

Las actividades físicas cooperativas

Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica

Carlos Velázquez Callado



Materiales de actualización docente
Serie: Educación Física

Las actividades físicas cooperativas

Una propuesta para la formación en valores a través
de la educación física en las escuelas de educación básica

Carlos Velázquez Callado



Materiales de actualización docente
Serie: Educación Física

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Materiales de actualización docente, Serie: Educación Física, con el título *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica.*

Coordinación editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición

Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores

DGN/Lourdes Salas Alexander

Formación electrónica

Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2004

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2004

Argentina 28

Col. Centro, C.P. 06020

México, D.F.

ISBN 968-01-0158-4

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Índice

Presentación

Introducción

7

Capítulo 1. Educando en valores desde la educación física

11

- Los valores y las actitudes en la educación: consideraciones iniciales 11
- Cultura de paz, educación para la paz y educación física para la paz 12
- Principios de la educación para la paz 14
- Educando en los principios y valores de la educación para la paz desde el área de educación física 16
- Promoviendo conductas desde la práctica diaria 20
- Hacia una continuidad transformadora de la acción educativa 22

Capítulo 2. Actividades y juegos cooperativos en educación física

25

- Aproximación al juego cooperativo 25
- La cooperación en la práctica docente. Actitudes y creencias del profesorado 29
- Reflexiones para un cambio en la actitud del profesorado 31
- Hacia una definición de las actividades cooperativas 41
- Hacia una comprensión de las situaciones paradójicas en la práctica 48
- Introduciendo actividades no competitivas en las clases de educación física. Situaciones problemáticas en la práctica 51

| | |
|---|----|
| • Transformando actividades competitivas en cooperativas desde la práctica | 56 |
| • Hacia un modelo de integración de las actividades físicas cooperativas en los programas de educación física | 58 |

| | |
|--|----|
| Capítulo 3. De las actividades cooperativas a la metodología cooperativa: el aprendizaje cooperativo como metodología en educación física | 61 |
| • El aprendizaje cooperativo como metodología | 61 |
| • El aprendizaje cooperativo en educación física: investigaciones y experiencias | 64 |
| • Implementando el aprendizaje cooperativo en educación física | 69 |
| Bibliografía | 83 |

Presentación

La Secretaría de Educación Pública pone a disposición de maestros de educación básica y de maestros y alumnos normalistas la colección “Materiales de actualización docente”, con la cual tendrán acceso a temas relevantes en el campo educativo y podrán apoyar su proceso de formación permanente.

La colección estará formada por distintas series temáticas; el presente texto corresponde a la serie “Educación física”, y con él se pretende fortalecer el proceso de renovación de la Licenciatura en Educación Física, que inició en 2002.

Estos materiales se publican en el marco de las tareas del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. La Secretaría de Educación Pública confía en que, a través de su lectura y mediante la discusión colegiada de los temas que en ellos se abordan, los profesores de educación física podrán sustentar sus actividades y mejorar su práctica docente, en beneficio de los alumnos de educación básica de nuestro país.

Los comentarios y sugerencias sobre estos materiales se recibirán en el correo electrónico rednormalista@ilce.edu.mx.

Secretaría de Educación Pública

Introducción

Dos son los principales objetivos del presente trabajo. El primero es favorecer entre los docentes de educación física una reflexión orientada a que analicen críticamente sus planteamientos educativos para determinar si se dirigen o no a la formación en valores y, en caso afirmativo, a estudiar si sus sesiones de trabajo son coherentes con los valores que pretenden promover. El segundo objetivo es servir de orientación para todos aquellos profesionales de la educación física que, siendo conscientes de que sus clases no son las más adecuadas para promover una formación en valores, deseen iniciar un proceso de transformación de sus prácticas para hacerlas más participativas, integradoras, cooperativas y solidarias.

Desde esta perspectiva nuestra primera labor será determinar cuáles son los valores que impregnan nuestra filosofía de vida y nuestro quehacer educativo. En otras palabras, definir con qué modelo de persona queremos que se identifiquen nuestros alumnos y alumnas. En este sentido, a lo largo del primer capítulo, tras clarificar las concepciones de valor y de actitud, apostaremos por la cultura de paz como marco axiológico referencial y por la educación para la paz como respuesta educativa a dicho referente. A partir de ahí

trataremos de concretar los planteamientos que se derivan de nuestro modelo de pensamiento en acciones específicas en las clases de educación física orientadas a promover entre nuestros alumnos la interiorización de los valores derivados de la cultura de paz: solidaridad, cooperación, respeto, libertad, responsabilidad, diálogo, tolerancia...

Una vez definido nuestro marco de referencia, el siguiente paso será la búsqueda de la coherencia entre nuestros planteamientos filosóficos, de carácter puramente teórico, y nuestra práctica educativa. En este sentido, las actividades físicas cooperativas se presentan como un excelente recurso para la educación en valores en contraposición con las tradicionales propuestas motrices de carácter competitivo predominantes en la educación física actual. Sin entrar en mayores consideraciones basta decir por el momento que, al menos desde el punto de vista de una formación en valores, parece más lógico proponer actividades donde se participe *con* otras personas y no *contra* otras personas. Así, a lo largo del segundo capítulo nos aproximaremos a las actividades cooperativas en general y al juego cooperativo en particular exponiendo las opiniones de diferentes autores sobre las ventajas de los juegos cooperativos en rela-

ción a los competitivos, opiniones que serán corroboradas por los resultados de diferentes investigaciones que subrayan la superioridad de las actividades cooperativas sobre las competitivas no sólo para favorecer conductas prosociales entre nuestros alumnos sino también para incrementar su rendimiento motor. Desde ahí, abordaremos la paradoja de por qué si la evidencia empírica demuestra, a todos los niveles, las ventajas de la cooperación sobre la competición, las actividades competitivas siguen siendo aún las predominantes en las clases de educación física. Para ello analizaremos críticamente las actitudes y creencias del profesorado respecto al uso de las actividades competitivas y cooperativas en sus clases, dando nuestra opinión razonada a favor de la inclusión de un mayor número de propuestas cooperativas en las programaciones de educación física. También estudiaremos los problemas que surgen cuando introducimos propuestas motrices de carácter cooperativo en grupos habituados a trabajar competitivamente, analizando el porqué de estas situaciones y ofreciendo alternativas que sirvan de orientación al lector para dar una respuesta inmediata a dichos problemas si surgieran en sus clases. Por último, para aquellas personas que deseen iniciar el proceso de transformación de sus clases de una forma más gradual, ofrecemos un conjunto de propuestas para promover una competición más racional en la que se favorezca la partici-

pación, se promueva el gusto por la actividad, desvinculando ésta del resultado, y se reparta el protagonismo entre los participantes.

Finalmente, para todos los docentes interesados en profundizar más en la búsqueda de una pedagogía de la cooperación en sus clases de educación física, en el capítulo tercero daremos una vuelta de tuerca más orientada a transformar la práctica, no ya desde la introducción de un mayor o menor número de actividades cooperativas, sino desde los procesos metodológicos integrados en el propio hecho educativo. En este sentido, apostaremos por el aprendizaje cooperativo como el enfoque metodológico más acorde con nuestros planteamientos orientados a promover una educación en valores desde las clases de educación física, analizando algunos de los últimos estudios realizados que destacan las ventajas de las estructuras de aprendizaje cooperativo sobre las tradicionales de carácter competitivo o individualista y expondremos cómo poner en práctica algunas de estas estructuras cooperativas orientándolas específicamente a las clases de educación física.

A lo largo del texto, las distintas ideas y pensamientos irán respaldados por numerosos ejemplos prácticos, tomados de nuestras propias experiencias tras más de 10 años trabajando desde planteamientos cooperativos, lo que

sin duda alguna facilitará la necesaria interrelación entre teoría y práctica, entre el trabajo a corto plazo y las perspectivas a largo plazo. Este cuaderno no pretende, por tanto, convertirse en una guía de recursos en la que se describen un buen número de actividades que el docente puede aplicar en sus clases de forma inmediata, sin una reflexión previa del porqué y el para qué de estas propuestas. Por el contrario, buscamos que sirva de referencia al profesor pero dejándole absoluta libertad para adaptarlo a las características y peculiaridades del contexto específico donde pretenda ponerlo en práctica.

Sólo nos resta agradecer la colaboración de todas aquellas personas que, de un modo u otro, han contribuido a que este trabajo vea la luz y desear que nuestra modesta aportación sea de utilidad al profesorado mexicano y le permita, como su propio título indica, promover desde la educación física una formación en valores que contribuya a enriquecer y mejorar la sociedad actual.

Capítulo 1. Educando en valores desde la educación física

Los valores y las actitudes en la educación: consideraciones iniciales

Vivimos en un mundo cambiante donde los referentes éticos y morales, es decir, los valores socialmente dominantes tienden a variar y a modificarse creando, en muchas ocasiones, contradicciones de difícil resolución. La escuela, como reflejo de la sociedad de la que forma parte, no es ajena a estos cambios y así, dentro de este contexto, en los últimos años uno de los paradigmas de debate en torno a la educación ha estado centrado en el ámbito axiológico. Los valores, o más bien la educación en valores, se ha erigido como un núcleo de análisis y discusión desde un universo heterogéneo de planteamientos (Ruiz, 2003).

Los valores hacen referencia a modelos ideales de actuar y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca, y a través de los cuales interpreta el mundo y da significado a su existencia (González Lucini, 1990; Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Debido a su consideración de ideal, de algo a lo que se tiende, poseen una naturaleza abstracta e intangible y sólo se hacen explícitos a través de las conductas o

los modos de comportarse que manifiesta una persona ante determinadas situaciones. En este sentido, la tendencia (o predisposición aprendida) a comportarse de una manera ante determinadas realidades vividas: problemas, ideas, situaciones, personas o acontecimientos, recibe el nombre de actitud (González Lucini, 1990; Puig, 1993; Ortega, Mínguez y Gil, 1996).

De estas definiciones cabría destacar dos ideas fundamentales:

1. Los valores y las actitudes se aprenden y, por tanto, son educables.
2. Para evaluar la interiorización de un determinado valor por parte de una persona es necesario fijarse en las conductas que manifiesta en diferentes situaciones.

Habría que reseñar también que valores y actitudes no se mantienen independientes entre sí, sino que forman parte de una estructura, de un sistema coherente y organizado que guía los principios de acción de la persona.

Una segunda cuestión de relevancia es determinar cómo surgen los valores. Prácticamente, la totalidad de los

autores están de acuerdo en afirmar que la captación de los valores no se produce a través del intelecto, por el contrario, responden a la lógica del sentimiento y no únicamente desde un ideal de justicia sino también desde ideales de felicidad (Puig, 1993). Desde este punto de vista, el papel y la actitud del docente constituye el agente más relevante en la transmisión de valores en las escuelas. Aspectos como la relación que establece con los alumnos, el clima de clase que propicia, la metodología utilizada, etcétera, cobran especial relevancia.

En este sentido, para favorecer una educación en valores en nuestras clases, nuestro primer paso como docentes debe ir dirigido a explicitar cuál es nuestra filosofía de vida y cuál es nuestro modelo educativo, lógicamente derivado de ella. En definitiva, debemos poner de manifiesto qué valores guían nuestras acciones en la escuela y fuera de ella.

Nosotros nos vamos a situar en el marco de la cultura de paz, marco del que emanan valores como la solidaridad, la justicia, el respeto, la libertad, la responsabilidad, la cooperación, la tolerancia, etcétera. Desde este marco axiológico vamos a plantear una serie de propuestas que buscan la coherencia entre nuestro pensamiento y nuestras acciones orientadas a promover entre los alumnos una formación en valores desde las clases de educación física y, más concretamente, profundizaremos en el papel que las actividades

y metodologías cooperativas pueden jugar en todo ese proceso.

Cultura de paz, educación para la paz y educación física para la paz

Federico Mayor Zaragoza acuñó, en la Conferencia de Yamoussoukro (Costa de Marfil) de 1995, por primera vez la expresión cultura de paz para definir un proceso de transformación de la cultura de guerra, violencia, imposición y discriminación, en otra cultura comprometida con la no violencia, el diálogo, el respeto y la solidaridad.

Unos años más tarde, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró al año 2000 “Año Intercultural de la Cultura de Paz” y como acto más representativo podemos destacar la reunión en la sede de la UNESCO de París, en marzo de 1999, de algo más de una docena de premios Nobel y su llamamiento a la humanidad invitándola a crear un movimiento internacional en pro de la cultura de paz. Este llamado se concretó en el denominado “Manifiesto 2000”, cuya firma implica el compromiso personal y sincero a:

- Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.
- Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica,

económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes.

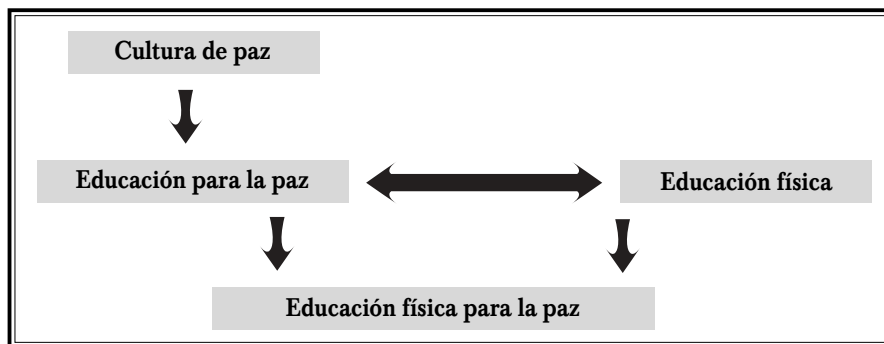
- Compartir el tiempo y los recursos materiales, cultivando la generosidad con el fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica.
- Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo.
- Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta.
- Contribuir al desarrollo de la propia comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

La cultura de paz supone, en definitiva, una nueva forma de concebir el mundo en que vivimos, la cual, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se caracteriza por el respeto a la vida y a la dignidad de cada persona, el rechazo a la violencia en todas sus formas, la defensa de un conjunto de valores como la libertad, el respeto o el diálogo y el rechazo activo de otros como la injus-

ticia, la intolerancia o el racismo; la apuesta por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común, el deseo de un desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta y, en definitiva, la búsqueda colectiva de un modo de vivir y de relacionarse que contribuya a construir un mundo más justo y solidario en beneficio de toda la humanidad (Velázquez, 2001a).

La respuesta educativa a las concepciones filosóficas de la cultura de paz es lo que se ha denominado educación para la paz, que puede ser definida como el proceso, continuo y permanente, de concientización de la persona y de la sociedad que, partiendo de la concepción positiva de la paz y del tratamiento creativo del conflicto, tiende a desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de paz, caracterizada por una triple armonía del ser humano: consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente en el que se desenvuelve (Jares, 1991; Rodríguez, 1995). De esta definición se deriva la necesidad de incidir desde la educación sobre tres grandes ámbitos interrelacionados: el personal, el social y el ambiental.

De la interrelación entre los principios de la educación para la paz y las características específicas de la asignatura de educación física nace una nueva concepción que hemos denominado educación física para la paz (Velázquez, 1996a, 2001b).



La educación física para la paz trata de descubrir qué puede aportar la asignatura de educación física a la concepción global de la educación para la paz; es decir, intenta responder a cuáles son los aspectos de la educación para la paz que pueden ser trabajados desde la educación física. En este sentido, teniendo siempre presente la dimensión interdisciplinar y transversal de la educación para la paz, no se trata de trabajar absolutamente todo desde la educación física sino de destacar aquellos elementos en los que ésta, por sus propias características esenciales, tiende a convertirse en un referente básico de la educación para la paz. Así, puede ser difícil, por ejemplo, abordar contenidos relacionados con la educación para el desarme y, por el contrario, parece un campo de conocimiento privilegiado para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación de los conflictos, con las relaciones grupales, con las

habilidades sociales, etcétera (Velázquez, 1996a; Velázquez y Fernández, 2002).

La educación física para la paz asume, como veremos más adelante, tanto la definición de la educación para la paz como los tres ámbitos de intervención que se derivan de ella, hasta el punto de convertirse en sus ejes conductores.

Principios de la educación para la paz

La educación para la paz se basa en un conjunto de principios que guían su acción y que, sintetizando las ideas de diferentes autores (Jares, 1991, 1992, 1995; Rodríguez, 1995, etcétera), podemos resumir en cuatro:

- **Es un proceso continuo y permanente.** Hemos definido la educación para la paz como un proceso

continuo, no sólo como un fin utópico al que se tiende y que nunca se llega a alcanzar. Desde esta perspectiva, desde el momento en que una persona decide reflexionar sobre cómo mejorar su acción docente, hacerla más democrática para favorecer la participación de sus alumnos en el proceso educativo, y pone en marcha una serie de acciones derivadas de su reflexión personal, ya está educando para la paz.

- **Educa en valores.** Partiendo de que la educación no es un proceso neutro, la educación para la paz implica explicitar una serie de valores por los que se aboga y, al mismo tiempo –esto es lo novedoso–, un rechazo tajante a los anti-valores que se oponen a aquéllos. Así, no basta con defender la justicia, la solidaridad, el interculturalismo, la cooperación, la paz..., sino que es necesario plantear una oposición activa a la violencia, al racismo, la injusticia, la guerra, la competición desmesurada, etcétera. De este modo, la pasividad se ve como uno de los factores que contribuyen a la reproducción del modelo social establecido y el objetivo de la educación para la paz implica la mejora progresiva de ese modelo, por lo que no se puede ser pasivo.
- **Emplea medios acordes con los fines a los que tiende.** Ya insistimos en que la educación para la paz es

un proceso; guiado por unos fines, pero un proceso. Ahora bien, si como hemos visto, la educación para la paz implica asumir una serie de valores y rechazar otros, por pura coherencia los medios empleados durante el proceso deben ser acordes con los ideales que se defienden ya que, en caso contrario, abandonaríamos ese proceso.

- **Es una educación desde la acción y para la acción.**

El punto de partida de la educación para la paz es la acción. No sirve de nada el discurso moralista sobre lo que está bien y lo que está mal, el docente debe predicar con el ejemplo, debe servir de modelo. ¿Cómo puede un alumno entender lo que es un proceso democrático en una clase donde todo el proceso de enseñanza y el de aprendizaje están centrados en el docente? Por otra parte, el fin último de la educación para la paz es la transformación social. Lógicamente, no podemos caer en la utopía de que desde la escuela se va a transformar el mundo, pero sí es posible generar cambios, algunos incluso muy significativos, en la misma escuela, como microsistema social que es, e incluso en el entorno de influencia de la misma. Podemos resumir esta idea en el lema: “Piensa globalmente, actúa localmente”.

Educando en los principios y valores de la educación para la paz desde el área de educación física

Si la educación para la paz es una educación en valores, debemos definir un proceso que, partiendo de hacerlos explícitos, genere acciones educativas concretas dirigidas a promover su interiorización entre nuestros alumnos. Ya hemos reseñado que los valores poseen una naturaleza abstracta e intangible y que sólo se hacen explícitos a través de las conductas que manifiesta una persona o un gru-

po social ante determinadas situaciones, por lo que la educación en valores implica necesariamente la concreción de éstos en una serie de conductas que pretendemos que manifiesten los alumnos y en la definición de una serie de objetivos actitudinales relacionados con dichas conductas. En este sentido, desde los diferentes ámbitos de intervención docente reflejados en la definición de educación para la paz expuesta anteriormente, planteamos una propuesta con objetivos prioritarios que consideramos necesarios para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos y que presentamos en el siguiente cuadro:

| <i>Ámbito personal</i> | <i>Ámbito social</i> | <i>Ámbito ambiental</i> |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo. • Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal. • Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase. • Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. • Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. • Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Respetar el medio ambiente. • Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente. |

Debemos destacar que los objetivos reflejados pueden ser esos u otros, incluso pueden ser más o menos. Lo realmente importante es priorizar aquellos que consideramos fundamentales, destacando la idea de que puedan ser abarcables en un contexto educativo real y evitando al mismo tiempo caer en la paradoja, por otra parte frecuentemente extendida en las escuelas, de plantear una gran cantidad de objetivos que conlleve no profundizar en ninguno.

La cuestión ahora es cómo concretar esas actitudes en conductas en el aula* y cómo hacerlo de forma coherente.

Para ello, parece imprescindible que el docente explicité una serie de líneas de actuación para incidir en todos y cada uno de los objetivos propuestos. Líneas de actuación que no sólo afectan a la introducción de un tipo u otro de actividades sino que tiene que ver con toda la organización de las clases y que incluso pueden conllevar modificaciones en las conductas personales del docente. En este sentido podemos señalar, a modo de ejemplo, posibles líneas de actuación para cada uno de los objetivos actitudinales definidos con anterioridad:

| <i>Ámbito personal</i> | |
|---|---|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Mejorar el autoconcepto y la autoestima que cada alumno tiene de sí mismo. | <ul style="list-style-type: none">• Percepción de los logros por parte de los alumnos.• Empleo del refuerzo positivo.• Fomento de los comentarios positivos entre los alumnos.• Reparto en el protagonismo de las clases.• Introducción de juegos motores y dinámicas motrices específicas. |
| Favorecer en los alumnos el autoconocimiento y la aceptación personal. | <ul style="list-style-type: none">• Trabajo con propuestas abiertas de actividad motriz.• Introducción de propuestas motrices planteadas por los propios alumnos.• Selección libre del nivel de actividad motriz.• Introducción de actividades grupales cooperativas con diferentes funciones complementarias. |

* El término aula hace referencia tanto a los salones de clase como a los patios escolares; espacios en los que se desarrolla la acción educativa (n. del ed.).

| | |
|---|---|
| Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Participación libre y voluntaria de los alumnos en las actividades propuestas en clase. • Delegación en los alumnos de una serie de funciones. • Consenso con los alumnos de las normas básicas de organización y funcionamiento de las clases. |
|---|---|

| <i>Ámbito social</i> | |
|--|--|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Mejorar las relaciones de grupo y el clima de clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la expresión de sentimientos y de los contactos personales. • Introducción de actividades motrices que impliquen el cambio constante de compañero al realizar diferentes tareas o acciones. • Potenciación de la formación de grupos distintos. • Participación de los alumnos en las decisiones de clase. • Introducción de actividades cooperativas orientadas al desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo: desafíos físicos cooperativos. • Utilización de recompensas colectivas en función de conductas o logros grupales. |
| Aceptar al compañero sin importar su etnia, sexo, condición social, credo religioso, etcétera. | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de prácticas motrices propias o representativas de las culturas minoritarias. • Refuerzo positivo de los grupos heterogéneos. • Empleo de un lenguaje no sexista. • Adaptación de las actividades para los alumnos con discapacidad, con el fin de integrarlos a la clase. • Introducción del aprendizaje cooperativo como metodología básica. |

| | |
|---|---|
| Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. | <ul style="list-style-type: none"> • Regulación entre los alumnos de sus propios conflictos. • Creación en las clases de un espacio para la regulación autónoma de los conflictos. • Refuerzo positivo de la regulación no violenta de los conflictos por parte de los alumnos. |
| Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias. | <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de música de otras culturas. • Introducción de juegos motores o actividades motrices de otros pueblos y culturas. • Introducción de propuestas orientadas a interrelacionar las actividades motrices con el entorno cultural de procedencia. |

| <i>Ámbito ambiental</i> | |
|--|--|
| Objetivos | Líneas de actuación |
| Respetar el medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Práctica de actividades motrices en entornos naturales o seminaturales. |
| Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente. | <ul style="list-style-type: none"> • Juegos motores y dinámicas motrices específicas de educación ambiental. • Utilización de materiales de desecho para la práctica de actividades físicas. • Transformación de materiales de desecho en elementos útiles para la práctica de la actividad motriz. |

De todo lo dicho hasta ahora, debemos destacar la necesidad de trabajar los valores derivados de la cultura de paz desde un programa global, basado en la interrelación entre los distintos elementos que lo componen y, sobre todo, coherente con lo que defiende. Por desgracia, en

nuestras escuelas es habitual la existencia de un proyecto educativo donde se plasma una serie de ideales que en teoría persigue la escuela y que se concreta en los proyectos curriculares de las distintas asignaturas, pero donde las acciones en la práctica resultan a menudo incoherentes

e incluso contradictorias con el modelo defendido. Algunos ejemplos: ¿cómo podemos pretender que los alumnos regulen autónomamente sus conflictos si lo habitual es que acudan al profesor como figura que los dirige?, ¿cómo podemos educar para la ciudadanía democrática si los alumnos no pueden participar en las decisiones que les afectan?, ¿cómo podemos educar para la responsabilidad si las clases se basan en la obediencia indiscutible a la autoridad centrada en la figura del docente?, ¿cómo pretendemos que los alumnos trabajen cooperativamente si los docentes no somos capaces de encontrar en los claustros soluciones de consenso a los problemas que nos afectan?, ¿cómo promover los valores de la cultura de la paz, si en ocasiones el profesor de educación física tiene dificultades para integrarse al colectivo de una escuela?...

Pero lo más preocupante de esta situación no son estas contradicciones, sino que algunos docentes justifican la educación en valores con el desarrollo de una unidad didáctica concreta, por ejemplo de juegos cooperativos, o con la celebración de unas jornadas lúdico-festivas para conmemorar el Día Escolar de la No violencia y de la Paz o el Día Mundial del Medio Ambiente. El hecho de que acciones puntuales justifiquen, total o parcialmente, un proyecto global de educación en valores impide una verdadera reflexión sobre lo que éste supone y los cambios necesarios que hay

que introducir en la práctica educativa para que dicho proyecto sea realmente eficaz y nos permita alcanzar los objetivos programados.

Promoviendo conductas desde la práctica diaria

Si, como hemos visto, los valores son ideas que se concretan en actitudes y éstas a su vez en conductas, incidir sobre determinados valores implica favorecer la aparición en nuestras clases de una serie de conductas asociadas a ellos y reforzarlas hasta convertirlas en algo cotidiano. En este sentido, podemos integrar en nuestras clases algunas dinámicas específicas que nos ayuden en este cometido y que se caractericen por su rentabilidad, entendiendo por tal un alto grado de eficacia en la relación “tiempo empleado”-“logros conseguidos”.

Una sencilla dinámica de carácter cooperativo que reúne ese requisito de rentabilidad es la que hemos bautizado con el nombre de “El club de los pequeños amigos de la naturaleza”. En ella, cada niño lleva un lazo blanco y elige el nombre de un insecto, como: mosca, hormiga, avispa, etcétera (varios niños pueden tener el mismo nombre de insecto). El docente, como uno más, lleva un lazo blanco y también elige el nombre de un insecto. El objetivo de cada

niño es pasar a un nivel superior en la escala evolutiva, que se representa con un lazo de otro color: azul = pequeño pájaro; verde = pequeño árbol, etcétera, para ello necesita 10 puntos.

¿Cómo se consiguen los puntos? Al final de cada clase, el docente extrae de una bolsa un número al azar y formula tres preguntas relacionadas con la clase del día, al niño o a la niña, cuyo número de clase coincida con el número extraído: “¿has traído pants?”, “¿has ayudado a recoger el material?”, “¿has puesto tu mejor empeño al realizar las actividades propuestas?”, “¿has trabajado con compañeros distintos de los habituales?”, etcétera. Estas preguntas estarán relacionadas con las conductas que el docente quiere reforzar. Por cada respuesta afirmativa, el niño o la niña se anotará un punto. Además, en la misma clase tiene posibilidad de conseguir dos puntos más. El primer punto lo obtiene si al menos un compañero o compañera dice algo que hizo en clase y que a él particularmente le gustó: “a mí me gustó que en el juego de las estatuas me salvó”, “a mí me gustó que cuando estábamos recogiendo el material, yo no podía con el banco y me ayudó”, etcétera. El profesor también intervendrá en esta parte diciendo lo que le ha parecido bien, reforzando aún más, si cabe, determinadas conductas. El segundo punto lo obtendría si alguien dice que ese niño o esa niña hizo algo fuera de horas de clase y que le

gustó: “el domingo me dejó jugar con su balón, eso me gustó mucho porque estaba muy aburrido”, “hoy, en el recreo, me ha dado un poco de su torta”...

De esta forma, el máximo número de puntos que se puede conseguir en una sola clase es de cinco. Cuando alguien consigue acumular 10 puntos pasa de pequeño insecto al siguiente nivel: pequeño pájaro, y cambia su nombre de insecto por el de un pájaro, sustituyendo su lazo blanco por otro de color azul. Ahora bien, nadie puede pasar al siguiente nivel, pequeño árbol, mientras el docente sea pequeño insecto, con lo que el grupo debe buscar que el profesor pase al nivel superior para seguir progresando.

El docente cambia de nivel cuando todos los alumnos y las alumnas han pasado al siguiente nivel, en otras palabras, es el último en avanzar. Esto significa que en ningún momento hay una persona que esté dos niveles por encima de otro. A todos les interesa pasar de nivel y eso significa favorecer al resto de los compañeros para que también lo hagan. En consecuencia, no se establece ningún tipo de competición, es más, es posible ayudar a un compañero de clase. Así, si un alumno o una alumna está en un nivel superior y sale su número, puede regalar sus preguntas al compañero o compañera que prefiera. Para ello, cuando el profesor le vaya a preguntar dice: “regalo mis preguntas a...”. En este caso el profesor formulará las preguntas al niño o a la niña que ha recibido el regalo.

Esta dinámica permite una reflexión y una autoevaluación de las clases de una forma lúdica y motivadora para los alumnos, un refuerzo de una serie de conductas motrices y actitudinales, elevar la autoestima de todos y cada uno de los alumnos mediante los comentarios positivos de sus compañeros y compañeras y, sobre todo, reforzar el sentimiento de grupo.

Otra sencilla dinámica es la que hemos denominado “buzón de la paz”. El buzón de la paz es una caja de cartón pintada a modo de buzón en la que cada persona puede, voluntariamente, introducir dibujos con las actividades de clase que más le hayan gustado o que quisiera repetir, mensajes positivos a otros compañeros, de la misma o de otras clases, y al profesor, comentarios para mejorar las clases, ideas de lo que le gustaría hacer, etcétera.

Cada semana, el profesor coloca alguno de estos dibujos y mensajes en un periódico mural para que todos puedan verlos. Conviene que todos los dibujos y mensajes que los diferentes alumnos depositan en el buzón de la paz queden expuestos y, lógicamente, que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

Esta dinámica, además de aumentar la autoestima de los que reciben un mensaje, aporta algunos datos que pueden ser relevantes para la evaluación y permite al docente determinar cuáles de las actividades realizadas en clase

han sido las preferidas por el grupo, orientar posibles alternativas y propuestas de continuidad en función de las preferencias y gustos de la clase, etcétera.

Hacia una continuidad transformadora de la acción educativa

Ya revisamos que una característica que define la educación para la paz es la de ser una educación desde y para la acción. Así, a partir de la concepción de la educación física para la paz se pueden proponer algunas actividades orientadas a favorecer las relaciones del grupo clase con el resto de la comunidad escolar, con personas del entorno de influencia de esta misma comunidad y con personas de entornos alejados geográfica y culturalmente. El primer paso es favorecer en las clases la presencia voluntaria de los padres y las madres que lo deseen mediante lo que hemos denominado “clases abiertas”.

A menudo se habla de la falta de colaboración de los padres en las acciones educativas que se promueven desde la escuela y muchos profesores se quejan del desinterés y desconocimiento de estos mismos padres en aspectos relacionados con la labor docente. Esta situación se acrecienta aún más en áreas como la educación física debido,

por una parte, a la falsa creencia de que es menos importante que otras de tipo más conceptual y, por otra, porque posiblemente la educación física que recibieron los padres de nuestros actuales alumnos se limitó al juego libre o, en el mejor de los casos, a la práctica deportiva. Ahora bien, creemos que tampoco desde las escuelas se promueven acciones orientadas a subsanar en lo posible esta situación, es decir, a que los padres entiendan exactamente el qué y el por qué de lo que se hace en las clases, incluso son bastantes los docentes que sistemáticamente manifiestan que “los padres, cuanto más lejos, mejor”. Contrarios a esta idea, buscamos promover la participación de las familias en las clases, facilitando esta situación a través de una serie de actuaciones que permitan a los padres tomar conciencia de la importante labor que la escuela desarrolla con sus hijos, lo cual repercutirá sin duda en la valoración social de la profesión docente.

La dinámica de clases abiertas permite a padres y madres asistir y participar, si lo desean, en las distintas actividades de las clases de educación física en las mismas condiciones que los alumnos. Hay unidades didácticas donde resulta perfectamente posible su integración, sobre todo aquellas destinadas a la realización de actividades físicas orientadas al uso positivo del tiempo libre y al desarrollo, la creatividad y la recreación, mediante talleres de expresión

corporal o danza, clubes recreativos, etcétera; en estos casos, es conveniente dirigir, desde la escuela, una carta invitando a la asistencia voluntaria. Incluso puede ser interesante generar propuestas de actividad física intergeneracional basada en propuestas cooperativas que conlleven una continuidad de los aprendizajes escolares en el tiempo de ocio del alumno y de sus familias.

Lógicamente, integrar a los padres en las clases choca a menudo con incompatibilidad de horarios, pero esto no siempre es así y “clases abiertas” se presenta como una posibilidad de asistencia voluntaria.

Otras alternativas pueden ser la participación de las familias en actividades concretas y puntuales como la recuperación de los juegos tradicionales de la zona de influencia de la escuela o la realización de una actividad de exploración orientada a conocer o aprovechar educativamente el entorno natural más cercano.

Hemos expuesto algunas acciones concretas para favorecer la interrelación de la escuela con la comunidad educativa y su entorno de influencia, con el que el alumno tiene un contacto diario, el problema está ahora en tratar de acercarlo a personas y entornos geográficamente lejanos, con los cuales no tiene un contacto directo. Este acercamiento es fundamental para apostar por la diversidad cultural y el interculturalismo como medio de enriquecimiento común. En

este sentido, la posibilidad de escribirse con un grupo de niños y niñas o adolescentes de otro país abre la mentalidad de nuestros alumnos a otras culturas. Desde las clases de educación física podemos promover contactos con otras escuelas de diferentes partes del mundo e intercambiar juegos o fotografías, descripciones de las actividades desarrolladas, etcétera. Un alumno distinto cada día puede encargarse de redactar lo que ha hecho en clase, añadiendo al final los comentarios del resto de sus compañeros para, cada cierto tiempo, enviar las fotocopias del diario colectivo a las otras escuelas. Hoy en día la internet facilita muchísimo este tipo de contactos, permitiendo además la participación en proyectos educativos internacionales, algunos de los cuales están relacionados con la educación física.

En síntesis, la educación para la paz, como respuesta educativa a la cultura de paz y a los valores que de ella se derivan, debe partir de una reflexión personal del docente y del conjunto de profesores de una escuela, orientada a definir con claridad qué significado tiene aceptar los ideales de la cultura de paz, reflejados en el Manifiesto 2000, y qué compromisos se adquieren con ello. De dicha reflexión deben surgir, por un lado, propuestas de transformación educativa en la organización de los planteles, dando a los alumnos un mayor protagonismo, una mayor libertad responsable, y, por otro, la concreción de los valores que se

pretenden promover en actitudes y conductas claras junto a acciones educativas para desarrollar a nivel de la escuela y desde las distintas asignaturas del *currículum*.

En este sentido, la educación física se convierte en un área privilegiada para el trabajo de contenidos relacionados con la regulación pacífica de los conflictos, con las relaciones grupales, con las habilidades sociales, con la apuesta por la interculturalidad como medio de relación multicultural, etcétera, pero para ello se hace necesaria una transformación de las prácticas tradicionales, orientadas explícita o implícitamente a la competición, a la comparación interpersonal y al rendimiento, en otras alternativas de carácter más cooperativo, que partan de la actividad corporal y motriz como medio para el conocimiento y la aceptación personal, para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para el acercamiento del ser humano al medio ambiente que le rodea. En este sentido, en el siguiente capítulo profundizaremos en el análisis del papel que las actividades físicas cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden desempeñar en todo este proceso. Educar para la paz, también desde la educación física, es una tarea posible y hoy en día más necesaria que nunca.

Capítulo 2. Actividades y juegos cooperativos en educación física

Aproximación al juego cooperativo

Los juegos cooperativos pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). De este modo, las actividades cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden convertirse en un importante recurso al promover una educación física en valores; son varios los autores que resaltan las ventajas de incorporar actividades y juegos cooperativos tanto en los programas de educación formal como en los de ocio y tiempo libre.

En este sentido, el canadiense Terry Orlick (1990) primero, y otros autores después (Brown, 1992; Omeñaca y Ruiz, 1999), consideran al juego cooperativo una actividad liberadora ya que:

- Libera de la competición. El objetivo es que todas las personas participen para alcanzar una meta común.
- Libera de la eliminación. Se busca la participación de todos, la inclusión en vez de la exclusión.

- Libera para crear. Las reglas son flexibles y los propios participantes pueden cambiarlas para favorecer una mayor participación o diversión.
- Libera la posibilidad de elegir. Los jugadores tienen en sus manos la decisión de participar, de cambiar las normas, de regular los conflictos, etcétera.
- Libera de la agresión. Dado que el resultado se alcanza por la unión de esfuerzos, desaparecen los comportamientos agresivos hacia los demás.

El norteamericano Steve Grineski (1989) estudió la relación entre los comportamientos sociales de los niños y el tipo de juegos que practicaban en las escuelas, y llegó a la conclusión de que el juego cooperativo favorecía significativamente la aparición de conductas prosociales en comparación con los juegos competitivos y las actividades individuales. En un estudio posterior, Grineski (1996) concluyó que un programa de actividad física basado en propuestas cooperativas se mostró eficaz para favorecer la socialización de alumnos de entre ocho y 12 años de edad con trastornos emocionales severos.

Para Sigrid Loos (1989), pedagoga alemana afincada en Italia, el juego cooperativo puede estimular el sentido de pertenencia a un grupo, ya que las personas que juegan juntas se sienten bien juntas.

Rosa María Guitart (1990) destaca el papel de los juegos no competitivos ya que:

- El niño participa por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio.
- Aseguran la diversión al desaparecer la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado.
- Favorecen la participación de todos.
- Permiten establecer relaciones de igualdad con el resto de los participantes.
- Buscan la superación personal y no el superar a los otros.
- El niño percibe el juego como una actividad conjunta, no individualizada.
- Favorecen sentimientos de protagonismo colectivo en los que todos y cada uno de los participantes tienen un papel destacado.

Los norteamericanos Matt Weinstein y Joel Goodman (1993) señalan, entre las ventajas demostradas de las prácticas cooperativas, que permiten a los participantes interactuar y practicar un diálogo de apoyo y apreciación mutua que sustituye al habitual diálogo de desprecio y comentarios

negativos al que estamos acostumbrados. Posteriormente, esta habilidad de expresar sentimientos positivos se extiende a otros contextos de la vida y repercute en uno mismo y en quienes le rodean.

En España, Maite Garaigordobil (1995) desarrolló un estudio dirigido a determinar las ventajas de un programa de juegos cooperativos aplicado en la escuela. Lo llevó a cabo durante un curso escolar con 154 alumnos de 3º y 4º de educación primaria (ocho-10 años) divididos en cinco grupos: cuatro experimentales y uno de control. Los grupos experimentales recibían, una vez a la semana, una sesión de juegos cooperativos con una duración de entre 60 y 90 minutos, mientras que con el grupo de control no se desarrollaron estas sesiones. Entre las conclusiones de este estudio, Garaigordobil destaca la mejora de la cooperación grupal y de las conductas prosociales altruistas, el significativo descenso de las conductas agresivas, el incremento del autoconcepto global del alumnado, el relevante incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros y la práctica desaparición de los negativos y una mejora de la creatividad, por lo que apuesta por la integración de este tipo de actividades cooperativas en los proyectos educativos de las escuelas, al tiempo que plantea la necesidad de ir integrando las metodologías cooperativas en la práctica diaria.

Para el uruguayo Enrique Pérez Oliveras (1998), los juegos cooperativos pueden estimular el desarrollo de:

- Las capacidades necesarias para poder resolver problemas.
- La empatía o sensibilidad necesaria para reconocer cómo está el otro, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades, sus posibilidades, su realidad, etcétera.
- La sensibilidad necesaria para aprender a convivir con las diferencias de los demás.
- Las capacidades necesarias para poder expresar sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afectos, preocupaciones...

Los españoles Raúl Omeñaca y Jesús Vicente Ruiz (1999) subrayan que el juego cooperativo:

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

El brasileño Fábio Otuzi Brotto (1999), basándose en las ideas de Terry Orlick, destaca el papel educativo de los juegos cooperativos comparándolo con el de los juegos competitivos:

| <i>Juegos competitivos</i> | <i>Juegos cooperativos</i> |
|--|---|
| Son divertidos sólo para algunos. | Son divertidos para todos. |
| La mayoría experimenta un sentimiento de derrota. | Todos tienen un sentimiento de victoria. |
| Algunos son excluidos por falta de habilidad. | Hay una mezcla de grupos que juegan juntos creando un alto nivel de aceptación mutua. |
| Se aprende a ser desconfiado, egoísta o, en algunos casos, la persona se siente amedrentada por los otros. | Se aprende a compartir y a confiar en los demás. |

| | |
|--|--|
| Los jugadores no se solidarizan y son felices cuando algo “malo” le sucede a los otros. | Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito. |
| Conllevan una división por categorías, creando barreras entre las personas y justificando las diferencias interpersonales como una forma de exclusión. | Hay una mezcla de personas en grupos heterogéneos que juegan juntos creando un elevado nivel de aceptación mutua. |
| Los perdedores salen del juego y simplemente se convierten es observadores. | Nadie abandona el juego obligado por las circunstancias del mismo. Todos juntos inician y dan por finalizada la actividad. |
| Los jugadores pierden la confianza en sí mismos cuando son rechazados o cuando pierden. | Desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados. |
| La poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos jugadores un sentimiento de abandono frente a las dificultades. | La habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros del grupo. |

La también brasileña Eliana Rossetti Fausto (2001) desarrolló un programa de educación física basado en propuestas de actividad motriz cooperativa. El programa se aplicó durante cuatro meses a alumnos de tercer grado de educación primaria, a razón de dos horas de clase a la semana. Entre las mejoras observadas por esta profesora destacamos la de la interrelación afectiva entre la maestra y sus alumnos, la aparición de conductas de cooperación y ayuda en los grupos a partir del segundo mes de actividad y el incremento de la comunicación grupal para resolver juntos los problemas que se les plantearon durante las activi-

dades de clase. Experiencias similares realizadas con alumnos de entre siete y 10 años de edad en distintas escuelas brasileñas condujeron a los mismos resultados (Pardo y Chagas, 2001).

Asimismo en Brasil, concretamente en la escuela pública de Cuibá, Sérgio Luiz Chaves dos Santos (2001) verificó mediante un cuestionario las preferencias de los alumnos, de quinto a octavo grados (11-14 años), por las actividades competitivas. Tras aplicar un programa basado en actividades cooperativas comprobó, mediante otro cuestionario, cómo las preferencias de su alumnado variaron significati-

vamente en todos los niveles, dirigiéndose ahora hacia las actividades de tipo cooperativo. Aun cuando Chaves señala que hubo diferencias en el grado de asimilación de las actividades cooperativas, mucho mejor aceptadas al inicio en los grados quinto y sexto que en los de séptimo y octavo, destaca en todos los niveles el cambio de actitud de los alumnos hacia sus compañeros, la valoración por parte del grupo de las prácticas cooperativas y, al mismo tiempo, el cuestionamiento de algunos hechos presentes en las actividades competitivas, y la mejora del clima de aula (Chaves, 2001).

La profesora chilena Carolina Valencia (2002) realizó un estudio orientado a determinar si un programa de actividad motriz basado en juegos cooperativos favorecía la integración de los alumnos asmáticos en las clases de educación física y si, al mismo tiempo, mejoraba su capacidad respiratoria. El estudio se aplicó a 35 niños, de edades comprendidas entre los seis y los nueve años, en Arica, ciudad situada en el norte de Chile. Los niños fueron divididos aleatoriamente en dos grupos, el experimental, al que le fue aplicado el programa de juegos cooperativos durante dos meses, a razón de dos veces por semana, y el de control, que siguió con el programa habitual. Entre las conclusiones de esta investigadora destaca que el juego cooperativo facilita la mejora de la integración escolar del alumnado asmá-

tico. Por el contrario, no observó diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control respecto a la mejora de la capacidad respiratoria de estos niños, probablemente, apunta Valencia, porque sea necesario prolongar el programa durante, al menos, cuatro meses con un mínimo de tres sesiones semanales.

Después de este rápido recorrido por las opiniones e investigaciones de diversos autores, referentes básicos al estudiar las actividades físicas cooperativas, en general, y el juego cooperativo, en particular, podemos concluir que en este tipo de actividades la gente juega con, y no contra, los demás, para superar uno o varios desafíos colectivos que en ningún caso suponen superar a otras personas. Esta característica que las define, favorece en los participantes el desarrollo de habilidades sociales y de actitudes de empatía, cooperación, solidaridad y diálogo.

La cooperación en la práctica docente. Actitudes y creencias del profesorado

Resulta cuando menos curioso que absolutamente toda la documentación analizada valore positivamente la introducción de actividades cooperativas en los programas educativos con el fin de desarrollar en los educandos conductas de

cooperación, solidaridad, aceptación de uno mismo y del otro, comunicación, regulación pacífica de conflictos, etcétera (Brown, 1992; Cascón y Martín, 1986; Guitart, 1990; Jares, 1989, 1991, 1992; Loos, 1989; Omeñaca y Ruiz, 1999; Orlick, 1986, 1990; Seminario de Educación para la Paz, 1991, etcétera) sin que se exponga inconveniente alguno y que, sin embargo, el profesorado siga manifestándose reacio a desarrollar programas cooperativos de actividad motriz. En este sentido, Steve Grineski (1991) realizó un estudio con una muestra de 500 alumnos de escuelas elementales y medias. Dicho estudio reveló que 90% de las experiencias de estos escolares en educación física eran competitivas. Grineski revisó, además, 288 juegos descritos en cinco libros de texto de educación física dirigidos a alumnos de entre seis y 12 años de edad y comprobó que más de 90% de estos juegos eran competitivos. En España, Arumí y colaboradores (2003) realizaron un estudio tendente a determinar el tipo de estructura de aprendizaje predominante en la enseñanza de la educación física en la educación primaria (seis-12 años) y concluyeron que las propuestas cooperativas fueron, en todas las sesiones de clase analizadas, significativamente inferiores a las competitivas y nunca superiores a 27%. De hecho, en las tres cuartas partes de las sesiones analizadas los docentes no introdujeron ni siquiera una actividad cooperativa.

Para responder a la paradoja de cómo es posible que la totalidad de los estudios realizados muestren la superioridad de las actividades cooperativas sobre las competitivas y sin embargo estas últimas sigan siendo las actividades dominantes en las clases de educación física, basta un simple vistazo a los años de las publicaciones y de los estudios a los cuales hemos hecho mención. Prácticamente la totalidad de estos textos datan de los últimos 10 años, por lo que podemos deducir que la razón principal de esta paradoja se encuentra en el **vacío que ha mostrado la formación inicial del profesorado en estos temas y estrategias de trabajo**.

Derivadas de la falta de formación inicial, aparecen unas concepciones cuando menos cuestionables, que justifican la omnipresencia de la competición en los programas escolares alegando un mayor rendimiento individual, una mayor motivación entre los alumnos o, simplemente, que hay que prepararlos para la sociedad competitiva en la que se van a desenvolver.

En este sentido, en una encuesta realizada recientemente entre profesores de educación física de la provincia de Valladolid (España), a la que respondieron voluntariamente 30 personas, la totalidad manifestó basar sus programaciones de educación física en propuestas competitivas, si bien algunas respuestas fueron matizadas aclarando que intro-

ducían algunos elementos correctores como dialogar con los alumnos ante situaciones “poco deportivas”. Las razones alegadas para el uso de propuestas competitivas fueron las siguientes:

- Resultan más motivadoras para los alumnos.
- Canalizan la agresividad.
- Enseñan a ganar, a perder y a participar.
- Permiten un mayor rendimiento.
- Favorecen el espíritu de superación.
- Desarrollan mejor estrategias, imaginación...
- Permiten un autoconocimiento en relación con los demás.
- Se adaptan mejor a las demandas de los alumnos.
- Permiten una división de la clase en grupos de nivel.
- Los alumnos con problemas de conducta las aceptan mejor.
- Posibilitan la participación en competiciones escolares.
- Aumentan la autoestima de algunos niños.
- Son más fáciles de evaluar.
- La competición es una predisposición natural en el niño.

Sin embargo, ese mismo profesorado manifestó, en la misma encuesta, los siguientes inconvenientes que aparecían en sus clases con la práctica de actividades competitivas:

- Pueden generar conductas agresivas.
- Favorecen el egocentrismo de los “buenos”.

- Disminuyen la autoestima y aumentan la frustración de los menos capacitados.
- Generan conductas negativas hacia los menos cualificados con lo que la integración es poco posible.
- Generan conductas de rechazo hacia los contrarios.
- Conductas como el compañerismo, la solidaridad..., se pierden por el afán de victoria.
- No se adaptan a todos los alumnos.
- Ponderan en exceso aptitudes físicas sobre otro tipo de actitudes.
- Se orientan más al fin que a los medios.
- Los grupos que se forman son homogéneos, en función del nivel de destreza.

Curiosamente ninguna persona manifestó su falta de formación inicial ni su desconocimiento de recursos sobre actividades cooperativas y su uso didáctico, si bien en entrevistas personales posteriores a la realización de esta encuesta fue, entre los docentes, una de sus quejas más repetidas.

Reflexiones para un cambio en la actitud del profesorado

Analizando las respuestas del profesorado sobre las ventajas de las actividades competitivas, podemos entresacar una

serie de conclusiones que nos llevan a plantear varias preguntas para la reflexión:

- ¿Las actividades competitivas motivan más a los alumnos?
- ¿Las actividades competitivas canalizan mejor la agresividad?
- ¿Las actividades competitivas favorecen un mayor rendimiento individual?
- ¿Las actividades competitivas se adaptan mejor a los alumnos problemáticos?
- ¿Las actividades competitivas son más fáciles de evaluar?
- ¿Las actividades competitivas facilitan el éxito en competiciones deportivas?
- ¿Sólo es posible enseñar a ganar y a perder mediante actividades competitivas?
- Si la competición es una predisposición natural en el niño y la sociedad es competitiva, ¿el trabajo con actividades cooperativas no generará individuos inadaptados a la realidad con la que se van a encontrar?

Tratemos de responder, uno a uno, a todos estos interrogantes.

¿Las actividades competitivas motivan más a los alumnos que las cooperativas?

Antes de responder a esa pregunta habría que preguntarse si los alumnos realmente han tenido la oportunidad de conocer alternativas a las actividades físicas competitivas. En general, el profesorado basa sus programas de educación física en actividades competitivas y, por otra parte, los programas extraescolares de actividad física giran principalmente en torno al llamado deporte escolar. Así, es frecuente que, tras las clases, la oferta de la escuela para la ocupación del tiempo libre sea: basquetbol, fútbol de salón, artes marciales, etcétera. Estamos tan envueltos en la competición que parece que nadie se ha planteado cómo sería la actividad física sin ella.

Incluso, algunas personas introducen la competición como factor de motivación en sus clases. Así es habitual que, entre las actividades que se realizan para enseñar a los alumnos a botar un balón, una de ellas consista en disponer a la clase en grupos iguales y en filas paralelas para explicar que la actividad consiste en que la primera persona de cada fila vaya botando un balón hasta una pica situada unos metros más allá y vuelva para entregárselo al siguiente compañero. Dado lo aburrido que resulta, sobre todo la espera en la

fila, el profesor tiende a plantear la actividad como una carrera de relevos, supuestamente para motivar a los alumnos. Ahora bien, si nuestro objetivo es que éstos aprendan a botar un balón, posiblemente el planteamiento competitivo de la actividad sea hasta contraproducente ya que, en el ansia de llegar cuanto antes, los participantes olvidarán todas las indicaciones iniciales sobre cómo se debe efectuar un bote correcto. Aun así, este tipo de planteamientos basados en competiciones de relevos es bastante frecuente.

Por otra parte, si nos interesa fomentar el gusto por la actividad y no por el resultado y lo único que motiva a los alumnos en casos como el descrito anteriormente es el resultado, tendríamos que preguntarnos, ¿por qué no cambiar la actividad?

Desde nuestro punto de vista nos encontramos ante un caso claro de falta de formación y de recursos. Conocemos infinidad de actividades competitivas y entre todas ellas es fácil encontrar alguna que motive a los alumnos, si no a todos, sí a la mayoría. Ahora bien, el número de actividades cooperativas descritas en la bibliografía que podemos encontrar en el mercado es sensiblemente inferior, con lo que hay mucho menos donde elegir.

Por otra parte, cabría preguntarse a qué tipo de alumnos nos estamos refiriendo cuando se dice que las actividades competitivas motivan a más de ellos. ¿Realmente

pensamos que el niño con dificultades motrices se motiva con las actividades competitivas, donde su participación real es muy limitada, aun cuando no manifieste comentario negativo alguno en las clases?

¿Las actividades competitivas canalizan mejor la agresividad?

Aunque está bastante extendida la creencia de que la práctica de actividades competitivas permite canalizar la agresividad bastante mejor que la práctica de actividades y juegos cooperativos, existe evidencia empírica que desmiente tal afirmación. Son varios los estudios que se han realizado para comparar los efectos de programas de actividad cooperativa y competitiva. De entre todos ellos, podemos destacar la investigación de Bay-Hinitz y colaboradores que en 1994 investigaron los efectos de un programa de juegos cooperativos y competitivos en las conductas agresivas y cooperativas de 70 niños, de entre cuatro y cinco años de edad, distribuidos en cuatro aulas. Los resultados pusieron de manifiesto un aumento de las conductas de ayuda y cooperación y una disminución significativa de las conductas agresivas durante la práctica de actividades cooperativas y, por el contrario, un aumento de las conductas agresivas y una disminución de las conductas de ayuda y coopera-

ción tras la implementación de los juegos competitivos (Bay-Hinitz, Peterson y Quilitch, 1994). Resultados similares obtuvo Finlinson (1997) durante un estudio realizado con 38 niños de cuatro años de edad a los que aplicó un programa de juego cooperativo y un programa de juego competitivo. La conclusión principal de este estudio fue que las conductas prosociales se incrementaron, incluso alcanzando niveles inesperados inicialmente, tras la aplicación del programa de juegos cooperativos. Por el contrario, las conductas antisociales, discusiones y agresiones entre los niños aumentaron significativamente tras la aplicación del programa de juegos competitivos (Finlinson, 1997).

¿Las actividades competitivas favorecen un mayor rendimiento individual?

Posiblemente debido a que las actividades físicas cooperativas se introducen en los programas de educación formal desde el campo recreativo, está bastante extendida la creencia de que únicamente a través de la competición se favorece el rendimiento. Podríamos decir que en el pensamiento de algunos docentes se orienta a que las actividades cooperativas favorecen la diversión y el disfrute mientras que las competitivas promueven el rendimiento. Sin embargo,

podemos afirmar que la evidencia empírica demuestra lo contrario. En este sentido, podemos recordar, simplemente a modo de ejemplo, las principales conclusiones del metaanálisis de Johnson y Johnson (1981):

1. Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas y a las individuales en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
2. La cooperación intragrupo con competición intergrupal es superior a la competición interpersonal en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
3. La cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.
4. No se constatan diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individuales en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes.

Es cierto que casi la totalidad de los estudios analizados por Johnson y colaboradores (1984) para llegar a esas conclusiones hacen referencia a campos predominantemente conceptuales: Matemáticas, Ciencias, Lenguaje, Historia..., a todos los niveles, desde escuelas primarias a la universidad, pero es fácil suponer que, aun cuando haya que

demostrarlo, dichas conclusiones sean extrapolables a educación física.

En cualquier caso, como ya hemos reseñado, también hay experiencias que demuestran las ventajas de los programas cooperativos de actividad física sobre los tradicionales basados en actividades competitivas (Garaigordobil, 1995; Grineski, 1996; Valencia, 2002...) y no sólo en el ámbito actitudinal sino también en el ámbito motor. Así, podemos reseñar a modo de ejemplo que Mender, Kerr y Orlick (1982) aplicaron un programa experimental de actividad motriz basado en actividades cooperativas a un grupo de 19 niños, de entre siete y 10 años, con dificultades de aprendizaje, y constataron no sólo un incremento significativo de las conductas prosociales, respecto al grupo de control, sino una mejor ejecución en variables motrices, especialmente en las acciones que implicaban habilidades de equilibrio.

¿Las actividades competitivas se adaptan mejor a los alumnos problemáticos?

Habría que preguntarse, antes de nada, a qué tipo de alumnos nos estamos refiriendo con el calificativo de problemáticos: ¿a los que tienen problemas para relacionarse con el resto?, ¿a los que rechazan la educación física porque sus

experiencias anteriores han sido frustrantes?, ¿a los que presentan necesidades educativas especiales integrados en nuestras clases?... Pensamos que el profesorado que manifiesta rotundamente que las actividades competitivas se adaptan mejor al alumno problemático no está haciendo referencia a ninguno de los casos anteriores y piensa en un tipo de alumno muy concreto, aquel que manifiesta conductas disruptivas en clase ante cualquier propuesta motriz en la que no destaque y, en este caso, las actividades competitivas no están solucionando el problema del alumno o del grupo, aparentemente lo que solucionan es el problema del profesor. Ahora bien, cabría preguntarse a costa de qué.

Es cierto que un alto porcentaje de alumnos con conductas disruptivas se caracteriza por destacar en las clases de educación física ante propuestas individuales o competitivas y, en opinión del profesorado, también es interesante que, al menos en una clase, tenga experiencias positivas que refuercen su autoestima. El hecho de trabajar con actividades competitivas favorece la sensación de protagonismo de estos alumnos que llegan a sentirse superiores a los demás, si bien lo hacen a costa de que otros experimenten sensaciones negativas. Desde nuestro punto de vista, el objetivo debe orientarse a conjugar el protagonismo de los más capaces con el hecho de que absolutamente todos nuestros alumnos y nuestras alumnas experimenten sensacio-

nes de éxito en la práctica y eso sólo puede lograrse mediante actividades cooperativas. Al alumno que destaca podemos ofrecerle alternativas para que siga haciéndolo, pero no enfrentándose a los demás, sino favoreciendo el que otros, con más dificultades, las superen gracias a su ayuda.

Las mismas respuestas del profesorado dejan de manifestarse que ante otro tipo de “alumnos problemáticos” –por poner un simple ejemplo, un síndrome de Down–, las actividades competitivas generan graves inconvenientes que dificultan su integración al grupo. El hecho de que la sensación de éxito o fracaso se defina por un resultado que supone superar a otras personas, implica que la culpa de los fracasos recaiga siempre sobre las mismas personas, las que manifiestan una mayor dificultad; por el contrario, las felicitaciones por el éxito tienden a recaer también sobre las mismas personas, esta vez sobre las que destacan, que generalmente son las que han obtenido el mayor número de puntos o el tanto de la victoria. El trabajo mediante actividades cooperativas implica que el éxito o fracaso se comparta en el grupo, lo que favorece que los más capaces ayuden a los que tienen más dificultad para poder superar el objetivo de la actividad. Se promueven así la comunicación, las relaciones personales, la empatía y un clima positivo de grupo que permite que personas de variada condición y habilidad motriz sean capaces de trabajar juntas para superar

una dificultad común a todas ellas lo que, al contrario que con propuestas competitivas, favorece la integración de todos y cada uno de los alumnos y alumnas al grupo, con independencia de sus características personales.

¿Las actividades competitivas son más fáciles de evaluar?

Unida a la, como ya hemos visto, falsa creencia de que las actividades competitivas favorecen el rendimiento individual más que cualquier otro tipo de actividades, encontramos manifestaciones que afirman que las actividades competitivas son más fáciles de evaluar.

Desde nuestro punto de vista, se está confundiendo evaluación con calificación y se está identificando la calificación con un proceso de “palomeo” con base en unos resultados cuantificables que comparan los realizados por un individuo con los considerados “normales” o con los del resto de sus compañeros y compañeras. Desde esta perspectiva, basada en una tradición de tests de condición física y de rendimiento deportivo de la que, desgraciadamente, aún perduran algunos resquicios, justamente, en los exámenes de acceso a la función docente, la competición es un medio sencillo y rápido de poner una nota que, al fin y al cabo, es el fin de la calificación.

Ahora bien, si entendemos la evaluación, no como calificación, sino como un proceso continuo y permanente, integrado en el propio proceso educativo, coherente con él y orientado a su mejora, habría que preguntarse si en un modelo educativo basado en valores derivados de la cultura de la paz: democracia, diálogo, solidaridad, participación, responsabilidad..., resulta coherente un modelo de evaluación, si es que se puede llamar así, basado en la comparación de los resultados finales de unos con otros y, lo que es más importante, ¿qué aporta ese modelo a la mejora del proceso educativo? Planteamos, por el contrario, que hay que definir perfectamente los objetivos educativos y, en función de éstos, determinar sobre qué aspectos vamos a incidir a lo largo del proceso para, a continuación, elegir los procedimientos para hacerlo. Entendemos que debe valorarse todo el proceso realizado y no sólo el resultado final y que el alumnado tiene que participar en su propia evaluación como una forma más de adquirir responsabilidades, de comprender lo que está haciendo y, en definitiva, de mejorar. Desde estas bases, es posible evaluar, y calificar si fuera necesario, desde la práctica de actividades físicas cooperativas.

¿Las actividades competitivas facilitan el éxito en competiciones deportivas?

Posiblemente el incitar constantemente a la competición e insistir en la importancia del resultado facilite el éxito en las competiciones deportivas, aunque probablemente no tanto como el hecho de tener un buen equipo. La cuestión está en definir qué modelo de educación, en general, y de educación física, en particular, queremos asumir.

Si abogamos por un modelo orientado al éxito en competiciones deportivas escolares no cabe la menor duda de que lo mejor es realizar un buen proceso de selección, formar un maravilloso equipo con los más aptos, que se convertirá en el equipo estandarte de nuestra escuela, y trabajar insistentemente con ellos hasta lograr que asimilen los aspectos técnicos y tácticos necesarios para garantizar un buen resultado al enfrentarse a otros equipos, algunos de ellos formados mediante procesos similares. El resto de los alumnos puede repartirse en otros equipos para que “disfruten” de la competición y poco importará lo que hagan.

Si, por el contrario, abogamos por un modelo orientado a la participación, a la práctica de actividad física como una forma saludable de ocupación del tiempo de ocio y de relación con los demás, seguramente el éxito en las competiciones deportivas escolares deje de tener sentido y nuestro

objetivo se centre en promover la ocupación del tiempo de ocio de los alumnos mediante prácticas motrices saludables y variadas.

Ahora bien, es probable que, dentro de 15 años, un análisis de las personas que continúan practicando actividad física en su tiempo de ocio nos muestre que el modelo orientado al éxito deportivo conlleva un número de abandonos significativamente mayor que el orientado a la participación y que entre las causas de estos abandonos esté la de haber experimentado sentimientos negativos durante la práctica de la actividad física en edad escolar.

¿Sólo es posible enseñar a ganar y a perder mediante actividades competitivas?

La mayor parte de la bibliografía existente sobre juegos y actividades cooperativas insisten en los beneficios de éstas en contraposición a los perjuicios de las competitivas; sin embargo, no definen claramente cuándo una actividad puede ser considerada cooperativa y cuándo no. Así, se identifica a las actividades cooperativas como actividades sin perdedores, actividades donde nadie gana y nadie pierde, etcétera. Esta idea es recogida por una buena parte del profesorado que entiende que la única forma de que los alumnos apren-

dan a ganar y a perder es sintiendo en propia piel la victoria y la derrota para, a partir de ahí, introducir mecanismos orientados a que, en caso necesario, cada individuo supere la frustración de una derrota o el egocentrismo tras una victoria.

El problema radica en el hecho de identificar el juego cooperativo como un juego sin ganadores. Existen juegos cooperativos donde, efectivamente, no gana ni pierde nadie; un ejemplo: dos niños que, cogidos de las manos, echan el cuerpo para atrás e intentan girar tan deprisa como les sea posible. Sin embargo, también existen otros juegos cooperativos donde podemos decir que se gana o se pierde; ahora bien, al contrario que en los juegos competitivos donde el hecho de que alguien gane implica, necesariamente, que alguien pierda, en los juegos cooperativos, un individuo sólo gana si todos ganan y pierde si todos pierden, en otras palabras, o todos ganamos o todos perdemos. Así pues, si eso es lo queremos, es posible que los alumnos sientan en su piel el hecho de ganar o de perder mediante actividades físicas cooperativas, enfrentándose no a otras personas, como en las actividades competitivas, sino a retos externos al grupo. Un ejemplo: se puede plantear una actividad donde el objetivo del grupo es que todos sus componentes logren superar una colchoneta de salto de altura colocada en posición vertical sin que se caiga. El grupo ganaría si lo consigue y perdería en caso contrario.

De todas formas, y por ir un poco más lejos, nuestra experiencia nos dice que el hecho de emplear palabras como ganar o perder, que rápidamente se identifican con actividades competitivas, orienta la actividad hacia el resultado; dicho de otro modo, el alumno percibe inconscientemente que lo importante no es el proceso sino el resultado. En este sentido, si lo que queremos es favorecer la búsqueda de soluciones creativas, el diálogo, la comunicación y la participación de todos y cada uno de los miembros del grupo, preferimos el uso de expresiones como “su objetivo es...”, “tienen que intentar que...”, etcétera.

Si la competición es una predisposición natural en el niño y la sociedad es competitiva, ¿el trabajo con actividades cooperativas no generará individuos inadaptados a la realidad con la que se van a encontrar?

En primer lugar se parte de una premisa equivocada o, cuando menos, cuestionable. No existe estudio alguno que demuestre que el ser humano sea competitivo por naturaleza. Por el contrario, hay autores que defienden que el ser humano, uno de los mamíferos más indefensos en la escala animal, ha llegado a ser lo que es no tanto gracias a su inte-

ligencia sino a su capacidad para cooperar. Por otra parte, existen sociedades consideradas primitivas basadas en sistemas organizativos cooperativos. Si el ser humano fuera competitivo por naturaleza, lo lógico es que las sociedades primitivas lo fueran también.

Es cierto que nuestro modelo neoliberal de sociedad propugna la competición e incluso la defiende como un valor que debe ser incentivado. Así, se piensa que el hecho de motivar a las personas a superar a otras personas generará que todas se esfuercen al máximo por conseguir los mejores resultados; sin embargo, como ya hemos analizado anteriormente, lo que habitualmente genera, en la mayoría de casos, es hostilidad hacia los considerados contrarios, ansiedad por no alcanzar los resultados esperados y frustración cuando eso sucede.

Aclarados estos puntos, la cuestión de si debemos educar en la competición con el fin de preparar a nuestros alumnos para la sociedad en la que vive puede responderse con otra pregunta. ¿Debemos educar para la sociedad en la que nos movemos o para la sociedad que queremos? En el primer caso partimos de una concepción conservadora de la educación, el objetivo es simplemente adaptar al individuo a la sociedad en la que vive, sin cuestionarnos lo positivo o lo negativo de la misma. En el segundo caso, partimos de una concepción crítica de la educación, donde el objetivo es

formar personas críticas, capaces de entender los mecanismos que regulan la sociedad en la que se desenvuelven, favoreciendo lo positivo y dando respuestas ante lo negativo con el fin de mejorar dicha sociedad y hacerla más justa y solidaria.

Nosotros nos posicionamos en una concepción crítica de la educación y, consecuentemente, y a pesar de las numerosas dificultades, trabajamos desde esa perspectiva. Desde este punto de vista pensamos que resulta mucho más coherente un proceso que parta de enseñar a los alumnos a cooperar, a compartir, a ponerse en el lugar de los otros, a ver las actividades físicas como un medio divertido y saludable de relación con los demás, etcétera, donde las actividades cooperativas juegan un papel fundamental, para, una vez asumidos estos objetivos y una vez desvinculado el resultado de la actividad en sí misma, ir introduciendo progresivamente actividades competitivas, si así lo deseamos, para favorecer otras posibilidades de juego.

Entendemos que este proceso no crea individuos inadaptados socialmente, sino todo lo contrario, y hacemos nuestra la frase de Fabio Brotto: "Si competir es importante, cooperar es lo fundamental" (Brotto, 1997).

Una opinión para la reflexión

Aun cuando no es posible extrapolar esta situación a otros contextos, nos gustaría finalizar este apartado con los sentimientos reflejados en el diario de clase de una alumna que llegó en 6º de primaria, procedente de otra escuela, al centro en que trabajábamos. El grupo al que se incorporó llevaba tres años trabajando en metodologías cooperativas.

"...yo antes de este año odiaba la educación física, en el otro colegio estábamos siempre corriendo y jugando a juegos con el balón y de pillar y, claro, como yo estoy un poco gordita todos se metían conmigo, sobre todo los chicos [...] Había días que no traía el uniforme y el profesor me castigaba sin gimnasia, que es lo que yo quería. No creas que lo hacía yo sola, no te vayas a pensar, Marimar, otra chica de clase traía justificantes de su madre diciendo que le dolía la cabeza y la barriga y era mentira. Ella lo hacía muchas veces, yo sólo de vez en cuando". "Ayer jugué con los chicos al fútbol en el recreo, me lo pasé muy bien porque aunque fallabas nadie te decía nada, bueno, alguno sí, sólo uno, y no quiero dar nombres, pero otros como Imanol te decían que no pasaba nada y hasta me explicaron cómo poner el pie para chutar sin que se te tuerza el balón. Hoy he vuelto a jugar y ya le voy cogiendo el truquillo, hasta he metido un gol, pero no ha valido por-

que ya habían pitado para entrar en clase". "Me ha gustado la educación física este año, yo antes era una patosa pero he mejorado mucho [...] si me dicen al principio que iba a hacer cosas como saltar la colchoneta o lo del equilibrio en los bancos no me lo creo y digo que imposible, pero al final lo he hecho y me ha gustado [...] ahora salgo a correr y a andar en bici con más gente los sábados".

Creemos con sinceridad que la opinión de esta alumna, y los sentimientos que en ella se reflejan, nos obligan, cuando menos, a reflexionar críticamente sobre el por qué y el para qué de nuestra propia práctica docente y a considerar las consecuencias que se derivan de unas determinadas prácticas más orientadas a la competición que a la cooperación, sobre todo entre los más pequeños. Al mismo tiempo, pone de manifiesto que quizá la competición no sea tan motivadora para parte del alumnado, ni se adapte mejor a sus demandas, ni aumente el rendimiento, ni...

Hacia una definición de las actividades cooperativas

Si, como ya revisamos, la totalidad de los autores consultados coinciden en las ventajas del juego cooperativo para el desarrollo de valores relacionados con la denominada cultura de paz, sin que se apunte ningún inconveniente en este

sentido, a la hora de determinar qué es realmente un juego cooperativo se genera una cierta confusión.

La mayoría de los autores distinguen, explícita o implícitamente, entre juego cooperativo, donde no existen acciones opuestas entre los participantes, y juego competitivo, en el cual se establecen unas relaciones de oposición entre los jugadores, con independencia de que también existan relaciones de cooperación entre los miembros de un mismo equipo. Desde este punto de vista, distinguiríamos únicamente dos tipos de juegos: competitivos y cooperativos.

Por otra parte, también son varios los autores que, haciendo referencia a los juegos cooperativos, introducen en sus obras ejemplos de juegos competitivos al tiempo que dan una serie de razones para justificar su descripción, normalmente referidas a que el juego, competitivo en cuanto a su estructura, no despierta en los participantes el afán de victoria sino que el dinamismo o la diversión que proporciona supera con creces al interés por el resultado. Un ejemplo lo encontramos al describir una carrera en la cual hay que reventar, en parejas, varios globos rellenos de sustancias diversas, desde agua hasta chocolate líquido, sin que se puedan utilizar las manos. Lo menos trascendente en esta actividad sería quién gana esa carrera.

Otras veces se describen acciones de los propios jugadores, durante la práctica de juegos no cooperativos, para evitar los malos sentimientos de alguno de los participantes, como la fórmula de los aborígenes de Papúa Nueva Guinea donde, al terminar un juego de persecución similar a "la roña" llamado *siikori*, todos los participantes tocan un árbol en cuyo tronco se supone que depositan todo lo negativo que haya podido acontecer durante el transcurso de la actividad (Orlick, 1990).

Todas estas ideas son importantes y nos proporcionan visiones parciales de una misma realidad que deben ser tenidas en cuenta. Así, es posible aunar todas estas miradas y agruparlas en una clasificación que abarque la totalidad de las actividades en función de dos variables:

- a) La interrelación en las acciones de los participantes.
- b) La compatibilidad o incompatibilidad de metas.

En este sentido, encontramos actividades donde no existen interrelaciones entre las acciones de los participantes y otras donde sí. En el primer caso hablaríamos de actividades individuales y en el segundo de actividades colectivas.

Las actividades individuales suponen acciones orientadas a la realización de una meta u objetivo por parte de una única persona, que no interfieren las de los demás, con independencia de que varias personas realicen la misma actividad en un mismo espacio y al mismo tiempo. Así, una

profesora de educación física proponer hacer a sus alumnos comprobar quién es capaz de cruzar el gimnasio sin pisar fuera de unos aros dispuestos en el suelo. Los alumnos no necesitan cooperar entre sí para superar el reto propuesto, pero tampoco tienen lugar acciones de oposición. El hecho de que una persona logre el objetivo del juego no implica el que otras lo hagan, pero tampoco el que no lo hagan.

Las actividades colectivas implican, como ya hemos dicho, una interrelación en las acciones de los participantes y, entre ellas distinguiríamos:

a) *Actividades competitivas*. Son actividades donde existen relaciones de oposición entre las acciones de los participantes y además hay incompatibilidad de meta; dicho de otro modo, el hecho de que una persona alcance el objetivo de la actividad implica, necesariamente, que al menos otra no pueda hacerlo. Expresado en un lenguaje más coloquial, actividades competitivas serían aquellas en las que existen uno o varios ganadores y uno o varios perdedores. En este apartado también se incluyen actividades que pueden finalizar en empate siempre que su objetivo no sea precisamente el empatar.

El tipo de oposición que se establece entre las acciones de los participantes puede ser activa o pasi-

va. Hablamos de oposición activa o directa cuando las acciones de una persona o de un grupo repercuten en las acciones de la persona o grupo opuesto. Un partido de tenis, una lucha o cualquier deporte colectivo son buenos ejemplos de actividades competitivas de oposición directa.

Oposición pasiva o indirecta es la que se produce cuando las acciones de una persona o grupo no afectan a las acciones de la persona o grupos opuestos, pero sí existe una incompatibilidad de meta. Imaginemos una carrera de 100 metros planos, no hay interferencia entre las acciones de los corredores pero el hecho de que alguien gane la carrera implica que el resto no pueda hacerlo. Hay un ganador y, necesariamente, uno o varios perdedores.

Las actividades competitivas de oposición indirecta pueden ser de desarrollo simultáneo, como el ejemplo expuesto anteriormente, o consecutivo: una partida de boliche o un ejercicio de gimnasia rítmica.

Dentro de las actividades competitivas pueden establecerse relaciones de colaboración entre las personas de un mismo grupo para tratar de superar a otro. La mayoría de los autores hablan de relaciones de cooperación/oposición, pero desde nuestro punto de vista el término cooperación sólo puede apli-

carse a aquellas situaciones que implican superar un reto externo al total de los y las participantes en una determinada actividad y no a la superación de otra persona o grupo de personas. De ahí que prefiramos hablar de relaciones de colaboración/oposición para hacer referencia a actividades donde varias personas colaboran entre sí, oponiéndose a otras, con el fin de alcanzar una meta incompatible para todas. Los deportes colectivos de oposición: fútbol, basquetbol, balónmano, voleibol, etcétera, son un buen ejemplo de este tipo de actividades.

b) *Actividades no competitivas.* Son actividades donde hay interrelación entre las acciones de los participantes pero no existe incompatibilidad de meta, es decir, el hecho de que una persona alcance el objetivo de la actividad no supone que otras no puedan hacerlo, es más, va a suponer que el resto lo logre también. En otras palabras, las actividades no competitivas serían aquellas en las que existen sólo ganadores o perdedores (todos ganan o todos pierden), o bien en las que no existen ni ganadores ni perdedores (nadie gana y nadie pierde).

Centrándonos en las actividades no competitivas y atendiendo al tipo de interrelaciones que se establecen entre las acciones de los y las participantes, distinguimos dos grupos:

b.1) *Actividades no competitivas con oposición.* Son actividades no competitivas en las que, como su propio nombre indica, existe una oposición entre las acciones de los participantes. Esta oposición puede ser activa o pasiva. Es activa cuando los participantes persiguen distintos objetivos y las acciones de los unos se oponen a las de otros; un claro ejemplo lo tenemos en los juegos de persecución como la roña, donde un jugador persigue al resto hasta que logra tocar a alguno, en ese momento, ambos jugadores intercambian sus papeles y el juego continúa. La oposición es pasiva cuando los participantes presentan acciones diferentes, pero éstas no se interfieren; por ejemplo, los juegos tradicionales de saltar la cuerda.

b.1.1) *Actividades con oposición y cambio de rol.* Son actividades no competitivas en las que existe una oposición entre las acciones de los participantes y un cambio de papeles de éstos durante el transcurso de la actividad. Es interesante destacar que en las actividades colectivas de cambio de rol no existen nunca ni ganadores ni perdedores, sino que se produce un cambio de papeles a lo largo del juego; dicho de otro modo, la meta de la actividad no es la misma para todos los participantes sino que

depende del rol que desempeñan en cada momento, con lo que, al contrario que en las actividades competitivas, no podemos hablar de una meta única incompatible para todos. El cambio de papeles es siempre motivado por circunstancias del propio juego, bien por la intervención de otros participantes con un papel distinto, *oposición activa*, bien por un fallo sin intervención ajena, *oposición pasiva*.

Atendiendo a si este cambio de papeles es temporal o definitivo distinguimos dos subgrupos dentro de las actividades de cambio de rol:

- *Actividades de cambio reversible.* Son aquellas en las que una persona puede pasar, a lo largo de la actividad, varias veces por el mismo papel. En el caso de juegos, éstos suelen finalizar cuando lo deciden, de mutuo acuerdo, los propios jugadores. Un ejemplo de este tipo de actividades lo tenemos en el ya mencionado juego de la roña. Otro ejemplo lo encontramos en danzas-juego como el baile de la escoba donde quien no encuentra pareja al cesar la música debe tomar una escoba como compañera de baile, repitiéndose el proceso una y otra vez.
- *Actividades de cambio irreversible.* En las que la actividad finaliza cuando todos los participantes adoptan un determinado papel. No se puede, por tanto, pasar

de un papel a otro más que una sola vez. Un ejemplo de este tipo de actividades lo tenemos en juegos como la araña, donde un jugador se sitúa en el espacio comprendido entre dos líneas marcadas en el suelo y el resto de los participantes van de una línea a la otra tratando de no ser tocados por el del centro. Todo jugador tocado se toma de la mano del que ocupa el centro de manera que se va formando una cadena que crece a medida que son atrapados más y más jugadores. El juego finaliza cuando todos los participantes forman parte de la cadena.

b.1.2) Actividades con oposición y sin cambio de rol. Son actividades no competitivas en las que existe oposición y en las que los participantes no intercambian sus papeles en función de circunstancias derivadas de la propia actividad. Podemos encontrar varios tipos:

- *De penitencia.* Actividades jugadas donde la persona que falla o bien la persona que le correspondió en suerte, debe cumplir un castigo para seguir en el juego. El castigo suele consistir en realizar una prueba de valor, por ejemplo: dar un beso a un jugador del sexo opuesto, o en quitarse una prenda. Hay que destacar que el castigo forma parte del juego y los participantes bus-

can evitarlo, pero en ningún caso se convierte en un elemento para excluirlos de la actividad, de hecho es bastante frecuente que el castigo sea negociado entre el que lo sufre y el grupo que lo impone o, en el caso de desprenderse de prendas, éstas sean recuperadas por sus respectivos dueños al finalizar la actividad.

- *De objetivo no cuantificable.* Actividades con oposición donde el objetivo no está claramente definido, de tal forma que no puede ser evaluado por criterios rígidos. Un ejemplo muy claro lo encontramos en una pelea de almohadas. El objetivo parece ser golpear con la almohada al otro jugador o jugadores y evitar ser golpeado por ellos, pero el hecho de golpear a alguien o de ser golpeado por alguien no implica eliminación o puntuación alguna, etcétera. La diversión está por encima de cualquier otra cosa.

b.2) Actividades cooperativas. Son actividades colectivas no competitivas en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios. Dentro de las actividades colectivas cooperativas distinguimos dos tipos:

b.2.1) *Con objetivo cuantificable.* El objetivo, idéntico para todos los participantes, está perfectamente definido y se puede comprobar si se cumple o no. En este tipo de actividades todos ganan o todos pierden, en función de si el grupo alcanza o no el objetivo propuesto. Dentro de este grupo, diferenciamos estos dos subgrupos:

- *Con puntuación.* Actividades de tanteo colectivo. El objetivo común es hacer el mayor número de puntos posible, superando una puntuación determinada que, a veces, no está definida al comenzar la actividad, sino que se va definiendo en función de los puntos obtenidos por el grupo, de forma que éste considera que gana cuando supera su propio récord.
- *Sin puntuación.* Actividades en las que el objetivo que hay que superar no es el de alcanzar una puntuación determinada, sino que suele tratarse de una prueba que debe superar el grupo.

b.2.2) *Con objetivo no cuantificable.* Actividades en las que el objetivo no puede ser evaluado por criterios rígidos. Ni puede determinarse si se ha cumplido o no. No existen, por tanto, ni ganadores ni perdedores. El papel de todos los jugadores pue-

de ser el mismo o diferenciarse varios papeles. En este último caso pueden existir cambios de rol a lo largo de la actividad pero, a diferencia de los que se producían en las actividades de cambio de rol propiamente dichas, en las actividades cooperativas de objetivo no cuantificable estos cambios vienen determinados por los propios participantes y no por circunstancias del juego. Otra diferencia significativa es que en las actividades de este tipo no existe preferencia por parte de los participantes del tipo de papel que van a desarrollar, mientras que en las actividades de cambio de rol propiamente dichas, los participantes prefieren un determinado papel (perseguir a ser perseguido, saltar a hacer girar la cuerda, etcétera).

Dentro de las actividades cooperativas de objetivo no cuantificable pueden distinguirse tantos subgrupos como tipos de objetivo consideremos. Señalaremos, a modo de ejemplo, los siguientes:

- *De imitación.* Uno o varios participantes imitan a otro u otros. El objetivo suele ser hacerlo lo más fielmente posible. Un ejemplo lo encontramos en el tradicional juego de seguir al rey, donde un grupo de personas reproducen con la mayor fidelidad posible todos los movimientos que realiza otra.

- *De vértigo.* Uno o varios participantes, con ayuda de otro u otros, tratan de experimentar una sensación especial mediante el juego. El molinillo, donde dos personas tomadas de las manos giran tan rápido como pueden, es un juego tradicional que nos sirve de ejemplo.
- *De mantener un objeto en movimiento.* El objetivo es que un móvil no se detenga. La mayor parte de las actividades cooperativas con puntuación podrían incluirse aquí cuando precisamente falte el tanteo; en este caso, los participantes no se preocupan por hacer el mayor número de puntos, sino que lo único que les interesa es mantener el objeto en movimiento el mayor tiempo posible o hacerlo tan deprisa como puedan. Un ejemplo de este tipo de actividades es el tenis de mesa rotativo, donde los jugadores se colocan en dos filas y golpean la pelota con su raqueta antes de pasar a ocupar el último lugar en su fila.
- *De reproducción de secuencias rítmicas.* Incluimos aquí las danzas colectivas, todos aquellos juegos tradicionales de palmas sin eliminados, los de corro y los juegos cantados. El objetivo es reproducir, tan fielmente como sea posible, una serie de acciones mientras se canta una canción o se escucha una melodía.

El siguiente esquema (se puede leer en la página 48) pretende clarificar los principales conceptos desarrollados anteriormente para facilitar al lector su comprensión.

La clasificación expuesta permite ubicar cualquier actividad en función de su propia estructura interna, de acuerdo con las variables consideradas e integrarla en un único apartado, lo cual supone un gran paso al comprender la lógica interna de cualquier actividad, individual o colectiva.

Un segundo elemento que conviene destacar de la taxonomía propuesta es la diferenciación entre oposición y competición. La oposición hace referencia a un tipo de interrelación entre las acciones de los y las participantes mientras que la competición implica una incompatibilidad de meta entre los mismos. Todas las actividades competitivas implican relaciones de oposición, pero la existencia de oposición no siempre supone competición.

Atendiendo a su estructura interna, es decir, sólo en función de la propia actividad, de su reglamentación, queda perfectamente definida una actividad cooperativa como aquella donde existe compatibilidad de meta para todos los participantes y donde, desarrollando el mismo papel o papeles distintos, no hay oposición entre las acciones de los mismos.

Taxonomía de las actividades físicas

| Interrelación entre las acciones de los y las participantes | | | |
|---|--|--|--------------------------|
| No existe. | Existe. | | |
| Actividades individuales. | Actividades colectivas. | | |
| | Tipo de interrelación | | |
| | Existe oposición. | No existe oposición. | Incompatibilidad de meta |
| | Actividades competitivas. | | Existe. |
| | Actividades no competitivas con oposición. | Actividades no competitivas con oposición. | No existe. |

Menor

Cooperatividad

Mayor

Hacia una comprensión de las situaciones paradójicas en la práctica

Es cierto que, en ciertas ocasiones, se dan en la práctica una serie de situaciones que no responden a la estructura interna de la actividad, conductas competitivas en juegos cooperativos y viceversa. Así, es necesario distinguir clara-

mente entre **estructura** que, como ya hemos mencionado anteriormente, se correspondería a lo que la actividad es en sí misma, en cuanto a su reglamentación, considerada asépticamente, y **situación**, que sería el contexto en el que se desarrolla esa actividad, lo externo a ella, jugadores, experiencias previas de los mismos, espacio, materiales, tiempos, entre otros.

De este modo, una misma actividad puede generar dos situaciones de juego distintas dependiendo, por ejemplo, de los jugadores o incluso de su estado de ánimo en un determinado momento. En este sentido, hablaríamos de actividades paradójicas para hacer referencia a aquellas en las que la situación práctica no coincide con su estructura interna, lo cual puede suceder tanto con actividades de estructura competitiva como de estructura cooperativa. Algunos ejemplos:

- *Actividades competitivas sin competición.* Incluiríamos aquí las actividades con estructura competitiva, en las que están presentes todos los elementos de la competición, pero en las que ésta no existe o queda diluida por la propia actividad. El ejemplo aclarará la definición: supongamos que un grupo de amigos se juntan en dos equipos y comienzan a jugar un “partidillo” de basquetbol en una sola canasta. Al cabo de un rato nadie sabe cuál es el tanteo, al fin y al cabo no les parece importante dado que están disfrutando con el juego. El partido finaliza, teóricamente un equipo ha ganado y otro ha perdido, pero ni los propios jugadores saben quién ha sido. Otro ejemplo de este tipo es el juego tradicional de “piedra, papel o tijeras”, donde dos jugadores reproducen, una y otra vez, la secuencia del juego sin que medie puntuación alguna. Hay que destacar que, a

diferencia de las actividades no competitivas de objetivo no cuantificable, a las que antes hemos hecho mención, en las competitivas sin competición el objetivo de la actividad está perfectamente definido, es decir, si se quisiera se podría determinar quién gana y quién pierde, sin embargo, y aquí está la paradoja, los participantes eluden hacerlo ya que para ellos lo importante es la actividad en sí misma y no el resultado.

- *Actividades competitivas modificadas.* Son actividades con ganadores y perdedores, pero en las que se han introducido una o varias reglas para favorecer a aquellos que van perdiendo en un determinado momento del juego o para promover la participación de las personas con mayores problemas respecto a las exigencias que plantea la actividad motriz. Nuevamente un ejemplo aclarará mejor lo que decimos: imaginemos un partido de basquetbol donde se introduzca una modificación en el sistema de puntuación, las canastas valen dos puntos si las marca el equipo que va perdiendo y uno si las marca el que va ganando. Este tipo de actividades rara vez se encuentran en la práctica espontánea y responden habitualmente a intervenciones educativas orientadas a desvincular el resultado de la propia actividad.

- *Actividades competitivas de posibilidad remota.* Son actividades donde la competición existe, pero en las que las posibilidades de que alguno de los participantes consiga la victoria son prácticamente nulas. Imaginemos una cancha de voleibol con seis jugadores a cada lado de la red. Los de un lado son reyes y los del otro son vasallos. Un jugador inicia el juego lanzando un balón hacia el otro equipo con el objetivo de que, pasando por encima de la red, bote en el campo contrario. Si eso sucede, el jugador obtiene el título de rey aunque sigue jugando en su campo; en caso contrario, el jugador del otro equipo que logró atrapar la pelota, impidiendo que botara en su campo, la lanza por encima de la red hacia el otro lado con el objetivo ya descrito. Esta fase del juego finaliza cuando seis personas, independientemente de su equipo de origen, obtienen el título de rey; entonces, los seis se colocan en el campo de los reyes y el resto pasa al campo de los vasallos. Un equipo ganará cuando seis reyes consigan renovar su título de forma consecutiva. El análisis de esta actividad nos muestra cómo las posibilidades de que las mismas seis personas consigan repetir en su campo son reducidas aunque, en principio, no imposibles. Al igual que en el caso anterior,

este tipo de actividades suelen ser planificadas por los docentes en contextos educativos para promover una práctica más racional de las actividades competitivas.

- *Actividades cooperativas sin cooperación.* Son actividades de estructura cooperativa donde se dan situaciones de oposición o de desarrollo individual. Imaginemos un juego en el cual delimitamos un espacio amplio y lo llenamos de objetos de desecho variados: latas, vasitos de yogurt, botes de suavizante, botellas de leche... Hacemos saber a los participantes que es un lago contaminado que deben limpiar. Como está tan contaminado, nadie puede pisarlo por lo que para sacar los objetos depositados en él utilizarán balones que deberán lanzar desde las orillas. El objetivo del grupo es limpiar el lago en un tiempo determinado. Esta actividad de estructura cooperativa puede generar una situación cooperativa en la que todos colaboren para limpiar el lago en el menor tiempo posible, pasándose los balones e incluso repartiendo tareas en función de la habilidad de cada uno, pero podrían generarse situaciones en que los jugadores lucharan entre ellos por tener un balón o, llevado al extremo, podría suceder que dos jugadores se encargaran de hacer

todo el trabajo y el resto permaneciera cruzado de brazos.

- *Actividades de estructura compartida.* Son actividades que estructuralmente pueden ser, al mismo tiempo, competitivas y cooperativas. Un ejemplo: imaginemos un grupo de 11 personas cada una de las cuales está sobre en una silla y tiene una cartulina con una letra escrita en ella. A todas ellas les decimos: “van a tratar de formar palabras, pero no pueden tocar el suelo. El objetivo es estar en el grupo que forme la palabra más larga”. Imaginemos que las letras que tienen son las siguientes: c, n, o, o, i, c, o, p, r, a, e. Tal vez formen la palabra “operación”, y todas esas personas ganen, mientras que dos personas, con las letras o y c, pierdan. En este caso, la actividad es competitiva. Sin embargo puede resultar que el grupo forme la palabra “cooperación”, de forma que todos cumplan el objetivo previsto; nadie, por tanto, pierde. En este caso, la actividad es cooperativa. Para que una actividad tenga estructura compartida se deben dar dos condiciones: a) que las personas o grupos desarrollan la misma actividad, al mismo tiempo y compartiendo el mismo espacio físico, y b) que las personas o grupos no disponen de los recursos necesarios para alcanzar el

objetivo propuesto, ya sean recursos materiales, personales, de información, etcétera. Ante esta situación se puede optar por compartir recursos con los demás o por competir por dichos recursos.

Introduciendo actividades no competitivas en las clases de educación física. Situaciones problemáticas en la práctica

La distinción entre estructura y situación nos permite identificar y comprender el porqué de algunas conductas que surgen en nuestras clases. Nuestro primer objetivo será favorecer una serie de condiciones para evitar que actividades con estructura no competitiva den lugar a situaciones competitivas. En este sentido, el primer paso será identificar qué condicionantes provocan respuestas inadecuadas por parte de los alumnos en relación con la estructura de la actividad. Así, por ejemplo, podemos analizar si existen relaciones entre la respuesta competitiva de los alumnos y el tipo de los agrupamientos, los espacios o los materiales utilizados en el desarrollo de cierta actividad, determinando el tipo de problemas que pueden surgir en la práctica y sugiriendo unas posibles respuestas orientadas a subsanarlos.

Agrupamientos

- La disposición en filas paralelas de grupos de igual número de integrantes para la realización de actividades individuales, por ejemplo, botar un balón hasta una pica, volver y entregárselo al siguiente compañero para que repita la acción, puede inducir a carreras de relevos. El motivo es sencillo: este tipo de disposición es habitualmente empleado por los docentes para realizar carreras de relevos, así que, con base en sus experiencias previas, los alumnos tienden a asociar la actividad con una carrera aun cuando el profesor indique que se trata de un simple ejercicio individual que, uno tras otro, todos deben realizar. Como solución proponemos la realización de este tipo de actividades en grupos desiguales u orientar los grupos en distintos sentidos.
- Grupos iguales realizando la misma tarea en espacios diferentes, aunque manteniendo contacto visual entre ellos, puede inducir a que compitan por ver quién termina la actividad antes. De nuevo hay que pensar en cuál es la experiencia que los alumnos tienen en la escuela. Habitualmente en las clases el docente plantea uno o varios ejercicios y anima al grupo con frases como “¡a ver quién termina antes!”

Parece lógico que aun cuando el profesor no anime al grupo a realizar la tarea velozmente los alumnos interpreten que el objetivo es finalizar antes que el otro grupo. Como soluciones proponemos:

- Grupos desiguales en número, o incluso en recursos disponibles, evitando así posibles comparaciones.
- Diferentes tareas en función de cómo resuelven los problemas presentados en cada grupo. Así, puede comenzarse jugando con reglas comunes y, en función de la respuesta de los grupos, las reglas se irían diferenciando en las siguientes actividades. Esto hace que los alumnos perciban que lo que valora el profesor no es la rapidez en la ejecución sino la eficacia de la misma y la aparición de una serie de conductas, por ejemplo, de cooperación, de ayuda, de ánimo, entre otros.
- Diferentes niveles de dificultad en la tarea, de forma que sea el grupo el que decida en qué nivel quiere desarrollar la tarea. Por ejemplo, en los circuitos de orientación el nivel de dificultad puede estar en función del número de elementos impresos en el plano.
- Rotación de tareas en lugar de realización simultánea. Cada grupo realiza una tarea distinta y al cabo de un tiempo rotan en la tarea.

- Cambios constantes de pareja o de rol a lo largo de la actividad no parecen determinar conductas competitivas. Si se desarrollan rápidamente parecen favorecer la eliminación de las manifestaciones de rechazo. Ahora bien, para eliminar la discriminación, no basta con que dos o más personas se pongan juntas durante un cierto tiempo, es necesario que trabajen juntas para alcanzar un objetivo común.

Materiales y espacios

- Algunos materiales, como los balones, tienden a relacionarse con estructuras de juego competitivas; ahora bien, parece necesaria la combinación de otras variables como son la existencia de grupos iguales en número, de relaciones de oposición entre las acciones de los grupos o de un determinado espacio, por ejemplo, una cancha deportiva.
- Materiales alternativos (paracaídas, material de desecho...) o la utilización de materiales de la vida cotidiana, como toallas, parecen promover conductas cooperativas o competitivas en función de la primera experiencia que los alumnos tengan con ellos. En algunos casos, dada la inexistencia de habilidades

previas, favorecen el protagonismo de personas que habitualmente no lo tienen.

- La utilización de canastas, porterías o de materiales relacionados con actividades deportivas parece derivar, en un primer momento, a conductas competitivas. En algunos casos incluso es frecuente que las personas con mayores destrezas acaparen todo el protagonismo del juego. En cualquier caso, parece interesante promover un enfrentamiento conceptual entre las ideas previas de los alumnos y nuevas propuestas orientadas a desvincular el resultado de la propia acción de jugar. En el siguiente apartado el lector podrá encontrar algunas propuestas para conseguirlo.

De todo el análisis anterior queremos insistir en las interrelaciones existentes entre la actividad propuesta, el tipo de agrupamiento, el material necesario, el espacio utilizado y, sobre todo, las *experiencias previas* de los alumnos según las distintas variables. Así, por ejemplo, es frecuente que parte de los alumnos perciban como competitivo el juego de las sillas cooperativas (donde se retiran sillas en vez de personas, con lo que el objetivo del grupo es sentarse en el menor número de sillas posible), aun cuando se hayan definido claramente sus reglas. Una anécdota que ilustra perfectamen-

te esto que digo me la contó mi amigo Fabio Otuzi Brotto quien, cuando se iniciaba en los juegos cooperativos, se encontró con la desagradable sorpresa de ver cómo niños y adultos se empujaban y competían tratando de sentarse en las sillas, sin percibir la posibilidad de compartir el asiento y cooperar para vencer juntos, a pesar de que las reglas del juego habían sido explicadas muy claramente.

Observamos entonces cómo el factor fundamental no es tanto el material, el agrupamiento o el espacio, sino las experiencias previas de los y las participantes respecto a dichas variables y, sobre todo, al tipo de actividades realizadas con dichas variables. Así, grupos que han desarrollado procesos de inmersión cooperativa durante un tiempo más o menos prolongado, es decir, grupos habituados a cooperar, difícilmente manifiestan conductas competitivas o individuales con independencia de cuál sea el tipo de material, agrupamiento o espacio necesarios para el desarrollo de la actividad en cuestión. Por el contrario, grupos acostumbrados al trabajo con actividades con estructura competitiva tienden a generar, en un primer momento, situaciones competitivas aún cuando la estructura de la actividad no lo sea.

En este sentido, volviendo al ejemplo del juego del lago contaminado explicado en el apartado anterior, personas habituadas a competir, ya sea dentro de las clases de educa-

ción física o en actividades deportivas extraescolares, que normalmente destacan en el desarrollo de este tipo de actividades competitivas, son las que con mayor facilidad manifiestan inicialmente conductas de pugna con los compañeros por un balón, de reclamo de protagonismo individual, etcétera. En estos casos resulta útil la introducción de nuevas reglas que obliguen a una interdependencia positiva entre las acciones de todos los participantes, como hacer que una persona sólo pueda lanzar un balón contra algún objeto del lago si dicho balón se lo ha pasado otra persona.

Otro elemento fundamental a la hora de introducir programas de actividad cooperativa a grupos habituados a trabajar individual o competitivamente es el *tratamiento del error*. Imaginemos una actividad en la que delimitamos un espacio trazando una circunferencia en el suelo dentro de la cual disponemos de una gran cantidad de bolos, todos del mismo color excepto uno. Permitimos que el grupo se distribuya libremente por el exterior de la circunferencia y repartimos varios balones. Proponemos que el objetivo del juego sea derribar todos los bolos iguales dejando en pie el bolo de distinto color, indicando además que cada participante ha de derribar, al menos, un bolo. La actividad tiene una estructura claramente cooperativa, con compatibilidad de meta, sin oposición entre las acciones de los participantes y, además, con interdependencia positiva ya que es ne-

cesaria la colaboración de todos para alcanzar el objetivo grupal. Imaginemos que alguien, por error, derriba el bolo de distinto color. En grupos habituados a competir la situación puede generar manifestaciones de rechazo hacia la persona que, accidentalmente, derribó el bolo equivocado. Nuestra experiencia personal nos permite afirmar que, por el contrario, en grupos que han trabajado en procesos cooperativos prolongados en el tiempo, la situación es otra muy distinta en la que se apoya a la persona que erró y se pide, a veces insistentemente, la repetición de la actividad. Nuevamente las experiencias previas de los alumnos son el factor determinante, y no otro, al generar una situación cooperativa.

Algunas propuestas prácticas para evitar que, en procesos iniciales, estructuras cooperativas degeneren en situaciones como la descrita, pasan por *compartir el error*, por ejemplo, introduciendo varios bolos de distinto color o tamaño. El juego sólo terminará si todos los bolos distintos son derribados. Aumenta así la probabilidad de éxito y, si éste no aconteciera, la responsabilidad del fracaso, por así decirlo, no dependería de una sola persona. Otra posibilidad es la de *introducir una penalización* que no suponga la finalización del juego, por ejemplo, si cae el bolo equivocado, para levantarlo y poder seguir jugando, hay que poner en pie también cinco bolos correctamente derribados. Una

última alternativa, muy útil en algunos casos, consiste en dar la posibilidad de *enmendar el error*, es decir, introducir una prueba complementaria que debe ser superada para, por ejemplo, volver a poner en pie el bolo derribado accidentalmente y proseguir el juego. Es interesante que esta prueba la realice el grupo completo o la persona que falló junto a otras elegidas por ella. En el primer caso la prueba puede consistir en que, lanzando una o dos veces cada jugador del grupo, se consiga derribar todos los bolos que aún quedan en pie. El segundo caso es especialmente significativo porque la persona que falló tiende a escoger, para que le ayuden, a las personas que más le han reprochado por el fallo de forma que, curiosamente, si la prueba no es superada, también ellas serán responsables del fracaso del grupo y, lógicamente, evitarán cualquier comentario; si, por el contrario, la prueba es superada, también la persona que falló en principio es responsable de haber enmendado su fallo y el juego seguirá en buenos términos.

Sintetizando todo lo dicho en este apartado, volvemos a subrayar la importancia de las experiencias previas de los participantes en el momento en que actividades con estructura cooperativa generen situaciones de juego competitivo. Es necesario, por tanto, tener en cuenta las posibles situaciones que pueden generarse en los procesos iniciales de introducción de programas de actividad física coo-

perativa con nuestros alumnos, comprender el porqué de estas situaciones y estar capacitados para dar respuestas inmediatas que nos permitan avanzar en el proceso.

Transformando actividades competitivas en cooperativas desde la práctica

Si nuestro objetivo en el caso de las actividades de estructura cooperativa es hacer coincidir dicha estructura con situaciones cooperativas, en el caso de actividades con estructura competitiva el planteamiento es conseguir que estructura y situación no coincidan; es decir, que estructuras competitivas generen, en lo posible, situaciones no competitivas en las que la actividad esté por encima del resultado, en otras palabras, donde lo importante sea realmente participar.

Ya hemos visto que las experiencias previas juegan un papel fundamental al determinar la situación de una actividad, ya sea ésta competitiva o no competitiva. Habitualmente, las experiencias previas de nuestros alumnos son competitivas. Desde nuestro punto de vista, el objetivo que nos planteemos no debe ser eliminar la competición sino, por una parte, generar alternativas a esa competición mediante la presentación y la práctica de nuevas actividades con estructura cooperativa y, por otra, racionalizar los proce-

sos competitivos con el fin de primar la actividad física y lo que ella significa: medio de relación interpersonal, ocupación saludable del tiempo de ocio..., por encima del resultado. En este sentido, podemos favorecer estos dos objetivos:

- **Promoviendo la participación.** Favoreciendo que todos los jugadores participen realmente en el juego. No basta con que ocupen un espacio sino que su participación sea activa, con independencia de sus habilidades y destrezas. Algunas propuestas para conseguirlo son:
 - *Introducir un mayor número de móviles.* Más balones, por ejemplo, significa una mayor posibilidad de que las personas con menor capacidad puedan tocarlos y no sólo, como sucede en algunos casos, verlos pasar.
 - *Reducir el tamaño de los grupos.* Como en el caso anterior, al disminuir el número de personas aumenta la posibilidad de participar activamente.
 - *Aplicar dificultades compensatorias.* Se trata de dificultar la acción de las personas que han anotado. Un ejemplo: supongamos un partido de basketbol en una sola canasta, donde el que anota una canasta puede seguir jugando, pero sólo puede botar el balón con su mano no dominante y cuando anota una segunda canasta se transforma en

estatua, es decir, sigue jugando pero no puede moverse. El objetivo de cada grupo es conseguir transformar en estatuas a todos sus componentes.

- *Delimitar espacios de actuación para los jugadores.* El terreno de juego se divide en parcelas, cada una es ocupada por uno o dos jugadores de cada equipo. La pelota no puede pasar de una parcela a otra no limítrofe.
- *Introducir la regla del “todos tocan.”* Para que un tanto sea válido, todos los jugadores de un equipo deben haber tocado la pelota, al menos, una vez.
- *Variar el sistema de puntuación.* Aplicable en juegos de invasión donde no resulte demasiado difícil anotar. Imaginemos que proponemos un partido de basquetbol donde la puntuación del equipo no es la suma de los puntos de los jugadores de éste, sino de los del jugador del equipo que menos puntos lleve. Si en un equipo sus jugadores han anotado 23, 45, 87, 99 y 4 puntos respectivamente, su puntuación sería 4. Si en el otro equipo sus jugadores han anotado 8, 6, 8, 6, y 6 puntos respectivamente, su puntuación sería 6.
- **Desvinculando el juego del resultado.** No se trata de eliminar la competición sino de generar reflexiones orientadas a demostrar que, por encima del re-

sultado, del hecho de ganar o perder, está la propia actividad; en otras palabras, que lo que nos divierte es la actividad por sí misma y no el resultado. Para ello exponemos las siguientes propuestas:

- *Cambio de equipo.* Cuando un jugador anota un tanto, pasa a jugar con el otro equipo. El juego finalizaría en el improbable caso de que en un equipo no quedaran jugadores. ¿Quién ha ganado?
- *Reducir al mínimo la posibilidad de victoria.* Se trata de variar alguna regla para dificultar el hecho de que un equipo gane. Por ejemplo, imaginemos un partido de basquetbol donde un equipo gana si anota 10 canastas consecutivas. Es posible que este partido, con equipos mínimamente igualados, duraría una eternidad.
- *Tanteo por azar.* Los puntos que un equipo anota cuando consigue su meta, varían en función de un elemento de fortuna. Por ejemplo, cuando un equipo marca un tanto lanza un dado y se anota tantos puntos como marque el dado.
- *Aumentar el número de equipos.* Imaginemos un partido de futbol con cuatro equipos, cada uno defiende una portería y tiene que marcar un gol en las otras tres. Los pactos entre los equipos se realizarán en función de perjudicar en lo posible

al equipo que más se acerca, en cada momento, al objetivo del juego.

- *Jugar a empatar.* Volvemos al basquetbol. Imaginemos un partido donde un equipo parte de 10 puntos y el otro de cero. Cuando un equipo anota una canasta suma un punto y resta otro punto al equipo contrario. Ningún equipo puede tener más de 10 puntos y ninguno menos de cero, con lo que si el equipo con 10 puntos anotara, su canasta no sumaría ni restaría nada. El partido finaliza cuando ambos equipos empatan a cinco. ¿Qué sucede cuando van seis a cuatro y tiene la pelota el equipo que lleva cuatro puntos?
- *Favorecer al que va perdiendo.* Hemos visto algún ejemplo en el apartado de favorecer la participación como es el de aplicar dificultades compensatorias, pero hay otras posibilidades que afectan al sistema de puntuación. Por ejemplo, los tantos del equipo que va perdiendo valen dos, mientras los del equipo que va ganando sólo valen un punto. No se trata de favorecer inicialmente a un equipo dándole ventaja, al tiempo que le decimos lo “malos” que son, sino de que cada equipo puntúe en función del resultado del juego en cada momento.

- **Repartiendo el protagonismo.** En la mayor parte de las actividades con estructura competitiva hay niños y niñas o adolescentes, que habitualmente son protagonistas cuando su equipo gana, se ha ganado gracias a ellos, y otros que lo son cuando su equipo pierde, se ha perdido por culpa de ellos. Existen, sin embargo, una serie de actividades competitivas, a las que he denominado actividades competitivas *de interés pedagógico*, que permiten adquirir protagonismo positivo a personas que habitualmente no lo tienen. Este tipo de actividades se caracteriza porque las posibilidades de éxito son limitadas y dependen de la fortuna o de una estrategia de equipo más que de la habilidad o destreza de algún jugador particular, de ahí que sea interesante aplicarlas en determinadas ocasiones y con determinados grupos de alumnos.

Hacia un modelo de integración de las actividades físicas cooperativas en los programas de educación física

Si algo hemos querido resaltar a lo largo de toda esta exposición es que el mero hecho de introducir una unidad didáctica o un conjunto de actividades físicas cooperativas en los pro-

gramas de educación física no sirve para que nuestros alumnos aprendan a cooperar, a ser solidarios, a valorarse a sí mismos y a los demás, etcétera. Es necesario el desarrollo de programas globales de educación física en valores y, en particular, de programas de educación física para la paz, con los que la introducción racional de actividades físicas cooperativas nos sirva para:

- Promover la integración de todos y cada uno de nuestros alumnos en el grupo.
- Aumentar la autoestima de aquellos niños que no tienen una correcta percepción de sí mismos.
- Favorecer conductas grupales, valorando que el trabajo en grupo es superior a la suma de las individualidades.
- Promover el gusto por la actividad física, como una forma saludable de ocupación del tiempo de ocio, particularmente entre los alumnos que tienen una percepción negativa de esta actividad.
- Permitir que todos y cada uno de nuestros alumnos participen en el éxito o fracaso al alcanzar el objetivo propuesto, asumiendo su parte de responsabilidad.
- Conocer nuevas posibilidades de juego, deshaciendo el mito de que sólo son divertidos los juegos competitivos.

- Dejar de valorar sólo el resultado de la actividad física y ponderar los logros durante el proceso.
- Favorecer conductas orientadas a reflexionar, compartir y actuar a través de desafíos físicos cooperativos.
- Desarrollar habilidades sociales a través de la práctica de actividades físicas, disfrutando así de la relación con los demás.
- Promover un clima de clase positivo, caracterizado por la expresión de sentimientos, la comunicación, la empatía, la regulación no violenta de los conflictos, entre otras.

Desde esta base, y considerando siempre la estructura interna de las actividades y el contexto donde se realizan, trataremos de ir seleccionando las propuestas más adecuadas para cada momento y desarrollando, en cualquier caso, un proceso en que pueden integrarse propuestas cooperativas como: danzas y actividades de expresión corporal, desafíos físicos cooperativos, entornos de aventura, juegos tradicionales, juegos cooperativos con materiales alternativos, actividades físicas en el medio natural, propuestas cooperativas de iniciación deportiva, etcétera.

Mención aparte merece la evaluación de estos programas. Desvincular el resultado de la actividad implica, por una parte, valorar el proceso con independencia de si ha conducido al éxito o no y, por otra, valorar los elementos

actitudinales y afectivos que intervinieron en dicho proceso. En este sentido, no parecen demasiado viables los modelos tradicionales de evaluación cuantitativa y nos inclinamos por modelos de evaluación cualitativa.

Sin entrar en demasiadas valoraciones, para no hacer excesivamente extensa esta comunicación, sí queremos destacar, al menos, tres cuestiones:

- La necesidad de integrar la evaluación en el propio proceso educativo, dentro de la práctica cotidiana, y no como algo externo a él.
- La perfecta diferenciación entre el proceso evaluador y la calificación.
- La apuesta, firme y decidida, por una evaluación compartida entre profesor y alumnos, con todo lo que conlleva, en la que se pueden utilizar diferentes procedimientos que van desde la observación sistemática y el registro a través de listas de control, registro anecdótico o diario del profesor, hasta encuestas a los alumnos, considerar los comentarios que se expresan durante las sesiones o incluso fuera de ellas, buzón de sugerencias o el cuaderno del alumno.

Podemos concluir señalando que el éxito o fracaso de la introducción de actividades físicas cooperativas en los programas de educación formal dependerá, por una parte,

del grado de coherencia y seriedad de éstos y, por otra, de la capacidad de las actividades cooperativas para alcanzar los objetivos que persiguen (ya se expusieron), al tiempo que para dar respuesta a los distintos problemas que actualmente surgen en las clases de educación física.

Entender la estructura de las actividades cooperativas, aplicarlas en la práctica cotidiana y analizar, desde una concepción crítica, el porqué de determinadas situaciones es lo que nos permitirá avanzar en todo este proceso hasta alcanzar nuestro ambicioso objetivo.

Capítulo 3. De las actividades cooperativas a la metodología cooperativa: el aprendizaje cooperativo como metodología en educación física

El aprendizaje cooperativo como metodología

Si en el capítulo anterior profundizamos en el conocimiento y la comprensión de las actividades cooperativas, destacando la necesidad de integrarlas en procesos globales de educación en valores, ahora queremos dar un paso más, transformando la práctica, no ya desde la actividad sino desde la forma de organizar las clases, desde los procesos metodológicos integrados en el propio hecho educativo. En este sentido, apostamos por el aprendizaje cooperativo como el enfoque metodológico más acorde con nuestros planteamientos orientados a promover una educación en valores desde las clases de educación física.

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como la 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.

Son varios los estudios, entre los que destacan los distintos metaanálisis realizados por Johnson y Johnson (1981), Slavin (1990) y Springer, Stanne y Donovan (1999), que han demostrado la superioridad de la interacción cooperativa sobre la individualista y la competitiva para favorecer el rendimiento académico del alumnado y su aprendizaje, entendiendo por aprendizaje aquel cuyos resultados perduran en el tiempo y permite una transferencia de los conocimientos adquiridos de unos escenarios a otros. Ahora bien, hemos de insistir en que para que exista una situación real de aprendizaje cooperativo no basta con formar una serie de grupos, colocar juntos a los alumnos que conforman cada uno de esos grupos y decirles que se ayuden para alcanzar un determinado objetivo. Es más, diferentes autores han estudiado algunos efectos y conductas contraproducentes que pueden generarse con esta situación.

A veces, los miembros menos capaces dejan que el resto de sus compañeros completen las tareas del grupo, lo

que Kerr y Bruun bautizaron como “efecto polizón” (Kerr y Bruun, 1981). Esta situación, a su vez, puede generar que las personas sobre las que recae todo el trabajo, conscientes de lo que sucede, se esfuercen menos en la realización de las tareas asignadas. El trabajo en grupo también puede dar lugar a la situación inversa, que los alumnos más capaces asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo principal, beneficiándose de ello, mientras que el resto asume únicamente las tareas secundarias, sin participar en la toma de decisiones o sin que se tengan en cuenta sus opiniones, con lo que su beneficio en el desarrollo del trabajo, a nivel de aprendizaje, es mínimo.

Asimismo, esfuerzos grupales se pueden caracterizar por la dispersión de la responsabilidad y la haraganería social (Latane, Williams y Harkin, 1979), mediante la cual se elude la responsabilidad individual en el desarrollo de la tarea otorgándosela al grupo; la renuncia (Salomon, 1981) o abandono del trabajo ante el más mínimo problema con la tarea o con los compañeros; el conflicto destructivo (Collins, 1970), por el que se critica a personas y no a ideas, de forma que el trabajo en grupo se convierte en una especie de batalla entre sus miembros por imponer sus propios criterios; y otras formas de conducta que debilitan el rendimiento colectivo.

Johnson y Johnson (1999) estudiaron las diferentes conductas negativas que se generaban durante la práctica de

actividades grupales, relacionándolas con la presencia o ausencia de una serie de condiciones y llegaron a la conclusión de que para evitar situaciones negativas en el trabajo grupal es necesaria la presencia de una serie de condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec 1999a y 1999b). Estos componentes son:

- *La interdependencia positiva*, por la que se promueve una situación en que los alumnos entienden que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, lo que hace que todos unan esfuerzos, se ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren el éxito juntos. Se trata de pensar en términos de “nosotros”, en lugar de “yo”, de forma que cada miembro del grupo llega a entender que el trabajo en equipo es superior a la suma de las individualidades. En los procesos iniciales, el docente puede provocar la interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de roles, etcétera.
- *La interacción promotora*, por la que cada miembro del grupo anima a sus compañeros y favorece sus esfuerzos para completar con éxito la tarea asignada. En lugar de criticar al compañero lo que ha hecho mal, se le anima y se le ofrece ayuda para superar sus dificultades.

- *La responsabilidad personal e individual*, a través de la cual cada alumno comprende que su labor es importante para el grupo, de tal forma que nadie se escuda en el trabajo de los demás. Inicialmente el docente puede favorecer la responsabilidad personal realizando pruebas individuales sobre la tarea asignada a una persona elegida al azar de entre los miembros de cada grupo y facilitando la información de los resultados tanto a la persona concreta como a su grupo de referencia. También puede ser interesante comenzar a trabajar en grupos pequeños (cuanto menor es el grupo, mayor es la responsabilidad individual) y efectuar un registro sistemático de la frecuencia de participación de cada integrante dentro de su grupo.
- *Las habilidades interpersonales y de grupo*, necesarias para hacer rentable el trabajo de grupo. En este sentido, antes de comenzar trabajos grupales complejos sería necesario que cada alumno conociera, aceptara, confiara y apoyara a sus compañeros, fuera capaz de comunicarse con precisión y que los grupos formados supieran regular sus conflictos de manera constructiva. Es importante reseñar que, partiendo de unos mínimos iniciales, a medida que los alumnos profundizan en procesos de aprendizaje

cooperativo, aumentan sus habilidades interpersonales y sociales, lo que, a su vez, favorece el rendimiento en el aprendizaje.

- *El procesamiento grupal o autoevaluación*, por la que cada grupo es capaz de reflexionar sobre su trabajo para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles modificarse. Existe evidencia empírica que demuestra la influencia de la autoevaluación sobre el logro en grupos de aprendizaje cooperativo (Yager, Johnson y Johnson, 1985; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990), por lo que es importante proporcionar a los grupos tiempo suficiente para que realicen su autoevaluación al final de cada actividad cooperativa o, al menos, de cada clase.

Una vez comprendido lo que es el aprendizaje cooperativo, sus características y sus componentes esenciales, podemos entender que los docentes que optan por esta metodología pretenden básicamente que sus alumnos y alumnas:

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje de sus compañeros.

- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos.
- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo en educación física: investigaciones y experiencias

El aprendizaje cooperativo es una metodología aplicable a cualquier campo de conocimiento y, si bien la mayor parte de las investigaciones y estudios realizados se han centrado en materias de tipo fundamentalmente conceptual, en la última década han sido varios los trabajos orientados a implementar el aprendizaje cooperativo en educación física, asignatura de notable tradición competitiva en sus prácticas.

En este sentido, debemos comenzar destacando que el aprendizaje cooperativo en educación física es todavía una metodología innovadora, hasta el punto de que la mayoría

de los estudios existentes se realizaron en la década de los años 90 y en los primeros del siglo XXI. Aun así, la evidencia empírica demuestra, también en el ámbito motriz, las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales basadas en el trabajo individual y competitivo.

El norteamericano Steve Grineski (1993) realizó un estudio para comprobar los efectos que las estructuras de meta individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnos de segundo y tercer grados. Este estudio concluyó que los alumnos que participaron en grupos cooperativos demostraron mejoras significativas en su condición física y exhibieron niveles más altos de interacciones sociales positivas que los alumnos de grupos con estructuras de meta individuales o competitivas.

En esta línea, Steve Dunn y Rolayne Wilson (1991) insisten en la necesidad de incrementar en las clases de educación física el número de estrategias de aprendizaje cooperativo ya que favorecen un mayor rendimiento, mejoran las relaciones sociales, permiten un mayor control de la clase y desarrollan en los alumnos las habilidades comunicativas.

De acuerdo con estas premisas, Donald Glover y Daniel Midura (1992) han desarrollado y evaluado un programa de educación física basado en desafíos físicos cooperativos. Entre sus conclusiones destacan que el trabajo mediante propuestas cooperativas planteadas en forma de reto favo-

rece la capacidad de los alumnos para trabajar en equipo, desarrolla sus habilidades sociales y les permite a todos tener experiencias de éxito mediante la práctica motriz, lo que a su vez repercute en un aumento de su autoestima (Midura y Glover, 1995). Las canadienses Sandra Gibbons y Kathie Black (1997) examinaron durante siete meses la efectividad de este programa en estudiantes de enseñanza media, en concreto en alumnos de séptimo y octavo grados (13-14 años de edad) y encontraron que permitía mejorar la autoestima de los alumnos, la aceptación social, la competencia atlética y su comportamiento en las clases. La norteamericana Dara Puckett (2001) investigó, durante tres meses, los efectos del programa de desafíos físicos cooperativos sobre las habilidades comunicativas del alumnado de cuarto grado (ocho años de edad). Entre sus conclusiones destaca que el programa de actividades físicas cooperativas desarrollado mejoró las habilidades de escucha activa de los alumnos, el respeto por sus compañeros, el conocimiento del grupo y las habilidades para alcanzar acuerdos grupales. Todo ello repercutió positivamente sobre la autoestima de los alumnos, sobre su motivación hacia las actividades motrices y sobre el clima de aula.

En España, Carlos Velázquez y Ma. Inmaculada Fernández (2002) elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa de educación física para la paz basado en actividades no com-

petitivas y dirigido a alumnos del tercer ciclo de educación primaria (10-12 años de edad) y primer ciclo de secundaria (12-14 años de edad). Entre sus conclusiones destacaron que no se observaron diferencias en cuanto al nivel de rendimiento motor con los programas de educación física tradicionales. Por el contrario, detectaron una mejora significativa a nivel actitudinal en los alumnos que trabajaron con el programa no competitivo, incrementándose el número de conductas cooperativas, de ayuda al otro, de trabajo en equipo, la valoración de las manifestaciones culturales motrices de otros pueblos, la disminución progresiva de los conflictos en las clases y, lo que es más importante, la regulación autónoma de éstos por parte del alumnado.

También en España, Javier Fernández Río (2003) desarrolló un programa de educación física con estudiantes de educación secundaria y bachillerato, basado en el aprendizaje cooperativo; destaca en sus conclusiones las ventajas de las metodologías cooperativas respecto a las tradicionales para favorecer el autoconcepto general, la valoración de la habilidad física, la valoración de la apariencia física, la relación con los compañeros, de igual o distinto sexo, y con los padres. Fernández Río concluye que el aprendizaje cooperativo favorece una mayor valoración de la asignatura de educación física por parte de los alumnos, aumentando también su responsabilidad personal y su participación en las activida-

des propuestas en las clases. En este sentido, la metodología cooperativa ayuda a que los alumnos relacionen directamente su valoración de la clase de educación física con la responsabilidad que adquieren a través de ésta; por el contrario, alega Fernández Río, la metodología tradicional hace que los alumnos relacionen directamente la valoración de la clase de educación física con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física.

Por su parte, Roberto Velázquez Buendía propone el aprendizaje cooperativo y la coevaluación como recursos metodológicos en la enseñanza deportiva para:

- Favorecer aprendizajes significativos.
- Aumentar las posibilidades de interacción e integración social.
- Desarrollar la autonomía personal, la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo.

Para ello diseñó hojas de registro en las cuales señala diferentes indicadores que deben ser observados por los alumnos. Una vez que éstos entienden lo que significa cada uno de estos indicadores, se agrupan por parejas ejerciendo uno de observador y el otro de practicante, roles que alternan. De esta forma, es el compañero quien ejerce la labor de evaluador y de corrector del ejecutante, favoreciendo una observación más rigurosa y detallada que si sólo la hiciera el docente, lo que permite a los alumnos una me-

jor comprensión de los aprendizajes y una comunicación interpersonal que enriquece tanto al observador como al practicante. El papel del profesor es el de organizar la clase, supervisar el trabajo, aclarar las posibles dudas, provocar nuevas interrogantes, etcétera.

Con todo este proceso, Velázquez Buendía (1996) pretende evitar que la enseñanza de los deportes se limite al desarrollo de los procesos tácticos y de la técnica y, en cambio, favorecer el desarrollo de capacidades vinculadas al equilibrio personal, a la interacción interpersonal y a la integración social.

En esta misma línea se mueve Melchor Gutiérrez (2000). Para él, la promoción de estilos de vida activos, que incorporen la práctica de actividad motriz de forma cotidiana, está relacionada con dos principios fundamentales.

- *El principio de percepción de competencia.* El alumno debe valorar lo que hace y, al mismo tiempo, sentirse valorado por los demás.
- *El principio de diversión.* La persona debe disfrutar con la práctica de la actividad motriz.

Ambos principios se promueven, como la evidencia empírica parece demostrar, mediante la introducción de actividades y metodologías cooperativas en los programas de educación física, por lo que es fácil deducir que los programas basados en metodologías tradicionales, individua-

les o competitivas, conllevarán un mayor índice de abandonos de la práctica motriz, que los basados en metodologías cooperativas.

Los finlandeses Singa Polvi y Risto Telama (2000) realizaron un estudio orientado a comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo, basado en la enseñanza recíproca, para favorecer la aparición de conductas prosociales. El estudio se desarrolló durante nueve meses, dos horas por semana, con cuatro grupos de niñas de 11 años de edad. Hemos de explicar que en Finlandia las clases de educación física dejan de ser mixtas a partir del tercer grado de educación primaria. En el grupo 1, integrado por 20 niñas, las alumnas fueron agrupadas por parejas y cambiaban de compañera cada tres semanas. En el grupo 2, compuesto por 24 niñas, fueron las propias alumnas las que eligieron pareja y éstas permanecieron durante toda la experiencia. En el grupo 3, formado por 27 niñas, éstas trabajaron individualmente. Los contenidos desarrollados en estos tres grupos fueron idénticos, únicamente varió la metodología aplicada. Por último, el grupo 4, de control, estuvo compuesto por 24 niñas que siguieron con el programa habitual de educación física (podemos sintetizar el trabajo realizado y los métodos desarrollados en cada grupo en el cuadro que se encuentra en la siguiente página).

Las conclusiones de este trabajo fueron que el aprendizaje cooperativo, a través de la enseñanza recíproca por pa-

rejas, favoreció la aparición significativa de comportamientos prosociales en las alumnas del grupo experimental 1, las cuales mostraron motivación a ayudar a sus compañeras, a apoyarlas y a darles ánimo cuando lo necesitaban, a darles instrucciones concretas orientadas a mejorar su rendimiento motor en la ejecución de las tareas propuestas y a corregir los errores que detectaban. Sin embargo, inesperadamente la enseñanza recíproca no mostró la misma eficacia con las alumnas del grupo 2, cuyas parejas permanecieron estables durante todo el experimento, lo que, a juicio de Polvi y Telama sugiere que el desarrollo de conductas prosociales implica metodologías cooperativas sólo si los alumnos tienen oportunidad de practicarlas con compañeros distintos. En las alumnas de los grupos 3 y 4 no hubo cambios significativos referidos a las conductas prosociales.

Un segundo hecho reseñable en el experimento de los finlandeses es que a pesar de que el grupo de control, que seguía el programa habitual de educación física, tuvo nueve horas más de juegos colectivos de pelota que los otros tres grupos, contenido éste que siempre se ha relacionado con la prosociabilidad, las conductas de ayuda a las compañeras fueron inferiores al grupo 1, lo que parece indicar que la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza es más importante que el contenido de las sesiones. En otras palabras, el mero hecho de introducir actividades coo-

| Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|---|---|---|--|
| Enseñanza recíproca y coevaluación por parejas. Cada tres semanas se cambia de pareja. | Enseñanza recíproca y coevaluación por parejas. Las alumnas eligen a su compañera. Las parejas no cambian. | Enseñanza individual. El profesor asigna las tareas que deben desarrollarse. | Los métodos son elegidos por el docente en función de los contenidos que se trabajan. |
| El profesor da instrucciones para la acción y la evaluación. | El profesor da instrucciones para la acción y la evaluación. | El profesor da instrucciones para la acción. | El profesor da instrucciones para la acción. |
| El compañero no actuante: <ul style="list-style-type: none"> • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda. • Pide ayuda al profesor cuanto estima necesario. | El compañero no actuante: <ul style="list-style-type: none"> • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda. • Pide ayuda al profesor cuanto estima necesario. | El profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. • Ayuda. | El profesor, la mayor parte del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> • Aconseja. • Guía. • Evalúa. • Controla. • Anima. |
| El compañero proporciona <i>feedback</i> * sobre la acción. | El compañero proporciona <i>feedback</i> sobre la acción. | El profesor proporciona <i>feedback</i> sobre la acción. | El profesor proporciona <i>feedback</i> sobre la acción. |
| El profesor proporciona <i>feedback</i> sobre las habilidades sociales. | El profesor proporciona <i>feedback</i> sobre las habilidades sociales. | | |

* *Feedback*: retroalimentación. Información o instrucciones complementarias.

perativas en las clases, el qué, no aumentará la cooperación si no va unido a un cambio en la metodología y en los objetivos: el cómo y el para qué.

En definitiva, los diferentes estudios e investigaciones que hemos presentado, desarrollados en diversos países y contextos, parecen poner de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una educación física de calidad, que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos, independientemente de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etcétera, y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación de grupo que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

Implementando el aprendizaje cooperativo en educación física

A lo largo de esta exposición comprobamos cómo diferentes estudios e investigaciones demuestran la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre el competitivo y el individualista en diferentes áreas de conocimiento, incluida la

educación física. La cuestión ahora es cómo implementar estructuras de aprendizaje cooperativo en nuestro campo disciplinario.

Podemos definir la estructura de aprendizaje como el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como son el tipo de actividades que realizarán los alumnos, el grado de autonomía que tienen para hacerlo, el reconocimiento del trabajo realizado o la forma de alcanzar los objetivos (Echeita, 1995).

Varios autores han propuesto la introducción de diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo en las clases de educación física. En algunos casos son técnicas aplicables específicamente a nuestra asignatura, en otros son adaptaciones de técnicas experimentadas en asignaturas más conceptuales. Algunas de estas estructuras son las que se desarrollan enseguida.

Jigsaw o Puzzle

(Aronson, 1978)

Proceso

- 1. Los alumnos se distribuyen en grupos pequeños, de entre tres y seis personas, preferentemente heterogéneos en sexo, etnia y nivel de habilidad.**

2. La tarea a aprender se divide en tantas partes como miembros componen cada grupo.
3. El profesor entrega información de una parte distinta de la tarea a cada miembro del grupo. Esta persona es responsable de entenderla y aprenderla, y luego será responsable de explicársela al resto de compañeros de su grupo.
4. Comisión de expertos. Todas las personas de los distintos grupos se reúnen para analizar lo que cada uno entendió de la información proporcionada por el profesor, consultarse las dudas mutuamente, etcétera. En definitiva, mejorar su conocimiento de la tarea encomendada con la ayuda de los demás.
5. Los diferentes expertos vuelven a sus grupos de origen y se ocupan de que cada compañero aprenda la información que ellos dominan.
6. Para comprobar si el trabajo de los diferentes grupos ha sido el correcto, el profesor puede llamar a cualquier persona y pedirle que explique cualquiera de las partes que ya tendría que dominar.

Un ejemplo

Tarea: dominar la información básica para realizar una salida al entorno natural

Para la preparación de una salida al entorno natural, el profesor divide la información básica en cuatro partes:

marcha, montaje de la tienda, primeros auxilios y orografía, flora y fauna de los lugares que se visitarán.

A continuación divide a los alumnos en grupos heterogéneos de cuatro, a cada uno le da varias fotocopias de uno de los temas establecidos. Cada alumno, individualmente, es responsable de analizar, entender y aprender la información proporcionada.

Todas las personas, de los distintos grupos, encargadas de un mismo tema, se reúnen en una comisión de expertos para resolverse mutuamente las posibles dudas y completar la información de su tema. Así, en una clase de 24 alumnos se formarían cuatro grupos de seis personas cada uno, uno por cada tema elegido.

Después, los diferentes expertos vuelven a sus respectivos grupos y se encargan de que sus compañeros entiendan y aprendan la parte que les correspondió aprender a ellos. Al mismo tiempo, cada alumno es responsable de aprender las distintas partes del tema que le explican sus compañeros de grupo.

Finalmente el profesor llama a un alumno al azar, Pedro, por ejemplo, para que le muestre cómo montar la tienda de campaña. A Pedro le correspondió el tema de primeros auxilios, pero consigue montar la tienda sin problemas ya que su grupo trabajó correctamente y María, que era la persona en el grupo a quien inicialmente se le asignó el montaje de la tienda, fue capaz

de conseguir que todos sus compañeros de equipo aprendieran cómo hacerlo.

Enseñanza recíproca

(Mosston, 1978)

Proceso

1. Todos los participantes se agrupan en parejas.
2. El profesor expone la tarea a realizar y da información acerca de los elementos que es importante observar en su realización.
3. Un miembro de la pareja ejecuta la tarea mientras el otro observa y corrige los posibles errores.
4. Cuando el ejecutante domina la tarea, intercambia su rol con su compañero. De esta forma, se convierte en observador mientras su compañero es el ejecutante.
5. Cuando ambos dominan la tarea, el profesor puede realizar una comprobación antes de asignar a la pareja un nuevo trabajo.

Un ejemplo

Tarea: botar correctamente un balón de basquetbol con la mano dominante

La clase se divide en parejas. El profesor explica cómo botar correctamente un balón de basquetbol insistiendo en:

- Hacerlo con las yemas de los dedos, no con la palma de la mano.
- No mirarlo mientras se bota.
- Comenzar botándolo en el sitio y, una vez dominado, andar mientras se bota el balón.

En cada pareja se reparten los roles, uno será el observador y el otro ejecutará la tarea. El profesor insiste a los observadores en que se fijen especialmente en los aspectos anteriores.

Cada ejecutante comienza a botar su balón mientras su compañero le observa, le corrige y le anima. El profesor se pasea entre los grupos y da *feedback* si lo considera necesario.

Cuando un ejecutante domina la tarea, cede el balón a su compañero y pasa a ser el observador. Ahora es él quien observa, corrige y anima a su compañero mientras bota el balón.

Cuando ambos creen dominar la tarea, acuden al profesor para que lo corrobore y, en caso de que así sea, les asigne un nuevo trabajo, por ejemplo: botar la pelota correctamente, pero esta vez con la mano no dominante.

Otras variantes

Hay algunas variantes cooperativas más complejas que parten de la estructura de enseñanza recíproca de Muska Mosston. Las más destacadas son:

- **Pairs-check-perform** (parejas-comprueba-actúa), desarrollada por Steve Grineski (1996) a partir de la estructura de Kagan (1992) “Pairs check” (comprobación en parejas). En este caso, la clase se divide en grupos de cuatro, divididos en dos parejas. Dentro de cada pareja se desarrolla la estructura de enseñanza recíproca e inicialmente es la segunda pareja, y no el profesor, la que se encarga de determinar si los dos miembros de la primera pareja dominan la tarea encomendada o no. Sólo una vez que ambas parejas dominan la tarea hay comprobación por parte del docente.
- **Learning teams** (equipos de aprendizaje), desarrollada por Steve Grineski (1996) a partir de la estructura de Slavin (1980) “Students Team-Achievement Divisions” (equipo de estudiantes-repartos del logro) y de la de los hermanos Johnson “Learning together” (Aprendiendo juntos) (Johnson y Johnson, 1975; Johnson *et al.*, 1984). En este caso, el profesor explica la tarea que los alumnos realizarán, hace una demostración y comprueba que la clase la entendió para, a continuación, dividir la clase en grupos de cuatro personas, cada una asume un rol diferente: ejecutante, observador-anotador, proporcionador de *feedback* y organizador de grupo. Los miembros del grupo van pasando por todos y cada uno de los diferentes roles.

- **PACER o Performer And Coach Earn Rewards** (ejecutante y entrenador ganan recompensas), desarrollada por el norteamericano Tim Barrett (2003). Añade al *Pairs-Check-Perform* una interdependencia de recompensa, otorgando puntuación a los grupos con base en una evaluación externa del profesor y permitiéndoles la realización de una actividad motivadora para ellos si alcanzan un número de puntos previamente determinado.

Marcador colectivo

(Orlick, 1990)

Proceso

1. Todos los participantes actúan individualmente o en pequeños grupos realizando una tarea encomendada por el profesor.
2. Los individuos o grupos obtienen puntos en función de una serie de criterios previamente determinados y cada persona es responsable de controlar su propia puntuación.
3. Los puntos obtenidos por cada persona, o por los distintos grupos, se suman al marcador colectivo de la clase.
4. Se pueden establecer recompensas si la clase logra un número de puntos determinado.

Un ejemplo

Tarea: determinar cuántos toques podemos dar a un balón evitando que caiga al suelo, sin agarrarlo o sujetarlo y sin utilizar ni manos ni brazos.

La clase se divide en grupos de seis personas. Cada grupo recibe un balón y el profesor indica que el objetivo de cada equipo es mantener el balón en el aire, golpeándolo con cualquier parte del cuerpo excepto manos y brazos. Tampoco está permitido agarrarlo o sujetarlo. Si se desea, se pueden añadir otras normas para fomentar la participación como, por ejemplo, que una misma persona no puede golpear el balón dos veces consecutivas.

Los distintos grupos realizan ensayos e intentan organizarse para dar el mayor número de golpes posibles a la pelota. Pasado un tiempo, el profesor indica que es el momento de determinar cuántos golpes es capaz de realizar la clase. Para ello, a una señal, los distintos grupos ejecutan la tarea asignada. Cada grupo contabiliza los golpes que sus miembros consiguen dar al balón antes de que caiga al suelo.

Al finalizar, un miembro de cada grupo indica los puntos que logró su equipo. El profesor suma todos los puntos de los distintos equipos al marcador colectivo de la clase.

La tarea puede repetirse varias veces y la clase obtiene como puntuación la mejor que se haya conseguido. En función de esa puntuación, el profesor puede establecer algún tipo de recompensa como repetir una actividad que haya gustado a los alumnos. En caso de que no lleguen a un mínimo de puntuación, los diferentes grupos deberán repetir la tarea.

Co-op Play

(Grineski, 1996)

Co-op Play o Juego cooperativo se basa en la estructura *Learning Together* (Aprendiendo juntos) desarrollada por los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1975; Johnson *et al.*, 1984) y en los trabajos del canadiense Terry Orlick (1982 y 1990).

Proceso

1. El profesor explica la actividad que desarrollará y comprueba que el grupo la entendió bien.
2. Insiste en que sin la colaboración de todos no se alcanzará el objetivo encomendado y recuerda algunas conductas que facilitan esta acción: animar a los compañeros, compartir el material, etcétera.
3. Los alumnos participan en la actividad y el profesor refuerza las habilidades y los comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo.

4. Tras la realización de la actividad, se lleva a cabo una evaluación del grupo orientada a descubrir qué hechos facilitaron o dificultaron el logro del objetivo propuesto.
5. El profesor anima a los alumnos a pensar y compartir cómo facilitar o complicar esta actividad. A partir de las ideas propuestas se pueden crear y practicar nuevas actividades cooperativas.

Un ejemplo

Tarea: limpiar el lago. Se delimita un espacio y en él se colocan diferentes objetos: latas, botellas de plástico, vasitos de yogurt, entre otros. El objetivo del grupo es sacar todos esos objetos del espacio delimitado, utilizando pelotas y sin pisar dentro de esa zona.

El profesor delimita con gis un espacio, dentro coloca diferentes objetos: botellas de plástico, latas, botes de tetra-brik, etcétera. Explica a la clase que están ante un lago contaminado y que su misión es limpiarlo, el problema es que está tan contaminado que nadie puede estar dentro de él. Para conseguir su propósito disponen de varias pelotas que, desde la orilla, pueden lanzar contra los objetos que están en el interior del lago. El grupo dispone de cinco minutos para conseguir su objetivo, ya que en caso contrario toda la fauna y flora del lago morirán.

El docente insiste, antes de empezar, en la necesidad de trabajar en equipo, animar a los compañeros, facilitar las acciones de quienes tienen más dificultad, etcétera, para alcanzar el objetivo propuesto.

A continuación, el grupo comienza la actividad. Durante el desarrollo, el profesor refuerza algunas conductas individuales: “¡Muy bien, Ana! Me gustó que pasaras el balón a Miguel en lugar de lanzarlo tú desde tan lejos”, “¡Estupendo, Pablo! Sujetando la mano de Luisa, ella ha podido sacar del lago esa botella sin pisar dentro”.

Al cabo de los cinco minutos, la actividad se detiene y se mira si el grupo ha sido capaz de lograr su objetivo o no. En ambos casos se reflexiona sobre el porqué, a través de preguntas orientadas a determinar qué hechos han ayudado a sacar material del lago (por ejemplo: reparto de papeles, compartir recursos, organización grupal, ayuda entre compañeros para sacar objetos cercanos a la orilla) y qué acciones han perjudicado actuar con mayor rapidez (algunas personas acaparan los balones y otras se enfadan con sus compañeros que tienen menos habilidad, el grupo no se ha organizado y todos han desarrollado la actividad de forma individual, etcétera). Se reflexiona también sobre el grado de participación: si todos han tenido las mismas oportunidades para lanzar balones contra los objetos, si se han animado mutuamente o más bien todo lo contrario...

A continuación, el profesor expone que, teniendo en cuenta todas las reflexiones anteriores, el grupo piense cómo mejorar esta actividad haciéndola más difícil y facilitando, al mismo tiempo, la participación igualitaria de todos los jugadores. Algunos alumnos proponen, por ejemplo, que cada vez se lancen los balones con una mano distinta, que si una persona sacó un objeto ya no pueda lanzar más, sólo pasar la pelota, que los jugadores vayan en parejas cogidos de la mano y no se puedan soltar. En grupo se decide probar dos variantes del juego derivadas de las respuestas de los alumnos y el proceso reinicia.

Piensa, comparte, actúa

(Grineski, 1996)

Esta estructura orientada a la educación física está basada en otra desarrollada por Kagan (1992) para áreas más conceptuales, “Piensa, júntate y comparte” (Think, pair, share).

Proceso

1. El profesor propone un desafío cooperativo al grupo, es decir, uno que requiera de la ayuda de todos para poder ser resuelto.
2. Los estudiantes piensan individualmente las posibles soluciones al problema planteado.

3. Cada estudiante expone al resto de sus compañeros de grupo las soluciones que ha pensado.
4. El grupo prueba, al menos, una solución de cada uno de los miembros que lo componen.
5. De entre todas las soluciones se elige una que parezca la más eficaz y se ensaya una y otra vez hasta mejorarla y lograr superar el reto propuesto.

Desde nuestro punto de vista, habría que añadir un nivel anterior al que se denominó piensa: el nivel siente, es decir, observa cuáles son tus sentimientos, tus miedos, tus temores ante la situación que se te plantea y ponte también en el lugar de los demás, porque eso va a influir en la eficacia de las posibles soluciones.

Un ejemplo

Tarea: todos los miembros de un grupo de ocho personas deben pasar por encima de una valla de atletismo. Si alguien toca la valla, esa persona y otra que ya estuviera al otro lado deben volver al punto de partida.

Cada persona que compone el grupo piensa, al menos, una solución al reto que se les plantea y a continuación la comparte con sus compañeros.

Luis propone que el grupo levante a la persona que más dificultades tiene, para hacerla pasar al otro lado y repetir el proceso hasta que la última persona que

quede, la que mejor salta, lo haga individualmente. María propone que una persona se coloque en cuadrupedia de forma que los demás puedan pisar sobre su espalda para saltar. Ana cree que es mejor que cuando sólo quede una persona se lance en plancha sobre la valla y sea recibida por el resto del grupo que une sus manos para amortiguar el golpe. Pedro dice que se combinen las propuestas de Luis y de María. Los demás miembros del grupo expresan sus propias soluciones.

En cualquier caso, el grupo ensaya todas y cada una de las propuestas y decide cuál se adapta mejor a sus características. Así, la solución más eficaz no será igual si, por ejemplo, en un grupo hay una persona muy obesa que si todas pesan más o menos lo mismo. Lo importante es que el grupo encuentre una solución que permita que todos sus componentes superen el objetivo propuesto.

Una vez que el grupo decide qué solución parece la más eficaz, la ensayan varias veces hasta que se consigue el objetivo.

Yo hago-nosotros hacemos

(Velázquez, 2003)

Proceso

1. El docente forma grupos de cuatro a seis personas, preferentemente heterogéneos en etnia, sexo y nivel de habilidad.
2. Se propone una tarea motriz abierta, con diferentes posibilidades de ejecución correcta.
3. Cada miembro del grupo ensaya individualmente diferentes propuestas y, de entre todas, elige dos que sea capaz de realizar correctamente.
4. Se juntan los grupos.
5. Cada integrante del equipo muestra a sus compañeros la ejecución correcta de una de las dos respuestas que eligió. Es responsable de que todos sus compañeros del grupo realicen la tarea correctamente.
6. El profesor puede seleccionar a un miembro de cada grupo para que ante toda la clase ejecute correctamente las cuatro respuestas que su grupo planteó o puede pedir a todos los miembros del grupo que, a la vez, muestren a la clase, una tras otra, sus propuestas.
7. Cabe la posibilidad de que, en grupo, se intente mejorar cada respuesta dada, acordando y ensayando nuevas acciones para dificultar su ejecución.

8. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, con base en parámetros previamente definidos y conocidos por los alumnos.

Un ejemplo

Tarea: ¿cómo podemos lanzar una pelota al aire y recogerla sin que caiga al suelo?, ¿qué podemos hacer mientras está en el aire?

El profesor plantea a la clase el siguiente problema: ¿cómo podemos lanzar una pelota al aire y recogerla evitando que toque el suelo?, ¿qué cosas podemos hacer mientras está en el aire?

Después de ensayar diferentes posibilidades, los alumnos y las alumnas se deciden por algunas y comienzan a ensayarlas. Así, Carlos lanza la pelota y da palmas, intentando comprobar cuántas palmadas puede dar antes de que la pelota caiga al suelo. Juana trata de lanzar la pelota al aire con su mano no dominante, intenta golpearla con la cabeza y, finalmente, atraparla antes de que bote. Miguel da una vuelta sobre su eje longitudinal antes de recoger la pelota. María trata de sentarse y de levantarse mientras la pelota está en el aire, pero no le da tiempo, lo intenta una y otra vez y al final decide simplificar su acción, se agacha y toca el suelo antes de recibir la pelota.

Se juntan los grupos. Ellos deciden el turno en el que cada uno enseña su respuesta a los demás. Acuer-

dan primero que cada uno muestra a los otros lo que hizo y después lo ejecutan en grupo, para determinar cómo apoyar al que más dificultades tenga. La acción de Juana resulta difícil para María, al golpear la pelota con la cabeza no la controla y no logra atraparla. Juana intenta explicarle cómo colocar la cabeza, Carlos le dice que su problema es que ella salta para golpear la pelota con la cabeza y cierra los ojos, y así continúan varios de sus compañeros. Al final parecen optar porque María lance la pelota menos alto, en dirección a su cabeza de forma que la pelota rebote en ella y María pueda atraparla. Después de varios intentos María lo hace un par de veces seguidas, aplauso general. Luego se le cae: “no pasa nada, ya casi lo tienes dominado”, repiten todos juntos. “¡Ya sale!”.

La exhibición a la clase la realizan en grupo, todos a la vez. Tienen tres intentos para ejecutar correctamente cada una de las respuestas. Todos los grupos consiguen su objetivo.

Se les pide que, a partir de las respuestas dadas, en grupo piensen variantes más difíciles y las ensayen hasta que logren ejecutarlas correctamente. Se trata de mejorarlas. Algunas de las nuevas propuestas fueron:

- Agacharse y dar varias palmadas antes de recibir la pelota.
- Dar una palmada al lanzar la pelota, hacer que ésta golpee en la cabeza y recibirla de nuevo.

- Girar dando palmadas.
- Hacer que la pelota golpee en otras partes del cuerpo, distintas de la cabeza, antes de atraparla.
- Por parejas, lanzar las dos pelotas al aire y chocar las palmas con las de la pareja para, a continuación, recibir cada uno su pelota.
- Como la anterior, pero cada uno recibe la pelota del compañero.

Esta estructura de aprendizaje cooperativo es muy sencilla de aplicar, incluso con niños de cuatro o cinco años. A diferencia del *Jigsaw* de Aronson, el punto de partida del proceso no es una información proporcionada por el profesor sino las respuestas de los alumnos ante una propuesta abierta de actividad motriz, lo que la hace realmente interesante para profundizar en el desarrollo de habilidades y destrezas partiendo del nivel real de habilidad de los escolares.

Descubrimiento compartido

(Velázquez, 2003)

Proceso

1. El profesor hace una propuesta abierta de acción motriz y cada alumno explora individualmente las distintas posibilidades de respuesta.
2. El profesor pide que, de todas las respuestas, cada alumno retenga un número reducido, tres por ejemplo, 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 respuestas que da. Ambos son responsables de dominar todas las respuestas diferentes y de conseguir que su compañero lo haga también. En nuestro caso, cada pareja dominará entre tres (si todas las respuestas de ambos miembros hubieran sido iguales) y seis (si todas hubieran sido diferentes) posibilidades motrices.
4. Cada pareja selecciona entre sus respuestas un número determinado, tres por ejemplo, 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, al menos, una propuesta.
5. Dos parejas se unen y forman un grupo de cuatro. Cada pareja enseña a la otra las tres 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.
6. El grupo de cuatro selecciona entre sus respuestas un número determinado, con la condición de que

ambas parejas deben aportar, al menos, una propuesta. El grupo ensaya repetidas veces las respuestas elegidas hasta que todos los miembros del grupo son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo.

7. Dos grupos de cuatro se unen para formar un grupo de ocho personas. Cada grupo de cuatro muestra y enseña al otro las propuestas que han elegido. Como en los pasos anteriores, 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.
8. El grupo de ocho selecciona entre sus respuestas un número determinado, con la condición de que ambos grupos deben aportar, al menos, una propuesta. Los alumnos ensayan repetidas veces las respuestas elegidas hasta que todos los miembros del grupo son capaces de realizarlas correctamente y al mismo tiempo.
9. En algunos casos, a partir de la combinación de las respuestas elegidas, puede realizarse una coreografía con un fondo musical que se muestra al resto de la clase; en otros, todo el grupo, o una parte del mismo (tres personas, por ejemplo, elegidas al azar) puede mostrar, una tras otra, las respuestas seleccionadas y ejecutarlas al mismo tiempo.

10. Se pueden otorgar recompensas en función de la calidad del trabajo realizado, con base en unos parámetros previamente definidos y conocidos por los alumnos.

Un ejemplo

Tarea: creación de una coreografía sobre una base musical.

A partir de una pieza musical, el profesor pide a los alumnos que se muevan por la sala libremente ensayando los diversos pasos que se les ocurran y que encajen en la música que suena. Cada cual se mueve por el espacio ejecutando diferentes pasos, algunos más difíciles, otros más sencillos.

De entre todos los pasos ensayados, el profesor pide a los alumnos que retengan tres, los que consideren más originales o los que más les gusten, y los ensayen repetidas veces hasta estar seguros de que los dominan.

A continuación se forman parejas. El profesor indica que cada alumno debe mostrar a su compañero los pasos que eligió y enseñárselos. La responsabilidad de cada alumno es dominar todos los pasos y conseguir que el compañero también los domine. En algunas parejas los alumnos se disponen uno junto al otro para ensayar los pasos, en otras lo hacen uno de

trás del otro. Algunos optan por ensayarlos alternativamente, uno ejecuta y el otro observa y corrige.

El profesor pide a las parejas que consigan coordinar sus movimientos, de forma que cada uno haga los pasos al mismo tiempo que su compañero. La dificultad aumenta.

El profesor va más allá: pide que las parejas decidan el orden de ejecución de los distintos pasos, de forma que al escuchar una señal ambos miembros de la pareja cambien el paso sin perder la coordinación. Tras algunos ensayos, las parejas lo van consiguiendo.

Se pide entonces que, de los pasos ensayados, cada pareja retenga sólo tres y se asegure de que ambos componentes son capaces de dominarlos y de ejecutarlos al mismo tiempo que su compañero. Cada miembro de la pareja debe aportar al menos uno de los tres pasos elegidos.

A continuación, mediante la unión de dos parejas, se forman grupos de cuatro personas, repitiéndose el proceso. Cada pareja muestra a la otra los pasos que seleccionó y se asegura de que los aprende. A continuación, el grupo ensaya los distintos pasos hasta ser capaces de ejecutarlos de forma correcta todos al mismo tiempo. Ellos mismos pueden marcar cuándo cambiar de un paso a otro o, en un nivel superior, hacerlo cuando cambie la frase musical.

El profesor pide entonces que, de los pasos ensayados, cada grupo elija sólo tres, uno de los cuales debe ser aportado por una de las parejas y los otros dos por la otra. Los pasos seleccionados se ensayan nuevamente hasta que el grupo consigue realizarlos al mismo tiempo y de forma coordinada.

Más tarde, dos grupos de cuatro se unen para formar un grupo de ocho. Nuevamente, cada grupo muestra al otro los tres pasos que seleccionaron y se hace responsable de que los aprenda. A continuación el grupo de ocho ensaya los pasos, una y otra vez, hasta conseguir realizarlos todos al mismo tiempo.

Finalmente, el grupo selecciona un número de pasos determinado, tres o cuatro, aportados por los distintos subgrupos que lo componen, y los ensayan nuevamente hasta dominarlos, ejecutándolos de forma correcta y cambiando de un paso a otro de forma coordinada.

Por último, el profesor pide a los grupos que, basándose en la música que han estado escuchando durante toda la sesión, elaboren una coreografía utilizando únicamente los pasos que han elegido. Los grupos deben decidir entonces en qué orden ejecutarán los pasos, cuándo cambiarán de un paso a otro, etcétera.

Los distintos grupos muestran sus respectivas coreografías al resto de la clase que comenta cómo ha esta-

do su ejecución con base en los parámetros previamente conocidos por todos: ¿los miembros del grupo realizaron los pasos al mismo tiempo?, ¿consiguieron cambiar de paso en el momento justo?, ¿lo hicieron coordinando sus movimientos?

En definitiva, observamos que es posible organizar las clases de educación física desde estructuras de aprendizaje cooperativas; algunas son muy sencillas y pueden ser aplicadas desde edades tempranas; otras requieren cierta preparación por parte de los alumnos para observar determinados parámetros del trabajo de sus compañeros y proporcionarles información adecuada para corregir posibles errores, y parecen más adecuadas para alumnos de mayor edad. En cualquier caso es necesario que los docentes de educación física conozcan las estructuras de aprendizaje cooperativo y sean capaces de aplicarlas en sus sesiones de trabajo para favorecer una educación física de calidad, adaptada a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, y orientada al desarrollo de los valores derivados de la cultura de la paz.

Bibliografía

- Alves, K.M., S. A. P. Santos y F. O. Brotto (1999), "El programa sobre juegos cooperativos en el CEPEUSP. Una evaluación", en *efdeportes.com. Revista Digital*, núm. 13, Buenos Aires (<http://www.efdeportes.com>).
- Aronson, E. et al. (1978), "The jigsaw classroom", Beverly Hills, California, Sage Publications, Inc.
- Arumí, A. et al. (2003), "Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la Educación Física en la educación obligatoria", en *Educación Física y deporte en edad escolar. Actas del V Congreso Internacional FEADEF. Valladolid, 25 al 28 de septiembre de 2003*, Valladolid, AVAPEF.
- Bantulá, J. (2001), *Juegos motrices cooperativos*, Barcelona, Paidotribo.
- Barrett, T. (2003), "Using cooperative learning to increase performance and social behaviors of sixth grade physical education students", en *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Bay-Hinitz, A.K., R.F. Peterson y H.R. Quilitch (1994), "Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children", en *Journal of applied behavior analysis*, 27 (3), pp. 435-446.
- Bergmann, S. (1998), "Competing conceptions of competition: implications for Physical Education", en *European Physical Education Review*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-20.
- Brotto, F.O. (1997), "Jogos cooperativos. Se o importante é competir, o fundamental é cooperar", Santos, Projeto Cooperação.
- (1999), "Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência", Disertación de Maestrazgo, Campinas, Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.
- (2001), *Jogos cooperativos. O jogo e o esporte como um exercício de convivência*, Santos, Projeto Cooperação.
- Brown, G. (1992), *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*, Buenos Aires, Humanitas.
- Cáceres, M. P. et al. (1995), "El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 22, enero-abril, pp. 51-60.

- Capel, S. y J. Leah (2002), *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie: Cuadernos).
- Carranza, M. y J. M. Mora (2003), *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*, Barcelona, Graó.
- Cascón, P. y C. Martín (1986), *La alternativa del juego*, Torrelavega, Colectivo Educar para la Paz.
- Chaves, S. L. (2001), "Jogos cooperativos: uma experiência na Escola Pública de Cuiaba-MT", en 2º Festival Jogos Cooperativos. *Construindo um mundo onde todos podem ven Ser-Taubate, 5 a 9 setembro 2001. Livro de boas memórias*, Taubaté, UNITAU.
- Collins, B. (1970), *Social psychology*, Massachusetts, Addison-Wesley, Reading.
- Delors, J. (dir.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995), *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*, Madrid, MEC.
- Dunn, S. y R. Wilson (1991), "Cooperative learning in the Physical Education classroom", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 62, núm. 6, junio, pp. 22-28.
- Dyson, B. (2003), "Using cooperative learning structures to increase middle school student's physical activity", en *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Dyson, B. y S. Grineski (2001), "Using cooperative learning structures in Physical Education", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 72, núm. 2, febrero, pp. 28-31.
- Ebbeck, V. y S. L. Gibbons (1998), "The effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 Physical Education students", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, núm. 20, pp. 300-310.
- Echeita, G. (1995), "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje", en P. Hernández y M. A. Melero (comps.), *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI.
- Fernández Río, J. (2000), "Una metodología para una Educación Física de/con futuro", en *Áskesis*, 9, Revista digital: <http://www.askesis.es> (consultada el 26 de septiembre de 2002).
- (2003), *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Fernández Río, J. y col. (2001), "La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física", en *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Actas del IV Congreso Internacional*, Santander, Caja Cantabria.

- Finlinson, A. R. (1997), "Cooperative games: promoting prosocial behaviors in children", en *Dissertation abstracts international*, v. 35-06, p. 1582.
- Fluegelman, A. (ed.) (1976), *The new games book*, Garden City, Nueva York, Headland Press Book, Dolphin Books-Doubleday & Company, Inc.
- Garaigordobil, M. (1995), *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2002), *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid, Pirámide.
- (2003), *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Madrid, Pirámide.
- García, R., J. A. Traver e I. Candela (2001), *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*, Madrid, CCS-ICCE.
- Gibbons, S. y K. M. Black (1997), "Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students", en *Avante*, núm. 1, pp. 46-60.
- Gibbons, S. y V. Ebbeck (1997), "The effect of different teaching strategies on the moral development of Physical Education students", en *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 17, pp. 85-98.
- Glover, D. y W. Midura (1992), "Team building through physical challenges", en *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- González Lucini, F. (1990), *Educación en valores y diseño curricular*, Madrid, Alambra-Longman.
- González, C. y J. Fernández-Río (2003), "La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa", en *Tándem*, núm. 10, enero-marzo, pp. 93-100.
- Grineski, S. (1989), "Children, games and prosocial behavior: insight and connections", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 60, núm. 8, agosto, pp. 20-25.
- (1991), "Affective learning in physical education", en *Teaching Elementary Education*, vol. 2, núm. 6, p. 9.
- (1993), "Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 64, núm. 5, mayo, pp. 32-34.
- (1996), "Cooperative learning in physical education", en *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- (1997), "The effect of cooperative games on the promotion of prosocial behaviors of preeschooled students", en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 67, núm. 1, Suplemento, pp. 68-69.
- (1998), "Conflict reduction through cooperative learning", en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 69, núm. 3, marzo, pp. 5-26.
- Guitart, R. (1990), *101 juegos no competitivos*, Barcelona, Graó.
- (1999), *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*, Barcelona, Graó.

- Gutiérrez, M. (2000), "Actividad física, estilos de vida y calidad de vida", en *Revista de Educación Física*, núm. 77, enero-marzo, pp. 5-14.
- Henert, S. (2001), "Shifting competitive sport games to cooperative activities", en *Illinois Schools Journal-Health, Physical Education and Recreation*, vol. 81, núm. 1, otoño, pp. 35-43.
- Huertas, J. A. e I. Montero (2001), *La interacción en el aula*, Buenos Aires, Aique.
- Jares, X. R. (1991), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1992), *Educación para la paz*, Madrid, MEC.
- Johnson, D. W. et al. (1984), *Circles of learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Development.
- Johnson, D. W. y F. Johnson (1975), *Joining together. Group theory and group skills*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. y R. T. Johnson (1981), "Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction", en *Journal of Education Psychology*, núm. 73, pp. 444-449.
- (1999), *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires, Aique.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson y K. Smith (1998), *Active learning. Cooperation in the college classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson y E. Holubec (1999a), *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*, Buenos Aires, Aique.
- (1999b), *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson, M. Stanne y A. Garibaldi (1990), "The impact of leader and member group processing on achievement in cooperative groups", en *The Journal of General Psychology*, núm. 118, pp. 341-347.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative learning resources for teachers*, San Juan Capistrano, CA, Resources for Teachers.
- Kagan, S. et al. (1985), "Classroom structural bias. Impact of cooperative and competitive classrooms structures on cooperative and competitive individuals and groups", en VV. AA., *Learning to cooperate, cooperating to learn*, Nueva York, Plenum.
- Kerr, N. y S. Bruun (1981), "Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect", en *Personality and social psychology bulletin*, núm. 7, pp. 224-231.
- Kohn, A. (1986), *No contest. The case against competition*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Latane, B., K. Williams y S. Harkins (1979), "Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing", en *Journal of personality and social psychology*, núm. 37, pp. 822-832.

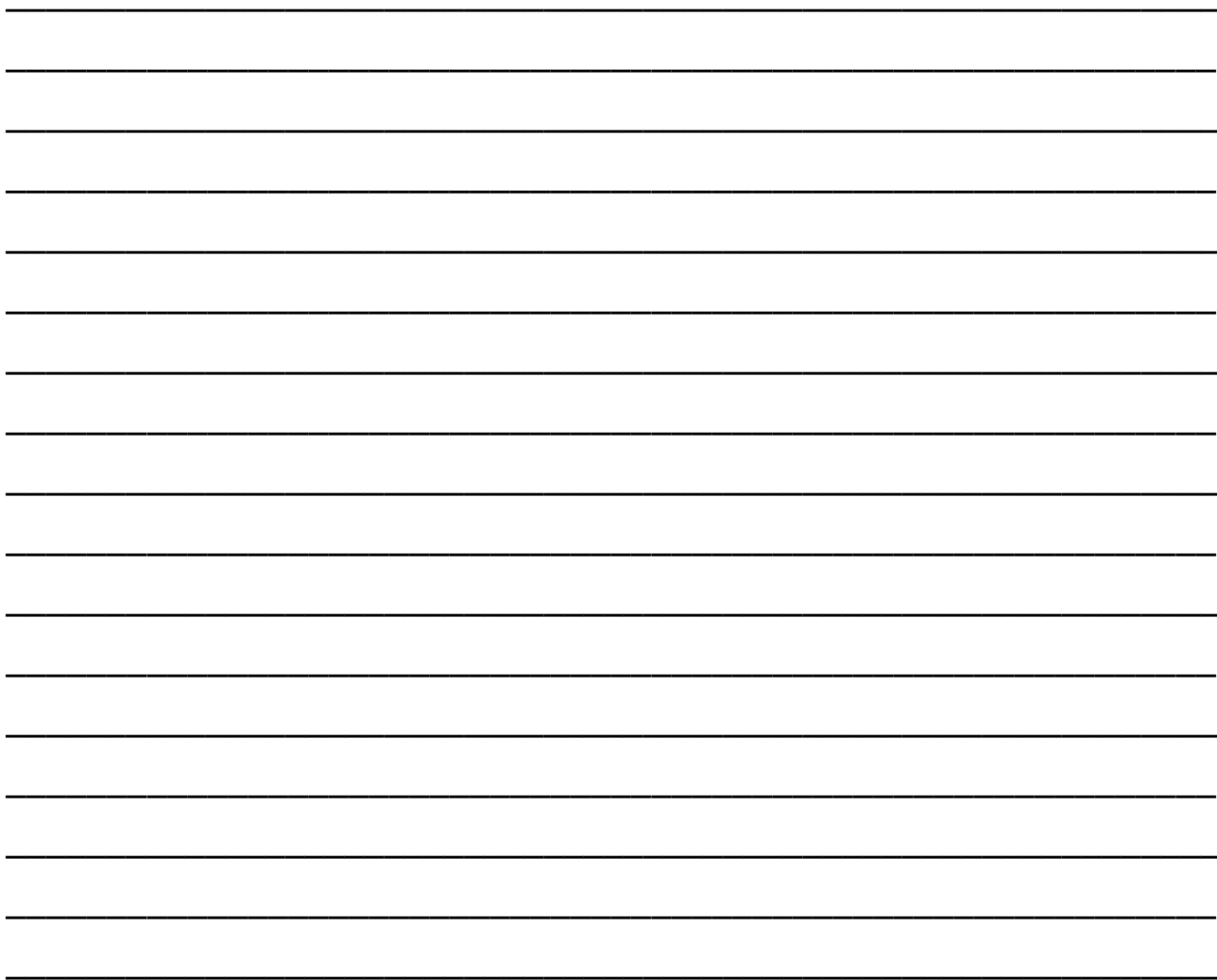
- Lobato, C. (1997), "Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo", en *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4, <http://www.vc.ehu.es/deppe/contenidos/nmero4.html> (consultada el 4 de septiembre de 2002).
- (1998), *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en Secundaria*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Loos, S. (1989), *Novantanove giochi cooperativi*, Turín, Edizioni Gruppo Abele.
- López, V. (coord.) (1999), *Educación Física, evaluación y reforma*, Segovia, Diagonal.
- Mas, M. y M. Martínez (1989), "Los juegos cooperativos", en *Integral*, núm. 119. noviembre, pp. 102-105.
- Mashedier, M. (1989), *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*, Namur, Université de Paix.
- (1989), *Jeux coopératifs pour bâtir la paix-tome 2*, Namur, Université de Paix.
- Mender, J., R. Kerr, y T. Orlick (1982), "A cooperative games program for learning disabled children", en *International Journal of Sports Psychology*, núm. 13 (4), pp. 222-233.
- Midura, W. y D. Glover (1995), "More team building challenges", en *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- (1998), "The competition-cooperation link", en *Human Kinetics*, Champaign, IL.
- Mosston, M. (1978), *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*, Barcelona, Paidós.
- (1982), *La enseñanza de la Educación Física*, Barcelona, Paidós.
- Novara, D. (1989), "Scegliere la pace. Guida metodologica", Turín, Edizioni Gruppo Abele.
- Omeñaca, R. y J. V. Ruiz (1999), *Juegos cooperativos y Educación Física*, Barcelona, Paidotribo.
- Omeñaca, R., E. Puyuelo y J. V. Ruiz (2001), *Explorar, jugar, cooperar*, Barcelona, Paidotribo.
- Orlick, T. (1986), *Juegos y deportes cooperativos*, Madrid, Popular.
- (1988), "El juego cooperativo", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 163, pp. 84-86.
- (1990), *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona, Paidotribo.
- Orlick, T. y Botterill (1975), *Every kid can win*, Chicago, Nelson-Hall Publishers.
- Orlick, T., J. McNally y T. O'Hara (1978), "Cooperative games: systematic analysis and cooperative impact", en F. L. Smoll y R. E. Smith, *Psychological perspectives in youth sports*, Nueva York, Hemisphere.
- Orlick, T. y L. Zitzelsberger (1995), "Enhancing children's sport experiences", en F. L. Smoll y R. E. Smith, *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective*, Madison, Brown & Benchmark.
- Ortega, P., R. Mínguez y R. Gil (1996), *La tolerancia en la escuela*, Barcelona, Ariel.

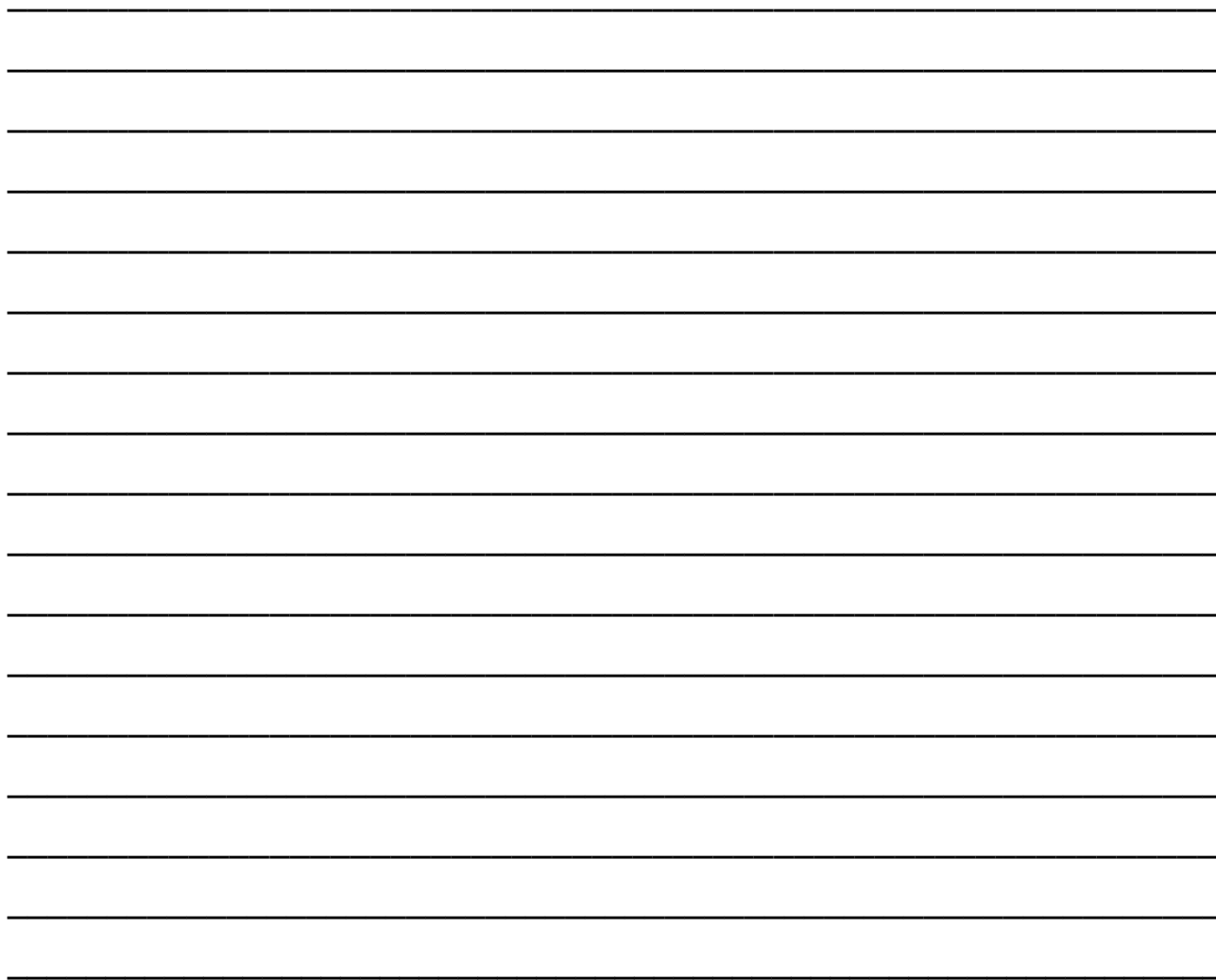
- Ovejero, A. (1990), *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Pardo, A. y N. G. N. Chagas (2001), "Cooperação, uma prática a ser resgatada", en *Actas del IV Congresso Sul-Matto-Grossense de atividade física: Educação, saúde, cultura. Campo Grande, 4 a 7 de outubro de 2001*, pp. 38-40.
- Pérez, E. (1998), "Juegos cooperativos: juegos para el encuentro", en *Lecturas: Educación Física y deportes*, año 3, núm. 9, marzo. www.efdeportes.com (consultada el 6 de septiembre de 2000).
- Polvi, S. y R. Telama (2000), "The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education", en *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 44, núm. 1.
- Puckett, D. (2001), "The effects of team building exercises on the communication skills of fourth grade students", School of Education-Withworth College, en www.whitworth.edu/Academic/Department/Education/MIT/Research/PDFDocuments/Journal/DaraPuckett.pdf (consultada el 23 de diciembre de 2002).
- Puig, J. M. (1991), "Naturaleza de los contenidos de valor", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 16-17, pp. 13-18.
- Pujolas, P. (1997), "Los grupos de aprendizaje cooperativo", en *Aula de Innovación Educativa*, núm. 59, febrero, pp. 41-45.
- Ricart, I. (1981), "Juegos cooperativos. Cómo jugar sin que haya vencedores ni vencidos", en *Integral*, núm. 27, octubre, pp. 45-48.
- Rodríguez, M. (1995), *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-tau.
- Rossetti, E. (2001), "Se a criança aprende a competir, porque não ensiná-la a cooperar", Unimonte. Centro Universitario Monte Serrat. Disertación de post-grado universitario (sin publicar).
- Ruiz, J. V. (2003), "Valores y convivencia en educación física" (sin publicar).
- Salomon, G. (1981), "Communication and education: social and psychological interactions", en *People and communication*, núm. 13, pp. 9-271.
- Seminario de Educación para la Paz (1990), *La alternativa del juego, II. Juegos y dinámicas en educación para la paz*, Madrid, Asociación Pro-Derechos Humanos.
- (1994), *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, La Catarata.
- Slavin, R. E. (1980), "Effects of individual learning expectations on student achievement", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 72, pp. 520-524.
- (1986), *Using Student Team Learning*, Baltimore, Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.

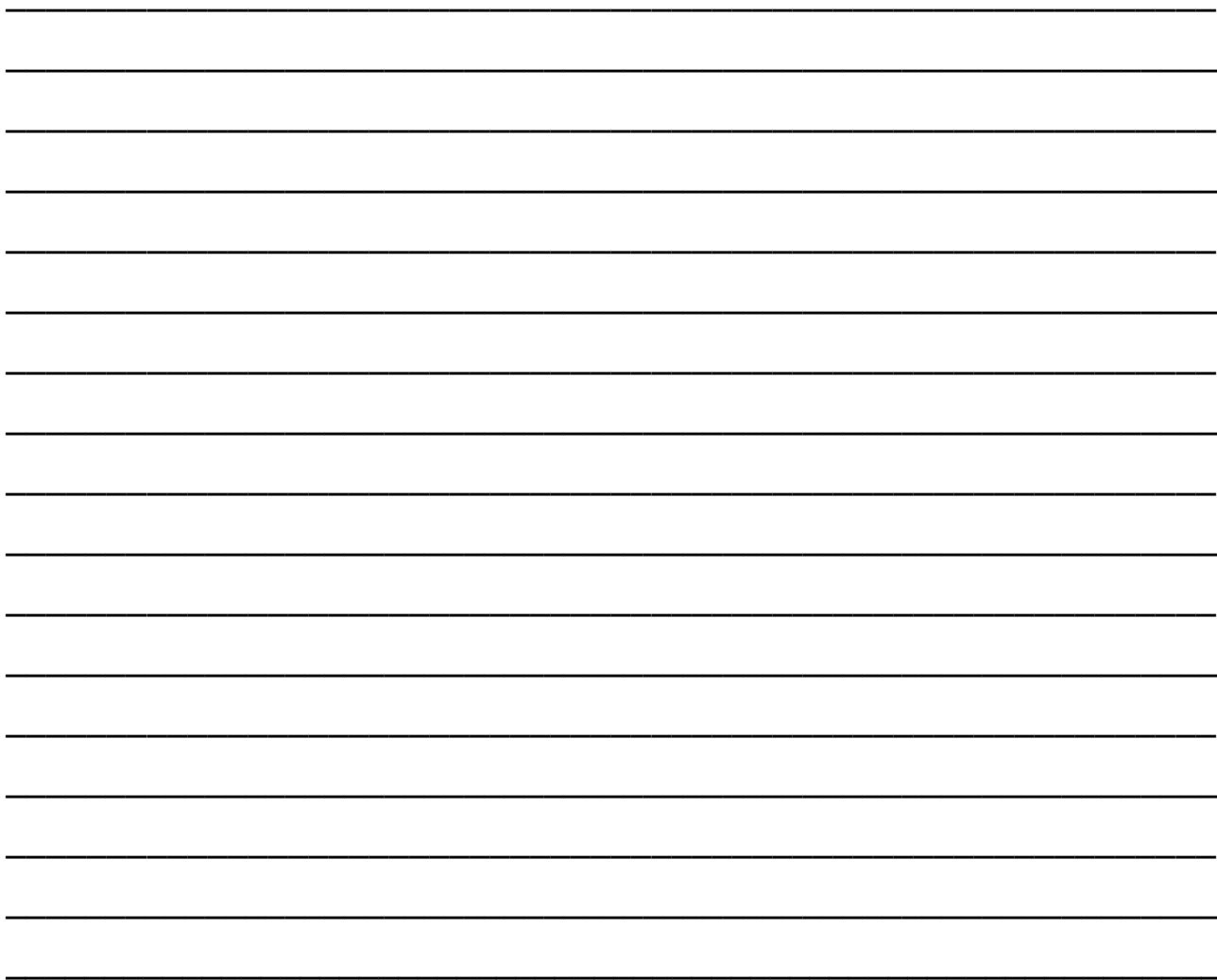
- (1990), *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Soler, R. (2002), *Jogos cooperativos*, Río de Janeiro, Sprint.
- (2003), *Jogos cooperativos para Educação Infantil*, Río de Janeiro, Sprint.
- Springer, L., M.E. Stanne y S.S. Donovan (1999), "Effects of small-group learning on undergraduates in Science, Mathematics, Engineering and Technology. A meta-analysis", en *Review of Educational Research*, vol. 69, núm. 1, pp. 21-51.
- Valencia, C. (2002), "La influencia de los juegos cooperativos en la mejora de la capacidad respiratoria e integración escolar de los(as) niños(as) asmáticos de 6 a 9 años de la ciudad de Arica", en *Actas del V Congreso Internacional de Investigación y Perfeccionamiento en Ciencias de la Actividad Física y Salud. Arica, 14 al 17 de agosto de 2002*, Universidad de Tarapacá, pp. 280-305.
- Velázquez, C. et al. (1995), *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*, Madrid, Escuela Española.
- (coord.) (1996a), *Proyecto curricular de Educación Física en Educación Primaria. Una propuesta orientada a la paz*, Valladolid, La Comba.
- (coord.) (1996b), *Actividades prácticas en Educación Física. Cómo utilizar materiales de desecho*, Madrid, Escuela Española.
- (2000), "Juegos cooperativos en Educación Física", en *Escuela Hoy*, núm. 45, mayo, pp. 8-9.
- (2001a), "Educación Física para la paz. Una propuesta posible", en *Lecturas de Educación Física y Deporte, Revista Digital*, núm. 36, mayo de 2001. Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com>.
- (2001b), "Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz", en *Actas del I Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Castillo de la Mota, Medina del Campo, 9-12 de julio de 2001*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- (2001c), "¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión", en *Escuela Hoy*, núm. 53, noviembre-diciembre, pp. 16-17.
- (2002), "Hacia la coeducación física. Una propuesta basada en la cooperación", en *El clarión*, núm. 6, 2ª época, marzo, pp. 29-31.
- (2002), "Propuestas para el desarrollo de programas cooperativos en Educación Física. Tú cooperas, él coopera y yo..., ¿por dónde empiezo?", en *Actas del II Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Cáceres, 7-9 de junio de 2002*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- (2003), "El aprendizaje cooperativo en Educación Física", en *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.

- (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, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Velázquez, C. y M. I. Fernández (2002), *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Velázquez-Buendía, R. (1996), "Iniciación a los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física," en *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 391-399.
- VV.AA. (1995), *III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Hacia un movimiento de educación para la paz*, Valladolid, Grupo de Educación para la Paz de Concejo Educativo de Castilla y León.
- (1998), *Aprender a vivir juntos. Educación para la convivencia. XIX Concurso de Experiencias Escolares*, Madrid, Santillana.
- (2001), *Actas del I Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Castillo de la Mota, Medina del Campo, 9-12 de julio de 2001*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- (2001), *2º Festival Jogos Cooperativos. Construindo um mundo onde todos podem venSer-Taubate, 5 a 9 setembro 2001. Livro de boas memórias*, Taubaté, UNITAU.
- (2002), *Actas del III Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Cáceres, 7-9 de junio de 2002*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- (2003), *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*, Valladolid, Cederrón, La Peonza Publicaciones.
- Weinstein, M. y J. B. Goodman (1993), *Playfair, everybody's guide to non-competitive play*, San Luis Obispo, Impact.
- Yager, S., D. W. Johnson y R. T. Johnson (1985), "Oral discussion, group-to-individual transfer and achievement in cooperative learning groups," en *Journal of educational psychology*, núm. 77, pp. 60-66.

[illegible]







***Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación
en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica***

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en
el mes de febrero de 2004.

El tiro fue de 20 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la
Dirección General de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.