa y jugar en familia, con amigos,...

Metodología utilizada para la realización del taller

Está basada en los principios metodológicos del currículo de Educación Primaria (MECD, 2014) al ser lúdica, activa y participativa, donde gracias a la interacción y comunicación entre iguales, se logre la inclusión real de todos/as. Además, el aprendizaje interdisciplinar (debido a la variedad de temáticas posibles a tratar en los juegos) permitirá desarrollar integralmente las

La metodología elegida para la realización del taller, tras ser puesta en práctica con buenos resultados en sesiones similares de EF ordinarias (tanto a nivel de primaria como de universidad), se fundamenta en:

- **Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ):** como se ha visto hasta ahora, el juego es algo inherente en el niño/a. Además, la neuroeducación defiende la utilización de los juegos de mesa como herramienta educativa para dinamizar, establecer desafíos, reglas, relaciones sociales,... Luego, si los docentes son capaces de buscar y/o adaptar juegos cuyos objetivos estén relacionados con el currículo, lograrán una mayor motivación, significatividad y funcionalidad del aprendizaje. Este taller, además, pondrá en práctica a nivel motivador, una variante, a escala, de varios juegos en el área de EF.
- **Aprendizaje Cooperativo (AC):** “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p.14 citado en Velázquez, 2016, p.25). Según este mismo autor, permite favorecer un clima positivo en el grupo, establecer mayores interrelaciones, promover la inclusión, la creación de un autoconcepto adecuado y la motivación.
 - **Técnicas de aprendizaje cooperativo** (según Velázquez, 2016, p.108 a 112) como:
 - **Juego cooperativo (JC):** el docente explica y deja claro la importancia de que todos y cada uno de los miembros del grupo

deben participar activamente en la actividad para lograr el objetivo final. Además, motiva y refuerza durante la práctica y, al final del juego, realiza charlas y puestas en común para conseguir que el alumnado realice críticas constructivas e interiorice y refuerce conductas prosociales que podrán extrapolar a otras situaciones.

- **Marcador colectivo (MC):** permite dar emoción al juego y motivar a los participantes. Podrá participar individualmente o con otros, pero siempre como miembro de un grupo, haciéndoles responsables de controlar su propia puntuación. Ésta, irá sumándose a un marcador colectivo de todos los participantes.

- **Tres vidas (3V):** aumenta la dificultad y da emoción al juego cooperativo de marcador colectivo, mediante el establecimiento de una puntuación o tiempo inicial que deberán ir superando o reduciendo respectivamente para no perder las vidas.

Durante el apartado “Descripción de las actividades a realizar en el taller”, aparecerán reflejadas las siglas de cada metodología y técnica para facilitar la comprensión del mismo.

Contribución al desarrollo de las competencias clave

Comprendida la importancia del juego (y en particular del juego de mesa) en el aprendizaje y desarrollo global del niño/a y adolescente; y expuesta la metodología que podría considerarse más adecuada para la realización del taller (debido a sus premisas básicas y los objetivos que se pretenden conseguir), es el momento de exponer su relación con aquellos aspectos puramente formales marcados por el currículo.

Así, siguiendo las directrices de la Orden ECD/65/2015 (MECD, 2015), la relación y contribución del taller al desarrollo de las competencias clave será la siguiente:

- **Comunicación lingüística (CL):** al inicio del juego, se entregará a los participantes unas fichas que deberán leer en voz alta, donde se describan las instrucciones del juego, además de unas tarjetas de misión o responsabilidad. Estas fichas, podrán ser leídas, individual o colectivamente, tantas veces como necesiten para su mejor comprensión. Durante el desarrollo del juego, el docente irá comprobando la consecución, o no, de ésta competencia gracias a la “observación/escucha” de los diálogos, conversaciones y puestas en común entre los participantes. Al terminar el juego/taller, se expondrán y debatirán las acciones sucedidas durante el juego, las posibles variantes y/o mejoras a aplicar,... los sentimientos y sensaciones de los distintos participantes,... Todo ello, acompañado de los gestos que mensajes orales no verbales que necesitan realizar para la consecución del juego.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CM/CCT):** la formación de grupos heterogéneos y equilibrados en número de chicos y chicas, la organización del tiempo y estructuración del espacio, el respeto de los turnos y orden de palabra y/o actuación serán indicadores que permitan comprobar al docente la consecución de esta competencia. Además, el uso de instrumentos para contar, la realización de operaciones matemáticas y la comprensión de la influencia del azar en el juego y en la vida, harán conscientes a los participantes de la importancia de dicha competencia.
- **Competencia digital (CD):** el despertar la curiosidad hacia este tipo de juegos, les llevará utilizar las nuevas tecnologías para buscar más información.
- **Aprender a aprender (AA):** la creación de grupos heterogéneos fomenta el aprendizaje entre iguales, la cooperación y el interés por aprender por sí mismos, facilitando el aprendizaje de los participantes y liberando al docente hacia la realización de otras tareas como el feedback instantáneo.
- **Competencias sociales y cívicas (CSC):** lo indicado en la competencia anterior, permitirá, además, favorecer la intra/interrelación, la integración, el respeto de normas, compañeros/as, docente y comunidad educativa, la cooperación y la participación activa; que el docente podrá comprobar con sólo observar el clima creado.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE):** el trabajo cooperativo fomenta en los participantes la capacidad de iniciativa personal, al tener que proponer variantes, solucionar problemas, tomar decisiones o realizar críticas constructivas; pero, también, al hacerles comprender la importancia del grupo para avanzar y mejorar. El docente será el encargado de motivar dicha iniciativa para que, tras el taller, sigan con ganas de más.
- **Conciencia y expresiones culturales (CEC):** los participantes podrán comprender, valorar y apreciar lo que representan y han representado los juegos durante la historia; cómo han evolucionado, en qué momentos se practicaban y qué valores fomentan. Además de lo que se han intentado fomentar con esta metodología concreta durante el taller.

Objetivos

Están íntimamente relacionados con los marcados por el R.D. 126/2014 (MECD, 2014), por el que se rige a la Ciudad Autónoma de Ceuta. Son los siguientes:

1. Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia que rigen la sociedad democrática mediante la utilización de los juegos de mesa, logrando el respeto y aplicación de los mismos.
2. Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de cooperación, de esfuerzo y de responsabilidad, la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor, la curiosidad, el interés y la creatividad.
3. Adquirir habilidades sociales que permitan prevenir y solucionar, de manera pacífica, los conflictos y, además, desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y social.
4. Conocer, comprender y respetar a los demás pese a las diferencias personales, fomentando la igualdad de oportunidades y la no discriminación.
5. Conocer y utilizar de manera adecuada la lengua castellana, mejorando, además, el vocabulario en otras lenguas.
6. Desarrollar las competencias matemáticas básicas mediante la resolución de situaciones problema, que requieran la utilización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos de geometría y estimaciones.
7. Conocer aspectos fundamentales de las distintas áreas de conocimiento incluidos en los juegos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías para el aprendizaje y disfrute de manera crítica y segura.
9. Utilizar el cuerpo como medio de expresión y representación, respetando y comprendiendo los mensajes emitidos.
10. Utilizar el juego como favorecedor del desarrollo personal y social, creando hábitos de higiene y salud, y respetando el propio cuerpo y el de los demás.
11. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y sus relaciones con los demás, el medio ambiente y los animales, así como una actitud contraria a la violencia, los prejuicios y los estereotipos.

Contenidos

Pese a poder adaptarse al nivel concreto (MECD, 2014) al que se

destine la sesión, siempre se desarrollarán:

1. Aprendizaje de reglas.
2. Respeto de turnos y orden de participación.
3. Interacción entre “iguales”.
4. Agudeza visual, auditiva,...
5. Memoria visual, auditiva, retentiva,...
6. Agilidad mental y motriz.
7. Capacidad de decisión y aceptación de las consecuencias.
8. Razonamiento lógico.
9. Reflexión crítica constructiva.

10. Cálculo mental.
11. Creatividad e imaginación.
12. Concentración.
13. Atención.
14. Intuición.
15. Estrategia.
16. Organización.

Tabla 1. Relación entre los diferentes elementos curriculares expuestos.

OBJ	CONTENIDOS																CC.CC.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	X	X													X	X	CL, CSC, SIEE, CEC
2	X	X	X				X	X	X		X			X	X	X	AA, CSC, SIEE, CEC
3	X	X	X				X	X	X		X				X	X	AA, CSC, SIEE, CEC
4	X		X												X	X	AA, CSC, CEC
5	X	X															AL, AA
6				X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	CM/CCT
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	CL, CM/CCT, CD, CEC
8	X						X	X	X				X	X	X	X	CM/CCT, CD
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	CL, CSC, CEC
10	X						X	X	X						X	X	AA, CSC, SIEE, CEC
11	X	X	X					X	X						X	X	CL, CM/CCT, CSC, SIEE, CEC

Descripción de las actividades a realizar en el taller

- **The Froggy Bands:** actividad inicial (aproximadamente 10 minutos) para formar grupos heterogéneos y establecer un primer contacto, relaciones y lazos de unión (**ABJ y JC**). Servirá de base para estructurar el taller, debido a las grandes posibilidades que ofrecen las tarjetas, permitiendo cambiar los grupos, sin dificultad, en cualquier momento (ej. por parejas, familias de instrumentos, idioma del texto, combinando instrumentos de cada familia,...). El juego consistirá en buscar compañeros que cumplan con el criterio establecido por el dinamizador antes de terminar el tiempo

acordado **(MC)** (imitando el sonido o gesto de un instrumento al tocarlo; sin poder hablar ni ver la tarjeta previamente colocada en la frente, sólo con ayuda de los demás...).

- **Ring L Ding:** (máximo 15 minutos) tras formar, con el juego anterior, grupos de cinco participantes, cogerán unos lazos de colores. Ahora, cada jugador se convertirá en un dedo de la mano (rol que irán cambiando) **(ABJ)**, para representar con sus cuerpos y los lazos la imagen que se les vaya mostrando en cada tarjeta. Todos los grupos deberán completar correctamente la figura **(JC y MC)** para pasar a la siguiente tarjeta y completar todas. Al inicio del juego se explicará su mecánica y se decidirá, consensuadamente, cuánto tiempo creen necesitar para completar todas las tarjetas. Por cada diez segundos que sobren del tiempo determinado, se otorgará una vida para el juego siguiente **(3V)**. Si por el contrario, no consiguiesen terminar el juego en el tiempo previsto, comenzarán, aún así, el siguiente juego con tres vidas.
- **Speed Cups:** juego final (aproximadamente 30 minutos), que, por su variedad de tarjetas, permite trabajar gran cantidad de conceptos relacionados con la espacialidad, orientación, orden, etc. **(ABJ)** Se participa en grupos que juegan a la vez para vencer al tiempo **(JC y MC)**. Cada uno de éstos, deberá correr a coger los cubos repartidos por la pista y llevarlos hasta su zona. Allí, reproducirán la figura que previamente les haya mostrado o indicado oralmente el dinamizador. Esto permitirá, además, practicar modalidades similares al stacking (ver <http://www.speedstacks.es/>), o al clásico juego de luces y sonidos “Simón” (ver _____),... haciéndolo cada vez más difícil. Pero ésta dificultad se verá ampliada por las distintas formas de ir a por los cubos, construir la figura y/o la pérdida de puntos conseguidos en el juego anterior. De modo que, cada vez que el tiempo sea superior al empleado en la realización de la figura precedente, perderán una vida **(MC y 3V)**.

Materiales

Para la adaptación de los materiales originales se han ampliado las tarjetas a tamaño A4, cambiado las gomas elásticas de “Ring-L-Ding” por lazos y los cubiletes de “Speed Curps” por maceteros de mayor tamaño (previamente pintados con spray de colores). Además, para este último, los escolares del centro del dinamizador crearon nuevas tarjetas. Finalmente, se aumentó el número de tarjetas de “The Froggy Bands”, con cartas de director de orquesta, para crear equipos de cinco participantes.

Evaluación

Al final del taller, se realizará una puesta en común/debate para extraer

conclusiones, realizar aportaciones y críticas constructivas. Además, se entregará a los participantes una rúbrica de evaluación, para que la rellenen antes de dicho debate (los estándares/indicadores de dicha rúbrica han sido extraídos de los objetivos anteriormente mencionados). Finalmente, los vídeos y fotos tomados durante el mismo servirán para realizar una posterior y más detenida evaluación por parte del docente.

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación de los participantes.

RÚBRICA PARA EVALUAR TU PARTICIPACIÓN EN LA ACTIVIDAD

Marca con una X la casilla que consideres más adecuada en función de tu actuación durante la actividad.

Estándares/Indicadores	Escala de valores (mayor valor de izquierda, menor derecha)					Otros aspectos	Puntuación
	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Casi nunca		
1.- Respeta las reglas del juego y a sus compañeros/as.							
2.- Acepta formar parte del grupo y su labor dentro de él.							
3.- Responde de manera responsable y creativa para lograr el éxito conjunto.							
4.- Es capaz de tomar decisiones y actuar en consecuencia.							
5.- Escucha la opinión de los demás y llega a acuerdos de forma consensuada.							
6.- Comprende la importancia de los demás para la consecución de un fin común.							
7.- Utiliza el lenguaje oral y corporal/gestual como medio de transmisión de ideas y opiniones.							
8.- Comprende la influencia e importancia de las matemáticas en situaciones de la vida diaria.							
9.- Relaciona los aspectos tratados en el juego con otras áreas de conocimiento.							
10.- Se muestra favorable a la utilización de las nuevas tecnologías como fuente de conocimiento.							
11.- Comprende la importancia de los tiempos de descanso, la variabilidad de ejercicios y el cuidado personal durante la realización de actividades físicas.							
12.- Actúa responsablemente hacia sí mismo, los demás, el material y el entorno.							
						Puntuación Total	

Bibliografía

- Caillois, R. (1979). *Teoría de los juegos*. Barcelona: España. Seix Barral.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: España. Seco Oleas, ed.
- García, M.E. (2009). *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Huizinga, J. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: España. Ed. Alianza, S.A.
- López, V., Pedraza, M., Ruano, C. y Sáez, J., coord. (2016). *Programar por Dominios de Acción Motriz en Educación Física*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- MECD (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Madrid: España. BOE nº 52.
- MECD (2014). *Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa*. Madrid: España. BOE nº 106.
- MECD (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Madrid: España. BOE nº 25.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. En VV.AA. *Fundamentos de la Educación Física para la enseñanza Primaria Vol II*. Barcelona: España. Inde.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: España. Diada editoras.
- Spencer, H. (1897). *Principios de psicología*. Madrid: España. Espasa Calpe.
- Velázquez, C. (2016). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. México, México: Colectivo La Peonza.
- VV.AA. (2017). *Educar jugando: un reto para el siglo XXI*. Recuperado de <https://lektu.com/l/nexo-ediciones/educar-jugando-un-reto-para-el-siglo-xxi/8162>
- AFIM21. (18-3-18). *AFIM21 Neuroeducación y juego de mesa*. España: Jimdo
Recuperado de <https://www.afim21.com/>
- Juegaterapia. (18-3-18) *Fundación Juegaterapia.org* España. Recuperado de <https://www.juegaterapia.org/>
- Speed Stacks España.(18-3-18). *Speed Stacks España*. España. Recuperado de <http://www.speedstacks.es/>
- PlushyTelevision. (18-3-18). *PlushyTube: Simon Review*. Estados Unidos.
Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PHNK-L8UDck>

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ATLETISMO.

LA TÉCNICA COOPERATIVA DEL “PUZZLE”

COOPERATIVE LEARNING IN THE TEACHING OF ATHLETICS. THE COOPERATIVE TECHNIQUE OF “JIGSAW”

Jorge Miguel Iglesias Cernuda

¹ Colegio Salesiano, Santo Ángel. Avilés. España

Correspondencia: Jorge M. Iglesias Cernuda Mail: cernugeorge@hotmail.com

RESUMEN: El aprendizaje cooperativo es una metodología docente innovadora en la que el alumno es parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje (Olanda, Sebastian, y Panach, 2014), favoreciendo la obtención de las competencias básicas planteadas, y de efectividad positiva del aprendizajes (Echeita, 1995; Travery y Traver, 2005; Segrelles, Penadés, Torres, y Canos, 2011). Nosotros trataremos de hacer ver las ventajas que esta metodología aporta al aprendizaje técnico de las diferentes disciplinas atléticas. Entre las muchas técnicas del aprendizaje cooperativo, hemos escogido la técnica del puzzle (Aronson, 1978), concebida como una estructura de aprendizaje cooperativo que parte de la base de que los alumnos se organizan en grupos pequeños (nosotros hemos escogido 4 alumnos), dividiéndose el material a aprender en partes razonablemente independientes (nosotros hemos dividido las técnicas atléticas de cada disciplina, en diferentes fases). El taller se basa en las experiencias de aprendizaje y evaluación con alumnos de ESO y Bachillerato en el aprendizaje de las técnicas atléticas, principalmente carreras, saltos y lanzamientos. Nosotros nos centraremos en tres disciplinas atléticas; lanzamiento de peso, salto de longitud y salto de altura. La dinámica serviría como metodología de aplicación, para el aprendizaje de la técnica atlética, en particular, y deportiva, en general.

ABSTRACT: Cooperative learning is an innovative didactic methodology where students are an active part in the teaching-learning process (Olanda, Sebastian, & Panach, 2014). It facilitates the acquisition of basic competences and the positive effectiveness of learning (Echeita, 1995; Travery & Traver, 2005; Segrelles, Penadés, Torres, & Canos, 2011). This paper tries to point out the advantages this methodology gives to technical learning of the different athletic disciplines. Among all the cooperative learning techniques, the “puzzle” has been chosen (Aronson, 1978). It is conceived as a cooperative learning structure which bases on the fact the students are organised in Little groups (4 members in this case), dividing the learning material in independent parts (in this case, we have divided athletic technique in different phases). The workshop is based on experiences with the learning and evaluating athletic techniques at secondary and bachillerato level, that is mainly, races, launches and jumps. We will focus on three athletic disciplines: weight launch, long jumps and high jumps. The dynamic will serve as an implementation methodology to improve the learning of that particular athletic technique.

ORGANIZACIÓN DEL TALLER

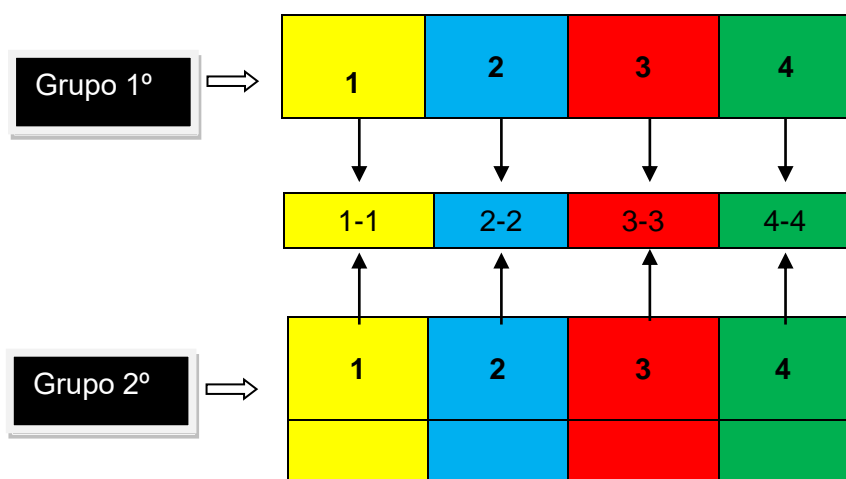
- El taller se organizará en seis grupos de cuatro alumnos
- Tres grupos para salto de longitud y tres grupos en Técnica de Carrera
- La disciplina atlética será el salto de longitud y la Técnica de Carrera.
- Cada alumno será experto en una fase de estas disciplinas y tendrá un rol determinado que será pautado y dado por el profesor.
- Cada experto asumirá un rol, por el cual será responsable de la realización y observación de una fase.
- Se asignará un número y un color de peto a cada miembro del grupo
- Cada miembro del grupo tendrá el mismo número y color de peto que su correspondiente número de otros grupos

ESTRUCTURA DEL TALLER

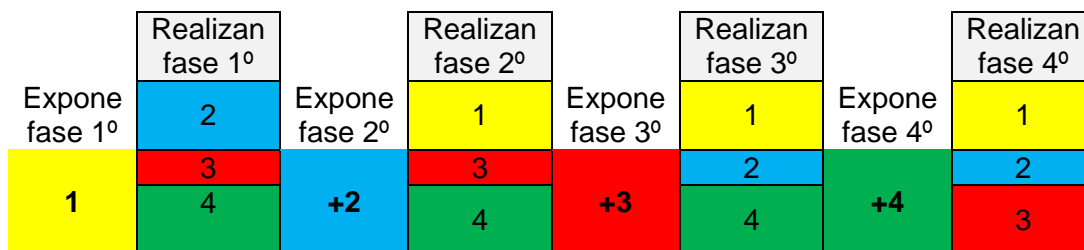
1º-Habrà una primera reunión de expertos. Cada uno con su planilla.

- Cada pareja de expertos de cada fase y disciplina, revisará la planilla a desarrollar con su grupo. Esta planilla será dada por el profesor.
- Contrastarán los contenidos y las pautas a seguir con el grupo
- Revisarán los ejercicios y demás anotaciones

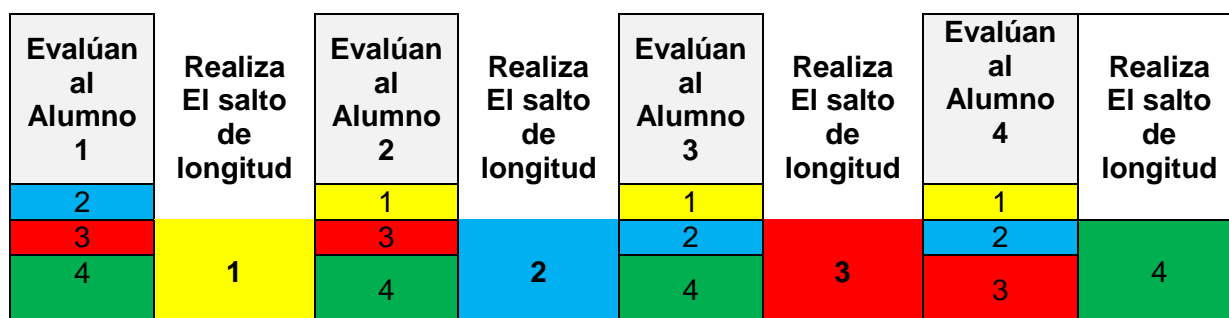
(Organización de los dos grupos de la misma disciplina atlética, en este caso como ejemplo hemos puesto el salto de longitud)



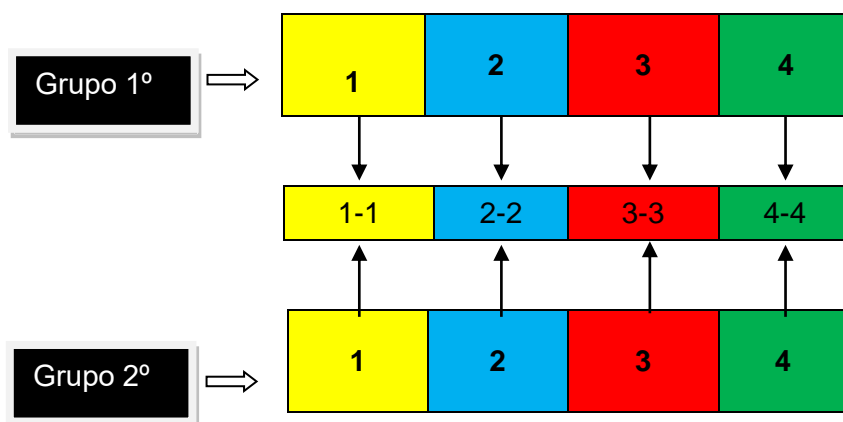
2º- Cada experto, una vez en el grupo, comenzará la puesta en práctica de su fase, así sucesivamente cada uno de los expertos, hasta completar las cuatro fases.



3º-Todos los miembros del grupo realizarán el salto de longitud, poniendo en práctica todo lo aprendido durante las fases anteriores. **Cada experto evaluará y completará la I Rúbrica Inicial. Todos los alumnos evalúan el salto completo** a todos los miembros de su grupo.



4º- Reunión de expertos. Después de realizar la prueba atlética por todos los miembros del grupo y ser rellenas sus rúbricas se volverán a reunir los expertos de cada disciplina y de cada fase, con el fin de consensuar cuales han sido los principales fallos y aciertos de los compañeros y así poder transmitir un feedback, en la respuesta, que les sirva para corregir o afianzar la ejecución técnica de la disciplina atlética realizada.



5º- **Reunidos de nuevo todos los miembros del grupo**, cada experto hará (feedback) una puesta en común, con sus compañeros de grupo, de los fallos y aciertos de la fase en la que es experto, para su posterior corrección y asimilación por el grupo.

Feedback Fase 1	Escuchan al experto 1	Feedback Fase 2	Escuchan al experto 2	Feedback Fase 3	Escuchan al experto 3	Feedback Fase 4	Escuchan al experto 4
	2		1		1		1
	3		3		2		2
	4		4		4		3
1		2		3		4	

6º- **Se repetiría el salto de longitud** y se registrarán las anotaciones en la **II Rúbrica**. Cada uno rellena las cuatro fases de los otros 4 miembros del grupo.

Evalúan al Alumno 1	Realiza El salto de longitud	Evalúan al Alumno 2	Realiza El salto de longitud	Evalúan al Alumno 3	Realiza El salto de longitud	Evalúan al Alumno 4	Realiza El salto de longitud
2	1	1	2	1	3	1	4
3		3		2		2	
4		4		4		3	

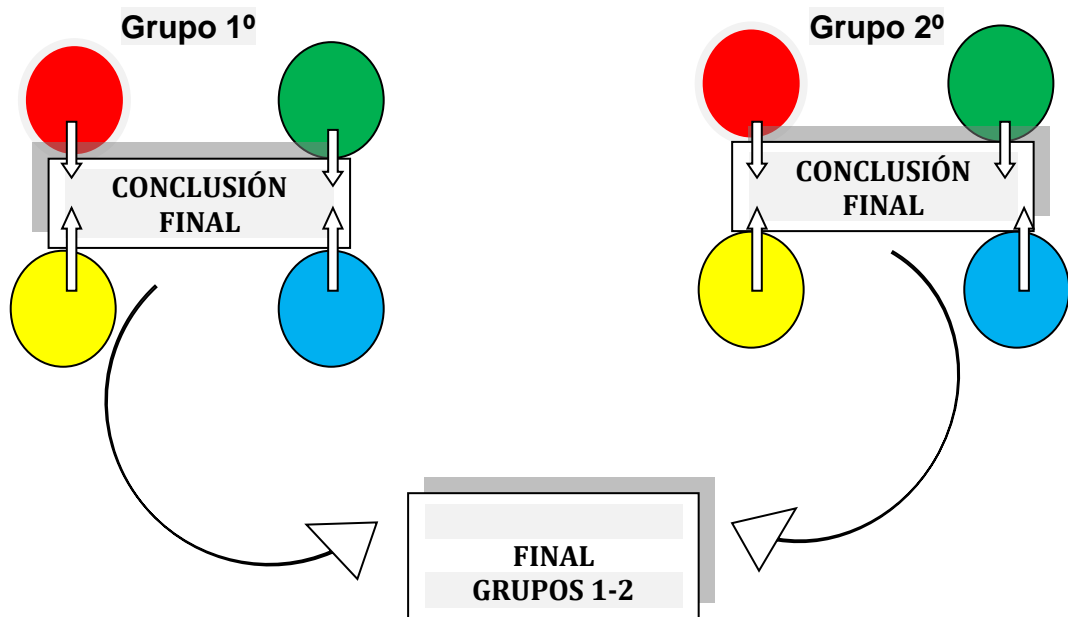
7º- **Finalmente** y reunidos todos los miembros del grupo se pondrá en común las anotaciones de la **I Rúbrica y II Rúbrica**

- Puesta en común de los resultados de las rúbricas hechas
- Volcado de los resultados en la **III Rúbrica Final** para que cada alumno vea su progresión y obtenga los datos de su aprendizaje.
- **Cada alumno** irá diciendo la valoración que ha hecho de cada compañero tanto en el primer salto como en el segundo y así todos podrán anotar y rellenar la **Rúbrica Final**.

Dan valoración Alumno 1	Rellena III Rúbrica	Dan valoración Alumno 2	Rellena III Rúbrica	Dan valoración Alumno 3	Rellena III Rúbrica	Dan valoración Alumno 4	Rellena III Rúbrica
2	1	1	2	1	3	1	4
3		3		2		2	
4		4		4		3	

8º- Habrá una puesta en común de la práctica

- Cada grupo elaborará unas conclusiones finales hacia el taller realizado.
- Las conclusiones finales de cada grupo, se pondrán en común con el otro grupo de la misma disciplina.



Exposición de la planilla a seguir por el grupo de salto de longitud

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL SALTO DE LONGITUD Técnica “ PUZZLE”



GRUPO: _____

NOMBRE: _____

EVALUACIÓN FINAL	
------------------	--

OBSERVACIONES	
---------------	--

1º ROL

PLANILLA DADA A CADA EXPERTO DE CADA GRUPO DE SALTO DE LONGITUD, DONDE SE LE ASIGNA EL ROL A DESARROLLAR Y LAS RÚBRICAS A CUBRIR. ESTA PLANILLA SEGUIRÁ EL MISMO FORMATO PARA OTRAS DEMÁS DISCIPLINAS ATLÉTICAS QUE SE QUIERAN PLANTEAR

1º ROL. Experto al que le corresponde:

Fase 1º. La Carrera

Técnica de Carrera

Como alumno asignado a esta fase debes mostrar cómo se realiza la técnica de carrera y explicar la posición de Tandem.

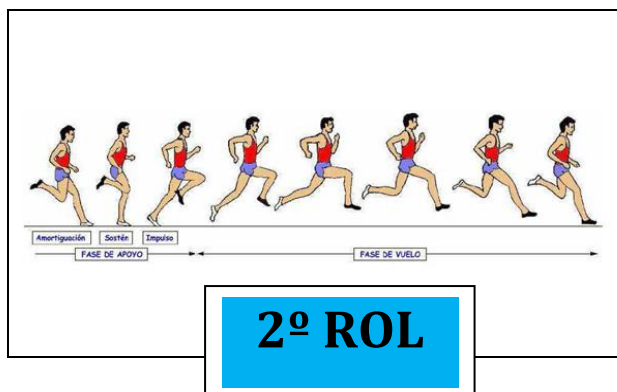
- Brazos 90º
- Pierna flexionada en 90º
- Tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante.

- 1.1. Adoptar la posición de Tandem en el sitio. Cambiar la posición en el sitio



1.2. Reproducir la posición de Tandem en movimiento caminar/trote/carrera lineal. Colocaremos a los compañeros en fila india, separados un metro, realizarán el ejercicio siguiendo la línea de una de las calle de la pista de atletismo.

1.3. Colocar una línea de aros por donde deban pasar apoyando un pie dentro de cada aro y realizando la posición de Tandem caminando/trotando/carrera.



2º ROL. Experto al que le corresponde:

Fase 2º. La Batida

2.1. Descripción de las características de la **Tabla de Batida**.

Debes explicar que zonas puede pisar en la batida y cuáles no.

- Zona blanca: es la superficie correcta de batida
- Zona roja: plastilina que se deforma y delata una batida nula.
- Zona azul: superficie nula posterior a la línea de plastilina.



2.2. Centrar la atención en los tres apoyos finales previos a la batida.

- Colocamos tres aros, previos a la batida, donde deben realizar los tres últimos apoyos.
- Realizar los tres últimos apoyos alternando las dos opciones de apoyos (Derch+Izq+Dch) o (Izq+Drch+Izq)
- Afianzar la secuencia que es más natural a cada alumno
- Centrar la atención en el pie de batida que no cometa nulo



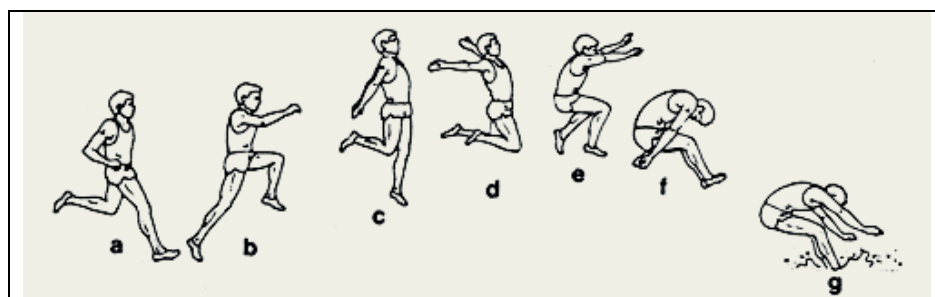
3º ROL. Experto al que le corresponde:

Fase 3º. Vuelo

3.1. Descripción de las características de la fase de vuelo.

Debes explicar qué posición adopta el cuerpo y porqué, durante esta fase

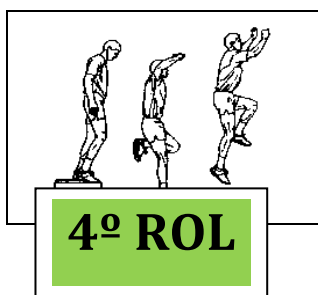
- Tras la batida el cuerpo debe adoptar una posición arqueada, donde los brazos y las piernas permanezcan estirados hacia atrás, hasta llegar al foso de salto.



3.2. Situados sobre la línea de una de las calles, deben adoptar la posición de Tandem y realizar un giro de 360° de los brazos hacia atrás, a la vez que realizan un impulso con la pierna apoyada. Deben caer con los pies juntos e intentar tocar con las manos una vez finalizado el giro de los brazos.



3.3. Realizarán el ejercicio anterior, pero **desde un banco sueco** situado delante del foso de salto, cada alumno por orden se irán colocando en posición de tándem sobre el banco y realizando el ejercicio. Se intenta con este ejercicio que al partir desde una posición elevada, sean más conscientes de los movimientos a realizar durante el vuelo



3.4. Realizar el ejercicio anterior pero con una carrera previa para que la fase aérea sea más prolongada.

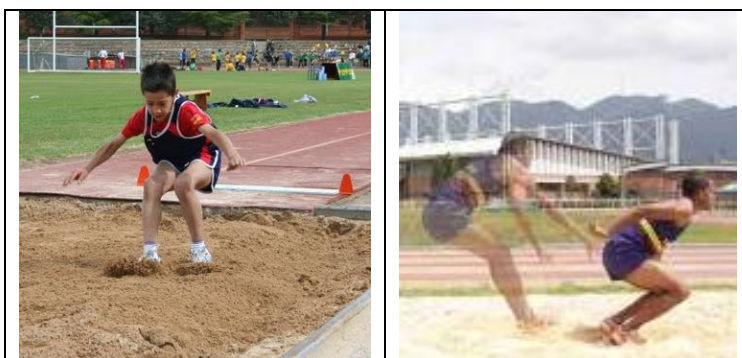
4º ROL. Experto al que le corresponde:

Fase 4º. Caída

4.1. Descripción de las características de la **Fase de Caída**.

Debes explicar qué posición adopta el cuerpo y porqué, durante esta fase

4.2. Situados en el borde del foso de salto, el alumno debe buscar caer con los pies juntos y de pie.



4.3. **Situados sobre banco sueco** realizar el impulso y caer sobre los dos pies juntos y a la vez.

4.4. **Realizar breve carrera previa con apoyo/impulso sobre banco sueco** con caída sobre pies juntos y a la vez.

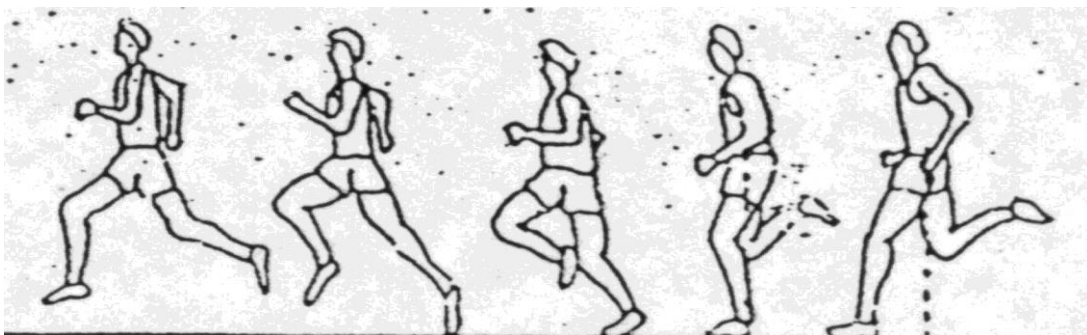
1- Finalizadas las cuatro fases por los cuatro expertos

2. Evaluación del salto

Se realizará un salto y se completará la rúbrica. (Se puede realizar las anotaciones en la rúbrica mediante la grabación del salto).

2.1- Cada experto realizará la observación de los demás miembros del grupo y completará la rúbrica.

**EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA DE CARRERA
Técnica “ PUZZLE”**



GRUPO: _____

NOMBRE: _____

EVALUACIÓN FINAL	
-------------------------	--

OBSERVACIONES	
----------------------	--

º ROL

1º ROL. Experto al que le corresponde:

PUNTOS TÉCNICOS MÁS IMPORTANTES EN LA TÉCNICA DE CARRERA

AMORTIGUACIÓN:

1º- Contacto del pie con el borde exterior.

2º- Buscar inmediatamente la tracción.

SOSTÉN:

1º- La proyección del C.G se sitúa sobre el apoyo.

2º- El Talón de la Pierna Libre busca aproximarse al glúteo.

IMPULSIÓN:

1º- Extensión completa del tobillo y rodilla motriz.

2º- Muslo de la Pierna Libre y Tobillo en 90º.

SUSPENSIÓN:

1º- El tobillo busca activamente el apoyo

Fase 1º. La Posición de Tandem en EL SITIO

Técnica de Carrera

1. Como alumno asignado a esta fase debes mostrar cómo se realiza la técnica de carrera y explicar la posición de Tandem.

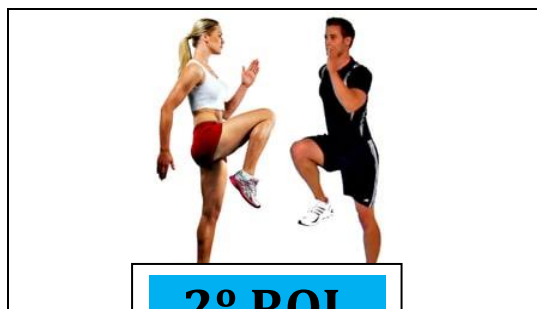
- Brazos 90º
- Pierna flexionada en 90º
- Tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante.

1.1. Adoptar la posición de Tandem en el sitio. Cambiar la posición en el sitio.

1.2. Situar a los compañeros sobre la línea de banda y hacer el ejercicio allí.

1.3. Adoptar posición sobre pierna derecha durante 5 segundos luego cambiamos a la pierna izquierda.

1.4. Hay que prestar atención a la flexión de brazos y piernas



2º ROL

2º ROL. Experto al que le corresponde:

PUNTOS TÉCNICOS MÁS IMPORTANTES EN LA TÉCNICA DE CARRERA

AMORTIGUACIÓN:

1º- Contacto del pie con el borde exterior.

2º- Buscar inmediatamente la tracción.

SOSTÉN:

1º- La proyección del C.G se situa sobre el apoyo.

2º- El Talón de la Pierna Libre busca aproximarse al glúteo.

IMPULSIÓN:

1º- Extensión completa del tobillo y rodilla motriz.

2º- Muslo de la Pierna Libre y Tobillo en 90º.

SUSPENSIÓN:

1º- El tobillo busca activamente el apoyo.

Fase 2º. Posición de Tandem CAMINANDO

2. Descripción de las posiciones de Tandem CAMINANDO.



2.1. Como alumno asignado a esta fase debes mostrar cómo se realiza la técnica de carrera y explicar la posición de Tandem EN MOVIMIENTO. Debes corregir aquellos aspectos que no se correspondan con la posición correcta

- Brazos 90º
- Pierna flexionada en 90º
- Tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante.
-

2.2. Centrar la atención en los movimientos de flexión de brazos y piernas.

- Colocamos a los compañeros en fila y a modo de marcha militar tratan de seguir el ritmo caminando.
- Observar que los apoyos de los pies sean correctos según se explicó arriba
- Observamos que las piernas se flexionen (se elevan las rodillas)
- Observamos que los brazos se flexionan. Rodilla derecha y brazo izquierdo y cambio.
- Indicarles que caminen despacio para que no pierdan la coordinación.
- Hacerles caminar por una línea del campo para que la sigan y mantengan la línea recta

2.3. Colocaremos una sucesión de aros donde, avanzan posición de Tandem apoyando un pie dentro de cada aro. Caminando.

3º ROL.

PUNTOS TÉCNICOS MÁS IMPORTANTES EN LA TÉCNICA DE CARRERA

AMORTIGUACIÓN:

1º- Contacto del pie con el borde exterior.

2º- Buscar inmediatamente la tracción.

SOSTÉN:

1º- La proyección del C.G se situa sobre el apoyo.

2º- El Talón de la Pierna Libre busca aproximarse al glúteo.

IMPULSIÓN:

1º- Extensión completa del tobillo y rodilla motriz.

2º- Muslo de la Pierna Libre y Tobillo en 90º.

SUSPENSIÓN:

1º- El tobillo busca activamente el apoyo.

Fase 3º. La Posición de TANDEM en TROTE

3. Técnica de Carrera

Como alumno asignado a esta fase debes mostrar cómo se realiza la técnica de carrera y explicar la posición de Tandem.

- Brazos 90º
- Pierna flexionada en 90º
- Tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante.

3.1. Adoptar la posición de **Tandem en TROTE**. Alumnos en fila o paralelos. Ida y Vuelta



3.2. Reproducir la posición de Tandem en TROTE. Corregir flexión de brazos y piernas. Observar los apoyos de los pies indicados arriba. Colocamos una sucesión de aros en el suelo, separados un metro unos de otros, para obligarlos a que hagan el apoyo solo con un pie en cada aro y amplíen la zancada.



4º ROL. Experto al que le corresponde:

PUNTOS TÉCNICOS MÁS IMPORTANTES EN LA TÉCNICA DE CARRERA

AMORTIGUACIÓN:

1º- Contacto del pie con el borde exterior.

2º- Buscar inmediatamente la tracción.

SOSTÉN:

1º- La proyección del C.G se situa sobre el apoyo.

2º- El Talón de la Pierna Libre busca aproximarse al glúteo.

IMPULSIÓN:

1º- Extensión completa del tobillo y rodilla motriz.

2º- Muslo de la Pierna Libre y Tobillo en 90º.

SUSPENSIÓN:

1º- El tobillo busca activamente el apoyo.

Fase 4º. Posición de TANDEM en CARRERA

4. Técnica de Carrera

Como alumno asignado a esta fase debes mostrar cómo se realiza la técnica de carrera y explicar la posición de Tandem.

- Brazos 90º
- Pierna flexionada en 90º
- Tronco recto, ligeramente inclinado hacia adelante.

4.1. Adoptar la posición de Tandem en CARRERA. Alumnos en fila o paralelos. Ida y Vuelta. Colocamos aros en fila ligeramente separados para que hagan apoyo para cada pío



4.2. Reproducir la posición de Tandem en CARRERA de unos 20 metros. Corregir flexión de brazos y piernas. Observar los apoyos de los pies indicados arriba.



Finalizadas las cuatro fases por los cuatro expertos

2. Evaluación de la técnica de carrera

LAS RÚBRICAS SEGUIRÁN MISMO PATRÓN

I Rúbrica DE 4 FASES DE CADA ALUMNO Y GRUPO SALTO DE LONGITUD.

Se excluye al alumno 1º puesto que observará a sus compañeros

- Contabilizamos los **SI** con 1 punto, el **AV** con 0.5 puntos y el **No** con 0 puntos
- La puntuación máxima para cada alumno será de 8 puntos.

FASE 1º Tª de Carrera Posición Tandem	Mantiene brazos y piernas en 90º durante la carrera			Mantiene el tronco ligeramente inclinado durante la carrera			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 1º
Alumno 2º							
Alumno 3º							
Alumno 4º							
FASE 2º BATIDA	Realiza los tres pasos de aproximación			Realiza la batida sobre listón salto			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 2º
Alumno 2º							
Alumno 3º							
Alumno 4º							
FASE 3º Vuelo	Realiza el giro atrás de brazos			Realiza la extensión de piernas			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 3ª
Alumno 2º							
Alumno 3º							
Alumno 4º							
FASE 4º Caída	Llega al foso de salto con el cuerpo extendido			Cae vertical sobre el apoyo de los pies			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 4ª
Alumno 2º							
Alumno 3º							
Alumno 4º							

2.2- **Control y Feedback.** El experto en esta fase 1ª anotará los errores/aciertos, de todos los miembros del grupo, más destacados de esta fase, para luego exponer las conclusiones a su grupo.

Observaciones Experto 1º	
---------------------------------	--

- 2.3- Reunión de expertos.** Una vez reunido con el otro experto del otro grupo y misma disciplina unificarán criterios, y propondrán acciones de mejora, bien mediante la corrección verbal o bien mediante la demostración práctica.

Observaciones Expertos 1+1	
---	--

3º- Los expertos regresan al grupo. Se realiza por segunda vez, el salto de longitud.

- Cada alumno tendrá en cuenta las observaciones hechas por los expertos, en cada fase de la disciplina.
- Todos los miembros del grupo realizarán la prueba completa de la disciplina correspondiente
- Cada experto realizará la observación y posterior anotación de todas las fases de sus compañeros, en la rúbrica, con el fin de constatar que han entendido los consejos y aprendido las características técnicas de cada fase, explicadas por sus compañeros (expertos)
- Cada alumno realizará la ejecución técnica completa del salto de longitud

II RÚBRICA DE LAS 4 FASES DE ALUMNOS Y GRUPO SALTO DE LONGITUD.

- Contabilizamos los **SI** con 1 punto, el **AV** con 0.5 puntos y el **No** con 0 puntos
- La puntuación máxima para cada alumno será de 8 puntos.

FASE 1º Tª de Carrera Posición Tandem	Mantiene brazos y piernas en 90º durante la carrera			Mantiene el tronco ligeramente inclinado durante la carrera			Puntuación
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 1º
Alumno 2º							
Alumno 3º							
Alumno 4º							
FASE 2º BATIDA	Realiza los tres pasos de aproximación			Realiza la batida sobre la tabla de salto			Puntuación

	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 2º	
Alumno 2º								
Alumno 3º								
Alumno 4º								
FASE 3º Vuelo	Realiza el giro atrás de brazos			Realiza la extensión de piernas			Puntuación	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 3ª	
Alumno 2º								
Alumno 3º								
Alumno 4º								
FASE 4º Caída	Llega al foso de salto con el cuerpo extendido			Cae vertical sobre el apoyo de los pies			Puntuación	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Fase 4ª	
Alumno 2º								
Alumno 3º								
Alumno 4º								

4º- RÚBRICA FINAL. Anotación de los resultados obtenidos en Rúbricas Iª y IIª.

4.1- **Reunidos todos los miembros del grupo** pondrán en común los resultados de las rúbricas hechas, **y cada alumno anotará** los resultados obtenidos por él.

- Contabilizamos los **SI** con 1 punto, el **AV** con 0.5 puntos y el **No** con 0 puntos
- La puntuación máxima para cada alumno será de 8 puntos.

FASE 1º Tª de Carrera Posición Tandem	Mantiene brazos y piernas en 90º durante la carrera			Mantiene el tronco ligeramente inclinado durante la carrera			Puntuación Fase 1º	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Iª	IIª
Alumno 1º								
FASE 2º BATIDA	Realiza los tres pasos de aproximación			Realiza la batida sobre la tabla de salto			Puntuación Fase 2º	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Iª	IIª

Alumno 1º								
FASE 3º Vuelo	Realiza el giro atrás de brazos			Realiza la extensión de piernas			Puntuación Fase 3ª	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Iª	IIª
Alumno 1º								
FASE 4º Caída	Llega al foso de salto con el cuerpo extendido			Cae vertical sobre el apoyo de los pies			Puntuación Fase 4ª	
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	Iª	IIª
Alumno 1º								

Total de puntos obtenidos en las dos Rubricas

I RÚBRICA INICIAL (máximo 24 puntos): _____ puntos

II RÚBRICA FINAL (máximo 24 puntos): _____ puntos

5º- Reunidos todos los miembros del grupo hacen una reflexión final de valoración del taller y una puesta en común de lo aprendido.

6ª- Reunión de los dos grupos de la disciplina de salto de longitud, hacen una conclusión final del taller realizado.

Referencias bibliográficas

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero (Comps). *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-189). Madrid: Siglo XXI.
- Olanda, R., Sebastian, R., y Panach, J. I. (2014): “Aprendizaje colaborativo basado en tecnologías multimedia”. Actas de las XX JENUI, Oviedo (pp. 395-402).
- Segrelles, J.D., Penadés, M.C., Torres, E., y Canos, J. (2011). Puzzle Aronson: *Metodología para la adecuación de la asignatura de Ingeniería del Software de Gestión al EEES*, Actas del CUIEET.
- Traver, V.J., y Traver, J.A. (2005): “Obstáculos al aprendizaje cooperativo universitario: Una mirada a los estudios de informática y a la Universidad Jaime I”, Actas del I Simposio Nacional de Docencia en la Informática (SINDI) en el Congreso Español de Informática (CEDI), Granada (pp. 53-60).

DE LA COMPETICIÓN A LA COOPERACIÓN. EL DEPORTE RURAL VASCO COMO EJEMPLO DE TRANSFORMACIÓN

FROM COMPETITION TO COOPERATION. THE BASQUE COUNTRY'S RURAL SPORT AS AN EXAMPLE OF CHANGE.

Imanol Janices Etxabarria¹, Jon Ortuondo Bárcena²,
Zigor Ortiz de Urbina Artiagoitia³,

¹*Jaso Ikastola (Iruñea/Pamplona)*

²*Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari(Bilbao)*

³*Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari(Bilbao)*

Correo electrónico de contacto: jortuondo@bam.edu.es

RESUMEN: El siguiente taller tiene como objetivo presentar una propuesta extraída de una unidad didáctica. En ella se transforma un conjunto de deportes (Deporte Rural Vasco) en una propuesta de aprendizaje cooperativo destinada a alumnos de entre 5º de primaria y 2º de E.S.O. El Deporte Rural Vasco (DRV en adelante) tiene su origen en las actividades realizadas en los quehaceres diarios (*agricultura, pesca, etc.*), que a su vez están unidas a tres de los principales elementos naturales: la piedra, la tierra y el mar. El carácter competitivo de estas prácticas motrices y la apuesta como parte de su lógica externa son dos de las características más reseñables de estas modalidades deportivas. Manteniendo la alta intensidad física, una de las características esenciales del DRV, se propone realizar un taller que eliminará la competitividad tradicionalmente inherente a estas actividades. Esto posibilitará la práctica del DRV dentro de un paradigma cooperativo.

ABSTRACT: The purpose of this workshop is to make a short proposal for a complete teaching unit, where rural sports from the Basque Country are transformed into a cooperation based learning model. The proposal is directed towards students between 5th grade of primary school to 2nd grade of secondary school (10-13 years old students according to Spanish educational system). Basque Country's Rural Sports ("BCRS" from now on) have a strong connection with daily rural and maritime tasks (agriculture, fishing...) and with 3 main natural elements: stone, sea and land. Traditionally competitiveness and betting as an external logic element have been inherent to BCRS. We propose a workshop in which the competitiveness traditionally linked to these sports is substituted by the cooperative paradigm without losing the high physical intensity of "BCRS".

Introducción

La adolescencia es la etapa en la que mayores cambios se producen, siendo esta un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta. Los cambios son físicos, psicológicos o sociales. Con los cambios sociales, se dan los cambios de valores. Hoy en día, ante una falta de valores de la sociedad en la que vivimos, naturalmente, la crisis de la educación no es algo aislado, sino un aspecto del funcionamiento de una sociedad en que prácticamente todas las instituciones están en crisis (Naranjo, 2004). Por ello es imprescindible conseguir que la escuela sea un espacio de aprendizaje en valores democráticos y para la ciudadanía (Teijón y Cifre, 2010). Al fin y al cabo, la escuela es una institución para transmitir unas ideas, unos valores y una ideología y como cita Freire (1984) *“sería una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”*.

Desde la escuela, y más concretamente desde el ámbito de la Educación Física tenemos el deber moral de buscar alternativas a esta problemática. Tenemos en nuestras manos una materia en la que podemos trabajar con el alumnado físicamente, psicológicamente y socio-afectivamente. Muchas veces el profesorado de Educación Física olvida que esta área ha de ser ante todo educativa y para ello debería preguntarse a sí mismo: *¿Quiero una educación para el mundo que tenemos o para el mundo que queremos?*

Como posible solución a esta problemática y con el fin de conseguir una Educación Física transmisora de unos valores deseables para nuestra sociedad como la igualdad, la justicia, la generosidad, etc., proponemos dar protagonismo y ahondar en el siguiente modelo pedagógico: el APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Aprendizaje Cooperativo como Modelo Pedagógico

Cuando hablamos de modelos pedagógicos, hacemos referencia a un planteamiento educativo conocido como Práctica Basada en Modelos (*Models-Based Practice*) que está siendo utilizado por un gran número de docentes con el objetivo de cambiar una práctica tradicional dominante en Educación Física centrada en el docente (Casey, 2014). Según Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), el modelo pedagógico es un planteamiento a largo plazo que incorpora estrategias, estilos y métodos de enseñanza centrados en el estudiante. Han sido clasificados según su uso en los últimos tiempos en el contexto español, presentándose por un lado modelos pedagógicos básicos o consolidados y por otro los modelos pedagógicos emergentes (Fernández-Río et al., 2016).

Tabla1
Modelos pedagógicos consolidados y emergentes

MODELOS PEDAGÓGICOS	
CONSOLIDADOS	EMERGENTES
Instrucción Directa	Educación Aventura
Educación Deportiva	Alfabetización Motora
Comprensivo de iniciación deportiva	Estilo Actitudinal
Sistema Personalizado	Modelo Ludotécnico
Enseñanza entre iguales	Auto-Construcción
Responsabilidad Personal y Social	
Enseñanza mediante Preguntas	Educación basada en la Salud
Aprendizaje Cooperativo	

Fernández-Río et al., (2016)

Dentro de los planteamientos “Consolidados” utilizados hoy en día, tanto a nivel nacional como internacional, nos encontramos con el aprendizaje cooperativo. Fernández-Río (2014) lo define como *“el modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que el docente y estudiantes actúan como co-aprendices”*.

Unos de los precursores de este planteamiento son Johnson, Johnson y Holubec (1999) quienes lo definen como *“el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”*. Según dichos autores, para llevar a cabo esta metodología tienen que aparecer los siguientes componentes esenciales: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad personal e individual, habilidades interpersonales y de grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación.

Técnicas de aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física

Velázquez (2012) presenta una serie de técnicas con el objetivo de aplicar el aprendizaje cooperativo en las sesiones de aprendizaje motor. Entre las múltiples opciones podemos encontrar el juego cooperativo y el marcador colectivo, que se van a llevar a la práctica en el taller.

Juego cooperativo (Cop-op Play Based)

Grineski (1996) propone esta técnica que, partiendo del juego cooperativo, pretende asegurar la presencia de los cinco elementos del aprendizaje cooperativo, llevando a cabo los siguientes pasos:

- 1- Explicación de la tarea por parte del docente, comprobando que todos los integrantes la han comprendido.
- 2- Refuerzo de la interacción promotora por parte del docente.
- 3- El docente subraya la importancia de la colaboración grupal para conseguir el objetivo.
- 4- Participación de los estudiantes en la tarea mientras que el docente refuerza las conductas pro-sociales que facilitarán el logro de los objetivos.
- 5- Una vez finalizada la tarea, el docente promueve una reflexión grupal para analizar que ha llevado al grupo a la consecución o no consecución del objetivo.
- 6- El docente anima a los estudiantes a compartir sus ideas acerca de como conseguir el objetivo de una manera más fácil o rápida.

Marcador colectivo

Orlick (citado por Grineski, 1996) propone esta técnica donde los participantes suman su tanteo para conseguir un resultado colectivo, basándose en los siguientes pasos:

- 1- Todos los participantes llevan a cabo la tarea de manera individual o en pequeños grupos.
- 2- Cada persona o grupo pequeño consigue una puntuación (dependiendo el criterio previamente determinado).
- 3- Los puntos obtenidos por cada persona o por los grupos son sumados a un marcador colectivo.

Velázquez (2004) propone la posibilidad de establecer recompensas si la clase alcanza una puntuación determinada.

Deporte Rural Vasco

El Deporte Rural Vasco o “*Herri Kirolak*” (traducido del vasco, “Juegos del Pueblo”), es un conjunto de actividades físicas con origen en la tradición del medio rural vasco, practicadas en la C.A.V., Navarra y País Vasco Francés. Según Aguirre (1989) la mayoría de las modalidades tienen origen en el País Vasco, aunque algunas de ellas también se practican en otras partes del mundo. Los juegos y deportes vascos constituyen una dramatización de la actividad cotidiana del hombre (Aguirre, 1983) y están basados en las cualidades físicas de fuerza y resistencia prioritariamente. Tienen dos características especiales que los hacen diferentes del resto de actividades físico deportivas: la apuesta y el origen en el medio rural.

Origen rural y apuesta

Las necesidades agrarias del campesinado son el origen de todos los Deportes Rurales Vascos. Cortar troncos con el fin de generar leña para calentar el caserío, la recogida de mazorcas de maíz del campo, la necesidad de subir al pajar los fardos de heno y paja, realizar un agujero en la piedra para poder introducir la dinamita en las canteras, descargar la pesca de los balleneros, remar lo más rápido posible para llegar a puerto los primeros y vender a mejor precio... son algunos de los claros ejemplos del origen de estos deportes.

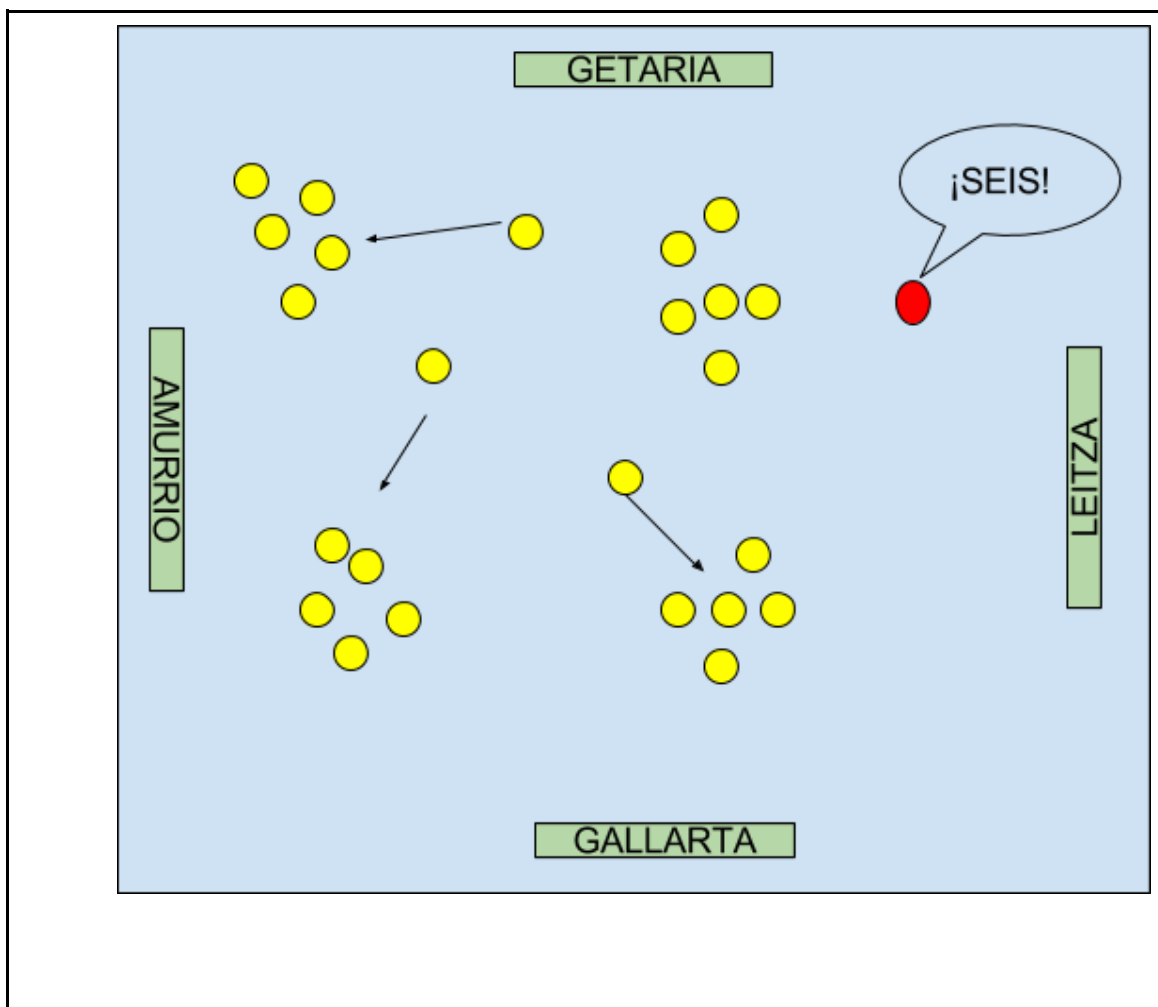
Perteneciendo todos estos trabajos a la vida cotidiana y siendo la fuerza y la resistencia las cualidades físicas necesarias para llevarlas a cabo, no tardaron en llegar las apuestas entre el campesinado: “quién es capaz de levantar la piedra más pesada, quién lleva antes las mazorcas al cesto, quién es capaz de llevar los sacos de trigo de un punto determinado a otro en menor tiempo”, etc. La apuesta fue la que originó la estandarización de todas estas actividades, teniendo que crear un reglamento para cada una de ellas con el fin de que las personas que apostaban pudiesen competir bajo las mismas normas. Difícilmente se explicaría su difusión y arraigo sin ese acto por el que se arriesga una suma, que es la apuesta (Aguirre, 1989). También el público hacía sus apuestas decantándose por uno u otro contendiente.

Hoy en día la apuesta deportiva se ha convertido en un elemento muy popular en todos los deportes, y más desde la aparición de medios tecnológicos dedicados a ello. Sin embargo el DRV lleva haciéndolo años, siendo la propia apuesta la que determina el carácter tan competitivo de estas modalidades deportivas.

Desarrollo de la sesión práctica

1. **Contextualización:** la contextualización se llevará a cabo mediante un sketch realizado por los docentes donde explicarán el DRV, haciendo hincapié en su naturaleza y espíritu competitivo.
2. **Juego de Preparación:**

NOMBRE	Txapela buruan eta ibili munduan
OBJETIVO	Preparar física y psicológicamente a los participantes y crear los grupos para los desafíos cooperativos.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conos
	3 minutos
ORGANIZACIÓN INICIAL	El grupo estará dentro del espacio marcado con conos trotando dentro de el.
DESARROLLO	Mientras el alumnado se desplaza de diferentes maneras, el docente dirá un municipio o un tipo de agrupamiento. En el caso de ser un lugar tendrán que alcanzarlo en el menor tiempo posible y, en cambio, cuando la consigna sea un número tendrán que hacer grupos en función del mismo. Los grupos tienen que ser mixtos y no se puede repetir el agrupamiento dos veces seguidas.
DESCRIPCIÓN GRÁFICA	



3. Parte principal:

A. Explicación de la dinámica:

Se llevará a cabo mediante el puzzle. Para ello, el grupo (seis personas) se dividirá en tres parejas, yendo cada una de ellas a una zona donde se desarrollará una modalidad del DRV. Allí recibirán una explicación del docente acerca de la modalidad y de la prueba que tendrán que realizar, además de la transformación de la estructura competitiva original a la estructura cooperativa de la práctica.

El siguiente paso será volver a los grupos iniciales donde cada pareja tendrá que explicar la modalidad en la que se ha hecho experta, con el objetivo de que todas las personas del grupo conozcan todas las pruebas que van a llevar a cabo más tarde.

B. Práctica:

La práctica estará compuesta por dos fases: los desafíos cooperativos (DC), basados en una sesión de la unidad didáctica que hemos creado sobre DRV Cooperativos, y la prueba final, que ha sido modificada con el fin de hacer una práctica lo más completa posible. Cabe destacar que se trabajará con seis

grupos (dos grupos simultáneamente por desafío) y se usará un marcador colectivo para la prueba final.

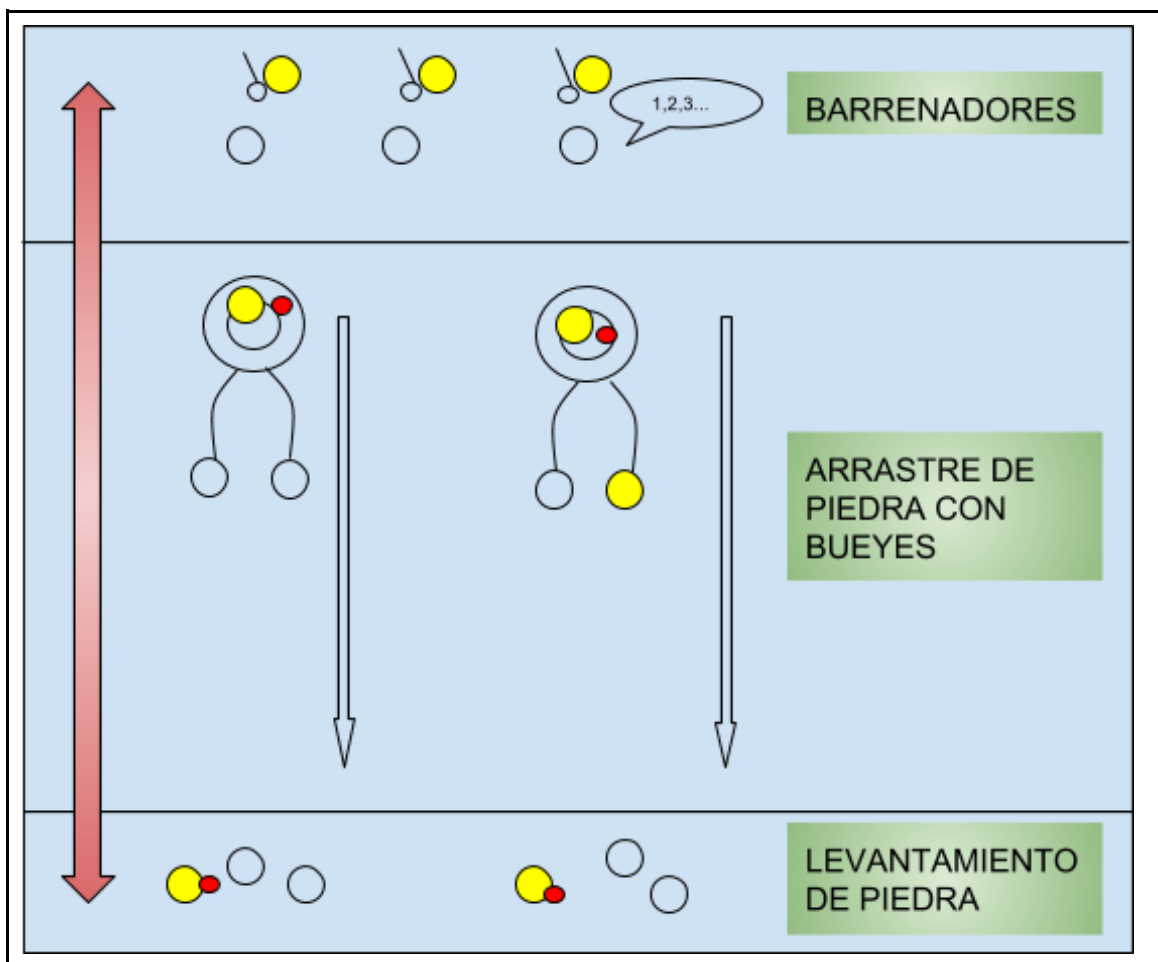
- Desafíos cooperativos: Se trabajarán 3 deportes rurales con un objetivo grupal: conseguir el mayor tiempo posible para la prueba final. Para ello cada DC tendrá 3 niveles en función del grado de consecución del objetivo y se obtendrá tiempo para la prueba final. La puntuación conseguida se irá registrando en una pizarra para que los equipos vean las diferentes puntuaciones en tiempo real.
 - Consecución básica: El desafío ha sido desarrollado con un nivel de exigencia bajo. Consiguen 20 segundos.
 - Consecución media: El desafío ha sido desarrollado con un nivel de exigencia medio. Consiguen 25 segundos.
 - Consecución avanzada: El desafío ha sido desarrollado con un nivel de exigencia alto. Consiguen 30 segundos.
- Desafío Final: Una vez completados los DC, cada grupo aportará el tiempo obtenido como premio-recurso al desafío final, en el cual todos participarán de manera cooperativa.

1ª fase: tres desafíos cooperativos.

Cada grupo estará en uno de los pueblos practicando diferentes modalidades del DRV.

NOMBRE	La piedra de Gallarta
OBJETIVO	Terminar el proceso de la piedra. Para ello el alumnado tendrá que barrenar la piedra, llevarla con la ayuda de los bueyes y por último hacer levantamiento de piedra.
DIFICULTAD	Consecución básica: Completar el circuito 3 veces. Consecución media: Completar el circuito 4 veces. Consecución avanzada: Completar el circuito 5 veces.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • 2 colchonetas • 6 aros pequeños • 6 palos de madera largos • 8 cuerdas • 4 neumáticos • 4 balones medicinales
TIEMPO	6 minutos

<p>ORGANIZACIÓN INICIAL</p>	<p>El grupo se colocará en la zona de barrenar. Tres personas se situarán con un palo preparadas para barrenar y las otras 3 personas sumarán los golpes de quienes barrenan.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Una vez el grupo esté preparado tendrán que barrenar 60 veces entre las 3 personas mediante un marcador colectivo. Mientras tanto, el resto del grupo tendrá que sumar en voz alta los barrenos de cada participante.</p> <p>Tras barrenar recogerán las dos piedras (balón medicinal) y tendrán que llevarlas a la zona de levantamiento. Para ello harán dos tríos y tendrán que llevar la piedra a dicha zona. Una persona irá sentada en el neumático con el balón y las otras dos personas la arrastrarán.</p> <p>Tras llegar a la zona de levantamiento tendrán que alzar las dos piedras 30 veces entre los dos tríos, un mínimo de 3 veces por persona, haciendo una cuenta común.</p> <p>Terminados los 30 alzamientos, volverán con los dos neumáticos como a la ida para completar la primera vuelta.</p> <p>Para empezar la segunda vuelta se hará un cambio de rol entre las personas que han barrenado y las que han contado.</p>
<p>DESCRIPCIÓN GRÁFICA</p>	



NOMBRE	Balleneros de Getaria
OBJETIVO	Conseguir cazar el mayor número de ballenas. Cada ballena tendrá un peso determinado. Hay que tener en cuenta el peso máximo que el bote es capaz de transportar.
DIFICULTAD	<p>Consecución básica: 200 toneladas Consecución media: 300 toneladas Consecución avanzada: 600 toneladas</p> <p>Ballena más pequeña 50 t Ballena mas grande 150 t</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 2 colchonetas por grupo • Conos • 2 cuerdas de soka-tira • Papel
TIEMPO	6 minutos

<p>ORGANIZACIÓN INICIAL</p>	<p>La mitad del grupo se sitúa sobre la colchoneta estando ésta doblada sobre sí misma en su parte más larga. Usamos ese pliegue para pasar la cuerda. La otra mitad del grupo estará tirando de la cuerda de soka-tira.</p> <p>Repartidos por el espacio tendremos conos, bajo los cuales tendremos papeles con diferentes valores.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Colocados por el espacio de juego habrá conos. Dentro de esos conos se colocarán papeles que determinarán el peso de esa ballena cazada. Antes del inicio del juego se establecerá cuál es el peso máximo que se puede transportar en el bote.</p> <p>El grupo que tira desplazará al resto por todo el espacio. Los que están encima de la colchoneta deberán recoger los conos.</p> <p>El objetivo es transportar el mayor número de ballenas sin exceder el peso máximo soportado por el bote y, para ello, recogerán el papel que los conos tienen dentro, que hace referencia a su peso.</p> <p>Una vez cargado el bote volverán a puerto (zona de inicio), descargarán y harán un cambio de rol.</p>
<p align="center">DESCRIPCIÓN GRÁFICA</p>	
<p>El diagrama ilustra el campo de juego. A la izquierda, un bote (representado por un rectángulo verde) contiene varias ballenas amarillas. Una burbuja de diálogo indica un peso de '20 KILOS'. Una línea roja horizontal con flechas en ambos extremos indica el ancho del campo. A la derecha, una zona vertical etiquetada como 'PUERTO GETARIA' sirve como punto de partida y llegada. En el centro del campo, se encuentran varios conos rojos. Una línea con flechas muestra el movimiento de un grupo desde el puerto hacia los conos, y otra línea muestra el movimiento de otro grupo desde los conos de vuelta al puerto.</p>	
<p>NOMBRE</p>	<p>Mazorcas de Amurrio</p>

OBJETIVO	<p>Construir una torre de mazorcas (transportadas previamente) que soporte el peso de un miembro del equipo y que permita, quitar piezas de la misma sin que esta se derrumbe ni el miembro caiga al suelo.</p> <p>Después, habrá que hacer atravesar un aro por una cadena humana, quedando este alrededor de la torre.</p>
-----------------	--

DIFICULTAD

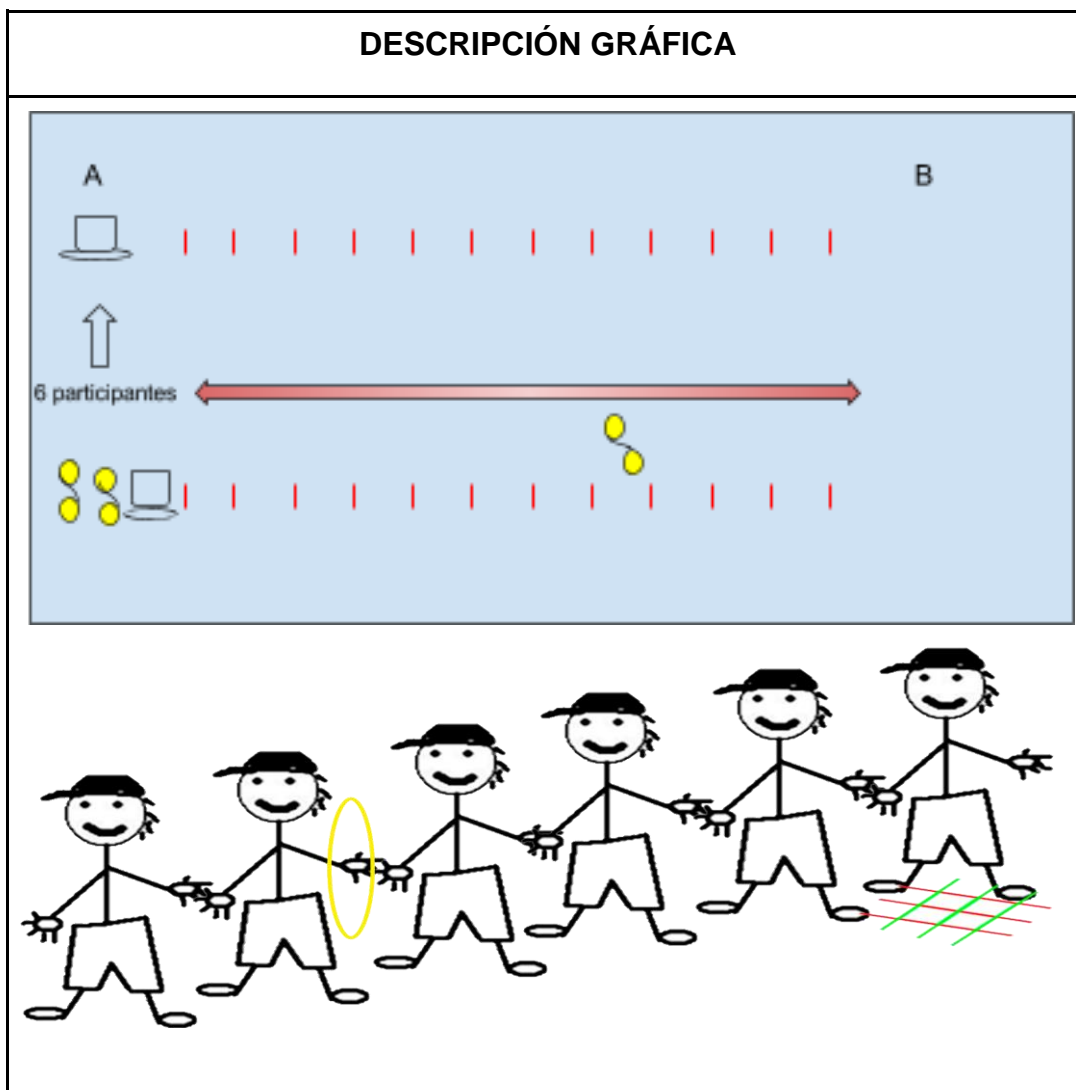
Consecución básica: Conseguir hacer la torre 20 seg para la prueba final

Consecución media: Conseguir que el aro llegue hasta el suelo tras atravesar la cadena humana de los 6 participantes 25 seg.

Consecución avanzada: Conseguir lo anterior y quitar mazorcas de la torre (cada mazorca quitada sumará 1seg extra para la prueba final, hasta un máximo de 5 mazorcas)

MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • 2 cestas por grupo • 2 aros por grupo • 24 mazorcas por grupo
TIEMPO	6 minutos
ORGANIZACIÓN INICIAL	<p>Se dispondrá dos líneas de 12 mazorcas colocadas en el suelo, una para cada grupo. Al final de cada línea, habrá un aro. En el punto de partida encontraremos una cesta para depositar las mazorcas y esta se encontrará dentro de un aro.</p> <p>Las mazorcas estarán colocadas en sus marcas (en el suelo) entre el punto de partida y el aro final.</p> <p>Cada subgrupo (de seis integrantes) se colocara junto a la cesta del punto inicial (ver representación gráfica)</p>
DESARROLLO	<p>Los 6 participantes deberán recoger las 12 mazorcas que se encuentran en sus correspondientes marcas y meterlas en la cesta. Siempre deberán salir por parejas, agarrados de la mano.</p> <p>Para ello deberán turnarse, de manera que la siguiente pareja no podrá salir del punto inicial hasta que la anterior no haya dejado su mazorca en la</p>

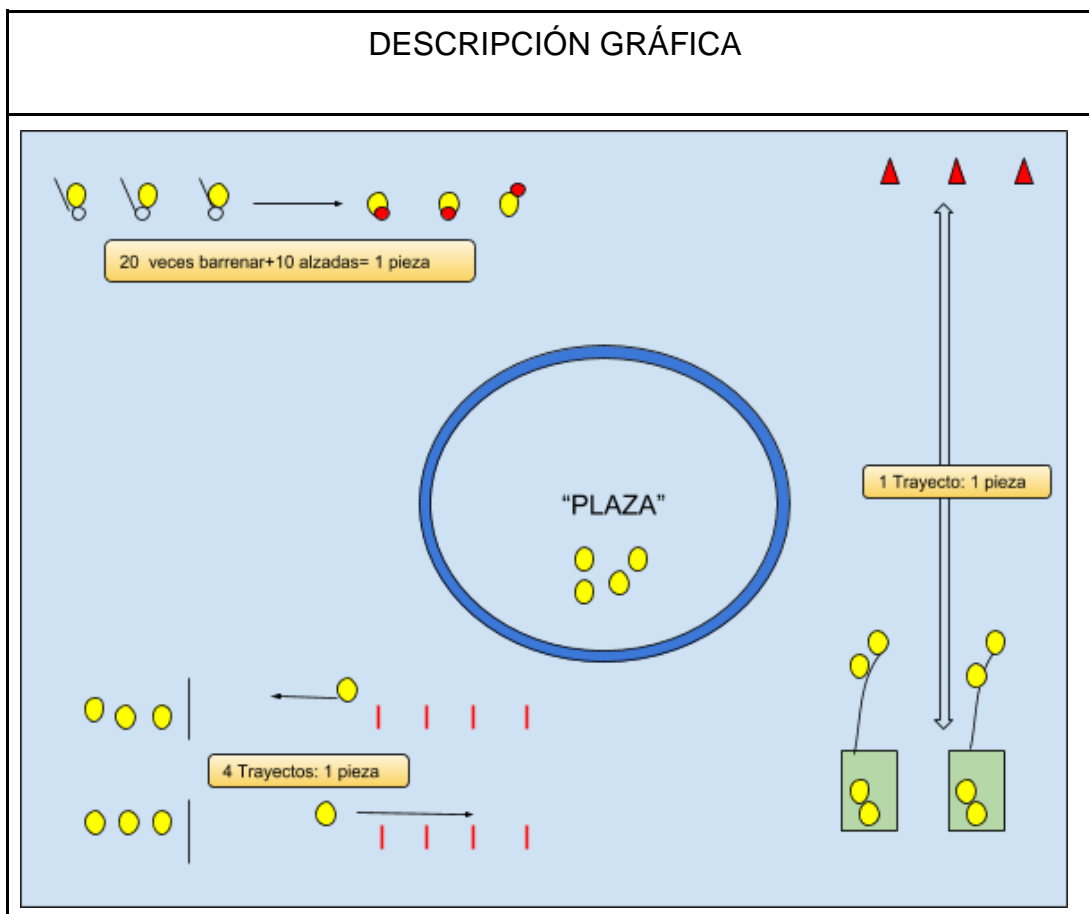
	<p>cesta.</p> <p>Una vez recogidas todas las mazorcas se volverán a colocar en las marcas del mismo modo que fueron recogidas.</p> <p>Una vez colocadas, volverán a recogerse, pero esta vez llevándolas al punto final. Allí deberán construir una torre con la siguiente disposición (segundo dibujo de la descripción gráfica).</p> <p>Una vez creada la torre, todo el grupo deberá transportar a una persona, sin que esta toque el suelo, y colocarla encima de la torre de mazorcas sin que esta se derrumbe. En caso de derrumbe, la prueba se dará por finalizada, obteniendo la puntuación más baja posible.</p> <p>Posteriormente, y en caso de que la torre no se haya derrumbado, deberán volver a por el aro al punto inicial, llevándolo hasta el punto final y agarrándose todos de la mano. En un extremo un participante tendrá el aro y en el otro extremo de la cadena humana estará el participante de la torre.</p> <p>Una vez que el aro haya pasado hasta el compañero final y haya caído al suelo, rodeando así la torre de mazorcas, los participantes deberán quitar el máximo de piezas posibles de la torre sin que se caiga el compañero, obteniendo bonificaciones para la prueba final por cada mazorca extraída.</p>
--	---



2ª fase: Prueba final con la suma del tiempo conseguido en las actividades anteriores:

NOMBRE	La plaza de Leitza
OBJETIVO	Conseguir completar la tabla de las diferentes modalidades de DRV antes de que finalice el tiempo de la prueba.
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • 3 colchonetas • Conos • Cuerda de soka-tira • Cartulina • Mazorcas • 3 palos de madera largos • 3 balones medicinales
TIEMPO	3-9 minutos

<p>ORGANIZACIÓN INICIAL</p>	<p>El espacio estará dividido en 3 zonas, donde se realizarán unas modalidades similares a las de las pruebas anteriores, y la plaza, donde tendrán que llevar las piezas de la tabla.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Las personas participantes se organizarán de la manera que ellos creen más oportuna para conseguir el mayor número de piezas de la tabla.</p> <p>Para ello tendrán que realizar las siguientes tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GALLARTA: Barrenar 20 veces y realizar 10 alzamientos = 1 pieza. 2. AMURRIO: 4 Trayectos (ida-vuelta)= 1 pieza. 3. GETARIA: 1 Trayecto (ida y vuelta)= 1 pieza. <p>Una misma persona no podrá participar en la misma modalidad dos veces seguidas, por lo que tendrá que ir variando las pruebas a realizar.</p> <p>En el centro de la pista estará situada la plaza, lugar donde los participantes tendrán que ir construyendo la tabla. En ella habrá tres columnas divididas en: nombre de modalidad, descripción y dibujo.</p> <p>Se intentará completar la tabla en el tiempo determinado y con ello conseguirán conocer un mayor número de modalidades del DRV.</p>



4. Asamblea final:

Se realizará una asamblea final en grupo grande con el objetivo de hacer una reflexión acerca de la sesión.

- En primer lugar, y de manera individual, haremos una auto-evaluación y una coevaluación a través de una tabla (anexo1).

- En segundo lugar, se realizará otra evaluación (anexo 2), en este caso de manera grupal.

- Por último, se llevará a cabo una puesta en común de los resultados obtenidos en la evaluación grupal.

Anexo I – Autoevaluación y Coevaluación

Al u. Y O	Ayuda a los demás integrantes del grupo				Se muestra respetuoso con los otros componentes del grupo				pone soluciones a los problemas que surgen durante la sesión				Respeto las normas de las actividades que se llevan a cabo				Se muestra concentrado en la tareas				Se esfuerza al máximo durante las actividades			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

1= NUNCA 2= A VECES 3= CASI SIEMPRE 4= SIEMPRE

Anexo II - Evaluación grupal

¿Qué hemos hecho bien y debemos mantener como grupo?
¿Qué debemos mejorar como grupo?
¿Qué ha sido lo que más nos ha gustado de la sesión?
¿Qué mejoraríamos o cambiaríamos de la sesión?

Referencias bibliográficas

- Aguirre, R. (1983). *Deporte Rural Vasco*. San Sebastian: Txertoa.
- Aguirre, R. (1989). *Juegos y deportes del País Vasco*. (3 tomos). Donostia-San Sebastian: Kriselu.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Fernández Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, 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.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La llave.
- Orlick, T. (1982) *The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.
- Teijón, A. T. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-242.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colectivo la Peonza. Laguna de Duero. Valladolid.

EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA EN EL KINBALL, LA COMPETICIÓN COMO BASE DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

THE MODEL OF SPORTS EDUCATION IN KINBALL; THE COMPETITION AS A BASIS FOR COOPERATIVE LEARNING.

Pablo del Valle Vega
Colegio Corazón de María (Gijón)
pablodelvv@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente taller es mostrar cómo un modelo pedagógico como la educación deportiva, donde la competición es fundamental, permite a los alumnos de distintos niveles educativos, aprender de forma cooperativa. En este taller se presenta como el aprendizaje cooperativo y el modelo de educación deportiva, son planteamientos pedagógicos que se complementan en beneficio de los estudiantes, usando como ejemplo un deporte sencillo como kinball, con un componente motivacional alto, debido al tamaño del móvil, a los tres equipos participantes y la facilidad para participar de todos los alumnos. El taller describe paso a paso y con ejemplos concretos una experiencia llevada a cabo en el Colegio Corazón de María de Gijón, para que pueda ser tomada de referencia en otros centros educativos.

Abstract

The aim of this workshop is to show how a pedagogical model such as sports education, where the competition is paramount, allows students of different educational levels, to learn co-operatively. This workshop presents how both pedagogical approaches, sports education and cooperative learning complement each other for the benefit of students. We use as an example a simple sport such as kinball, with a high motivational component due to the size of the ball, the three teams and the great ease of participation on the part of the students. The workshop describes step by step and with specific examples, an experience carried out in a charter school in Gijón, Corazón de Maria, so that it can be put into practice by teachers in other schools.

Introducción.

El aprendizaje cooperativo llevado correctamente a cabo, mejora el esfuerzo por lograr un aprendizaje, las relaciones sociales y la salud psicológica de los alumnos (Johnson, Johnson y Holubec, 2014). Si el aprendizaje cooperativo está presente en el modelo de educación deportiva, donde nos acercamos al contenido más usado en el contexto educativo: los deportes (Fernández-Río, 2006, 2009; Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2008), el beneficio para el alumnado y docente pueden ser muy importantes. De esta forma, aumentamos las potencialidades de cada modelo por separado en beneficio de los estudiantes (Fernández-Río, 2014). En este taller presentamos la enseñanza de un deporte diferente y motivante como es el kinball, a través del modelo de enseñanza deportiva y utilizando todos los componentes del aprendizaje cooperativo.

El kinball: un deporte de tres equipos.

El *Kin-Ball* es un deporte en el que participan 3 equipos y se juega con un balón de 1,20 m. de diámetro y muy ligero. Este deporte fue creado en 1986 por Mario Demers, un profesor de educación física canadiense, con el fin de eliminar los individualismos en el deporte y fomentar la interacción positiva entre los componentes del equipo.

Fundamentos del juego.

*Tres equipos de cuatro jugadores juegan a la vez con un balón gigante de 1,20m. de diámetro.

*El equipo en posesión del balón forma trípode para sujetar balón con 3 jugadores mientras el 4º jugador dice OMNIKIN o EQUIPO y el color del equipo que debe recepcionar. Después, golpea el balón.

*Los equipos que deben recepcionar el balón: si el equipo en posesión del balón dice OMNIKIN o EQUIPO y su color, deben CONTROLAR el balón ANTES de que toque el suelo. Si el equipo que recepciona CONTROLA el balón ANTES de que toque el suelo, pasa a ser el equipo en posesión del balón y realiza el saque. Si el equipo que recepciona NO CONTROLA el balón, es este equipo el que pone de nuevo el balón en juego.

En este enlace puedes ver el reglamento adaptado que se facilita a cada equipo para revisar las normas o consultarlas en caso de dudas. REGLAMENTO ADAPTADO:

<https://www.dropbox.com/s/hhmjmy0xxkc9id9/REGLAMENTO%20KINBALL%20ADAPTADO.doc?dl=0>

Como inicio de la unidad didáctica, los alumnos se dan de alta en la plataforma de EDPUZZLE; el profesor vincula a la clase un video explicativo del juego con 5 preguntas. Los alumnos deben ver el video antes de la primera clase, y los aciertos en las preguntas serán valorados en la nota final de la unidad. Para el taller que realizaremos en el Congreso de AFC de Avilés, cada participante debe darse de alta en edpuzzle como alumno, <http://www.edpuzzle.com>. Hay que pinchar en “sign up”, pinchar en alumno, poner nombre, apellidos, correo

electrónico y clave. Una vez dentro de la plataforma, hay que introducir este código: **ijabucl**. El código te vincula a la clase Congreso AFC Avilés 2018. En esa clase puedes ver el video y responder a las preguntas del mismo. Esta será la primera actividad del taller.

Como el modelo de educación deportiva facilita el aprendizaje cooperativo.

De manera muy resumida, el modelo pedagógico de Educación Deportiva o *Sport Education* (Siedentop, 1998; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2011) simula las características del contexto del deporte, empleando una metodología centrada en el alumnado. Los elementos centrales de este planteamiento son:

- *Temporada: una unidad didáctica deber representar una temporada deportiva real y tener una duración larga (hasta 20 sesiones). Se necesita bastante tiempo (sesiones) para desarrollar los elementos que presentamos a continuación.
- *Afilación: los estudiantes se agrupan en equipos (4-5 estudiantes) que se mantienen estables durante toda la unidad didáctica; además se comparten elementos dentro de cada equipo (vestimenta, bandera, nombre del equipo....) para desarrollar sentimiento de pertenencia/afilación entre los miembros del grupo.
- *Festividad: todo debe desarrollarse en un ambiente festivo que incite a la participación. El profesor y los estudiantes deben esforzarse por celebrar el éxito obtenido por los estudiantes. Algunos ejemplos para generar un ambiente festivo pueden ser: conseguir equipaciones de diferentes colores, que cada equipo establezca el saludo previo a la competición, una ceremonia de entrega de trofeos, música ambiental o una exhibición de fotografías tomadas durante la temporada.
- *Competición: debe plantearse una competición formal a lo largo de toda la unidad didáctica con partidos de pretemporada, temporada y post-temporada. El objetivo es que haya muchos partidos y los estudiantes tengas muchas oportunidades de practicar los elementos técnicos y tácticos introducidos en clase.
- *Evento culminante: Al final de la unidad didáctica debemos organizar un evento/competición que la cierre, a modo de torneo final. Puede/debe organizarse para que incluya a varias clases, cursos o incluso colegios distintos.
- *Registro del rendimiento: se pueden registrar muchas cosas: partidos ganados/empatados/perdidos, puntos anotados, puntos recibidos, juego limpio, traer los materiales.... Cualquier cosa es susceptible de ser registrada para incorporarla al total del equipo e influir en la clasificación del mismo. El objetivo es que esta no dependa solo de ganar o perder.
- *Roles rotativos: los estudiantes de cada grupo deben desempeñar distintos roles a lo largo de la unidad didáctica; entre otros están los de preparador físico, capitán, entrenador, encargado de material árbitro, evaluador, fotógrafo.... Lo que necesitamos. Lo importante es que todos los estudiantes “pasen” por todos los roles, o por el mayor número de roles posibles.

Para que exista aprendizaje cooperativo tienen que aparecer los siguientes componentes (Johnson, Johnson y Holubec, 2014)

1. Interdependencia positiva. Los alumnos se necesitan para alcanzar los objetivos. O todos nos salvamos o todos nos ahogamos. O todos estamos pendientes de recepcionar el balón para formar el trípede y golpearlo o nos caerá y harán puntos los otros equipos. Necesitamos a nuestros compañeros para trabajar los aspectos técnicos y tácticos del juego o para entender el reglamento y no cometer infracciones.
2. Responsabilidad individual. Cada componente del grupo tiene que darse cuenta de que sus esfuerzos son necesarios para el éxito del grupo. Estar atento en la recepción, formar bien el trípede, cumplir mi rol de entrenador y ser responsable en el cuidado de las fichas de la carpeta, como capitán apuntar los resultados después del partido, o como responsable del material, llevarlo a la pista o recogerlo al final de la clase.
3. Interacción cara a cara. La materia de Educación Física y el contenido de los deportes de equipo, nos facilita este componente del aprendizaje cooperativo. El equipo tiene que tener su grito de ánimo, tiene que organizarse para calentar, para aprender los aspectos técnicos y tácticos del juego o para responder a las preguntas que se les plantean en las fichas técnicas.
4. Habilidades interpersonales. Es un componente fundamental. Escucha activa, toma de decisiones, liderazgo. Lo utilizamos constantemente, es clave para el desarrollo de la clase, pero en demasiadas ocasiones damos por supuesto que el alumnado las tiene adquiridas y en demasiadas ocasiones no las hemos enseñado, trabajado y practicado hasta la automatización.
5. Monitorizar, intervenir y procesar.
El grupo necesita estar atento a como evoluciona, tener tiempo para discutir como evoluciona en los distintos aspectos del juego y que debe mejorar. Si no medimos lo que estamos aprendiendo, el grupo no va a ser consciente de sus progresos ni de sus debilidades, y no podrá mejorar sus puntos débiles. Las hojas de evaluación de los aspectos técnicos y tácticos del juego, así como el cumplimiento de los roles asignados, facilitan esta monitorización al grupo. Lo que hay que dar es tiempo para que procesen estos resultados y busquen mejoras.

Como acabamos de ver, el modelo de educación deportiva utiliza todos los componentes del aprendizaje cooperativo.

Finalmente debemos señalar que ambos planteamientos están “centrados en el estudiante” lo que implica que el docente da un rol protagonista al alumnado que se encarga de muchas de las tareas de la clase. Como señalan Siedentop et al. (2011), el aprendizaje cooperativo tiene muchas conexiones con la educación deportiva.

El kinball como elemento central de la propuesta.

A continuación vamos a tratar de explicar el taller que pretendemos desarrollar y que emana directamente de una experiencia práctica llevada a cabo en 4º de la ESO. Tenemos que tener en cuenta que en Colegio Corazón de María de Gijón esta metodología en la enseñanza de los deportes se hace desde 1º de ESO, por lo que los alumnos, después de 4 años, tienen muchas dinámicas asimiladas y permite realizar una unidad didáctica más corta que en cursos anteriores. Para ello utilizaremos el deporte del kinball. El móvil de gran tamaño, la participación de tres equipos y la “sencillez” técnica del juego, hacen del kinball un deporte muy motivante. El alumnado de ambos sexos, se implica mucho en la práctica, y se pueden alcanzar los objetivos planteados sin realizar una unidad didáctica muy larga.

A lo largo de las sesiones iremos introduciendo, a través de fichas sencillas, las claves del reglamento, de los elementos técnicos o tácticos del juego (Fernández-Río, 2006). El grupo tendrá que integrarlos y entrenarlos, para aplicarlos de forma inmediata al juego.

Debemos de tener claro que, si los grupos no tienen experiencia, la unidad didáctica en la que desarrollemos esta experiencia debe tener una duración larga (10-12 sesiones), ya que es muy difícil que en pocas sesiones (5-6) consigamos que los alumnos ejerzan los diferentes roles, desarrollen la afiliación o la autonomía deseadas, evalúen a sus compañeros, etc...

La clase se divide en equipos de 4-5 componentes (aproximadamente). A cada equipo se le proporciona una carpeta que contiene:

*Reglamento adaptado: normas básicas de juego como las señaladas en el apartado “kinball, un deporte de tres equipo”.

*Explicación de los roles: entrenador, capitán, responsable de material, árbitro, jugador y observador. ROLES KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/elwjcwrrrenzwst/ROLES%20KINBALL.docx?dl=0>

*Ficha de claves de la recepción: elementos esenciales para realizar bien la recepción y la ocupación del espacio: FICHA RECEPCIÓN KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/xancjzbxpy9dlqf/FICHA%20RECEPCI%20C3%93N%20KINBALL.doc?dl=0>

*Ficha de claves de tipos de saque: elementos esenciales para conocer alguno de los tipos de saque en el kinball. FICHA TIPOS DE SAQUE EN KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/91y3nmik0mewovy/FICHA%20TIPOS%20DE%20SAQUE%20EN%20KINBALL.doc?dl=0>

*Ficha de claves del saque eficaz. FICHA SAQUE EFICAZ EN KINBALL:

En el taller desarrollaremos las siguientes actividades:

1. Visionado de un video sobre el kinball en la plataforma de Edpuzzle, donde hay que contestar 5 preguntas y que se valorará como parte de la nota final.

2. Explicación de toda la estructura de la unidad didáctica: equipos, roles, competición... La primera sesión busca la autonomía de los grupos, el aprendizaje de las normas, la familiarización con los roles y estructura de la competición. Según la continuidad de las clases y las características de los grupos, cada 2 ó 3 sesiones se hace rotación de roles entre los miembros de un mismo equipo.

3. Liga regular de partidos: calendario de competición en el que se recogen todos los partidos a celebrar y sus resultados. ORGANIZACIÓN TORNEO KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/ax4etinhstuz6u/ORGANIZACION%20TORNEO%20KINBALL.doc?dl=0>

Cada equipo juega un partido contra otros dos equipos. Todos los partidos duran el tiempo de la sesión de clase. Cada 4 ó 5 minutos el profesor dará la señal para que los competidores hagan una rotación: los que estaban fuera arbitrando u observando, pasan a jugar y viceversa. Al final del partido, los capitanes, cubren la hoja del torneo que está en un tablón con los equipos. Cada equipo puede conseguir 2 puntos en cada jornada, 2 por ganar 1 por quedar segundo y 0 por quedar tercero. También se puede valorar la señal de identidad y hacer el grito de ánimo y la deportividad, que deben determinar los tres capitanes.

4. Formas de evaluación: Después de las 2-3 primeras clases, empezamos con la evaluación, usando alguno de los instrumentos que se presentan a continuación:

*GPAI: este instrumento de evaluación está tomado del modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y posibilita evaluar al estudiante mientras juega partidos.

*Hoja de autoevaluación de roles:

En el enlace se puede ver la ficha individual que tendrá cada alumno para la evaluación de los aspectos técnicos y tácticos del juego (GPAI) y de los roles que vaya desempeñando. GPAI CON ROLES:

<https://www.dropbox.com/s/b171pdd8mtrtoef/GPAI%20CON%20ROLES.docx?dl=0>

*Hoja de evaluación global/final de la unidad didáctica: HOJA CONTROL DE EVALUACIÓN DE GRUPO KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/oosffo52c3gzm9u/HOJA%20CONTROL%20DE%20EVALUACION%20GRUPO%20KINBALL.docx?dl=0>

5. Clase en el aula para realizar los cálculos de la hoja de observación, los roles, la nota del video y las notas del equipo. Podemos aprovechar para preparar el torneo interclases final.

6. Evento final: Torneo final con todos los equipos TORNEO INTERCLASES FINAL KINBALL:

<https://www.dropbox.com/s/oo39co6a64aneqs/TORNEO%20INTERCLASES%20FINAL%20KINBALL.doc?dl=0>

Conclusiones.

El aprendizaje cooperativo está presente en el modelo pedagógico de educación deportiva lo que enriquece las clases, mejoran el aprendizaje y la motivación de muchos alumnos, nos dan oportunidad de trabajar las relaciones interpersonales y dan el protagonismo del aprendizaje al alumnado.

En la unidad didáctica y atendiendo a las características del alumnado y del tiempo que disponemos, tengo que tener claros mis objetivos porque estos se pueden centrar en el reglamento del deporte, la técnica, la táctica, la organización del torneo por parte de los alumnos, el control y cumplimiento de roles, las habilidades sociales, la autoevaluación, la evaluación de los compañeros. Si queremos alcanzar todos los objetivos solo conseguiremos frustrarnos y olvidar el ambiente festivo que se pretende alcanzar en las clases.

Exigimos a los alumnos que escuchen al compañero, que se autoevalúen, que hagan crítica constructiva a sus compañeros, que resuelvan conflictos, pero no les hemos enseñado a hacerlo. El trabajo de las habilidades sociales podría ser el centro de nuestra unidad didáctica y el objetivo clave de esta forma de trabajo, unido, claro está, a otras materias y a una planificación de centro.

El modelo deportivo, hay que introducirlo en nuestra metodología poco a poco. Si pensamos en una unidad de 20 sesiones, o de buscar elementos de afiliación como el nombre, el grito de ánimo, un himno, un banderín, un trofeo, una seña de identidad, probablemente ni nos planteemos conocer el modelo. La recomendación es empezar poco a poco. Una temporada más corta, para acostumbrarse a consultar los partidos, un nombre y un grito de ánimo como afiliación, poner los roles de jugador y observador para todos los componentes del equipo y añadir el de capitán o entrenador. Para finalizar, algo que creo que es fundamental, paciencia y tranquilidad, hay que disfrutar de las clases, ver las cosas con perspectiva para que nuestros alumnos disfruten y aprendan de forma cooperativa.

Bibliografía

- Club deportivo B105. Reglamento oficial kin – ball sport. (2011). Traducción. Elena Romero (2012). Recuperado de http://www.b105kinball.com/wp-content/uploads/2015/11/1510_reglamentoOficialKIN-BALL_FIKB.pdf*
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros, a Coruña.
- Fernández-Río, J. (2009). Conexiones entre el Aprendizaje Cooperativo y la Enseñanza Comprensiva (TGfU). Posibilidades para el tratamiento de los deportes de invasión en el ámbito educativo. En A. Méndez (coord.): *Nuevas tendencias en iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión basadas en el enfoque comprensivo*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014). Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206
- Mendez-Giménez, A., Fernandez-Rio, J. y Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance students understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 18-20.
- Siedentop, D., Hastie, H. y van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

GOUBAK: DEPORTE COLECTIVO DE COLABORACIÓN- OPOSICIÓN (REGULADA). APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA SU COMPRENSIÓN.

GOUBAK: COLLABORATIVE-OPPOSITION SPORT (REGULATED). COOPERATIVE LEARNING FOR YOUR UNDERSTANDING.

Víctor Manso-Lorenzo¹, Javier Fraile-García², Miguel Cambronero-Resta³

¹CEIP Campohermoso (Humanes de Madrid)

*²CEIP León Felipe (Fuenlabrada) y Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana (Universidad Autónoma de Madrid)*

³CEIP Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)

Correo electrónico de contacto: vmansolorenzo@educa.madrid.org

RESUMEN: El presente documento muestra la propuesta para un taller práctico de iniciación y familiarización de una nueva modalidad deportiva alternativa denominada Goubak. Ésta se considera un deporte colectivo de colaboración-oposición (regulada), mixto y de cancha compartida. El taller se concibe desde una perspectiva que congrega el aprendizaje cooperativo y el modelo comprensivo de iniciación deportiva, basándose en la técnica de “Puzle de Aronson”. Éste, a través de la división de un grupo de participantes en determinados “especialistas” sobre una temática, pretende que todos adquieran y se familiaricen con la lógica interna del Goubak de forma participativa y lúdica fomentando así el aprendizaje significativo de dicho deporte.

ABSTRACT: This document shows a proposal for developing a workshop to initiate and get in touch with a new sport modality called Goubak. This sport is considered as a collective sport of mixed collaboration-opposition roles (regulated) where the field is shared. The perspective from which this workshop is perceived gathers the cooperative learning method and the comprehensive model of sportive initiation, based on the “Aronson’s puzzle” technique. This one, through the division of a group made up of “specialists” about a topic, aims to assure that everyone learns the inner logic of Goubak through a participative and playful way, fostering the meaningful learning of this sport.

Presentación de la propuesta “Goubak”

Compartir, aprender y reflexionar con el profesorado implicado en el congreso son algunas de las razones por las que se decide mostrar este taller. En la línea de la propia justificación terminológica que, a modo de presentación, nos ofrece la organización, se concibe “Goubak” como un deporte colectivo de colaboración-oposición (regulada), mixto y de cancha compartida. Se matiza oposición regulada en tanto en cuanto surge en un determinado momento del juego. Al mismo tiempo, la cooperación y su conexión con los modelos pedagógicos están presentes en la técnica utilizada para su presentación y aprendizaje, el Puzle de Aronson (Martínez & Gómez, 2010). Mediante la misma, se pretende una comprensión de la lógica interna de juego; partiendo de un modelo de enseñanza globalizado en el que se priorizan los elementos esenciales con el propósito de desglosarlos progresivamente durante la práctica. En este sentido, de acuerdo con las aportaciones de Fernández & Méndez (2016) sobre la hibridación de los Modelos Pedagógicos, concretamente del “Aprendizaje Cooperativo + Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva” (en su terminología inglesa, *Teaching Games for Understanding, o TGfU*), el Equipo de Trabajo que realiza este taller está actualmente diseñando e implementando materiales y propuestas didácticas sobre la modalidad lúdico-deportiva del Goubak desde esta línea o perspectiva pedagógica de investigación.

La modalidad deportiva del Goubak fue creada por Víctor Manso Lorenzo, maestro de Educación Física en la Etapa de Educación Primaria, en Madrid, España (2016). Surge por la necesidad de enriquecer el bagaje y experiencia motriz del alumnado en dicha materia escolar. Con tal propósito, el autor llevó a cabo una labor reflexiva y comparativa sobre los deportes de equipo o colectivos más populares, analizando los tres elementos comunes que integraban dichas disciplinas: terreno de juego, portería y balón. Bajo esa premisa fue descartando terrenos de juego rectangulares contemplando la posibilidad de utilizar un círculo a modo de espacio de juego. Debido a este diseño espacial, emergió a su vez la idea de una nueva portería o zona de puntuación. Ésta se delimitó por tres postes situados en su interior. Por último, para potenciar la mencionada modalidad se diseñó un nuevo concepto de balón o móvil de juego. De este modo, se desarrolló un nuevo deporte alternativo integrado en los deportes colectivos y de cancha compartida con situaciones tácticas, estratégicas y técnicas totalmente diferentes a las conocidas.

Al mismo tiempo, cabe reseñar su primer hito institucional para su difusión, durante el curso 2016-2017, como fue la creación de un Grupo de Trabajo vinculado al Centro Regional de Innovación y Formación (como institución, CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid, publicando bajo licencia abierta una [Unidad Didáctica](#) sobre la modalidad expuesta en esta propuesta, circunstancia que supuso la primera toma de contacto de manera sistemática con el alumnado de diferentes edades. Mientras que, como segundo hecho a resaltar, en el actual curso 2017-2018, se ha configurado un Seminario de

Formación y Trabajo, vinculado al Centro Territorial de Innovación y Formación (como institución, CTIF) de Madrid Sur con la finalidad de continuar investigando sobre las diferentes vías metodológicas para la enseñanza-aprendizaje del Goubak en las clases de Educación Física. Como resultado de la investigación-acción realizada hasta el momento por el presente equipo de trabajo, durante la práctica del taller, se mostrarán los aspectos más relevantes relacionados con la metodología de enseñanza de esta modalidad deportiva. Finalmente, cabe mencionar que esta modalidad está irrumpiendo con fuerza e interés tanto en el panorama educativo como en el colectivo profesional de Educación Física (a través de redes sociales y canales como [Twitter @goubak_sport](#), [Facebook @goubaksport](#) y [Youtube Goubak Sport](#)). Además, se ha creado un sitio web como punto de encuentro con el objetivo de promocionar y difundir la modalidad a todos los interesados, junto a la propia “Asociación Internacional de Goubak” (<https://goubaksport.com/>).

Goubak: deporte colectivo de colaboración-oposición (regulada)

El *Goubak* es una modalidad lúdico-deportiva de cancha compartida, mixta, de colaboración – oposición. Se habla de oposición regulada debido a que, en determinados momentos del juego, la oposición del rival es pasiva (sin intervención sobre el móvil o el rival), siendo éste un aspecto que estimula la iniciativa de cualquier participante en cada uno de los lances del juego. El objetivo es alcanzar y mantener 15 puntos en un periodo de 30 minutos, dividido en dos partes con una duración de 15 minutos. Dos equipos mixtos de 5 integrantes cada uno, se ubican en torno a una única portería central. Dispondrán de 5 pases y una posesión individual de 5 segundos para lograr anotar. De lo contrario, perderán la posesión del balón. A través de sus tres elementos clave se rompen los esquemas de las actividades deportivas más convencionales, convirtiéndolo en una propuesta lúdico-deportiva singular e innovadora. A continuación, se desarrollan brevemente cada uno de estos elementos que le confieren su lógica interna de juego:

- (1) *Terreno de juego*: discurre en torno a un área circular central (Figura 1), en cuyo interior se ubica la portería (P), alrededor, se distribuyen tres áreas más, con los valores de 1, 2 y 3 puntos respectivamente. Serán clave para la consecución del valor otorgado en los puntos obtenidos.

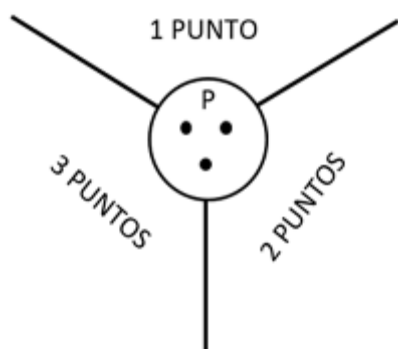


Figura 1. Terreno de juego.

- (2) *Portería*: se caracteriza por el uso de tres postes ubicados en los vértices de un triángulo equilátero de lado un metro (Figura 2). De fácil elaboración en el ámbito escolar, bastaría con utilizar tres conos y tres picas ubicados en un área central de cualquier campo deportivo.



Figura 2. Portería de Goubak.

- (3) *Móvil de juego*: representa un nuevo concepto de balón (Figura 3). Su peculiar estructura proporciona el sentido a la propia lógica interna del Goubak. En la mayoría de deportes conocidos se emplean balones esféricos (véase por ejemplo, fútbol, baloncesto...) u ovalados (a modo de ejemplo, rugby, fútbol australiano...). En esta modalidad, el balón queda descrito como una esfera achatada por los polos. Esta forma resultante y su aspecto de un verde fluorescente intenso, hacen del móvil de juego una herramienta que capta rápidamente la atención de los participantes.

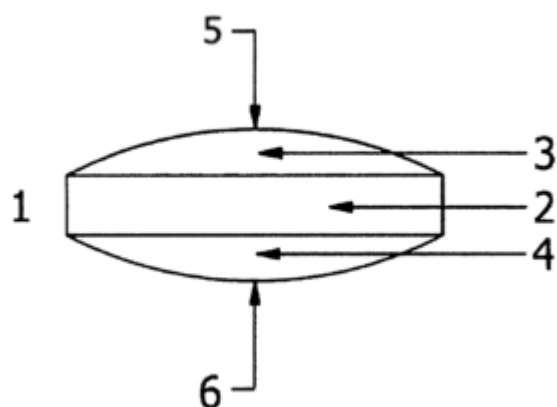


Figura 3. Balón de Goubak.

Aprendizaje Cooperativo para comprender la lógica interna

Para Velázquez, Fraile, & López (2014, p. 239), citando a Johnson, Johnson, & Holubec (1999), el Aprendizaje Cooperativo (en adelante, AC) se concibe como: “una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo”. A partir de esta concepción, se plantea en el presente taller enseñar un nuevo deporte al discente-participante. Al cual, se pretende hacer partícipe de su propio proceso de aprendizaje, sin relegarle a un segundo plano y avivando en todo momento su curiosidad por el contenido de enseñanza mostrado.

Por lo tanto, la propia idiosincrasia del AC otorga responsabilidad a cada discente durante su propio aprendizaje como parte de un grupo, como bien reflejan las palabras de Metzler (2011, en Velázquez, 2012a, p. 13) al afirmar que: “los estudiantes aprenden con, de y para sus compañeros”. Por todo ello, basándose de nuevo en Velázquez (2012b), se parte para el desarrollo del taller de los postulados esenciales de Johnson & Johnson (1999) sobre la metodología cooperativa de aprendizaje:

- *Interdependencia positiva*, por la que cada participante interioriza que su labor beneficia a todo el grupo y viceversa. La actuación del jugador tiene como referencia un pensamiento de “nosotros” en lugar de la individualidad. Para obtener esta interdependencia positiva, se recurre a una interdependencia de objetivos comunes que desea alcanzar todo el grupo.
- *Interacción promotora*, caracterizada en que cada participante del grupo apoya, ayuda y anima al resto de integrantes del grupo cuando tienen dificultades o problemas con la finalidad de obtener éxito en la tarea encomendada.
- *Responsabilidad individual*, cada participante tiende a esforzarse para beneficiar a todo el grupo. Toma conciencia de que su trabajo debe realizarlo lo mejor posible, implicando al máximo sus capacidades y recursos.
- *Habilidades interpersonales y de trabajo* en pequeño grupo, mediante las mismas se rentabiliza el trabajo grupal en actuaciones tales como compartir el liderazgo, considerar todas las aportaciones, involucrarse en las decisiones grupales...
- *Procesamiento grupal o autoevaluación*, cada grupo reflexiona sobre el proceso de trabajo realizado para detectar aquellas actuaciones que fueron beneficiosas o por el contrario perjudiciales. En consecuencia, se toman decisiones grupales para mejorar la práctica.

Puzle de Aronson como técnica cooperativa

Para la propuesta del taller se utilizará la técnica del Puzle de Aronson (en adelante, TPA) como herramienta favorecedora de un AC, cuyo propósito será la comprensión de la lógica interna del Goubak por parte de los participantes. De esta forma, se establecen los siguientes pasos (Herrán, Pérez, Heras, & Casado, 2012) en la aplicación de dicha técnica (Figura 4):

- (5) *Primer paso: explicación del TPA al gran grupo.* Se explica a todos los participantes en qué consiste, motivándoles para su puesta en marcha mediante unas directrices sencillas. Al mismo tiempo, se les explica la temática que se va a tratar, en este caso, elementos tácticos, técnicos y reglamentarios del Goubak. Al configurar los grupos se les proporciona unas premisas básicas de trabajo como son: escuchar activamente a todos los componentes y contrastar las divergencias y convergencias surgidas.
- (6) *Segundo paso: configuración del grupo base o grupo nodriza.* Se establecen grupos cooperativos formados por entre cuatro y seis miembros. Para comenzar, las temáticas que serán objeto de aprendizaje sobre la lógica interna del Goubak se subdividen en tantas categorías como miembros pertenezcan al grupo: puntuación, pases, posesión, saque e infracciones (desarrollado en el apartado “Dinámica del taller”). En este momento, se proporcionará un tiempo para que el grupo se familiarice entre ellos, dialogue y asimile las normas de funcionamiento del taller. Una vez constituido el grupo base o nodriza, cada componente del mismo selecciona una categoría a trabajar (material impreso, ver apartado “Dinámica del taller”).
- (7) *Tercer paso: diseño y puesta en marcha del grupo de expertos.* Una vez que cada participante del grupo base o nodriza ha seleccionado una temática o categoría distinta sobre la lógica interna del Goubak, se reúnen todos los miembros de los diferentes grupos que posean el mismo tema o categoría para ahondar en su comprensión. Este nuevo agrupamiento se configura como grupo de expertos o especialistas donde sus componentes mantienen entre sí una relación temática común. Para ello, los expertos estudian conjuntamente la información proporcionada de manera colectiva y aclaran dudas e inquietudes gracias al intercambio de impresiones, valoraciones u opiniones grupales con el resto de expertos del grupo. Cada uno de ellos, se formará para que cuando regresen de nuevo a su grupo base o nodriza se desenvuelvan con soltura en su temática asignada del Goubak, siendo capaces de explicarlo eficazmente al resto de miembros de su grupo.

(8) *Cuarto paso: reencuentro con el grupo base o nodriza.* Los expertos vuelven a su grupo original y cada uno de ellos expone al resto lo que ha asimilado sobre la temática compartida. Todos los miembros del grupo nodriza se forman en el resto de temáticas de sus compañeros y en consecuencia, al término del taller, todos los participantes serán expertos en la lógica interna del Goubak.

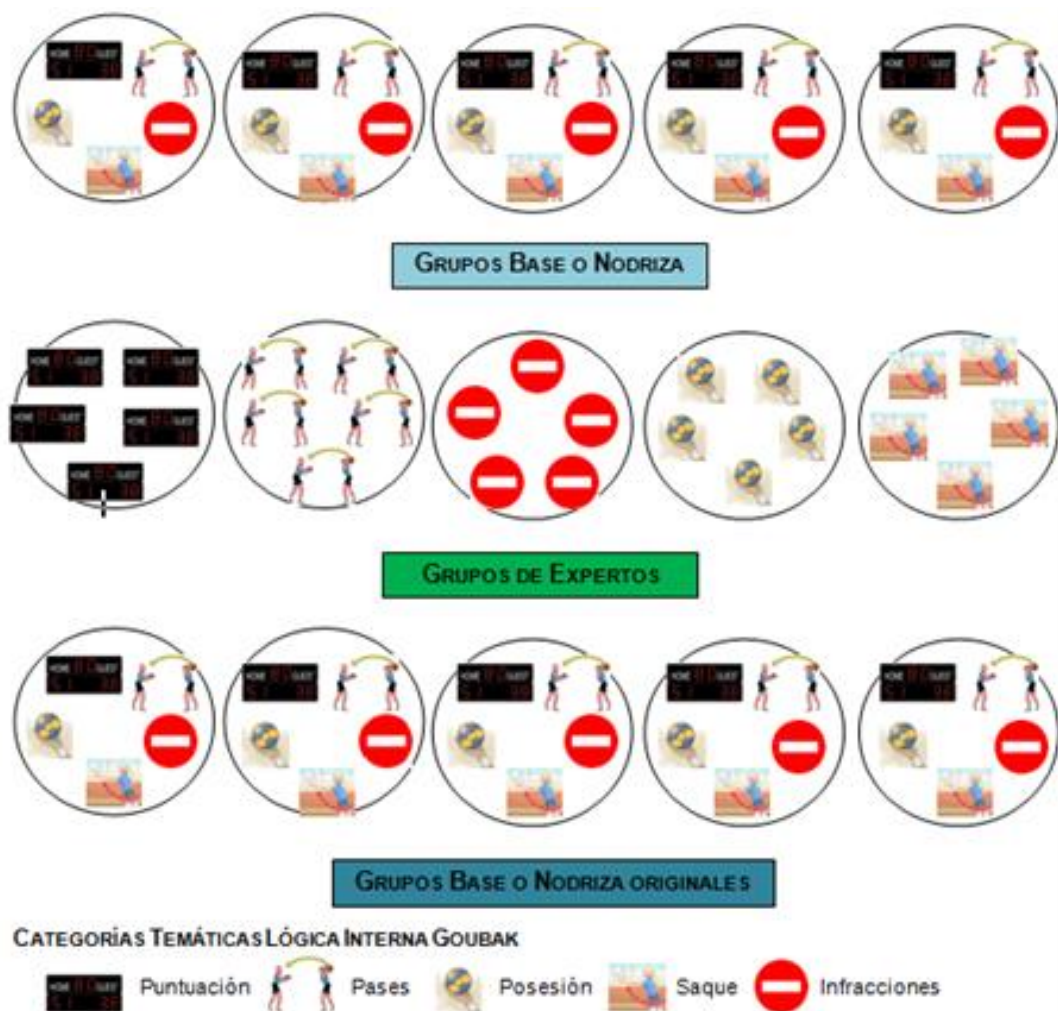


Figura 4. Representación gráfica del TPA.

Dinámica del taller

La propuesta del taller se enfoca, tal y como se ha mencionado anteriormente, a la comprensión de la lógica interna del Goubak, utilizando para ello una hibridación de AC + Modelo Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) (Fernández, Calderón, Hortigüela, Pérez, & Aznar, 2016). Asimismo, la propuesta de práctica a desarrollar está enmarcada a través de una adaptación del modelo de sesión de trabajo propuesto por Vaca (1996) (Anexo I, Tabla 1). En pos de una mejor comprensión de la esencia y su lógica interna (González, Cecchini, Fernández & Méndez, 2008), se utilizará un material impreso confeccionado para tal fin (Figura 5). Estos materiales en cuestión son cartas auto-explicativas sobre elementos tácticos, técnicos y reglamentarios del Goubak. Cada una de las tarjetas sintetiza de manera clara y concisa un aspecto clave del juego. Por si solas, aportan desde un principio un gran conocimiento al jugador pero es, sin lugar a dudas, al complementarse entre todas ellas cuando se alcanza una mayor comprensión sobre la lógica interna de esta modalidad. Además, se caracterizan por una presentación atractiva con la intención de captar rápidamente la atención del practicante-jugador; ícipe en todo momento de las decisiones tomadas en su grupo de trabajo (Méndez, 2012).

En concreto, se han diseñado cinco temáticas o categorías que proporcionan sentido a la actividad lúdico-deportiva. De hecho, se proyecta el número cinco como el referente a la hora de asimilar la reglamentación del Goubak; planteándolo en base a una norma nemotécnica fácil de recordar y divertida para el aprendiz novel.

- (f) *Puntuación*: a través de imágenes en el anverso más una breve explicación en el reverso. Esta tipología de tarjeta trata de aclarar el modo en el que el practicante puede conseguir punto.
- (g) *Pases*: por medio de una imagen de un “5”, se pretende recordar que este número es el total de integrantes de cada equipo, los pases que pueden hacer para conseguir punto y el máximo de segundos que cada integrante dispone en posesión del balón. En la otra cara de la tarjeta, se recogen cinco reglas con una breve explicación sobre el gesto más eficiente relacionado con la manipulación del móvil.
- (h) *Posesión*: de nuevo se hace uso de una imagen como potente recurso visual para captar la atención del participante, un símbolo que alude a cambio. En el reverso de la tarjeta se concreta cuándo debe realizarse ese mencionado cambio de posesión y cuándo deben colocarse en las posiciones iniciales después de dicho cambio.
- (i) *Saque*: en este tipo de tarjeta que lleva por título “Re-iniciar”, se pretende explicar los motivos que provocan un inicio de jugada con el

consiguiente saque del equipo que consigue la posesión. Así como, la norma de la ventaja.

- (j) *Infracciones*: al igual que el resto de tarjetas, en el anverso, se muestra una gran imagen. En este caso, se simboliza un árbitro con una tarjeta roja, rápidamente asociable a falta. En cuyo reverso se da paso a la explicación de las posibles faltas y en consecuencia, el modo de actuar ante las mismas.

Cabe indicar que dicho recurso didáctico ha sido implementado exitosamente en experiencias metodológicas previas con participantes de diferentes niveles educativos. Por un lado, con el alumnado de Educación Primaria, de 10 a 12 años de edad, durante una sesión de Educación Física (Figura 6) y por otro, en estudiantes universitarios de 3º del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte durante una sesión formativa de la materia Enseñanza de la Actividad Física y del Deporte I (Figuras 7 y 8). En ambos casos, la atención a la diversidad ante la comprensión de dichas tarjetas, fue solventada mediante el trabajo del propio equipo, a través de explicaciones entre iguales, reforzando, cuando se consideraba necesario, con explicaciones más individualizadas. Esto propició una experiencia de iniciación deportiva al Goubak satisfactoria, con impresiones y valoraciones muy positivas por parte de los participantes.



Figura 5. Cartas auto-explicativas, anverso y reverso respectivamente.



Figura 6. Alumnado de 6º curso de Educación Primaria durante sesión de Goubak.



Figura 7. Estudiantes universitarios utilizando tarjetas auto-explicativas Goubak.



Figura 8. Estudiantes universitarios asimilando el Goubak mediante metodología cooperativa.

Posibles potencialidades educativas del Goubak

Finalmente, después de haber esbozado esta propuesta de taller, se resumen brevemente las principales potencialidades que proporcionan el valor educativo

de la presente propuesta:

- (1) La oposición regulada, como seña de identidad del juego, favorece experiencias de éxito para cualquier participante. A modo de ejemplo, si hay un equipo con un alumno en silla de ruedas o con algún tipo de discapacidad intelectual o sensorial, no varía la lógica interna del juego. No haría falta modificar regla alguna. Puesto que ese alumnado dispondría de una posesión de 5 segundos (como el resto), sin defensa activa del rival (como el resto), para poder efectuar un pase a cualquiera de sus compañeros de equipo, haciéndole partícipe de la jugada sin presión alguna. La única vez que la oposición es activa, es cuando el balón cruza la portería, antes, el equipo defensor tiene la obligación de no entorpecer pases del contrario.
- (2) Se trata de un deporte mixto en el que deben participar de manera conjunta alumnos de ambos sexos en cada equipo.
- (3) Permite el desarrollo de contenidos de otras áreas fomentando la interdisciplinariedad, tal y como sucede con el pensamiento computacional (Valverde, Fernández y Garrido, 2015) y las operaciones sencillas a través del tanteo. Destacable su sistema de puntuación, pues permite lograr puntos positivos y puntos negativos que restan al rival.
- (4) Del mismo modo que sucede con otros deportes alternativos, el alumnado tiene un nivel de conocimiento y práctica homogéneo lo que conlleva una mayor motivación por parte del grupo al no existir grandes diferencias en la ejecución entre alumnado con mayor habilidad y los que no tienen tantas destrezas motrices. Redundando en una adherencia por la práctica de esta disciplina.
- (5) La peculiaridad del balón del Goubak despierta la curiosidad en el alumnado lo que facilita el disfrute, la búsqueda o indagación, la integración y participación activa del mismo durante las clases de Educación Física.
- (6) Favorece el compañerismo y el trabajo en equipo, donde todo el grupo dispone de las mismas oportunidades para pasar y colaborar en la jugada de punto.
- (7) Hasta el momento, las experiencias en el ámbito escolar, reportan resultados positivos. A priori, prima la iniciativa por jugar y manipular el móvil por encima de los resultados del propio juego. No habiéndose manifestado graves disputas o conflictos entre los practicantes por determinar vencedores o vencidos. No obstante, todavía es preciso continuar investigando para seguir explorando sus potencialidades.

Referencias bibliográficas

- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 202-206.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar-Cebamos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413(2), 55-75.
- González-Mesa, C., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, F. J., & Méndez-Giménez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36(1-2), 27-38.
- Herrán-Ávarez, I., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Casado-Berrocal, O. (2012, julio). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. En Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena (Badajoz, España).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez-Ramón, J. P., & Gómez-Barba, F. (2010). La técnica de puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a. D., & Soto, F. J. (Coords.). *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el Ámbito Educativo, Laboral y Comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Méndez-Coca, D. (2012). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza tradicional en el aprendizaje de la física. *Educación y futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 27, 179-200.
- Vaca-Escribano, M. (1996). *La Educación Física en la práctica de la Educación Primaria*. A. C.; Cuerpo, Educación y Motricidad, Palencia.
- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M. R. y Garrido-Arroyo, M. C. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 46(3), 1-18.
- Velázquez-Callado, C. V. (2012a). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400(4), 11-36.
- Velázquez-Callado, C. V. (2012b). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 7, 56-64.
- Velázquez-Callado, C., Fraile-Aranda, A., & López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.

Anexo I

Tabla 1. Práctica taller Goubak con modelo de sesión.

SESIÓN: "GOUBAK en AVILÉS" N° 1 / 1				
CONTEXTO				
HUMANO	20-40 profesores	ORGANIZACIÓN (ORG): • Individual: I • Parejas: P Pequeños Grupos: PG • Círculo/ Grupo: C/ G MINUTOS (MIN.) Aprox.		
ESPACIAL	Espacio polivalente 40x20 m			
MATERIAL	Balones, porterías, conos, cinta adhesiva roja, rotulador, pinzas, cuestionarios, cartas reglamento y carteles del reglamento.			
TEMPORAL	1-4 / 07 / 2018			
TEMÁTICO	Goubak como deporte alternativo			
PLAN				
MOMENTO DEL ENCUENTRO Y ANIMACIÓN (10´)		ORG.	MATERIAL	MIN
OBJETIVOS: • Aproximación teórico / práctica del Goubak como alternativa de ocio. • Primera toma de contacto. • Práctica en situación real de juego. Saludo / Atuendo Compartir el plan: Saludos iniciales, relleno de cuestionario inicial. Por grupos de 5 manipulan móvil libre.		PG	Campo Portería Balón de Goubak. Cuestionario inicial.	10
MOMENTO EDUCACIÓN INTEGRAL A TRAVÉS DEL CUERPO Y EL MOVIMIENTO (60´)		ORG.	MATERIAL	MIN
<p style="text-align: center;"><u>1ª PARTE</u></p> NIVEL 1: "La esencia" Explicamos con ayuda de cartelería (3 carteles), los 3 conceptos básicos con los que hacemos entender la esencia, lo más básico del Goubak. Aquello que ya hemos probado con el alumnado y que sabemos que es asimilable y fácil de comprender.		PG	Cartelería Campos de Goubak, balones y porterías	15
NIVEL 2: "Lógica interna de juego" Puesta en común, dudas que han surgido en el juego, tras intercambio de impresiones, continuamos con las CARTAS (Puzle de Aronson).		PG	Cartas reglamento. Puzle de Aronson.	15
NIVEL 3: "Estrategia" Explicamos con detalle el sistema de puntuación, el periodo reflexivo al que queremos hacer llegar al alumnado. Explicamos la importancia del objetivo del juego: alcanzar y mantener , así como la toma de		PG	Juego con marcador Campos de Goubak, balones y porterías Cuestionario	15

decisiones y el trabajo en equipo. Haciendo hincapié en el conocimiento propio y del rival. Continúan jugando, aplicando nuevas reglas. Con marcador y tiempo.

final

2ª PARTE

Partidos con todas las reglas explicadas.

MOMENTO DE DESPEDIDA (5´)

ORG. MATERIAL

Reflexión / relajación

Recogida del material / Despedida / Cambio de atuendo/ Aseo.

C Ninguno 5

JUGAR PARA CREAR / CREAR PARA JUGAR

PLAY TO CREATE / CREATE TO PLAY

Xavier Fabré i Xuclà, Alba Vilaregut i Prat y la Camps i Canela

¹Coop d'EFecte, CIFE UVic

Correo electrónico de contacto: coopdefecte@gmail.com

ABSTRACT: Through this workshop we are going to develop the unit 'Jugar para crear/Crear para jugar' created by the group Coop d'EFecte del CIFE (Centre for Innovation and Training in Education) of the UVic (University of Vic - University of Catalunya Central). Starting from the debate of the concepts cooperation and opposition, and also the conflict that emerges from the play, we decided to plan this unit that was implemented it in our schools. The aim of the unit is to create an alternative game that will be presented to the rest of the teams. To do so, first we make students experience other alternative games and discover the structure of a game, then they practise with different materials and finally work out a new game unknown to everybody.

De donde surge la idea del taller

El grupo Coop d'EFecte nace en el seno del CIFE (Centre d'Innovació i Formació en Educació) de la UVic (Universitat de Vic - Universitat Catalunya Central) a finales del curso 13-14 cuando un grupo de maestros especialistas en educación física sentimos la necesidad de iniciar un cambio en nuestras prácticas.

En los dos últimos años la cooperación y el conflicto han sido los ejes de nuestro trabajo. Después de una discusión sobre la relación de los conceptos cooperación y colaboración - oposición, decidimos que no solo son compatibles, sino que además los creemos indispensables para llegar al conflicto, y a partir del análisis y clasificación de este, poder trabajar con los alumnos el diálogo, que creemos que es la base del aprendizaje cooperativo.

Puede que algunos de los que leáis estas líneas os estéis preguntado: ¿Por qué la creación de un juego de colaboración-oposición para trabajar el conflicto y la cooperación? Pues primero, pensamos que la mejor manera de crear conflicto eran los deportes de oposición, ya que nos permitirían sacar el yo-competitivo de los alumnos tanto hacia el contrario como hacia los propios compañeros de equipo. Pero queríamos que el nivel técnico, táctico o de conocimiento, del juego no fuera muy influyente, así que ¿qué mejor que inventarse un juego del que nadie domina las normas ni las habilidades motrices específicas? De esta manera queríamos conseguir que el alumnado se discutiera durante la creación del juego con el equipo base para imponer su opinión, mostrar su disconformidad, boicotear al grupo... y durante la ejecución de los juegos, mostrar la cara más competitiva y egoísta.

Marco curricular

Esta unidad está elaborada siguiendo el currículo vigente de la Generalitat de Catalunya [DECRETO 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària](#).

En la tabla 1 se pueden observar las dimensiones y competencias básicas propias del ámbito del ciclo. Sombreadas, se presentan aquellas que se trabajan en la unidad a la que se refiere el taller.

Dimensiones	Competencias básicas propias del ámbito
Actividad física	1. Resolver situaciones motrices de forma eficaz en la práctica de actividades físicas.
	2. Tomar conciencia de los límites y las posibilidades del propio cuerpo en la realización de actividades físicas.
Hábitos saludables	3. Mostrar hábitos saludables en la práctica de actividades físicas y en la vida cotidiana
	4. Valorar la práctica de la actividad física como factor beneficioso para la salud.
Expresión y comunicación corporal	5. Comunicar vivencias, emociones e ideas, utilizando recursos expresivos del propio cuerpo.
	6. Participar en actividades colectivas de expresión corporal y comunicación, para favorecer la relación con los demás.
Juego motor y tiempo libre	7. Participar en el juego colectivo de manera activa, mostrando respeto hacia las normas y los compañeros.
	8. Practicar la actividad física vinculada al entorno, como una forma de ocupar el tiempo libre.

Tabla 6: elaboración propia

Marco teórico

Educar en la cooperación no implica huir de la competición, lo importante es como los maestros presentamos el juego y si somos capaces de cambiar, en los alumnos, el enfoque con el que mira una actividad competitiva (Velázquez 2012). Es decir, debemos conseguir que comprendan la lógica de la cooperación y vean la competición como un aspecto más del juego.

De aquí nos apareció la siguiente reflexión: para comprender este enfoque cooperativo y poder aprender con él necesitamos reducir la carga emocional negativa que existe durante las competiciones. Por eso nos preguntamos: ¿es posible rebajar la tensión entre equipos enfrentados? Para llegar a este propósito utilizamos diferentes técnicas:

- La más natural a nuestro entender, dado que usamos una metodología cooperativa, es la evaluación, ya que es el momento en el cual el grupo y uno mismo reflexionan para conseguir encontrar nuevos caminos de mejora. Decidimos aprovechar las sesiones con más oposición para hacer evaluaciones grupales y de valores, alejando al alumnado de la competición, con la voluntad de ir perfilando la idea de dar importancia a la mejora del grupo por encima de la victoria o el éxito personal.

- También hemos querido enfocar al alumnado hacia la construcción de un juego, dejando ganar o perder en un segundo plano, lo importante era probar juegos para sacar ideas para NUESTRO juego o probar el de los compañeros para darles nuestro feedback. De esta manera pretendíamos reducir el nivel emocional intrínseco en los juegos de oposición.
- Finalmente, pensamos que la equiparación técnica y táctica que suponía la participación en juegos “nuevos” para todos los jugadores serviría para nivelar habilidades, reducir usos de conocimientos específicos del deporte y romper liderazgos o etiquetas típicas de los deportes más jugados.

Así mismo, Muñoz Belmar (2003, pp. 97-98) expone que "el conflicto no es ni bueno ni malo, simplemente existe como un proceso natural de la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana". Así que por mucho que reduzcamos el nivel y el número de conflictos, con todas las técnicas anteriores, estos van a aparecer y por eso debemos aprovecharlos. El mismo Muñoz Belmar mantiene que puede ser un factor positivo para el cambio y el crecimiento personal e interpersonal si se sabe regular. Es como una fuerza natural que, controlada y en su justa y equilibrada fuerza, puede desarrollar a la naturaleza, producir energía y estimular la vida. Richard Senet (2012) entiende la cooperación como una habilidad que se construye y que requiere de habilidades dialógicas. Entendemos éste diálogo como un proceso de comunicación complejo (Arumí 2016) y es nuestra obligación como maestros, sacar partido a los conflictos que aparecerán y con ellos desarrollar esta habilidad que requiere saber escuchar, enfatizar y encontrar puntos de acuerdo con los demás.

Conclusiones

Como maestros de educación física que debemos decidir qué tipo de situaciones motrices presentamos a nuestros alumnos, hace tiempo que tenemos claro que la metodología cooperativa debe ser la base de nuestro trabajo y, en este caso, para investigar sobre los conflictos y su utilización pedagógica, decidimos utilizar los juegos de colaboración-oposición. El desarrollo de la unidad que presentamos, de forma reducida en este taller, nos ha permitido sacar una serie de conclusiones.

La creación de un juego nuevo mediante la utilización de materiales alternativos nos ha permitido igualar el nivel de todos los participantes, ya que ninguno de ellos lo ha practicado antes. Así mismo, creemos que ha dado al alumnado con mayores experiencias motrices la posibilidad de ampliar su bagaje; y a aquellos con más dificultades, una mayor proximidad motriz durante el desarrollo del juego. En este mismo sentido, al confeccionar ellos mismos los juegos, los han adaptado a sus capacidades y esto ha ayudado a la aproximación motriz de la que acabamos de hablar, así como, a que los

conflictos durante el juego, se redujeran, muchas veces, a malas interpretaciones de la normativa.

De la misma forma, huir del juego de colaboración-oposición habitual ha reducido el nivel emocional con el que se juega y hemos percibido una reducción de los conflictos. Creemos que el desconocimiento de las normas, de la táctica, la igualdad aparente de habilidades y que la atención en el juego en sí mismo, al tener que ser más elevada, han sido variables que han ayudado a esta reducción.

Finalmente, el poder de la evaluación. Usar la evaluación y reflexión para guiar los conflictos hacia el camino del crecimiento personal ha sido uno de los aspectos que más valoramos todos los maestros que usamos la unidad en nuestras sesiones de educación física durante esta investigación.

Objetivos del taller

- Desarrollar parte de la unidad Jugar para Crear/Crear para Jugar.
- Trabajar de forma cooperativa con los grupos base en un marco de oposición.
- Descubrir y valorar el potencial educativo de los conflictos que surgen entre los participantes durante el taller.
- Promover la comunicación entre iguales: habilidades sociales.

Dinámica del taller

La dinámica que va a seguir el taller será la de realizar las mismas actividades que ofrecimos a los alumnos para conseguir el objetivo final que es crear un juego de colaboración-oposición para otro grupo-clase durante una jornada lúdica. Veremos como la evaluación de cada una de las actividades ayuda a fijar el objetivo en la creación del juego dejando a un lado la competición.

Iniciamos organizando a los participantes en equipos-base y se les reparte la carpeta de trabajo (anexo 1). Para empezar a crear sentimiento de grupo buscan un nombre para su equipo. Acabada esta primera parte de creación del grupo vamos a mostrar y practicar tres juegos de colaboración-oposición alternativos, enfrentando a dos equipos base en cada uno de ellos. De esta manera damos inicio a la unidad mostrando a los participantes deportes de estos no habituales. Los juegos escogidos son el colpbol, el cachibol y el crancbol. Escogimos estos tres por su variedad, unos se juegan con las manos y otros con los pies, unos son con los equipos en el mismo campo y otro con los equipos en campo distintos separados por una red. De esta manera, se ofrece a los alumnos un amplio abanico de recursos. Decidimos escoger juegos poco conocidos, o llamados alternativos, para ampliar el catálogo de juegos practicados por nuestros alumnos y romper con las dinámicas que ya tienen establecidas en los juegos más practicados como pueden ser el baloncesto o el

fútbol. Para explicar los juegos usamos una adaptación del “piensa, comparte y actúa” (Grineski, 1996). A cada equipo base se le entrega una ficha con las instrucciones del juego, una vez leído y entendido el juego por parte de todo grupo, un representante de los dos conjuntos que van a competir se encuentra y exponen lo entendido, pactando alguna norma si hace falta. Cada portavoz vuelve a su equipo, explica lo acordado y empieza el juego.

A continuación, utilizando la técnica del “puzle de Jigsaw” (Aronson & Bridgeman, 1979), (a los alumnos les decimos Congreso de Cracs) los equipos base se dividirán y un miembro de cada uno irá a aprender cómo se juega a un juego (explicado en tarjetas). De esta forma coinciden un alumno de cada grupo y tienen que leer e interpretar las normas de un juego, practicarlo y si lo creen conveniente, pactaran las mejoras que crean necesarias, ya que después tendrán que enseñarlo a sus compañeros. Una vez aprendido el juego, cada “crac” volverá a su equipo base y será el encargado de explicarlo. Para poder jugar con más de cuatro alumnos y que el juego sea más dinámico, juntaremos dos equipos base.

Hasta el momento se ha podido practicar y conocer nuevos juegos, interpretar normas y si es necesario modificarlas y saber explicar el juego a los alumnos del mismo grupo.

Experimentados algunos juegos alternativos será la hora de empezar a pensar en los materiales. Ahora los alumnos van a tener que descubrir objetos que puedan servir para su creación. De manera libre y sin la necesidad de ir con el equipo base, utilizando la técnica del “grupo de investigación” (Sharan & Sharan, 1990) van a experimentar con los materiales de cinco zonas distintas. El objetivo será encontrar usos a los diferentes materiales pensando ya en el juego que crearán. Una vez acabado el tiempo volverán a reunirse con el equipo base con nuevas ideas y empezará la discusión que acabará con la elaboración del juego.

Creado el juego y la ficha explicativa se iniciará la práctica. Expondrán su juego a dos equipos base y estos jugarán a su propuesta. Al acabar la ronda se dedicará un tiempo a hacer los cambios necesarios en el juego para hacerlo más atractivo y mejorar futuras explicaciones.

Referencias bibliográficas

- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). *Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals*. *Personality and social psychology bulletin*, 5(4), 438-446.
- Arumí, J. (2016). *Entrena'ls per cooperar. Repensant l'esport d'equip*. Vic: EUMO.
- [DECRETO 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC nº 6900. Generalitat de Catalunya.](#)
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Human Kinetics Publishers.
- Muñoz, A (2003). *El juego de rol: el recurso metodológico para la resolución de conflictos escolares*. En *Aprender del conflicto: conflictología y educación* (pp. 97-98). Barcelona: Graó.
- Senet, R (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning*. *Educational Leadership*, 47(4), 17–21.
- Velázquez, C (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Laguna de Duero: Colectivo La Peonza.

Anexo 1 – dossier de trabajo de los alumnos

JUGAR PARA CREAR/CREAR PARA JUGAR

Dossier de trabajo



¿QUÉ HAREMOS?

- Practicar diferentes juegos alternativos
- Participar activamente en los juegos
- Trabajar cooperativamente y con responsabilidad individual

EL RETO SERÁ:

- Crear un juego alternativo con los compañeros del grupo cooperativo, para realizarlo durante la Jornada Lúdica.

NOMBRE DEL GRUPO:

NOMBRE	ROL
	Organizador
	Portavoz
	Secretario - periodista
	Material
	Material



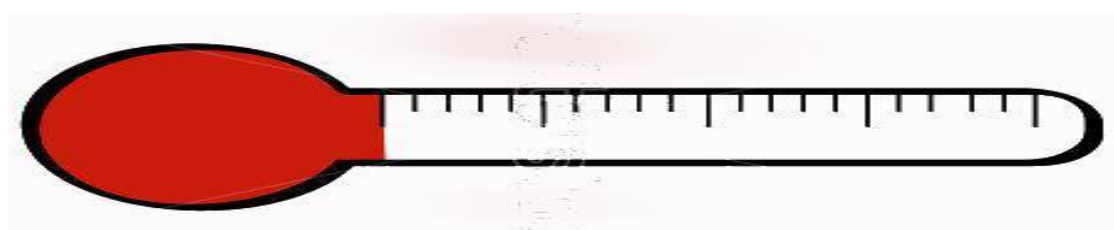
SESIÓN 1

Hoy jugamos a:

- Crancbol - norma ESTRELLA; quien marca un gol cambia de equipo.
- Catxibol - norma ESTRELLA; antes de pasar el balón al otro lado, lo tienen que tocar todos.
- Colpbol - norma ESTRELLA; quien marca un gol, sigue jugando con una mano detrás. Si hace otro gol, cambia de equipo.

Os organizáis: en grupos base (dos grupos base juegan juntos)

Os evaluáis: con el termómetro para valorar como habéis trabajado como grupo.





SESIÓN 2

Hoy jugamos a:

- Puntería con pelotas
- Destruir el castillo
- El demonio.
- Indiacca torre

Os organizáis: “Congreso de cracs”. Cada miembro del grupo tiene que escoger un juego distinto entre los que os propone el maestro y convertirse en un experto. Después volveréis al grupo base y empezará la tarea del primer crac. Los practicaréis todos, de esta forma, cada uno de los cracs será el responsable de explicar el juego que ha aprendido, al resto del grupo.

Os evaluáis: en el momento en que volvéis al grupo base.

Poner la inicial de vuestro nombre en la casilla correspondiente		
He participado con entusiasmo		
He entendido las normas del juego		
Sabré explicar el juego a mi grupo base		



SESIÓN 3

Hoy jugamos a: los juegos que quedaron pendientes de la sesión anterior.

Os organizáis: grupos base, los cracs explican los juegos.

Os evaluáis: todo el equipo vais a puntuar las explicaciones de los demás compañeros.

Nombre de los cracs	★	★ ★	★ ★ ★	Explicadle por qué lo habéis valorado de esta forma



SESIÓN 4

Hoy jugamos a: experimentar con los siguientes materiales:

- garrafas y pelotas de tenis
- ringos y picas
- indiacas, raquetas y aros
- disco volador, aros y cuerdas
- ropa y pelotas

Os organizáis: libremente y de manera individual escogeréis la zona donde queréis ir y haréis de investigadores para encontrar materiales para el juego final. Al final de la sesión volveréis al grupo y tendréis que explicar alguna idea interesante.

Escribe la idea

NOMBRE	idea para el juego final



SESIÓN 5


Hoy jugamos a: crear un juego alternativo para la jornada final. Podéis aprovechar el espacio en blanco de esta hoja para hacer las anotaciones que queráis. Recordad las indicaciones que os hemos ido explicando.

Os organizáis: con el grupo base

Os evaluáis: una vez habéis acabado la ficha del juego, leed atentamente la base de orientación de la página siguiente. Marcad las acciones que están en la Guía orientadora y que constan en vuestra ficha del juego. Completad la ficha con las acciones que no habéis hecho.

INDICACIONES:

**TÍTULO LLAMATIVO, MATERIAL, BREVE DESCRIPCIÓN, ORGANIZACIÓN, ESPACIO DE JUEGO
Y NORMAS**

ACCIÓN	
Todos habéis hecho propuestas que hayan servido como base del juego	
Habéis incluido ideas de todos los miembros del grupo en el juego	
Habéis pensado, como mínimo en estos 3 aspectos:	
AGRUPACIÓN	
NORMATIVA	
ESPACIOS	
Habéis buscado un título teniendo en cuenta las ideas de todos	
Es un título divertido y/o que llame la atención	
Habéis pensado el material que necesitáis para jugar	
Habéis creado una lista con el material	
Habéis escrito la normativa adaptada a la edad de los que tendrán que jugar	
La normativa es clara y concisa	
Habéis organizado la explicación del juego y escrito un guión para la explicación	
Habéis creado una ficha de juego que contiene como mínimo:	
MATERIAL	
BREVE DESCRIPCIÓN	
Habéis pensado en como os repartiréis las tareas entre todos para la jornada	
Hay encargado de:	
EXPLICAR EL JUEGO	
EXPLICAR LAS NORMAS BÁSICAS	
CONTROLAR EL JUEGO	
COGER, CONTROLAR Y DEVOLVER EL MATERIAL	
DOCUMENTAR LA JORNADA	



SESIÓN 6

Hoy Jugamos a: explicar vuestro juego a los otros grupos y así practicarlo para corregir lo que haga falta.

Os organizáis: trabajaréis tres grupos base juntos. Mientras un grupo dirige los dos otros grupos juegan. Y así se repite hasta que los tres grupos expliquen su juego.

Os evaluáis: vuestra participación como crac del juego. Escribid vuestro nombre en cada columna.

	crac				crac				crac				crac							
He explicado de forma que mis compañeros me han entendido el juego y he dinamizado, animado y clarificado las dudas durante la práctica	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada
He estado atento durante el juego para descubrir los puntos fuertes y lo que hemos de mejorar	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada
He participado en la puesta en común, dando informaciones para la mejora del juego.	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada	mucho	bastante	poco	nada

QUÉ PODEMOS MEJORAR?	QUÉ HA FUNCIONADO MUY BIEN?

¡Felicidades! Ya habéis terminado. Ahora ha llegado el momento de reflexionar sobre vuestro trabajo durante esta unidad.

Participación general	Si has participado SIEMPRE ACTIVAMENTE, en todos los juegos de la unidad, pinta 4 cuadraditos
	Si has participado BASTANTE, en todos los juegos de la unidad, pinta 2 cuadraditos
	Si hubieras podido participar más en alguno de los juegos de la unidad, pinta 1 cuadradito
	Si te ha costado participar en la mayoría de los juegos, no puedes pintar ningún cuadradito
Sesiones de creación	Si habéis sumado entre todos 18 i 24 puntos, pinta 2 cuadraditos
	Si habéis sumado entre todos 11 i 17 puntos, pinta 1 cuadraditos
	Si habéis sumado menos de 11 puntos, no puedes pintar cuadraditos
Actitud en los juegos	Si has tenido una actitud ante los compañeros MUY POSITIVA, píntate 2 cuadraditos
	Si has tenido una actitud POSITIVA, pero con algún problema sin resolver, píntate 1 cuadradito
	Si has tenido más de un CONFLICTO, y te ha sido difícil resolver, no te puedes pintar ningún cuadradito
Delante de las normas	Si has seguido SIEMPRE las normas, píntate 4 cuadraditos
	Si NORMALMENTE has seguido las normas, píntate 2 cuadraditos
	Si has seguido POCO las normas, no puedes pintarte ningún cuadradito
Sesiones fuera del grupo	Si en las sesiones fuera de tu grupo HAS COGIDO ideas y las HAS SABIDO compartir con tus compañeros, píntate 4 cuadraditos
	Si en las sesiones fuera de tu grupo HAS COGIDO ideas, pero te HA COSTADO compartirlas con tus compañeros, píntate 2 cuadraditos
	Si en las sesiones fuera de tu grupo te HA COSTADO coger ideas y compartirlas luego con tus compañeros, píntate 2 cuadraditos.
	Si en las sesiones fuera de tu grupo NO HAS COGIDO ideas para poder compartir con tus compañeros, no puedes pintarte ningún cuadradito.
Jornada lúdica	Si has cumplido con tu rol dentro del grupo durante la jornada lúdica y has ayudado a los otros miembros del grupo que lo han necesitado, píntate 4 cuadraditos.
	Si has cumplido con tu rol dentro del grupo durante la jornada lúdica sin dar ayuda a los otros miembros del grupo que lo han necesitado, píntate 2 cuadraditos.
	Si NO HAS CUMPLIDO con tu rol dentro del grupo durante la jornada lúdica, no puedes pintarte ningún cuadradito.

	EXPERTO
	AVANZADO
	APRENDIZ
	NOVEL

TU NIVEL EN ESTA UNIDAD HA SIDO:



Explica algun aprendizaje que hayas hecho, como lo has conseguido y como podemos comprobarlo

THE PARKOUR FROM A COOPERATIVE APPROACH TO DEVELOP MOTOR SKILLS AND CAPACITIES IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL. A PRACTICAL PROPOSAL

Borja Jiménez Herranz¹ y Álvaro Yugueros Martín²

¹CEIP San Juan Bautista, Carbonero el Mayor (Segovia)

²CEIP Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia)

Correo electrónico de contacto: borjajzhz@hotmail.com

RESUMEN: En este taller se ponen en práctica los principales aspectos abordados en la comunicación “El Parkour desde un enfoque cooperativo para el trabajo de las cualidades y habilidades motrices en educación primaria y secundaria”. Se desarrolla la experiencia llevada a cabo en aulas de Primaria y Secundaria y en el Grupo de Trabajo de Investigación-Acción Internivelar de Educación Física de Segovia. Se incluyen diferentes tipos de recursos (enlaces de vídeos, fichas de ejercicios y de evaluación de proyectos, progresión de los contenidos de las sesiones, etc.) necesarios para el correcto desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica.

ABSTRACT: in this workshop, the main aspects addressed in the communication “the Parkour from a cooperative approach to develop the motor skills and capacities in primary and secondary school” were put into practice. The experience carried out in Primary and Secondary groups and in the Working Group of Internivelar Action of Physical Education of Segovia was developed. Different types of resources were included, necessary for the correct development and implementation of the didactic unit.

Introducción

Según Suárez y Fernández-Río (2012), el Parkour o “Arte del Desplazamiento” (*Art du déplacement*) surge en las barriadas de París (Francia) en la década de los años ochenta y noventa. Surge como consecuencia de la necesidad de práctica de actividad física en un entorno urbano. Consiste básicamente en desplazarse por el espacio superando los obstáculos de una manera rápida y fluida. Es entendido como una filosofía de vida, donde el principal objetivo consiste en no detenerse, nunca ante ningún obstáculo que la vida y el destino te puedan presentar, confinado en uno mismo. El hecho de poder desarrollar este tipo de actividades físicas en entornos naturales y urbanos sin una modificación significativa de los mismos, donde se favorece el desarrollo de la condición física de la persona a través de ejercicios naturales similares a los realizados por el hombre primitivo, hace que se trate de un tipo de contenidos relacionados con el método natural de George Hébert (Pérez Ramírez, 1993). Por ello, puede tratarse de un tipo de contenido de trabajo aplicable a la diversidad de recursos materiales e instalaciones deportivas con las que cuenten los centros educativos.

Desarrollo de la experiencia

Antecedentes de la propuesta

El taller que se presenta a continuación ha sido desarrollado en el Grupo de Trabajo de Investigación-Acción Internivelar de Educación Física de Segovia mediante ciclos de investigación acción. Además esta propuesta ha sido implementada en forma de unidad didáctica en diversos grupos de Educación Primaria y Secundaria durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018.

Relación de la propuesta con las características del aprendizaje cooperativo

Según Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor (2014) el aprendizaje cooperativo es una metodología de trabajo desarrollada en pequeños grupos, donde los estudiantes trabajan con la intención de mejorar su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), para que se genere aprendizaje cooperativo se deben de dar cinco características. A continuación, se muestra cada una de estas características, y cómo la propuesta que se plantea contribuye al desarrollo de la misma.

1. Interdependencia positiva de metas. Según la cual, cada miembro del grupo debe de realizar su tarea y asegurarse de que el resto del grupo también la realiza.
2. Interacción promotora cara a cara. Obedece a las relaciones comunicativas que se establecen entre los miembros del grupo con el fin de realizar la tarea asignada.
3. Responsabilidad individual. Entendida como el compromiso adquirido por cada miembro del grupo para conseguir un objetivo común.
4. Destrezas interpersonales y habilidades sociales. Consiste en la capacidad del alumnado para dialogar, discutir, ponerse de acuerdo y resolver los conflictos a través del diálogo.
5. Autoevaluación grupal. Entendida como la capacidad de reflexión del alumnado para valorar la idoneidad o no del trabajo realizado.

En el taller que se presenta, los participantes aprenderán y pondrán en práctica algunos movimientos básicos del Parkour. Posteriormente, todos los participantes deberán diseñar y construir un gran circuito de Parkour donde poner en práctica los movimientos aprendidos previamente. Para la correcta realización del reto cooperativo, es fundamental que cada uno de los miembros del grupo asuma su responsabilidad individual y colectiva, establezca relaciones interpersonales de diálogo, ayuda y cooperación con el resto de compañeros y valoren de forma crítica, sincera y honesta si el proyecto desarrollado se ajusta a los requisitos establecidos. De este modo, el grupo de participantes cumple con cada una de las características del aprendizaje cooperativo establecidas por Johnson y Johnson (1999).

Aspectos metodológicos y organizativos

El primer elemento a tener en cuenta a la hora de acercar los contenidos de Parkour a los alumnos es la presentación de la actividad. Es importante que perciban el Parkour como un tipo de actividad física accesible, segura y divertida y no como una actividad peligrosa y compleja de realizar. Para lograr este cambio de percepción y poder crear una actitud positiva hacia estos contenidos, se presentan varios vídeos. En ellos se muestran varias formas de practicar Parkour. En el primer vídeo se muestra cómo varias personas practican Parkour de un modo espectacular, difícil y peligroso (<https://www.youtube.com/watch?v=yMmrDpsYr0s>). Con este primer vídeo se pretende dar a conocer a todos los participantes en qué consiste el Parkour y cómo este puede ser practicado de forma acrobática y peligrosa. Tras el visionado del vídeo, realizaremos un pequeño debate con el objetivo de comentar las reacciones de los participantes y sus impresiones. Posteriormente proyectaremos otro vídeo en el que se muestra el Parkour como una actividad física accesible y practicable por todo tipo de personas sea cual sea su condición (<https://www.youtube.com/watch?v=p-8PnytYZis>). Con este segundo vídeo se pretende generar un conflicto de ideas con relación al vídeo anterior, de manera que los participantes puedan interpretar el Parkour como una actividad accesible y segura. Al igual que en el caso anterior, realizamos un breve debate para comprobar si ha cambiado su visión sobre esta actividad tras haber visto este segundo vídeo. En definitiva, se trata de hacer ver a los participantes que el Parkour es una actividad accesible para todos, que cada uno de ellos debe superar sus propias dificultades y que será necesario tener en cuenta una serie de aspectos básicos relativos a la seguridad.

Tras el visionado de los vídeos y la realización de los debates de reflexión realizaremos unos ejercicios de iniciación para adquirir unas nociones básicas en relación a impulsos y caídas. Dividimos el grupo en 4 subgrupos, de modo que cada grupo esté formado entre 4 y 6 personas¹⁸. Cada uno de estos grupos realizará saltos a compañeros de pie o en cuadrupedia, saltos longitudinales a colchonetas o cuerdas y ejercicios de caídas y roídos.

Al término de estas actividades introductorias, cada uno de los cuatro grupos se distribuye en cada una de las cuatro zonas en las que queda dividida el espacio. Cada de las estaciones se corresponde con cada una de las sesiones de la unidad didáctica, y en cada una de las estaciones se realiza los movimientos de Parkour a trabajar en cada sesión (ver Tabla 1).

Tabla 1. Movimientos a realizar en las estaciones

Número de	Movimientos de Parkour	Material necesario
------------------	-------------------------------	---------------------------

¹⁸ Esta estimación está realizada para un grupo clase ordinario de unas 25 personas. En caso de que el número de participantes sea superior a 40 se duplicará el número de estaciones.

estación		
1	Pasavallas (militar y ladrón) Salto de precisión (<i>Preci</i>)	Plinto o potro Colchoneta
2	Tic-Tac Grimpeo (<i>Wall Run</i>)	Pared Colchonetas Colchoneta quitamiedos
3	Caída desde altura (<i>Landing</i>) Salto del Gato (<i>Cat Leap</i>)	Colchoneta quitamiedos Colchonetas Espalderas
5	Pasavallas <i>reverse</i> Pasavallas <i>monkey</i>	Plinto o potro Colchoneta

En la estación número 1 se realizarán los siguientes movimientos: pasavallas militar, pasavallas ladrón y Preci o Precisión. El pasavallas militar consiste en sobrepasar un obstáculo apoyando una mano sobre él, de modo que la pierna contraria al lado de apoyo puede apoyarse en el obstáculo o no. El pasavallas ladrón se realiza apoyando una mano en el obstáculo, pasando primero la pierna de ese mismo lado. Y finalmente, el preci o precisión es un tipo de salto donde hay que caer en una zona concreta (banco, bordillo, valla...) de forma estable y equilibrada.

En la estación número 2 los movimientos a realizar serán: Tic-tac y Wall run. El *tic-tac* consiste en un impulso sobre una pared para superar un obstáculo, avanzando sobre la misma. Por su parte, el *wall run* es un movimiento en el que se pretende alcanzar la parte más alta de un muro o pared, por lo que es necesario coger carrerilla y dar uno o varios pasos sobre el muro (quitamiedos), agarrándonos en su parte superior.

La estación número tres incluye los siguientes movimientos: landing y cat leap. El *landing* es una técnica básica de amortiguación de las caídas para evitar hacerse daño. Y el *cat Leap* consiste en un salto con agarre a una pared o valla que está situada a una altura elevada.

Y en la estación número 4 se realizan los movimientos más complejos: pasavallas monkey y pasavallas reverse. El *pasavallas reverse* busca superar un obstáculo apoyando las manos en el mismo realizando un giro sobre el eje longitudinal del cuerpo mientras se supera. Por último, el *pasavallas monkey* es un tipo de salto para superar el obstáculo apoyando las dos manos en el mismo y pasando las piernas flexionadas entre los brazos.

En cada una de las estaciones se dispone de una ficha explicativa de los movimientos (ver Figura 1) y una Tablet o dispositivo similar. En cada de las fichas aparece la explicación técnica del movimiento, un dibujo explicativo y una progresión de menor a mayor dificultad.

WALL RUN (grimpear)	
<p>EXPLICACIÓN TÉCNICA DEL EJERCICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> × Permite superar un muro alto ayudándonos de los pies y manos. × Necesitamos coger carrerilla y dar un paso sobre el muro como si quisiéramos correr sobre él. × Aprovechamos el impulso para saltar y agarrar con las manos la parte superior del mismo. × Aprovechar la inercia del movimiento para elevar las caderas a la vez que nos ayudamos de los brazos. × Resulta más sencillo si lo realizamos de forma dinámica y continuada. 	<p>DIBUJO EXPLICATIVO</p>
<p>PROGRESIÓN DE DIFICULTAD:</p> <p>1º Corremos hacia el quitamiedos (atado a las espalderas) y damos dos impulsos, uno con cada pie.</p> <p>2º Corremos hacia el quitamiedos, subiendo hasta arriba con ayuda (compañeros o maestro).</p> <p>3º Corremos hacia el quitamiedos y subimos sin ayuda.</p>	
<p>Material: Utilizar una colchoneta quitamiedos atada a las espalderas con unas cuerdas, etc.</p>	
<p>Para bajar del muro: <i>Wall Dismount</i> (liberado). Para poder descender del muro en primer lugar descolgaremos las piernas, quedando nuestro tronco sobre la base del muro. Después, colgados sobre nuestros brazos, descendemos suavemente hasta tocar el suelo con los pies.</p> <p>Si la altura del muro no es muy alta, podremos hacer un <i>Landing</i> o <i>Landing Roll</i>.</p>	

Figura 1. Ficha ejemplo del ejercicio Wall Run (a partir de López-Pastor, Pedraza, Ruano y Sáez, 2017)

Antes de comenzar con la práctica del movimiento, los participantes deberán de leer e interpretar la ficha explicativa. Seguidamente el grupo visionará un vídeo del movimiento a realizar en la Tablet que se encuentra en cada estación. Con ello se pretende comprobar si la interpretación de la ficha ha sido correcta y se corresponde con el movimiento de Parkour a realizar. Tras el visionado del vídeo los participantes comienzan con la ejecución práctica realizando, en primer lugar, el ejercicio más sencillo. Cada participante decidirá el ejercicio a realizar en función de sus posibilidades y limitaciones corporales, pudiendo llegar al nivel 2 o 3. Se recordará a cada uno de los grupos que a la hora de realizar la práctica deberán de tener en cuenta los aspectos relativos a la prevención de riesgos y seguridad, realizando las ayudas necesarias cuando otros compañeros estén realizando los movimientos. Tras un tiempo de práctica (10 minutos aproximadamente) cada uno de los grupos rotará a la siguiente estación en sentido de las agujas del reloj. De este modo, en una hora se pretende que todos los participantes hayan experimentado todos los movimientos de las estaciones.

Por último, se realizará una asamblea final para comentar los aspectos más destacados de la sesión, dudas surgidas, dificultades encontradas y aspectos de mejora.

Referencias

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos, aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires (Argentina). Aique.
- López-Pastor, V.M., Pedraza, M., Ruano, C. y Sáez, J. (coords.) (2017). *Educación Física y Dominios de Acción Motriz; unidades didácticas para cuarto de primaria*. Buenos Aires (Argentina). Ed. Miño y Dávila.
- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolución Histórica de la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 33, 24-38.
- Suárez, C., y Fernández-Río, J. (2012). *El Parkour en la escuela*. www.lulu.com.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., y López Pastor, V.M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

Recursos audiovisuales

<https://www.youtube.com/watch?v=yMmrDpsYr0s>

<https://www.youtube.com/watch?v=p-8PnytYZis>

CÓMO CONSTRUIR TUS PROPIOS DESAFÍOS COOPERATIVOS. UNA PROPUESTA

HOW TO BUILD YOUR OWN COOPERATIVE CHALLENGERS. A PRACTICAL PROPOSAL.

Óliver García Martín¹, Fedra Ramos Llamas².

¹I.E.S María Moliner

²Residencia juvenil José Montero

Correo electrónico de contacto: victimizerio@hotmail.com

RESUMEN: Este taller, tiene como objetivo servir de guía a todos aquellos docentes que quieran iniciarse en el mundo de los desafíos físicos cooperativos de cara a implementarlos en sus clases de Educación Física. A través de esta propuesta, queremos mostrarles las pautas y los pasos básicos que les permitan construir y elaborar sus propios desafíos físicos cooperativos. Por otra parte, nuestra intención también pasa por mostrar de forma práctica, la estrecha relación entre la actividad física cooperativa y el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños/as, o cómo influye la motivación intrínseca derivada de un desafío cooperativo en la predisposición hacia la actividad. Para llevar a cabo esta tarea, crearemos un recorrido que los participantes deberán superar, experimentando diferentes propuestas que irán desde juegos cooperativos simples, hasta retos complejos, en los que estarán muy presentes elementos relacionados con la inteligencia emocional y el desarrollo moral y de la personalidad.

ABSTRACT: The aim of this workshop is to be useful for all teachers that want to begin doing physical cooperative challenges in their Physical Education classrooms. Through this Project, we want to show you the guidelines and basic patterns to build and do your own radial or linear physical cooperative challenges. Moreover, our intention is also to explain the narrow relationship between the cooperative physical activity and the development of the emotional intelligence in children, or how the intrinsic motivation derived from a cooperative challenge influences the predisposition towards activity. To do this task, we make a gymkhana that participants must success experimenting from easy cooperative games to complex challenges. In these cooperative games, the elements relationship with emotional intelligence and moral and personality development will be always present.

1. Contextualización teórica

La actividad física cooperativa, esta englobada dentro de las metodologías cooperativas. Este tipo de metodología, es aquella que se basa en el trabajo de pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos/as trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez, 2007). No obstante, y para que esto se dé, es fundamental un elemento esencial, la interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1999) por la cual yo dependo del grupo y el grupo depende de mí.

Una de las grandes ventajas de este tipo de trabajo, es que fomentan entre otras cosas la empatía y la capacidad de expresar sentimientos y emociones (Pérez, 1998), así como el aprendizaje de valores morales y habilidades para la convivencia social (Omeñaca y Ruiz, 1999).

Por otra parte, existe una estrecha relación entre la actividad física cooperativa y la inteligencia emocional, la cual podría definirse como la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Salovey y Mayer, 1990). Si profundizamos en la misma, nos encontraremos con que se sustenta sobre seis pilares fundamentales (Goleman, 1995) los cuales son: autoconciencia (reconocimiento de estados de ánimo), autorregulación (manejo de los estados de ánimo), motivación, empatía y habilidades sociales.

Tal y como reflejábamos en líneas anteriores, la actividad física cooperativa fomenta elementos como la empatía y las habilidades sociales, dos de los pilares de la inteligencia emocional, y si además introducimos espacios de aventura (Mendiara, 1999), por los cuales podemos transformar de manera simbólica el espacio de juego en lo que queramos (una nave espacial, una jungla, una máquina del tiempo, etc.), podemos aumentar significativamente la motivación intrínseca, que es aquella que impulsa al sujeto a conseguir sus objetivos de manera libre y sin condicionamientos de ningún tipo (Anderman y Anderman 2010).

Dentro del amplio marco que suponen las actividades físicas cooperativas, nos encontramos un tipo de actividad en la que podemos ver de manera perfectamente reflejada todo lo anteriormente expuesto, y estas actividades son los desafíos físicos cooperativos. Este tipo de actividad es, dentro de las propuestas cooperativas, una de las actividades más llamativas y espectaculares que hay dada la complejidad de la que hacen gala, y cuyos resultados de cara a los escolares, son inigualables en cuanto al ambiente lúdico y educativo que destilan.

Un desafío cooperativo puede ser lineal o radial. Los desafíos lineales, tienen la particularidad de que cada vez que se superan pasan de nivel o fase haciéndose, dentro de su misma mecánica de juego, más complicados. Por otra parte, los desafíos radiales representan una única actividad, pero que incluye micro desafíos en su interior y cuya resolución es necesaria para resolver el desafío principal.

Finalmente, y como consideración final, creemos firmemente como docentes que, si vamos a utilizar o trabajar con modelos pedagógicos, basados en el aprendizaje cooperativo, es necesario experimentar con ello para ofrecer a los alumnos/as garantías de éxito (Pérez-Pueyo, Herrán & Hortigüela, 2016).

2. Contenido del taller

Con esta actividad, queremos mostrar a los asistentes, a través de la práctica y la propia experimentación, diferentes formas de trabajar con los desafíos cooperativos, de modo que luego puedan aplicar en sus clases de educación física lo aprendido en este taller. Las actividades que presentaremos a los asistentes pueden ser puestas en práctica de manera totalmente factible con alumnos/as de primaria de primer, segundo y tercer ciclo.

2.1 Objetivos.

Los objetivos generales de nuestro taller son:

- Enseñar los pasos básicos necesarios para construir desafíos cooperativos.
- Mostrar las principales diferencias entre desafíos radiales y lineales, así como sus diferentes ventajas y aplicaciones.
- Fomentar la práctica de actividad física cooperativa como modelo de valores y convivencia.
- Demostrar la estrecha relación entre la actividad física cooperativa y la inteligencia emocional.

2.2 Metodología.

La actividad consistirá en una experimentación práctica por parte de los asistentes en la cual iremos explicando las particularidades de cada actividad a medida que vayan avanzando. Es decir, antes de que empiecen con cada una de las actividades, se les detallará que tipo de actividad cooperativa es, como se construye, como generar interdependencia positiva a través de la asignación de roles, como relacionarla con la inteligencia emocional, etc. El estilo de enseñanza predominante en nuestro taller será la enseñanza mediante la búsqueda.

2.3 Actividades.

“Híper-sueño interrumpido”

Una vez dadas estas explicaciones, pasaremos a la realización del taller en la que los asistentes tendrán que atravesar tres zonas claramente diferenciadas.

1º Zona: ordenador central. Objetivo: desbloquear la computadora para abrir los diferentes accesos de la nave.

Para avanzar en esta fase, los asistentes deberán superar dos juegos cooperativos de dificultad baja. A través de estas actividades, iniciaremos a los participantes en el juego cooperativo básico:

Actividad nº 1: por subgrupos de 5 a 6 personas, los asistentes deberán subirse a una colchoneta y darle la vuelta sin que nadie se baje de la misma.

Actividad nº 2: todos subidos en un banco sueco y sin tocar suelo, deberán cambiarse de posición de mayor a menor altura.

Superados ambos juegos, explicaremos que la computadora se ha desbloqueado y que ahora tienen acceso a la sala de máquinas.

2º Zona: sala de máquinas. Objetivo: acceder al núcleo de la nave para restaurar la energía.

En esta fase, enseñaremos a los asistentes a trabajar con estructuras cooperativas sencillas (desplazarse sobre colchonetas, aros y ladrillos) como base para construir, sobre estas mismas actividades, otras mucho más complejas, como veremos más adelante. Por otra parte, esta fase nos permitirá mostrar a los participantes cómo funciona la interdependencia positiva y la asignación de roles en el marco de las actividades físicas cooperativas. Llegados a este punto, daremos tarjetas a los participantes donde vendrán simbolizadas las colchonetas, los aros y los ladrillos.

La actividad consistirá en atravesar una sala, dividida a su vez en tres sectores, de un punto a otro sin tocar el suelo. El primer sector solo se puede pasar sobre colchonetas, el segundo sector sobre aros y el tercer sector sobre ladrillos. Para atravesar el primer sector, los participantes deberán hacerlo desplazándose sobre colchonetas. En este caso, sólo los participantes a los que les haya tocado la tarjeta de las colchonetas podrán moverlas. En este primer sector, tendrán que coger los aros necesarios para poder acceder al segundo sector, que serán recogidos desde las colchonetas por aquellos participantes que tengan la tarjeta de los aros. Llegados al segundo sector, los participantes encargados de los aros crearán caminos para que el grupo avance y además puedan recoger los ladrillos necesarios para poder acceder al tercer sector.

Finalmente, los participantes encargados de los ladrillos crearán los puentes necesarios para que el grupo llegue hasta el otro extremo. Cuando estén todos al otro lado, pasarán a la siguiente zona.

3º Zona: núcleo de la nave. Zona de camarotes y puerto de atraque. Objetivos: activar la energía y escapar de la nave.

En la fase final, los participantes experimentarán tres desafíos cooperativos donde les mostraremos de manera práctica, cómo construirlos en base a las estructuras cooperativas básicas de la zona anterior. Se mantendrá la asignación de roles para generar interdependencia positiva y, finalmente, los asistentes también aprenderán la diferencia entre un desafío radial y uno lineal.

En este punto, veremos cómo, a través de estas mismas actividades, podemos trabajar la inteligencia emocional de los niños/as, así como su desarrollo moral y personal.

Actividad nº 1. Desafío radial: Para superar este desafío, los participantes deberán desplazarse sobre colchonetas con el objetivo de crear, entre todos, una estructura geométrica formada por conos, bancos suecos y aros, con la excusa de restaurar la energía de la nave. Dado que este desafío es de carácter radial, las acciones que deberán llevar a cabo para superarlo serán:

- Encontrar en la sala, los planos ocultos de la estructura geométrica.
- Recolectar los materiales necesarios para manipular y construir la estructura.
- Tener en movimiento un dissipador de temperatura (*un balón*) cuando estén en el núcleo de la nave, dado que la temperatura allí es muy alta. Los participantes tendrán que pasarlo de uno a otro constantemente, y sin que se caiga, si no quieren empezar de nuevo.

Esta última, cuenta con reglas mucho más complejas que las actividades anteriores. Aquí, los participantes deberán tener en constante movimiento un balón que además hay que recargar periódicamente (cada seis minutos), encestándolo en una canasta sin que toque el suelo.

Además, tienen que montar una estructura geométrica sin tocar las piezas con las manos, debiéndolo hacer con picas, y por si fuera poco y de manera aleatoria, cada cierto tiempo se avisará al grupo de una fuerte subida de temperatura, que hará que dejen lo que estén haciendo para ponerse a salvo subiéndose a un alto.

Superada esta actividad, se explicará que han restaurado la energía y podrán acceder al siguiente desafío en la zona de camarotes.

Actividad nº 2. Desafío lineal: esta actividad, nos servirá como contraste para que los participantes vean las diferencias entre un desafío radial y uno lineal.

En este caso, solo deberán atravesar la zona de camarotes representada por bancos suecos repartidos aleatoriamente por el terreno de juego. Bajo la excusa de un fallo en sistema de gravedad artificial, los participantes tendrán que cruzar la sala usando ladrillos de colores, como puentes a construir, junto con el apoyo de los bancos suecos ubicados en el espacio. Al igual que en el desafío anterior, la dificultad y las normas serán más complejas, ya que:

- Los bancos suecos no se pueden mover.
- Cada cierto tiempo, se sacará al azar una tarjeta de un color. Si el color de la tarjeta extraída coincide con el de algún ladrillo, todos los participantes que estén sobre esos ladrillos, deberán abandonarlo en menos de cinco segundos y sin tocar el suelo o volverán al principio.

- Habrá bancos suecos que serán trampas. Cada vez que un participante se suba a uno de ellos, se sacará una tarjeta con un evento aleatorio que podrá ser:
 - Inversión gravitatoria: el grupo deberá volver a empezar desde el principio.
 - Pérdida de materiales: el grupo pierde la mitad de los ladrillos.
 - Brecha en el casco: los asistentes deberán avanzar agachados sobre los ladrillos.
- Cuando todo el grupo llegue al otro lado, pasarán a la última actividad.

Actividad nº 3. Desafío lineal: Para este último reto, y combinándolo con el anterior, al objeto de que los asistentes aprendan cómo evolucionan los desafíos de carácter lineal, aplicaremos las mismas mecánicas de juego que en el anterior, pero con algunas modificaciones.

En este caso, el objetivo es cruzar la sala hasta llegar a un quitamiedos (cápsula de escape) con los mismos bancos suecos diseminados por el espacio, pero sustituyendo los ladrillos por colchonetas. Las nuevas reglas de este desafío serán:

- Los bancos no se pueden mover, pero las colchonetas sí.
- A los bancos pueden subirse un número ilimitado de personas, sin embargo, en las colchonetas solo puede haber dos asistentes como mucho.
- Si alguien accidentalmente toca el suelo, vuelve al principio y será el grupo quién deba rescatarle.
- El espacio estará dividido en cuatro cuadrantes y cada cierto tiempo se sacará una tarjeta con el número del cuadrante correspondiente (*simularemos una descarga electrostática aleatoria*). Si algún asistente se encuentra por casualidad dentro de ese cuadrante deberá abandonarlo inmediatamente sin tocar suelo o volverá al principio.
- La última norma va destinada a plantear un dilema moral dentro de la propia actividad, para ello daremos al grupo dos alternativas:
 - Que diez personas se queden en un espacio aparte con la excusa de generar energía mediante juegos paralelos, mientras el resto realiza el desafío para llegar a la cápsula. En este caso todo el grupo podrá huir menos estas diez personas.

Así pues, ante estas dos alternativas, los participantes deberán decidir qué hacer.

Independientemente de lo que decidan, cuando lleguen al quitamiedos, habrán superado el juego. (Elijan lo que elijan, habrá un plan B para que todos se salven).

Como comentábamos anteriormente, en esta tercera fase se explicará a los participantes cómo relacionar este tipo de actividades con la inteligencia

emocional. Para su aplicación práctica con los alumnos/as, lo que hay que hacer es presentar estas actividades como si fueran una película, en la que cada participante adopta involuntariamente un rol (héroe, villano, víctima, etc...).

En la puesta en común, cada alumno/a ha de reflexionar acerca del papel que ha adoptado dentro de la actividad. ¿Ha adoptado un papel protagonista? ¿Ha ayudado a los demás? ¿Ha ido por su cuenta? De esta manera, les hacemos conscientes de su propia actuación (autoconsciencia), pudiendo reforzar, además, sus mejores comportamientos de cara al futuro (autorregulación), dos pilares fundamentales de la inteligencia emocional relacionada con la inteligencia intrapersonal. Por otra parte, la propia actividad, al ser de naturaleza cooperativa, potencia otros pilares fundamentales de la inteligencia emocional como son las relaciones sociales y la empatía.

Para finalizar, y como acabamos de explicar en la última actividad, el dilema moral propuesto a los asistentes servirá como ejemplo de fusión entre actividad física y desarrollo moral, dándole a estas actividades en su conjunto, una visión integral del desarrollo de la personalidad desde múltiples facetas.

Como conclusión a este taller, se hará una puesta en común con todos los asistentes de cara a exponer las diferentes impresiones de cada uno.

3. Conclusiones.

Los desafíos físicos cooperativos son fabulosas herramientas cuyo potencial educativo para los niños/as es prácticamente ilimitado. No solamente desarrollan los aspectos motrices propios de nuestra área, sino que, según como los planteemos, también abarcan otras áreas cognitivas de carácter emocional y afectivo. Como docentes, independientemente de nuestra especialización en un área en concreto, tenemos el deber de propiciar las mejores experiencias educativas que estén a nuestro alcance, de modo que todos nuestros alumnos/as puedan optar a una educación integral de manera realista, abarcando todas las facetas de la personalidad posibles.

Como ya hemos comentado, la actividad física cooperativa es un gran instrumento para tal fin, sin embargo, también somos conscientes de que su implementación puede ser dificultosa debido a muchas variables, como la tendencia a la Educación Física deportivizada, exceso de competitividad entre los alumnos/as, diferentes niveles de convicción en el profesorado, etc. Por lo tanto, y a través de esta guía que hemos elaborado en forma de taller, esperamos dar una base de iniciación a todos aquellos docentes que quieran explorar estos terrenos desde una óptica sencilla y de fácil aplicación para todos, ya que entendemos, que la creación de este tipo de actividades puede ser muy costosa sin las bases de formación adecuadas. Por ello, esperamos que este trabajo sea de máxima utilidad para todos aquellos que quieran descubrir el potencial de estas metodologías.

Referencias bibliográficas

- Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2010). *Motivating children and adolescent in schools*. Columbus, OH: Merrill / Prentice Hall.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guitart, R. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts*, 56, 65-70.
- Omeñaca, R. & Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., & Hortigüela, 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* (pp. 99-108). Segovia: Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFN).
- Pérez, E. (1998). Juegos cooperativos: juegos para el encuentro. *Educación Física y deportes*, 9 (1). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>
- Salovey, P. & Mayer, D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: qué, para qué, por qué y cómo. *La peonza. Revista de educación física para la paz (nueva época)*, 2, 3-13.
- Velázquez, C. (2012). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de educación física. *La peonza. Revista de educación física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.

SOMOS ARTISTAS (PIENSA, COMPARTE, ACTÚA)

WE ARE ARTISTS (THINK, SHARE, ACT)

Mar Tarrés Campreciós, Pía Ivanco Casals

“Grupo de formadores e investigación en metodologías globalizadoras, estrategias cooperativas y evaluación formativa en educación física”.

Correo electrónico de contacto: tarres.mar@gmail.com
pivanco@xtec.cat

RESUMEN: El taller consiste en explicar la unidad didáctica “Somos Artistas” a partir de su puesta en práctica. La unidad didáctica consiste en la superación de cuatro retos cooperativos en los que se practica expresión corporal a través de la mímica, el teatro, el baile y la sombras. Los alumnos trabajan en grupos mixtos y heterogéneos de cinco, y utilizando la creatividad y la imaginación van superando los retos en el orden que quieren. Cuando finalizan un reto graban el resultado final para poder visualizarlo y hacer propuestas de mejora para el siguiente reto, también, si se sienten cómodos pueden mostrarlo al resto del grupo para recibir el feed-back de sus compañeros y compañeras. Los tres pilares de la unidad didáctica son la cooperación (repartición de roles, grito de ánimos, superación de retos cooperativos), la creatividad (ideas iniciales y compartidas para superar el reto, invención de historias y personajes, representación de sentimientos, invención de coreografías...) y la evaluación formativa (objetivos consensuados y compartidos desde el inicio, autorregulación continua, *feed-back* tanto de los compañeros/as como de la maestra y auto/coevaluación). Finalmente, con la actividad “Dos estrellas y un deseo” se evalúa la propia unidad didáctica.

ABSTRACT: The workshop consists of explaining the "Somos Artistas" - "We are artists" Teaching Unit after putting it into practice. The teaching unit consists of overcoming 4 cooperative challenges where body expression is practised through mime, theatre, dance and shadows. Students work in mixed and heterogeneous groups of 5 and using creativity and imagination they overcome challenges in the order they want. When they finish a challenge, they record the final result to be able to visualize it and make improvement proposals for the next challenge and if they feel comfortable, they can show it to the rest of the group to receive feedback from their classmates. The three pillars of the

Teaching Unit are: cooperation (share roles, give encouragement and overcome cooperative challenges), creativity (initial and shared ideas to overcome the challenge, invention of stories and characters, representation of feelings, invention of choreography ...) and the formative evaluation (agreed and shared objectives from the beginning, continuous self-regulation, feedback from the peers as well as the teacher and self / co-evaluation). Finally, with the activity "Two stars and a wish" the teaching unit is assessed.

Fundamentación teórica

¿Cómo trabajamos?

En la escuela trabajamos en Educación Física, generalmente, la metodología del aprendizaje cooperativo: trabajamos en pequeños grupos heterogéneos, buscamos cómo resolver retos que tienen más de una posible solución, tenemos roles que debemos llevar a cabo dentro nuestro grupo, trabajamos la responsabilidad individual y grupal... Es decir, trabajamos paralelamente y solapadamente contenidos de la cooperación como tal y los contenidos propios del área.



¿Por qué trabajamos así?

El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas que se han constatado en numerosas investigaciones, es un hecho, que con las actividades organizadas de forma cooperativa se potencia el aprendizaje de todos los contenidos, no sólo de aquellos que hacen referencia a la solidaridad, al respecto, a la ayuda mutua... sino también de todos aquellos contenidos más específicos que forman parte de las diferentes áreas. Se potencia también el aprendizaje de todos los alumnos que forman parte de las actividades, tanto de aquellos que les cuesta más como de aquellos que son más autónomos ya que cada uno trabaja y aprende a su nivel. Fomenta también la participación activa de todos los alumnos acentuando así su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, facilita la interacción entre los alumnos de manera que se establecen relaciones de más calidad. Efectivamente, la mayoría de personas aprendemos más y mejor cuando participamos en actividades con otras personas debido al estímulo intelectual que ello supone y la confianza que genera el hecho de que nos estén ayudando a nuestros compañeros cuando aprendemos juntos.

Estas son algunas de las ventajas que supone cambiar de una estructura de la actividad individual y/o competitiva a una estructura cooperativa (Pujolás y Lago, 2011).

¿Cómo evaluamos?

Esta manera de trabajar va acompañada de una evaluación formativa y formadora, la evaluación forma parte del mismo proceso de aprendizaje y no

sirve para fiscalizar sino para que cada uno sea consciente del punto en el que se encuentra y de qué puede hacer para mejorar. Tanto el compartir objetivos, como las autoevaluaciones, como las coevaluaciones, como la observación y *feedback* por parte de las maestras y de los propios alumnos, forman parte de este proceso (Jones et al., 2016).

La estructura “Piensa, comparte, actúa”.

Para esta unidad didáctica hemos utilizado esta estructura basada en dar respuesta por parte del alumnado a un desafío cooperativo (que requiera la participación y ayuda por parte de todos para poder ser resuelta) de respuesta abierta. Todos los Componentes del grupo deben pensar ideas y compartirlas antes de actuar. En nuestro caso hemos dado importancia al: “lee y entiende”, antes del “pensar y compartir”. También en nuestro caso la palabra “actuar” ha tenido doble sentido ya que hablábamos de representaciones. También queremos resaltar que de las diversas propuestas que hacían los niños y niñas para solucionar el reto normalmente no elegían la que les parecía mejor, sino que sumaban las ideas de todos (Velázquez, 2010).

Texto sobre el contenido del taller

Se presentará y practicará una secuencia didáctica (para 4º, 5º o 6º de Primaria) para favorecer el desarrollo de las competencias 5 y 6 de la dimensión "Expresión y comunicación corporal" a partir de retos cooperativos con la estructura de "Piensa, comparte, actúa" haciendo énfasis en la cooperación, la creatividad, la autogestión y la autorregulación de los grupos.

Descripción del taller:

Introducción de la sesión igual que introduciríamos la unidad didáctica en la escuela con los alumnos.

Empezamos con la actividad "seguir el ritmo": Seguir el ritmo de un pandero (un ritmo fijo: lento, rápido, dos golpes rápidos y un lento...) y al golpe fuerte quedarse quietos y buscar con la mirada a un compañero. Cada vez hacer diferentes acciones (hacerle reír desde la distancia, acercarse y chocar la mano, darle un abrazo, desearle un buen día, preguntarle como está y el compañero con una expresión nos lo debe mostrar y lo tenemos que adivinar, mirarnos expresando una emoción y juntarnos con los que hacen la misma que nosotros ...).

Al terminar la actividad repartimos un emoticono a cada participante. Este emoticono solo lo podrán ver ellos y haciendo la expresión que les corresponda tienen que encontrar a sus iguales. Esta actividad nos sirve para crear grupos de trabajo heterogéneos (es la forma de hacer los grupos en el taller ya que no conocemos a los asistentes, no la que utilizamos en la escuela).

Hacemos un corro ya por grupos para hacer la explicación del taller, a partir de la actividad realizada extraer de los alumnos lo que ellos creen que

trabajaremos.

Presentación del dossier de grupos (se puede ver un ejemplo de reto de los que aparecen en el dossier en el anexo 1) **y de las coevaluaciones** (se puede ver un ejemplo de coevaluación en el anexo 2): presentamos como es el dossier de grupo y les explicamos lo que explicaríamos a los alumnos de la escuela (compromiso individual, roles (anexo 3), retos, valoraciones de reto, listado de asistencia de los grupos, coevaluaciones, autorregulación con las tablets). También recordaremos, aunque lo han trabajado en el aula, los aspectos que deben tener en cuenta para crear una historia (presentación de los personajes, nudo y desenlace).

Tanto del dossier de grupo como de las coevaluaciones traeremos ejemplos en blanco para poder usarlos y acabados para poder visualizarlos. Un dossier contiene: tapa del dossier (con el nombre de compañía y grito de celebración, espacio para el nombre de los componentes y un dibujo representativo de cada uno...), objetivos a conseguir, retos, hoja de roles, coevaluaciones y documento “dos estrellas y un deseo”.

Imágenes de un dossier:

SOM ARTISTES

ELS MEMBRES DE L'EQUIP SOM:

AL, B, C, M.P.H., D

EL NOSTRE NOM DE COMPANYIA É:

• Els Anònims

I EL NOSTRE CRIT DE SUPERACIÓ DE REPTES:

Qui som: Els anònims, Alex, Victor, Mònica, Nerieta, Liriana
123 camions de pedres

MEMBRES

COSSES QUE PODEU APORTAR

- Teatre i Actuar
- Bull i coreografia
- Cantar
- Música i Comedia
- Humor i expressió

QUÈ TREBALLAREM I APRENDEM FENT D'ARTISTES?

Esforçar-nos per a complir la nostra responsabilitat per a superar els reptes proposats: escoltar quan es llegix el repte, donar idees i participar activament.

Respectar els components del grup i les idees dels altres.

Practicar/millorar diferents tècniques expressives: ombres, mimica, interpretació i ritme.

Fer petites creacions posant-nos d'acord en grup.

Utilitzar el diàleg per resoldre els conflictes que vagin sorgint.

VÍDEO

SOM ARTISTES

COMENÇA L'ESPECTACLE!

PENSA, COMPARTEIX, ACTUA.

Bon dia ballarins!

Avui us proposo un gran repte! Heu d'inventar una petita coreografia entre tots i totes. Creieu que ho aconseguireu?


Atenció! No pot ser una coreografia qualsevol, **HEU DE BALLAR REPRESENTANT EL NOM DE LA VOSTRA CLASSE.**

Podreu triar la música vosaltres o fer-ne servir una de les que us proposo jo.

Recordeu que heu de respectar les idees de tots els components de l'equip i que no podeu evitar la Mar fins que ho tingueu ben assajat. Quan ja us surti, heu d'anar a la "directora del teatre" i ella us donarà tres oportunitats per superar el repte, si no és així hauréu de tornar a assajar per tornar a a ensenyar quan us surti.

Normes:

1. Els passos han d'estar inspirats en el nom de la vostra classe.
2. Tots i totes heu d'inventar, com a mínim, un pas.
3. Abans de començar a muntar la coreografia heu de posar en comú les idees de tots els membres del grup.



SOM ARTISTES

COMENÇA L'ESPECTACLE!

Idees inicials (Pensa...):

- Foder l'ocell i un que representen les cèl·lules i un altre que sigui el bacteri.
- La música pot ser: Lent, Ràpida, Animada, etc...

I DESPRÉS...

Com han anat els assajos?

- Bé, tots em participat.

Heu participat tots i totes?

- Si.

Heu respectat les idees de tots i totes els components del grup?

- Si.

Quines coses us proposen millorar com a grup pel proper repte?

- Més a la cançó.

SOM ARTISTES

OMBRES I ANIMALS PENSA, COMPARTEIX, ACTUA

(per a fer aquest repte necessitem poder anar al pati exterior i que faci sol)

Bon dia artistes!


Serieu capaços de representar animals amb el vostre cos? Doncs això heu d'intentar!

Es tracta de representar com a mínim tres animals fent ombres amb els vostres cossos. Quan ho tingueu ben assajat aneu a la Mar i... si ella endevina quins animals sou, HO TINDREU SUPERAT! Sinó hauréu de tornar a assajar i us vindrà a veure quan us torni a tocar.

Recordeu que heu de respectar les idees dels altres i intentar fer les abans de descartar-les.

Normes:

1. A cada animal hi ha de participar el màxim nombre de membres del grup possibles. Cadascú ha de formar part de, com a mínim, dos animals.
2. Heu de vigilar no fer-vos mal.
3. No podeu fer cap so que doni pistes.



SOM ARTISTES

OMBRES I ANIMALS

Idees inicials (Pensa...):

- Per grups: xerxes de actes claus / Anemoll i l'altre pumtes - rimes

I DESPRÉS...

Com han anat els assajos? Heu canviat les idees inicials?

Si, perquè una companya no estava i hem canviat l'altre que canviava una cançó.

Heu participat tots i totes?

Si, però hi vaig haver de dir que no m'ho vaig.

Heu respectat les idees de tots i totes els components del grup?

Si, més o menys.

Quines coses us proposen millorar com a grup pel proper repte?

Ajudar-nos entre nosaltres, nos i participar.

SOM ARTISTES

ENDEVINA QUE FAIG

PENSA, COMPARTEIX, ACTUA.

Bon dia Mims!


Heu jugat mai a fer mimica? Doncs avui practicareu molt!

Us heu d'inventar una petita història divertida per representar amb mimica. Quan la tingueu assajada heu de cridar la Mar per fer-li la representació. Atenció!! Ho heu de fer molt bé perquè ella haurà d'endevinar que passa i quin personatge és cadascú. Si no ho endevina tindreu una estona per modificar el que creieu que s'ha de millorar i podreu tornar a fer la representació. Ahhh... si, si més a més, la història la riure i és original TINDREU EL REPTA SUPERADÍSSIM!

Per planificar la història en primer lloc que cadascú anoti un parell d'idees en el full, després les poseu en comú i finalment decidiu què fareu respectant les opinions de tots i totes. Quan tingueu la història inventada l'escriviu en el full de grup.

Normes:

1. Tots i totes heu de formar part de la representació i heu de ser part activa d'aquesta.
2. Primer poseu les idees en comú, després inventeu la història i finalment assajeu-la bé.
3. Recordeu que heu de quedar clar què passa i quin personatge sou cadascú.



SOM ARTISTES

ENDEVINA QUE FAIG

Idees per a la història (Pensa...):

- De què tractava?
 - El títol: Victòria
 - El tema: Alex i Liriana
 - El context: Mònica
 - El personatge: Alex V
 - El personatge: Mònica i Nerieta

Història final (poden continuar darrera el full o demanar un altre full a la Mar): La leucos de la pàgina.

Un dia a una plaça hi ha un barbe i la seva germana i veia amb un barbe i li veia alguna cosa a la germana i veia amb una orelleta i veia per així que el barbe i veia el superheroi i veia el barbe.

SOM ARTISTES

ENDEVINA QUE FAIG

I DESPRÉS...

Com han anat els assajos? Heu canviat les idees inicials?

- Heu canviat de assajos.

- No hem canviat les idees inicials.

Heu participat tots i totes?

- Si.

Us heu posat d'acord?

- Si.

Heu respectat les idees de tots i totes els components del grup?

- Si.

Quines coses us proposen millorar com a grup pel proper repte?

- Més a la cançó queu qualitat.

- Fer que hi s'entengui més.

SOM ARTISTES

ANEM AL TEATRE!!

PENSA, COMPARTeix, ACTUA.

Bon dia teatrerres!! Acabeu de triar el repte més difícil!


En aquest repte heu de crear una petita representació (amb un parell de minuts n'hi ha prou). Us sembla fàcil, oi? Doncs ho complicarem una mica. Us hauréu de posar d'acord amb quins estats d'ànim voleu que apleguin a la representació. Potser voleu representar tristesa? O alegria? O ira? O tranquil·litat?... us podeu inventar els que vulgueu. Trieu-ne un parell o tres i... a treballar.

Per planificar la història en primer lloc que cadascú anoti un parell d'idees en el full, després les poseu en comú i finalment decideu què fareu respectant les opinions de tots i totes. Quan tingueu la història inventada l'escriu en el full de grup i... Que comenci l'assaig!

Quan la tingueu assajada heu de cridar la Mar per fer-li la representació. L'altabarrer fent davant de tota la classe? Doncs si ho heu treballat molt i voleu, SI! Esperem que no ens feu plorar gaire.

Normes:

- Tots i totes heu de formar part de la representació i heu de ser part activa d'aquesta.
- Primer poseu les idees en comú, després inventeu la història i finalment assegeu la bé.
- Recordeu que hi han d'aparèixer dues o tres emocions.



SOM ARTISTES

ANEM AL TEATRE!!

Ides per a la representació (Pensa...):

- Cada personatge representa una emoció
 - Fúria -> Noies
 - Fred/ambor Jack -> germanans Troietes
 - Frustració -> Pac
 - Traïció -> Nicol
 - Alegria -> Dèiana

Som un grup de estudiants problemàtics i una professora desaprofada i mandrosa i un dia de començament d'any.

Obra final (podeu continuar darrera el full o demanar un altre full a la Mar):

La dona tracta d'una classe que cada alumne i la professora representen una emoció.

SOM ARTISTES

I DESPRÉS...

Com han anat els assajos? Heu canviat les idees inicials?

Si hom fet assajos i hem canviat alguna cosa

Heu participat tots i totes?

Si

Us heu posat d'acord?

Si

Heu respectat les idees de tots i totes els components del grup?

Si

Quines coses us proposeu millorar com a grup pel proper repte?

Parlar més fàcil quan parlem

SOM ARTISTES!!!

Comença l'assaig

Faem una petita obra a camera lenta.

Normes

Participar tots i totes

Temàtica

Hi ha una persona amb dos clips a la boca.

- Començar
- Esgerir una (l'altre a l'altre)
- Donar

MATERIAL

- Clips
- Cartolina
- ...

TOT A CAMERA LENTA

Al final sempre hem pogut fer les cosetes

SOM ARTISTES!!

QUÈ TREBALLAREM/APRENDREM?

- Esforçar-nos per a complir la nostra responsabilitat per a superar els reptes proposats: escoltar quan es llegex el repte, donar idees i participar activament.
- Respectar els components del grup i les idees dels altres.
- Practicar/millorar diferents tècniques expressives: ombres, mímica, interpretació i ritme.
- Fer petites creacions posant-nos d'acord en grup.
- Utilitzar el diàleg per resoldre els conflictes que vagin sorgint.

NOM DE LA COMPANYIA:

ELS COMPONENTS DE LA COMPANYIA SÓM:

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Consells abans de començar:

- Abans de decidir com valora a cadascú heu de parlar entre vosaltres les diferents opinions que tingueu i pensar en la persona que esteu avaluant.
- Penseu que això ho fem per millorar no per criticar a ningú.
- Si pensam que algú encara no ho fa prou bé alguna cosa, hem de dir-li com creiem que pot millorar-la.

SOM ARTISTES!!

VALORACIÓ I QUAN HEM FET DOS REPTES

MEMBRES DE LA COMPANYIA	JO	GR	JO	GR	JO	GR	JO	GR	JO	GR
Escoltes quan es llegex el repte?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Dones idees?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Participes activament?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Respectes el grup i les seves idees?	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Creus que a'entén el que vols expressar?	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Formes part de les diferents creacions?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Fes servir el diàleg per resoldre els conflictes?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D

VALORACIONS PER FER LA GRAELLA (Escala de valors)

- Encara cal esforçar-se molt per millorar.
- Algunes vegades emll surt.
- Sovint ja emll surt bé.
- Ho faigho fa molt bé.
- Sempre ho faigho fa bé i, a més a més, ajudolajuda als altres a que també ho facin.

SOM ARTISTES!!

VALORACIÓ 2. QUAN HEM FET ELS QUATRE REPTES

MEMBRES DE LA COMPANYIA	JO	GR	JO	GR	JO	GR	JO	GR	JO	GR
Escoltes quan es llegex el repte?	D	C	C	C	C	D	D	D	D	D
Dones idees?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Participes activament?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Respectes el grup i les seves idees?	C	C	C	C	C	D	C	D	C	C
Creus que a'entén el que vols expressar?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Formes part de les diferents creacions?	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
Fes servir el diàleg per resoldre els conflictes?	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C

Si pass a veurem com!

VALORACIONS PER FER LA GRAELLA (Escala de valors)

- Encara cal esforçar-se molt per millorar.
- Algunes vegades emll surt.
- Sovint ja emll surt bé.
- Ho faigho fa molt bé.
- Sempre ho faigho fa bé i, a més a més, ajudolajuda als altres a que també ho facin.

SOM ARTISTES!!

A CONTINUACIÓ CONTERTEU AQUESTES PREGUNTES EN GRUP:

Quin repte us ha agradat més i quin menys? Per què?

- El que més heu agradat menys heu sigut el de les ombres perquè era difícil i no era gaire divertit.
- El que més heu agradat més heu sigut el del teatre perquè és molt divertit i podem mostrar la nostra pròpia obra.

Quin us ha semblat més difícil? Per què?

- Canviar que el més difícil heu sigut el d'ombres per que era difícil treballar. També era no sentir el cosament.

Us ha agradat treballar l'expressió corporal en grups? Per què?

- Si, perquè tots tenim idees i hem col·laborat.

Què heu après o millorat en aquest tema?

- Treballar més amb grup i expressar-nos.

ESPERO QUE HAGUEU GAUDIT MOLT ©

SOM ARTISTES!!

DUES ESTRELLES I UN DESIG

NOM DE LA COMPANYIA:

ELS ANONIMS???

El repte més difícil de superar és el de les ombres perquè era difícil i no era gaire divertit.

El repte més fàcil de superar és el del teatre perquè és molt divertit i podem mostrar la nostra pròpia obra.

El repte més difícil de superar és el de les ombres perquè era difícil i no era gaire divertit.

El repte més fàcil de superar és el del teatre perquè és molt divertit i podem mostrar la nostra pròpia obra.

Què heu après o millorat en aquest tema?

Treballar més amb grup i expressar-nos.

ESPERO QUE HAGUEU GAUDIT MOLT ©

Experimentación de un reto (en el anexo 1 se puede ver uno de los que se presentaran): grupo del taller con su dossier elige un reto y se pone en situación de alumno/a (nombre del equipo y grito de celebración, firmar el compromiso, repartir roles, elegir un reto, leerlo, " piensa, comparte, actúa ", practicarlo, grabarlo y hacer propuestas de mejora llenando la hoja de detrás del reto).

En el taller solo dará tiempo de practicar un reto, el que elijan los participantes, de los cuatro que presentaremos. Los retos presentados serán:

- **Mímica:** se tiene que inventar, practicar y poner en escena una historietta divertida en la que queden claros todos los personajes y que se entienda.
- **Teatro:** hay que inventar y representar una historia donde además de lo que se interprete, cada personaje debe representar un sentimiento y participar activamente.
- **Baile:** hay que inventar una coreografía inspirada en el nombre de la clase. En el caso del taller esta será libre.
- **Sombras:** tienen que crear, con la sombra que hacemos en el suelo, sombras de animales participando todos y usando todo el cuerpo.
- **Inventa un reto:** este es de ampliación para los grupos que han acabado el resto de retos.

En los retos hay varias normas para asegurarnos que se creen de manera cooperativa, por ejemplo, inventar la historia a partir de las ideas de todos los participantes.

También es muy importante la regulación de los retos: a partir de preguntas que se tienen que hacer cuando acaban un reto para poder mejorar en el siguiente, la grabación y visualización de estos para poder hacer esta regulación, el hacer de público de otros retos para poder dar ideas de mejora...

Puesta en común: ¿Cómo ha ido? ¿Dudas? ¿Aportaciones? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué dificultades vemos? Conclusiones.

¿Hablamos de la evaluación? La evaluación está integrada al proceso de enseñanza/aprendizaje y se lleva a cabo en varios momentos y situaciones:

- Regulación de los retos a partir de las preguntas que se hacen después de realizar estos.
- Grabación de los retos para visualizarlos y poder mejorar en el siguiente (¿expresamos lo suficiente? ¿miramos a cámara? ¿se nos oye?...)
- Grupos que hacen de público de otros grupos para devolverles crítica constructiva.
- Coevaluaciones en momentos determinados del proceso.
- *Feed-back* de la maestra.
- Valoración de la unidad didáctica con la actividad "dos estrellas y un deseo" que se presentará en el taller.

Presentación de la experiencia: veremos una muestra de algunos vídeos y fotografías de la escuela Can Fabra donde los niños y niñas de 5º han llevado a cabo esta secuencia didáctica.

Referencias bibliográficas

- Jones, J., Sanmartí, N., Ojuel, M., Segura, F., Bové, C., Beltan, M., Mas, M., Ortego, O., Tarrés M., y Domingo A. (2016). *Monogràfic Avaluat per aprendre. Perspectiva escolar*, 390, 4-56.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (coords) (2011). *El programa CA/AC per ensenyar a aprendre en equip. Universitat de Vic*.
- Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Inde.

Anexo 1 (muestra de un reto ejemplo)



SOMOS ARTISTAS
ADIVINA QUÉ HAGO
PIENSA, COMPARTE, ACTUA.



¡Buenos días Mimos!!
 ¿Habéis jugado nunca a hacer mímica? ¡Pues hoy practicaréis mucho!!
 Os tenéis que inventar una pequeña historieta divertida para representar con mímica. Cuando la tengáis ensayada tenéis que llamar a Mar para hacerle la representación. ¡Atención!!! Lo debéis hacer muy bien porque ella tendrá que adivinar qué pasa y qué personaje es cada uno. Si no lo adivina tendréis un rato para modificar lo que creáis que se debe mejorar y podréis volver a hacer la representación. Ahhh... si además, la historieta hace reír y es original **TENDRÉIS EL RETO ¡SUPERADÍSIMO!!**

Para planificar la historieta en primer lugar que cada uno anote un par de ideas en la hoja, después lo ponéis en común y finalmente decidís qué haréis respetando las opiniones de todos y todas. Cuando tengáis la historia inventada escribirla en la hoja de grupo.

Normas:

- 1- Todos y todas tenéis que formar parte de la representación y ser parte activa de esta.
- 2- Primero poner las ideas en común, después inventar la historieta y finalmente ensayadla bien.
- 3- Recordar que debe quedar claro qué pasa y qué personaje es cada uno.



SOMOS ARTISTAS

ADIVINA QUÉ HAGO

Ideas para la historieta (Piensa...):



Historieta final (podéis seguir detrás de la hoja o pedir otra hoja):

Y DESPUÉS...

¿Cómo han ido los ensayos? ¿Habéis cambiado las ideas iniciales?

¿Habéis participado todos y todas?

¿Os habéis puesto de acuerdo?

¿Habéis respetado las ideas de todos y todas las componentes del grupo?

¿Qué cosas os proponéis mejorar como grupo para el próximo reto?

Anexo 2 (muestra de una coevaluación ejemplo)



SOMOS ARTISTAS

NOMBRE DE LA COMPAÑÍA:



LOS COMPONENTES DE LA COMPAÑÍA SOMOS:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

QUÉ TRABAJAREMOS/APRENDEREMOS?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Esforzarnos para cumplir nuestra responsabilidad para superar los retos propuestos: escuchar cuando se lee el reto, dar ideas y participar activamente. 2. Respetar a los Componentes del grupo y las ideas de los demás. 3. Practicar/mejorar diferentes técnicas expresivas: sombras, mímica, interpretación y ritmo. 4. Hacer pequeñas creaciones poniéndonos de acuerdo en grupo. 5. Utilizar el diálogo para resolver los conflictos que vayan surgiendo.

Consejos antes de empezar:

- *Antes de decidir cómo valorar a cada uno, tenéis que hablar entre vosotros las diferentes opiniones que tengáis y pensar en la persona a la que estáis evaluando.*
- *Pensar que esto lo hacemos para mejorar no para criticar a nadie.*
- *Si pensamos que alguien todavía no hace suficientemente bien algo, tenemos que decirle cómo creemos que puede mejorarlo.*

VALORACIÓN 1. CUANDO HEMOS ACABADO DOS RETOS

MIEMBROS DE LA COMPAÑIA												
	YO	GR	YO	GR	YO	GR	YO	GR	YO	GR	YO	GR
¿Escuchas cuando se lee el reto?												
¿Das ideas?												
¿Participas activamente?												
¿Respetas al grupo y sus ideas?												
¿Crees que se entiende lo que quieres expresar?												
¿Formas parte de las diferentes creaciones?												
¿Utilizas el diálogo para resolver los conflictos?												

VALORACIONES <i>(Escala de valores)</i>
A. Aún hay que esforzarse mucho para mejorar.
B. Algunas veces me/le sale.
C. A menudo ya me/le sale.
D. Lo hago/lo hace muy bien.
E. Siempre lo hago/hace bien y, además, ayudo/ayuda al resto para que también lo hagan.

Anexo 3 (roles):



SOMOS ARTISTAS



FUNCIONES DE CADA UNO DENTRO DEL GRUPO

MENSAJERO/A: Pone en contacto al grupo con la maestra siempre que haga falta.

SECRETARIO/A: Lee el reto y rellena el dossier y/o la hoja de evaluación grupal.

MODERADOR/A: Da los turnos de palabra y controla el volumen de voz.

MATERIAL: Prepara el material que necesita la compañía y lo recoge ordenadamente cuando termina la sesión.

ANIMADOR/A: Da ánimos para superar los retos 😊

RETO QUE ESTAIS HACIENDO:					
FECHA:					
NOMBRE	MENSAJE RO/A	SECRETARIA RIO/A	MODERADOR/A	MATERIAL	ANIMADOR/A

LA INCLUSIÓN Y LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA COOPERACIÓN: UNA MIRADA AUTOCRÍTICA EN ACCIÓN

INCLUSION AND BASIC PRINCIPLES OF COOPERATION: A SELF-CRITICAL LOOK IN ACTION

Bernardo Espí Monzó, Mercè Felis Anaya, Daniel Martos-García

¹CEIP La Coma (València)

²IES Teulada (Alacant)

³Universitat de València

Correo electrónico de contacto: daniel.martos@uv.es

RESUMEN: La finalidad última del taller que se presenta a continuación es la de desarrollar un proceso reflexivo sobre las prácticas docentes centradas en el aprendizaje cooperativo en educación física y su carácter inclusivo. En primer término, el taller desarrolla un repaso de aquellos elementos básicos que determinan que una actividad puede ser enmarcada dentro del aprendizaje cooperativo. Paralelamente, se introducirá el concepto de inclusión y su relación con la metodología cooperativa la cual, según la literatura al respecto, es manifiesta. Con todo, el taller propone una actividad final de evaluación de este y otros talleres del Congreso para diagnosticar así su grado de cooperación e inclusión. Práctica que se considera de especial interés para la reflexión y mejora de nuestra labor docente.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, educación reflexiva, evaluación.

ABSTRACT: The last purpose of the workshop presented below is to develop a reflective process on teaching practices focused on cooperative learning in physical education and its inclusive nature. In first place, the workshop develops a review of those basic elements that determine that an activity can be framed within cooperative learning. At the same time, the concept of inclusion and its relation with the cooperative methodology will be introduced which, according to the literatura on this matter, is clear. However, the workshop proposes a final evaluation activity for this and other Congress workshops to diagnose their degree of cooperation and inclusión. Practice that is considered of special interest for the improvement and thought of our teaching work.

Keywords: Cooperative learning, reflective education, evaluation.

Introducción

El taller que se presenta a continuación está enmarcado en el “XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas”. Más concretamente, dentro de la temática: “La inclusión a través del aprendizaje cooperativo en el contexto de la actividad física”.

Los miembros que presentan el taller forman parte del Seminario de Educación Física Crítica “Soca-rel” de Valencia. Dicho Seminario está en funcionamiento desde el año 2015 y está compuesto por docentes especialistas en Educación Física de las etapas educativas de primaria, secundaria y universidad.

La principal intención en la realización del taller es mostrar a través de una metodología vivenciada los diferentes elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo (AC) y sus contrafactores, con el fin de que las personas participantes sean conocedoras de ellos. Dicho conocimiento, se considera a la hora de determinar si una actividad es cooperativa o, por el contrario, no lo es y, consecuentemente, influye en el diseño de las prácticas en el aula. En añadidura, para evaluar el cumplimiento con los elementos básicos del AC, al finalizar el taller, se facilitará a los y las participantes una ficha de evaluación que utilizarán en el resto de talleres en los cuales participen, devolviéndolos cumplimentados a los organizadores del presente taller, para que sean analizados y se puedan compartir posteriormente los resultados extraídos.

Aprendizaje cooperativo e inclusión

El AC es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos, en los que el alumnado aúna esfuerzos y comparten recursos para mejorar su propio aprendizaje y también el de las demás personas del equipo (Johnson y Johnson, 1999; Velázquez, 2010).

A pesar de contar con sólidos pilares, el AC presenta gran dinamismo, lo que le permite transitar hacia propuestas más integrales como los modelos pedagógicos o la *coopedagogía*, acuñada por Velázquez (2015). Sin embargo, los avances en dicha propuesta, como los esfuerzos de hibridación, no debe llevarnos a obviar los pilares a los que nos referíamos antes, aquellos que hacen de una actividad cooperativa. En base a los textos de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), Johnson y Johnson (1999), Slavin (1999) y Velázquez (2015 y 2018), enumeramos a continuación dichos elementos:

- a) Interdependencia positiva:
 - a. De objetivos
 - b. De roles
 - c. En la tarea
 - d. De recompensa
- b) Interacción promotora
 - a. Entre el estudiantado
 - b. Participación equitativa
- c) Habilidades interpersonales
- d) Igualdad de oportunidades
- e) Responsabilidad individual
- f) Procesamiento grupal

Estos componentes básicos, así como los contrafactores que se describen en la tabla 1, servirán como criterios de evaluación del carácter cooperativo de las actividades propuestas y, a posteriori, para analizar el resto de talleres.

Tabla 1.- Componentes básicos del Aprendizaje Cooperativo

Factor	Contrafactor
<p>Interdependencia positiva de finalidades Los miembros del equipo tienen claros, y bien presentes, los objetivos que el equipo se ha planteado como equipo: aprender y ayudarse a aprender. No están satisfechos, como equipo, hasta que consiguen que todos sus miembros progresen en el aprendizaje, cada cual según sus posibilidades</p>	<p>Algún miembro del equipo no solamente no se esfuerza para que su equipo vaya bien (logre sus objetivos: aprender y ayudarse a aprender, y así el equipo «triunfe»), sino que se esfuerza para que su equipo «fracase» (no hace nada, no quiere ayudar a los demás, no quiere que le ayuden...).</p>
<p>Interdependencia positiva de papeles El equipo ha definido, y ha distribuido, los diferentes papeles que es preciso ejercer para que el equipo funcione. Además, se han especificado con claridad cuáles son las funciones que se deben hacer para desempeñar de forma correcta un papel determinado.</p>	<p>Más allá de que se hayan determinado estos papeles pero no se ejerzan, hay alguien que desempeña un papel negativo que dificulta todavía más el buen funcionamiento de su equipo (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p>Interdependencia positiva de tareas Los miembros del equipo –en el supuesto de que tengan que hacer algo entre todos (un trabajo escrito, una presentación oral de un tema, un mural, etc.)– se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tienen alguna responsabilidad en su realización, y una tarea tan relevante como sea posible, según sus capacidades, aptitudes o habilidades.</p>	<p>Hay alguien en el equipo que, aun cuando se hayan distribuido las tareas, conscientemente haga mal (de una forma más o menos frecuente) su trabajo, o no haga aquello a lo que se ha comprometido (es decir, que no sea responsable dentro del equipo en este aspecto).</p>
<p>Interacción simultánea Los miembros del equipo interactúan, discurren antes de hacer una actividad, se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla; se ayudan entre ellos (piden ayuda, si la necesitan; prestan ayuda, si alguien se la pide...); se alientan, se animan mutuamente si alguien no se ve capaz de hacer un trabajo, o si está desanimado...</p>	<p>Con una mayor o menor frecuencia, hay alguien en el equipo que es marginado o menospreciado por el resto de sus compañeros, o hay alguien que impone a toda costa su punto de vista por encima del punto de vista de sus compañeros, o alguien que se limita a «copiar» lo que hacen los demás...</p>
<p>Dominio de las habilidades sociales básicas Los miembros de un equipo dominan cada vez más las habilidades sociales básicas en su conjunto (respetar el turno de palabra, pedir y dar ayuda, cuidar el tono de voz, animar a sus compañeros, argumentar el punto de vista propio, aceptar el punto de vista de los demás, ponerse en el lugar de otro...).</p>	<p>Algún miembro del equipo muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario a estas habilidades sociales, de forma consciente y más o menos reiterada.</p>
<p>Autoevaluación como equipo</p>	<p>Hay alguien dentro del equipo que de</p>

<p>Los miembros de un equipo son capaces de reflexionar sobre su propio funcionamiento como equipo, para identificar aquello que hacen especialmente bien para potenciarlo, y aquello que todavía no hacen suficientemente bien, para evitarlo o compensarlo.</p>	<p>una forma consciente y más o menos reiterada se niega a hacer esta evaluación, y no aporta nada de su parte para que su equipo vaya mejorando. Una cosa es que no hagan, o no hagan bastante bien esta evaluación, y otra todavía peor es que haya alguien que se niegue rotundamente a hacerla...</p>
---	---

Fuente: Pujolàs y Lago (2011)

Por otro lado, la inclusión educativa es un proceso por el cual a todo el alumnado, sin distinción de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia, se le garantiza la oportunidad de continuar siendo parte de la clase ordinaria y aprender dentro del aula de sus iguales (Stainback, 2001).

En la EF actual, no tiene cabida otra educación que no sea inclusiva y que atienda a las necesidades de cada uno de nuestros alumnos y alumnas. Así lo dictamina la ordenación legal vigente, pero también la alineación de nuestra labor docente con los principios de la justicia social y curricular (Martos, 2018). En este sentido, el AC y la inclusión educativa se complementan de forma notable, como han puesto en evidencia diversos trabajos (López-Pastor, 2012; Obrusnikova, Block y Dillon, 2010; Simoni, Santillana y Yáñez, 2013); las estructuras cooperativas son altamente inclusivas para un alumnado diverso, especialmente para personas con diversidad funcional.

En el taller que se presenta y a través de las actividades que se especifican más adelante, se introducen personas con diferentes capacidades y necesidades (por ejemplo, una persona con diversidad funcional) para analizar críticamente y desde la praxis los beneficios del AC como una metodología inclusiva dentro del área de la EF.

El taller

Las actividades y juegos que se detallan en la siguiente tabla servirán para reflexionar y recordar los componentes que, obligatoriamente, deben observarse en todas las propuestas de AC. La puesta en común de dichos componentes, que se llevará a cabo mediante una propuesta de praxis motora, es decir, en acción, será de utilidad para diagnosticar las propias iniciativas, así como las demás que se planteen en el Congreso. Desde nuestro punto de vista, esto es fundamental a la hora de desarrollar una práctica reflexiva que quiera atender la equidad y los principios de la justicia social (Gore, 1996).

El taller responde a la siguiente estructura:

- Presentación del taller
- Parte práctica. Cada juego que se explica a continuación, se subdivide en tres partes que son: juego + reflexión grupal + explicación teórica.
- Revisión teórica en asamblea y entrega de la ficha de evaluación de los futuros talleres a realizar durante los días del Congreso.

Se detallan, en las tablas siguientes, los diferentes juegos:

1 - Juego competitivo con personas con diversidad funcional	
Juego de las prendas	Reflexión grupal y presentación teórica
<p>Se divide el terreno de juego en dos zonas. Cada zona corresponde a cada equipo. Dentro de la zona de cada equipo se delimita un espacio donde se introducen distintos elementos (prendas) que el equipo contrario debe recuperar. Para poder recuperar el material cada equipo tiene que cruzar el campo contrario sin ser “pillado” por los miembros del otro equipo, quienes si son tocados serán expulsados del juego.</p> <p>La partida finaliza cuando el equipo atacante se queda sin miembros o recupera todas sus prendas. Una vez finalizado el juego se intercambian los roles.</p> <p>Para la realización de este juego, en cada equipo, habrán dos personas con diversidad funcional; una ciega y otra con limitación motora por equipo.</p>	<p>Preguntas para la reflexión; ¿Consideráis que habéis tomado decisiones en grupo para conseguir recuperar o defender el material? ¿Se han distribuido de forma clara las funciones de cada componente del grupo? ¿Cómo han participado las personas con diversidad funcional? ¿Cómo se han sentido? Teniendo en cuenta las aportaciones de los/las participantes se ampliarán las cuestiones oportunas.</p> <p>Introducción teórica: Interdependencia positiva: de objetivos, de roles, en la tarea y de recompensa y sus factores contraproducentes.</p> <p>Habilidades interpersonales y factores contraproducentes Igualdad de oportunidades y factores contraproducentes</p>

Tabla 2. El juego competitivo

Tabla 3. El juego cooperativo

2 - Juego cooperativo	
Juego cooperativo: cruzar el río	Reflexión grupal y presentación teórica
<p>Se reparte a cada jugador un folio de periódico y se les informa que tienen que cruzar un río (zona delimitada) siguiendo las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El folio que se les ha entregado es una piedra que podrán utilizar para cruzar el río. - No pueden arrastrar la piedra, porque es demasiado pesada. <p>En este juego, se mantendrán los roles de las cuatro personas con diversidad funcional.</p>	<p>Posibles reflexiones: ¿Consideráis que habéis tomado decisiones como grupo? O por el contrario, ¿Nos hemos relacionado en pequeños grupos? ¿Cómo han sido las ayudas para superar el juego? ¿Se ha pedido ayuda a otras personas para cruzar? ¿Qué cuestiones consideráis que se han realizado bien? ¿Qué decisiones se hubieran podido tomar para mejorar la realización del juego? Teniendo en cuenta las aportaciones de los/las participantes se ampliarán las cuestiones oportunas.</p> <p>Introducción teórica: Responsabilidad individual y factores contraproducentes Procesamiento grupal y factores contraproducentes</p>

Tabla 4. El aprendizaje cooperativo

3 – Estructura de aprendizaje cooperativo	
Juego: “La colchoneta del revés” Técnica “Descubrimiento compartido” (1 – 2 – 4)	Reflexión grupal y presentación teórica
<p>Para iniciar la siguiente actividad se les plantea esta pregunta a los y las participantes: Cómo podríais darle la vuelta a la colchoneta permaneciendo todos los miembros del equipo sin bajarse de ella? Para responderla se utilizará la dinámica cooperativa “1 – 2 – 4”:</p> <p><u>Parte 1:</u> Individualmente se plantearán dos posibles soluciones que se describirán en la ficha que se entregará para tal efecto. Para resolver este parte de la técnica se dispondrá de 2 minutos.</p> <p><u>Parte 2:</u> Pasado este tiempo, los miembros del grupo, se unen por parejas. De las cuatro opciones se escogerán dos que tendrán que argumentar. Tiempo: 5’.</p> <p><u>Parte 4:</u> Al finalizar la parte 2, se juntará el grupo con sus cuatro miembros y escogerán dos opciones de las cuatro presentadas.</p> <p>Tras decidir en grupo las opciones se les dan 10’ para que prueben las soluciones planteadas y puedan comprobar cuál de ellas es más adecuada.</p> <p>Antes de la realización de la dinámica, se asignarán los siguientes roles:</p> <p><u>Moderador/a:</u> actuará de moderador en las decisiones de grupo.</p> <p><u>Controlador/a del tiempo:</u> controlará los tiempos que el grupo utiliza para resolver cada parte de técnica.</p> <p><u>Secretario/a:</u> anotará las decisiones del grupo.</p> <p><u>Animador/a:</u> animará a los compañeros/as del grupo con frases de ánimo, basadas en el respeto para resolver el reto cooperativo.</p> <p>NOTA: En esta actividad también se mantendrán las cuatro personas que simulan tener diversidad funcional.</p>	<p>Posibles reflexiones: ¿El tiempo para resolver cada parte de la técnica ha sido suficiente? ¿Se han tenido en cuenta por igual las opiniones de todas las personas? ¿Todos/as hemos tenido claros los objetivos individuales? ¿Cómo ha sido la comunicación entre los miembros del grupo para resolver el reto? ¿Consideráis que la participación ha sido equitativa?</p> <p>Teniendo en cuenta las aportaciones de los/las participantes se ampliarán las cuestiones oportunas.</p> <p>Introducción teórica: Calidad del tiempo empleado y sus factores contraproducentes. Reflexión sobre los componentes presentados en los juegos anteriores.</p>

Evaluación

Para cerrar el ciclo, y de acuerdo a la literatura, todo proceso educativo y también el AC, debe contar con algún proceso de evaluación. A fin de recoger la información que los y las participantes puedan generar de la evaluación del taller, se les facilitará la ficha de evaluación que se adjunta más abajo. Además, dicha ficha servirá para reflexionar sobre la práctica docente de cada persona, así como para evaluar el resto de talleres del Congreso en el que el alumnado participe. Para ello, se pedirá que, de forma voluntaria, se evalúen el resto de talleres, para determinar su nivel de cooperación e inclusión, y que las fichas resultantes se entreguen en un lugar habilitado para ello. Los datos extraídos serán analizados y servirán para determinar conclusiones que se expondrán en próximos eventos por determinar.

Tabla 5. Ficha de evaluación de los talleres.

Ficha de evaluación de los talleres					
Aspectos a evaluar	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Observaciones
Los contenidos han sido explicados de manera clara					
Han quedado bien definidas las interdependencias positivas de:	Sí		No		
Objetivos					
Roles					
Tareas					
Recompensa					
	Mucho	Bastante	Poco	Nada	
Se ha promovido la interacción entre los participantes					
Se ha participado de manera equitativa					
	Adecuado	Bastante	Sufi.	Insuf.	
El tiempo empleado se ha ajustado al previsto para la sesión					
A través de la práctica, ¿se han fomentado habilidades interpersonales? Defina cuáles					
	En todo momento	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	
Piensas que se han tenido en cuenta las características individuales de los/las participantes					
	SI		NO		
Se ha realizado una evaluación al final de la sesión					

Referencias bibliográficas

- Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Gore, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Jonhson, D. W. y Jonhson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje competitivo, cooperativo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- López-Pastor, V.M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII, Número Especial 1, 155-176
- Martos-García, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocación y la inclusión. En: E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds). *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (2018). INEF de Lleida/Universitat de Lleida.
- Pujolás, P. y Lago, J.R. (Coords.) (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / Aprender a cooperar") Para enseñar a aprender en equipo*. Universitat de Vic. Consultado el 9 de Enero de 2018 en: http://cife-ei-caac.com/wpcontent/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's beliefs toward cooperative playing with peers with disabilities in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27, 127-142.
- Simoni, C., Santillana, H. y Yáñez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de educación física a través del puzzle de Aronson. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 20-32.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stainback, S. B. (2001). Components críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Sports*, 5(1), 26-31.
- Velázquez, C. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En: E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds). *Educación física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (2018). INEF de Lleida/Universitat de Lleida.

LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: EL PROGRAMA “DEPORTE INCLUSIVO EN LA ESCUELA”

COOPERATIVE ACTIVITIES AS AN INCLUSION TOOL FOR STUDENTS WITH DISABILITY IN PHYSICAL EDUCATION: THE PROGRAM "INCLUSIVE SPORT AT SCHOOL"

Augusto Jiménez-Fuente¹, Carmen Ocete Calvo¹, Javier Pérez-Tejero¹

*¹Cátedra “Fundación Sanitas” de Estudios sobre Deporte Inclusivo
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte-INEF
Universidad Politécnica de Madrid*

Correo electrónico de contacto: augusto.jdlf@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de este taller es presentar un ejemplo de intervención educativa, fundamentada en actividades cooperativas para el fomento de la inclusión de alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física (EF). La inclusión de alumnado con discapacidad en EF, exige la selección de estrategias facilitadoras de la participación activa de todo el alumnado. Las actividades cooperativas se muestran idóneas para ello, ya que se basan en el trabajo en equipo, donde el alumnado se implica en el aprendizaje del resto del grupo, siendo el éxito una contribución grupal. Por este motivo, son una de las estrategias que forman parte del diseño del programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE), que tiene los objetivos de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y específicos y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Ocete, Pérez-Tejero, y Coterón, 2015). El programa DIE apoyado por las federaciones deportivas a otras, es implementado a nivel nacional, con una participación de 70 centros educativos, 1.000 alumnos con discapacidad, 24.000 alumnos sin discapacidad y 250 profesores de EF.

ABSTRACT

The aim of this workshop is to present an example of educational intervention, based on cooperative activities for the promotion of the inclusion of students with disabilities in the sessions of Physical Education (PE). The inclusion of students with disabilities in PE requires the selection of strategies that facilitate the active participation of all students. Cooperative activities are ideal for this, because they are based on teamwork, where students are involved in learning with the rest of the group, with success being a group contribution. For this reason, they are one of the strategies that are part of the design of the educational program "Inclusive Sport at School" (ISS), which aims to promote inclusive sports practice in schools, to publicize the different adapted and specific sports and raise awareness about the situation of people with disabilities in sports practice (Ocete et al., 2015). The ISS program supported by the adapted sports federations, the Higher Sports Council and the Spanish Paralympic Committee, among others, is implemented at the national level, with the participation of 70 educational centers, 1.000 students with disabilities,

Texto sobre el contenido del taller

Introducción

El Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión de alumnos con discapacidad en EF

El aprendizaje cooperativo como base de la escuela inclusiva, eleva al máximo nivel la participación de todo el alumnado y promueve la educación en valores ya que asume los valores propios de los entornos inclusivos (reconocimiento de los derechos, valoración individual del alumnado, respeto por las diferencias, posibilidad de éxito para todos, equidad y participación), además de centrarse no solo en el alumno, sino en el entorno, en el aprendizaje conjunto, donde cada uno es reconocido por sus capacidades y aportaciones al resto del grupo (Ríos, Blanco, Bonany, Carol, y Cordoba, 2014).

Según Velázquez (2010), se basa metodológicamente en el trabajo en pequeños y heterogéneos grupos, donde los planteamientos aseguran la máxima interacción y participación del alumnado, y donde cada uno se preocupa de su aprendizaje y del de el resto de compañeros, jugando estos un papel determinante para los demás y favoreciendo el proceso personal. Las actividades cooperativas se basan en el trabajo en equipo, donde el alumnado se preocupa por el aprendizaje del resto del grupo y solo con el éxito de todos se conseguirá el objetivo final, pudiendo contar tanto con el apoyo del docente como con el del resto de compañeros (Johnson y Johnson, 1990). Con la implantación de competencias en el sistema educativo, el trabajo cooperativo destaca con un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que algunas de estas competencias consisten en el trabajo en equipo y habilidades sociales (Fernández y Espada, 2016).

Contextualizado en el área de Educación Física (EF), ésta se muestra idónea para que a través de planteamientos metodológicos inclusivos facilitar la participación activa del alumnado con discapacidad (Ocete, 2016). Estos planteamientos están fundamentados en la selección de distintas estrategias, encontrando así algunos autores que plantean estrategias facilitadoras de la participación inclusiva como punto de partida básico. En la Tabla 1 se resume la propuesta de Ríos, Blanco, Bonany, Carol y Córdoba (2014) y Ruiz (1994) como recursos didácticos para la inclusión, entre los cuales se encuentran el aprendizaje cooperativo:

Tabla 1. Resumen de recursos didácticos propuestos por Ríos et al., (2014) y Ruiz (1994).

Autor	Estrategias inclusivas	Autor	Adaptaciones
(Ríos et al., 2014)	8. Educación en actitudes y valores 9. Aprendizaje cooperativo		
	10. Adaptación de tareas		
		Ruiz (1994)	10.1 Información como partida 10.2 Análisis de la tarea 10.3 Adaptación de la propia tarea Nivel metodológico Material y entorno Tarea
	14. Equiparación en situaciones competitivas		
	10. Compartir el deporte adaptado		
	11. Asesoramiento y apoyo		
Block y Oberwaiser (1995)	12. Asistencia docente de los alumnos: peer tutoring		
Goodwin y Watkinson (2000)	13. Uso de refuerzo y orientaciones		
Hutzler et al. (2002)			
Maras y Brown, (1996)	14. Otras estrategias:		
Collicort (2000)			
Hendrikson			
Shokoohi-Yekta, Hamre-Nietupski, y Gable (1996)			

Johnson, Johnson y Holubec (1999) destacan cinco principios que se deben cumplir en las situaciones de aprendizaje cooperativo, motivos por los cuales ésta estrategia se hace idónea en los procesos de inclusión en EF de alumnado con discapacidad:

- a) Interdependencia positiva (promover las situaciones donde el éxito del alumno dependa del éxito del resto de los compañeros);
- b) Interacción promotora cara a cara (el docente genera situaciones donde el alumnado deba cooperar, ayudarse, animarse y pensar en el grupo en lugar del beneficio individual);
- c) Responsabilidad individual y personal (el alumno debe ejecutar bien la tarea y además evaluar los resultados de manera grupal);

- d) Habilidades interpersonales y de grupo (supone enseñar al alumnado los conocimientos y contenidos académicos y las habilidades necesarias para funcionar como parte de un grupo);
- e) Procesamiento grupal y autoevaluación (la evaluación debe ser formativa y servir para aprender. Para ello, el alumnado debe de ser capaz de valorar y reflexionar sobre sus actuaciones y tomar decisiones al respecto).

El planteamiento de actividades cooperativas donde se favorece la participación activa por parte del alumnado con discapacidad con el resto de sus compañeros es abordado en el programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE). Por lo tanto, el objetivo de este taller es presentar el programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (DIE) ejemplo de intervención educativa, fundamentada en actividades cooperativas para el fomento de la inclusión de alumnado con discapacidad en las sesiones de EF.

El programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela”

El programa está diseñado con los objetivos de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y específicos y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Ocete et al., 2015). Está basado en la Teoría del Contacto (Allport, 1954) y del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), además de una selección de estrategias combinadas como son la información, la simulación y el contacto directo (Ocete et al., 2015) y el planteamiento de tareas fundamentadas en el aprendizaje cooperativo.

El programa se implementa en 5 fases principales (Imagen 1), disponiendo el docente de una serie de recursos didácticos para su implementación en forma de tareas, ficha para el profesor y el alumno de cada deporte, videos explicativos de los deportes y video ejemplificativo de algunas de las tareas propuestas para cada deporte, así como una propuesta de cuestionario de evaluación. Los deportes adaptados propuestos para las sesiones son:

- Atletismo para personas ciegas y con discapacidad visual
- Baloncesto en silla de ruedas
- Boccia
- Ciclismo para personas con discapacidad física
- Deportes en el medio natural
- Deportes para personas con discapacidad auditiva
- Fútbol 5 para personas ciegas
- Fútbol 7 para personas con parálisis cerebral
- Gimnasia rítmica para personas con discapacidad intelectual
- Goalball
- Hockey
- Judo
- Natación
- Rugby en silla de ruedas

- Tchoukball
- Voleibol sentado

En la versión del programa del 2012 hasta el 2017, el profesorado disponía de un formato de las unidades didácticas y recursos audiovisuales en papel y DVD (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete, y Coterón, 2013). En la actualidad, con el objetivo de facilitar el acceso a dichos contenidos al mayor número posible de, no solo docentes de EF, sino profesionales del ámbito de la actividad física y la salud, el deporte adaptado e inclusivo y de la educación, el programa se presenta en un formato de plataforma web donde consultar los recursos y diseñar las sesiones, entre otras funciones (www.deporteinclusivoescuela.com).

FASE	CONTENIDO
FASE 1. Contacto con el centro	Confirmación participación de centros
FASE 2. Jornada informativa y de coordinación	Presentación del DIE al profesorado - Coordinación de la implementación en los centros
FASE 3. Jornada Paralímpica	Charla - Coloquio del deportista y demostración práctica deportes inclusivos
FASE 4. Desarrollo del programa en los centros	El DIE en el centro educativo
FASE 5. Juegos Inclusivos Escolares	Evento deportivo inclusivo con todos los centros participantes

Imagen 1. Fases del programa DIE

El programa cuenta con el apoyo de instituciones colaboradoras como Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español, Federación Española de Deportes para Personas con Parálisis Cerebral y Lesión Cerebral (FEDPC), Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC), Federación Española de personas con Discapacidad Física (FEDDF), Federación Española de Deportes de Sordos (FEDS), Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI), Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (CESYA), Asociación Española de Deporte y Actividad Física Adaptada (AEDAF), Fundación Sanitas y del Centro de Alto Rendimiento de Madrid (CAR).

Desde el 2012 hasta la actualidad, el DIE se ha implementado en la Comunidad de Madrid, Cataluña, Andalucía, País Vasco y Navarra participando un total de:

- 70 centros educativos
- 1.000 alumnos con discapacidad
- 24.000 alumnos sin discapacidad
- 250 profesores de EF



Imagen 2 y 3. Alumnos de secundaria participantes en el DIE practicando de manera inclusiva Baloncesto y Atletismo para discapacidad visual en el evento deportivo final

Propuesta de taller

El taller que presentamos consiste en la realización de algunas de las tareas propuestas que podemos encontrar en el programa DIE. El formato de tarea que presentamos a continuación corresponde al que el profesorado de los centros participantes en el programa DIE puede consultar en la plataforma privada de la web www.deporteinclusivoescuela.com, donde cada tarea muestra los apartados de deporte, duración, nivel de complejidad motriz, nivel de componentes actitudinales y conceptuales, recursos, objetivos, descripción de la tarea y variantes.

Nos desplazamos de tres en tres



Deporte: Baloncesto

Duración: 06:00 min

Nivel: 1. Iniciación

Componentes: Actitudinal 2, Conceptual 1

Recursos

10 sillas de ruedas y balones de baloncesto

Objetivos

Mejorar el desplazamiento sobre la silla con giros y frenadas.

Descripción

Distribuidos en tríos con una silla por trío. Uno se sienta y los que van de pie, uno a cada lado. Cada trío se desplaza según la dirección que indica el compañero en silla: arrancada, hacia delante, hacia atrás, giro, frenada. Al minuto, cambio de roles hasta que los tres pasen por la silla. Es importante implicar al tronco en la propulsión sobre la silla.

Variantes

Cuando han pasado los tres, se realiza igual pero se desplazan en fila india, siendo el que va en la silla el primero; al minuto, cambio de roles.

Imagen 4. Ejemplo de actividad cooperativa del programa DIE

A través de nuestro taller buscaremos que los participantes se pongan en la piel del profesorado de EF y del alumnado con y sin discapacidad. Para ello estableceremos 3 estaciones por las que se irá rotando cada 20' en las que dispondremos de unas fichas de sesión para los siguientes deportes:

- Baloncesto en silla de ruedas
- Deportes para personas con discapacidad auditiva
- Goalball

En cada estación habrá 2 asistentes que actuarán como profesores de EF y el resto como alumnado, algunos de ellos simulando el tipo de discapacidad propia de las personas que practican cada deporte. Nuestro objetivo es que a través sólo de la información dada en las fichas de sesión, los asistentes sean capaces de entender aspectos básicos de estos tres deportes, desarrollar las tareas propuestas desde una metodología colaborativa e inclusiva y crear un espacio de reflexión grupal acerca del programa DIE como herramienta facilitadora de los procesos de inclusión.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- Block, M. E., Oberweiser, B., y Bain, M. (1995). Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education. *Physical Educator*, 52(1), 47.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 4(1), 87-100.
- Goodwin, D. L., y Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta, M., Hamre-Nietupski, S., y Gable, R. A. (1996). Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional children*, 63(1), 19-28.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., y Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted physical activity quarterly*, 19(3), 300-317.
- Johnson, D., y Johnson, R. (Eds.). (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Hillsdale, N.J.: Addison-Wesley.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (Eds.). (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- Maras, P., y Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351.
- Obrusnikova, I., Block, M., y Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted physical activity quarterly*, 27(2), 127-142.
- Ocete, C. (2016). *"Deporte inclusivo en la escuela": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(27), 140-145.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., y Cordoba, T. (2014). Recursos didácticos para la inclusión. Estrategias inclusivas. En Paidotribo (Ed.), *La inclusión en la Actividad Física y deportiva*. Barcelona: Comité

Paralímpico Español.

Ruiz, P. (1994). La adecuación curricular individual en Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38(octubre), 41-50.

Velázquez, C. (Ed.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* Barcelona: Inde.

CONTACT IMPROVISACIÓN

CONTACT IMPROVISATION

Noemí Aguado Pérez¹, Javier Prieto Paramio²

¹Profesora en el IES Arribes de Sayago (Bermillo de Sayago)

Correo electrónico de contacto: javierprietoparamio@gmail.com
noeagua@gmail.com

RESUMEN: El *contact* improvisación (CI) es una forma de movimiento poco conocida en el ámbito de la educación física. Sin embargo, ha tenido una gran repercusión en el mundo de la danza contemporánea, contexto en el que surge a finales del siglo XX, impregnando el trabajo corporal de todo tipo de artes escénicas. Creemos que esta forma de movimiento trasciende el contexto escénico y nos sitúa en una interpretación de lo corporal profundamente en sintonía con los planteamientos de las actividades cooperativas. Nuestra pretensión es vivenciar esta concepción del cuerpo, el movimiento y la cooperación. Hemos seleccionado y adaptado diferentes propuestas para su aplicación en el aula y las hemos ambientado con un toque de humor en el mundo de los "infrahéroes" para hacerlas más atractivas. Todas estas experiencias pretenden facilitar la participación final en una *Jam*; la expresión más genuina del *contact* improvisación.

ABSTRACT: Contact improvisation (CI) is a little-known form of movement in the field of physical education. However, it has had a great impact on the world of contemporary dance, the context in which it emerged at the end of the 20th century, permeating the corporal work of all types of performing arts. We believe that this form of movement transcends the scenic context and places us in an interpretation of the corporal deeply in tune with the approaches of cooperative activities. Our aim is to experience this way of interpreting the body, movement and cooperation. We have chosen and adapted different proposals for their application in the classroom and we have set them with a touch of humor in the world of "infrahéroes" to make them more attractive. All these experiences aim to facilitate participation in a *Jam*; the most genuine expression of improvisation contact.

Introducción

Contact Improvisación (CI) se define como una forma de danza contemporánea, como una investigación sobre el movimiento (Buckwalter, 2011) y como una técnica corporal o art-sport en términos de su creador (Paxton, 1997-1977). Esta técnica surge en el contexto experimental de la danza americana posmoderna de los años setenta inspirada e inducida por la presentación de un trabajo coreográfico denominado *Magnesium* en el Oberlin College¹⁹ en 1972; este trabajo fue uno de los proyectos artísticos del bailarín Steve Paxton en torno a las posibilidades físicas y coreográficas de encuentro, choque y caída entre varios cuerpos en movimiento. A partir de dicho proyecto se generaron talleres, laboratorios y presentaciones en aquellos puntos del país de donde procedían los distintos participantes. En 1973 Steve Paxton y parte de su grupo viajaron a Roma para presentar lo que denominaron *Contact Improvisation* en *L'Attico Gallery*²⁰; este evento constituyó la primera actividad en Europa y el comienzo de un proceso de expansión que aún perdura. Creemos que esta forma de movimiento trasciende el contexto de la danza y nos sitúa en una interpretación de lo corporal profundamente en sintonía con los planteamientos de las actividades cooperativas.

La justificación del *contact* como contenido cooperativo se puede encontrar en su origen: el CI nació en la atmósfera experimental de las décadas de los sesenta y setenta, en el marco de una generación que se rebelaba contra el panorama político y social del momento. Esta forma de expresión representó la plasmación corporal y vivencial de sus valores, lo que a su vez significa que su práctica puede extenderse al ámbito educativo al ayudar al alumno a interiorizar dichos valores como principios de actuación en su vida cotidiana. Imaginaban una sociedad en la cual los individuos que la constituyesen se ayudasen entre sí, confiaran en ellos mismos y en los demás, cooperasen para conseguir objetivos comunes sin competir entre ellos y respetasen la libertad individual (Castañer y Torrents, 2008)

Experimentar una *jam* de CI es comprender la viabilidad de estructuras horizontales en las que la participación libre de los sujetos es posible y armoniosa. Es observar que la diversidad es asimilada como riqueza grupal; cuanto más tú, más grupo. Es una demostración que revela cual es la actitud de escucha que permite una profunda cooperación por no decir fusión con otros.

Tal y como afirma M^a Paz Brozas “los planteamientos pedagógicos del Contact encajan perfectamente, como un camino más, en la dirección que ya trazamos e iniciamos en torno a un paradigma creativo y cooperativo de interacción corporal” (Brozas, 2008)

Marta Castañer y Carlota Torrents enumeran algunos de los valores que pueden trabajarse mediante la práctica del CI (Horwitz, 1997; Kaltenbrunner,

¹⁹<https://www.artforum.com/video/steve-paxton-magnesium-1972-oberlin-college-class-38324>

²⁰<https://vimeo.com/98280862>

2004) y el primero de ellos es: “Cooperación y comunicación sin competición: los bailarines tienen que encontrar soluciones comunes al intercambio de peso y a la generación de puntos de equilibrio alejados de su centro de gravedad”

Basándonos directamente en las aclaraciones conceptuales de este congreso, el *Contact Improvisación* es un recurso cooperativo porque entre los participantes existe una interdependencia muy profunda en una misma meta que es la propia conexión y escucha del otro (Mutuo Apoyo).

Podríamos decir que la actividad exige una responsabilidad individual de ayuda al otro; a cualquier otro. Pero el CI va más allá del concepto de ayuda, pues permite sentirnos una sola entidad; fluir con el otro, ser la misma cosa. Esto supera el concepto de ayuda (Cuerpo Colectivo).

Estas características hacen del CI una actividad tremendamente inclusiva donde personas con muy distintas capacidades, valorados como discapacitados²¹, distintas edades... pueden compartir la misma actividad.

Son todas estas posibilidades del *contact* las que nos han animado a difundirlo en este taller.

Consideraciones Metodológicas

Para la presentación de este taller tendremos en cuenta la progresión para el aprendizaje del *contact* que proponen Castañer y Torrens (2008):

- Familiarización con el contacto corporal
- Trabajo sensitivo y de conciencia corporal
- Percepción del entorno y escucha corporal
- Entrenamiento de las capacidades y habilidades motrices

En el taller que se realizará en el congreso se trabajará sobre todo en los puntos de familiarización, trabajo sensitivo y de conciencia corporal, percepción del entorno y escucha e improvisación. El entrenamiento de las capacidades y habilidades motrices no se trabajará de forma específica, se cree más oportuno trabajarlo en cursos de profundización.

Nuestra pretensión original no era tanto ofrecer unos ejercicios, dinámicas o metodologías a reproducir en clase, sino más bien una experiencia para el profesorado que contribuyera a reinterpretar lo corporal y la cooperación desde la óptica del CI. En nuestro caso la práctica del CI nos ha permitido enriquecer muchas otras prácticas; judo, acrosport, ergonomía... en realidad todas nuestras prácticas al revelarnos un concepto de cuerpo diferente.

En todo caso entendiendo los intereses de muchos de los participantes en el congreso en busca de actividades directamente utilizables en el aula, hemos

²¹ A partir del *Contact Improvisación* Alito Alessi y Karen Nelson fueron desarrollando la técnica *Danceability*; basada en la integración de personas con capacidades diferentes, <http://espanol.danceability.com/index.php>

seleccionado y adaptado ciertas experiencias concretas que consideramos pueden ser adecuadas para primaria y secundaria. En nuestro caso hemos puesto en práctica estas experiencias con alumnos desde primaria a 1º Bachillerato.

Hemos ambientado el taller en el mundo de los superhéroes para hacerlo más atractivo a una posible presentación en el aula.

Para hacer CI con otro/s no es necesario un continuo contacto físico. Tampoco es necesario que el movimiento fluya siempre armoniosamente entre ambos. Pero la experiencia de fluir en contacto es esencial para asimilar la propuesta.

Para llegar a ese fluir en contacto es imprescindible una escucha física del otro, que exige una gran concentración y un estado de abandono a las sensaciones. Abandono en el sentido que la razón y los pensamientos voluntarios deben soltar las riendas para dejarse llevar por las propiocepciones. Es una sensación que los practicantes suelen expresar con frases como *“no tengo ni idea de lo que estoy haciendo, pero esto funciona”*

Para llegar a esa escucha física compartida es imprescindible una mirada hacia el interior de nuestras sensaciones. Puede que nuestros alumnos no tengan demasiadas experiencias en este sentido y necesiten una aproximación paulatina para llegar a asimilar este estado. Esta “mirada interior a las sensaciones” es una aportación esencial con la que enriquecerles desde la Educación Física.

Las propuestas que presentamos a continuación tienen por supuesto el orden inverso a estas intenciones que acabamos de exponer.

Se plantean enumeradas en un orden lógico, con la pretensión de prepararnos para la Jam final que consideramos esencia genuina del CI y fuente de los razonamientos planteados. Pero los grupos son antes humanos que lógicos. Selecciona las propuestas según tu grupo, escucha los cuerpos y propón sobre la evidencia.

Exposición del Taller

Describimos el taller como diferentes experiencias enumeradas. En primer lugar se describe un ejemplo ambientado de cómo se expondrá a la clase, para pasar a una explicación justificativa de la propuesta.

Presentación de infrahéroes

Escucha, escucha, escucha... “Si a la 3ª no hay escucha, te conviertes en mi lucha”

Somos Escuchaman y Escuchamana

¿Qué pensáis que somos? ¿superhéroes?

En la formación de los superhéroes (predomina la capacidad de manejarnos y salvarnos) nos hemos dado cuenta de que es necesario trabajar también el aspecto contrario, lo que hemos denominado “infrapoderes (ser capaces de ser manejados y dejarnos salvar). El objetivo en la formación de un superhéroe

completo sería el equilibrio entre la acción y la escucha, entre mandar y dejarse guiar.

En este taller vamos a trabajar con más intensidad los infrapoderes, ya que creemos que son los menos valorados y trabajados.

Bienvenidos a este curso acelerado de infrahéroes; vamos a otorgaros el infrapoder de la escucha y el contacto mágico.

En realidad es algo que ya posees. Necesitamos de ti que dejes de pensar y permitas hacer a tu cuerpo. No pienses, sólo escucha tu cuerpo.

Explicación:

La ambientación y la utilización del personaje disfrazado en clase genera una focalización especial en el alumnado y sobre todo nos sitúa al profesorado en la tesitura de nuestros límites; “¿hasta dónde estoy dispuesto a implicarme?”

Experiencia 1 “La pequeña danza”

Sentir el contacto planetario en los pies. Ese punto de energía que danza en la planta de nuestros pies. También a un solo pie.

Explicación:

Permanecer de pie, lo más relajado posible. Tomar conciencia del balanceo involuntario que se produce por acción de los ajustes corporales para mantenerse en equilibrio. Paxton (1986) señala sobre la pequeña danza que “*son reacciones reflejas, no conducidas por la mente consciente, pero que pueden ser observadas por ella. En este acto de observación, un subsistema, la conciencia, observa a los otros*”. Propone “*Has estado nadando en la gravedad desde el día que naciste. Cada célula sabe dónde está el abajo. Fácilmente olvidado. Tu masa y la masa de la tierra llamándose uno al otro... [...] siente la pequeña danza... siempre está ahí*”

Este ejercicio pretende situarnos en la escucha propioceptiva y sutil. Tomar conciencia de nuestra relación con el suelo. Una relación de reajuste constante, de escucha involuntaria, que posteriormente nos va a facilitar los reajustes con nuestro compañero.

Para que exista una armonía entre compañeros y fluyan los cuerpos en contacto será esencial dejar de pensar... confiar en nuestros sentidos y adaptaciones involuntarias, como las que hacemos cotidianamente en esta pequeña danza de la que acabamos de hacernos conscientes.

Experiencia 2 “Red de escucha”

Haremos lo mismo si *Escuchaman* levanta su *superdedo*.

Haremos lo mismo si nos lo indica por telecontacto a través de sus rayos ópticos.

Haremos lo mismo pero esta vez no utilizaremos nuestras manos sino nuestros

propios rayos ópticos de telecontacto.

Explicación:

Buscamos un clima de escucha. La interacción para conseguirlo.

Todos estos ejercicios progresivos son una preparación para cargar de valor la toma de contacto con el compañero y facilitar una actitud de cooperación.

Experiencia 3 “Slow motion”

Libremente por la sala, con nuestros rayos ópticos debemos elegir la “mejor pareja posible del mundo”. Cuando hayamos elegido nuestros rayos ópticos se fundirán en telecontacto. Nos detendremos aunque esté lejos y tendremos 5´ para llegar al contacto físico. Vamos a experimentar la sutil transformación generada por las fuerzas cósmicas del contacto. Muy atentos a lo que sucede en nosotros al entrar en contacto. Porque todo lo que sucede, sucede en nosotros.

Explicación:

Las propuestas “slow motion” consisten en ralentizar los movimientos habituales tan lentos que dejen de ser habituales. Cambian entonces las sensaciones, las reacciones de nuestro cuerpo y nos permiten reinterpretarlo desde una experiencia nueva. En esta ocasión nos permite además cargar de valor la toma de contacto con el compañero. Todas las sensaciones que provoca el acercamiento, la invasión y fusión de espacios personales.

Experiencia 4 “Dedos bailarines”

Concentramos todo nuestro poder en la punta de nuestro dedo. Juntamos la yema de nuestro dedo con la del compañero. Surgirá tal poder que puede cegarnos; cerramos los ojos. Es el poder del contacto el que nos dirige. Nos abandonamos a ese magnetismo mágico del contacto fluido sin despegarnos. Permitimos el movimiento. ¿Quién dirige ahora? ¿y si nadie dirige y el movimiento continúa? Permitir el deslizamiento, permitir rodar, permitir que cambie el punto de contacto, desplazarse... unir parejas. Sin dejar de contactar con nuestra pareja cambio de parejas. Cambio libremente. Te quedas en esa pareja y buscas otro contacto bailarín.

Explicación

Solicitamos que se cierren los ojos para facilitar la concentración, focalizar en las sensaciones. Tenemos gran facilidad para mover nuestra mano y nuestro brazo, para conseguir que se adapten al movimiento del compañero. Nos permite adentrarnos en ese fluir conjunto en el que nadie guía voluntariamente. Con esta experiencia nos adentramos en un tipo de cooperación con el compañero que no se centra en decisiones voluntarias. Se centra en una actitud de escucha y permeabilidad al otro. ¿Es una escucha irracional? ¿es la cooperación liberada del pensamiento? Iremos abriendo posibilidades; a otros contactos, deslizar, rodar, la continuidad del movimiento, fluir, desplazarse...

“realmente se necesita mantener la concentración en el punto de contacto durante mucho tiempo, se convirtió en una especie de entrenamiento para la mente también, una especie de práctica de meditación. Sigues el punto de

contacto, y si tu mente empieza a divagar, se pierde el contacto. Y esto te hace darte cuenta de que no estás centrado en el presente, en el contacto. Estás en otro lugar. Y luego vuelves. Tienes que centrarte en tu pareja [...] (Smith, 2006)

Experiencia 5 “Centrípeto”

Vamos a elevar la potencia del poder mágico del contacto. Para ello llevamos el contacto mutuo a los hombros. Proponemos empujar con fuerza y observar la posición de nuestro cuerpo. Sin perder esa intensidad jugamos como antes en ese contacto fluido, móvil...

Aprendemos a dosificar la intensidad de nuestro poder; jugamos con distintos porcentajes de peso 90%, 80%... hasta llegar al liviano 1%. Dos parejas se acercan para cambiar de parejas. Jugamos con todos.

Explicación:

Esta experiencia nos permite explorar con cierta claridad de sensaciones ese nuevo cuerpo físico que surge de nuestra fusión; una base de sustentación compartida, un centro de gravedad compartido. Convertirnos en un solo cuerpo físico, nos permite una escucha mucho más clara de hacia dónde fluye nuestro cuerpo para ese constante reequilibrio de la pareja. Ceder parte del peso y experimentar la necesidad de compartirlo para que exista una escucha real y un movimiento fluido entre los dos.

El empuje de alta intensidad nos permite tomar conciencia para después progresar a distintos grados en la cesión del peso. Ceder el peso es esencial para que el otro cuerpo interprete con claridad nuestros movimientos y pueda reajustarse.

Experiencia 6 “Rodar vs golpear”

Los superhéroes andan todo el día golpeándose. Pero los infrahéroes hemos descubierto... ¡la rueda!

Si ruedas evitas el golpe. Vamos a explorar por donde podemos rodar. ¿Y por el suelo? Tu pareja te ayuda. Tu pareja se lanza a volar. Podemos volar más lejos con la ayuda de todos...

Explicación:

El contacto en movimiento nos lleva al deslizamiento, nos lleva a rodar. Esta experiencia busca explorar todas esas posibilidades. Buscamos aumentar el bagaje motriz del contacto en pareja. Herramientas para una mayor riqueza en la jam.

Nos permite dar criterios de seguridad para rodar en el suelo, especialmente cuando una persona está sobre nosotros

Experiencia 7 “Levitación colectiva”

¿Cómo debe emerger de las cenizas del inframundo un infrahéroe? Con la ayuda de sus compañeros. Compartir el peso en escucha. Progresivamente 2, 3, 4,... gran grupo.

Explicación:

El clásico reto cooperativo de levantarse entre dos, espalda con espalda, nos ayuda a entender la idea del CI; la necesidad de escucha corporal, la ampliación de posibilidades de acción en la fusión con otro. En este caso el uso de la fuerza centrípeta para conseguir la verticalidad.

En función de nuestra fusión con los otros podemos ampliar el reto; llegando a alzarse al unísono un grupo numeroso sin estructura concreta.

Experiencia 8 “Compañeros vs Villanos”

Como infrahéroes necesitamos de nuestros compañeros para unir nuestros poderes. ¿Cómo acompañarles? Uno hace y el otro le acompaña con la mano en CDG. Tomamos este contacto para tomar conciencia de nuestro movimiento. Probar con otra parte del cuerpo. Proponer movimientos desde ese contacto.

También podemos encontrarnos con villanos que nos ponen límites y obstáculos. ¿Son realmente límites y obstáculos? Aprendemos a transformar el villano en compañero.

Vamos a soportar la máxima “villanez” Un villano nos inmoviliza en el suelo. Reto; subir sin caernos; equilibrar nuestros pesos. Explorar los centros. Progresar a volar.

Explicación:

Profundizar en el movimiento compartido. El acompañamiento con la mano nos ayuda a tomar conciencia de la posición del cuerpo ante los movimientos que realizamos y como acompañarlos o facilitarlos.

Nos encontraremos en nuestros movimientos bloqueos o límites. Esta experiencia pretende relativizarlos. Todo bloqueo merece la pena ser explorado; todo límite puede convertirse en una propuesta, en un apoyo que nos facilita.

Experiencia 9 “Arma secreta”

Os presentamos el arma secreta de los infrahéroes (un cojín). Y pensaréis que es para golpear, o para lanzar o para amortiguar golpes... pues no; es para que no se caiga. Veréis como nos ayuda a mantener la unión entre infrahéroes.

Transportamos un cojín entre varios. Lo compartimos, ayudamos a otros, rodamos con él, somos libres sin que caiga. Entre cuatro.

Explicación:

Actividad lúdica que nos permite jugar con el contacto evitado para reencontrarlo. Nos permite acceder a cuanto hemos comentado del *contact* desde una propuesta facilitada y acercarnos a la idea de *jam* compartida superando la idea de actividad con pareja.

Esta experiencia es especialmente interesante en grupos en los que haya resistencias al contacto directo o se desee comenzar con menor intensidad con una forma más jugada.

Experiencia 10 “Bandada vs individuo”

Como habéis podido descubrir a través de este curso acelerado de infrahéroes. Los infrahéroes viajamos en bandada.

Nos desplazamos por el espacio libremente, sin tocarnos, individualmente pero sintiéndonos grupo. Ocupar todo el espacio de forma homogénea. Dejándonos afectar por la trayectoria de los demás. Siguiendo las consignas no directas; “el propio grupo va encontrando su parada”, el arranque, la deceleración compartida. La velocidad, lento medio rápido...

Una vez conseguido esto, incorporamos “contrastes”; el grupo se mantiene en la consigna y buscamos el contrapunto... Romper la bandada. “La divergencia no se opone a la escucha”

Jugar con los elementos aprendidos anteriormente siguiendo las consignas. Exploración Libre.

Explicación:

Esta experiencia pretende abrirnos a una escucha grupal y variada. Salir del contacto de pareja y dejarnos afectar por el grupo en su conjunto. Visión periférica.

Esta actividad se detendrá para explicar sus semejanzas con una *jam*.

Experiencia Final “Jam”

Posible Round Robin

Entrar en contacto con el otro.

Espacio para la comunicación.

Explicación:

Una Jam es un espacio de encuentro, no dirigido, para el intercambio en esta forma de movimiento CI. El término *jam* fue tomado de los encuentros de improvisaciones de los músicos de jazz, las *Jams Sessions* (concretamente es un acrónimo de *Jazz After Midnight*)

La *jam* se materializa en un espacio de danza-juego improvisado en el que cada persona interactúa libremente y un espacio exterior de personas que mantienen la danza, observando, dejándose influir por lo que ocurre dentro. Cualquiera puede decidir descansar y observar en el exterior o reincorporarse al juego.

Está mínima estructura permite que el CI se esté desarrollando en todo el grupo a la vez y no sólo en parejas, tríos... favoreciendo la influencia de todos los componentes.

Round Robin es una dinámica posible para iniciar la *jam*; dos personas inician el juego-danza y quien quiera entra a sustituir a uno.

El CI nace en un contexto experimental y tiene la pretensión de seguir siendo una exploración, una experiencia de conocimiento de uno mismo en relación con los otros. No busca reproducir patrones aprendidos, pues dejaría de ser improvisación. El estado actitudinal es un dejarse llevar en que la consciencia es mera observadora del juego.

“El CI no tiene como objetivo representar la verdad ni imitar aspecto alguno de la realidad; considera todo movimiento como potencialmente bello y descarta el artificio; le interesa el movimiento en sí mismo; en sus intensidades, en sus flujos, en la potencia expresiva que implica, en la experiencia que abre.”
(Tampini, 2012: 48)

Realmente la *jam* es la justificación de todo el proceso de experiencias anteriores. La *jam* condensa todas las características expresadas en la introducción. Esperamos que sea más rica, más abierta y más grupal gracias a las experiencias previas.

Busca una *jam* en tu ciudad: <https://www.contactimprov.es/jams-clases/>

Referencias bibliográficas

- Borque, D. (2015). *Antecedentes artísticos de la danza Contact Improvisation: visiones educativas de los contacters*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.
- Buckwalter, M. (2011). *Composing while dancing an improviser's companion*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Brozas, M. P. (2000). *Contact Improvisation: danza, acrobacia y pedagogía corporal*, en Fuentes, J.P. y Macías, M. (eds.), *Actas I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 309-316). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Brozas, M. P. (2014). Naturaleza estética y pedagógica de las jams de danza Contact Improvisation en España. *Cuerpo, Cultura y Deporte*, 26(9), 107-118. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v9i26.429>
- Castañer, M. y Torrents, C. (2008). Educación integral mediante el Contact Improvisation. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 26, 91-100.
- Smith, N.S. (2006) Harvest: One History of Contact Improvisation. *Contact Quarterly* 31(2). Recuperado de [http://www.contactquarterly.com/cq/unbound/view/harvest-a-history-of-ci#\\$](http://www.contactquarterly.com/cq/unbound/view/harvest-a-history-of-ci#$)
- Paxton, S. (1997-1977). There is currently some controversy in Canada: Is contact improvisation a performance art? En L. Nelson y N. Stark Smith (Eds.), *Contact Quarterly's Contact Improvisation Source Book*. Collected writings and graphics from Contact Quarterly dance journal 1975-1992 (p. 118). Northampton: Contact Editions.
- Paxton, S. (1986). The small dance. The stand. *Contact Quarterly*, 11(1).
- Tampini, M. (2012). *Cuerpos e ideas en danza: una mirada sobre el contacto y la improvisación*. Buenos Aires: Instituto Universitario del Arte, pp 112.

EL AEROBIC COMO RETO EXPRESIVO-COOPERATIVO

AEROBIC AS AN EXPRESSIVE-COOPERATIVE CHALLENGE

Izaskun Luis-de Cos¹, Silvia Arribas-Galarraga¹ y Gurutze Luis-de Cos²

¹Universidad del País Vasco EHU/UPV

² Club Deportivo Atlético San Sebastián

Correo electrónico de contacto: izaskun.luis@ehu.eus

RESUMEN:

El aerobio es un tipo de danza con la que se puede trabajar la conciencia corporal, espacial y temporal a través del trabajo del sentido del ritmo y la musicalidad. Sin embargo, el aerobio, entendido en su concepción metodológica directiva, no tendría cabida en el actual paradigma educativo basado en la adquisición de competencias. El objetivo de este taller es dar a conocer a docentes una forma diferente de trabajar el aerobio en la escuela. En este taller se propone recurrir a la metodología de aprendizaje cooperativo, utilizando varias técnicas como la de puzle y los retos expresivos cooperativos para incentivar el desarrollo de las competencias sociales resolviendo diferentes propuestas de creación expresiva a través del aerobio.

ABSTRACT:

Aerobics is a type of dance which can be used to develop corporal, temporal and spatial awareness through the sense of rhythm and musicality. However, aerobics, understood as a guided methodology, would have no place in the current educational paradigm based on acquisition of competences. The aim of this workshop is to introduce to teachers, a different way to use aerobics in the school. It is proposed to employ the cooperative learning methodology, using several techniques as the puzzle technique and the cooperative expressive challenges to encourage the development of social competences, solving different expressive creation proposals throughout aerobics.

Introducción

Hoy en día ya no se entiende el aprendizaje únicamente como resultado de la interacción profesorado alumnado, sino que la relación entre el alumnado ha cobrado un valor indiscutible en el aprendizaje (Ruiz-Omeñaca, 2008). En este paradigma, surgen diferentes metodologías que propician el protagonismo del alumnado, buen ejemplo de ello son los modelos de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo consiste principalmente en trabajar en pequeños grupos o equipos formados por estudiantes, que interactúan para conseguir el objetivo propuesto por su profesor o profesora. El aprendizaje cooperativo se diseña para que el alumnado aprenda a trabajar de forma sistemática junto a sus iguales. “El objetivo a alcanzar es, en este modelo de aprendizaje, indiscutiblemente común y simultáneo, por lo que cada uno de los miembros del equipo se situará ante la necesidad de ayudar y pedir ayuda para la consecución de las tareas” (Contreras, Arribas-Galarraga, y Gutiérrez, 2017: 4). Los estudiantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos, de forma conjunta (Velázquez, 2007). En el proceso han de ser capaces de repartir tareas, roles y responsabilidades con el fin de regular los posibles conflictos. Como indica Velázquez (2007), con este modelo se pretende que desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros y compañeras a la vez que actitudes democráticas, buscando en todo momento que estén motivados hacia el aprendizaje. Para que el grupo sea efectivo en el aprendizaje, hay tres premisas que los miembros que componen el grupo han de cumplir (Brown y Atkins, 1988; Contreras et al., 2017; Fernández-Río, Cecchini, y Méndez-Giménez, 2014): Desarrollo de estrategias de comunicación, Desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, Crecimiento personal.

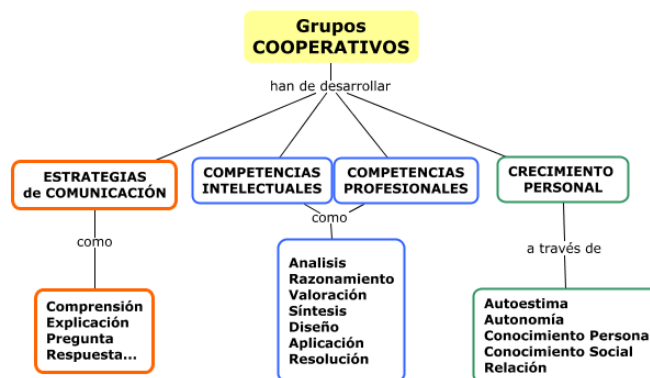


Figura 1. Premisas a cumplir por el grupo (Tomado de Contreras et al., 2017:107)

En el ámbito de la Educación Física, como indican Fernández-Río y Méndez-Giménez (2016), el aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico que presenta grandes posibilidades para el tratamiento de cualquier contenido. La lógica interna de la acción motriz precisa de multitud de interacciones entre los participantes, exigiendo en muchas ocasiones un alto grado de implicación cognitiva, afectiva y social.

La expresión corporal, contenido específico de la asignatura de Educación Física es propicio para el desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la

creatividad, y la comunicación humana. Las características de esta disciplina hacen que el trabajo en grupo sea especialmente enriquecedor, aportando beneficios tales como conocerse a uno mismo, trabajar actividades colaborativas y cooperativas, desarrollar la imaginación, etc., beneficios por los cuales numerosos autores recomiendan realizar trabajos de expresión corporal (Pablo, 2014; Pérez, Calvo y García, 2012; Romero-Martín, 2015); sin embargo, es en ocasiones es un ámbito poco explorado.

La propuesta de taller que a continuación se presenta, utiliza el modelo de aprendizaje cooperativo para trabajar la expresión corporal a través del aerobio. El aerobio, por sus características de movimiento y soporte musical, suele ser un recurso que implica alto grado de motivación intrínseca. Resulta muy accesible para el profesorado, y la base musical ayuda a desarrollar en el alumnado el sentido de la musicalidad, ritmo y coordinación, a través del movimiento. Ayuda a que se tome conciencia del propio cuerpo, del espacio y del tiempo, a la vez que se aprenden y asimilan conceptos básicos de la danza. Asimismo, ofrece la posibilidad de expresar emociones e ideas, a través de gestos con el cuerpo creando un mensaje estético (Castañer, 2000).

Desde el marco del aprendizaje cooperativo, el aerobio y el modo en el que tradicionalmente se ha trabajado (a través de la instrucción directa), no tendría cabida. Sin embargo, la utilización del modelo cooperativo para el aerobio resulta un recurso tremendamente motivante para el desarrollo del ritmo, la creatividad y la cooperación en la escuela. Desde este planteamiento, el aerobio toma un carácter educativo, puesto que sus objetivos y metodologías se acercan a la expresión, al juego y a la recreación, distanciándose del acondicionamiento físico como finalidad exclusiva (Santos, 2015, Viciano y Arteaga, 1997).

Dentro de esta conceptualización metodológica, Velázquez (2003) definió los desafíos físicos cooperativos como actividades físicas cooperativas, con objetivo cuantificable, diseñadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe solventar un determinado problema de múltiples soluciones, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes. Este tipo de actividades, conllevan un alto grado de motivación donde los estudiantes se implican activamente en el desarrollo de las mismas.

Dentro de la estructura de los desafíos físico-cooperativos destacan tres componentes indispensables para que cumplan su objetivo. El primero es el componente motriz, que hace referencia a la propia acción motriz necesaria para la ejecución de la actividad. El segundo se refiere al componente conceptual, donde aparece un problema que el grupo debe resolver dando una o diversas respuestas. Y, por último, el componente afectivo-relacional, que hace referencia a los distintos factores intrapersonales e interpersonales (miedos, temores, capacidad de comunicación, habilidades sociales...) que de un modo u otro repercuten en la actividad a realizar (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

En el ámbito de la expresión corporal, como anteriormente se ha comentado, se da el ambiente y las circunstancias necesarias para que se pueda llevar a cabo la puesta en marcha de la metodología del Aprendizaje Cooperativo. Plantear las actividades como un reto a conseguir en el seno de un grupo, enfatiza la convivencia que ayudará a promover el autoconocimiento personal y

las relaciones con los demás, mejorando las conductas prosociales. Además, este recurso metodológico, dentro del trabajo en expresión corporal promoverá situaciones para crear, construir e imaginar, que de otra manera se verían reducidas. El planteamiento de las actividades como un reto cooperativo en expresión corporal implica resolver una situación a través de las habilidades expresivas, y requiere participación de todos y todas para resolver y crear diferentes situaciones expresivo-dramáticas. Por todo ello, en este taller, se trabajará el contenido de expresión corporal (aerobic) a través de los desafíos físico-cooperativos, materializándolo a través de: “El Aerobic como Reto Expresivo-Cooperativo”.

Desarrollo del taller

El taller que a continuación se presenta tiene como fin dar a conocer, vivenciar y analizar el aerobic a través de retos expresivo-cooperativos, resaltando la importancia de las relaciones afectivo-sociales necesarias para la consecución de los mismos. Pretende motivar y captar el interés del asistente para que en un futuro pueda aplicar el modelo cooperativo en su práctica docente.

Al finalizar el taller, los participantes serán capaces de:

- Identificar y aplicar recursos del modelo cooperativo en el desarrollo de contenidos relacionados con la expresión corporal (aerobic) para su posible aplicación en la práctica docente.

Objetivos

Los objetivos que se plantean para la sesión, en relación con los ámbitos de intervención son:

Tabla 1. Objetivos en relación a los ámbitos de intervención cooperativa

Objetivos	Ámbito de intervención		
	A) Cohesión de grupo	B) Trabajo en equipo como recurso	C) Trabajo en equipo como contenido
Promover la capacidad de trabajo en equipo cooperativo	X		
Afianzar la seguridad emocional y el respeto a los demás	X	X	
Desarrollar el sentido de la musicalidad, ritmo y coordinación, a través del movimiento, dando especial importancia a la motivación			X
Aprender y asimilar movimientos básicos del aerobic			X
Activar e incentivar la creatividad y la originalidad mediante diversas propuestas cooperativas de exploración del movimiento.		X	

Los contenidos a trabajar se concretan en:

- Adquisición de recursos metodológicos del aprendizaje cooperativo.
- Adecuación del movimiento a estructuras espacio-temporales y movimientos básicos del aeróbico.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento en el desarrollo de la coreografía y de la dramatización corporal con soporte musical.

Metodología

La propuesta metodológica que se llevará a cabo en el presente taller se basa en el modelo cooperativo, y más en concreto, en la resolución de problemas a través de los desafíos físico-cooperativos. En los modelos cooperativos “como en todo proceso de aprendizaje estructurado, la planificación es la base sobre la que se sustentará la actividad en su conjunto” (Contreras et al., 2017: 115). Esta metodología se caracteriza porque el alumnado es el protagonista de su aprendizaje y el profesor/a el/la facilitador/a de dicho proceso. Tres son los aspectos fundamentales para su desarrollo: los objetivos (han de ser claros y alcanzables por el alumnado), la comunicación (todos los miembros del equipo deben de conocer en todo momento cual es el punto en el que se encuentran y la dirección a la que se dirigen), y la interacción (consiste en que los estudiantes trabajen en busca de logros comunes).

En dicha metodología, según Fernández-Río y Velázquez (2005) queda implícito:

- La organización del trabajo en pequeños grupos heterogéneos.
- Facilitación del trabajo autónomo del alumnado
- Estimulación de las capacidades de trabajo en equipo.
- El logro de los objetivos individuales que está directamente relacionado con el logro de los objetivos del grupo.
- La obtención de compensaciones y/o la evaluación se realizan según los resultados del trabajo en grupo.

La sesión se enfocará hacia el propio aprendizaje de docentes, profesionales y/o futuros profesionales de la actividad física y el deporte. Se intentará motivar y captar el interés del asistente para que en un futuro puedan utilizar “el aeróbico a través de un reto expresivo-cooperativo” como un medio más en su labor docente.

Pautas metodológicas del taller

Comenzará con la transmisión de información, por parte de la profesora, con relación a los objetivos, rápidamente se establecerá una dinámica en la que se trabajará la cohesión del grupo para seguidamente establecer los grupos de

trabajo o grupos base. Se llevarán a cabo dinámicas en las que el trabajo en equipo como recurso y como contenido cobrarán importancia. A la vez, el protagonismo de la profesora se irá desdibujando a favor del protagonismo de los participantes, quienes de forma conjunta irán progresando hasta la consecución del reto. La profesora debe asegurarse de que todas y todos los que componen el grupo saben cuáles son los objetivos. Su presencia es fundamental, ha de observar, acompañar y garantizar la igualdad de oportunidades. Se trata de un modelo integrador. Ha de estar presente de un modo prácticamente “invisible”. Este es el principal reto al que se enfrenta el docente que adopta este modelo.

El alumnado dispondrá de tiempo para resolver el reto. Es un trabajo en equipo en el que todos/as y cada una de las participantes, al finalizar el proceso, ha de superar el reto. Habrán de gestionar sus diferencias, egos y carencias. Al final de la sesión revisarán la consecución de los retos, así como el grado de cumplimiento en el rol al que se hubieran comprometido.

Evaluación

La evaluación del taller, se realizará teniendo en cuenta tres ámbitos de actuación. Por un lado, se seguirá la siguiente tabla (tabla 2) en la que se muestra la evaluación en función de los ámbitos de intervención del modelo cooperativo. Por otro, el foro-debate, donde se propondrá un pequeño debate sobre la actividad realizada evaluando el reto cooperativo. Y, por último, considerando importante evaluar el proceso seguido, se propone una breve encuesta (anexo III) para conocer la percepción de implicación de los y las participantes y su satisfacción con el aprendizaje.

Tabla 2. Evaluación en función de los ámbitos de intervención cooperativa.

Ámbito de intervención	Criterios de Evaluación	Evidencias de aprendizaje
A) Cohesión	Ofrece/Recibe ayuda cuando se la solicita Muestra actitud positiva Genera ambiente de trabajo Promueve el consenso...	Rúbrica (<i>Se realizará una valoración global del funcionamiento de los grupos</i>)
B) Trabajo en equipo como recurso	Participa activamente en las dinámicas Impone sus ideas Acepta ideas de otras/os Argumenta y defiende sus ideas Es original y creativo/a en la consecución del reto Explora con el cuerpo	Evaluación entre iguales: Lluvia de aplausos (<i>se realiza por parte de los y las compañeras al finalizar cada exhibición</i>)
C) Trabajo en equipo como contenido	Funcionamiento del equipo Equilibrio en la participación Interacción positiva entre los componentes	Foro-debate (Todas y todos los participantes podremos participar. Cada grupo dispondrá de 2 minutos para con un máximo de tres palabras (máximo 3),

		definir el taller. Posteriormente quien quiera podrá compartir su experiencia)
--	--	---

Secuencia de actividades

Activación/ calentamiento

El ámbito de actuación que se desarrollará en esta primera fase, no puede ser otro que la cohesión de grupo. Es previsible que las y los participantes en el taller no tengan relación previa por lo que resulta fundamental dedicar un tiempo al conocimiento mutuo y la fase inicial de desinhibición. Para ello se utilizarán técnicas como “Mezclar-Emparejar-Compartir” y “Puzzle” (Contreras et al. (2017).

Una vez el grupo reunido, se explicará el trabajo a realizar y se darán a conocer los objetivos del taller. Para la primera actividad, se utilizará la técnica de “Mezclar-Emparejar-Compartir”, con el simple objetivo de crear un primer contacto entre las/los participantes. En esta actividad, al compás de la música, las y los participantes se desplazarán por el espacio y cuando la música se pare se acercarán a un/a compañera, se saludarán y se presentarán. Esta acción se repetirá varias veces.

La segunda actividad, siguiendo con esta misma dinámica, se repartirá a cada participante del taller una tarjeta con una acción a dramatizar. Mientras suena la música, representarán la acción y deberán agruparse con todos/as aquellos/as que estén dramatizando la misma acción expresiva.

Una vez formados los grupos de trabajo base, a través de la técnica del “Puzle”, se realizara la siguiente actividad. En la cual se dispondrán a aprender y poner en práctica diferentes movimientos de aerobio. Siguiendo los pasos estipulados en la técnica “Puzzle”, en un primer momento, cada componente del grupo base se le asignará unos pasos y directrices sobre el aerobio (registrados en unas fichas) que deberá experimentar. Pasados unos minutos, se reagruparán aquellos/as que han experimentados la misma actividad, formando los grupos expertos. Posteriormente, cada participante volverá a su grupo base para explicar y enseñar lo aprendido al resto del grupo base, adquiriendo todos y todas los/as componentes el mismo contenido.

Posteriormente se reúne al grupo-clase y se explica el primer reto del taller. Se dará tiempo para practicar lo aprendido hasta el momento y comenzar a resolver el reto. Se ofrecerá material de soporte (ficha donde aparece el desafío a conseguir, anexo I), y/o accesorio que despierte la creatividad de los y las participantes.

Reto 1: uniendo diferentes pasos, practicados o inventados, crear una pequeña coreografía de cuatro frases con 8 beats cada una, formando así un bloque. El resultado se expondrá ante las y los compañeros

quienes lo evaluarán a través de una lluvia de aplausos.

Posteriormente se cambiarán los grupos de trabajo y se entregará el segundo desafío (anexo II).

Reto 2: Con los conocimientos adquiridos, y la ayuda de material de soporte (disfraces y telas) dramatizar una canción de forma coreográfica con el fin de contar una historia. El resultado se expondrá ante las y los compañeros quienes lo evaluarán a través de una lluvia de aplausos.

Vuelta a la calma/reflexión y Evaluación

Tras recoger el material, sentados en círculo y a modo de foro-debate, se comentará y se evaluará el taller realizado, a la vez que se pasará una breve encuesta.

Referencias bibliográficas

- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London, Methue & Ltd.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O.R., Arribas-Galarraga, S. y Gutiérrez, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J.A. y Méndez-Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 57-89.
- 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. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
- Pablo, A. (2014). *La expresión corporal y habilidades motrices básicas del quinto ciclo del nivel de Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Cochamarca. Provincia de Oyon*. (Tesis Doctoral). Universidad Cesar Vallejo. Peru.
- Pérez, R., Calvo, A. y García, I. (2012). Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 3(14), 29-51.
- Romero-Martín, M.R. (2015). *Expresión corporal en Educación Física*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2008). Los métodos cooperativos en Educación Física. *Efdeportes.com/ Revista Digital*, 13(127).
- Santos, M.F. (2015). *De la gimnasia a la Educación Física*. Burgos: Diputación de Burgos. Instituto para el Deporte y Juventud.
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos, en "Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003". Valladolid: La Peonza. Cederrón.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en educación física: qué, para qué, porqué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 2, 3-13.
- Viciano, V. y Arteaga, M. (1997). *Las actividades coreográficas en la escuela. Danzas, Bailes, Gimnasia-Jazz...* Barcelona: Inde.

Anexo I

TALLER: RETOS EXPRESIVO-COOPERATIVOS. SIENTE- PIENSA- COMPARTÉ- ACTÚA

Reto 1: Creamos una coreografía

Uniando diferentes pasos, practicados o inventados, crear una pequeña coreografía de cuatro frases con 8 beats cada una, formando así un bloque. El resultado se expondrá ante las y los compañeros quienes lo evaluarán a través de una lluvia de aplausos.

Premisas

- Realizar un mínimo de 4 pasos de aeróbic (diferentes).
- Realizar una coreografía coordinada (todos os movéis a la vez).

Material

Música

Anexo II

TALLER: RETOS EXPRESIVO-COOPERATIVOS. SIENTE- PIENSA- COMPARTÉ- ACTÚA

Reto 2: Dramatiza una canción

Con los conocimientos adquiridos, y la ayuda de material de soporte (disfraces y telas) debéis dramatizar una canción de forma coreográfica con el fin de contar una historia. El resultado se expondrá ante las y los compañeros quienes lo evaluarán a través de una lluvia de aplausos.



Contar una historia al ritmo de la música utilizando los pasos de aeróbic.

Premisas

- Todos/as deben ser personajes de la dramatización.

Procedimiento

- Definir la historia, con su introducción nudo y desenlace.
- Reparto de personajes.

Material disponible

Música, disfraces, telas...

Anexo III

TALLER: RETOS EXPRESIVO-COOPERATIVOS. SIENTE- PIENSA- COMPARTE- ACTÚA

Con objeto de mejorar, agradeceríamos que respondieses de forma anónima y voluntaria a las siguientes cuestiones.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?
(1=totalmente en desacuerdo; 10= totalmente de acuerdo)

Durante la sesión, ¿en qué medida te has sentido...	
Cómoda/o	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Has participado activamente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Te ha interesado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
En qué medida has aportado en el trabajo grupal	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Te has sentido implicada/o	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Cómo valorarías tu...?

Nivel de motivación inicial hacia la metodología utilizada	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Nivel de cooperación con el grupo en los retos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Tu nivel de responsabilidad en los retos expresivos cooperativos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Tu nivel de aprendizaje a través de los retos expresivo-cooperativos	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
La adecuación del aprendizaje en tu formación	
Nivel de motivación final hacia la metodología utilizada	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Valora la Satisfacción con el aprendizaje	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Valora tu nivel de satisfacción final	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿En qué medida lo que has vivenciado en las sesiones te sirve en...?

Tu formación y/o práctica docente	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
En tu ámbito personal	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Para finalizar...

¿Qué has aprendido?	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
En qué medida consideras este taller adecuado	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pon un número a lo aprendido	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

LOS JUEGOS DEL MUNDO MEDIANTE EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA: UNA PROPUESTA COOPERATIVA E INTERCULTURAL

GAMES FROM AROUND THE WORLD THROUGH SPORT EDUCATION MODEL: AN INTERCULTURAL-COOPERATIVE PRACTICE

Federico Puente Maxera¹ Rafael Javier Bernabé Martín², Antonio Méndez-Giménez¹

¹Universidad de Oviedo

²IES Jovellanos de Gijón

Correo electrónico de contacto: fedepuentem@hotmail.com

RESUMEN: El propósito de este taller es ofrecer una propuesta didáctica que introduce los *juegos del mundo* como contenido central y emplea los modelos de Educación Deportiva (MED) + Aprendizaje Cooperativo (AC) como metodología para abordar la interculturalidad. En primer lugar, se presenta el marco teórico que fundamenta la propuesta. Seguidamente, se exponen los principales aspectos didácticos que estructuran la actividad: (a) organización mediante *equipos de aprendizaje*, (b) contenido novedoso, esto es, los juegos del mundo, y (c) secuencia didáctica. El taller pretende que los participantes puedan experimentar, en parte, el desarrollo de esta unidad haciendo hincapié en los elementos claves de la cooperación (interdependencia positiva y responsabilidad individual a través de roles). Igualmente, se busca hacer un recorrido por cuatro juegos del mundo de diferentes continentes al objeto de explorar el potencial de esta hibridación para desarrollar la competencia intercultural entre los estudiantes.

ABSTRACT: The purpose of this workshop is to offer a didactical proposal which includes *games from around the world* as central content and Sport Education model + Cooperative Learning as a methodology. Firstly, it is explained the theoretical framework that support this project. Secondly, the main teaching aspects are shown: (a) grouping through *learning teams*, (b) novel content, that is, games from around the world, and (c) lesson planning. The workshop aims to allow participants to experience, in part, the development of this teaching unit by emphasizing the key elements of cooperation (positive interdependence and individual responsibility by using roles). Additionally intended to make a tour through four games of the world from different continents in order to explore the potential of this hybridization to develop intercultural competence among students.

MARCO TEÓRICO

El modelo de Educación Deportiva (MED) es considerado como uno de los modelos pedagógicos más relevantes en el área de la educación física (EF) (Metzler, 2005). Fue desarrollado e introducido por Daryl Siedentop en el año 1984 y, desde entonces, ha sido adaptado e implementado de manera exitosa en diferentes países del mundo. Nace en respuesta a carencias detectadas en la enseñanza de la EF. Los impulsores de este modelo observaron que los alumnos vivían experiencias de práctica deportiva alejadas, en gran medida, de la realidad deportiva (Siedentop, Hastie y Van Der Mars, 2011). Asimismo, evidenciaron la necesidad de desarrollar un modelo de enseñanza para la EF que estimulase experiencias deportivas auténticas y en el que todos participaran por igual, independientemente de su nivel de habilidad.

Seguendo a Siedentop et al. (2011) los aspectos que caracterizan al MED son las siguientes: (1) las *temporadas*, que suponen la estructura temporal de la unidad didáctica; (2) la *afiliación*, ya que los alumnos se convierten en miembros de un equipo, asumiendo responsabilidades e identificándose con distintos elementos (nombre, uniforme, banderas, mascotas, etc.); (3) la *competición formal*, dado que la unidad se desarrolla a partir de un programa que incluye partidos y entrenamientos; (4) el *evento final*, la unidad culmina con una jornada final con entrega de premios y celebración; (5) el *registro de datos*, que es un aspecto fundamental para proporcionar un feedback inmediato al alumnado; y (6) la *festividad*, ya que la unidad se desenvuelve a través de un ambiente lúdico y divertido.

Conexión del Modelo de Educación Deportiva con el Aprendizaje Cooperativo

Varios son los puntos de conexión existentes entre el MED y el AC. Dyson, Griffin y Hastie (2004) sostienen que ambos modelos encuentran en el aprendizaje situado su perspectiva común de referencia. Estos autores sintetizaron las similitudes entre el MED y el AC en los siguientes puntos (Méndez-Giménez, 2010):

- a) Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno.
- b) Los dos enfoques tienen el potencial de incluir y desarrollar objetivos a nivel físico, cognitivo, afectivo y social.
- c) Los alumnos trabajan en grupos o equipos pequeños (es decir, en comunidades de práctica) y dependen unos de otros para completar las tareas.
- d) El docente facilita el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad a los alumnos.
- e) Fomentan un aprendizaje activo dentro de una práctica social, en el que se incluyen procesos de toma de decisiones, interacción social y comprensión cognitiva.
- f) Las actividades de aprendizaje son auténticas y ajustadas al desarrollo de los niños.

Educación intercultural

La educación intercultural hace referencia a una serie de innovaciones educativas orientadas a ofrecer mejoras y soluciones a problemas surgidos como resultado de cambios de distinta naturaleza (social, económico, cultural, etc.). Entre los objetivos más destacados de este dominio, Díaz-Aguado (2006) destaca los siguientes: (a) la lucha contra la exclusión y adaptación de la educación a la diversidad del alumnado; (b) el respeto del derecho a la propia identidad; y (c) el progreso en el respeto a los derechos humanos. Del mismo modo, persigue la promoción de la igualdad de oportunidades en todo el alumnado a través de experiencias educativas que le ayude a ser culto y respetuoso con los demás (Banks, 2002).

Competencia intercultural

Teniendo en cuenta las consideraciones de algunos autores (e.g., Hamilton, Richardson y Shuford, 1998), podemos determinar que la competencia intercultural abarca una serie de componentes, a priori comunes al resto de competencias, y que vienen agrupados en actitudes, conocimientos y habilidades. Estos capacitan a un individuo para poder comprender y respetar a aquellas personas con antecedentes culturales diferentes a los de sí mismo y establecer relaciones positivas con dichas personas (Council of Europe, 2014).

Juegos del Mundo

Uno de los contenidos más propicios para el desarrollo de la competencia intercultural son los *juegos del mundo*. El juego, en todas sus manifestaciones, es un elemento representativo de la persona y de su visión del mundo (Velázquez, 2001). Los juegos tradicionales tienen el potencial de acercar al alumnado a diferentes realidades culturales, constituyendo un medio idóneo para valorar y apreciar el patrimonio y la riqueza cultural de otros países y culturas (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011). Del mismo modo, las similitudes existentes entre muchos de los juegos originarios de otros países y aquellos que forman parte del acervo cultural de los estudiantes suponen un hecho interesante de reflexión.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Antecedentes

La unidad didáctica (UD) fue llevada a la práctica en el 1^a curso de la ESO de un centro de enseñanza secundaria ubicado en Gijón en el que participaron 72 estudiantes durante el segundo trimestre del curso actual 2017/2018. Tuvo una duración de 18 sesiones (2 por semana) de 55 minutos cada una.

Objetivos

Organización en equipos de aprendizaje

Los participantes fueron organizados en *equipos de aprendizaje* de 4-6 miembros cada uno (Grineski, 1996), formados de modo que se aseguraba la mayor diversidad y heterogeneidad posible, y teniendo en cuenta criterios de género, interculturalidad, habilidad y afinidad. Se asignaron diferentes

funciones en los grupos (p. ej., capitán, preparador físico, responsable del material, documentalista y árbitro), generando así una interdependencia positiva de rol y una mayor responsabilidad individual, que fortalecieron la estructura cooperativa durante toda la temporada.

Criterios de selección

Los juegos que componen la temporada fueron seleccionados siguiendo dos criterios, fundamentalmente: (a) el origen geográfico/cultural, esto es, incluir juegos procedentes de una amplia variedad de países y/o culturas; y (b) la naturaleza deportiva, es decir, ofrecer juegos de diferente categoría táctica (p.ej., diana fija, diana móvil, invasión, etc.).

Relación de juegos seleccionados:

- *África*: Lançamento do pedra (Cabo Verde); **Fill the bottle (Zimbabwe)**
- *América*: Duni (Argentina); Intercrosse (Estados Unidos): **Kiwi (Perú)**; Palín (Chile)
- *Asia*: **Gaga Ball (Israel)**; Kho Kho (India); Lagori (India); Patintero (Filipinas)
- *Europa*: Jogo da pela (Portugal); La Porte (Francia); Oina (Rumanía)
- *Oceanía* (Australian Sports Commission, 2008): **Gorri (Australia)**; Ki O Rhai (Nueva Zelanda); Lanita (Tonga)

Secuencia didáctica

La UD original, en forma de temporada, fue diseñada a través de varias “micro-temporadas” sucesivas en las que se abordaba, al menos, un juego tradicional. Siguiendo los postulados del MED, cada “micro-temporada” incluye (a) una sesión dirigida, (b) una sesión de práctica autónoma y (c) dos sesiones de competición formal. El objetivo de este taller consiste en experimentar la estructura cooperativa de esta unidad (basada en equipos de aprendizaje) y hacer un recorrido por distintas “micro-temporadas”, de forma sintética, progresando por cada una de las sesiones. Para ello, la adaptación temporal resultante se detalla en la siguiente tabla:

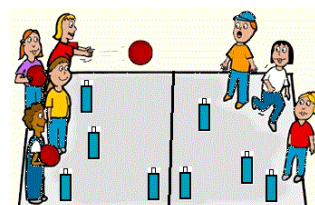
SECUENCIA TEMPORAL			
Introducción	Presentación de la actividad, explicación de los objetivos y de la metodología de trabajo		10'
	Formación de equipos (elementos de afiliación) Asignación de roles y sistema de rotación		
Juego 1: Gorri	Dirigida	Aprendizaje y conocimiento del juego	15'
	Práctica autónoma	Rol de arbitraje	
	Juego inter-equipo	Partidos 4x4; 5x5. Registro de resultados	
Juego 2: Kiwi	Dirigida	Aprendizaje y conocimiento del juego	15'
	Práctica autónoma	Rol de arbitraje	
	Juego inter-equipo	Partidos 4x4; 5x5 Registro de resultados	
Juego 3:	Dirigida	Aprendizaje y conocimiento del juego	15'

Gaga Ball	Práctica autónoma	Rol de arbitraje	
	Juego inter-equipo	Partidos 4x4; 5x5 Registro de resultados	
Juego 4: Fill The Bottle	Dirigida	Aprendizaje y conocimiento del juego	15'
	Práctica autónoma	Rol de arbitraje	
	Juego inter-equipo	Partidos 4x4; 5x5 Registro de resultados	
Evento final / Conclusiones	Ceremonia de clausura. Entrega de premios (equipo vencedor, deportividad, organización, etc.) Reflexiones finales sobre la experiencia		5'

Explicación de los juegos seleccionados

➤ Juegos de África: “Fill the bottle” (Zimbabue)

- **Material:** 8 botellas llenas de agua, un balón.
- **Espacio:** Rectángulo de 20x10 metros.
- **Organización:** Equipos de 4 jugadores.



- **Descripción:** Los dos equipos se disponen en un terreno rectangular de dimensiones similares al campo de bádminton. En cada mitad se coloca un total de cuatro botellas llenas de agua. El objetivo consiste en derribar las botellas y vaciarlas hasta alcanzar el límite marcado en cada botella (aproximadamente, un cuarto del contenido). El equipo que recibe el derribo puede levantar la botella derribada si coge el balón y lo deposita junto a esta. Para lanzar, solo está permitido hacerlo con las manos. Los jugadores que sean tocados por el balón deben dirigirse al fondo del equipo rival (zona similar al *cementerio* en el juego *balón prisionero*). Cuando todos los componentes de un equipo son enviados al fondo rival, estos vuelven a su mitad de campo inicial, pero con una botella de agua más. Cuando solo queda una persona en uno de los campos (o en ambos) ésta debe, en caso de derribo, realizar todas las acciones por sí misma (recuperar el balón, depositarlo y levantar la botella). Gana el equipo que consiga extraer más líquido de su oponente.
- **Variante cooperativa:** en el mismo terreno de juego, se dispone un único equipo de 4 jugadores (2 en cada mitad del espacio). Las botellas se colocan a lo ancho de la línea central. El objetivo es derribar la mayor cantidad de botellas, de manera que los puntos obtenidos se suman a un marcador colectivo. Para ello, se establece un tiempo máximo de un minuto.

➤ **Juegos de América: “Kiwi” (Perú)**

- **Material:** un cono, una pelota pequeña blanda, una pala (de madera o similar) y seis tacos de madera.
- **Espacio:** campo rectangular de 20x10 metros.
- **Organización:** dos equipos de 4-5 jugadores

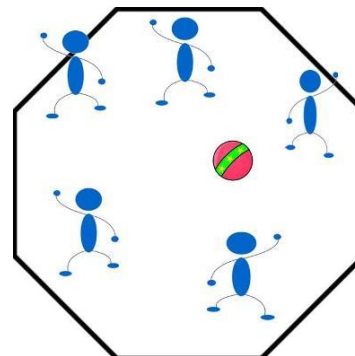


- **Descripción:** se enfrentan dos equipos, A y B, con diferentes funciones: el equipo A actúa como “cazador” y el B como “constructor”. Un/a jugador/a del equipo A golpea con la pala la torre de tacos de madera colocada encima de un cono. Sobre dicha torre estará colocada la pelota. Tras golpear la torre con la pala y salir disparados los tacos de madera, el/la jugador(a) debe dejar la pala y todo su equipo debe hacerse con la pelota con el fin de capturar a los jugadores del equipo B. Para ello deberán tocar con la pelota (sin lanzarla) a cada jugador del equipo B. Al mismo tiempo, los jugadores del equipo B intentarán reconstruir la torre lo más rápido posible (en el lugar que convengan) evitando ser capturados por el equipo A. La entrada finaliza cuando: (a) los jugadores reconstruyen la torre, (b) todos los jugadores del equipo B son capturados. La puntuación es siempre para el equipo B y se obtiene por el número de tacos apilados (mínimo, 1 máximo 6).
- **Variante cooperativa:** el juego se centra en el equipo “constructor”. Se juega con tantos tacos de madera como jugadores haya. Los constructores y los tacos de madera estarán numerados y, en consecuencia, emparejados. Para comenzar el juego, un agente neutro (docente o compañero/a de clase) realiza el golpeo de los tacos de madera (como en el juego original). Tras salir disparados, los constructores deben reconstruir la torre en el orden convenido por el agente externo (p.ej., de menor a mayor; primero pares y luego impares, etc.). La torre debe ser reconstruida encima del cono y cada jugador/a debe colocar el taco de madera que le corresponda. El objetivo consiste en recolocar la torre en el menor tiempo posible.

➤ **Juegos de Asia: “Gaga Ball” (Israel)**

- **Material:** un balón blando y bancos suecos o colchonetas y vallas para delimitar el terreno de juego.
- **Organización:** dos equipos de 3-4 jugadores.
- **Descripción:** Se disponen los ocho jugadores en el perímetro del octágono. El objetivo es impactar el balón por debajo de las rodillas de los oponentes. El balón no puede ser cogido para ser lanzado. Sólo puede ser golpeado con la palma de la mano (usando solo una). Los jugadores tienen permitido

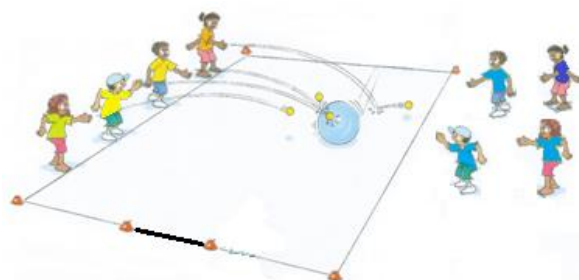
desplazarse para evitar ser golpeados. Cuando alguien es tocado con el balón por debajo de sus rodillas, el equipo oponente recibe un punto. Si alguien logra atrapar un balón en el aire (sin que haya botado) lanzado por un oponente, consigue un punto para su propio equipo. ¿Cómo empezar? Todos los jugadores empiezan con una mano tocando una de las paredes del octágono. El juego comienza cuando un árbitro lanza el balón al centro del octágono. Cuando el balón cae, los jugadores gritan “GA” para los dos primeros botes, y “GO” en el tercer bote. Después de este bote, el juego comienza oficialmente. Gana el equipo que consigue mayor puntuación transcurridos 8 minutos.



- **Variante cooperativa:** en el mismo terreno de juego, se dispone un único equipo de jugadores, cada uno próximo a una pared distinta al empezar. El objetivo es golpear la pelota contra la pared de manera que rebote en ella y, después, impacte en cualquiera de los compañeros de juego (de rodillas para abajo) sin que estos hayan movido sus pies tras el golpeo. Se lograría así “una carambola” y se sumaría un punto. Luego, sigue el jugador tocado o en caso de no haber conseguido el objetivo, el que tenga la pelota más próxima. No se puede disparar a la misma pared que el jugador precedente. Los jugadores solo pueden moverse entre acciones. ¿Cuántos puntos se suman en 1 minuto de juego? Repetir varias veces al objeto de mejorar la marca colectiva.

➤ **Juegos de Oceanía: “Gorri” (Australia)**

- **Material:** un balón de grandes dimensiones, ocho balones de voleibol.
- **Espacio:** un rectángulo de 15x10 metros.
- **Organización:** dos equipos de cuatro jugadores
- **Descripción:** cada equipo se sitúa detrás de uno de los largos del rectángulo, dispuestos frente a frente y con tres balones de voleibol. El balón grande se coloca en el centro del campo. Cuando el árbitro lo indica, ambos equipos comienzan a lanzar los balones de voleibol hacia el balón grande con el fin de desplazarlo hasta el fondo contrario. Si logran superar la línea de fondo opuesta, consiguen un punto y se vuelve a empezar una nueva acción. También es devuelto a la posición central, cuando el balón sale por uno de los laterales. Gana el equipo que obtiene mayor puntuación una vez transcurridos cuatro minutos de juego.



- **Variante cooperativa:** cada equipo se sitúa detrás de uno de los largos del rectángulo, dispuestos frente a frente y con cuatro balones de voleibol. El balón grande se coloca en el centro del campo. A la señal del *duty team* (equipo arbitral), ambos equipos comienzan a lanzar los balones de voleibol hacia el balón grande con el fin de desplazarlo hasta una portería ubicada en uno de los fondos del rectángulo. El objetivo es conseguir realizar esta acción en el menor tiempo posible. Si el balón sale del terreno de juego, es devuelto a la posición central. La acción cooperativa principal radica en que los practicantes de ambos equipos deben coordinar sus lanzamientos para desplazar el balón grande de manera eficaz.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien la cooperación y la competición pueden parecer opuestas o incompatibles, lo cierto es que abordar estructuras de trabajo cooperativas en situaciones lúdicas o de iniciación deportiva supone una estrategia eficaz de aprendizaje (Fernández-Río, 2006). Consecuente con el marco del AC, en este taller se muestra cómo la asunción de roles rotativos (capitanía, preparación física, responsable de material, documentalista y árbitro) puede favorecer el desarrollo de la responsabilidad individual así como la interdependencia positiva entre los miembros de cada equipo. Asimismo, aunque es necesaria una investigación específica, la experiencia sugiere que el funcionamiento mediante equipos de aprendizaje estables durante una “temporada deportiva” sobre juegos del mundo (hibridación AC + MED) puede promover un clima potenciador de la competencia intercultural entre los estudiantes. Conocer manifestaciones lúdicas de otros lugares así como sus rasgos socioculturales en un clima social favorable que ponga el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje en el propio estudiante podría contribuir a tal fin. Sugerimos que experiencias de este tipo podrían implementarse en contextos más o menos diversos en cuanto a etnia o procedencia al objeto de fortalecer el respeto de personas con antecedentes culturales diferentes y establecer relaciones positivas con dichas personas.

En cualquier caso, un foco adicional a esta propuesta puede ser sugerido al introducir variantes de los juegos tradicionales seleccionados (con demasiada frecuencia de colaboración-oposición) para ser modificados hacia propuestas exclusivamente cooperativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Australian Sports Commission (2008). *Yulunga: Traditional Indigenous Games*. Disponible en: file:///C:/Users/Federicoo/Downloads/SP_31864_TIG_resource_FINAL.pdf
- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Dyson, B., Griffin, L. L. y Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education. Pestalozzi series No. 3*.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *En actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Universidad de La Coruña.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hamilton, H., Richardson, B. J., y Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18(1), 5-17.
- Méndez-Giménez, A. (2010). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid, España.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 54-58.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A. y Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Velázquez, C. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una Educación Física intercultural. Una propuesta en educación primaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 5, 48-58.

DE LA IMPRESIÓN A LA EXPRESIÓN: HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

FROM IMPRESSION TO EXPRESSION: ART EDUCATION TOOLS FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.

Ana Hernández Gándara

Correo electrónico de contacto: ahernandez@uemc.es

RESUMEN:

En los últimos años, la Educación Física (en adelante EF) ha ido evolucionando hacia un paradigma más inclusivo e integral. Lo que hasta el momento eran bloques de contenido segmentados ahora aparece en forma de acciones motrices.

Este cambio de paradigma al que nos referimos no tiene que ver sólo con aspectos curriculares, sino con la manera de entender e impartir la EF. Cada vez más profesores salen de metodologías directivas a otras basadas en la indagación y el descubrimiento guiado, y dejan de lado el aprendizaje por moldes para construir experiencias que integren diferentes aspectos de la materia.

Pero a día de hoy sigue habiendo una “brecha metodológica” en torno a los contenidos relacionados con acciones motrices en situaciones de cooperación y de índole artística y de expresión.

La falta de formación e interés del profesorado, unido a la falta de experiencia vivencial en el campo de la expresión corporal hace que muchos profesores se sientan desorientados, inseguros y sin recursos sobre los que apoyarse.

El taller que a continuación se presenta, pretende brindar, desde la práctica hacia la teoría (ciclo de Kolb), una serie de herramientas metodológicas de la educación artísticas al profesorado de EF para su aplicación.

Sólo si se vivencia, se podrá expresar.

ABSTRACT:

In recent years, Physical Education (henceforth PE) has been evolving towards a more inclusive and integral paradigm. What until now were blocks of content now appears in the form of motor actions.

This change of paradigm to which we refer does not have to do only with curricular aspects, but with the way of understanding and imparting the PE. More and more teachers move from methodologies to others based on guided inquiry and discovery and leave learning by molds to build experiences that integrate different aspects of the subject.

However, today there is still a "methodological gap" around the contents related to motor actions in situations of cooperation and artistic nature and expression. The lack of training, together with the lack of experience in this field makes many teachers feel disoriented, insecure and without resources to rely on.

The workshop that is presented below, aims to provide from the practice to the theory (Kolb cycle), a series of methodological tools for EF teachers for its application.

Only if you experience it, can you express yourself.

Introducción

Un gran porcentaje del profesorado afirma no estar satisfecho con su formación de cara a impartir contenido de índole artístico o de expresión. Además, es el menos valorado, posiblemente por el desconocimiento y por la falta de experiencias previas. Por otra parte, también es un contenido poco demandado por los alumnos/as, lo que tiene como consecuencia que el profesor no lo proponga en sus clases con asiduidad. A pesar de ser un contenido en el que el profesorado tiene poca formación, en general, tampoco muestra interés por formarse y ampliar sus vivencias expresivas (Robles, Abad, Castillo, Giménez & Robles, 2013).

Este planteamiento surge de la necesidad de dar respuesta a estos problemas concretos relacionados con la formación del profesorado en el contexto de secundaria. Entendemos las ac situaciones de índole artística o de expresión, como aquellas respuestas motrices con una finalidad artística, expresiva, comunicativa y de carácter estético, donde el alumnado debe producir, comprender y valorar esas respuestas. El uso del espacio, las calidades del movimiento, la conjunción con las acciones de los otros, así como los componentes rítmicos y la movilización de la imaginación y la creatividad en el uso de diferentes registros de expresión (corporal, oral, danzada, musical) y superación de la inhibición, son la base de estas acciones. Paralelamente, vamos a integrar las acciones motrices en situaciones de cooperación en las que se trabaja la capacidad de estructuración espacio-temporal, la resolución de problemas y el trabajo en grupo, aprovechando las situaciones de cooperación para, mediante la utilización de metodologías específicas, abordar las relaciones interpersonales (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

El taller asienta su propuesta sobre tres ejes principales: área del cuerpo y el movimiento; área de la comunicación y la expresión y el área de la imaginación y la creatividad.

Metodología expresivo-vivencial a través de procesos creativos. Del contenido a la experiencia: estrategias didácticas que favorecen un clima de aprendizaje cooperativo.

Durante el taller se llevarán a cabo varios procesos creativos en grupos a través de la manifestación artística de la instalación. Una vez finalizadas todas las fases, se mostrará el resultado de la creación al resto de participantes.

Huiremos de modelos preestablecidos basados en el mando directo donde el docente indica a los alumnos todo lo que deben hacer para elaborar una producción: cómo han de moverse, las palabras que han de decir, dónde deben colocarse, etc. Evitaremos así el “síndrome de los festivales fin de curso”.

El marco metodológico del taller se asienta en una metodología expresivo-vivencial, cooperativa y basada en el ciclo de *Kolb*.

La metodología de enseñanza expresivo-vivencial es aquella que permite al alumnado utilizar sus propios recursos expresivos, desarrollar su capacidad

creativa, tomar parte de su proceso de aprendizaje y establecer vínculos afectivos y sociales en el aula. Cuando se realiza cualquier actividad motriz, cuerpo, espacio y tiempo se convierten en elementos que interactúan entre sí simultáneamente. De esta forma, para que el planteamiento se convierta en un elemento motivador y facilitador del aprendizaje, las propuestas tienen que permitir al alumnado jugar con su cuerpo, habitar el espacio, interactuar con lo sonoro, la música y con los compañeros/as (García, Pérez, & Calvo, 2011).

La metodología procesual que se plantea se fundamenta sobre los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva (de metas, recursos, recompensa, roles e identidad), la interacción promotora y la responsabilidad persona (Velázquez, 2010). Además, se basa en el modelo de aprendizaje rizomático, despierta el sentido crítico, y conecta la experiencia con las vivencias del alumnado.

Los principios que conforman este marco metodológico cooperativo son los siguientes:

- Responsabilidad individual-grupal. La percepción del montaje expresivo final como un sentimiento de éxito grupal (desaparece el miedo al fallo y la angustia por el fracaso) y reafirmación de la confianza de los participantes en sí mismo, como personas aceptadas (base de la autoestima).
- La incertidumbre en el aprendizaje rizomático. ¿Qué ocurriría si al entrar en un aula estuvieran todas las sillas dadas la vuelta y distribuidas aleatoriamente? La clave para despertar la emoción es generar situaciones de “extrañamiento”. Ser capaces de enfrentarse a un sistema en particular, el desafío de afrontar situaciones inciertas que permitirán solucionar una dificultad que está asociada a situaciones creativas. En ellas está presente la fluidez (pedir mayor variedad posible de respuestas), la originalidad (respuestas novedosas), flexibilidad (solución de un problema), y elaboración (composición de un encadenamiento de respuestas a partir de una idea principal). En este tipo de situaciones adquiere mucha importancia el pacto con los demás, la distribución de los roles, la estrategia grupal y la inteligencia motriz.
- Comunicación interpersonal. Indagación o búsqueda de soluciones consensuadas: comunicación e interacción amistosa, procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones, negociar...
- Ambiente de aprendizaje. Popham (2013) incide en la necesidad de crear un entorno de aprendizaje favorable, cambiando la cultura en torno a las expectativas y la responsabilidad del aprendizaje, así como el papel asignado a la evaluación en clase. Es de vital importancia el clima de confianza que se cree desde el primer momento. Mejorar el clima del aula será un objetivo transversal durante todo el taller, promoviendo la confianza de los estudiantes, modelando y reforzando la conducta apropiada, consultando su opinión y perspectiva sobre el clima del aula y evaluando su estado afectivo.
- Vínculo con lo afectivo-autobiográfico. Los procesos creativos estarán vinculados con un aspecto autobiográfico o vivencial de cada participante. La narración autobiográfica enriquece los procesos de aprendizaje del aula, ya que permite a los docentes desarrollar vínculos entre el yo, el currículo, los

estudiantes y los planes de estudios (López-Secanell & Jové-Monclús, 2017).

- Desplazar el conocimiento desde lo descriptivo a lo narrativo. Asimismo, los procesos estarán nutridos de una historia (introducción, nudo y desenlace) que le dé sentido a la producción final. Esta narración será creada en la fase 4 (producción). Según Goodson (2004), es a través de las narraciones que podemos representar nuestra comprensión del mundo, dando así sentido a nuestras experiencias, creencias, valores y conocimientos.



Dimensiones aprendizaje Kolb

Kolb & Roger (1979) crearon el conocido como “Círculo del aprendizaje a través de la experiencia” (ver imagen superior). Partiremos de la experiencia concreta (azul) a través de un aprendizaje social donde conoceremos al grupo: juego a partir de las sillas. Durante el proceso creativo, entraremos en la acción (rojo), basándonos en un estilo de aprendizaje divergente que permita generar múltiples respuestas. Por último, en la última fase realizaremos una observación reflexiva cuando tenga lugar la presentación de las producciones artísticas. La última parte del taller estará dedicada a la reflexión y la conceptualización (verde y naranja). Una vez que se ha vivido se podrá analizar, deducir y teorizar sobre dicho proceso.

En grandes rasgos, el taller consiste en utilizar el arte no como contenido, sino como metodología. Parar y preguntarnos, ¿por qué la escuela y la universidad priorizan el pensamiento lógico convergente y dejan de lado aquellos saberes que, como las artes, incluyen lo divergente, el rizoma y el error?, ¿puede escapar el método científico de lo subjetivo? (Acaso, 2018).

Alumnado como artista contemporáneo: entre la instalación y la performance.

En el modelo que se plantea, los estudiantes son los creadores de su propia

obra. El proceso recorre 5 fases (ver imagen inferior). Aunque se presenten de una manera lineal y ordenada, el paso de una a otra puede no cumplirse de una manera estricta y metódica.



Modificado de Pérez, T. & Thomas, A. (1994); Wallas (1925); Torrance (1974).

A continuación, pasamos a describir las distintas fases del proceso creativo que recorrerá el taller:

1. Indagación o exploración

Se propone al participante, de manera individual, un inductor que suscite o movilice su imaginación y acelere la producción de imágenes mentales. Estos estímulos o inductores permiten la emergencia de respuestas espontáneas que luego desencadenan la actividad creativa. Los inductores que utilizaremos serán sillas. El propósito de esta fase es descubrir e involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas.

Según apunta Pinto Ribeiro (1997), la silla pertenece a la danza, al teatro y a la performance. Como objeto posee unas características diferentes a las de otras. Sí, la utilidad en el sentido cotidiano es la misma, pero en el sentido escénico posee un valor y una presencia metafórica que hace que su exploración constituya un trabajo creativo interesante. El trabajo de este recurso adquiere una transferencia de usos en diferentes acciones humanas a lo largo de la historia: ritos sociales (reflexiones, reuniones, reuniones familiares), integración cultural (lectura, momento de descanso, de espera). Cada persona escoge un lugar en el espacio con la silla. Sentado con los ojos cerrados, tomar conciencia de los puntos de contacto del cuerpo con el objeto, respiración y ceder el peso a la silla. Poco a poco el cuerpo busca la comodidad y toma una primera posición. De la misma manera, variar las posiciones hasta una 5ª posición creando una secuencia que pasa por 5 estatuas. En las transiciones, variar velocidad: rápido o lento, y la densidad del movimiento: liviano o pesado (ver foto 1).

Se toma un nuevo lugar en el espacio. Explorar diferentes maneras de

sentarnos en la silla, qué relaciones tiene el cuerpo con ella, manera de acoplarnos y adaptarnos a su forma, buscar formas de desplazamiento. ¿Se transforma el espacio?

2. Incubación o inspiración

En este momento, se define la producción sobre la que se va a trabajar. Divididos en pequeños grupos, cada uno trabajará en la creación de una instalación artística con las sillas (ver foto 2). Cada grupo pondrá un título a su obra. Una vez terminada, se camina por el espacio, a modo de museo, observando el resto de instalaciones. Posteriormente, cada grupo imitará la forma de la pieza creada con las sillas (ver foto 3). Por turnos, se repite paseo para observar las obras, entonces el grupo observador puede moldear la estatua de cuerpo para que sea una reproducción exacta de la instalación de sillas.

En esta fase, todavía no se darán consignas para la creación. El propósito de esta fase es observar desde fuera, cuál es la primera toma de contacto, interacción grupal y posterior toma de decisiones.

Se pedirá a cada grupo realizar una creación conjunta entre sillas y cuerpos (fotos 4 y 5). Las consignas corporales que se darán es que al menos una persona debe tener las dos manos en contacto con el suelo; otra persona sólo los dos pies; otra persona las dos manos y los dos pies y otra sin estar en contacto con el suelo. Además, se deben combinar posturas abiertas y cerradas.

Una vez finalizadas, pasear observando el resto de creaciones y definir individualmente en una o varias palabras qué nos ha sugerido, qué representa para nosotros, qué trata de contarnos, qué nos transmite, cómo nos sentimos al verlo, ...

4. Producción

Como última parte del proceso, cada grupo, partiendo de la última composición conjunta estática de sillas y cuerpos, deberá crear un antes y un después, es decir, incorporar una narrativa (introducción, nudo y desenlace).

Para ello, se servirá de las palabras apuntadas por sus compañeros en la fase 3 (foto 6).

En esta fase ya entra en juego el movimiento y las respuestas corporales. Es fundamental, por parte del docente dar unas consignas muy concretas a cada grupo que guíen y enriquezcan los componentes del movimiento (espacio, cuerpo, energía, tiempo, relación con el otro/a). Dichas consignas están basadas en la ficha de observación que será usada para la evaluación del proceso creativo en la última fase (ver Anexo II).

5. Presentación

Es el momento de dar a ver el trabajo ante el resto de compañeros/as. Se trata de confrontar la producción ante la mirada de los demás. Es propiamente una fase de evaluación, como espectador y como actor. El participante deberá de ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas. Para ello se servirá de la ficha de observación (ver Anexo II).

La exhibición final de la obra carece de valor respecto al proceso creativo y a la elaboración de la obra. Es esta una forma de expresión donde los objetos presentados invitan a la estimulación intelectual de quienes los observan, destacando en una obra de arte esta capacidad de estimulación sensorial. La idea tras la obra es más importante que la obra en sí.

Es por ello que a partir de las sillas se puede estructurar un trabajo creativo que aborde el arte y sus múltiples manifestaciones a partir del movimiento: exploración del elemento a partir de la cadena de movimientos con la silla, como objeto cotidiano y deformación hacia otras acciones no habituales en el mismo, construcción de una instalación como trabajo cooperativo, búsqueda de las posibilidades que da para acciones escénicas y la relación con el otro y el espacio.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2018). *Sacar el aula, poetizar la educación*. Madrid: María Acaso. Recuperado de: <http://www.mariaacaso.es/sacar-aula-poetizar-la-educacion/>
- García, I., Pérez, R., & Calvo, Á. (2011). Iniciación a la danza como agente educativo de la expresión corporal en la educación física actual. Aspectos metodológicos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 33-36.
- Fry, R., & Kolb, D. (1979). Experiential learning theory and learning experiences in liberal arts education. *New directions for experiential learning*, 6, 79.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 3, 2015, 3 enero de 2015, pp. 169.
- López-Secanell, I. y Jové-Monclús, G. (2017). (De)Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 226-256. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.226-256>.
- Pérez, T., y Thomas, A. (1994). *EPS Danse. Danser en milieu scolaire*. Nantes: Centre Régional de Documentation Pédagogique des Pays de la Loire.
- Pinto Ribeiro, A. (1997). *Por exemplo a cadeira. Ensaio sobre as artes do corpo*. Lisboa: Cotovia.
- Popham, W.J. (Coord.). (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Velázquez, C. (coord.) (2010) *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.

Anexo I. Documentación gráfico del proceso creativo.

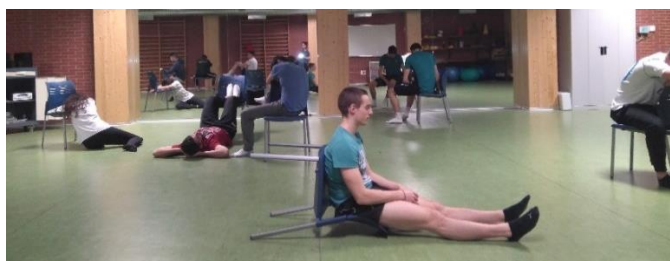


Foto 1. Fase 1: Indagación o exploración individual de la silla.



Foto 2. Fase 2: Incubación o inspiración: creación grupal de una instalación.



Foto 3. Fase 2: Incubación o inspiración: imitación de la instalación.



Foto 4. Fase 3: Iluminación: creación sillas + cuerpo



Foto 5. Fase 3. Iluminación: creación sillas + cuerpo



Foto 6. Fase 4. Producción: creación de la narrativa.

Anexo II. Ficha de observación para la evaluación grupal.

		GRUPO
EN GENERAL	Título que le pondrías	
	Puntos fuertes. Lo que mejor han hecho (momentos concretos, ritmo, historia, contrastes, gestos, distribución, sorpresa...)	
	Propuestas o consejos de mejora	
ELEMENTOS ESCÉNICOS BÁSICOS	Inicio y final en la inmovilidad. No se tapan los unos a los otros ni dan la espalda al público.	
	¿Se comprende la narrativa: introducción, nudo y desenlace?	
	Concentración y presencia escénica (¿Están implicados? ¿No se distraen?)	
	Originalidad de la propuesta	
CUERPO	Relaciones entre los bailarines/actores	
	Ausencia de gestos parásitos (risas, gestos no apropiados...)	
	¿Utilizan la actitud corporal (espalda, brazos, piernas, tono) de manera adecuada?	
ESPACIO	¿Hay variedad en las posturas corporales? ¿Qué relación tienen los cuerpo con las sillas?	
	¿Cómo utilizan el espacio escénico?	
	Claridad y variedad de los desplazamientos	
TIEMPO	Niveles: bajo, medio y alto.	
	Buena utilización de la música. Creación del mundo sonoro	
ENERGÍA	¿Hay variedad y contrastes en los parámetros (tensión-distensión, súbito-sostenido, rápido-lento)?	
	¿Hay movimientos fuertes y suaves (pesados y ligeros)?	
	Relación con los dinamismos (fluido-denso, rígido-relajado, parado-explosivo...)	

APLICACIÓN DEL *CROSSFIT* EDUCATIVO A TRAVÉS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EN LA PRÁCTICA

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL *CROSSFIT* LESSON THROUGH PEDAGOGICAL MODELS.

Carlos Evangelio¹, Remedios Toboso-Cortijo¹, Sixto González-Víllora¹

¹Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha
Correo electrónico de contacto: sixto.gonzalez@uclm.es

RESUMEN: Los modelos pedagógicos están inmersos cada vez más en la educación actual debido a sus importantes aportaciones, tales como el desarrollo de habilidades sociales o la mejora del conocimiento táctico-técnico en el alumnado. El objetivo del presente taller es desarrollar una sesión-tipo de *Crossfit* educativo, hibridando tres modelos pedagógicos: educación deportiva, educación física relacionada con la salud y aprendizaje cooperativo. Para ello, se ha delimitado el principal nexo común a dichos modelos que es la relación entre iguales y el trabajo cooperativo. De esta manera, se implementa una sesión de *Crossfit* con ejercicios que desarrollan la cooperación, y en la que los alumnos desempeñen una serie de roles de forma autónoma y saludable. Por lo tanto, se destacarán unos aspectos metodológicos determinados, como fijar objetivos grupales y evaluar su consecución, que favorezcan la superación personal y no la competición con el resto de alumnos.

ABSTRACT: The pedagogical models have increased their implementation in current education due to their relevant contributions, such as the development of social skills or the improvements in tactical-technical knowledge on the students. The aim of this workshop is to develop a lesson of educational *Crossfit* through the hybridization of three pedagogical models: Sport Education, Health-based on Physical Education and Cooperative Learning. To this end, it have been determined the principal link between these models, which it is the relationship and cooperative working. In this way, it is implemented a *Crossfit* lesson with activities which developing the cooperation with the students carrying out a number of roles in an autonomous and healthy manner. Therefore, it will be outlined a methodological aspects, such as achieve the group aims and to evaluate them, which they favor the personal overcoming and not the competition among the rest of pupils.

Introducción

Actualmente, las principales líneas de investigación en Educación tratan de aportar una renovación pedagógica que coloque al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una metodología determinada. Ante esta renovación, los modelos pedagógicos (MP; Casey, 2014) pueden suponer una solución apropiada a dicha renovación cuando se aplican por profesionales formados.

Existen numerosos modelos que pueden aplicarse en el ámbito de la Educación Física en función de los objetivos propuestos, tales como aquellos centrados en el juego (Game Centred Approach; Harvey y Jarrett, 2013), el modelo de educación deportiva (ED; Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2011), aprendizaje cooperativo (AC; Johnson y Johnson, 1999) y el modelo *Health-Based on Physical Education* (Haerens, Kirk, Cardon y Bourdeaudhuij, 2011) o educación física relacionada con la salud (EFRS; Peiró y Julián, 2015), entre otros.

Evangelio, González-Víllora, Serra-Olivares y Pastor-Vicedo, 2016).

En segundo lugar, el modelo de EFRS tiene el objetivo de desarrollar estilos de vida activos en el alumnado, transferibles al ámbito extracurricular, y que permanezcan a lo largo de su vida (Haerens et al., 2011). Para ello, dichos hábitos de vida pueden ser adquiridos cuando se ven satisfechas sus necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2002): autonomía, competencia y relación con los demás. Por último, el EFRS parte de un enfoque holístico que conjuga una visión de la salud biomédica, socio-crítica y psicopedagógica (Devís y Peiró, 1997), que trata de abarcar todos los ámbitos de la salud: físico, cognitivo, social y psicológico.

En último lugar, el modelo de AC tiene por objetivo desarrollar habilidades sociales positivas a través de la formación de pequeños grupos con características similares a los que se realizan en ED, que trabajan de forma conjunta para la consecución de unos objetivos y aprendizajes comunes (Johnson y Johnson, 1999). Para ello se apoya en una participación directa y activa del alumnado, en la cooperación y ayuda entre alumnos que permita un mayor y mejor aprendizaje, y un planteamiento y resolución adecuada de los conflictos para desarrollar en mayor medida la cooperación y la autonomía individual y grupal (Pujolás, 2004).

Con lo cual, todos los modelos poseen unas características propias, y a su vez, unas limitaciones y carencias a la hora de aplicarse a alguno de los contenidos y/o contextos que se presentan en Educación Física, que pueden solucionarse mediante la combinación o hibridación de estos (Haerens et al., 2011). Para ello es necesario partir de las características comunes entre MP que permiten conjugarlos, tales como situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje o crear un ambiente propicio para desarrollar su aplicación (Peiró y Julián, 2015).

El objetivo del presente taller es desarrollar de forma práctica la combinación o hibridación de tres MP (ED, EFRS y AC) con un contenido innovador como el *Crossfit*, y adaptando su aplicación a un grupo de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. Son numerosos los trabajos que aportan información sobre los resultados obtenidos al aplicar MP, pero muchos dejan lagunas sobre la forma en la que se han aplicado dichos modelos.

Aplicación del *Crossfit* como deporte educativo

El contenido escogido en el presente taller es innovador, con el objetivo de motivar a los alumnos a la práctica habitual de actividad física saludable. El contenido seleccionado es el *Crossfit*, entendido como un método educativo para el entrenamiento de la fuerza y la resistencia basado en la realización de movimientos funcionales variados e intensos, que combinan ejercicios de tipo cardiovascular, gimnástico o de levantamiento de autocargas o cargas externas (Murphy, 2012). El objetivo de este deporte es incrementar la capacidad de trabajo a lo largo del tiempo, con una transferencia a los movimientos y trabajo a la vida real.

Las características del propio deporte, *Crossfit*, hacen que sea una actividad adaptable a las condiciones que se presentan en la Educación Física escolar en función de los recursos disponibles por el profesorado (Sibley, 2012). Además, en el presente taller educativo se adaptará a este deporte y al entrenamiento de fuerza (Contreras, González-Víllora y Gutiérrez, 2002) y resistencia (Contreras, González-Víllora y Pastor-Vicedo, 2006) con orientación saludable para los alumnos de Educación Primaria: inicio de un trabajo de fuerza con la utilización de autocargas o movimientos con cargas ligeras, y de un trabajo de resistencia aeróbica que incluya tareas referentes a la iniciación de la resistencia anaeróbica. Finalmente, se combinarán los ejercicios de manera que no haya sobrecarga de ningún grupo muscular y se enfatizará en la higiene postural y la realización segura de los ejercicios.

La hibridación de los modelos de ED, EFRS y AC

El taller que se presenta acoge una hibridación entre tres MP (ED, EFRS y AC). El motivo de esta intervención es mejorar las limitaciones que presentan algunos de los modelos a la hora de aplicarse, tales como: la falta de una estructura determinada de aplicación por parte del EFRS; ampliar los contenidos en los que se aplica habitualmente la ED, que suelen estar relacionados con la iniciación deportiva, así como la competitividad que desarrolla por su formato de competición; y mejorar el tiempo de práctica de actividad física y ampliar las opciones de aplicación del AC mediante su hibridación con otros modelos.

Durante el mismo, se tratarán los aspectos clave de los tres modelos aplicados durante una sesión-tipo de *Crossfit* aplicado a niños con una edad comprendida entre 10-12 años, esta sesión estaría incluida dentro de una unidad didáctica más larga, que estaría relacionada con la programación anual en especial con dos bloques de contenidos, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Actividad Física y Salud y Juegos y Deportes).

Por esta razón, se tendrá en cuenta el principal aspecto en común de los tres modelos utilizados: el trabajo grupal y la relación con los demás. Así, durante la realización de la sesión se llevarán a cabo una serie de consideraciones metodológicas como:

- Asignar una serie de responsabilidades en forma de roles que permita desarrollar un sentimiento de competencia y una interdependencia positiva de papeles (Pujolás y Lago, 2011).
- Plantear el/los objetivo/s grupal/es a conseguir durante el reto que se propone en la parte principal de la sesión, fomentando así la autonomía y la interdependencia positiva de finalidades (Pujolás y Lago, 2011). Al final de la sesión o taller, se realizará otra reunión para autoevaluar la consecución de los objetivos fijados y permitir conocer mejor sus capacidades.
- Además, se fijará la forma de conseguir esos objetivos (basándose en el conocimiento de las habilidades y capacidades de los integrantes del grupo) mediante las tareas que desempeñarán de forma individual y grupal, y fomentando la interdependencia positiva de tareas y la interacción simultánea (Pujolás y Lago, 2011).
- Se enfatizarán las partes del taller en la que se encuentran (son transferibles a una rutina de trabajo durante una unidad didáctica) que facilite el desarrollo autónomo.
- Se eliminará la competitividad entre equipos para potenciar que el reto sea superar sus expectativas, en vez de superar a otros.

En definitiva, se van a trabajar los principales fundamentos del AC, integrados en el desarrollo de la sesión y fundamentos de la ED, y potenciando la adquisición de las necesidades psicológicas básicas y aspectos de salud referentes al EFRS. Por supuesto, este taller se enmarca en una unidad o “temporada” de larga duración que permita la adquisición y asimilación de los objetivos de los modelos.

Desarrollo del taller

El taller se va a desarrollar según el siguiente esquema:

- Justificación teórica del taller.
- Explicación de la parte práctica, formación de grupos y reparto de roles.
- Parte práctica (se expone en detalle en la tabla 2).
- Conclusión del taller y consejos sobre la innovación docente.

Justificación teórica

Se realizará una breve presentación justificando los principales objetivos del taller y la base científica que lo sustenta (contenido de la introducción e hibridación de los modelos en el presente documento).

Explicación de la parte práctica, formación de grupos y reparto de roles

De forma previa a la parte práctica del taller se realizará una breve introducción y explicación sobre en qué consistirá la hibridación de modelos y su implementación con el *Crossfit*. Además, se realizará la formación de grupos de cinco personas (adaptables en función de los participantes) y el reparto de roles dentro del grupo. Los roles a repartir serán: encargado del material, entrenador (serán dos para la supervisión de los ejercicios en parejas), preparador físico, animador y cronometrador/anotador. Cada uno de estos roles dispondrán de una tarjeta en la que se indique la descripción y funciones de cada rol (tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de cuadro descriptor de cada rol.

Rol de preparador físico
<p>Descripción del rol: se encargará de realizar los calentamientos y estiramientos antes y después de los entrenamientos. Además, debe controlar que los ejercicios son bien realizados, pudiendo realizar alguna pausa para estirar y relajar los músculos que tengan mayor carga. Su papel debe estar coordinado con el del entrenador o <i>coach</i>.</p>
<p>Tareas a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar los calentamientos y estiramientos para preparar a sus compañeros para la sesión. • Comunicarse y controlar que el grupo realiza los ejercicios adecuadamente, realizando pausas acordes a las necesidades y capacidades que tienen. • Coordinarse con el <i>coach</i> para preparar el trabajo a realizar de forma adecuada.

Parte práctica

Tabla 2. Desarrollo de la parte práctica de la sesión.

Parte práctica de la sesión
<p>Materiales: fotocopias, picas, step o cajones, balones medicinales.</p>
<p>Calentamiento: Se realizará un calentamiento por parte del preparador físico dividido en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de pulsaciones: 3 rondas de los siguientes ejercicios: <ul style="list-style-type: none"> - 10 metros de paso de oso. - 10 abdominales + palmada. - 10 metros de pasos de cangrejo - 10 sentadillas + palmada. - 10 metros de zancadas. - 5 burpees + palmada.

- Movilidad articular: desde las articulaciones superiores a las inferiores:
 - Rotaciones de 90° del cuello llevando la barbilla hacia el pecho. A ambos lados.
 - Rotación de los brazos hacia adelante y hacia detrás.
 - Rotación de codos hacia dentro y hacia fuera.
 - Rotación de muñecas.
 - Movimiento de cadera circular hacia ambos lados.
 - Movimiento hacia adelante y hacia atrás con ambas rodillas.
 - Movimiento circular de ambos tobillos
- Estiramientos: se practicarán de forma individual para fomentar el autocontrol, y se harán los siguientes de forma previa: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 13, 17 y 18.

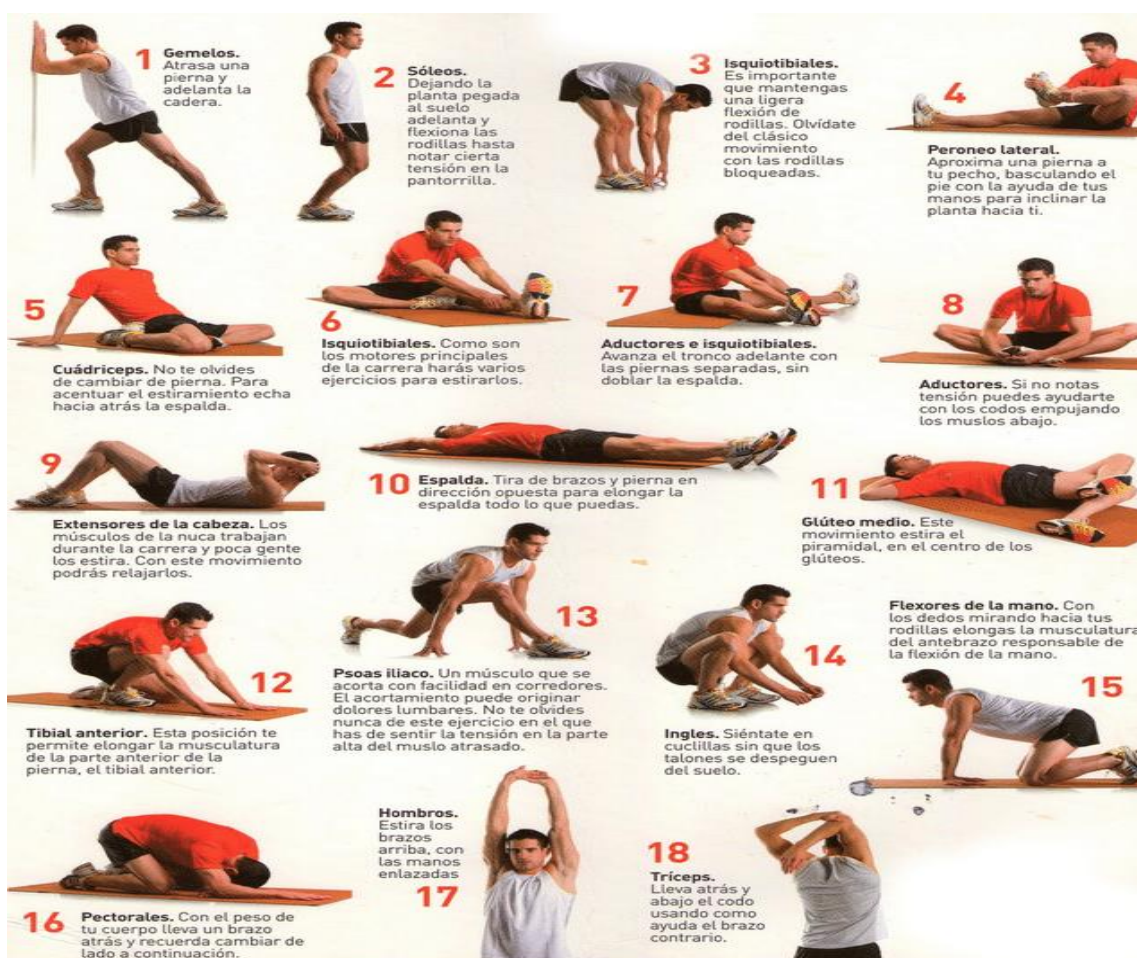


Figura 1. Tabla de estiramientos.

Fuente: Gabinete de masajes y terapias manuales (2014).

Entrenamiento

El entrenamiento educativo será la parte principal de la sesión, y estará dividida en las siguientes partes:

- Disposición del material necesario por parte del encargado del material.
 - Lanzamiento de balón.
 - Remo invertido con pica.
 - Clean and jerk (cargada+sentadilla+empuje) con balón medicinal (ligero: 1kg.).
 - Salto/subida al cajón.
 - Poliflexión (flexión que se realiza en grupo en la que los integrantes forman un círculo tumbados boca abajo con los pies sobre la espalda del compañero que va detrás, de manera que a la señal deben realizar todos una flexión de manera simultánea).
- Reunión grupal para fijar los objetivos a conseguir por el grupo, y el modo de lograrlos. Se anotarán en un papel para poder evaluarlo de forma correcta.
- WOD (Workout Of the Day): por turnos dentro del grupo tendrán que completar el número de repeticiones marcado de cada ejercicio entre todo el grupo (número de repeticiones entre todos los integrantes), con un máximo de 25 minutos para completarlo:
 - 50 pases de Wall ball entre el equipo con balón medicinal.
 - 1 poliflexión.
 - 50 remo invertido con pica (descanso activo: abdominales).
 - 1 poliflexión.
 - 50 burpees.
 - 1 poliflexión.
 - 50 clean and jerk con balón medicinal.
 - 1 poliflexión.
 - 50 saltos al cajón/step o sentadillas con salto (descanso activo: lumbares).
 - 1 poliflexión.

Estiramientos y evaluación de los objetivos

Se realizarán los estiramientos fijados en la tabla, y se evaluarán los objetivos fijados al principio del entrenamiento.

Conclusión del taller y consejos sobre la innovación docente

Para concluir el taller se realizará una puesta en común sobre las estrategias propuestas por los grupos y la consecución de los objetivos. Este tipo de planteamiento del *Crossfit* debe suponer un reto asequible a superar por el alumnado, que debe desempeñar su responsabilidad en la sesión de forma individual, a la vez que coopera con su grupo para la consecución de los

objetivos grupales. Ante todo, estos planteamientos deben partir de la base de que el reto debe suponer una motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2002), por lo que no se competirá con otros grupos, sino por mejorar sus expectativas iniciales. De esta manera, se tratará de evitar la ansiedad o sentimientos negativos que provoca la competición en el deporte, favoreciendo la asimilación de hábitos de vida saludables y activos.

En conclusión, la hibridación entre los tres modelos debe tratar de superar las deficiencias de cada uno de los modelos cuando se aplican de forma aislada, y aprovechar las características positivas que presentan. Se finalizará el taller con un turno de preguntas y un debate constructivo sobre el proyecto educativo propuesto y vivenciado.

Referencias bibliográficas

- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Contreras, O., García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2002). La fuerza en el currículo de educación física escolar. *Retos*, 1, 37-41.
- Contreras, O.R., González Víllora, S. y Pastor Vicedo, J.C. (2006). El trabajo de resistencia en Educación Primaria. *Tándem*, 22.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Devís, J., Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación física: la salud y los juegos modificados* (2ª ed.) Barcelona: Inde.
- Evangelio, C., González-Víllora, S., Serra-Olivares, J. y Pastor-Vicedo, J. C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.
- Gabinete de masajes y terapias manuales (29 de octubre de 2014). Estiramientos [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://gabinetedemasajes.es/blog/estiramientos/>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Harvey, S. y Jarrett, K. (2013). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje competitivo, cooperativo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Murphy, T. J. (2012). *Inside the Box: How CrossFit® Shredded the Rules, Stripped Down the Gym, and Rebuilt My Body*. Boulder, CO: VeloPress.
- Peiró, C. y Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 6-15.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / Aprender a cooperar") Para enseñar a aprender en equipo*. Barcelona: Universitat de Vic.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Sibley, B. A. (2012). Using sport education to implement a CrossFit unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(8), 42-48.
- Siedentop, D., Hastie, P. y Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

DE LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS A LAS EDUCOOP-ESCAPE ROOMS

FROM COOPERATIVE PHYSICAL CHALLENGES TO EDUCOOP-ESCAPE ROOMS

Javier Fernandez-Rio

¹Universidad de Oviedo

RESUMEN: Este taller presenta una EduCoop-Escape Room. Se trata de una evolución de las *escape rooms* tradicionales, adaptada al contexto de la Educación Física. Para ello se tiene en cuenta el nivel de actividad física/motriz de los estudiantes durante la realización de las pruebas y los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. Los dos aspectos son fundamentales para hacer una buena integración de este nuevo planteamiento gamificador en el contexto específico de la Educación Física.

ABSTRACT: This workshop presents an EduCoop-Scape Room. It represents a reworking of traditional scape rooms to fit the Physical Education class. To achieve this goal, students' physical/motor activity levels during the different tasks and the main elements of cooperative learning are considered. Both aspects are essential to correctly integrate this new gamificated approach into the Physical Education context.

Aproximación teórica

Un *escape room* es una actividad que se desarrolla en un espacio cerrado donde un grupo de personas trabaja en equipo para resolver tareas y/o acertijos para poder salir de él. La idea original se desarrolló para el campo del entretenimiento y del ocio, pero fue rápidamente adaptada al contexto educativo en el marco de lo que se ha denominado como *gamificación*. Este último planteamiento pedagógico consiste básicamente en el uso de elementos propios de los juegos en contextos donde no hay juego (Deterding, Dixon, Khaled, y Nacke, 2011). Así, su implantación está siendo muy rápida y exitosa en áreas donde tradicionalmente el aprendizaje no estaba basado en el juego

secundaria o en la Universidad (Pérez-López, Rivera y Trigueros, en prensa). En la actualidad, se está gamificando también el aula de Educación Física de todos los niveles educativos (Almirall, 2016; González, 2018; Monguillot, González, Zurita, Almirall y Guitert, 2015); circunstancia en principio sorprendente y hasta parecería que innecesaria, ya que esta área siempre ha estado vinculada al juego y a las actividades lúdicas, al menos de manera teórica. No obstante, autores como López-Pastor (2006) plantean la existencia de dos marcos de racionalidad curricular en Educación Física que, a su vez, dan lugar a dos paradigmas/discursos: Rendimiento *versus* Participación. Por desgracia, tradicionalmente ha predominado, y en aún sigue predominando en muchos sitios, el primero. Por ello, la Gamificación se puede decir que tiene un encaje perfecto en la Educación Física, incluso se podría decir que hasta necesario para contrarrestar esa corriente de rendimiento que ha inundado durante muchos años las aulas y que lo continúa haciendo en muchas de ellas. Volviendo sobre el objeto de este taller, en una evolución natural, del *escape room* original se ha pasado al EduEscape Room en el ámbito educativo. Su objetivo fundamental, como en todo entorno educativo gamificado, debe ser adaptar las aulas para crear contextos de aprendizaje creativos basados en el juego, que además sean motivantes para los estudiantes. Basándonos en Steinprinz, Kronberga y Salgado (2017), consideramos que los pasos a tener en cuenta para la elaboración de un EduEscape Room deberían ser: 1) plantear los objetivos de aprendizaje, 2) seleccionar los contenidos a trabajar, 3) diseñar los enigmas, puzles o rompecabezas a resolver, 4) organizar el orden para resolverlos, 5) diseñar la configuración del aula, y 6) envolverlo todo en una narrativa estimulante. Entre las habilidades que se espera desarrollar entre los componentes de un grupo que experimente un entorno gamificado o un EduEscape Room figura el trabajo en equipo colaborativo (Caponetto, Earp, y Ott, 2014). No obstante, en muchas ocasiones, este tipo de trabajo no significa que todos los componentes participen en la actividad o, lo que es más importante, adquieran los aprendizajes que se han planeado. Para ello es necesario algo más.

Lo que se propone en este taller es ir un paso más allá y asegurarnos de que la actividad sea, de verdad, cooperativa. Para ello hemos desarrollado el EduCoop-Escape Room, una evolución del originario *escape room*, pero en la que el docente debe asegurarse de que se cumple con los elementos esenciales del Aprendizaje Cooperativo: interdependencia positiva, interacción

cara a cara, responsabilidad personal, procesamiento grupal, habilidades interpersonales, participación equitativa e igualdad de oportunidades para el éxito (Fernández-Rio, 2018).

Por otro lado, los entornos gamificados no suelen tener en cuenta el nivel de motricidad y/o actividad física que se requiere a los estudiantes participantes, ya que cuando se plantean en áreas como Matemáticas o Ciencias no se le concede importancia a este aspecto. Un docente que quiera desarrollar entornos gamificados en Educación Física sí que debe tener muy en cuenta el nivel de motricidad y/o actividad física que implica la realización de la actividad, ya que es uno de los objetivos que sólo puede conseguir nuestra área. Para ello, los docentes deben tomar como referencia los cuentos motores: historias escenificadas a través del movimiento en las que se buscan desarrollar habilidades específicas del ámbito motor. Estos proporcionan la unión necesaria entre la narrativa que necesita el entorno gamificado y la motricidad de la Educación Física.

En el desarrollo de este taller y crear un EduCoop-Escape Room se ha puesto especial cuidado en contemplar todos los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo, así como el nivel de exigencia en la motricidad/actividad física de los estudiantes, usando como nexo de unión de ambos aspectos los desafíos físicos cooperativos. Estos se pueden definir como *actividades grupales abiertas con componente físico-motriz, presentadas en forma de problema que demanda una o varias respuestas en las que participe todo el grupo de manera cooperativa*. Cuando se “inventaron” hace ya casi 20 años (Fernández-Rio, 1999a, b), posteriormente denominados retos cooperativos y de otras formas, el objetivo básico era crear un ambiente de acción y aventura en la rígidamente deportivizada clase de Educación Física para el desarrollo de la motricidad de los estudiantes. Se intentaba motivar a los alumnos haciendo del aula un espacio donde realizar actividad física fuese un juego con cierta dosis de aventura y riesgo bajo el paraguas del aprendizaje cooperativo. Pues bien, en base a ellos y envolviéndolos en una narrativa estimulante hemos desarrollado nuestro EduCoop-Escape Room. Como sucedía con los desafíos físicos cooperativos, no existe una única manera de diseñar la actividad. Al contrario, se trata de que cada docente la adapte a sus posibilidades, a su contexto particular para beneficio de los estudiantes.

Finalmente queremos señalar que estamos totalmente de acuerdo con autores como Lavega, Planas y Ruiz (2014) que señalan que es imprescindible generar un ambiente adecuado (cooperativo) en el aula para que los estudiantes puedan trabajar de manera cooperativa. Solo así se podrá pasar de los juegos cooperativos al aprendizaje cooperativo, que es el que se necesita para que planteamientos basados en la Gamificación funcionen correctamente. Para ello es fundamental que los docentes enseñen a los estudiantes a cooperar a través de procesos como el *ciclo del aprendizaje cooperativo* (Fernández-Rio, 2017) que se han mostrado como eficaces para integrar este modelo de manera correcta y efectiva en el aula.

Actividades en la práctica

¡Quieto todo el mundo! A partir de este momento quedáis todos detenidos. ¡GUARDIAS, PROCEDED! Habéis sido detenidos y estáis en la prisión de Abu-Ghraib. Para doblegar vuestra voluntad se os va a vendar los ojos (antifaz) y se os va a “encadenar” unos a otros por las manos (esposas autoconstruidas) y por los pies (cinta de embalar).

Estáis aquí encerrados y encadenados porque habéis sido encontrados culpables de NO SABER COOPERAR. A partir de este momento tenéis la posibilidad de escapar de este encierro si sois capaz de demostrar que SÍ SABEIS Y PODEIS COOPERAR. Para ello deberéis superar una serie de pruebas; al comienzo de cada una de ellas encontraréis una tarjeta con instrucciones; cada prueba superada os permitirá tener más posibilidades de sobrevivir y escapar de este lugar... Como todos tenéis los ojos vendados, se os leerán las instrucciones de la primera tarjeta. COMENZAMOS....

Actividad 1. “Comunicación mental”

A partir de este momento: ¡SILENCIO! para salir de aquí debéis contar en alto hasta 20, pero una misma persona no puede decir dos números seguidos, ni dos personas pueden decir un número a la vez; si sucede alguna de estas dos cosas deberéis comenzar de nuevo.

Si el grupo supera esta prueba, las personas que han dicho los últimos 3 números dejarán de tener antifaz y esposas en manos y pies, y cada uno será “los ojos” de un grupo que, separado del resto, seguirá la huida por su cuenta.

Actividad 2. “El río Esperanza”

¡Habéis alcanzado el río “Esperanza”! para superarlo (espacio de 10 metros aprox.) cada uno de los 3 grupos debe pasar de una piedra a otra (5 aros); si tocáis el río (suelo), deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, se liberará los pies a 1/3 del grupo (se les quitará la cinta de embalar) y otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

Actividad 3. “El anillo de poder”

El aro que tenéis a vuestros pies puede ayudaros a “avanzar” en vuestro camino; para ello debéis cogeros de las manos, el guía cogerá el aro del suelo y deberéis hacerlo llegar hasta el otro extremo de la hilera sin que vuelva a tocar el suelo o se suelten vuestras manos Si sucede alguna de estas dos cosas deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas y se liberará los pies a otro tercio del grupo (se les quitará la cinta de embalar).

Actividad 4. “El puente hacia Terabitia”

Habéis alcanzado un puente (formado por tres bancos unidos, uno de ellos puesto del revés, con aros alrededor formando un túnel); debéis atravesarlo para avanzar hacia la libertad. Si os caéis, deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas y se liberará los pies al tercio restante del grupo (se les quitará la cinta de embalar).

Actividad 5. “La roca”

¡Una gran roca (*fitball*) impide vuestra huida! Cada grupo deberá desplazarla hasta el final del espacio (10 metros) sin que ésta toque el suelo. Cuando estéis en contacto con la roca no podréis desplazaros; así mismo todos deberéis tocar la roca en algún momento del recorrido. Si no se cumple alguno de estos requisitos, deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

Actividad 6. “El salvavidas”

¡Estáis frente al “Mar de Aral”! (10 metros). Para vuestra huida disponéis de una pequeña barca (colchoneta), un salvavidas (aro) y dos cuerdas. Si tocáis el mar (suelo), deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

Actividad 7. “Campo minado”

Habéis llegado a un campo lleno de minas (conos, aros...); por suerte para vosotros tenéis a vuestra disposición un “dispositivo anti-minas” (saco de arena); mientras este esté sobre vuestras cabezas podréis desplazaros sin que estalle ninguna mina, pero si se os cae... yo no me movería... Otro compañero debe colocaros el “dispositivo” para poder seguir avanzando. Si no cumplís estas normas, deberéis volver a empezar.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

Actividad 8. “Valla electrificada”

Estáis ante una “valla electrificada” (formada por dos picas y una cuerda tensa); debéis pasarla sin tocarla u os electrocutareis. Si alguien la toca, todo el grupo deberá comenzar otra vez.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

Actividad 9. “El desierto del Kalaharimi”

Estáis delante del desierto del Kalaharimi (5 metros); dentro de él, solo se puede dar un paso estando de pie; os podéis arrastrar, pero solo agarrándoos a las piernas de los compañeros para impulsaros.

Si el grupo supera esta prueba, otra persona dejará de llevar antifaz y esposas.

!!!Estáis a punto de lograrlo!!!

Actividad 10. “El muro de la libertad”

Estáis ante el MURO (colchoneta quitamiedos apoyada por un lado contra la pared) que os separa de vuestra libertad; debéis superarlo sin que se derrumbe (caiga) y sin sujetarlo por el lateral. Si lo superáis, recuperaréis vuestra libertad.

Reflexiones finales

En este taller hemos tratado de explicar cómo deben ser adaptadas las conocidas *escape rooms* al contexto de la Educación Física. En una EduCoop-Escape Room se tiene en cuenta el nivel de actividad física/motriz de los estudiantes durante la realización de las pruebas, elemento único del área.

Además, el planteamiento incorpora los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. Consideramos que los dos aspectos son fundamentales para hacer una buena incorporación de este nuevo planteamiento gamificador al contexto específico de la Educación Física.

Referencias bibliográficas

- Almirall, LL. (2016). Epic clans: gamificando la educación física. *Tandem*, 51, 67-73.
- Caponetto, I., Earp, J., y Ott, M. (2014). *Gamification and education: a literature review*. En 8th European Conference on Games Based Learning.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.
- Fernández-Río, J. (1999a). Cooperar para adquirir las bases de una buena condición física. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 52-62). Lérida: Ágonos.
- Fernández-Río, J. (1999b). La cooperación y las habilidades motrices básicas. En Colef (coord.) *Unidades Didácticas 1. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 64-75). Lérida: Ágonos.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 32, 264-269.
- Fernández-Río, J. (2018). *Participación equitativa e igualdad de oportunidades para el éxito: sexto y séptimo elementos del aprendizaje cooperativo*. En actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.
- González, T. (2018). La educación física según Tristán. Acceso en: eftristan.blogspot.com.es/
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, LL., y Guitert, M. (2014). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119, 71-79.
- Pérez-López, I., Rivera, E. y Trigueros, C. (En prensa). “La profecía de los elegidos”: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Steinprinz, G., Kronberga, R., y Salgado, I. (coord.) (2017). *Eduesc@peroom. Manual para educadores*. <https://lookingatlearning.eu/eduescperoom/>

**TALLER DE DANZAS COOPERATIVAS
TRADICIONALES
DE CORRO Y CAMBIO DE PAREJA**

**COOPERATIVE AND TRADITIONAL CIRCLE AND
COUPLE SWAP DANCE**

Ana García García

Colegio Montedeva de Gijón

anagarcia@montedeva.eu

RESUMEN: Las danzas tradicionales de corro y cambio de pareja tienen un alto potencial cooperativo, de cohesión e integración en el grupo, y de celebración. Bailaremos una selección de danzas en las que el corro y el cambio de pareja es la característica principal de la mayoría, con un nivel de complejidad que las hace aptas a partir de los 9 o 10 años de edad.

ABSTRACT: Traditional circle and couple swap dances have high potential for cooperation, group integration and cohesion, and celebrations. We will have a selection of dances where rings and couple swaps will be mainly the fait, and its dance steps will be easy enough for 9-10-year children and upper.

Introducción

Las danzas cooperativas y colaborativas, que son danzas circulares que normalmente provienen de las danzas populares tradicionales, favorecen de manera festiva y sensual la integración de grupo y la construcción de lazos afectivos de comunidad. Son transmisoras de la cultura y aúnan a los distintos miembros de un grupo en un objetivo colectivo común: la propia danza. Transmiten pertenencia al grupo, respeto por las individualidades y un sentimiento de celebración. Asimismo son una buena técnica para unir al grupo y favorecer la ayuda mutua.

Desde el punto de vista motor, es una forma de comunicar y desarrollar la creatividad a través del movimiento, saliendo de las tradicionales formas de solicitar gestos eficaces, y se trabajan la lateralidad, la coordinación y el sentido del ritmo. Asimismo la concentración y la atención juegan un papel importante en el aprendizaje y ejecución de este contenido.

López (2010) les atribuye el desarrollo de dos de las competencias L.O.M.C.E. de Educación Secundaria: a) la Cultural y Artística, en la medida en que permite conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos, y en que contribuye a adquirir una actitud abierta hacia la diversidad cultural; y b) la Competencia Social y Ciudadana, ya que permite desarrollar habilidades sociales de cooperación, igualdad y trabajo en equipo, facilitando la integración y fomentando el respeto.

Algunas de las danzas seleccionadas (de círculo) tienen el valor de desarrollar la inteligencia intrapersonal, permitiendo momentos de interiorización y autoconocimiento, así como de concentración. Otras (sobre todo las de pareja) desarrollan la inteligencia interpersonal, por la interdependencia que se crea con las otras personas participantes.

Las danzas son adecuadas para la expresión corporal, pero, como indican Weiss y Villegas (2011) en el blog de la ONG Edhuca-Educación y Capacitación en Derechos Humanos, también para crear sensación de grupo y para celebrar en conjunto, ya que van suscitando una atmósfera de unidad, armonía, cooperación y alegría, donde se minimizan las actitudes individualistas y competitivas. Se desarrolla, asimismo, paciencia y aceptación del resto, todo ello poco a poco, ya que exige tener presente a las otras personas.

Finalmente añado un valor más, para mí importante: las danzas tienen un marcado sesgo de género, y considero necesario incluir contenidos de la tradición femenina, reducir la cuantía de los valores masculinos de la tradición de la educación física y reconocer la importancia de ofrecer estas situaciones motrices como una alternativa valiosa para las personas con independencia de su sexo y de su identidad de género. Es una herramienta más de lucha contra la violencia de género puesto que empodera la tradición física femenina que, de una manera u otra, tiende a quedarse en un segundo plano, en cierto modo, desprestigiada. Este sesgo puede hacer que algunas veces surjan voces de protesta ante el contenido (no solo entre el alumnado masculino), pero no creo que se deban únicamente a la tradición de la que provienen sino a la sensación de exponerse que sienten aquellas personas que están inseguras en este tipo

de contenidos marcadamente rítmicos y expresivos. Si bien son numerosos los artículos que defienden la inclusión de las danzas en el currículo de la educación física (López, 2010; Navarro, 2007; Velázquez, 2001, por mencionar sólo a algunos), lo cierto es que este contenido, sin ser novedoso y habiendo estado solicitado en el bloque de contenidos de expresión corporal en la mayoría de las leyes educativas del periodo democrático, aún se implementa poco en las clases de educación física debido, precisamente, a este sesgo de género²².

Características cooperativas de las danzas del mundo

Las siguientes características, que están propuestas por diversos autores como Johnson y Johnson (citados en Velázquez, 2004:62; Pujolàs, 2001:75; Álvarez, Bernabé, y García, 2010:21), hacen de un contenido que pueda ser cooperativo. Veamos si las danzas de círculo y de cambio de pareja las cumplen:

- *Interacción cara a cara* (las danzas de pareja también la tienen cuerpo a cuerpo): a menudo se resuelven dudas en la propia pareja, por lo que no es extraño que el alumnado charle un poco durante el aprendizaje e incluso durante la propia danza; asimismo, es frecuente mirar al resto para no perderse en la danza y que la interacción sea promotora, es decir, motivadora (el alumnado se anima y ayuda mutuamente).
- *Interdependencia positiva*: el alumnado necesita interesarse por el aprendizaje del resto para que su meta salga adelante; la meta común, generalmente sencilla, es la propia danza, que no saldrá adelante sin la colaboración de quienes participan (aparecen conductas de ayuda y corresponsabilidad).
- *Responsabilidad individual*: necesaria para conocer los pasos y que salga la danza, es decir, el resultado final.
- *Utilización de habilidades interpersonales y de pequeño grupo*: aportan confianza, aceptación, conocimiento mutuo, comunicación asertiva y mayor capacidad para la resolución pacífica de los conflictos; en el caso de las danzas este aspecto aparece de modo espontáneo al interactuar con el resto de las personas procurando que resulte la danza.
- *Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo*: mejora mucho el trabajo en equipo, pero es necesario dar tiempos para la evaluación y a veces tendemos a aprovechar para realizar otra danza más... Este aspecto es el que menos se implementa en la enseñanza de danzas por su dificultad, y pienso que se puede hacer partícipes a las personas de las decisiones que tomemos para facilitar los resultados haciendo

22 Lo demuestra, entre otros trabajos, la tesis doctoral realizada por Llopis (2013) que, estudiando las opiniones y sentimientos del alumnado de la facultad de Educación (especialidad de educación física) y de la de Ciencias de la Actividad física y el deporte de Sevilla, evidencia que la valoración a nivel teórico del alumnado de ambas facultades (futuro profesorado de educación física) sobre la inclusión de la danza en el currículum es favorable, aunque no lo es tanto a nivel práctico, ya que se considera un contenido bastante menos prioritario que otros, apareciendo además diferencias significativas en función del género.

preguntas sobre el mejor modo de corregir los fallos del grupo (cambios de lugar, observar los pies de quienes saben, atender a las explicaciones de quienes conocen las danzas, cuáles fueron los problemas y cómo corregirlos...). Se puede repetir cada danza dos veces, la segunda tras las preguntas y las sugerencias.

Aceptación en las etapas educativas, implementación y evaluación

Según mi experiencia, las danzas enseñadas como actividad cooperativa pero con metodologías de modelado (como haremos en el taller) son bien aceptadas por el alumnado de Infantil, Primaria y primeros cursos de Secundaria. A partir de 3º de ESO se empiezan a escuchar voces de protesta ante el contenido. Resulta más sencillo e interesante hacer grupos de investigación cooperativos, en los que el alumnado aprenda y después enseñe al gran grupo una danza de su elección. Podemos aportar recursos (blogs, direcciones útiles, dispositivos de acceso a internet -valdrían los móviles del propio alumnado-) y reunir grupos heterogéneos con objetivos claros y tareas individuales bien estructuradas en fichas o esquemas. Yo optaría por grupos de 3 o 4 personas como máximo, ya que son más fáciles para interactuar y tomar acuerdos y decisiones consensuadas. Cuando se toma la opción de pasar de una actividad meramente cooperativa a una metodología cooperativa la estructuración de la forma de trabajar tiene que explicitarse más, para evitar que alguna persona se quede sin trabajar. Así, se pueden proponer distintos tareas, aunque muchas de ellas debe realizarlas todo el grupo:

- Investigar la danza, encontrarla en internet, hacer varias propuestas al grupo -puede ser cada quien la suya, para fomentar la responsabilidad individual-, elegir una (tarea individual que realiza todo el grupo).
- Enseñarla al grupo cooperativo si fuera necesario (en caso de haber sido aportada por una sola persona).
- Aprenderla bien (todo el grupo).
- Explicarla al gran grupo (una persona o dos -si se enseña a todo el mundo a la vez-, o más personas -si se divide al gran grupo en pequeños grupos de aprendizaje-)
- Ponerse de modelo en el centro, al bailar la danza elegida en gran grupo (de dos personas a todo el grupo).
- Evaluar nuestro papel en el grupo, con una ficha en la que se expongan los distintos roles y los niveles de eficacia con que se han desarrollado... (podemos medirlo cualitativamente, como en la sencilla rutina propuesta abajo, o cuantitativamente, solicitando una nota de uno a 5 o a 10 -siendo 1 mal y 5 muy bien, o al revés...).
- O cualquiera otra propuesta que se nos ocurra

RUTINA DE AUTO-EVALUACIÓN DEL PAPEL COOPERATIVO				
	Lo realiza muy bien	Lo realiza, aunque no del todo bien	alguna vez, y regular	No lo realiza
PROPONER DANZA				
APRENDER LA DANZA DE MI GRUPO				
ENSEÑARLA A OTRAS PERSONAS				
PONERSE DE MODELO EN EL CENTRO				
APRENDER LAS DANZAS PROPUESTAS POR LOS OTROS GRUPOS				
Anota en el cuadro correspondiente el nombre de tus compañeros y compañeras de grupo.				

Tal como planteamos el trabajo sobre las danzas, la evaluación podría no ser muy exigente en cuestiones de eficacia motriz (salvo en el caso de quienes enseñan su danza al resto), sobre todo en los primeros cursos; es preferible poner el acento más bien en el esfuerzo y la participación, en la ayuda mutua dada y recibida y en la capacidad mostrada para la colaboración en el resultado global del grupo. De otro modo los objetivos de celebración, cohesión e integración grupal podrían verse mermados ante la necesidad de demostrar elevados niveles de eficacia, que pueden tensar el clima de la clase, o ante el aburrimiento que puede aparecer con la repetición si el objetivo es la perfecta ejecución en la danza. Depende del objetivo que pretendamos el tipo de evaluación que implementaremos.

Danzas que bailaremos en el taller

La mayoría de las danzas del taller (y muchas otras) las podremos encontrar en este blog de la profesora Begoña Rodríguez (2010) que os enlace, es un buen recurso para recordarlas y hacerlos con la música. A pesar de no conocerla personalmente, vaya un agradecimiento especial para ella desde aquí, por su trabajo.

<https://danzasdelmundo.wordpress.com/>

Las danzas se enseñaran mediante explicaciones y modelado, el carácter cooperativo surge en las de cambio de pareja de la necesidad que requiere el desarrollo de la propia danza. Las de corro son más bien colaborativas aunque puede surgir explicaciones espontáneas entre el alumnado. Lo que no es tan importante en este contenido es la eficacia de los movimientos respecto a las sensaciones y el clima de grupo que se genera, de ahí que no insistiremos especialmente en corregir los movimientos de quienes dancemos, como en lograr que la danza valla al unísono, como un todo común.

Es posible que no dé tiempo a bailar todas las danzas, o que permutemos alguna por otra distinta, pero en general no habrá muchas variaciones de las que os enumero a continuación.

Danzas de Círculo (para iniciar y terminar la sesión)

Son danzas tranquilas de introducción al contenido, fáciles de aprender y que se bailan de la mano, con lo que el grupo comienza a moverse al mismo ritmo, cada quien colaborando con sus movimientos en que a danza se acompase y salga bien. Son danzas colaborativas.

- Misir lou, Grecia; ver en:
<https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/068-misir-lu-grecia/>
- Rumelaj, Macedonia; ver en:
<https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/078-rumelaj-macedonia/>
- Danza prima asturiana, ver en:
<https://www.youtube.com/watch?v=fRnNhY1qGFg>

Danzas de cambio de pareja

Este tipo de danzas sí exige cooperación entre los miembros de la pareja, ya que en cada estrofa de la danza han de bailarse con una nueva pareja, de manera que las personas se ayudan unas a otras a que la danza salga adelante.

- Chapelloise, ver en:
-

- círculo circasiano, ver en: <https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/091-circulo-circasiano/>
- Canadian barn dance, ver en Cancelas, Jurado, y Sampil (2013): <https://www.youtube.com/watch?v=wapoO673mbM>
- Troika, ver en: <https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/030-troika-rusia/>
- Bolero vaqueiro, ver en : <https://www.youtube.com/watch?v=MdmlARgImQ4>
- O regadinho, Portugal, ver en: <https://danzasdelmundo.wordpress.com/category/038-oh-regadinho-portugal/>

Podrán bailarse otras, si diera tiempo.

Danzas de batalla en grupo, no competitiva (si hay tiempo y quorum)

- Improvisaciones de danza moderna: se divide la clase en dos, tres, o cuatro grupos, y cada grupo muestra su creación al resto, en un símil de batalla, pero sin competir. El grupo coopera para crear su improvisación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. Bernabé, J. y García, A. (2010). *Metodologías cooperativas en la educación física*. Gijón: CPR.
- Cancelas, S., Jurado, J., y Sampil, P. (2013). *De roda en roda. Músicas e danzas do mundo*. Pontevedra: Galaxia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. B.O.E.
- Llopis, A. (2013). *La danza en las titulaciones de educación física y ciencias de la actividad física y el deporte: actitudes y experiencias del alumnado desde una perspectiva de género*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.
- López, J. (2010). Unidad didáctica "Danzas del Mundo". *Revista Digital de educación Física*, 1(5), 81-97.
- Navarro, A. (2007). La escuela del siglo XXI: lugar que ocupan las danzas tradicionales en el currículo de la Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y Práctica*, 108, 13-22.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Malaga: Aljibe.
- Rodríguez, B. (2010). *Danzas del Mundo. Blog personal*. <https://danzasdelmundo.wordpress.com/presentacion/>
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2001). Los juegos y danzas del mundo como recurso para una educación intercultural: Una propuesta en educación primaria. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 5, 48-58.
- Weiss, K. y Villegas, J. (2011). *Danzas cooperativas para el desarrollo humano. Blog de la ONG Edhuca*. <http://edhucamexico.blogspot.com.es/2011/10/danzas-cooperativas-para-el-desarrollo.html>

RETOS COOPERATIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA FUTBOLNET I DIVERSITAT, UNA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓ BARÇA

INTRODUCTION TO SPORTS THROUGH COOPERATIVE CHALLENGES

Jordi Martínez Tirado, Bernat Muñoz Balcells, Carme Rubio Rossell

Fundació Barça

crubiorossell@gmail.com

RESUMEN. FutbolNet es un programa de la Fundació Barça que está en constante evolución y transformación. El año 2015 nace un nuevo grupo con participantes que presentan discapacidad dentro de este programa y se introduce la metodología de la cooperación para potenciar los aprendizajes y el trabajo de valores. La aplicación de retos cooperativos se consolida como propuesta de trabajo dentro del grupo específico para desarrollar la iniciación deportiva y se extiende en el conjunto de grupos de FutbolNet. Debido a las dimensiones de la Fundació, la aplicación de los retos cooperativos llega a unos 120.000 participantes por año en todo el mundo y a sus equipos educativos, convirtiéndose en una herramienta presente en todas las formaciones propias de FutbolNet y su metodología actual. Con todo ello, la inclusión ha pasado a ser una de las líneas estratégicas de la Fundació Barça. En este taller se presenta una batería de retos, todos ellos relacionados con los valores FutbolNet mediante distintos deportes.

LA FUNDACIÓ BARÇA. La Fundació Barça nace en 1994 para dar apoyo a la infancia y la juventud de los colectivos más vulnerables mediante el deporte y la educación en valores, con la finalidad de contribuir a una sociedad más igualitaria e inclusiva. La Fundación Barça enmarca sus actividades en el programa de Naciones Unidas de Deporte para el Desarrollo y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Las principales líneas de actuación son el acceso y refuerzo a la educación, la prevención de la violencia y resolución de conflictos en la infancia y la juventud; y la inclusión. En la actualidad la Fundación cuenta con más de 1 millón de beneficiarios en todo el mundo.

La metodología FutbolNet

FutbolNet es un programa creado en 2012 de la Fundació Barça que fomenta los valores del FC Barcelona (esfuerzo, respeto, trabajo en equipo, humildad y ambición) utilizando los juegos y actividades de aprendizaje motrices, y la metodología de los partidos en 3 tiempos mediante el acompañamiento de los equipos educativos.

En todas las sesiones del programa los participantes de FutbolNet participan de juegos y del partido en 3 tiempos. Se promueven juegos que permiten vivir los valores mientras se lleva a cabo la actividad física y posteriormente se comparten las experiencias mediante reflexiones conjuntas entre todos los jóvenes y equipo educativo.

Los partidos cuentan con tres normas básicas: no hay árbitro (favorece la autonomía en la resolución de conflictos), se forman equipos heterogéneos (género, habilidad, diversidad funcional, origen...) y se intenta promover la participación de todos. En el primer tiempo los dos equipos se reúnen y acuerdan las normas con las que van a jugar relacionándolas con los valores e identificando los comportamientos vinculados; en el segundo tiempo los dos equipos juegan intentando poner en práctica las normas acordadas; y en el tercer tiempo los dos equipos se reúnen para reflexionar cómo ha ido el partido.

En abril de 2015 nace FutbolNet i Diversitat. Se adapta la metodología FutbolNet para crear un programa de iniciación deportiva para niños y jóvenes con discapacidad con el objetivo de promover la práctica deportiva como mejora y desarrollo de sus capacidades. Este programa nace con el objetivo de posibilitar el acceso a la actividad física y al deporte a los niños y jóvenes que no han tenido esta opción debido a diferentes barreras; y también de dar a conocer y de incorporarse a las ofertas de promoción de la actividad física y del deporte - inclusivas o específicas - ya existentes en Barcelona. Con ello, se pretende conseguir el desarrollo de una sociedad más justa e inclusiva.

Los retos cooperativos para el desarrollo de la iniciación deportiva

Planteamiento inicial

Durante el periodo de planteamiento del programa, uno de los objetivos marcados por el equipo educativo es que los adolescentes y jóvenes puedan adquirir herramientas y estrategias durante su participación para poder ponerlas en práctica en otros contextos (escuela, parque, entorno familiar...) durante su día a día.

Para una adquisición significativa de las herramientas y estrategias facilitadoras de la participación de cada uno de los y las participantes, se decide llevarlo a cabo con la aplicación de juegos que plantean un nivel alto de participación por parte de todos los miembros del grupo y la puesta en práctica de retos cooperativos. Durante los juegos motrices de colaboración-oposición y los partidos en 3 tiempos, también se introducen dinámicas cooperativas.

Al trasladarlo a la práctica de FutbolNet i Diversitat, los cinco valores se

relacionan con cinco deportes principales con los que se llevará a cabo una iniciación a cada una de estas disciplinas. De este modo, se diseñan retos cooperativos para la puesta en práctica de cada deporte. Algunos de ellos resultan específicos a habilidades motrices concretas de un deporte, mientras que otros ofrecen la práctica de elementos comunes y resultan ser transversales.

Es en este punto que la iniciación deportiva y los retos cooperativos empiezan a ir de la mano. Durante el transcurso de creación del programa, las actividades más significativas para trabajar las habilidades motrices específicas de estos deportes se trabajan mediante retos cooperativos. Con ello, dejamos atrás los aspectos competitivos implícitos en los deportes e intentamos relativizar esta competición introduciendo elementos y estrategias cooperativas durante los juegos y partidos.

A la vez que se tiene en cuenta la práctica para la mejora de los aspectos técnicos-tácticos de los diferentes deportes, con los retos damos prioridad al desarrollo de la comunicación, la socialización, el trabajo en equipo y la autonomía de los participantes como individuos y como grupo. Se apuesta por la cooperación porque esta metodología crea situaciones de aprendizaje que favorecen la inclusión de todos los participantes, a la vez que no limitan la posibilidad de aprendizaje de ninguno de ellos, y sobretodo que la participación de cada uno contribuye a la mejora de uno mismo y de los compañeros (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

El objetivo de introducir los retos era evidenciar y dar más fuerza a los aprendizajes que también promueven los juegos motrices. Velázquez (2004, 2010) refuerza este planteamiento al presentar diversos estudios que demuestran que es mayor el grado de desarrollo cognitivo, social y motriz mediante los retos cooperativos y que estos aprendizajes perduran en el tiempo y se transfieren en otras situaciones, además que se incide más significativamente en las relaciones establecidas entre todos los componentes del grupo y en la autonomía de cada uno de ellos.

Teniendo en cuenta que el reto cooperativo genera un conflicto cognitivo, su participación se puede relacionar directamente con la iniciación deportiva, ya que incide en el trabajo en equipo y la interdependencia positiva, permite dar peso en la voluntad de generar espacios de toma de decisiones y promueve despertar la inquietud por superarse.

Como afirma Velázquez (2010), la búsqueda de una solución motriz que permita resolver el reto ofrece la oportunidad a los participantes de probar varias opciones y de esta manera practicar un número elevado de habilidades motrices. Por este motivo, se introduce, mínimo, un reto por sesión relacionado con los valores y con los aspectos técnicos y tácticos propios de la iniciación deportiva, como también otras estrategias propias de la pedagogía de la cooperación (marcador colectivo y cuento motor).

Nuestra formación y experiencia como maestros de educación física en la etapa de primaria, y la participación en otros proyectos en los que se ha trabajado mediante la pedagogía de la cooperación (Los retos cooperativos aplicados al Módulo Psiquiátrico de un centro penitenciario, Actas Congreso X 2016) nos permitió crear el manual de FutbolNet i Diversitat combinando los retos cooperativos con la iniciación deportiva.

Propuesta práctica

Los retos cooperativos con la metodología en 3 tiempos

La estructura de la puesta en práctica de los retos cooperativos se basa en seguir el siguiente esquema: valor/deporte → reto → asamblea. En un inicio, se presenta el valor i el deporte a poner en práctica y se plantea un reto; en el segundo momento, se lleva a cabo el proceso de resolución del reto; y por último, se hace una asamblea conjunta para comentar cómo ha sido este proceso, para hablar de cómo se han sentido, con qué dificultades se han encontrado y cómo se ha organizado el grupo.

Esta estructura de resolución de los retos encaja con la metodología FutbolNet basada en los 3 tiempos, con una asamblea inicial y final y la práctica de los partidos entre ellas. Por este motivo, ha sido posible introducir los retos cooperativos en un gran número de grupos de FutbolNet de todo el mundo sin alterar la estructura propia de las sesiones.

Ejemplos prácticos

A continuación, se presenta una batería de retos cooperativos que se han puesto en práctica con los diferentes grupos de FutbolNet. Aparecen organizados según el deporte principal para el cual se han aplicado.

Como el trabajo durante el curso escolar en FutbolNet se divide por módulos, la aplicación del reto se relaciona con un valor concreto. En este caso, no se relaciona cada reto a un valor concreto, entendiendo que en las asambleas es posible relacionar todo lo sucedido durante el proceso de resolución del reto con cualquier de los cinco valores del FC Barcelona, entre otros.

CÍRCULO DE LA AMISTAD	
Fútbol	Material: Balones de fútbol
<p>Explicación del reto Todos los participantes forman un círculo y tienen como objetivo llegar de un punto a otro de la pista manteniendo el control del balón. Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El grupo debe ir siempre unido, manteniendo el contacto entre unos y otros. • El balón debe permanecer dentro del círculo en todo momento. De no ser así, el reto empieza de nuevo. • Todos los participantes deben tocar el balón antes de llegar a la meta. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Añadir más balones. • Aumentar el número de participantes por grupo. • Variar la distancia a recorrer (más distancia o menos). • Cronometrar el tiempo invertido en un primer intento, buscando reducir el tiempo de resolución del reto. • Añadir acciones a realizar durante el reto (control de otros objetos sin perder el contacto entre el grupo, como puede ser un globo; cantar una canción entre todo el grupo, contar el tiempo invertido en la resolución del reto entre el grupo). 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo</p> <p>¿Cómo os habéis sentido durante el proceso de resolución del reto? ¿Os ha gustado?</p> <p>¿Puedes identificar el trabajo en equipo en el reto? ¿En qué momentos?</p> <p>¿Crees que trabajar en equipo te permite hacer cosas que una sola persona no puede? ¿Cuáles?</p> <p>¿Habéis tomado las decisiones entre todos? ¿Cómo lo habéis hecho?</p> <p>¿Puedes identificar situaciones en las que cooperas con otras personas en la vida diaria?</p> <p>¿Qué sucede si no hay respeto durante el reto?</p> <p>¿Por qué crees que el esfuerzo de cada uno puede ser importante?</p> <p>¿Cuáles son los compromisos que conoces/tienes?</p>	

¡QUE NO CAIGA!	
Voleibol	Material: Globos, cuerda
<p>Explicación del reto El reto consiste en estar en contacto con una cuerda durante todo el reto y mantener los globos al aire sin que éstos caigan al suelo. Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los participantes deben tocar algún globo. • Se puede utilizar cualquier parte del cuerpo para golpear el globo. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el número de globos. • Variar el número de componentes del grupo. • Cambiar el espacio dónde se realiza el reto (con/sin pendiente, banco, piscina). • Concretar una parte o varias para golpear el globo (mano y codo, solo con la cabeza, solo con la rodilla, cabeza y rodilla, entre otras opciones). • Delimitar un recorrido con una canasta final (en caja). • Situar una red y que cada golpe/tres golpes, el globo deba cruzar la red. Todo el grupo pasa por debajo de la red para seguir jugando. • Añadir variantes según los distintos colores de los globos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Se ponen en juego globos de diferentes colores y cada participante debe terminar tocando todos los colores ○ Cada persona tiene un número o color de peto. Según el número o color, se tocan unos globos u otros. ○ Según el color de los globos, se puede tocar con una u otras partes del cuerpo. 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo</p> <p>¿Cómo os habéis sentido durante el proceso de resolución del reto? ¿Os ha gustado?</p> <p>¿Podrías identificar el esfuerzo en este reto?</p> <p>¿Qué estrategias usaste para alentar el esfuerzo en tu equipo?</p> <p>¿Puedes identificar tus habilidades y límites en el reto?</p> <p>¿Cómo te sientes cuando ayudas a alguien?</p> <p>¿Qué factores crees que son importantes para el trabajo en equipo?</p> <p>¿Te ha resultado fácil trabajar con tus compañeros para lograr un objetivo común?</p> <p>¿Ha habido respeto en el trabajo realizado?</p> <p>¿Cómo puedes resolver conflictos usando el respeto?</p>	

PASES COOPERATIVOS	
Baloncesto Balonmano Rugby	Material: Balones de baloncesto, balonmano o rugby
<p>Explicación del reto</p> <p>A cada participante se le otorga un número. El reto consiste en pasar la pelota siguiendo el orden numérico, buscando hacerlo lo más rápido posible y con el máximo número de balones.</p> <p>Es decir, la persona 1 pasará el balón a la persona 2; la 2 lo pasará a la 3, hasta que el balón llegue al último participante y éste lo pasará al primero.</p> <p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se delimita un espacio del cual no se puede salir. • Todos los componentes del grupo tienen que estar en constante movimiento (corriendo, andando...). • Aumentar el número de balones en juego. • Mantener el control de todos los balones en juego. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar espacio de juego. • Incorporar balones de diferente tipología al mismo tiempo (baloncesto, fútbol, rugby, balonmano, tenis). • Concretar tipo de pase (con bote, por encima la cabeza, con una mano). • Incorporar un balón diferente y que éste deba llegar del primero al último en el mínimo tiempo posible. • Según el color o tipo del balón, seguir diferentes consignas para realizar el pase: <ul style="list-style-type: none"> ○ Un color con la mano derecha y otro con la izquierda. ○ Unas con la mano y otras con el pie. ○ Concretar diferente tipo de pase. 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo</p> <p>¿Trabajaste duro desde el comienzo del reto?</p> <p>¿Identificas la ambición durante este reto?</p> <p>¿Qué sucede cuando alguien en tu equipo no muestra una actitud humilde durante el reto? ¿Eres humilde con tus colegas?</p> <p>¿Has trabajado en equipo durante este reto?</p> <p>¿Podrías identificar el respeto en este reto? ¿Qué significa respetar a alguien?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias si no respetas a los demás para lograr lo que quieres?</p> <p>Nombra situaciones donde apliques el respeto.</p> <p>¿Te esfuerzas por mejorar día a día?</p>	

¡PADELANTE!	
Pádel Tenis Bádminton	Material: Palas/raquetas y pelotas/plumas
<p>Explicación del reto El grupo se dispone en dos filas, uno a cada lado de la red. Cada participante tiene una pala y se juega con una pelota. El reto consiste en hacer el máximo número de toques seguidos entre todo el grupo. Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez el participante toca el balón, cruza el campo y se sitúa el último de la fila contraria. • El balón debe hacer un solo bote, como máximo, antes de golpearlo. Se puede tocar de volea. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcar un tiempo limitado y repetir el reto para intentar mejorar la marca. • Concretar acciones para realizar durante el cambio de pista. • Variar el material a utilizar, tanto palas como pelotas, para facilitar o añadir dificultad al reto. • Jugar en parejas: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dos participantes cogidos de la mano, cada uno con una pala. Realizan el cambio de pista unidos cuando uno de los dos haya tocado la pelota. ○ Dos participantes cogidos de la mano, cada uno con una pala. Tienen que tocar los dos la pelota antes de cruzar la pista. ○ Dos participantes cogidos de la mano, tienen una pala por pareja. Se la tienen que ir pasando para poder realizar el golpe. 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo ¿Habéis utilizado alguna estrategia? ¿Cuál? ¿Cómo has reaccionado cuando un compañero ha cometido un error? ¿Consideras que la humildad es importante en nuestras vidas? ¿Qué habilidades tienes y qué no? ¿Con qué frecuencia te sientes inseguro cuando tomas decisiones? ¿Crees que la comunicación y la organización del equipo son importantes? El respeto por las reglas también es importante en nuestra sociedad: ¿qué tipo de reglas puedes encontrar en la escuela, el hogar, la calle...?</p>	

PRUEBAS ATLÉTICAS: SALTO Y LANZAMIENTO	
Atletismo	Material: Cintra métrica; pelotas, martillos, discos o balones jabalina vortex
<p>Explicación del reto El reto consiste en conseguir la máxima marca de lanzamiento/salto de longitud entre todo el grupo. Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos los componentes del grupo deben contribuir con un lanzamiento/salto como mínimo. En caso de hacer varios intentos, se recoge la mejor marca de cada persona. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se puede llevar a cabo con todos lanzamientos y saltos específicos del atletismo. Algunas disciplinas requieren de un material y una técnica concretos. • Se puede intentar llegar a puntuaciones de atletas profesionales. • Se puede comparar con una primera marca del propio grupo y buscar mejorarla. 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo</p> <p>¿Te ha gustado? ¿Qué prueba atlética te ha gustado más? ¿Crees que fuiste ambicioso durante el reto? ¿Te hace falta la ayuda de alguien para lograr tus propios objetivos? ¿Consideras que la ambición es importante en nuestras vidas? ¿Qué sucede cuando alguien en tu grupo no colabora durante el reto? ¿Te has sentido respetado?</p>	

¡Cázalas al vuelo!	
Ultimate	Material: discos voladores, conos o algún tipo de marcas
<p>Explicación del reto Cada grupo de 5 a 10 personas se colocan en círculo y cada componente hace una marca en el suelo de su situación. El reto consiste en que todos los miembros pasen por todas las posiciones marcadas en el menor tiempo posible. Para ello, sólo pueden desplazarse si están lanzando o recibiendo el disco volador.</p>	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si el disco cae al suelo hay que volver a empezar desde el inicio. • Únicamente puede moverse el lanzador. Si una tercera persona (que no sea el receptor) intercepta el pase, éste se intercambiará la posición con el lanzador. • Se añaden discos y los lanzamientos tienen que ser simultáneos. 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo ¿Crees que este reto ha contribuido en el desarrollo de tu competencia motriz en relación al lanzamiento y recepción del disco volador? ¿Habéis utilizado alguna estrategia? ¿Cuál? ¿Cómo has reaccionado cuando un compañero ha cometido un error? ¿Puedes identificar situaciones de humildad durante el reto? ¿Consideras que la humildad es importante en nuestras vidas? ¿Qué habilidades tienes y qué no? ¿Con qué frecuencia te sientes inseguro cuando tomas decisiones? ¿Crees que la comunicación y la organización del equipo son importantes? El respeto por las reglas también es importante en nuestra sociedad: ¿qué tipo de reglas puedes encontrar en la escuela, el hogar, la calle...? ¿En algún momento queríais tirar la toalla? ¿Qué ha hecho que no lo hagáis?</p>	

TRANSPORTE DE PERSONAS	
Acrosport Castells	Material: -
<p>Explicación del reto El reto consiste en transportar a un compañero o compañera de un punto a otro de la pista (aproximadamente 20 metros). Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La persona transportada no puede tocar el suelo. • Cada vez que se completa el recorrido, se debe cambiar la persona transportada hasta que se haya completado el reto con todos los participantes del grupo. • No se puede repetir la forma de transportar a la persona. Es decir, cada vez se debe cambiar el cómo se completa el recorrido. 	
<p>Variantes con niveles de dificultad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variar el número de componentes del grupo. • Cambiar el espacio dónde se realiza el reto (con/sin pendiente, piscina). • Formar una estructura o figura en la que una o varias personas sostengan al resto. Una vez conseguida, todas las personas, excepto los que sostienen, tienen que apañárselas para cambiar de posiciones sin tocar el suelo (incluir la variante que todos los componentes intercambian posiciones, también los que sostienen). 	
<p>Espacio de reflexión después del reto: Observaciones y posibles preguntas durante el tercer tiempo</p> <p>¿Os ha gustado el reto? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Habéis utilizado alguna estrategia? ¿Cuál? ¿Habéis sido creativos durante el reto? ¿Has trabajado en equipo durante este reto? ¿Podrías identificar el respeto en este reto? ¿Qué significa respetar a alguien? ¿Cuáles son las consecuencias si no respetas a los demás para lograr lo que quieres? ¿Crees que la comunicación y la organización del equipo son importantes?</p>	

Conclusiones

Durante el periodo de planteamiento del programa, uno de los objetivos marcados por el equipo educativo es que los adolescentes y jóvenes puedan adquirir herramientas y estrategias durante su participación para poder ponerlas en práctica en otros contextos (escuela, parque, entorno familiar...) durante su día a día. Pero no solamente esto, también está diseñado para que todos los participantes (des de abril de 2015, han participado un total de 64 chicos y 11 chicas) tengan una toma de contacto con la iniciación deportiva y se les motive para seguir practicando deporte una vez finalizado el curso en FutbolNet i Diversitat.

La aplicación de los retos cooperativos se ha realizado con un total de 75 participantes de Futbolnet i Diversitat, además de los grupos de Barcelona con quiénes se han compartido sesiones. Durante el proceso de aplicación de éstos, se ha observado que con la práctica de los retos y las valoraciones el impacto que han supuesto los retos a los participantes del programa ha estado de acuerdo con todos los objetivos planteados durante el proceso de diseño del programa. A parte de una mejora motriz significativa, hemos detectado en los niños y jóvenes una gran evolución a nivel intelectual, emocional y social.

La metodología FutbolNet es un organismo vivo que, en la medida de lo posible, se adapta para implementar la metodología en distintos contextos. Esta transformación es una mejora buscada mediante distintas pruebas de estrés de la metodología. Por este motivo, los retos cooperativos de la mano de FutbolNet y la Fundació Barça han llegado aproximadamente a 120.000 niños y jóvenes de todo el mundo y en el último año y medio se han formado un total aproximado de 800 educadores y educadoras de Bolivia, Brasil, Líbano, Qatar, Arabia Saudí, Grecia, Italia, Indonesia, Senegal, Nepal, Colombia y USA, entre otros países.

Desde la creación y buenas prácticas de FutbolNet i Diversitat, los retos cooperativos han estado presentes en muchos contextos y desde entonces la Fundació Barça ha incorporado como objetivo transversal la inclusión en todos sus ámbitos. Este no es un punto encontrado con el que se quiere estabilizarse, sino que se pretende seguir innovando y creciendo hacia el

camino de la inclusión.

Por todos estos motivos expuestos, nuestro objetivo durante la elaboración de las propuestas del taller ha sido el de presentar aquellos retos más significativos que permiten relacionarse con varios deportes. Así pues, se han relacionado todos los componentes presentes en los retos sin perder de vista que durante su resolución se evidencie que se está desarrollando una iniciación deportiva.

Referencias bibliográficas

- Etxeberria, A., Martínez, J., Muñoz, B., y Rubio, C. (2016). *Los retos cooperativos aplicados al Módulo Psiquiátrico de un centro penitenciario*. (Actas X Congreso Actividades Físicas Cooperativas 2016)
- Fernández-Río, J., and Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fundació Barça (2017). *Metodologia FutbolNet, manual de formació*. (Documento inédito)
- Fundació Barça (2015). *FutbolNet i Diversitat, manual de programació*. (Documento inédito)
- Velázquez, C. (coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

RESCATE ACUÁTICO CON ARO SALVAVIDAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

WATER RESCUE WITH LIFE-RING IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND HIGH SCHOOL

Ismael Sanz Arribas¹, María Teresa Calle Molina¹

¹*Universidad Autónoma de Madrid*

Correo electrónico de contacto: ismael.sanz@uam.es

RESUMEN: Con este taller se pretende que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, aprendan una serie de nociones básicas de rescate acuático con ayuda del aro salvavidas. De este modo, los alumnos de estas etapas educativas podrían aprovechar un recurso que suele estar disponible en los entornos acuáticos y que además, les podría ayudar a resolver con mayor seguridad, un posible un ahogamiento en el que se pudieran ver implicados y en el que no esté presente un socorrista.

Para la consecución de este objetivo se ha propuesto una metodología cooperativa en la que el alumnado participa en la actividad de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo responsables del aprendizaje de sus compañeros. Los resultados, que pueden estar individualizados, se atribuyen al grupo.

Asimismo, los cuatro grupos que han recibido la formación se coevaluarán con las hojas de observación entre las parejas del mismo grupo.

ABSTRACT: With this workshop it is intended that students of compulsory secondary education (ESO) and baccalaureate, learn a series of basic notions of aquatic rescue with the help of the life ring. In this way, the students of these educational stages could take advantage of a resource that is usually available in the aquatic environments and that also, it could help them to solve with greater security, a possible one drowning in which they could see involved and in which not a lifeguard is present.

In order to achieve this objective, a cooperative methodology has been proposed in which the students participate in the activity in an interdependent and coordinated way, carrying out activities oriented towards learning and being responsible for the learning of their Companions.

Also, the four groups that have received the training will be coassessed with the observation sheets among the couples of the same group.

Justificación

En un informe realizado por la OMS en el año 2014, se afirma que cada año mueren en el mundo más de 370.000 personas como consecuencia del ahogamiento (World Health Organization, 2014). En otro informe realizado por la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, en España se han ahogado 415 personas en 2015, 437 en 2016 y 481 en 2017 (Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, 2018).

Como consecuencia de estas dramáticas cifras, parece necesario poner al alcance de la población una serie de medidas preventivas que ayuden a disminuir el evidente riesgo de ahogamiento. En este sentido, se ha pensado que el entorno escolar podría convertirse en un contexto privilegiado para que los estudiantes adquiriesen algunas destrezas y conocimientos básicos sobre la prevención del ahogamiento. Sin lugar a dudas, una de las mejores formas de prevenir el ahogamiento, es tener un buen dominio del medio acuático, pero también lo es bañarse en una zona vigilada por socorristas. Por estos motivos, consideramos un acierto que los escolares dispongan de un buen nivel de destreza en el agua y al mismo tiempo, elijan las zonas de baño vigiladas por socorristas para que en el caso de presenciar un ahogamiento, este profesional pueda ser avisado y la situación pueda resolverse con la mayor seguridad posible.

Por otro lado, los datos nos dicen que aproximadamente el 90% de los ahogamientos, se producen en espacios acuáticos en los que no hay presencia de socorristas. Este hecho se debe a que muchas personas pierden la vida porque no reciben la ayuda del profesional o lo que es peor, mueren acompañadas de las personas que intentan ayudar a la víctima, pero que no disponen ni de la instrucción ni de los recursos necesarios para resolver la situación (Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, 2018; Schwebel, Heater, Holder & Marciani, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que destacar que en un rescate acuático nunca hay riesgo cero para el socorrista, pero sí que se puede afirmar que hoy en día existen medios, técnicas y materiales de rescate, que aumentan la seguridad del rescatador, incluso cuando su nivel de competencia en el agua es mejorable (J. Palacios Aguilar, 2012; Sanz Arribas, 2016a; Sanz Arribas, Aguado Gómez, & Martínez de Haro, 2017).

En esta línea, el aro salvavidas es uno de los materiales de rescate acuático más utilizados en el ámbito profesional del socorrismo y además, suele estar presente en la mayoría de los espacios acuáticos. Esto es debido a que hay normativas que regulan su presencia y a que esta herramienta individual de rescate, aporta muchas e importantes ventajas al rescatador durante las intervenciones. Algunos de los beneficios más destacables del aro salvavidas son los siguientes: disminución del riesgo y de la fatiga del rescatador, incremento de la flotabilidad de la víctima y del rescatador, disminución de la resistencia hidrodinámica que genera la víctima al ser trasladada en el agua por el socorrista, disminución del tiempo de ejecución del rescate acuático y en general, incremento de las posibilidades de éxito de la intervención (Abraldes & Rubio, 2004; Andrew, 2011; González Fernández, Palacios Aguilar, Barcala Furelos, & Oleagordia Aguirre, 2008; Odriozola Sánchez, 2011; J.; Palacios

Aguilar, 1999; J.; Palacios Aguilar, 2008; Sanz Arribas, 2010; Sanz Arribas, 2016a, 2016b; Sanz Arribas, Cid Yagüe, Álvarez Barrio, & del Campo Vecino, 2013).

Abraldes & Rubio, 2004; Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 1998; J.; Palacios Aguilar, 1998; Pascual, Sanz, & Barrio, 2001; Sanz Arribas, 2011). Este es el caso del aro salvavidas, ya que por ejemplo, su presencia es obligatoria en todas las piscinas de uso público de la Comunidad Autónoma de Madrid (Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 1998). La presencia del aro salvavidas en las piscinas de uso colectivo es un acierto, entre otras razones, porque es un material enormemente intuitivo. Es decir, la mayor parte de los usuarios de piscinas, conoce la utilidad de un aro salvavidas, aunque en la práctica, no sepan manejarlo de la mejor manera posible. En consecuencia y por todo lo anterior, se propone que los escolares adquieran algunas nociones básicas de rescate acuático con ayuda del aro salvavidas, con la finalidad de aprovechar un recurso que suele estar disponible en los medios acuáticos y que además, les permitiría resolver con mucha más seguridad un posible un ahogamiento en el que pudieran verse implicados y en el que no esté presente un socorrista.

Desarrollo del taller

Objetivos, contenido y materiales

El objetivo de este taller es enseñar unas nociones básicas de rescate acuático a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, para que en el caso de presenciar un ahogamiento en el que no haya posibilidad de avisar al socorrista, sean capaces de aplicar una secuencia de actuación básica con aro salvavidas, que minimice el riesgo del rescatador durante la intervención.

Este taller está diseñado para el alumnado de ESO y Bachillerato. El requisito mínimo para que el taller pueda ser desarrollado con seguridad, es que todos los participantes dispongan de un nivel de destreza en el medio acuático adecuado. El contenido del taller consiste en el aprendizaje de cuatro secuencias de actuación con aro salvavidas, en tres de ellas la víctima se encuentra en una situación diferente con respecto a la posición del rescatador, en la última se aprenderá a cómo extraer a la víctima del vaso en cada una de ellas. Las 4 secuencias de actuación simulan los siguientes supuestos: víctima consciente de frente al rescatador, víctima inconsciente de frente al rescatador, víctima inconsciente de espalda al rescatador y extracción de la víctima fuera del vaso.

Los materiales que se van a utilizar en el taller serán: bañador, gorro, gafas, chanclas, toalla y aros salvavidas (uno por cada dos participantes). Los aros

salvavidas deben ser homologados para formar parte de una instalación acuática. Además, se requieren fichas para la organización de grupos y hojas de observación para la coevaluación.

Método y desarrollo del taller

A través del aprendizaje cooperativo, el alumnado participa en la actividad de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo también corresponsables de los aprendizajes realizados por los compañeros (Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2016; Ruiz-Omeñaca, 2010; Velázquez-Callado, Fraile-Aranda & López-Pastor, 2014). De esta manera, se trabajarán los cuatro tipos de intervenciones más comunes con aro salvavidas en el medio acuático. Los resultados, que pueden estar individualizados, se atribuyen siempre al grupo. Asimismo, promoveremos una gestión del tiempo que maximice el tiempo de compromiso motor, que nos permita disponer de momentos para la reflexión compartida y el diálogo.

Para comenzar el taller se expondrán los objetivos del mismo y se preguntará si hay algún participante que no sabe nadar o que no puede introducirse en el agua para tomar las decisiones más adecuadas.

La formación de los grupos se realizará al azar en una tarea introductoria y dichos grupos serán mantenidos durante el taller. Para ello se repartirán aleatoriamente tarjetas de cuatro colores a todos los participantes (amarillo, azul, verde y rojo). Los participantes con el mismo color deberán agruparse y leer las palabras que hay en sus tarjetas. Estas palabras son el contenido específico e introductorio a cada una de las cuatro intervenciones explicadas con anterioridad.

Cada uno de estos grupos ocupará un lugar diferente en la instalación y recibirán una introducción por parte de uno de los cuatro expertos. El experto realizará una demostración práctica de la secuencia de actuación y repartirá las hojas de observación con los ítems de cada secuencia (ver Anexo 1, 2, 3 y 4). A continuación se muestran en las Figuras 1, 2, 3 y 4 los fotogramas de cada una de las secuencias de actuación relacionadas con los ítems presentes en las hojas de observación (el orden de lectura de los fotogramas de cada figura es de izquierda a derecha y de arriba abajo):



Figura 1. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima consciente de frente al rescatador



Figura 2. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de frente al rescatador



Figura 3. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de espalda al rescatador



Figura 4. Fotogramas de la secuencia de extracción del vaso de víctima inconsciente

Los cuatro grupos que han recibido la formación practicarán la secuencia de actuación por parejas recibiendo feedback del docente y se coevaluarán con las hojas de observación entre las parejas del mismo grupo. A partir de ese momento estos grupos serán “expertos” en esas secuencias de actuación, entendiendo expertos como los participantes que han recibido la formación directamente de los instructores del taller.

De los cuatro grupos se unirán dos grupos compartiendo un mismo espacio y otros dos grupos en otro espacio con el objeto de que el grupo, por ejemplo, “amarillo” (identificado por el grupo de las tarjetas que se les proporcionó al principio) enseñe al grupo “azul” la secuencia de actuación de la que es experto a través de la explicación de los ítems y una demostración práctica. El grupo “azul” practicará esta secuencia de actuación recibiendo feedback del grupo “amarillo” que observará su práctica, tras un tiempo fijado por el docente que actuará como guía en cada espacio, el grupo “amarillo” coevaluará a cada miembro del grupo “azul” a través de la misma hoja de observación que utilizó en su formación.

Para realizar una evaluación que resulte eficaz, momentánea y formativa se

han tenido en cuenta tres aspectos: la interdependencia positiva entre los diversos grupos, la involucración de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización de los datos en la evaluación de forma clara y concisa (Hoffer, 1999).

Como herramienta se han utilizado hojas de observación con las que el grupo experto en un tipo de intervención ha coevaluado a los tres grupos que ha formado, dando feedback durante el proceso, apoyándose en los ítems de las hojas de observación y en su experiencia con el profesional en el inicio de la sesión. Estas hojas de observación están diseñadas con la intención de priorizar la seguridad del rescatador frente a cualquier otra consideración, por lo tanto, la hoja de observación evalúa los aspectos que, en el caso de ser incorrectamente ejecutados, podrían comprometer la seguridad del rescatador.

Tras ello, se cambiarán los roles y será el grupo “azul” quien explique, demuestre, observe, de feedback y evalúe al grupo “amarillo”. La organización y cambios de los grupos será la siguiente (ver tabla 1):

Tabla 1
Configuración de los grupos de trabajo por colores en los tres momentos de la sesión

Espacio 1	
Momento 1	Momento 2
Amarillo → Azul Verde → Rojo	Azul → Amarillo Rojo → Verde
Momento 1	Momento 2
Azul → Verde Rojo → Amarillo	Verde → Azul Amarillo → Rojo
Espacio 3	
Momento 1	Momento 2
Azul → Rojo Amarillo → Verde	Rojo → Azul Verde → Amarillo

Como se puede observar en la Tabla 1 en cada espacio existen dos momentos, de esta manera cada grupo en cada uno de los momentos recibirá la formación de una secuencia de actuación y en el otro momento formará a un grupo con su secuencia de actuación. Al finalizar la sesión todos los grupos habrán practicado y habrán sido coevaluados en las cuatro secuencias de actuación.

Para finalizar el taller se realizará una puesta en común, en la que los participantes podrán plantear dudas, propuestas, problemas durante la sesión etc. A continuación se plantearán la importancia de la justificación de este taller y unas breves conclusiones sobre el desarrollo de la práctica desde la perspectiva docente.

Referencias bibliográficas

- Abraldes, J. A., y Rubio, J. A. (2004). Estudio de los Recursos Materiales de intervención en las playas de la Región de Murcia *Actas del Congreso del III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Andrew, J. (2011). Drowning and immersion injury. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine*, 12(9), 399-402.
- Decreto 80/1998, de 14 mayo de la Consejería Sanidad y Servicios Sociales por el que se regulan las Condiciones higiénico-sanitarias de las piscinas de uso colectivo (1998).
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 202-206.
- González-Fernández, F., Palacios-Aguilar, J., Barcala Furelos, R. J., & Oleagordia-Aguirre, A. (2008). *Primeros Auxilios y Socorrismo Acuático, Prevención e intervención*. Madrid: Paraninfo.
- Hoffer, E. (1999). La evaluación. En D. Johnson y R. Johnson, (Eds.) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. (5-22). Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Odrizola-Sánchez, J. (2011). *Manual del Socorrista en Playa, embarcación y moto acuática*. Cantabria: Federación Cántabra de Salvamento y Socorrismo.
- Palacios-Aguilar, J. (1998). *Salvamento Acuático: un estudio de la realidad del salvamento y socorrismo en las playas de Galicia con Bandera Azul 1996-1997 Tesis doctoral*. A Coruña: Universidade Da Coruña.
- Palacios-Aguilar, J. (1999). *Salvamento Acuático*: LEA.
- Palacios-Aguilar, J. (2008). *Socorrismo acuático profesional "formación para la prevención y la intervención de accidentes en el medio acuático*. A Coruña SADEGA.
- Palacios-Aguilar, J. (2012). *II Congreso internacional de actividades acuáticas, salvamento y socorrismo. La importancia de la capacitación en las actividades acuáticas, socorrismo y el salvamento*. Presentado en técnicas para incorporar en el salvamento: El beneficio en la utilización de aletas en socorrismo acuático. POSADAS. Misiones. Argentina.
- Pascual, L. M., Sanz, P., & Barrio, B. (2001). Campaña piscina azul 2000 *Libro de actas del 2º Congreso de Salvamento y Socorrismo de Galicia* (pp. 139-163). A Coruña: Xañino.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. (2018). Informe Nacional de Ahogamientos producidos del 1 de enero al 31 de diciembre de 2017
doi:<http://www.rfess.es/DOCUMENTOS/Prevenci%C3%B3n/informes/INA%202015-2016-2017.pdf>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2010). *Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas*. *La Peonza*, 5, 3-19.
- Sanz-Arribas, I. (2010). Rescate de accidentados con posible lesión de columna vertebral en el medio acuático. En V. Martínez de Haro (Ed.),

- Actividad física, salud y calidad de vida* (pp. 271-284). Madrid: Fundación Estudiantes.
- Sanz-Arribas, I. (2011). La coordinación de socorristas en piscinas con gran superficie de lámina de agua. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(44), 650-673.
- Sanz-Arribas, I. (2016a). *Análisis del nivel de competencia en el agua de los socorristas en activo*. Presentado en el I Congreso Internacional de Prevención de Ahogamientos, Motril (Granada).
- Sanz-Arribas, I. (2016b). *Estudio comparativo del tiempo de intervención con aro salvavidas y tubo de rescate*. Presentado en el V Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. Celebrado los días 1, 2 y 3 de Julio de 2016 en la ciudad de Benidorm (Alicante) España., Benidorm (Alicante).
- Sanz-Arribas, I., Aguado-Gómez, R., y Martínez-de Haro, V. (2017). Influencia de las aletas sobre el tiempo de ejecución en los rescates de víctimas con parada cardiorespiratoria *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* (31), 133-136.
- Sanz-Arribas, I., Cid-Yagüe, L., Álvarez-Barrio, M. J., y del Campo-Vecino, J. (2013). La seguridad en los espacios acuáticos. In V. Martínez-de Haro y J. Muñoz-Blas (Eds.), *Actividad Física, Salud y Calidad de Vida vol. II (CD-ROM)* (pp. 7-34). Segovia: CV Ciencias del Deporte.
- Schwebel, D. C., Heater, J., Holder, E., & Marciani, F. (2010). Lifeguards: A forgotten aspect of drowning prevention. *Injure & Violence*, 2(1), 1-3.
- Velázquez-Callado, C., Fraile-Aranda, A., & López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1), 239-259.
- World Health Organization. (2014). *Global report on drowning: preventing a leading killer*. Geneva, Switzerland: WHO Press, World Health Organization.

Anexo 1

Tabla 2

Hoja de observación de la secuencia de actuación con la víctima consciente de frente al rescatador en superficie

Secuencia de actuación con la víctima consciente de frente al rescatador			
APRENDIZAJE Y/O DESTREZA	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el aro en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el aro salvavidas			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Se aproxima a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Se mantiene el aro entre la posición de la víctima y el rescatador?			
¿Entrega el aro sin que la víctima pueda agarrar al rescatador?			
¿Coloca a la víctima dentro del aro sin golpearla o dañarla?			
¿Mantiene la mirada a la víctima durante el traslado?			
¿Se mantiene fuera del alcance de la víctima durante el traslado?			
¿Se aleja de la víctima si ésta pretende agarrarle?			

Anexo 2

Tabla 3

Hoja de observación de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de frente al rescatador en superficie

Secuencia de actuación con la víctima inconsciente de frente al rescatador en superficie			
APRENDIZAJE Y/O DESTREZA	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el aro en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el aro salvavidas			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Realiza la aproximación a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Mantiene el aro entre la posición de la víctima y el rescatador?			
¿Coloca a la víctima dentro del aro manteniendo sus vías respiratorias fuera del agua?			
¿Coloca a la víctima dentro del aro sin dañarla?			
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua durante el traslado?			
¿Mantiene la mirada a la víctima durante el traslado?			

Anexo 3

Tabla 4

Hoja de observación de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de espalda al rescatador

Secuencia de actuación con la víctima inconsciente de espalda al rescatador en superficie			
APRENDIZAJE Y/O DESTREZA	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el aro en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el aro salvavidas			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Realiza la aproximación a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Mantiene el aro entre la posición de la víctima y el rescatador?			
¿Coloca a la víctima dentro del aro manteniendo sus vías respiratorias fuera del agua?			
¿Coloca a la víctima dentro del aro sin dañarla?			
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua durante el traslado?			
¿Mantiene la mirada a la víctima durante el traslado?			

Anexo 4

Tabla 5

Hoja de observación de la secuencia de extracción de víctima inconsciente con aro salvavidas

Secuencia de actuación para extracción de víctima inconsciente con aro salvavidas			
APRENDIZAJE Y/O DESTREZA	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua al llegar al bordillo?			
¿Deja a la víctima boca arriba y con la cabeza apoyada sobre el bordillo?			
¿Sale del agua el rescatador sin perder de vista a la víctima?			
¿Agarra a la víctima por las axilas desde atrás, antes de extraerla?			
¿Extiende las rodillas para poder extraer a la víctima?			
¿Mantiene los pies separados durante la extracción?			
¿Deja a la víctima sentada sobre el bordillo?			
¿Sujeta la cabeza de la víctima después de sentarla en el bordillo?			
¿Tumba boca arriba a la víctima mientras sujeta su cabeza?			

RESCATE ACUÁTICO CON TUBO DE RESCATE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO MEDIANTE EL PUZZLE DE ARONSON

WATER RESCUE WITH RESCUE TUBE IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND HIGH SCHOOL THROUGH ARONSON'S PUZZLE

Ismael Sanz Arribas¹, Andrés Ponce Garzarán¹, Marta Leyton Román¹

¹*Universidad Autónoma de Madrid*

Correo electrónico de contacto: ismael.sanz@uam.es

RESUMEN: Con este taller se pretende que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, aprendan una serie de nociones básicas de rescate acuático con ayuda del tubo de rescate. De este modo, los alumnos de estas etapas educativas podrían aprovechar un recurso que suele estar disponible en los entornos acuáticos y que además, les podría ayudar a resolver con mayor seguridad, un posible ahogamiento en el que se pudieran ver implicados y en el que no esté presente un socorrista.

Para la consecución de este objetivo se ha propuesto una metodología cooperativa, a través de la técnica del Puzzle de Aronson en la que el propio alumnado tutela el aprendizaje de sus propios compañeros, no dependiendo en demasía del docente y siendo constructores de su propio aprendizaje. Los resultados, que pueden estar individualizados, se atribuyen al grupo.

Asimismo, los cuatro grupos que han recibido la formación se coevaluarán con las hojas de observación para comprobar que han adquirido el aprendizaje de sus propios compañeros.

ABSTRACT: With this workshop it is intended that students of compulsory secondary education (ESO) and baccalaureate, learn a series of basic notions of aquatic rescue with the help of the rescue tube. In this way, the students of these educational stages could take advantage of a resource that is usually available in the aquatic environments and that also, it could help them to solve with greater security, a possible drowning in which they could see involved and in which not a lifeguard is present.

In order to achieve this objective, a cooperative methodology has been proposed, through the Aronson's Puzzle technique in which the student itself is tutoring the learning of its own companions, not depending on the teacher and being Builders of their own learning. The results, which may be individualized, are attributed to the group.

Also, the four groups that have received the training will be co-evaluated with the observation sheets to verify that they have acquired the learning of their own companions.

Justificación

En un informe realizado por la OMS en el año 2014, se afirma que cada año mueren en el mundo más de 370.000 personas como consecuencia del ahogamiento (World Health Organization, 2014). En otro informe realizado por la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, en España se han ahogado 415 personas en 2015, 437 en 2016 y 481 en 2017 (Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, 2018).

Como consecuencia de estas dramáticas cifras, parece necesario poner al alcance de la población una serie de medidas preventivas que ayuden a disminuir el evidente riesgo de ahogamiento. En este sentido, se ha pensado que el entorno escolar podría convertirse en un contexto privilegiado para que los estudiantes adquiriesen algunas destrezas y conocimientos básicos sobre la prevención del ahogamiento. Sin lugar a dudas, una de las mejores formas de prevenir el ahogamiento, es tener un buen dominio del medio acuático, pero también lo es bañarse en una zona vigilada por socorristas. Por estos motivos, consideramos un acierto que los escolares dispongan de un buen nivel de destreza en el agua y al mismo tiempo, elijan las zonas de baño vigiladas por socorristas para que en el caso de presenciar un ahogamiento, se avise a este profesional y la situación se resuelva con la mayor seguridad posible.

Por otro lado, los datos nos dicen que aproximadamente el 90% de los ahogamientos, se producen en espacios acuáticos en los que no hay presencia de socorristas. Este hecho se debe a que muchas personas pierden la vida porque no reciben la ayuda del profesional o lo que es peor, mueren acompañadas de las personas que intentan ayudar a la víctima, pero que no disponen ni de la instrucción ni de los recursos necesarios para resolver la situación (Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, 2018; Schwebel, Heater, Holder, & Marciani, 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que destacar que en un rescate acuático nunca hay riesgo cero para el socorrista, pero sí que se puede afirmar que hoy en día existen medios, técnicas y materiales de rescate, que aumentan la seguridad del rescatador, incluso cuando su nivel de competencia en el agua es mejorable (Palacios Aguilar, 2012; Sanz Arribas, 2016a; Sanz Arribas, Aguado Gómez, & Martínez de Haro, 2017).

En esta línea, el tubo de rescate es uno de los materiales de rescate acuático más utilizados en el ámbito profesional del socorrismo. Esto es debido a que esta herramienta individual de rescate, aporta muchas e importantes ventajas al socorrista durante las intervenciones. Algunos de los beneficios más destacables del tubo de rescate son los siguientes: disminución del riesgo y de la fatiga del rescatador, incremento de la flotabilidad de la víctima y del rescatador, disminución de la resistencia hidrodinámica que genera la víctima al ser trasladada en el agua por el socorrista, aumento de la estabilidad en rescates de lesionados de columna vertebral, disminución del tiempo de ejecución del rescate acuático y en general, incremento de las posibilidades de éxito de la intervención (Abralde & Rubio, 2004; Andrew, 2011; González Fernández, Palacios Aguilar, Barcala Furelos, & Oleagordia Aguirre, 2008; Odriozola Sánchez, 2011; Palacios Aguilar, 1999, 2008; Sanz Arribas, 2016a, 2016b). Dicho esto, es importante saber que aunque cada

vez es más habitual encontrar el tubo de rescate a disposición de los socorristas y usuarios en los espacios acuáticos del territorio nacional (playas, lagos, piscinas), lo cierto es que por cuestiones legales, el aro salvavidas sigue siendo el material más habitual en estos espacios. No obstante, se considera un acierto instruir también en el manejo del tubo de rescate, porque si bien el aro salvavidas aporta beneficios incuestionables, la bibliografía constata que el tubo de rescate aventaja al aro salvavidas en algunos aspectos importantes. A continuación se mencionan algunos de los más destacables: mayor velocidad de aproximación a la víctima, mayor comodidad de nado, menor riesgo de golpear o dañar a la víctima, mayor grado de polivalencia para diferentes entornos y situaciones en las que se realiza el rescate... (Abraldes & Rubio, 2004; Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 1998; Palacios Aguilar, 1998, 2008; Pascual, Sanz, & Barrio, 2001; ; Sanz Arribas, 2016b).

En definitiva y por todo lo anterior, se propone que los escolares adquieran algunas nociones básicas de rescate acuático con ayuda del tubo de rescate, con la finalidad de aprovechar un recurso enormemente útil para ayudar a resolver con mayor seguridad un ahogamiento en el que los escolares se pudieran ver implicados y en el que no estuviese presente un socorrista.

Desarrollo del taller

Objetivos, contenido y materiales

El objetivo de este taller es formar al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato para que en el caso de presenciar un ahogamiento y/o accidente acuático en el que no haya posibilidad de avisar al socorrista, sea capaz de aplicar una secuencia de actuación básica con tubo de rescate que minimice el riesgo del rescatador durante la intervención.

Para poder realizar el taller sin comprometer la seguridad de los participantes, es necesario saber nadar con competencia y no padecer algún tipo de alergia al agua tratada con los productos químicos de piscina.

El contenido del taller es el aprendizaje de tres secuencias de actuación en las que se simula el rescate acuático de una víctima y su posterior extracción del agua. Todas estas intervenciones se realizarán con el tubo de rescate. Las secuencias de actuación son: con la víctima consciente de frente al rescatador, con la víctima inconsciente de frente al rescatador, con la víctima inconsciente de espalda al rescatador y extracción de la víctima fuera del agua.

Para desarrollar el taller es necesario disponer de: bañador, gorro, gafas, chanclas, toalla, tubos de rescate (uno por cada pareja), fichas para la organización de grupos y hojas de observación para la coevaluación.

Método y desarrollo del taller

A través del aprendizaje cooperativo, el alumnado participa en la actividad de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo también corresponsables de los aprendizajes realizados por los compañeros (Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2016; Ruiz-Omeñaca, 2010; Velázquez-Callado, Fraile-Aranda & López-Pastor, 2014). Utilizaremos la técnica creada por E. Aronson, denominada Puzzle de Aronson por ser una de las más representativas del aprendizaje cooperativo (Traver & García, 2004).

Esta técnica permite a los alumnos tutelar el aprendizaje de sus propios compañeros y a su vez, ser tutelados. Los alumnos no dependen excesivamente del profesor, puesto que son ellos los constructores de su propio aprendizaje (Martínez & Gómez, 2010).

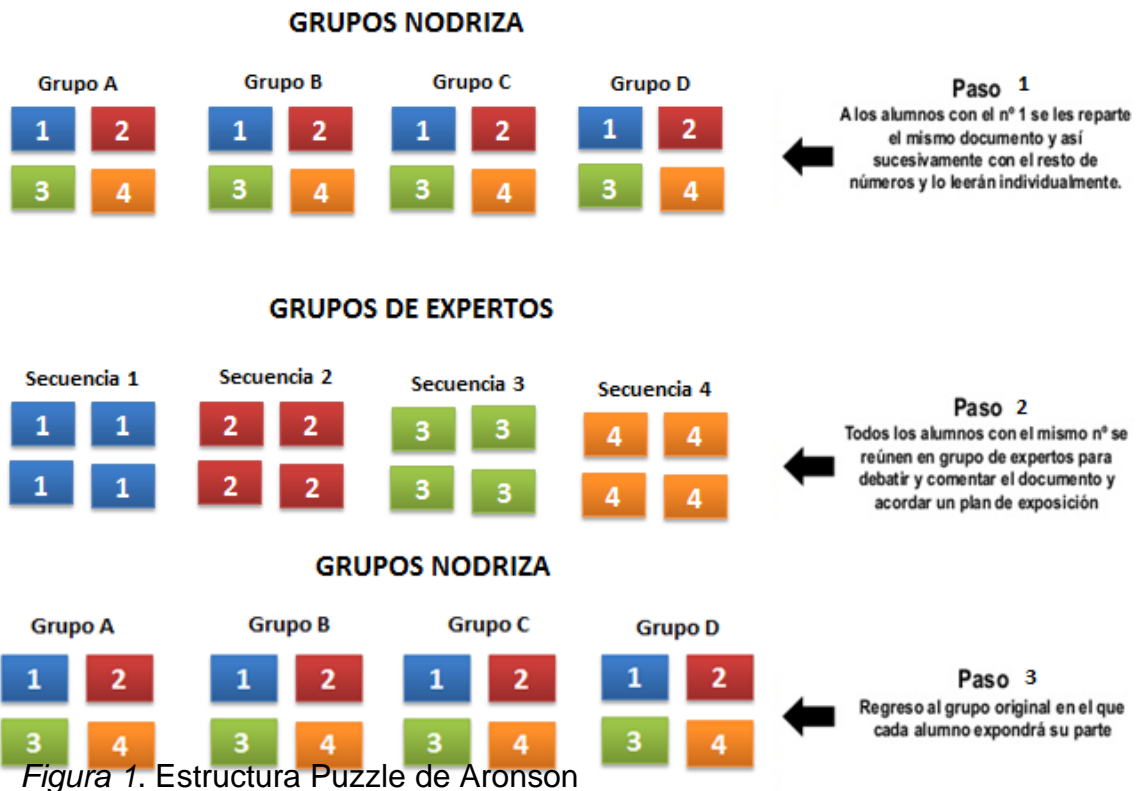
De esta manera, se trabajarán tres formas de rescatar con el tubo de rescate y una forma de extraer del agua una víctima inconsciente. Los resultados, que pueden estar individualizados, se atribuyen siempre al grupo. Asimismo, promoveremos una gestión del tiempo que maximice el tiempo de compromiso motor, que nos permita disponer de momentos para la reflexión compartida y el diálogo.

Para comenzar el taller se expondrán los objetivos del mismo y se preguntará si hay algún participante que no sabe nadar o que no puede introducirse en el agua. Al ser un tema complejo, el docente hace un breve repaso de los contenidos vistos el día anterior y de los contenidos que se van a trabajar.

La formación de los grupos se realizará a través de un puzzle (ver figura 1) en una tarea introductoria y dichos grupos serán mantenidos durante el taller como grupo nodriza, a excepción de cuando se reúnan en el grupo de expertos. Entre los diferentes miembros del grupo se repartirán aleatoriamente tarjetas de cuatro colores a todos los participantes (naranja, azul, verde y rojo), en las que también aparecerá un número del 1 al 4, que corresponde con las secuencias de actuación a trabajar y una letra que corresponde al grupo nodriza. Es importante dar tiempo para que se conozca el grupo.

Una vez construido el grupo (A, B, C y D), cada miembro del mismo tendrá que reunirse con los miembros de los diferentes grupos que les haya tocado la misma secuencia (1, 2, 3, 4) y el mismo color (naranja, azul, verde y rojo). Este nuevo grupo recibe el nombre de “grupo de expertos”. Cada uno de estos grupos ocupará un lugar diferente en la instalación. Del mismo modo, deben formarse y exponer el mismo tema, para cuando regresen de nuevo al grupo nodriza, manejen la secuencia con soltura y se la puedan explicar al resto de miembros del grupo nodriza (grupo original). Entre estos aclaran los puntos que van a desarrollar en la secuencia, para una vez que vuelvan a su grupo nodriza, poder explicar correctamente la información a sus compañeros.

En el tercer paso los expertos vuelven a su grupo original y cada uno de ellos explica lo que ha aprendido. Cada uno de los miembros del grupo nodriza se forma en el resto de secuencias enseñadas por sus compañeros de forma que al final, todos son expertos de todas las secuencias (Martínez-Ramón & Gómez-Barba, 2010).



El experto realizará una demostración práctica de la secuencia de actuación y repartirá las hojas de observación con los ítems de cada secuencia (ver Anexo 1, 2, 3 y 4). A continuación se muestran en las Figuras 2, 3, 4 y 5 los fotogramas de cada una de las secuencias de actuación relacionadas con los ítems presentes en las hojas de observación (el orden de lectura de los fotogramas de cada figura es de izquierda a derecha y de arriba abajo):



Figura 2. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima consciente de frente al rescatador

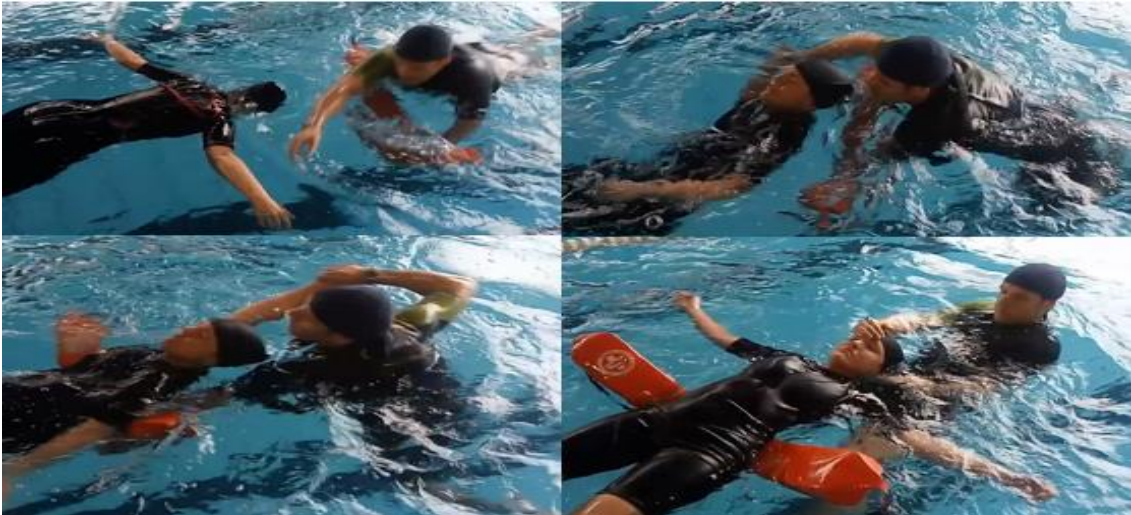


Figura 3. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de frente al rescatador

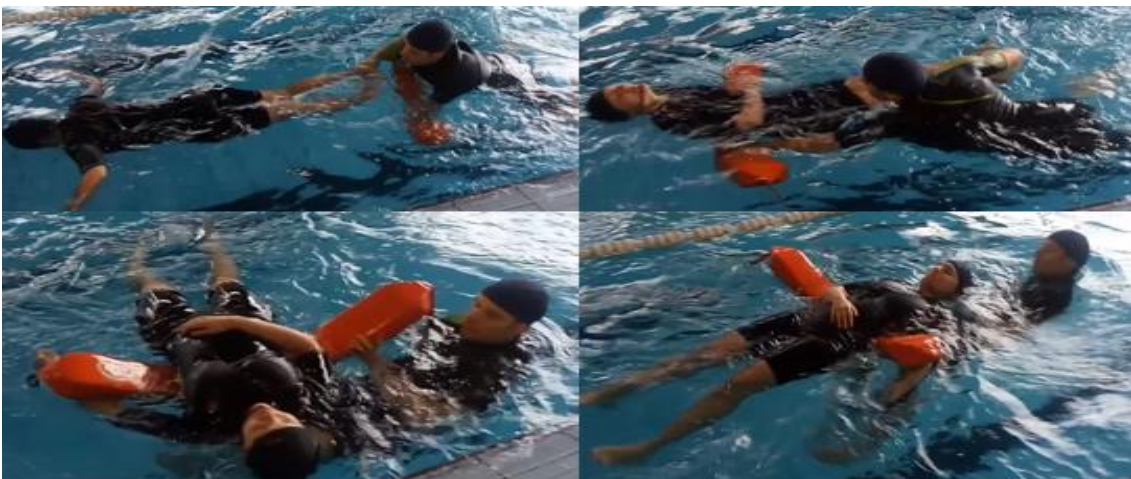


Figura 4. Fotogramas de la secuencia de actuación con la víctima inconsciente de espalda al rescatador



Figura 5. Fotogramas de la secuencia de extracción del vaso de víctima inconsciente

Para realizar una evaluación que resulte eficaz, momentánea y formativa se han tenido en cuenta tres aspectos: la interdependencia positiva entre los diversos grupos, la involucración de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización de los datos en la evaluación de forma clara y concisa (Hoffer, 1999).

Como herramienta se han utilizado hojas de observación con las que los grupos nodriza en un tipo de intervención se han coevaluado, formado, dando feedback durante el proceso, apoyándose en los ítems de las hojas de observación y en su experiencia con el profesional en el inicio de la sesión. Estas hojas de observación están diseñadas con la intención de priorizar la seguridad del rescatador frente a cualquier otra consideración, por lo tanto, la hoja de observación evalúa los aspectos que, en el caso de ser incorrectamente ejecutados, podrían comprometer la seguridad del rescatador.

Cada vez que pasen por una secuencia, se cambiarán los roles y será el experto de cada secuencia quien explique, demuestre, observe, otorgue feedback y evalúe a sus compañeros.

Al finalizar la sesión todos los grupos habrán practicado y habrán sido coevaluados en las cuatro secuencias de actuación. De la misma forma, evalúa al grupo preguntando a un alumno al azar sobre una de las secuencias que no ha preparado inicialmente

Para finalizar el taller se realizará una puesta en común, en la que los participantes podrán plantear dudas, propuestas, problemas durante la sesión etc. A continuación se plantearán la importancia de la justificación de este taller y unas breves conclusiones sobre el desarrollo de la práctica desde la perspectiva docente.

Referencias bibliográficas

- Abraldes, J. A., y Rubio, J. A. (2004). Estudio de los Recursos Materiales de intervención en las playas de la Región de Murcia *Actas del Congreso del III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Andrew, J. (2011). Drowning and immersion injury. *Anaesthesia & Intensive Care Medicine*, 12(9), 399-402.
- Decreto 80/1998, de 14 mayo de la Consejería Sanidad y Servicios Sociales por el que se regulan las Condiciones higiénico-sanitarias de las piscinas de uso colectivo (1998).
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(1), 202-206.
- González-Fernández, F., Palacios-Aguilar, J., Barcala Furelos, R. J., & Oleagordia-Aguirre, A. (2008). *Primeros Auxilios y Socorrismo Acuático, Prevención e intervención*. Madrid: Paraninfo.
- Hoffer, E. (1999). La evaluación. En D. Johnson y R. Johnson, (Eds.) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. (5-22). Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Martínez-Ramón, J. P., & Gómez-Barba, F. (2010). La técnica de puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a. D., & Soto, F. J. (Coords.). *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el Ámbito Educativo, Laboral y Comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Odriozola-Sánchez, J. (2011). *Manual del Socorrista en Playa, embarcación y moto acuática*. Cantabria: Federación Cántabra de Salvamento y Socorrismo.
- Palacios-Aguilar, J. (1998). *Salvamento Acuático: un estudio de la realidad del salvamento y socorrismo en las playas de Galicia con Bandera Azul 1996-1997 Tesis doctoral*. A Coruña: Universidade Da Coruña.
- Palacios-Aguilar, J. (1999). *Salvamento Acuático*: LEA.
- Palacios-Aguilar, J. (2008). *Socorrismo acuático profesional "formación para la prevención y la intervención de accidentes en el medio acuático*. A Coruña SADEGA.
- Palacios-Aguilar, J. (2012). *II Congreso internacional de actividades acuáticas, salvamento y socorrismo. La importancia de la capacitación en las actividades acuáticas, socorrismo y el salvamento*. Presentado en técnicas para incorporar en el salvamento: El beneficio en la utilización de aletas en socorrismo acuático. POSADAS. Misiones. Argentina.
- Pascual, L. M., Sanz, P., & Barrio, B. (2001). Campaña piscina azul 2000 *Libro de actas del 2º Congreso de Salvamento y Socorrismo de Galicia* (pp. 139-163). A Coruña: Xañino.
- Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo. (2018). Informe Nacional de Ahogamientos producidos del 1 de enero al 31 de diciembre de 2017
doi:<http://www.rfess.es/DOCUMENTOS/Prevenci%C3%B3n/informes/INA%202015-2016-2017.pdf>

- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2010). *Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas*. *La Peonza*, 5, 3-19.
- Sanz-Arribas, I. (2010). Rescate de accidentados con posible lesión de columna vertebral en el medio acuático. En V. Martínez de Haro (Ed.), *Actividad física, salud y calidad de vida* (pp. 271-284). Madrid: Fundación Estudiantes.
- Sanz-Arribas, I. (2011). La coordinación de socorristas en piscinas con gran superficie de lámina de agua. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(44), 650-673.
- Sanz-Arribas, I. (2016a). *Análisis del nivel de competencia en el agua de los socorristas en activo*. Presentado en el I Congreso Internacional de Prevención de Ahogamientos, Motril (Granada).
- Sanz-Arribas, I. (2016b). *Estudio comparativo del tiempo de intervención con aro salvavidas y tubo de rescate*. Presentado en el V Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. Celebrado los días 1, 2 y 3 de Julio de 2016 en la ciudad de Benidorm (Alicante) España., Benidorm (Alicante).
- Sanz-Arribas, I., Aguado-Gómez, R., y Martínez-de Haro, V. (2017). Influencia de las aletas sobre el tiempo de ejecución en los rescates de víctimas con parada cardiorespiratoria *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* (31), 133-136.
- Traver, J.A., y García, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-437.
- Schwebel, D. C., Heater, J., Holder, E., & Marciani, F. (2010). Lifeguards: A forgotten aspect of drowning prevention. *Injure & Violence*, 2(1), 1-3.
- Velázquez-Callado, C., Fraile-Aranda, A., & López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento*, 20(1), 239-259.
- World Health Organization. (2014). *Global report on drowning: preventing a leading killer*. Geneva, Switzerland: WHO Press, World Health Organization.

Anexo 1

Tabla 1
Hoja de observación de la secuencia de actuación con tubo de rescate y con la víctima consciente de frente al rescatador

Víctima consciente de frente al rescatador			
APRENDIZAJE	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el tubo de rescate en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el tubo de rescate			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Se aproxima a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Se mantiene el tubo de rescate entre la posición de la víctima y el rescatador en el momento de la entrega?			
¿Entrega el tubo de rescate sin que la víctima pueda agarrar al rescatador?			
¿Mantiene la mirada sobre la víctima durante el traslado?			
¿Se mantiene fuera del alcance de la víctima durante el traslado?			
¿Se aleja de la víctima si ésta pretende agarrarle?			

Anexo 2

Tabla 2
Hoja de observación de la secuencia de actuación con tubo de rescate y con la víctima inconsciente de frente al rescatador en superficie

Víctima inconsciente de frente al rescatador en superficie			
APRENDIZAJE	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el tubo de rescate en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el tubo de rescate			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Realiza la aproximación a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Mantiene el tubo de rescate entre la posición de la víctima y el rescatador?			
¿Coloca a la víctima dentro del tubo de rescate manteniendo sus vías respiratorias fuera del agua?			
¿Coloca a la víctima sobre el tubo de rescate sin dañarla?			
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua durante el traslado?			
¿Mantiene la mirada sobre la víctima durante el traslado?			

Anexo 3

Tabla 3

Hoja de observación de la secuencia de actuación con tubo de rescate y con la víctima inconsciente de espalda al rescatador

Víctima inconsciente de espalda al rescatador en superficie			
APRENDIZAJE	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Avisa y/o busca al socorrista?			
En el caso de que no haya socorrista			
¿Coge el tubo de rescate en primer lugar?			
En el caso de que haya cogido el tubo de rescate			
¿Se sienta en el bordillo?			
¿Realiza la aproximación a la víctima sin dejar de mirarla?			
¿Mantiene el tubo de rescate entre la posición de la víctima y el rescatador?			
¿Coloca a la víctima sobre el tubo de rescate manteniendo sus vías respiratorias fuera del agua?			
¿Coloca a la víctima sobre el tubo de rescate sin dañarla?			
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua durante el traslado?			
¿Mantiene la mirada sobre la víctima durante el traslado?			

Anexo 4

Tabla 4

Hoja de observación de la secuencia de extracción de víctima inconsciente con tubo de rescate.

Extracción de víctima inconsciente con tubo de rescate			
APRENDIZAJE	Valoración		Observaciones
	SI	NO	
¿Mantiene las vías respiratorias de la víctima fuera del agua al llegar al bordillo?			
¿Deja a la víctima boca arriba y con la cabeza apoyada sobre el bordillo?			
¿Sale del agua el rescatador sin perder de vista a la víctima?			
¿Retira de la espalda el tubo de rescate para facilitar la extracción?			
¿Agarra a la víctima por las axilas desde atrás, antes de extraerla?			
¿Extiende las rodillas para poder extraer a la víctima?			
¿Mantiene los pies separados durante la extracción?			
¿Deja a la víctima sentada sobre el bordillo?			
¿Sujeta la cabeza de la víctima después de sentarla en el bordillo?			
¿Tumba boca arriba a la víctima mientras sujeta su cabeza?			

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS

EDUCATION FOR DEVELOPMENT THROUGH COOPERATIVE ACTIVITIES

Roberto Monjas Aguado, Raúl A. Barba-Martín

¹*Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia*

Correo electrónico de contacto: rmonjas@mpc.uva.es

RESUMEN: Presentamos una propuesta de taller que se basa en una adaptación de la dinámica de los molinillos del Colectivo Cala (2008). El objetivo principal es favorecer la toma de conciencia de los mecanismos de base de la explotación de los países empobrecidos y nuestro papel en esta dinámica global. Por otra parte, se trata de comprender de forma básica, el funcionamiento del comercio internacional a través de una experiencia cooperativa. Cada grupo debe elaborar, con globos, una flor para su posterior transporte y venta. Cuanto mayor sea la calidad del producto y más eficiente su transporte, mayor serán también los beneficios obtenidos. Una vez transcurrida la acción, reflexionaremos sobre cómo se han sentido los participantes y qué relación tiene lo ocurrido con el mercado capitalista a nivel global y la cooperación. Nuestra intención es mostrar cómo las dinámicas de trabajo cooperativo pueden contribuir a promover la reflexión sobre la importancia de desarrollar desde la escuela, a través del diálogo y el trabajo en grupo, actitudes basadas en la justicia y la solidaridad.

ABSTRACT: We present a proposal for a workshop that is based on an adaptation of the paper mills dynamic (Colectivo Cala, 2008). The main objective is to promote the awareness of the basic mechanisms of the exploitation of impoverished countries and our role in this reality. On the other hand, it tries to understand, in a basic way, the functioning of international trade through a cooperative experience. Each group must elaborate, with balloons, a flower for its later transport and sale. The higher the quality of the product is and the more efficient is its transport, the greater the benefits obtained will be. Once the action has happened, we will reflect on how the participants have felt and what relationship has it with the capitalist market at the global level. Our intention is to show how the dynamics of cooperative work can contribute to promote reflection on the importance of developing, from the school, through dialogue and group work, attitudes based on justice and solidarity.

1. Introducción

Presentamos una propuesta de taller que se basa en una adaptación de la dinámica de los molinillos del Colectivo Cala (2008). El objetivo principal es favorecer la toma de conciencia de los mecanismos de base de la explotación de los países empobrecidos y nuestro papel en esta dinámica global. Por otra parte, se trata de comprender de forma básica, el funcionamiento del comercio internacional a través de una experiencia cooperativa.

Es evidente que el sistema económico capitalista actual es el responsable de la pobreza en la que viven millones de personas a nivel global. Las reglas del mercado están trucadas por los de arriba ya que las marcan según sus propios intereses. Este hecho favorece que los intercambios entre los países del Norte y los del Sur sean totalmente injustos, lo que favorece a su vez el que millones de personas sufran hambre, desnutrición, falta de una vivienda digna o acceso precario a servicios esenciales como salud o educación y, además, que todo el mundo suframos los efectos que este juego de poder ejerce sobre el medio ambiente.

Por todas estas razones presentamos un taller en el que se reflexiona sobre esta dinámica global a partir de una dinámica cooperativa, tratando de iniciar al alumnado en un proceso de reflexión sobre la importancia de la cooperación.

2. Marco teórico

El concepto de Educación para el Desarrollo aún no ha alcanzado una definición ampliamente aceptada ya que, como afirman Argibay, Celorio y Celorio (1997); Coca Matey (2016); Cordon, Sianes y Ortega (2012); Mesa (2000, 2011); Ortega (2005); Ruiz Varona y Celorio (2012), Santamaría-Cárdaba (2017), entre otros, se trata de un concepto tan amplio y que ha conocido una evolución tan rápida en los últimos años, que aún está en proceso de concreción en función de los objetivos perseguidos y del concepto de desarrollo empleado. Nosotros entendemos la Educación para el Desarrollo (ED) como:

Un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, que promueve valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano y sostenible (Boni y Baselga, 2003 p. 402; Ortega Carpio, 2004, p.36)

La ED se basa en la pedagogía de Paulo Freire, las corrientes de Vigotsky, Luria o Bruner, la pedagogía crítica de Giroux, Apple o McLaren y el modelo de investigación-acción elaborado por Lewin, retomado y profundizado por Carr y Kemmis (Argibay, Celorio y Celorio, 1997; De Pedro, 2010) o Greenwood y Levin (2007) entre otros. Además, reconoce a las personas como su principal fuente de acción, convirtiéndolas en sujetos transformadores y parte de una ciudadanía global responsable de un presente y un futuro digno para toda la población (Martínez Scott, 2014). Por un lado, el ciclo evolutivo de la ED emplea una metodología holística de aprendizaje, que primero sensibiliza e informa de la situación mundial, después forma para y a través de la reflexión,

el análisis y la crítica, conciencia ante la responsabilidad, los derechos y los deberes y se compromete hacia la transformación social y hacia la participación y movilización (Ortega Carpio, 2007). Por otra parte, puesto que la ED está basada en una educación en valores que “condicionan las nuevas actitudes necesarias para impulsar y justificar las distintas formas de participación en acciones para el cambio, relacionadas con la solidaridad y la justicia social” (Argibay y Celorio 2005, p.101) entendemos que las actividades físicas cooperativas son un instrumento propicio para trabajar la ED.

El taller que se presenta a continuación sigue el enfoque de la coopedagogía (Velázquez, 2014). Este autor presenta este enfoque educativo a través de cinco fases o pasos en las que el alumnado va a interiorizar los valores de la cooperación. Nuestro taller se encuentra en la primera fase o paso, tratando de ser una actividad de estructura compartida con la que “crear conflicto”.

Según Velázquez (2014) en el diseño de este tipo de actividades deben estar presentes tres condiciones, que abordamos en nuestro taller:

1. Los participantes comparten el mismo espacio físico
2. Los objetivos de los participantes no sean incompatibles entre ellos pero, al mismo tiempo, tampoco son necesariamente interdependientes.
3. Al menos, algunos de los participantes (en el taller son grupos) no dispongan de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto, ya sean recursos materiales, personales, de información, etc. (Velázquez, 2013).

En esta fase, es fundamental el proceso de reflexión posterior. A través de las actividades del taller vamos a poder reflexionar y debatir sobre aspectos fundamentales como la desigualdad de recursos, la desigualdad de oportunidades, la necesidad de un trabajo conjunto, los beneficios de un trabajo cooperativo, etc.

Por tanto, el taller trata de ser una actividad mediante la cual el alumnado pueda iniciarse en el aprendizaje cooperativo y la educación para el desarrollo.

3. Explicación de la dinámica

La dinámica consiste en llevar las flores desde un punto A hasta otro punto B para poder venderlas. En este punto B habrá un empresario que va a pagar por estos materiales. Para ello se divide al gran grupo en cuatro grupos del mismo número de personas. A cada uno de los grupos se les proporciona un conjunto distinto de materiales, de forma que sus posibilidades son desiguales pero los grupos ignoran este dato.

Al grupo 1 se le llama en primer lugar y se les da una hoja con las instrucciones escritas sobre cómo transportar las flores, advirtiéndoles de que las flores que tienen algún adorno de color rojo son las que más se aprecian en el mercado y que valen cuatro veces más que los otros colores. El juego incluirá dos opciones o variantes a desarrollar:

Opción 1:

Además, las flores deben ser transportadas con los ojos cerrados por la persona que represente al grupo. De esta forma, cada grupo debe consensuar unas consignas para que la persona que va con los ojos cerrados pueda avanzar de forma segura.

A los grupos 2, 3 y 4 se les entregarán también todos los materiales necesarios, pero no se les dará ninguna información.

Opción 2:

Además, las flores deben ser transportadas por, al menos, dos personas y sin usar las manos. Cuantas más personas transporten las flores sin emplear las manos, mayor será el valor de las mismas.

A los grupos 2, 3 y 4 se les entregarán también todos los materiales necesarios, pero no se les dará ninguna información.

Llevaremos construida nuestra flor para que sirva de muestra, esta flor se podrá mirar, pero no tocar.

4. Distribución de materiales

Los grupos ocuparán diferentes espacios. Cada vez que formen una flor y la transporten tienen que entregarla en el punto B donde el empresario les pagará por su trabajo con puntos.

Salvo el grupo 1, que tiene toda la información, los demás grupos no saben cómo tienen que construir las flores ni, por supuesto, que cada grupo tiene materiales diferentes. Cada grupo tiene una hoja de instrucciones, pero solo uno tiene la información más precisa, no obstante, a todos los participantes se les hará una demostración muy rápida de cómo hacer las flores y que la flor que hacemos no sea la más valiosa por si se fijan.

En las instrucciones podemos también especificar que la empresa que compra las flores tiene autonomía para cambiar las condiciones del intercambio comercial en función de las necesidades del mercado.

	Globos blancos	Globos verdes	Hinchador	Rotulador	
Grupo 1	4	12	3	1 rojo	2
Grupo 2	4	16	2	1 verde	1
Grupo 3	24	28	0	1 verde	0
Grupo 4	28	24	0	1 azul	0
Total material	60	80	5	1 rojo 3 verdes	3

Cada grupo debe nombrar a una persona que haga de negociadora para que, si lo creen necesario, hablen con el resto de grupos para intercambiar el material que consideren oportuno. Esta persona no puede llamar directamente a otro grupo para negociar, debe esperar en el lugar que acordemos a que acuda otra persona de otro grupo.

Se pondrá un marcador visible para todo el mundo con la puntuación que va obteniendo cada grupo.

Una vez que traigan las flores para que se las compremos, mediremos si el tallo tiene las medidas adecuadas (30 cm). Si no es así les diremos a qué medida los queremos. Con referencia al color de los pétalos no les diremos nada. Si vienen con una flor con pétalos con dibujos de color verde y todo lo demás está correcto les daremos 2 puntos. Si los dibujos de los pétalos son rojos y todo lo demás está correcto les daremos 5 puntos y no daremos ninguna explicación de por qué ocurre esto.

Cuando termine el juego leeremos las puntuaciones y comenzaremos con la reflexión y evaluación.

Instrucciones para el grupo 1:

Tenéis que elaborar flores tal y como os proponemos a continuación. Para que sean lo más valiosas posible debéis poner muchas ganas y deben tener un tallo de 30 cm, así como pintar alguna señal en rojo en los pétalos. Esto hará que vuestras flores valgan más que el resto.

Muchas suerte y... ¡esperamos vuestras más preciosas flores!



Imagen 1: Manualidades para niños (2013)

5. Evaluación

El proceso de evaluación en este taller es un factor fundamental. Comenzaremos preguntando cómo se han sentido y qué creen que ha pasado durante la dinámica.

Después pasaremos a reflexionar sobre qué representan los distintos materiales en relación al mundo globalizado en el que vivimos para que poco a poco se vaya viendo cómo los globos representan la materia prima, los hinchadores la industria, la regla la tecnología y el color rojo la marca del producto.

Haremos cuestiones relacionadas con qué cosas ha tenido el grupo 1 y que les ha aportado una ventaja evidente, qué significa tener información y qué tiene que ver esto con la situación del mundo y a qué otras situaciones se parecen.

También analizaremos sus respuestas relacionándolas con conductas individuales, competitivas, colaborativas y competitivas, analizando los pros y contras que han encontrado en función del grupo en el que han estado y las decisiones tomadas durante la acción.

En la dinámica de evaluación intentaremos que los participantes tengan que posicionarse sobre aspectos relacionados con la vida cotidiana, con frases y, ¿por qué no?, intentando que aludan a la labor desde la Educación Física.

Referencias bibliográficas:

- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. J. (1997). *Educación para el Desarrollo: El Espacio Olvidado de la Cooperación*. Cuadernos de Trabajo, 19. Bilbao: Vitoria: Hegoa.
- Argibay, M., y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Victoria Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Boni, A., y Baselga Bayo, P. (2003). La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación. En *Libro Blanco de la Cooperación al Desarrollo* (pp. 400-446). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Coca Matey, M. (2016). *La Educación para el Desarrollo en centros rurales de la provincia de Segovia. La experiencia del teatro solidario en el aula*. (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17729/1/TFM-B.99.pdf>
- Colectivo Cala (2008). *8 dinámicas para mudar de mundo*. Badajoz: Tecnigraf
- Cordón, M. R., Sianes, A., y Ortega Carpio, M^a. L. (2012). Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global. *Actas 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. Málaga: EUMED.
- De Pedro, M. (2010). Conceptualización de la Educación para el desarrollo. *Pensamiento libre*, 2, 18-23.
- Greenwood, D. J., y Levin, M. (2007). *Introduction to action research. Social research for social change* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martínez Scott, S. (2014). *La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura educación para la paz y la igualdad*. (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5691>
- Mesa, M. (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles de cuestiones internacionales*, 70, 11-26.
- Mesa, M. (2011). Reflexiones sobre el modelo de las cinco generaciones de educación para el desarrollo. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 161-167. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/09-Ed-Fx.pdf>
- Ortega Carpio, M^a. L. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación: propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Ortega Carpio, M^a. L. (2005). La Educación para el Desarrollo: un medio para la legitimidad en un sector fragmentado. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 72, 97-113.

- Ortega, M^a. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Ruiz Varona, J. M. y Celorio, G. (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(2), 79-88. Recuperado de:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/135041733210.pdf
- Santamaría Cárdbaba, N. (2017). Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en zonas rurales europeas: las miradas de la opinión pública y de las personas expertas (Trabajo Fin de Máster).
- Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-22.

“EL ENIGMA” UNA PROPUESTA LÚDICA DE COLABORACIÓN- OPOSICIÓN PARA LA INICIACIÓN DEPORTIVA

"ENIGMA" A LUDIC PROPOSAL FOR COLABORATION - OPPOSITION FOR SPORTS INITIATION

Virginia Alcaráz Rodríguez. Universidad Pablo de Olavide.

Celia Velo Camacho. Universidad Pablo de Olavide.

Maria José Miranda Fontán. Universidad de Huelva.

RESUMEN: El juego surge en los primeros años de vida como un medio para relacionarnos con el mundo que nos rodea e iniciar la socialización dentro de un entorno próximo. Para los docentes de educación física el juego es un instrumento que ofrece un medio de exploración y aprendizaje difícil de igualar por otro recurso a disposición del profesorado (Lavega, 2000). En el taller que presentamos a continuación realizaremos una propuesta de un juego de mesa adaptado a la actividad física, facilitando la iniciación a habilidades y situaciones predeportivas (Sierra, Delgado, y Romero, 2009). La propuesta estará centrada en la adaptación de algunos juegos de mesa para crear un juego llamado “Enigma” en el que participantes por equipos deberán superar retos cooperativos de diferentes habilidades genéricas e ir avanzando en un tablero y obteniendo elementos clave que los ayudarán a resolver un enigma. La adaptación de estos juegos permite hacer de la práctica deportiva más amena y cercana. El objetivo principal, que se plantea es crear un entorno lúdico para una iniciación deportiva más colaborativa y con menos oposición.

ABSTRACT: The game arises in the first years of life as a mean to relate to the world around us and initiate socialization within a close environment. For physical education teachers, the game is an instrument that offers a mean of exploration and learning difficult to equal by another resource available to teachers (Lavega, 2000). In the workshop that we present below we will make a proposal of a table game adapted to physical activity, facilitating the initiation to skills and pre-sportive situations (Sierra, Delgado, and Romero, 2009). The proposal will focus on the adaptation of some board games to create a game called "Enigma" in which team participants must overcome cooperative challenges of different generic skills and move forward on a board and obtaining key elements that will help them solve an enigma. The adaptation of these games allows making sports practice more enjoyable and close. The main objective, which is proposed, is to create a playful environment for a more collaborative sport initiation and with less opposition.

Introducción

El juego es una actividad propia del ser humano, es un instrumento cultural con el que todos hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural a través del juego. Éste surge en los primeros años de vida como medio para relacionarnos con el mundo que nos rodea e iniciar la socialización dentro de un entorno próximo. Para los docentes de educación física el juego es un instrumento que ofrece un medio de exploración y aprendizaje difícil de igualar por otro recurso (Lavega, 2000).

La importancia del juego en la educación física (en adelante EF) es determinante por la implicación tanto a nivel físico, cognitivo y emocional que permite obtener unos beneficios a todos los niveles (figura 1). Además el juego es un factor determinante para la preparación de la vida social del niño; jugando se aprende la solidaridad, se forma y consolida el carácter y se estimula el poder creador.

El juego es una actividad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que tiene cabida en el planteamiento del sistema educativo actual, que bajo el la ordenación vigente hay un hueco para la ilusión, la fantasía y la creación de procesos de aprendizaje divertidos y motivadores que den como resultado procesos de aprendizaje significativos.

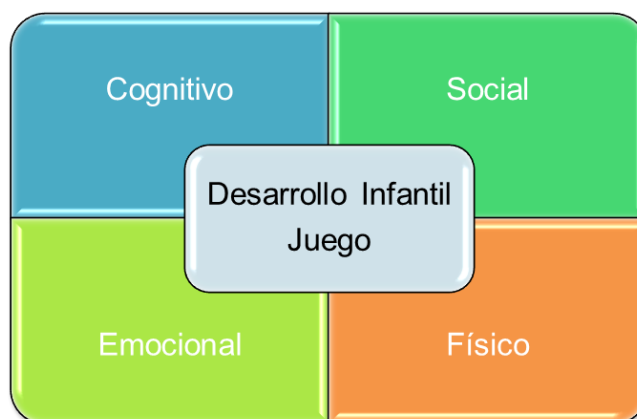


Figura 1. Desarrollo Infantil y juego

En la educación, el juego se puede tomar desde una triple perspectiva: alumnado, profesorado y materia. Desde la perspectiva de los alumnos y alumnas es un instrumento en el que sentimientos, sensaciones y experiencias llevan a aprendizajes experienciales. Para el profesorado el juego es un recurso y un fin en sí mismo que sirve para la consecución de fines y objetivos de área dentro de la escuela. En el área de EF el juego es un medio de interrelacionar contenidos contribuyendo al desarrollo del alumnado.

Las características fundamentales del juego son (Figura 2) (Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, 1999):

Placentero: debe producir satisfacción

Natural y motivador: el juego es una actividad motivadora y la práctica de forma natural.

Liberador: hay que entender el juego como una actividad libre.

Fantasía: la práctica del juego evade de la realidad, introduciendo al niño y/o adulto en un mundo paralelo y de ficción, que le ayuda a lograr satisfacciones que en la vida normal no alcanzan.

Creador: la práctica del juego favorece el desarrollo de la creatividad y espontaneidad.

Expresivo: es un elemento favorecedor de la exteriorización de sentimientos y comportamientos que en situaciones normales mantenemos reprimidos.

Socializador: la práctica de muchos juegos favorece el desarrollo de hábitos de cooperación, convivencia y trabajo en equipo.



Figura 2. Características del Juego

Los juegos de mesa en la EF

En el área de EF tanto de educación primaria como en educación secundaria podremos utilizar el juego como un recurso de intervención, la aplicación de juegos de mesa y otras situaciones de gamificación análogas, nos dan la posibilidad de presentar los contenidos de una forma creativa y diferente.

Los juegos de mesa por sus características aparecerán como objetivos recrearse, socializarse, cooperar. Y en el área de EF proporcionan una opción motriz innovadora y creativa. A la faceta motriz se añaden propuestas de carácter cognitivo en la resolución de problemas, enigmas y juegos que promuevan la indagación grupal.

Los juegos de mesa tienen diferentes componentes que proporcionan a la propuesta dentro de la EF aspectos atractivos a la práctica. Estos aspectos son el azar, la habilidad (cognitiva, creativa, etc.) compromiso intelectual, colaboración y participación activa.

Los juegos de mesa aplicados tienen unas peculiaridades en sus beneficios dentro de la educación física. En concreto contribuyen al desarrollo del alumnado con amplios beneficios que se resumen a continuación:

Medio de socialización: a través de la relación con otros niños aprenden a conocerse a sí mismos, a construir su percepción del mundo y a conocer y comprender normas sociales de convivencia social.

Fomenta la creatividad y la imaginación: la mayoría de juegos están ambientados en mundos de fantasía basados en hechos históricos o leyendas con origen cultural, literario o histórico.

Permiten desarrollar el pensamiento abstracto a través de la resolución de problemas.

Fomenta el desarrollo intelectual: el juego permite el desarrollo de nuevas experiencias

Adquisición de valores a través de la práctica, la colaboración y la oposición. El respeto de normas y la creación de normas propias.

Fortalece la autoestima: En el juego se activan todos los recursos y capacidades del individuo, siendo un mecanismo de autoafirmación de la personalidad.

El principal beneficio es la diversión y el placer al jugar con otras personas del entorno y la experiencia en total libertad.

Características de los juegos de mesa en EF

La propuesta tendrá un formato de juego de mesa en el que cada grupo jugará con un objetivo individual que no interfiere en la realización de juego de cada uno. Por lo tanto, la actividad se realizará principalmente con trabajo por grupos, con un carácter físico, deportivo y recreativo, resolviendo pruebas para avanzar en el desarrollo del propio juego (Carrera, Porcel, Cala y García, 2012; García, 1999a; Lacoba, 2009).

Esta propuesta nos ofrece unas posibilidades educativas que unen el trabajo en grupo, actividades motrices, resolución de problemas cognitivos y valores actitudinales (Caballero, Domínguez y Parra, 2008; García, 1999a). Entre las posibilidades educativas que nos ofrece nuestra propuesta está la interrelación de contenidos dentro de la educación física, tratamiento de temas transversales (García, 1999b, Lacoba, 2009) (educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades, educación para la salud...), interdisciplinariedad de la propuesta (matemáticas, inglés, conocimiento del medio natural, geografía e historia.) diferentes tipos de evaluación, valores (cohesión de grupo, esfuerzo, superación, respeto, solidaridad..) y competencias básicas (comunicación lingüística, competencia matemática, social y ciudadana, aprender a aprender...).

El objetivo marcado para todos los grupos es conseguir los retos físicos y cognitivos de forma cooperativa y colaborativa según corresponda e ir

avanzando para conseguir resolver el enigma secreto.

Diseño y desarrollo del juego

El juego es una adaptación de varios juegos de mesa como son “Código Secreto”, “Misión la tierra” entre otros. Estos juegos nos facilitarán la creación de un hilo conductor que es salvar la tierra a través de la superación de pruebas y problemas de implicación cognitiva.

El tablero medirá 1x1 m., se plasmará el tablero sobre cartón pluma con goma utilizar. En el caso de tener unas condiciones climatológicas óptimas y espacio disponible podemos realizarlo al aire libre.

Las reglas de juego son muy simples, la participación será mediante grupos de 4-5 alumnos/as. Estos grupos se irán alternando a la hora de seleccionar las casillas, todos realizarán la actividad o tarea que haya salido al azar pudiendo ser de implicación cognitiva o motriz. Una vez superada cada prueba, los equipos obtendrán piezas de un enigma que deberán resolver una vez tengan todas las piezas.

El número total de casillas que conforma el tablero de juego es 15 distribuidas con caminos diferentes tal y como se muestra en el dibujo perteneciente al juego “Código Secreto 13+4” (figura 3).



Figura 3. Tablero del Juego Código Secreto 13+4

Organización del juego

Al inicio de la sesión se crearán equipos de 4 a 5 componentes que participarán dentro del juego de mesa como un solo jugador.

En cada tirada todos los equipos deberán realizar la prueba propuesta, una vez superada obtendrán una parte del enigma y el equipo que tira dado además podrá avanzar según indiquen los dados.

Desarrollo del juego

Las diferentes casillas del juego corresponderán a estaciones de un circuito de pruebas motrices y de desafío cognitivo orientadas a la iniciación deportiva.

En relación a los juegos de mesa seleccionados como bases de nuestra propuesta crearemos un tablero soporte del proceso y evolución del juego. Los equipos irán avanzando en el tablero y resolviendo retos de colaborativos y cooperativos para continuar avanzando teniendo como objetivo llegar a la esmeralda tras la resolución del “Enigma”. Las pruebas finales serán pruebas de razonamiento y deducción que llevarán a la resolución del enigma y a poder abrir el cofre mágico.

Tal y como se ha indicado anteriormente los equipos tirarán los dados para ir avanzando dentro del tablero y obtener partes que ayudarán a resolver el enigma.

Las pruebas serán retos cooperativos y colaborativos de carácter motriz prioritariamente existiendo entre estas pruebas:

- Carrera y persecución estos juegos pueden estar aplicados a deportes individuales como el atletismo, deportes colectivos de todo tipo y actividades como la orientación, el trail entre otros.
- Transporte y tracción: estos juegos se trabajará con móviles, con trabajos colaborativos dentro de deportes como la escalada, la orientación entre otros mucho.
- Conducción y trabajo con móvil juegos desarrollados para cualquier deporte que tenga móvil y/o implemento a desarrollar en el área de educación física.
- Precisión y puntería juegos de aplicación para aquellos deportes en los que la precisión en el tiro, lanzamiento, pase, etc., fuera determinante para la consecución de los objetivos.

Estas habilidades estarán encaminadas al desarrollo de uno o varios deportes proporcionando al docente un instrumento lúdico para la iniciación deportiva dentro del contexto escolar y recreativo desde un enfoque de colaboración.

Entre las posibles pruebas que podemos plantear presentamos a continuación la ficha de tres posibilidades con variantes de cada tipo indicado.

Carrera y persecución

Nombre	Todos al saco
Objetivo	Realizar desplazamientos de diferente forma
Desarrollo	Los componentes deberán utilizar el saco como medio de transporte. Decidirán si entran dos, tres o más dentro del saco. El que no esté dentro deberá esperar para hacer su ronda. Todos los componentes del equipo deberán realizar el recorrido marcado dentro del saco.
Materiales	Sacos gigantes de construcción tantos como equipos, conos o elementos para balizar.

Nombre	Salto Base
Objetivo	Realizar desplazamientos de forma poco habitual.
Desarrollo	Cada equipo tendrá una colchoneta gruesa (quita miedos), cogiendo carrera y dejándose caer en ella harán que se desplace. Podrá marcarse un tiempo de desplazamiento o una distancia que superar. Variante. Una sola colchoneta gruesa (quita miedos) los componentes de los equipos se tiraran alternativamente y una vez tirados todos se evaluará posición final de la misma.
Materiales	Dos o más colchonetas quitamiedos o una grande

Nombre	El precipicio
Objetivo	Desplazarse manteniendo equilibrio en una superficie limitada.
Desarrollo	Cada equipo deberá desplazarse en su autobús (banco sueco o similar) según las pautas marcadas por el conductor (altura, edad, nombre, colores de ropa, etc.). En el principio se deberá situar el indicado, según pauta, y posteriormente en orden. Variante: Los bancos se pueden juntar y ser un juego colectivo del grupo entero.
Materiales	Un banco por

Transporte y tracción

Nombre	El rescate
Objetivo	Trasladar a miembros del equipo con cuerdas.
Desarrollo	<p>En primer lugar se da sólo una cuerda para que trasladen a un miembro del equipo.</p> <p>A medida que el juego avanza se añadirán cuerdas que todos deberán agarrar de algún modo para trasladar a un compañero cada vez.</p> <p>El compañero/a que se traslada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debe ser diferente cada vez. • No puede tocar las cuerdas. • Se puede sustituir por un balón gigante. <p>Variante: Añadir otros elementos de transporte picas, colchonetas finas etc.</p>
Materiales	Tantas cuerdas como participantes

Nombre	El remolque
Objetivo	Realizar tracciones y empujes de elementos.
Desarrollo	<p>Los componentes del equipo deberán decidir cómo realizar los transportes con las tablas y las cuerdas. Estos deben realizar diferentes combinaciones para llegar a su destino.</p> <p>La persona o personas remolcadas no podrán ayudar durante su traslado.</p>
Materiales	Tablas con ruedas y agarres laterales, cuerdas

Nombre	Pantalla laser
Objetivo	Desplazarse en un espacio reducido con o sin ayuda.
Desarrollo	<p>Entre tres columnas, postes o árboles se situarán a modo de líneas laser cuerdas y aros por los que en un primer momento deberán pasar sin ayuda.</p> <p>En un segundo momento deberán pasar sin tocar ningún elemento incluyendo el suelo, pero si podrán tener ayuda de los compañeros.</p>
Materiales	Cuerdas y Aros de diferentes tamaños

Conducción y trabajo con móvil

Nombre	La bomba
Objetivo	Tocar un móvil en movimiento
Desarrollo	Un componente del equipo lanza un balón al aire. Antes que el balón toque el suelo deberán haberlo tocado todos los componentes del equipo para desactivar la bomba.
Materiales	Balón de voleibol o similar.

Nombre	El laberinto envenenado
Objetivo	Trasladar un móvil con diferentes partes del cuerpo
Desarrollo	Cada grupo deberá llevar un balón gigante, que todos deberán tocar con alguna parte de cuerpo menos con las manos. El recorrido estará marcado con pequeños conos que deberán tocar con el objeto para ser salvados, si se olvidan de tocar alguno perderán vidas. Variante: El balón gigante puede sustituirse por balones más pequeños.
Materiales	Balones gigantes y de otros tamaños

Nombre	Río Tóxico
Objetivo	Trasladarse de formas diferentes
Desarrollo	Existen varios puntos por los que deben pasar los componentes del equipo sin tocar el suelo y utilizando una serie de elementos amontonados sin orden. Podrán pisarlos y moverlos según acuerden pero siempre teniendo como objetivo la otra orilla del río. Variante:
Materiales	Colchonetas, aros, papeles, y otros elementos que se puedan pisar sin peligro.

Precisión y puntería

Nombre	Detector de calor
Objetivo	Lanzar con precisión según un sonido detectado
Desarrollo	Cada componente del equipo con los ojos tapados lanzará un balón para derribar objetos situados en una zona concreta. Los compañeros harán sonidos que orientaran el tiro del compañero. Variante: En lugar de derribar objetos deberán parar balones con los ojos tapados, podrán utilizarse balones sonoros.
Materiales	Antifaces, aros, balones

Nombre	Intocable
Objetivo	Mover objetos sin utilizar las extremidades superiores.
Desarrollo	Tienen que desplazar una serie de elementos picas, cuerdas, aro, frisbee. Deberán utilizar miembros inferiores El elemento en ningún momento tocará el suelo Todos deben tocar el objeto en el momento del traslado y/o lanzamiento
Materiales	Picas, cuerdas, frisbee, etc

Nombre	Tirachinas
Objetivo	Realizar actividades de puntería de forma cooperativa
Desarrollo	Usando un tirachinas cooperativo realizado con un recipiente y gomas entre todos deberán derribar una serie de elementos situados en la línea de tiro o dar en puntos indicados.
Materiales	Tirachinas, pelotas de tenis

En las pruebas los participantes conseguirán pequeñas tarjetas codificadas con el código expuesto en la tabla 1 que se le ofrecerá para su descodificación en la finalización del juego para poder resolver el enigma y conseguir abrir el cofre.

A	□	H	□	Ñ	□	U	□
B	□	I	□	O	□	V	□
C	□	J	□	P	□	W	□
D	□	K	□	Q	□	X	□

E	□	L	□	R	□	Y	□
F	□	M	□	S	□	Z	□
G	□	N		T	□		

Tabla 1 Codificación de mensajes

Los fragmentos de mensajes corresponderán a pequeños acertijos que llevarán a números que abrirán el candado del cofre.

Materiales y recursos

Tablero

El juego requiere un tablero similar al del juego “Código Secreto” (figura 3). Este tablero se puede modificar añadir casillas, variar colores que corresponderán a diferentes tipos de contenidos tal y como se propone en el taller. Por lo tanto el desarrollo del juego podrá variar según se seleccione un tipo de tablero u otro. En cada casilla se realizará una prueba que deberán realizar todos los equipos independientemente que hayan tirado o no.

Fichas

Las fichas serán personajes centrados en el hilo conductor del juego que es de recuperación de reliquias. Estos pueden ser muñecos de algún juego que disfracemos con pequeños elementos de goma eva o cartulina.

Material de actividades

El material de actividades dependerá de las pruebas seleccionadas por los docentes, si centramos en un deporte o se realiza de forma polideportiva como evaluación o recordatorio dentro de una planificación anual del área de Educación Física.

Conclusión

Los juegos de mesa aplicados a la educación física dan la posibilidad de abordar diferentes contenidos dentro del área de forma intradisciplinar y trabajar contenidos relacionados de otras áreas de forma interdisciplinar.

La propuesta da unas pautas generales que se pueden aplicar dentro del área seleccionando un contenido y ofreciendo diferentes posibilidades para que los alumnos y alumnas obtengan un éxito de grupo.

Además de ser un recurso placentero y divertido ofrece un excelente recurso de enseñanza aprendizaje.

La combinación de diferentes actividades hace que el tratamiento de la iniciación deportiva y los contenidos de otro tipo sean más atractivos y motivantes. Finalmente, podemos ver como con combinaciones de diferentes actividades, podemos llegar a otras nuevas más motivantes.

Referencias bibliográficas

- Caballero, P.; Domínguez, L.; Parra, M. (2008) Uno, dos, tres, responde otra vez. Propuesta para abordar contenidos conceptuales en las actividades en el medio natural, en *Actas del IV Congreso Internacional XXV Nacional de Educación Física*. Universidad de Córdoba. Córdoba.
- Carrera, D.; Porcel, FJ; Cala, L.; García, J. (2012). Una combinación de gymkana y juegos de mesa. Propuesta práctica para Educación Física. *EFDeportes Revista Digital*. 166
- García, M.E. (1999a). Entre el azar y la habilidad: los juegos de mesa aplicados a la práctica físico-deportiva (I). *Espacio y tiempo*, 26, 4-14.
- García, M.E. (1999b). Aspectos organizativos de los juegos de mesa adaptados a la recreación física (y II). *Espacio y tiempo*, 27, 4-15.
- Lacoba, R. (2009) Juego de mesa para Educación Física. *Cuadernalia*.
- Lavega Burgués, P. (2000). Juegos y deportes populares y tradicionales. Barcelona : Inde.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Sierra, A, Delgado, M.I. y Romero, L.M. (2009). Resumen juegos de mesa adaptados a la educación física para trabajar la salud. En Libro de Actas *V Congreso nacional de las ciencias del deporte y la educación física*, 7-9 de Mayo de 2009.

EL SURF COMO CONTENIDO EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

SURF AS A PHYSICAL EDUCATION CONTENT. A PROPOSAL THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Nicolás Álvarez-Santullano López¹, Javier Fernández-Río¹

¹Universidad de Oviedo
nicosantullano@gmail.com
javier.rio@uniovi.es

RESUMEN: Este taller presenta una propuesta de iniciación al surf basada en actividades de deslizamiento con monopatines, *longboards* y plataformas. La progresión metodológica planteada permite desarrollar habilidades básicas para la práctica del surf dentro de la clase de Educación Física. Toda la propuesta se desarrolla a través de la técnica cooperativa grupos de aprendizaje.

ABSTRACT: This workshop introduces a proposal to bring the sport of surf closer to the students using different sliding activities with skateboards, longboards and scooters. It promotes the development of basic motor skills necessary to practice surf inside the Physical Education class. The whole proposal is based on the use of the cooperative learning technique called learning groups.

Introducción

El surf es una actividad altamente valorada en la actualidad, que ha sufrido un gran incremento en el número de practicantes en los últimos años. Tal y como recogen López, Pardilla y Álvarez (2015) el surf ha pasado de ser un deporte minoritario a una actividad popular y accesible.

Uno de los objetivos que se buscan en el área de Educación Física es el de favorecer el ocio activo y saludable a través del fomento de la actividad física. Por tanto, el tratamiento del surf dentro del contexto educativo es una gran oportunidad para la consecución de este objetivo gracias a la gran aceptación que tiene entre los adolescentes. Además, los efectos beneficiosos de las actividades realizadas en el medio acuático han llevado a autores como Albarracín y Moreno-Murcia (2011) a considerar educativas estas actividades y a impulsar su inclusión en el currículo de la Educación Física.

El surf es una actividad que se basa en el aprovechamiento directo de una fuerza de la naturaleza concreta, las olas. Básicamente, consiste en deslizarse de pie sobre una tabla a través de la pared de una ola (Esparza, 2011). Su práctica es muy exigente tanto a nivel psicológico (toma de decisiones antes y después de la entrada al agua, afrontamiento del riesgo...) como a nivel fisiológico (muscular, cardiorespiratorio, nervioso...). A nivel motriz exige coordinación, equilibrio dinámico, flexibilidad o velocidad de reacción (Fuster y Funollet y Gómez, 2008). Todas estas cualidades o capacidades que deben ser trabajadas dentro de la programación de educación física.

El problema es que las características del surf hacen pensar a los docentes que es difícil de llevar al aula, por lo que se tiende a desarrollar esta actividad de manera complementaria o extraescolar. De esta manera, la actividad se ve reducida a la experiencia en la playa en ocasiones puntuales, en muchos casos insuficiente. Por otro lado, cuando se organizan de dicha manera, los estudiantes se enfrentan al surf sin ningún tipo de experiencia previa y, peor aún, sin haber desarrollado experiencias similares que les permitan transferir aprendizajes.

A través de este taller se pretende mostrar una batería de actividades que sirvan de inspiración para facilitar la inclusión de este contenido en el aula, siguiendo una serie de fases diferenciadas por el cambio de entorno de práctica y la realización de actividades de dificultad progresiva (Méndez-Gimenez y Fernández-Río, 2011). En concreto, este taller presenta una serie de juegos de deslizamiento con distintos artilugios hasta finalizar con el tarp surfing. El objetivo es proponer actividades interconectadas que garanticen una progresión de enseñanza (desde las tareas más simples a las más complejas) desarrollando la competencia motriz de nuestros estudiantes. Este es el motivo de sugerir una fase que comience “en seco”, en el propio marco escolar, y que se continúe con la experimentación de modalidades (skateboard, longboard) que puedan ejercer una transferencia positiva al aprendizaje final del surf en su medio natural: el mar. Además, esta secuencia de actividades permite aumentar la experiencia motriz del alumnado en cuanto a su conciencia corporal, sensación de deslizamiento y equilibrio dinámico. El planteamiento no es excluyente de la práctica en la playa. Al contrario, supone un enriquecimiento de la experiencia pedagógica de los estudiantes desde un enfoque basado en el aprendizaje cooperativo con el objetivo de desarrollar

habilidades básicas del surf de manera previa a la práctica en el agua.

Desarrollo de la propuesta

Para el desarrollo del taller (y también se recomienda para el desarrollo de este planteamiento en el ámbito educativo) se va a emplear la técnica de Aprendizaje Cooperativo denominada Grupos de Aprendizaje (Fernández-Río, 2006, 2017). El objetivo de esta técnica es maximizar el tiempo de aprendizaje, ampliando al máximo el tiempo de actividad motriz de los estudiantes y su implicación en la tarea. Para ello se formarán grupos de 6 personas con roles rotativos: participante, ayudante, observador (proporciona feedback) y responsable de seguridad. Esta organización intenta que unos estudiantes están activos motrizmente y otros cognitivamente para que todos estén implicados de manera cooperativa en las tareas. Ninguna de ellas se podrá realizar de manera individual, sino que en todas se dan los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, procesamiento grupal, habilidades interpersonales e interacción promotora. Dentro de estos grupos, los participantes irán pasando de un nivel a otro, experimentando las diferentes actividades. Las actividades que se van a desarrollar se encuentran agrupadas en 4 niveles de complejidad que los participantes irán experimentando sucesivamente.

Finalmente, la seguridad es un elemento fundamental de este planteamiento; por este motivo será obligatorio el uso del casco. Además, los participantes cooperarán para que la velocidad de deslizamiento sea la adecuada para cada persona de manera que sea esta la que la regule.

Nivel 1. Actividades de equilibrio con impulso propio

En este nivel los participantes dispondrán de monopatines y de plataformas de deslizamiento, usando unos u otros en las diferentes actividades.

Actividad 1: Una persona subida a un artilugio de deslizamiento, el compañero le lanza una cuerda y la primera tira de ella hasta llegar hasta donde está el compañero, adoptando diferentes posiciones: sentados, de rodillas, drop knee (una rodilla apoyada) y de pie.

Actividad 2: Igual que el anterior, pero ahora se sitúa una colchoneta sobre una plataforma deslizante.

Actividad 3: Cada grupo dispone de un artilugio de deslizamiento. Todo el grupo debe llegar el punto A al B; cada persona dispone de un único impulso y el siguiente parte desde donde terminó el compañero anterior.

Actividad 4: Cada grupo dispone de un artilugio de deslizamiento y varias pelotas de tenis; cada persona debe impulsarse para llegar a diferentes cubos puestos en el terreno a diferentes distancias y depositar la pelota en el cubo. Solo es válido si está en movimiento cuando la deja.

Nivel 2. Actividades de equilibrio con impulso externo

Cada grupo tendrá dos colchonetas que colocará sobre plataformas deslizantes.

Actividad 1: una persona conduce a otra por el terreno, explorando posiciones (sentados, drop knee, de pie...) y velocidades sin chocarse con el resto de

parejas o caerse de la colchoneta.

Actividad 2: Se añaden obstáculos al terreno, por ejemplo conos, vallas, o colchonetas y los participantes deben desplazarse por este manteniendo las normas de seguridad anteriores y sin chocarse con los obstáculos.

Actividad 3: Se reparten pelotas de tenis por el terreno. El objetivo es recoger el mayor número de ellas entre todos los grupos en el tiempo disponible; cada persona elige su posición de desplazamiento.

Nivel 3. Actividades con elementos inestables

En este nivel se enseñan las técnicas de la remada y el pop-up. Respecto a la primera, podemos distinguir entre remada larga y corta en función de la frecuencia y la amplitud del movimiento de los brazos. Estos realizan un movimiento alternativo de adelante-atrás. Para desplazarnos por el agua y cuando nos posicionamos para coger una ola utilizamos la remada larga y cuando la ola empieza a desplazarnos utilizamos la remada corta antes de llevar a cabo el pop up. Esta maniobra se puede realizar de muchas formas, nosotros propondremos dos siguiendo las siguientes claves (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2013):

Pop Up	
<ul style="list-style-type: none"> • Tumbado boca abajo • Apoyar las manos a ambos lados del cuerpo como para hacer una “plancha” • Apoyar la rodilla de la pierna que va a ir atrasada, apoyando el otro pie (con la rodilla doblada) delante • Ponerse de pie estirando las rodillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tumbado boca abajo. • Apoyar las manos a ambos lados del cuerpo como para hacer una “plancha” • Elevar el tronco • Ponerse de pie en un movimiento explosivo
<p><u>Posición final</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pie adelantado mira al frente • Pié de atrás girado noventa grados <ul style="list-style-type: none"> • Rodillas semi-flexionadas • Cabeza mirando al pico de la tabla 	

Actividad 1: Sobre una colchoneta, una persona ejecuta la técnica del pop up y las demás observan y corrigen a través de una hoja con las claves.

Actividad 2: Se colocan churros de piscina en el suelo y sobre ellos una colchoneta a la que se ata una cuerda a cada asa lateral. Dos personas tiran de la colchoneta y la otra realiza la técnica de pop up mientras se desplaza.

Actividad 3: Igual que la anterior, pero en vez de churros colocamos picas. Un compañero va recogiendo las picas que deja atrás y las va colocando por delante para que pueda seguir avanzando.

Actividad 4: Los grupos se dividen en dos estaciones:

Estación A. Una persona se tumba sobre una pelota de Fitball y realiza la

remada intentando mantener el equilibrio sobre la pelota. Los compañeros ofrecen ayuda sujetando “parcialmente” la Fitball.

Estación B. La persona se tumba sobre un *BOSU*, realiza las distintas fases de la remada y se impulsa con las manos contra el suelo para ponerse de pie en un solo movimiento sobre el *BOSU*.

Actividad 5:

Estación A. Se sitúa una tabla sobre la pelota de Fitball, y esta entre dos bancos suecos para evitar desplazamientos laterales; dos personas ayudan en los laterales dando sujeción, mientras otra se tumba encima para realizar las distintas fases de la remada y el pop up sobre la tabla.

Estación B. Igual que el anterior, pero la tabla se sitúa sobre el *BOSU*; dos personas ayudan en los laterales dando sujeción, mientras otra se tumba encima para realizar las distintas fases de la remada y el pop up sobre la tabla. Posteriormente, el *BOSU* se sitúa al revés (más inestable).

Actividad 6: Se sitúan dos colchonetas sobre dos plataformas deslizantes; una persona se tumba sobre ellas y las otras le da un impulso; la primera intentar realizar el *pop up* antes de que pare el deslizamiento.

Actividad 7: Igual que la anterior, pero con una tabla de surf sobre plataformas deslizantes.

Nivel 4. Tarp Surfing

En este nivel se vuelven a usar los monopatines para intentar surfear una lona.

Actividad 1: Una persona sobre un monopatín, agachada. La otra le da un impulso por la espalda de manera progresiva para que durante el avance se ponga de pie.

Actividad 2: Una persona sobre un monopatín, agachada. La otra le da un impulso de manera progresiva por la espalda: el objetivo es describir una curva.

Actividad 3: Tarp surfing: Surfear sobre la lona partiendo del impulso de otra persona.

Referencias bibliográficas

- Albarracín, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Valoración de la inclusión de las actividades acuáticas en educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 123-139.
- Esparza, D. (2011). De Hawai al Mediterráneo: La génesis del surf en España. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 370-383.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, A Coruña, 30 de junio al 3 de julio de 2006. Valladolid: La peonza.
- 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. y Méndez-Giménez, A. (2013). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *Retos*, 24, 5-8.
- Fuster, J., Funollet, F., y Gómez, J. (2008). Características elementales de los nuevos deportes en el medio natural. *Ágora*, 7-8, 39-45.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2011). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza del esquí: orientaciones didácticas para su iniciación en los centros educativos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 35-43.
- López, J., Pardilla, S., y Álvarez, D. (2015). Nuevos contenidos en educación física. Orientaciones didácticas para la integración del surf en el medio educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 402, 95-108.

Espacio y materiales necesarios

1. Resalta en negrita el espacio más apropiado para la realización del taller:
 - a) **Espacio polivalente 20x20 metros.**
 - b) Recta de atletismo cubierta de 150 metros.
2. Material que aporta la persona/s que imparte el taller (por ejemplo, a efectos de prever su almacenamiento y custodia durante el Congreso).

Lona Plataformas deslizantes Monopatines Casco

3. Características y cantidad del material que es necesario aportar por parte de la organización.

20 Churros de piscina 20 Picas 8 Colchonetas 10 Cuerdas 2 Fitballs 2 BOSU
--



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

