

UFLO

UNIVERSIDAD DE FLORES

Autorizada provisionalmente por Decreto PEN N° 2361/12/94 conf. Art. 64 inc. "C" Ley 24521

**LICENCIATURA EN ACTIVIDAD FISICA Y DEPORTE
GESTION A DISTANCIA**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**La influencia del aprendizaje cooperativo en las
relaciones sociales durante las clases de
Educación Física**

ALUMNO: FERRARI, FERNANDO ARIEL

LEGAJO N °: 7716

AÑO: 2017

Índice	Página
Resumen	1
1. Primera parte: delimitación teórica del objeto de estudio	2
1.1. Área temática, rama y especialidad	2
1.2. Tema y subtema	2
1.3. Introducción	2
1.4. Problema	3
1.5. Estado de Arte y antecedentes de investigación	3
1.6. Relevancia cognitiva y social	15
1.7. Propósitos	16
1.8. Marco teórico	16
1.8.1. Educación Física como práctica reflexiva: un proceso de toma de decisiones.	16
1.8.1.1. Consideraciones previas	16
1.8.1.2. Educación Física como ámbito para la Educación en Valores.	22
1.8.2. Optando por la cooperación en Educación Física para abordar la educación en valores	33
1.8.2.1. Cooperación y competición	33
1.8.2.2. Valores introducidos por la cooperación	37
1.8.2.3. La cooperación como marco para la prosociabilidad	47
1.8.3. Actividades físicas y juegos cooperativos como propuesta para una Educación Física en valores.	52
1.8.3.1. Definición de Actividades Cooperativas	53
1.8.4. Los conflictos en Educación Física: cooperar para resolverlos	61
1.8.4.1. Fuentes de conflicto en la clase de Educación Física	62
1.8.5. Métodos de aprendizaje cooperativos en Educación Física	69
1.8.5.1. Fundamentos teóricos del Aprendizaje Cooperativo	69
1.8.5.2. Ventajas del Aprendizaje Cooperativo	77
1.8.5.3. Características y condiciones del Aprendizaje Cooperativo	82
1.8.5.4. Factores mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo	85
1.8.5.4.1. Elementos previos que determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo.	86
1.8.5.4.2. Mecanismos determinantes de los procesos interactivos	89
1.8.5.5. Diferentes métodos de aprendizaje cooperativo en educación física	92
1.9. Hipótesis	104
1.10. Objetivos	105
2. Segunda parte: Material y Método	106

2.1. Tipo de diseño	106
2.2. Diseño del objeto: matriz de datos	106
2.3. Fuente de datos	110
2.4. Población y muestra	110
2.5. Instrumentos de recolección de datos	110
2.6. Plan de actividades en contexto	111
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	113
3. Tercera parte: Análisis y Conclusiones	114
3.1. Exposición de los resultados	114
3.2. Análisis e interpretación de los datos	132
3.3. Conclusiones y sugerencias	140
4. Anexo	145
5. Bibliografía	162

Resumen

El microclima de la clase de Educación Física muchas veces es el escenario donde se reproducen las dificultades que padece una sociedad que no encuentra modos pacíficos de relacionarse. Así, entre los alumnos, se manifiestan modos de relacionarse poco constructivos, conflictivos y cargados de agresiones. Ante estas situaciones surgen las preguntas: ¿Cuál es la influencia del aprendizaje cooperativo “resolución de problemas en grupos cooperativos” en el desarrollo de conductas prosociales de los alumnos de 3º “A” de la escuela 1343 de Rafaela a lo largo de 6 clases de Educación Física? ¿De qué manera se manifiestan los conflictos al introducir actividades físicas basadas en el método de resolución de problemas en grupos cooperativos en estos alumnos?

Ante estos problemas se planteó un diseño de investigación con la intención de describir y analizar en términos cualitativos las variables conductas prosociales o cooperativas y conflictos interpersonales que surgían al aplicar esta metodología de aprendizaje. Para esto se diseñaron entrevistas que permitieron recolectar información de grupos focales que a lo largo de seis clases se fueron sucediendo. Esta información se complementó con registros de observaciones no estructurados que brindaron información sobre la evolución de dichas variables.

El análisis de los resultados dio cuenta de la influencia positiva de la aplicación de la metodología “resolución de problemas en grupos cooperativos” sobre: la interdependencia cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades de intercambio y la concienciación del propio grupo, como también una disminución de los conflictos interpersonales en las clases de Educación Física.

Palabras Claves: Educación Física – Resolución de problemas en Grupos Cooperativos – Conductas Prosociales – Conflictos Interpersonales

1. Primera Parte: Delimitación Teórica del Objeto de Estudio

1.1. Área temática, Rama y Especialidad

Área temática

Ciencias de la Educación.

Rama

Educación Física

Especialidad

Didáctica de la Educación Física.

1.2. Tema y Subtema

Tema

La influencia del aprendizaje cooperativo en las relaciones sociales durante las clases de Educación Física.

Subtema

La resolución de problemas en grupos cooperativos: su influencia en las conductas sociales de alumnos de 3er grado durante las clases de Educación Física.

1.3. Introducción

A lo largo de la clase de Educación Física suceden entre los alumnos múltiples interacciones.

Muchas de estas interacciones son altamente positivas cuando propician el crecimiento individual y grupal, pero muchas otras, sólo potencian la agresión y la descalificación entre los alumnos.

Los orígenes de estas conductas pueden ser muchos, no obstante, ante estas situaciones, es necesario pensar en qué medida somos responsables los profesores de Educación Física. De qué manera planteamos nuestras propuestas y en qué medida somos consecuentes con nuestros objetivos educativos que propenden el aprendizaje y la socialización.

El tipo de actividades y metodologías seguramente fomentarán el aprendizaje estimulando valores o disvalores en torno a la forma de relacionarse y conducirse por parte de nuestros alumnos.

No se puede escapar a esta responsabilidad. Si se quiere pensar en una Educación Física que esté realmente al servicio de nuestros alumnos, es

necesario buscar e intentar nuevos caminos que promuevan relaciones más constructivas y positivas entre los educandos.

Por eso es necesario preguntarse. ¿Qué sucede si planteamos nuevas formas de aprender? ¿Es posible influir sobre las conductas de nuestros alumnos aplicando nuevas propuestas de aprendizaje? El aprendizaje cooperativo, poco explorado en las clases de Educación Física, puede ser una metodología interesante para comenzar a pensar y proponer a nuestros alumnos.

1.4. Problema

1)Cuál es influencia del aprendizaje cooperativo “resolución de problemas en grupos cooperativos” en el desarrollo de conductas cooperativas o prosociales de los alumnos de 3º “A” de la escuela 1343 de Rafaela a lo largo de 6 clases de Educación Física.

2) De qué manera se manifiestan los conflictos al introducir actividades físicas basadas en el método de resolución de problemas en grupos cooperativos en los alumnos de 3º “A” de la escuela 1343 de Rafaela a lo largo de 6 clases de Educación Física.

1.5. Estado de arte y antecedentes de investigación.

Se realizó una búsqueda de investigación en los siguientes sitios:

- Biblioteca del C.E.F. N° 19
- Sitios de internet.
- Biblioteca Uflo.

Entre algunas de las investigaciones de las que se tuvo conocimiento, se puede citar las siguientes:

- Prieto Saborit, José A.; Hernández Paloma N. (2009) *Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física*. Universidad de Oviedo, España. Revista Iberoamericana de Educación. nº 49/4 – 10 de mayo de 2009. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Objetivos

La pretensión de este estudio fue cuantificar el trabajo cooperativo, para comprobar si realmente era eficaz en distintos ámbitos. Se analizó por un lado,

la repercusión del trabajo cooperativo en el ámbito social y por otro en el ámbito motriz, para así poder comprobar si existía alguna relación entre ambas. Recoger información sobre la motivación del alumnado a la hora de desarrollar unas actividades físicas que suponen, esfuerzo, superación y disciplina.

Trabajo de campo

Para este estudio se utilizó una muestra de alumnos de un colegio concertado del Principado de Asturias. Se eligió al azar un grupo control y otro experimental de 1º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). El grupo control contaba con 26 alumnos y el grupo experimental con 25. El grupo control utilizó en las clases de educación física una metodología más tradicional, aunque no por ello exclusivamente competitiva, pero si individualista. Por el contrario, el grupo experimental trabajó con una metodología cooperativa basada en los componentes citados anteriormente (Johnson, 1999 a y b).

Para la valoración de los aspectos social y motivacional se utilizó un cuestionario de 21 ítems, que recogía cuestiones como la cantidad de compañeros con los que te relacionas fuera de clase, la motivación que te produce el contenido de condición física, etc. El cuestionario se realizó al principio y al final del curso académico 07-08. Los sujetos valoraron cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert en la que señalaban, en una escala del 1 al 5, la respuesta que ellos consideraban oportuna.

En cuanto a la recogida de datos del ámbito motriz o físico se utilizó una hoja de registro donde se anotaba una calificación numérica según unos baremos preestablecidos en pruebas de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad.

La duración de la intervención fue de un curso escolar, aunque es preciso aclarar que los contenidos físico-motrices siguieron una planificación temporal, con la consiguiente estructuración en sus evaluaciones, adaptando la recogida de datos a la finalización de cada unidad didáctica.

Resultados

Se encontró, en el cuestionario inicial, que un 29% de alumnos del grupo control se relacionaron con más de 15 compañeros, frente al 35,5% del grupo experimental. Después del curso académico en el que se aplicó el programa cooperativo, en el grupo control descendió levemente el porcentaje de alumnos que se relacionaron con más de 15 compañeros/as (26%) y en el grupo

experimental se produjo un cambio significativo, pasando a un 73% los alumnos que se interrelacionaron con la mayoría de la clase.

En cuanto a la motivación del alumnado por la asignatura de educación física, el grupo control mostró una subida en la calificación numérica de 2,4 por el 3,9 que obtuvo el grupo que trabajó de forma cooperativa.

Por último, en las pruebas físicas se mostraron un incremento de las cualidades físicas en los dos grupos, representando inicialmente un 5,7 en el grupo control y un 4,6 en el experimental. Después del programa de intervención se mostraron valores de 6,5 y 6,2 respectivamente.

A pesar del incremento producido en los dos grupos, resultó interesante comprobar cómo existe una relación estadísticamente significativa entre los alumnos que habían obtenido una nota inicial por debajo de 2 y los que utilizaron la metodología cooperativa.

En este estudio, los alumnos del grupo cooperativo que menor rendimiento mostraron en las pruebas iniciales mejoraron significativamente sus resultados con respecto a los alumnos de bajo rendimiento del grupo control, que apenas mostraron mejoras físicas. Si a esto se le añade que ninguno de los dos grupos mostró desde el principio una buena condición física, todo parece indicar que en el trabajo individual y competitivo los alumnos se dieron antes por vencidos, posiblemente influenciados por las referencias y los agravios comparativos con otros compañeros de mayor nivel de condición física, los cuales asumieron un rol de líder en las clases de educación física.

Discusión

Las diferencias significativas que se encontró en la variable afectivo-social, con un incremento del 37,5% en el grupo experimental por el descenso del 3% apreciado en el grupo control, confirma, al igual que otros estudios (Grineski, 1993; Dunn y Wilson, 1991) la importancia del trabajo cooperativo en las habilidades sociales y el trato con los demás. Fernández del Río (2003), añade también las positivas repercusiones que esto tiene sobre la autoestima del alumno. No obstante este estudio no presentó de qué manera se manifiestan las actitudes cooperativas durante la aplicación de metodologías cooperativas sino que la variable afectivo social se manifiesta en la cantidad de relaciones que mantienen los alumnos con otros compañeros luego de la aplicación del programa.

Por su parte los autores concluyeron que el programa de aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, la competencia física o motriz y la motivación por la asignatura y la actividad física en general, Gibbons y Black (1997) en un estudio similar, realizado también con alumnos de primer ciclo de la ESO, presentan las mismas conclusiones. Afirman por tanto, al igual que otros autores (Grineski, 1993 y 1996; Gibbons y Black, 1997; Fernández del Río, 2003; Gupta, 2004.) que la estructura de meta cooperativa obtiene mejores resultados en la asignatura de educación física que la metodología competitiva e individualista. Por otro lado es de tener en cuenta que este programa fue aplicado con alumnos de escuela secundaria y en España en nuestro caso el estudio se centró en alumnos de escuela primaria.

- Cañabete Ortiz, Dolores; Del Carmen Martín, Luis; Gómez Alemany, Isabel (2009). *Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas*. Universidad de Girona y Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Educatio Siglo XXI Vol. 28 nº 2 – 2010, pp. 205-222.

Tema/ problema

¿Cómo se evalúan las actitudes de un grupo de alumnos en clase? Para poder entender las actitudes manifestadas por un grupo de alumnos, se deben conocer adecuadamente las relaciones establecidas por los componentes afectivos, cognitivo y comportamental para dar significado a los comportamientos. La actitud en sí misma no es directamente observable por lo tanto lo que se evalúa es la manifestación de la conducta. A partir de esta premisa se planteó el objetivo general.

Objetivo general:

El objetivo general de esta investigación fue validar los criterios planteados por Johnson y Johnson (1992), para que puedan utilizarse en las condiciones normales de las aulas, como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas, identificando comportamientos que sirvan como indicadores de observación. Para ello se han observado, analizado y valorado algunas de las interacciones que se producen en el aula, durante actividades de enseñanza orientadas al desarrollo de actitudes cooperativas.

Objetivos específicos

Se plantea conocer, contrastar y evaluar nuevas herramientas de actuación, y también poner en relación los elementos considerados básicos por Johnson y Johnson (1992), para que exista cooperación:

- “Interdependencia positiva”.
- “Interdependencia cara a cara”.
- “Responsabilización individual”.
- “Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo”.
- “Concienciación del propio funcionamiento como grupo”.

Método

La metodología utilizada en esta investigación siguió un enfoque interpretativo, a partir del estudio de un caso en profundidad, que pretendió describir y analizar en términos cualitativos. La naturaleza del objeto de estudio es dinámica y compleja, ya que se pretendió comprender e interpretar la realidad de un marco escolar específico, donde es fundamental captar las intenciones y acciones educativas de las maestras, así como las interacciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los criterios adoptados se contrastaron mediante la recogida de datos e informaciones de diferentes fuentes, y su validación por las maestras, investigadores, estudiantes de magisterio y profesionales expertos.

Trabajo de campo

El caso objeto de estudio se centró en un aula de primer curso de ciclo inicial de una escuela concertada, situada en un barrio humilde de una ciudad grande, que muestra un especial interés en el desarrollo de actitudes y valores.

Se han utilizado diferentes contextos de recogida de información y datos lo que permitió una contrastación y feedback constante a lo largo de la investigación. Estos contextos fueron el seminario y el grupo clase. *El seminario*, con la participación de las cuatro maestras tutoras de las clases de ciclo inicial y la profesora de educación física (investigadora y coordinadora del seminario), cuyo seguimiento se ha realizado durante cuatro años (2004-2008). Las reuniones eran semanales y de una hora de duración.

Los objetivos del seminario fueron: valorar el trabajo cooperativo en el aula, reflexionar respecto las propias concepciones sobre el aprendizaje cooperativo, llegar a acuerdos respecto a aquellos comportamientos y actitudes que se

esperan de los niños de seis años. Para ello se estableció el plan de trabajo a seguir según la propuesta hecha, y el periodo de observación para revisar y valorar las actividades realizadas.

El grupo clase, de niños de seis años en el que se llevan a término las actividades, base de la investigación. El grupo está formado por 28 alumnos y alumnas del primer curso de ciclo inicial (17 niñas y 11 niños). Es un grupo bastante homogéneo, y tienen buena relación personal.

La recogida de datos se llevó a cabo mediante los siguientes instrumentos: resúmenes de las sesiones del seminario, análisis de documentos del centro, observación de las actividades en el aula, notas de campo y diario de la investigadora, diario de la maestra tutora y grabación en vídeo y en audio de las actividades.

La contrastación de las aportaciones de los diferentes agentes (maestros, tutoras, alumnos de tercer curso de magisterio y expertos) e instrumentos ha permitido establecer la triangulación de los datos para garantizar su fiabilidad.

El procedimiento seguido para la validación de los ítems de observación abarca varias fases que pueden resumirse en las siguientes:

- Elaboración inicial conjunta con las maestras tutoras e investigadora.
- Primera validación: Maestras y grupo de alumnas de tercero de magisterio.
- Segunda validación: Expertos.
- Validación de las imágenes.

Resultados/conclusiones alcanzadas:

Se ha procurado que el proceso de validación de los indicadores fuera adecuado al objeto de estudio. Se ha de remarcar la importancia que han tenido las diferentes validaciones para poder llegar a una valoración y análisis de los resultados fiables, en relación a las actitudes cooperativas.

Como conclusión final puede afirmarse que los criterios de Johnson y Johnson sometidos a validación, en general, son adecuados como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas en el caso estudiado:

- Porque los aspectos que se consideran fundamentales en toda actividad para desarrollar actitudes cooperativas mantienen una relación muy estrecha con los indicadores de observación de los criterios utilizados.
- Porque se relacionan con comportamientos observables en niños y niñas de ciclo inicial.

- Porque guardan coherencia con los referentes teóricos utilizados.
- Porque reflejan comportamientos relacionados con las actitudes cooperativas considerados básicos por las maestras.
- Porque han sido validados favorablemente por el grupo de expertos.

Las investigadoras expresan que es necesario poder contrastar la operatividad de los indicadores en tareas diferentes con objetivos diferentes en propuestas de aprendizaje cooperativo escolar.

Discusión:

Consideramos que los aportes aquí presentados son de gran importancia para nuestro trabajo, ya que vamos a tener en cuenta los indicadores planteados en esta investigación para la identificación de actitudes cooperativas durante la aplicación de metodologías cooperativas en Educación Física.

- Pellegrini, J. L. (2010). *La ausencia de cooperación en el deporte escolar*. Uflo.

Problema

¿Cómo se manifiesta la cooperación en el deporte escolar, en los alumnos de segundo ciclo del nivel primario de las instituciones educativas de la localidad de Laguna Larga?

Objetivo general.

Identificar las conductas y/o actitudes cooperativas que se manifiestan en el deporte escolar, en los alumnos de segundo ciclo de las instituciones de nivel primario de la localidad de Laguna Larga

Objetivos específicos.

Caracterizar las situaciones en las cuales se manifiestan las conductas y/o actitudes cooperativas durante la realización de deporte escolar en las instituciones educativas de nivel primario de la localidad de Laguna Larga

Identificar las acciones y/o actividades del deporte escolar, en las cuales se manifiesta la cooperación en los alumnos de segundo ciclo de la enseñanza primaria.

Establecer los diferentes modos en que se hace presente la cooperación en el deporte escolar en los alumnos de segundo ciclo de nivel primario.

Trabajo de campo

Esta es una investigación de tipo exploratoria donde se han realizado 12 observaciones pertenecientes a alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de tres escuelas primarias.

La recolección de datos se ha realizado en el contexto de campo y el instrumento utilizado fue la observación no participante.

Conclusiones.

Los resultados fueron que la cooperación no se manifiesta en el deporte escolar o se manifiesta escasamente y predomina la competencia. Por otro lado se ha observado que al realizar deporte escolar, las herramientas pedagógicas utilizadas por el docente no crean el ámbito propicio para el desarrollo o la aparición de la cooperación como tal.

Discusión

Esta es una de las pocas investigaciones en Argentina sobre la cooperación en Educación Física y más precisamente en lo que respecta al deporte escolar, donde queda de manifiesto la falta de aplicación de estrategias cooperativas para la enseñanza de contenidos del área y en este caso, contenidos relativos al deporte escolar. En nuestro caso intentaremos observar qué actitudes se manifiestan al aplicarse metodologías cooperativas en la clase de Educación Física y qué conflictos pueden surgir, a los efectos de mejorar las estrategias de enseñanza para avanzar en propuestas que mejoren la relación entre los alumnos, promoviendo de esta forma actitudes cooperativas.

- Velázquez Callado; C. (2004) expresa que el aprendizaje cooperativo en Educación Física es todavía un metodología innovadora hasta el punto de que la mayoría de los estudios existentes se realizaron en la década de los 90 y en los primeros del siglo XXI. Las siguientes son las principales investigaciones llevadas a cabo en este sentido:

- Steve Grineski (1993) en Estados Unidos realizó un estudio para comprobar los efectos que las estructuras de meta individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnos de segundo y tercer grado. 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 individual o competitiva.

- Steve Dunn y Rolayne Wilson siguiendo en la misma línea que Grineski sostienen que es necesario incrementar en las clases de Educación Física el número de estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer un mayor rendimiento, mejorar las relaciones sociales a la vez que permiten un mayor control de la clase y desarrollan en los alumnos las habilidades comunicativas.
- 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, favorece 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.
- Sandra Gibbons y Kathie Black (1997) en Canadá 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
- 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.
- Velázquez y Fernández (2002) en España elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa de educación física para la paz, basado en actividades no competitivas 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.

- Javier Fernández, Río (2003) también en España 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. Este autor 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 actividades 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.

- Roberto Velázquez Buendía (1996) 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 mejor 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.

- Siguiendo en la línea de Velázquez Buendía, Melchor Gutiérrez (2000), expone que para la promoción de estilos de vida activos, que incorporen la actividad motriz de forma cotidiana son necesario 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, individuales o competitivas conllevarán un mayor índice de abandonos de la práctica motriz, que los basados en metodologías cooperativas.

- Singa Polvi y Risto Telama (2000), finlandeses, 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. Las conclusiones de este trabajo fueron que el aprendizaje cooperativo, a través de la enseñanza recíproca por parejas, 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 los autores, 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 cooperativas en las clases, no aumentará la cooperación si no va unido a un cambio en la metodología y en los objetivos: el cómo y el para qué.

- La 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 alumnado de tercer curso de Educación Primaria, a razón de dos horas de clase a la semana. Entre las mejoras observadas por esta profesora destacamos la mejora de la interrelación afectiva entre la profesora y su alumnado, 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 cooperativamente los problemas que se le plantearon al alumnado durante las actividades de clase.

1.6. Relevancia cognitiva y social

Actualmente, vivimos en una constante contradicción: por un lado asumimos como principios universales la igualdad entre las personas, la cooperación entre los pueblos y la construcción de un mundo de paz y solidaridad y a la vez participamos en una sociedad jerarquizada, individualista y competitiva donde importa el triunfo y el logro personal sobre cualquier otra cosa.

Paradójicamente la sociedad actual denominada sociedad de la comunicación y de la información nos da la capacidad para comunicarnos con personas a miles de kilómetros de distancia pero, sin embargo, nos cuesta comunicarnos con las personas de nuestro entorno cotidiano.

Velásquez Callado (2009) expresa que tenemos acceso a todo tipo de información procedente de diversas fuentes y a pesar de esto no somos capaces de procesarla críticamente para determinar qué es lo verdaderamente importante de todo lo que se nos cuenta, qué se oculta tras aquello que se nos dice y, sobre todo, cómo utilizar esa información para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

A la escuela se le exige una respuesta a todos estos problemas que esta misma sociedad genera. El peligro es que desde la pasividad, ésta, contribuya a reproducir y acrecentar este modelo deshumanizado.

El microclima de la clase de Educación Física no es ajeno a esta realidad y así se observa en las relaciones entre los alumnos conductas y pautas de actuación que denotan la existencia de un clima social poco adecuado para la ayuda y colaboración.

Es en el patio o en el salón de clase donde se reproducen las desigualdades sociales, los que más tienen y los que menos tienen, los que más saben y menos saben, los más habilidosos y los menos habilidosos, los que pueden y los que no. La agresión en las relaciones entre pares y con docentes, emerge como expresión de un hombre fragmentado en su forma de vivir.

Ante esta realidad la Educación Física tiene mucho por decir y hacer, para eso, debe posicionarse desde un marco axiológico referencial que le permita, desde sus prácticas pedagógicas, promover una verdadera cultura de la paz.

La importancia de esta investigación radica en la posibilidad de generar conocimiento disponible para la comunidad científica, sobre todo en nuestro país, sobre la importancia de la aplicación de actividades basadas en

metodologías cooperativas como propuestas no sólo para el tratamiento de situaciones conflictivas en las clases de Educación Física sino como posibilidad de generar una propuesta contrahegemónica de una sociedad que reproduce en la escuela el individualismo, la competencia por sobre la cooperación, la violencia. De esta forma contribuir a la promoción de valores que hagan al hombre más humano y más hermano de sus semejantes.

1.7. Propósitos de la investigación

A través de esta investigación se propuso:

- Mejorar el clima de relación que existente entre los alumnos de tercer grado de la escuela nº 1343 de Rafaela, durante las clases de Educación Física a través de la puesta en práctica de actividades físicas basadas en metodologías cooperativas.
- Promover un nuevo planteo para la intervención educativa en el ámbito de la Educación Física y los valores.

1.8. Marco Teórico

1.8.1. Educación Física como práctica reflexiva: un proceso de toma de decisiones.

1.8.1.1. Consideraciones previas

Actualmente vivimos en un mundo cambiante que carece de referencias éticas y morales, los valores reconocidos como socialmente dominantes tienden a modificarse, generando desconcierto, confusión y produciendo contradicciones de difícil resolución.

Por un lado asumimos como principios universales la igualdad entre las personas, la cooperación entre los pueblos y la construcción de un mundo de paz y solidaridad y a la vez participamos en una sociedad jerarquizada, individualista y competitiva donde importa el triunfo y el logro personal sobre cualquier otra cosa.

Paradójicamente la sociedad actual denominada sociedad de la comunicación y de la información nos da la capacidad para comunicarnos con personas a miles de kilómetros de distancia pero, sin embargo, nos cuesta comunicarnos con las personas de nuestro entorno cotidiano.

Velásquez Callado (2009) expresa que tenemos acceso a todo tipo de información procedente de diversas fuentes y a pesar de esto no somos capaces de procesarla críticamente para determinar qué es lo verdaderamente importante de todo lo que se nos cuenta, qué se oculta tras aquello que se nos dice y, sobre todo, cómo utilizar esa información para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Velásquez Callado (2004), expresa que ante este panorama, la escuela, como reflejo de la sociedad, no es ajena a estos cambios y el paradigma de debate de los últimos años en educación está centrado en el ámbito axiológico.

A la escuela se le exige una respuesta a todos estos problemas que esta misma sociedad genera y la educación en valores se ha convertido en una de las grandes demandas que se hace, de manera explícita, a la escuela.

Ruiz Omeñaca (2008) explica que la escuela siempre ha educado en valores se lo hayan pedido abiertamente o no, sólo que la acción pedagógica estaba orientada por una carga axiológica y un sistema de valores que era acorde a los que regían la propia sociedad, y la escuela sólo se ocupaba de mantener.

La diferencia viene marcada, en este momento, porque ante los nuevos modelos de familia, las incipientes demandas sociales y los problemas derivados de modos de actuar en sociedad inéditos hasta ahora, se delega en la escuela lo que es responsabilidad de toda la comunidad, escuela incluida.

De todas maneras, ante esta situación, se corre el peligro que desde la pasividad, la escuela -EF incluida- contribuya a reproducir y acrecentar este modelo deshumanizado y contradictorio.

a) Cultura de la violencia y cultura de la paz

No hay dudas que las características de una sociedad sin valores configuran el ámbito propicio para que emerjan la agresión y la violencia. De este modo algunos han definido a esta cultura como una cultura de violencia.

La cultura de la violencia es aquella en la cual la respuesta violenta ante los conflictos se ve como algo natural, normal e incluso como la única viable de hacer frente a los problemas y disputas que se encuentran a diario. Se puede expresar que actualmente vivimos en una cultura de violencia.

Varios motivos caracterizan a esta cultura de la violencia: el maltrato, la intolerancia, la falta de diálogo y el dejar que los conflictos se salden con violencia. En una cultura de violencia, los conflictos se gestionan a través de la

violencia, siendo ésta, sólo la consecuencia de un conflicto mal abordado, en una cultura de la paz, es a través del diálogo.

Hay que entender que la agresividad es distinta a la violencia. La agresividad, concepto muy relacionado con la asertividad, es innata y connatural al ser humano, es un mecanismo defensivo ante un peligro inminente, real o imaginario y hay que entenderla como algo positivo en cuanto nos permite tener identidad propia. A través de los medios de socialización, la agresividad se puede canalizar en tres tipos, la destructiva, que sería lo mismo que la violencia, la indiferencia, que sería la pasividad y la constructiva, entendida como positiva, que sería igual a la no violencia, es decir a actuar pero no violentamente. Por lo tanto, se puede decir que la violencia es aprendida.

Al respecto Doliani (1999), nos dice que la violencia es “el resultado de redundantes estímulos-enseñanzas con contenidos agresivos-violentos impuestos en el hogar, en la escuela y en la sociedad. Tales estímulos al modificar naturalmente al cerebro y a todo el organismo, obligan al almacenamiento de dichos contenidos como memorias patológicas. El libre ejercicio del pensamiento desde tales memorias, conduce a comportamientos inadecuados contra el ambiente, las plantas, los animales, las personas, los objetos y contra el propio individuo. La formación de memorias para los comportamientos agresivos-violentos requiere de mínimas condiciones de atención. Como así también requiere de mínimas condiciones cognitivas, por la intensidad y duración de los estímulos que las generan y el importante compromiso afectivo que las involucra al desaparecer dichos estímulos.” Por lo tanto la persona no nace violenta, nace con la potencialidad para ejercer la violencia naturalmente, “el individuo dispone de estrategias naturales en su patrimonio genético con las que coordina sus programas de acciones instintivas respondiendo cada individuo con todas las capacidades heredadas para defenderse, atacar o huir cuando está en peligro su integridad física o su vida”. Actualmente la sociedad, “con la intensidad, la duración y la multiplicidad de estímulos-enseñanzas agresivos y violentos que genera, transforma a esos comportamientos naturales normales en patológicos” Esto puede ocurrir a personas de cualquier edad, condición socioeconómica y cultural sometidas de manera redundante a enseñanzas con estos contenidos y en los ámbitos del hogar, la escuela y de la sociedad.

Desde la educación en estos ámbitos es posible y es imperioso buscar acciones que tengan al individuo y a la preservación de sus principales atributos tales como el de pensar sin condicionamientos, el de la comprensión y la tolerancia hacia quienes piensan y sienten distinto, el de la solidaridad hacia quienes sufren y el del amor hacia todas las cosas de la creación.

Todos los seres humanos que habitamos el planeta tierra estamos influenciados por una cultura bélica, pero eso no es irreversible, tenemos el potencial y las posibilidades de cambiar la situación forjando una cultura de 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 internacional de la Cultura de Paz” y como acto más representativo podemos estacar 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.

b) Educación para la paz.

Velázquez Callado (2004) “La respuesta educativa a esta concepción filosófica de la cultura de la 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. De esta definición se deriva la necesidad de incidir desde la educación sobre tres grandes ámbitos interrelacionados: el personal, el social y el ambiental”.

Los principios de la educación para la paz son los siguientes:

- ***Es un proceso continuo y permanente:*** 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.** 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.

- **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. 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”.

En este sentido cabe realizarnos algunas preguntas.

¿La Educación Física debe comprometerse exclusivamente con las conductas motrices o deberá tener en cuenta la educación del niño en su globalidad?

¿Concebimos al movimiento como una conducta adaptativa o partimos de una visión más amplia interpretándolo como expresión global de la persona? ¿Qué nexos vinculan nuestra área con el resto de las incluidas en el currículo? ¿Debemos incluir las actividades motrices más arraigadas en el contexto cultural de los niños o fomentar distintas formas de participación motriz? ¿Debemos propiciar esquemas motores que tienen eficacia adaptativa ya contrastada o cabe también hacer posible la exploración creativa de los niños, aun a costa de relegar la eficacia?

¿Se puede desde la Educación Física fomentar una educación en valores válidos en los distintos contextos de participación de los alumnos o únicamente responsabilizarnos por los valores relacionados con la actividad física? ¿Debemos responder a objetivos individuales o podemos supeditar éstos a otros de índole grupal? ¿La función de la educación física es la de contribuir a la formación de personas capacitadas para participar en una sociedad, sin duda, competitiva o debe comprometerse con el cambio social hacia planteamientos más cooperativos?

Ante estas preguntas Omeñaca y Ruiz (2001) expresan que es necesario asumir la responsabilidad de optar, de tomar decisiones en torno al hecho educativo y es necesario luchar contra la idea de que todo vale.

1.8.1.2. Educación Física como ámbito para una Educación en Valores.

Gómez (2002) explica claramente este tema. “Ser humano es ser corporal, existir físicamente en y a través de su cuerpo genéticamente dispuesto para la acción autónoma, provisto de una motricidad inteligente que le permite resolver el problema de la subsistencia y, a la vez, la necesidad de trascendencia.

La corporeidad es una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo, el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad de vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros”

Según Merleau Ponty en Gómez (2002), “la motricidad es un aspecto indisoluble de la corporeidad, surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de que **está en el mundo para alguna cosa**, esto es, como señal de proyecto. La motricidad supone **vocación y apertura a los otros y al mundo** y, en cierto sentido, funciona como provocación que libera al hombre de la soledad, para insertarlo en el plano de la convivencia (...).

La motricidad supone, de hecho, el desenvolvimiento de las estructuras del sistema nervioso central; mantiene la regulación, la ejecución y la integración del comportamiento; traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humanas- como intencionalidad operante, ella confiere especial relevancia al **proyecto**, a la voluntad de creación y control que anima a cualquier persona-“.

Ahora bien, el desarrollo motor, no sólo es el desarrollo de las capacidades coordinativas, de la lateralidad, de las nociones espaciales y temporales, del esquema corporal como estructuras funcionalmente entrenables; el desarrollo motor implica un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social y esto no se logra si no se tiene una sólida escala de valores sobre la que sustentar las prácticas pedagógicas.

Entender que muchos de los problemas de la niñez reflejan la incapacidad de comprender y adecuarse a un mundo complejo y agresivo que los adultos compartimentan en unidades didácticas sin sentido final para el ser en formación, pues fragmentan y desfiguran la realidad.

La sensibilidad por ejemplo, no es tenida en cuenta, dentro del desarrollo motor convencional y, sin embargo, es fundamental para captar información sobre la cual elaborar y producir acciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, vamos a partir de entender a la EF como una pedagogía que intenta actuar sobre la corporeidad y la motricidad humana en su contexto social y cultural que le permita a los sujetos alcanzar una forma de vida más plena consigo mismo y con los demás.

Consideramos una EF que ayude a los sujetos a vivir con y a partir de su cuerpo, disfrutar de las diferentes actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la creatividad, la expresión plena de su ser corporal, la recreación del potencial lúdico y una nueva forma de relacionamiento social que ponga en juego los valores para la construcción de un hombre y una sociedad más justa y solidaria que defienda la vida como valor supremo.

a) Los valores ¿qué son?

Según Fernando Onetto (1997) “el valor es una dirección que la experiencia ha mostrado y que ayuda a resolver las decisiones ineludibles, que la libertad tiene pendiente”.

Hace referencia a los valores como criterios, como una forma de acción para resolver algún tipo de situación, como la dirección que las personas y las culturas van a adoptar en sus comportamientos. Es decir son pautas, guías que marcan una conducta coherente. Son indicadores de un camino a seguir, por esto le podemos encontrar sentido a lo que hacemos, tomar decisiones, responsabilizarnos de nuestros actos.

El valor se configura a través de la persona concreta que lo forma y desarrolla, es decir, la persona lo acrecienta el valor a través de su historia personal, a través de su experiencia, a través de su propio lenguaje.

También habla de la subordinación en los valores donde el valor de la primera escala impregna con su modalidad a todos los que le siguen en importancia. Es

decir, ese valor privilegiado va a connotar a todos los demás que se incluyen en un proyecto de vida concreto.

Si la elección por el valor prioritario es la adecuada, los valores subordinados no perderán su riqueza. Por esto es la importancia del orden de los valores, porque cambian según el nivel en el que estén, ya que si un valor se subordina a otro, éste ya no tendrá el mismo sentido.

Grasa R. (1988) citado por Gutiérrez San Martín (2003) dice que:

“Los valores son algo que se encuentran ligado a la propia existencia de la persona, que afecta su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos y actuaciones. Su descubrimiento se realiza mediante experiencias significativas que se encarnan en personas concretas. Se estructuran de manera jerárquica, estableciendo una escala a partir de determinados juicios de preferencias, ésta es la dinámica, variable y flexible”.

Moreno (2005) explica que el valor es una propiedad abstracta que tienen las cosas, los objetos y también las conductas para satisfacer las necesidades humanas o proporcionar bienestar. Los valores traducen las ideas predominantes de la cultura a la que pertenecen. Por eso, los valores son una producción humana y una construcción compleja. El valor está contextualizado y emerge de una sociedad atravesada por variables económicas, políticas, educativas y también coyunturales, como las crisis o las catástrofes. Pero, además, el valor transita en su construcción por un proceso subjetivo.

Puig Rovira (1993) citado por Carranza y Mora (2003) pone de manifiesto que los valores se reconocen por medio de la intuición emocional. Porque los valores responden a la lógica del corazón y del sentimiento; también porque surgen en el percibir, en el amar o en el odiar; y en donde los valores no responden a un ideal de justicia, sino también ideales de felicidad.

Esto no quiere decir que la captación de los valores no se produzca después de un esfuerzo del intelecto, por el contrario, ya que enriquece el valor y amplía la imagen emocional del mismo.

Inés Moreno expresa que los “valores suponen contenidos cognitivos y emocionales”. Todo el Yo se encuentra involucrado en la acción o conducta que traduce un valor.

La actitud es el sistema por el cual la persona ordena y determina su relación con el contexto y con los otros. Constituye un modo profundo de enfrentarse a sí mismo y a las realidades que nos toca vivir.

De esto surge la necesidad de reconocer los valores, para ello se requieren ciertas capacidades como las emociones, el juicio y la acción. Estas capacidades que contribuyen a reconocer los valores serán los fundamentos de las intervenciones educativas para educar en valores.

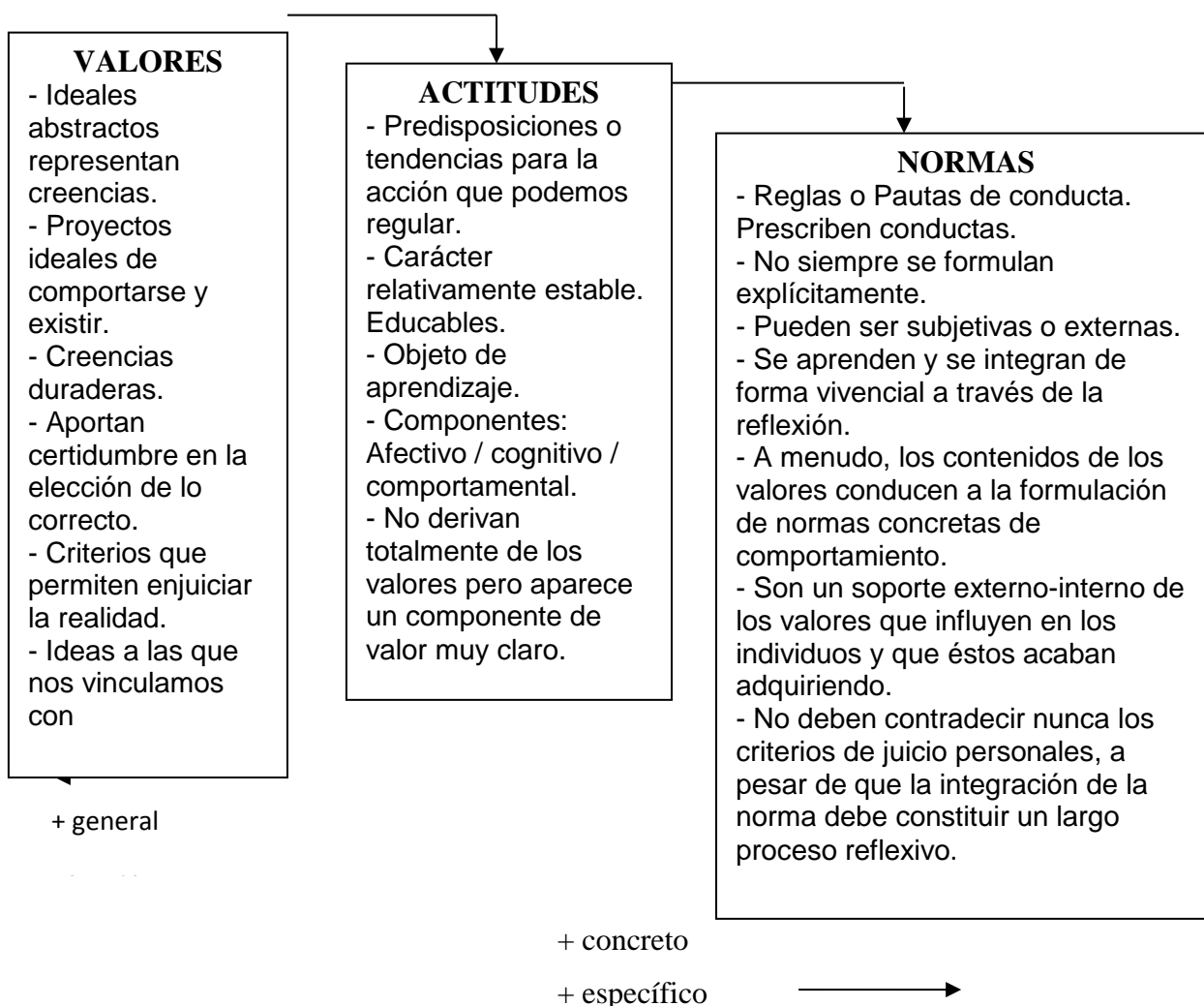
Carranza y Mora (2003) expresan que “los valores pueden concebirse como criterios que permiten enjuiciar la realidad y no son observables ni evaluables, ocupando un eslabón superior al de las actitudes y normas. Así pues, se podría deducir que los **valores** han de traducirse en las correspondientes **actitudes**, y éstas, a su vez, en las correspondientes **normas**”.

Esto es importante tener en cuenta en cualquier propuesta pedagógica ya que los valores orientan la capacidad de reaccionar emocionalmente, dan pautas o criterios de juicio y luego se convierten en guías de la propia acción.

Así desde una visión objetivista puede decirse que:

- Un **valor** es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier situación y momento.
- Una **actitud** es una tendencia a comportarse de forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, hechos o personas.
- Una **norma** es una regla de conducta que han de respetar las personas en determinadas situaciones.
- Los **hábitos** son los comportamientos autorizados orientados a proporcionar seguridad y eficacia.

El siguiente es un cuadro realizado por Puig y Prat citado por Carranza y Mora (2003).



Entonces, ¿de qué valores hablamos? Hablamos de aquellos valores que afectan la conducta de la persona, configuran y modelan sus ideas y condicionan sus sentimientos y actitudes. Están relacionados a la propia existencia de la persona pero que a su vez marcan la vida de los demás.

Harft (1995) habla de **valores básicos** como aquellos mínimos aceptables por todos que permiten la vida en convivencia. Coexisten valores absolutos y son un intento de universalización de valores y principios. Los **valores compartidos** que son determinados por un contexto sociocultural y aceptados en forma generalizada como deseables. Tienen carácter universal, no absoluto. **Disvalores o antivalores** que son aquellos que percibimos como no compartidos.

Por último los **valores no compartidos** pero no **contradictorios con los compartidos**.

Otros hablan de **valores de hecho** y **valores de derecho**.

Los **valores de hecho** son aquellos que en una sociedad determinada se valoran y nunca dejan de estar vigentes aunque permanezcan en un continuo cambio.

Los **valores de derecho** son aquellos que están respaldados por un marco religioso, filosófico o político y los consideran valiosos permitiendo llegar a la mayor cantidad de personas para que se transformen en valores de hecho. Varían en menor medida que los valores de hecho.

La diferencia fundamental es que los valores de hecho se legitiman por su propia vigencia mientras que los de derecho necesitan de una fundamentación.

De todas maneras vamos a hablar de valores universales.

El siguiente es un cuadro de los valores universales de Puig (1993) citado por Carranza y Mora (2003):

Aplicables a situaciones interpersonales variadas

Su lugar natural se encuentra en:

+ Normas sociales.

+ Instituciones.

+ Formas de organización.

+ Regulación de la sociedad

- LIBERTAD
- JUSTICIA
- SOLIDARIDAD
- TOLERANCIA

Contenido útil para enjuiciar

Aptos para:

+ Guiar relaciones personales

+ Aplicar en ámbitos de pequeños colectivos y en ámbitos más amplios

- ABERTURA A LOS DEMÁS
- BENEVOLENCIA
- COOPERACIÓN
- RESPETO
- AMOR
- AMISTAD
- CONSIDERACIÓN
- CUIDADO

Influyen en cualquier relación humana.

Se refieren:

+ A cada uno de los sujetos humanos individualmente considerado

- CAPACIDAD CRÍTICA Y AUTOCRÍTICA
- AUTONOMÍA
- RESPONSABILIDAD
- VOLUNTAD DE VALOR

Los valores básicos como la solidaridad, la justicia, etcétera resultan muy abstractos para llegar a su interiorización en edades tempranas.

Para Vilboa (2004) es preciso potenciar las actitudes y conductas que sean de fácil contextualización en la vida del pequeño para que pueda adoptar comportamientos de evolución e integración progresivas. Los valores claves en el período infantil que reflejan más relevancia según este autor son cuatro:

- . **Autoestima:** si se siente querido acepta y quiere a los demás.
- . **Tolerancia:** respeto indispensable para la convivencia.
- . **Responsabilidad:** constancia, generosidad, honradez.
- . **Cooperación:** el bien común sobre el individual, trabajo compartido.

b) Singularidades de la Educación Física para la educación en valores

Nuestra área posee algunas singularidades que condicionan el modo de abordar, desde ella, la educación en valores. Al respecto transcribo el cuadro que Ruiz Omeñaca (2004) expresa sobre este tema.

SINGULARIDADES DE LA EF	INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN EN VALORES
El núcleo esencial de las actividades está dirigido al cuerpo y al movimiento, como expresiones globales del ser	El acercamiento al mundo de los valores personales, éticos y estéticos se realiza no de forma exclusiva, pero sí fundamentalmente, a partir de las relaciones prácticas que derivan de las diferentes propuestas motrices.
La actividad física posee un carácter vivencial.	Esto le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, cargadas de sentido y ligadas a la propia experiencia en relación con el marco axiológico.
La actividad física resulta habitualmente motivadora para la mayoría de los niños.	Permite que los alumnos se acerquen a los contenidos de índole ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que

	posibilita la consecución de aprendizajes significativos en el ámbito moral.
Las conductas motrices que se manifiestan en este contexto tienen un carácter explícito.	Se produce una notable influencia sobre la elaboración del autoconcepto, aspecto de gran importancia en la pedagogía de los valores.
La actividad está presidida habitualmente por una metodología lúdica.	La actividad ludo motriz, como situación contextualizada en la que convergen el movimiento corporal, el mundo de la afectividad y las relaciones sociales propicia situaciones dotadas de una riqueza notable en lo que atañe a la educación en valores.
La actividad física conlleva una importante implicación emocional.	Confiere una mayor intensidad a las vivencias experimentadas en la actividad física y posibilita la profundización en la dimensión volitiva de la acción ética.
La idiosincrasia de la EF está marcada por su naturaleza relacional.	Permite reparar en el carácter convivencial de muchos valores y amplía la posibilidad de realizar aprendizajes sociales y éticos a partir de las interacciones con los compañeros de actividad.
El carácter social del área la ubica en el lugar en el que confluyen diferentes aspectos de corte económico, ideológico y cultural.	Concede la posibilidad de abordar de un modo crítico los principios que rigen el funcionamiento de nuestra sociedad y los valores que se hacen más o menos explícitos en ella.
La actividad física está condicionada por la influencia que sobre ella y sobre su imagen ofrecen los medios de comunicación social.	Nos permite apreciar la incidencia que, sobre la educación moral, poseen otros contextos de socialización y nos sitúa ante la necesidad de proponer valores convergentes en dichos contextos.
En la EF posee una relevancia especial el currículo oculto.	Nos sitúa en el terreno de llevar el currículo oculto hasta el terreno de lo explícito, dentro

	de una especificación intencional de todos los elementos propios de la EF en coherencia con un sistema axiológico basado en criterios de respeto a las personas y de promoción de la convivencia entre ellas.
En las clases de EF surgen con relativa frecuencia conflictos reales influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del área.	Nos sitúa ante la posibilidad de hacer uso del conflicto como situación de reflexión, de análisis y de aprendizaje en el contexto de la educación en valores.

c) La Educación Física para la paz.

La propuesta de una Educación Física para la paz es una educación física en valores. Y como se expuso anteriormente los valores poseen una naturaleza abstracta e intangible y sólo se hacen explícitos a través de conductas que manifiesta una persona o grupo ante determinadas situaciones, por lo tanto la educación en valores implica la concreción de éstos en una serie de conductas que se pretende que los alumnos manifiesten y en la definición de objetivos actitudinales relacionados con dichas conductas. Desde los diferentes ámbitos de intervención docente reflejados en la definición de educación para la paz, Velázquez Callado (2004) plantea una propuesta con objetivos prioritarios que considera necesarios para favorecer el desarrollo personal, social y ambiental de los alumnos en las clases de educación física y que presentamos en el siguiente cuadro:

Ámbito personal	Ámbito social	Ámbito ambiental
<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 	<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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar el medio ambiente. • Preocuparse por la conservación y mejora del medio ambiente.

aceptación personal. • Promover la autonomía de los alumnos al tomar decisiones, y su responsabilidad en estas acciones	• Regular autónomamente los conflictos por vías no violentas. • Conocer y valorar manifestaciones culturales diferentes de las propias.	
--	--	--

En este sentido, este autor propone para cada uno de estos objetivos, posibles líneas de actuación que no sólo afectan 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 llegar a requerir que el docente modifique conductas personales.

Ámbito personal	
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.
Promover la autonomía de	<ul style="list-style-type: none"> • Participación libre y voluntaria de los alumnos en

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

Ámbito social	
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	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación entre los alumnos de sus propios

los conflictos por vías no violentas.	<p>conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 origen.
Ámbito ambiental	
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.

1.8.2. Optando por la cooperación en Educación Física para abordar la educación en valores.

1.8.2.1. Competición y cooperación

Moreno (2005) dice que “la competencia es un valor que tiene su base en la sociedad de consumo y en un modelo económico neoliberal. El mercado requiere estimularla a través de diversos modelos culturales para continuar vigente. La competencia aparece en los bienes de consumo para lograr la adopción de algo nuevo: un auto que no cumple con todas sus funciones para su uso debe ser cambiado; una prenda de vestir ya no tiene vigencia porque la

moda lo determina. La necesidad de transporte y vestimenta se logra con los bienes que ya se poseen, pero se crean nuevas necesidades ficticias que se vinculan, por ejemplo, con el estatus social, con la pertenencia a un grupo, con la necesidad de reconocimiento, que encuentran su espacio en determinadas características de personalidad para cumplir su objetivo. Un Yo débil cede a estas presiones y se sobreadapta a la competencia viviéndola como normal y habitual.

Así resulta que aparecen, en los grupos y las organizaciones, diversas conductas competitivas en búsqueda de iguales signos porque las personas las han adoptado como modos habituales de comportamiento, que se ven reflejados en la comunicación, los vínculos, la tarea y los afectos.”

Para Fritjof Capra citado por Wilber (2001) y Moreno (2005), “la agresión excesiva, la competencia, el comportamiento destructivo son aspectos predominantes dentro de la especie humana y deben ser tratado en términos de valores culturales en vez de explicarlos pseudocientíficamente como fenómenos intrínsecamente naturales”

El juego no es ajeno a este molde cultural impuesto. Así, se observa como en las aulas, los patios, las playas y en distintos espacios se promueven actividades lúdicas con una fuerte incidencia competitiva. La búsqueda de un resultado, o de una definición final donde algunos ganan y otros pierden mata el proceso del juego, porque todos los participantes estarán pendientes durante el mismo de los resultados y no de la acción de jugar. Pellegrini (2010) plantea incluso la ausencia de cooperación en el deporte escolar en los ámbitos de las clases de Educación Física.

La aceptación de la alta competitividad como un valor supremo hace a las personas más capaces de destruir a otros e incluso a sí mismas.

Moreno (2005) continúa diciendo que competencia que está ligada conceptos como disputa, pelea, contienda, tiene otras acepciones: incumbencia, atribución legítima para el conocimiento de una situación, calidad de competente. Obviamente, el contenido adjudicado a la palabra, es el resultado de la estructura económica, que también hace uso del discurso como elemento dominador

Para que una comunidad sea sustentable, es necesaria la alta competencia de sus miembros, que cada uno realice su tarea de la mejor forma posible, haga uso de todos sus conocimientos y busque superarse más aún.

Se trata de pensar en este caso de personas competentes y no competitivas, que desarrollen en forma adecuada aquello que realizan.

En este proceso, la presencia de los otros no constituye un obstáculo o peligro, por el contrario, puede ser valioso para la mejor realización de la tarea y las personas involucradas.

La **cooperación** es la capacidad de operar con otro u otros. Significa obrar conjuntamente para lograr un fin, y esto supone aspectos procedimentales como:

- tener claridad de objetivos para todos los que actúan,
- herramientas para la comunicación, negociación, toma de decisiones conjuntas y fundamentalmente, aspectos actitudinales que faciliten el operar con otros.

Estos aspectos incluso, se han involucrado en las organizaciones, la globalización también se infiltró en éstas, requiriendo la interconexión de sus miembros en la búsqueda de un objetivo, superar a los otros en base a la competitividad. Cada cosa está relacionada con el todo, también con el mercado. Así estas contradicciones se hacen evidentes: aquello que el mercado mata es hoy el requerimiento para su subsistencia o éxito.

El siguiente cuadro de Morton Deutsch (1960) citado por Vanzan (2000), expresa las evidencias relacionadas en el comportamiento de individuos colocados en pequeños grupos cuando son colocados en la necesidad de alcanzar metas o solucionar conflictos:

SITUACIÓN COOPERATIVA	SITUACIÓN COMPETITIVA
Se percibe que el logro del objetivo es en parte consecuencia de la acción de los otros miembros.	El logro del objetivo es incompatible con la obtención de los objetivos de los demás integrantes.
Son más sensibles a las solicitudes de los otros.	Son menos sensibles a las solicitudes de los otros.
Se ayudan mutuamente con frecuencia.	Se ayudan con menor frecuencia.
Hay mayor homogeneidad de la cantidad de	Hay menor homogeneidad de la cantidad de

contribuciones y participaciones.	contribuciones y participaciones.
La productividad en términos cualitativos es mayor.	La productividad en términos cualitativos es menor.
La especialización de actividades es mayor.	La especialización de actividades es menor.

En el siguiente cuadro Broto F. (1999) presenta los patrones de percepción de los juegos que se manifiestan en la necesidad de jugar para alcanzar una meta común expresados en los juegos de cooperación y competición.

COOPERACIÓN	COMPETICIÓN
VISIÓN DEL JUEGO Ganar juntos	Ganar al otro
EL OTRO Compañero	Adversario
RELACIÓN Interdependencia	Rivalidad
ACCIÓN Jugar con	Jugar contra
CLIMA DE JUEGO Activación	Tensión / stress
RESULTADO Suceso compartido	Victoria individual
CONSECUENCIA Seguir jugando	Acabar con el juego
SENTIMIENTOS Alegría – satisfacción	Frustración
SÍMBOLO Puente	Obstáculo

Dijimos que los valores constituyen guías para la producción de acciones y por lo tanto son organizadores de las situaciones de las prácticas educativas. De acuerdo a esto los valores que se verían afectados según Vanzan (2000) en la composición de acciones didácticas se vincularían a:

SITUACIÓN COOPERATIVA	SITUACIÓN COMPETITIVA
JUSTICIA	PODER
FRATERNIDAD	COMPETITIVIDAD
LIBERTAD	AMBICIÓN
INDEPENDENCIA	OBEDIENCIA
IGUALDAD	EQUIDAD
PARTICIPACIÓN	TRIUNFO
FELICIDAD	HEDONISMO
SOLIDARIDAD	RECONOCIMIENTO SOCIAL
PLACER	HABILIDAD
IMAGINACIÓN	APTITUD
CREATIVIDAD	REPRODUCCIÓN DE VALORES DOMINANTES
INTELECTUALIDAD	CONTROL SOCIAL DEL CONOCIMIENTO
VALORES SUPERADORES O CUESTIONADORES DEL SISTEMA	VALORES CONFORMES AL SISTEMA SOCIAL

En el siguiente cuadro de Vanzan (2000) se observan los tipos de aprendizajes sociales en los juegos motores que predominan en situaciones de cooperación y competición.

COOPERACIÓN	COMPETICIÓN
Toma de conciencia de las normas sociales	No busca el sentido de la norma
Transformar y adaptar las reglas	Conocer y aceptar las reglas
Saber y poder modificarlas o cambiarlas	Sin cuestionamientos
Poder dar múltiples significados	Unicidad de significado
Hombre crítico y sensible a la realidad que lo mueve	Hombre acrítico e insensible

1.8.2.2. Valores introducidos por la cooperación

Consecuentes con esta forma de entender la Educación Física optamos por las actividades, juegos y metodologías cooperativas como medios para una educación en valores.

Creemos que este es un punto de partida procedimental para avanzar en procesos en los que es necesario prestar atención a la comunicación positiva dentro del grupo de iguales , a la coordinación de labores y al establecimiento de relaciones entre los integrantes del grupo de cara a la consecución de un fin en común.

Omeñaca y Ruiz (2001) plantean que los valores introducidos a través de la cooperación no son entes alejados de la realidad de los alumnos sino que en este caso son vivenciados por ellos. Desde la cooperación se introducen factores que repercuten en el desarrollo moral y además:

- Ofrece una metodología generalmente lúdica.
 - Estimula la imaginación y creatividad.
 - Incide en la superación del egocentrismo, asumiendo la existencia de una perspectiva distinta a la propia.
 - Crea un marco adecuado para la exteriorización de los afectos, sentimientos y emociones.
 - Favorece la voluntad y el deseo de autosuperación lo que lleva al progreso personal y al beneficio del grupo.
 - Propicia el aprendizaje de habilidades sociales.
 - Favorece la manifestación de conductas asertivas.
 - Fomenta el aprendizaje de reglas interpersonales relacionadas con la reciprocidad, la cooperación y la capacidad para compartir.
 - Promueve la aceptación y respeto de normas comunes de interacción dentro del grupo.
 - Educa para la convivencia.
 - Hace posible la coordinación de labores como estrategia de actuación.
 - Promueve el desarrollo moral a partir de la participación activa del niño.
 - Abre las puertas a la reflexión y al análisis crítico.
 - Ofrece un contexto en el que cobran un valor relevante la alegría y diversión.
- Omeñaca y Ruiz (2001) exponen los valores y las actitudes que de ellos derivan al plantear situaciones cooperativas.

- **Libertad:** alude a la posibilidad de escoger y a la capacidad de decidir de modo responsable. Algunas actitudes promovidas por la cooperación relacionadas con la libertad son las siguientes:

-Disposición para tomar decisiones buscando soluciones a los problemas motrices planteados por la actividad cooperativa.

-Disposición para decidir en el ámbito de las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo.

-Confianza para manifestar opiniones, puntos de vista, acuerdos o desacuerdos.

-Respeto y responsabilidad en la actividad física tanto con respecto a sí mismo como en relación a los demás.

• **Responsabilidad:** se refiere a la obligación moral asumida sin presión externa. Sus vertientes son dos: individual y colectiva. En el ámbito individual presta atención para conocer los actos libremente elegidos, ser consecuentes con ellos y asumir los resultados que de ellos derivan. En el ámbito colectivo alude a la capacidad para participar en las decisiones grupales y para responder en coherencia con ellas. Este valor está vinculado estrechamente con la libertad en la medida que representa un compromiso con lo que el individuo o el grupo han elegido en ese ejercicio que implica optar libremente. Algunas actitudes promovidas por la cooperación relacionadas con la responsabilidad son:

-Disposición para adoptar medidas de seguridad dentro de la actividad física.

-Actitud responsable hacia el cuidado de su propio cuerpo.

-Interés por mejorar las propias capacidades en la actividad motriz mientras ésta redunde en beneficio individual y colectivo.

-Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados tanto para sí mismo como para los demás.

-Respeto de normas que orientan la clase y las reglas que regulan las situaciones lúdicas.

-Participación aceptando situaciones adversas que se susciten, así como los resultados obtenidos.

-Valoración del comportamiento respetuoso y responsable en relación con los demás.

-Disposición positiva para cuidar los espacios y materiales

-Adopción y respeto de normas que permitan disfrutar del medio natural al tiempo que participa en su cuidado y mejora.

• **Tolerancia:** representa el respeto y la consideración hacia las opiniones ajenas y hacia las formas de vida de los demás, aun cuando éstas sean diferentes a las nuestras. Está configurada por la identidad personal, el sentido de autonomía y la aceptación de la diferencia. Actitudes vinculadas a la tolerancia son:

-Consideración de la cooperación entre personas como forma de afrontar situaciones – problemas planteadas por la actividad motriz y voluntad para respetar y valorar en ellas las ideas aportadas por los demás.

-Disposición para vivir la alegría unida a la convivencia dentro del grupo de iguales.

-Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos.

-Sensibilidad ante las dificultades con las que se encuentran los demás y disposición para prestar ayuda.

-Aceptación y valoración de las personas con independencia de orígenes étnicos, diferencias culturales, orientación religiosa, opiniones, idioma, etc.

-Valoración del comportamiento respetuoso y responsable en relación con los otros.

-Interés por afrontar las situaciones de conflicto a través del diálogo.

• **Diálogo:** como forma de intercambio de información y como modo de comunicación de pensamientos y de sentimientos asentado sobre la reciprocidad. Su valor dentro de las actividades motrices cooperativas es doble: por un lado contribuye a la consecución de los logros que demanda la tarea motriz, por el otro permite poner en evidencia actitudes tendentes hacia la búsqueda del bien común y de la cooperación social. Tiene una especial relevancia como forma deseable de resolución de conflictos. Actitudes vinculadas al diálogo son:

-Valoración de la importancia de comunicarse e intercambiar información para resolver cooperativamente situaciones – problema de índole motriz.

-Interés por desarrollar y mantener relaciones amistosas dentro del grupo.

-Confianza recíproca en las relaciones comunicativas.

-Adopción de una actitud responsable en la convivencia con los otros.

-Disposición para mostrar afectos positivos hacia los demás y para participar en su bienestar.

- Respeto ante la existencia de diversidad de puntos de vista.
- Aceptación de las normas que regulan las relaciones interpersonales en situaciones de aprendizaje motriz.
- Aceptación del uso del diálogo para manifestar una actitud crítica ante situaciones percibidas como injustas.
- Toma de conciencia de la importancia que posee el diálogo como medio para la resolución positiva de situaciones de conflicto.
- **Amistad:** es un sentimiento recíproco de afecto, habitualmente recíproco, que está asentado sobre el trato personal, la responsabilidad, el respeto y la generosidad. Según Trianes (1999) en Omeñaca y Ruiz (2001) la amistad en la infancia se caracteriza por proporcionar seguridad emocional, proveer contextos para aprender intimidad y expresar afectos, por influir en el autoconcepto positivo y por estimular el deseo de compartir las situaciones lúdicas:
 - Disposición para vivir la alegría unida a la convivencia dentro del grupo de iguales.
 - Disposición para participar en el bienestar de los demás y para aceptar las muestras de afecto dadas y recibidas.
 - Valoración del comportamiento respetuoso y responsable en relación con los demás.
 - Implicación en el aprendizaje motriz de los compañeros de juego.
 - Valoración del hecho que representa comunicarse, coordinar acciones motrices y colaborar con los demás de cara a la consecución de los objetivos que plantea el juego.
 - Disposición para compartir información y valorar las ideas aportadas por los compañeros.
 - Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos.
 - Interés y gusto por compartir la actividad motriz y las sensaciones de bienestar que propicia.
 - Interés por desarrollar y mantener relaciones amistosas dentro de la actividad motriz.
- **Cooperación:** como acción conjunta y coordinada entre las personas de cara a la consecución de un fin común, es en sí misma un valor de ser

susceptible de ser aprendido. Desde las actividades, juegos y metodologías cooperativas se promueven las siguientes actitudes:

- Disposición favorable para compartir las capacidades propias, para prestar y recibir ayuda y para coordinar las acciones motrices con los compañeros.
- Valoración del hecho que representa comunicarse y colaborar con los demás de cara a la consecución de objetivos planteados por el juego.
- Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos
- Interés y gusto por compartir la actividad motriz y las sensaciones de bienestar que propicia.
- Valoración del comportamiento respetuoso y responsable en la relación con los demás.
- Disposición favorable para vivir el sentimiento de gozo que está vinculado a la posibilidad de explorar el propio movimiento corporal mientras se colabora dentro del grupo.

De las vivencias positivas asociadas al hecho de cooperar puede surgir la inclusión de la cooperación en su modo de acercarse a la realidad.

- **Autoestima:** hace referencia a la valoración de uno mismo unida a la percepción personal de las propias capacidades. Su elaboración es un proceso que tiene que ver tanto con la propia percepción en los distintos ámbitos de actuación del niño como con la información que le llega desde las personas más significativas de su entorno (padres, maestros, otros niños...). Las actividades cooperativas permiten experimentar sentimientos y vivencias de éxito individual y colectivo y crean un ambiente idóneo para que cada niño reciba de sus iguales mensajes de aceptación y respeto. Y lo hacen, además, de modo que la valoración positiva de una persona no va indefectiblemente unida a la valoración negativa de otras. Las actitudes vinculadas a la autoestima son las siguientes:

- Conocimiento y valoración de las propias posibilidades en un contexto que no sanciona ni excluye ni elimina a los menos capaces.
- Confianza en sí mismo y autonomía personal dentro de una tarea coordinada de grupo.

-Participación activa y voluntaria en las tareas motrices entendiéndolas como un modo de progreso personal y como una forma de diversión y de relación con los otros.

-Respeto hacia los compañeros independientemente de los niveles de competencia motriz que alcancen.

-Disposición para mostrar afectos y actitudes empáticas hacia los compañeros.

• **Competencia motriz:** alude al conjunto de capacidades de índole motriz, cognitiva, afectiva y social, que nos permiten participar con fluidez y eficacia adaptativa en situaciones en las que se demanda la utilización del movimiento corporal. En este sentido la competencia motriz refiere al cuerpo en movimiento como expresión global de la persona. Esta competencia motriz nos remite también al hecho de ser y mostrarse competente, lo cual va vinculado a la eficacia del movimiento. Si la competencia motriz se relaciona con el respeto a valores esenciales como la alegría, la libertad, la responsabilidad, la amistad, la cooperación o la solidaridad, podrá entenderse como un hecho deseable por el que merece la pena esforzarse. Para esto es necesario que se promuevan las siguientes actitudes:

-Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia de practicar actividad motriz para el desarrollo personal.

-Interés por mejorar la competencia motriz intentando superarse y teniendo como referencia las propias posibilidades y limitaciones.

-Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos.

-Sensibilidad ante las dificultades con las que se encuentran los compañeros y voluntad para prestar ayuda.

-Disposición favorable para vivir el sentimiento de gozo que está vinculado a la posibilidad de explorar el propio movimiento corporal mientras se colabora dentro del grupo.

• **Creatividad motriz:** hace referencia a la capacidad de elaborar respuestas nuevas y no conocidas con anterioridad por quienes las produce, vinculadas a la acción, dotada de intencionalidad y significado, del cuerpo en movimiento. Y en este sentido posee vínculos que la asocian a la competencia motriz. Los procesos creativos según Garaigordobil (1995) en Omeñaca y Ruiz (2001) suponen una desestructuración de la realidad seguida de una reestructuración

de la misma que implican a la persona en su totalidad como ser que piensa, siente, se mueve y se relaciona y que se expresa a través del movimiento. Pero lo que interesa es la creatividad como valor, y en este sentido las actitudes que a través de la cooperación se promueven son:

- Valoración de la educación física como un espacio para el juego, la exploración, la fantasía, la imaginación y la creación vinculadas al movimiento corporal.

- Interés por profundizar en la diversidad de soluciones motrices que den respuesta a las situaciones – problemas planteados por los juegos y actividades de cooperación.

- Participación en un clima afectivo y social de clase que haga posible la exploración.

- Confianza en las propias posibilidades como persona que explora y crea.

- Disposición para valorar las ideas propias y las aportadas por los compañeros.

- Sensibilidad para apreciar el movimiento propio y ajeno en función de su plasticidad, su intencionalidad y originalidad.

- **Salud:** la actividad motriz participa en el desarrollo de formas de vida más saludables. En este contexto las actividades motrices de cooperación pueden contribuir a valorar la salud como un estado de bienestar físico, mental y social. Las actitudes que aparecen en las actividades cooperativas y que contribuyen a que la salud sea considerada un valor son:

- Responsabilidad en el cuidado del propio cuerpo y valoración de la importancia que posee la práctica de actividad física para el desarrollo y bienestar tanto personal como colectivo.

- Adopción, dentro de las actividades motrices, de las medidas de seguridad adecuadas.

- Satisfacción por disfrutar de la actividad física y por compartir esta experiencia con los demás.

- Disposición para participar del bienestar de los demás y para aceptar las muestras de afecto dadas y recibidas.

Valoración de la importancia que posee la cooperación ludomotriz para sentirse a gusto consigo mismo, con los demás y con el medio que nos rodea.

- **Autosuperación:** el deseo de mejorar, de progresar, de superarse a sí mismo ha estado siempre especialmente ligado a la actividad física como uno

de los retos que motivan a las personas para participar en ellas. La autosuperación se inserta en un sistema de valores de acuerdo con el cual el deseo de mejora personal queda vinculado al deseo de que el grupo también progrese. Las actividades de cooperación van unidas a las siguientes actitudes:

- Autonomía personal y confianza en sí mismo y en los otros.
- Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia de la actividad física para el desarrollo y bienestar tanto personal como colectivo.
- Interés por aumentar la habilidad motriz intentando superarse y tomando como base las propias posibilidades y limitaciones.
- Interés por experimentar y descubrir nuevas posibilidades de movimiento.
- Participación en la consecución de aprendizajes por parte de los compañeros de actividad.
- Participación en las actividades cooperativas valorando y aceptando las diferencias existentes en cuanto a nivel de destreza alcanzado.

• **Respeto:** alude a la consideración y deferencia de la persona en relación consigo misma, con los demás y con el medio natural. El respeto a uno mismo va unido a la autoaceptación, a la actuación coherente y a la evitación de conductas que pongan en peligro la propia integridad física o la dignidad personal. El respeto a los demás nace del reconocimiento de los derechos de los otros y de su propia dignidad como personas. El respeto a la naturaleza se asienta sobre la valoración de la necesidad de vivir en equilibrio con el mundo que nos rodea. Este es un valor ineludible si queremos participar de una cultura de paz y convivencia. Y cuando la actividad propone cooperar con los demás se propicia un clima de armonía para avanzar en esta alternativa cultural. Ello es posible porque las actividades promueven las siguientes actitudes:

- Aceptación de sí mismo y de las propias posibilidades mostrando una disposición favorable para progresar en todos los ámbitos del desarrollo personal.
- Adopción, dentro de las actividades motrices, de las medidas de seguridad adecuadas.
- Sensibilidad y aceptación ante los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos.

-Aceptación de los demás con independencia de las diferencias en cuanto a raza, color, sexo, origen, posición económica o cualquier otra condición personal.

-Valoración de la importancia que posee la cooperación ludomotriz para sentirse a gusto consigo mismo, con los demás y con el medio que nos rodea.

-Interés por afrontar los conflictos a través del diálogo.

-Disposición para participar en el cuidado y mejora del medio ambiente.

• **Solidaridad:** se refiere a la actuación comprometida con las causas consideradas justas en las que se encuentran implicadas otras personas. Es un valor que se asienta sobre la igualdad entre los humanos y sobre la justicia en las relaciones que rigen la convivencia. Ésta encuentra su camino a través de las siguientes actitudes:

-Sensibilidad y aceptación de los diferentes niveles de destreza alcanzados por los demás como muestra de respeto hacia ellos.

-Sensibilidad ante las dificultades con las que se encuentran los compañeros y voluntad para prestar ayuda.

-Disposición para compartir dentro de la actividad lúdica.

-Aceptación y valoración de las personas con independencia de orígenes étnicos, diferencias culturales, orientación religiosa, opiniones, idioma, etc.

-Valoración del comportamiento responsable en relación con los otros.

-Disposición para mostrar una actitud crítica ante las situaciones que se perciben como injustas.

• **Paz:** va más allá de la ausencia de situaciones de violencia, posee un sentido positivo como valor hasta llegar al espacio en el que conviven el ánimo tranquilo, la armonía, la correspondencia en las relaciones positivas entre las personas, el diálogo, la justicia y la solidaridad. Las actividades de cooperación proveen caminos para avanzar hacia la interiorización vivenciada de la paz como espacio deseable para la convivencia, tanto a través del clima social que suscitan como por medio de las actitudes que promueven, entre las que se destacan las siguientes:

-Satisfacción por disfrutar de la actividad motriz y para compartir esta experiencia con los demás.

-Valoración de la importancia que posee la cooperación ludomotriz para sentirse a gusto consigo mismo y los demás.

-Aceptación de los demás con independencia de las diferencias en cuanto a raza, color, sexo, posición económica, etc.

-Sensibilidad ante las dificultades con las que se encuentran los compañeros y voluntad para prestar ayuda.

-Disposición para participar del bienestar de los demás y para valorar las muestras de afecto dadas y recibidas.

-Valoración del comportamiento respetuoso y responsable en la relación con los otros.

-Respeto de las normas que orientan la actividad de clase y de las que rigen la propia actividad lúdica.

-Interés por afrontar las situaciones de conflicto a través del diálogo.

-Aceptación del uso del diálogo para manifestar una actitud crítica ante situaciones entendidas como injustas.

• **Alegría:** como sentimiento grato y placentero. La cooperación le da un sentido especial ya que es una alegría compartida y al estar unida a las relaciones positivas que se establecen con los compañeros las actitudes que se desarrollan son las siguientes:

-Aceptación de la actividad motriz como un modo de diversión tanto individual como colectiva.

-Interés y gusto por compartir la actividad motriz y por cooperar dentro de ella.

-Asunción de las situaciones de incertidumbre propiciada por los juegos de cooperación como un elemento que suscita la alegría de participar.

-Interés por vivir la alegría unida a la convivencia y a la amistad dentro del grupo de iguales.

-Disposición favorable para vivir el sentimiento de gozo que está vinculado a la posibilidad de explorar el propio movimiento corporal mientras colabora dentro del grupo.

-Participación en la búsqueda de satisfacción para todos los participantes en un clima de confianza.

1.8.2.3. La cooperación como marco para la prosociabilidad.

La estructura de la tarea posee un valor fundamental a la hora de promover conductas prosociales en los alumnos y determina la clase de interacción que los alumnos establecen entre ellos. El modo en que se regulan las relaciones

sociales entre los alumnos y entre éstos y el maestro influyen también en el desarrollo de las capacidades para interactuar socialmente de forma positiva.

Sin duda el desarrollo de juegos, actividades y métodos cooperativos dentro de las clases de educación física depende, en gran medida, de que los alumnos posean las habilidades sociales necesarias para participar en ellos de forma constructiva y de que muestren actitudes vinculadas a la prosociabilidad. Pero a la vez que participan en contextos cooperativos, los alumnos pueden ampliar y diversificar tanto las habilidades sociales como las conductas prosociales.

Ahora bien, para construir convivencia es necesario promover el desarrollo de conductas sociales positivas o prosociales, para eso debemos, tener en claro cuáles son y tratar de definir las.

a) Definición de la conducta prosocial.

Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial en el ámbito de la psicología, y aunque la mayoría de ellas incluyen la idea de “conducta social positiva”, sin embargo, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión. Se discute sobre si deben o no deben incorporarse consideraciones de carácter motivacional en su definición. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: a) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas en la relación interpersonal, y b) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes.

Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial. Por motivación altruista se entiende el deseo de beneficiar al otro con independencia de la propia recompensa, mientras que la motivación no altruista se refiere a la motivación que espera o desea una recompensa propia además de la ajena. Por consiguiente, se plantea una situación de división en las posturas, entre los partidarios de considerar la conducta prosocial al margen de los aspectos motivacionales, y los defensores de incluir la motivación del acto en la definición, considerando dentro del concepto de conducta prosocial un número de conductas interpersonales, tales como ayudar, compartir, cooperar, dar... Así, toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista.

El amplio espectro de definiciones que podemos encontrar en la literatura se agrupa en torno a dos grandes líneas:

1) el de las “definiciones conductuales” que no suelen distinguir entre conducta prosocial y conducta altruista y

2) el de las “definiciones motivacionales” que utilizan la motivación como criterio diferenciador entre conducta prosocial y conducta altruista, incluyendo en esta última la motivación de tipo altruista. Diversos estudios se han dirigido al análisis de las motivaciones subyacentes a estas conductas, destacando un amplio abanico de motivos que van desde un deseo de interacción social, escapar de la culpa, tener sentimiento de orgullo o disminuir sentimientos de aflicción empática.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, un concepto que incorpora estas dos perspectivas (conductual y motivacional) es el vertido por Garaigordobil (2003), y desde la que se entiende por **conducta prosocial “toda conducta social positiva que se realiza para beneficiar a otro con/sin motivación altruista”**, incluyendo conductas como dar, ayudar, cooperar, compartir, consolar, compartir. En nuestro caso y a los fines prácticos adoptaremos el término **conducta prosocial o cooperativa** como sinónimos a los efectos de evitar confusiones terminológicas, entendiendo que para cooperar y avanzar hacia objetivos comunes es necesario el aprendizaje de conductas sociales positivas como las que se describen a continuación.

b) Comportamientos prosociales.

Hay múltiples acciones en la interacción humana que responden a lo que denominamos comportamiento prosocial: ayudar, confortar, dar compartir. Pero para estudiar operativamente estas acciones es necesario previamente definir las.

Para esto nos basaremos en las categorías propuestas por Roche (1991):

- **Ayuda física:** Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- **Servicio físico:** Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.

- **Compartir:** Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
- **Ayuda verbal:** Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- **Consuelo verbal:** Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- **Confirmación y valorización positiva del otro:** Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
- **Escucha profunda:** Conductas metaverbales y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
- **Empatía:** Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
- **Solidaridad:** Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, status, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
- **Presencia positiva y unidad:** Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Este autor afirma que la experiencia educativa orientada a lograr comportamientos prosociales ha sido considerado como uno de los caminos más potencial para cuidar la salud mental del individuo como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar sensiblemente las relaciones sociales.

Entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, se encuentran los siguientes efectos:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y la violencia al ser incompatibles con ellos.

- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone la valorización y atribución positiva interpersonal.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Alimenta la empatía interpersonal y de grupo.
- Aumenta la flexibilidad y el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Dota de salud mental a la persona egocéntrica.
- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el autocontrol ante el afán de dominio sobre los demás.

c) Factores que determinan las conductas prosociales.

- **Factores culturales:** Las normas socio-culturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres.

- **Factores del contexto familiar:** Padres que facilitan el apego seguro, que refuerzan las conductas prosociales, que son modelos de altruismo, que hacen reparar el daño, que dan explicaciones y razones sobre las conductas moralmente adecuadas e inadecuadas tienen con más probabilidad hijos con conductas prosociales.

- **Factores del contexto escolar:** Profesores y compañeros son modelos y agentes de refuerzo influyendo en la conducta prosocial.

- **Factores personales:** A medida que aumenta la edad, el desarrollo cognitivo y moral, la capacidad de perspectiva social, la empatía, aumenta la probabilidad de aparición de la conducta prosocial.

- **Factores situacionales:** La presencia de observadores, de modelos de conducta altruista, la claridad de la situación, la familiaridad, identidad,

conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda son factores que pueden influir en la aparición de la conducta prosocial.

1.8.3. Actividades físicas y juegos cooperativos como propuesta para una Educación Física en valores.

Los juegos cooperativos han tomado fuerza en los últimos años y emergen como un elemento conspirativo de una sociedad que presenta a través de sus “signos de muerte”, un cuadro de agotamiento en sus mecanismos habituales. La violencia y la agresión exacerbadas por estímulos económicos, políticos y sociales, denotan que los logros alcanzados en el plano científico y tecnológico no le traen al hombre, una mejor calidad de vida para satisfacer sus necesidades básicas aún no resueltas.

En este sentido los juegos cooperativos están planeados no para actuar unos contra otros, excluyendo a los que van quedando en el camino, sino para compartir todos, el mismo juego. Se trata de crear situaciones de juego liberadoras de la presión de conductas destructivas.

Los **juegos cooperativos** pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes. 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 centrada en valores.

Son varios los autores que han investigado sobre los valores del juego cooperativo y la importancia de su inclusión en programas educativos tanto formales como informales. Exponemos aquí algunas características.

Orlick (1990) y Brown (1999) expresan las características liberadoras del juego cooperativo:

- **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.
- G. Brown (1999) y Xesus Jares (1992) expresan que los juegos cooperativos estimulan el desarrollo de las siguientes actitudes:
- **La empatía:** la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
 - **Construcción de una relación social positiva:** en estos juegos cambian las actitudes de las personas hacia el juego y hacia ellas mismas, favoreciendo la creación de un ambiente recíproco, apto no solo para la alegría, sino también para el aprendizaje intelectual como actitudinal. Asimismo generan comportamientos prosociales basados en unas relaciones solidarias, afectivas y positivas
 - **La cooperación:** la capacidad para trabajar hacia un objetivo común. Tiene que ver con el desarrollo de capacidades para poder resolver problemas juntos.
 - **El aprecio y autoconcepto positivo:** desarrollar una imagen positiva de sí mismo, la autoestima, la confianza y la seguridad en sí mismo, así como reconocer y expresar la importancia del otro: sus percepciones, sus aporte, sus necesidades. Tiene que ver con la confianza del grupo y la autoestima.
 - **La comunicación:** es la relación de diálogo: el intercambio de sentimientos, conocimientos, aprecio, problemas y perspectivas.
 - **La alegría:** una de las características más importantes de la educación no violenta es la de formar niños alegres. En estos juegos desaparece el miedo al fracaso y al rechazo. Se trata de compartir la alegría que sentimos hacia la vida y a los demás.

1.8.3.1. Definición de actividades cooperativas

Velásquez Callado (2000) expresa que la mayoría de las ideas sobre los juegos cooperativos expresadas por la mayoría de los autores son importantes pero son visiones parciales de una misma realidad.

En este sentido el autor aúna todas esas miradas y las agrupa en una clasificación que abarca la totalidad de las actividades en función de dos variables:

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

En este sentido se encuentran actividades donde no existen interrelaciones en 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 en un mismo tiempo.

- **Las actividades colectivas** implican, 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. 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 pasiva. 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 (ej. Un partido de tenis, o cualquier deporte colectivo).

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. (ej: una carrera de 100 metros llanos), 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 el punto de vista del autor ***el término cooperación sólo puede aplicarse 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, básquetbol, balonmano, 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 aquéllas 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).

De acuerdo al tipo de interrelaciones que se establecen entre las acciones de los 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 mancha, 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 soga.

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. 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, es decir, 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 mancha. 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 del pulpo, 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 buscan 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 puede 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. Se señala 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, los participantes no se preocupan por hacer el mayor número de puntos, que lo único que les interesa es mantener el objeto en movimiento el mayor tiempo posible o lo más rápido posible
- **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.

Debo mencionar que coincido con la propuesta de este autor ya que permite ubicar cualquier actividad en función de su propia estructura interna, de acuerdo con las variables consideradas e integrarla en un único apartado, lo que permite comprender la lógica interna de cualquier actividad, individual o colectiva.

Otro elemento interesante es la diferencia entre oposición y competición. La oposición hace referencia a un tipo de interrelación entre las acciones de los participantes mientras que la competición implica incompatibilidad de meta entre los mismos. Todas las actividades competitivas implican acciones 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. El siguiente cuadro expresa la taxonomía de las actividades físicas.

Interrelación entre las acciones de los 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 sin oposición	No existe

c) **Situaciones paradójicas durante los juegos.** El autor expresa además que en la realidad se pueden dar **situaciones paradójicas** que no responden a la lógica interna de la actividad, conductas competitivas en juegos cooperativos y viceversa. Para esto es necesario distinguir claramente entre **estructura** que corresponde 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 la actividad, lo externo a ella, los jugadores, experiencias previas de los mismos, espacios, tiempos, materiales, factores grupales, situacionales.

La distinción entre estructura y situación nos permite identificar y comprender el porqué de algunas conductas que surgen en nuestras clases. Será necesario 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.

Considerando la estructura interna y el contexto se irán seleccionando las propuestas más adecuadas para cada momento desarrollando un proceso en el que puedan integrarse propuestas cooperativas como: juegos tradicionales, juegos cooperativos con material alternativo, actividades físicas en el medio natural, propuestas cooperativas de iniciación deportiva, entre otros.

A modo de síntesis Ruiz Omeñaca y Omeñaca Cilla (2007) expresa que los elementos más significativos que caracterizan al juego cooperativo son los siguientes:

- Demanda la colaboración entre los integrantes del grupo con el objetivo de conseguir un fin en común.
- Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.
- Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.

- Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los integrantes del grupo.
- No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, entre habilidosos y no habilidosos. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.
- No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

1.8.4. Los conflictos en Educación Física: cooperar para resolverlos.

Uno de los pilares de la educación en valores es la pedagogía del conflicto. Y en las clases de EF surgen con frecuencia conflictos que se ven influenciados por factores afectivos, sociales y ecológicos del área.

Ruiz Omeñaca (2004 pag.71.) expresa la idea de conflicto como aquellas situaciones que surgen cuando existe una discordancia percibida como tal por las partes, entre las consideraciones en torno a la realidad, las necesidades, las tendencias, los intereses o los valores propios de las personas que interactúan en un contexto concreto. Expresa que existen dos constantes inherentes a toda situación conflictiva: interdependencia entre personas e incompatibilidad entre sus objetivos.

Por otro lado, el conflicto, se da en esencia en toda convivencia humana y no entraña en sí mismo un elemento negativo, aunque tampoco, posee indefectiblemente un valor positivo.

No obstante la gran implicancia emocional que genera esta situación y el riesgo de ruptura social que conlleva, provoca inestabilidad e inseguridades en los niños que lo valoran como un hecho negativo.

Para nosotros el conflicto será el motor de desarrollo personal y el dinamizador de relaciones humanas más ricas y versátiles.

Algunos elementos distintivos de la clase de educación física hace necesario tener en cuenta que:

. **En el marco de las relaciones motrices son frecuentes las interacciones sociales.** El trabajo grupal prevalece sobre el individual, por lo que es necesario poner en juego diferentes habilidades sociales y hay mayor implicancia de lo corporal en la comunicación.

. **Las relaciones motrices se nutren de las emociones.** La implicancia emocional es muy intensa y requiere una especial capacidad para el autocontrol de las propias conductas. No se trata de enmascarar las emociones, sino dar cauce necesario para que éstas salgan a la luz de forma positiva, preservando la autoestima personal y la convivencia colectiva.

. **Los vínculos afectivos entre los participantes se hacen presentes.** El modo de afrontar los conflictos se ve condicionado por las relaciones de amistad o de enemistad, de empatía o de distancia afectiva, de solidaridad o de actitud insolidaria entre los participantes.

. **En la actividad física se hacen visibles los desequilibrios de poder entre los participantes.** Siendo este un aspecto sensible a situaciones de conflicto.

. **El ámbito espacial y de libertad de movimiento** unido a la intensa implicancia emocional en la clase influye en que aparezcan reacciones agresivas como primera respuesta en situaciones conflictivas.

. **La EF mantiene una fuerte vinculación con la actividad del niño en otros medios menos formales.** Esto suscita un paralelismo entre conflictos surgidos dentro y fuera de la clase. Esta cercanía en lo referente a los contextos extraescolares, incide en la línea necesaria para que los resultados se puedan transferir a otros contextos habituales en la vida del niño.

Estas características particulares de nuestra área curricular, le confieren un valor especial como contexto pedagógico para una verdadera educación en el conflicto.

1.8.4.1. Fuentes de conflicto en la clase de Educación Física

Ruiz Omeñaca (2004 pag.75.) enumera y agrupa una serie de situaciones que dan origen a conflictos surgidos durante las clases de EF.

. **Conflictos surgidos por discrepancias en el procedimiento.**

Cuando los alumnos no hallan un punto de encuentro en la forma de resolver una situación como puede ser un problema de índole motriz con varias soluciones posibles. La perspectiva de resolución es posible si poseen una

buena capacidad de comunicación y una disposición favorable para experimentar diferentes alternativas y para tener en cuenta las aportaciones realizadas por todos los integrantes del grupo.

. Conflictos de naturaleza afectiva.

Surgen cuando las condiciones no permiten satisfacer simultáneamente las demandas afectivas de los diferentes participantes, porque éstas entran en competencia. Ejemplo: cuando al establecer agrupamientos, varios alumnos quieren estar con el mismo compañero. Diferentes alternativas de resolución pueden ser abordadas en la medida que se avanza en la capacidad de razonamiento moral y la disposición para establecer relaciones de empatía con los sentimientos ajenos.

. Conflictos nacidos de problemas de reparto.

Nacen cuando varias personas desean y reclaman el mismo objeto, como usar el mismo material, el mismo espacio. La posibilidad de solución debe ir unida a la disposición para compartir o repartir en el tiempo el objeto de disputa.

. Conflictos derivados de la existencia de percepciones diferentes de la misma realidad.

Un ejemplo puede ser la percepción distinta sobre si una pelota de voleibol picó o no en la línea de la cancha. Esta es una de las situaciones con pocas alternativas de resolución puesto que, aunque la disposición sea favorable en el sentido de hacer una defensa asertiva de los derechos propios, llegados el momento de buscar soluciones que satisfagan a todos, éstas suelen ser limitadas.

. Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos.

Esto se da cuando, aun habiendo percibido de forma similar un mismo hecho, los participantes hacen una interpretación de la realidad, o al menos la presentan ante el otro, desde la perspectiva que más beneficios particulares puede reportarles. En caso sería el del ejemplo anterior en el que la situación fue percibida de manera similar por varios participantes y seguida por otra parte de una o varias personas implicadas, de una defensa de la opción que más le interesa. El pensamiento sería “sé que la pelota picó en la línea pero defendiendo la idea de que no fue así porque a mi equipo no le conviene”. Aunque es cierto también que algunos acometen esta situación de una forma menos reflexiva y

simplemente defienden sus intereses si ni siquiera detenerse a pensar en lo que creen que ha sucedido. La solución depende de que una parte abandone su postura inicial. Esto es difícil porque una vez iniciado el conflicto entran en juego factores como la propia credibilidad ante los demás, o la autoestima.

. Conflictos derivados de diferencias en la personalidad.

Las diferencias no están en las situaciones, están en los diferentes modos de ser de las personas. Los alumnos, en esta situación, suelen resaltar que el origen del conflicto está en un rasgo de la personalidad del otro que resulta incompatible con la convivencia pacífica. La tolerancia recíproca y la flexibilidad hacia el cambio cuando el modo de ser personal turba la convivencia, surgen como alternativas imprescindibles para avanzar en estas situaciones.

. Conflictos con origen en las relaciones de convivencia.

Aquí hay un grupo de conflictos heterogéneo en cuanto a su inicio pero con pautas comunes en cuanto a que tienen más que ver con las relaciones sociales que con la actividad en sí misma. Son frecuentes cuando algunos miembros del grupo tratan de asumir un liderazgo no aceptado por los demás, cuando las personas se ven forzadas a adoptar roles con los que no se sienten a gusto, cuando el estatus propio es cuestionado, cuando las personas son rechazadas por sus compañeros de actividad, cuando alguien trata de imponerse a través de la acción violenta. La complejidad en este caso es mayor y la solución avanza en la medida que se logra la reestructuración de las relaciones dentro del grupo. Cuando la solución se logra en estos casos, el proceso como el resultado suelen ser especialmente enriquecedores para el grupo, en general, y sus integrantes, en particular.

. Conflictos de naturaleza cultural y étnica.

Estas situaciones nos ubican en torno a los alumnos de un minoría cultural o étnica, ante tensiones familiares por las dificultades económicas, la falta de privacidad y de una vivienda digna, el desarraigo o el choque cultural y, en lo que respecta a los alumnos de la mayoría ya establecida, ante los prejuicios y estereotipos personales o familiares, la fuerza uniformadora que se basa en una cultura universalmente válida, o la falta de aceptación de quien se considera diferente. Para esto es necesario propiciar el diálogo intersubjetivo en relación a los principios de igualdad y equidad., las normas que rigen la

convivencia y las actitudes prosociales como base para la relación con otras personas.

Velázquez Callado (2008) expone el origen de los conflictos surgidos durante las clases de EF desde el punto de vista de los alumnos. Las respuestas reflejan problemas con sus compañeros de clases y por otro los problemas derivados de la actitud del profesor. Los problemas con sus compañeros pueden agruparse en las siguientes categorías:

. Conflictos derivados del incumplimiento consciente de una norma de juego

Esto tiene la intención de obtener una ventaja sobre los otros. Se da en todo tipo de actividades, competitivas, no competitivas con oposición o cooperativas pero sólo genera un problema en los dos primeros casos. En las actividades cooperativas el incumplimiento consciente se orienta a tener un beneficio en el juego, a diferencia de los casos anteriores no perjudica al resto de sus compañeros, por lo que no genera ningún conflicto interpersonal. Aun así es conveniente la intervención del profesor.

. Conflictos derivados de no comprender o malinterpretar una norma de juego. También es un tipo de conflicto muy común en los juegos competitivos y en los juegos de cambio de rol, en los juegos cooperativos a lo sumo provoca discusiones entre las personas para determinar lo que está permitido o no. Cuando la norma no es clara es necesaria la intervención del profesor para aclarar dudas, o muchas veces, el mismo grupo puede ponerse de acuerdo sobre lo que está y no está permitido hacer en el juego.

. Conflictos derivados del resultado en actividades competitivas.

Este tipo de conflicto implica el menosprecio al contrario cuando se gana, o la búsqueda del culpable cuando se pierde. Además la no aceptación de la derrota puede generar en algunos niños situaciones de agresividad incontrolada. El juego competitivo es fuente de conflicto desde el instante en que parte de la incompatibilidad de meta. Esto no significa evitar la competición, pero sí en pensar otro tipo de propuestas que eviten que para algunos alumnos el único elemento motivador sea el resultado.

. Conflictos derivados de un daño accidental.

Tienen que ver con la reacción inapropiada de algunos alumnos ante un daño accidental. Ante estas situaciones puede resultar útil que las personas

involucradas expongan los problemas que tuvieron que derivaron en la reacción inadecuada, y concluir que el proceso debe ser primero preguntar adecuadamente, segundo escuchar la respuesta, que también debe ser adecuada, y, en tercer lugar, reaccionar racionalmente.

. Conflictos derivados de situaciones de rechazo a compañeros.

Situaciones con alumnos marginados por diversos motivos: porque no son suficientemente hábiles y con ellos pierden siempre, por timidez o por miedo a burlas como puede ser juntarse chicas y chicos, entre otros motivos. Estas situaciones a veces son el reflejo de otros problemas mucho más grave, a veces incluso patológicos, de relación interpersonal, baja autoestima, agresividad incontrolada, etc.

Los problemas relacionados con el profesor según los alumnos están dados por situaciones donde el profesor asume una actitud demasiado autoritaria en algunos casos, o pasivas en otros, donde no interviene o no se interesa por lo que le sucede a sus alumnos.

Si unimos los criterios de los dos autores podemos agrupar los conflictos de la siguiente manera.

.Conflictos en torno a los materiales y espacios.

.Problemas de reparto en el uso de materiales y espacios

. Conflictos en torno a sus compañeros.

.Conflictos por diferencias de personalidad.

.Conflictos de naturaleza cultural y étnica.

.Conflictos de naturaleza afectiva: ejemplo: derivados de situaciones de rechazo a compañeros.

.Conflictos con origen en las relaciones de convivencia.

.Conflictos en torno a la actividad.

.Conflictos por discrepancias en el procedimiento.

.Conflictos derivados del incumplimiento consciente de la norma.

.Conflictos derivados de percepciones diferentes de una misma realidad.

.Conflictos marcados por la defensa de intereses contrapuestos.

.Conflictos derivados de no comprender o malinterpretar una norma de juego

.Conflictos derivados del resultado en actividades competitivas

. Conflictos en torno al profesor.

.Conflictos por actitudes del profesor, demasiados autoritarias o demasiado pasivas. Si bien lo expresado es desde el punto de vista de los alumnos, nosotros podríamos agregar como otro punto:

. Conflictos derivados de los modos de intervención del profesor en las situaciones de conflictos.

Omeñaca y Ruiz (2001) siguiendo los aportes de Grasa (1991) expresan que las actuaciones de los alumnos para afrontar los conflictos pueden ir encaminadas en las distintas direcciones:

- **Imponer** los propios criterios y buscar una solución positiva para sí mismo, sin preocuparse de la forma en que el otro percibe la situación ni en que la solución aportada le resulte satisfactoria.
- **Ceder** ante la postura del otro, renunciando a la posición propia, sin que este hecho sea el resultado de la reflexión y sin valorar si lo aportado por el otro es o no razonable.
- **Eludir** la situación de conflicto.
- **Negociar** para encontrar un punto de acuerdo en el que todos cedan en parte y en el que todos también vean parte de sus deseos satisfechos.
- **Cooperar** en la búsqueda de soluciones para satisfacer tanto los deseos propios como los ajenos.

Todas estas son opciones que poseen distinto valor. Lo deseable sería que los conflictos se resuelvan a través de la cooperación, aunque esto muchas veces no es posible, para ello la negociación y la búsqueda responsable de un punto de encuentro también es una forma constructiva de resolver un conflicto.

En cualquier caso la cooperación y la negociación están lejos de las otras tres opciones (imponer, ceder o eludir).

La intervención docente debe estar orientada hacia el desarrollo de la capacidad para hacer uso del diálogo como procedimiento para la resolución del conflicto y hacia la capacitación para tomar decisiones en forma autónoma a partir de él. Muchas veces el proceso de resolución de conflictos puede aparecer entre los alumnos a través de un gesto, una acción de reconocimiento de un error o una disculpa, por lo que el análisis y la resolución del conflicto debe ser entendido con suficiente flexibilidad.

Omeñaca y Ruiz (2001) plantean que cuando esto no es posible el conflicto puede ser abordado a través de los siguientes pasos:

a. Creación de un clima emocional adecuado: la actividad motriz es fuente constante de reacciones emocionales. Y las situaciones conflictivas no están exentas de esta carga emocional. Con frecuencia un alumno se siente tan ofendido por la actuación de otro que no es capaz de atender a sus argumentos. En consecuencia es necesario rebajar el clima emocional antes de abordar el problema, dado que así es muy difícil que pueda afrontar constructivamente un conflicto.

b. Exposición del conflicto: supone la puesta en común de la situación conflictiva. Todas las partes deben tener la posibilidad de exponer cómo perciben la situación y plantear sus razones al respecto. La función del maestro, en este momento, cuando se requiere, debe ser la de mediador para garantizar que todos tengan la oportunidad de expresarse. Con todo, debe quedar claro que es necesario seguir avanzando.

c. Planteamiento de posibles soluciones: Los alumnos se dirigen ahora hacia la búsqueda de alternativas constructivas que den solución al problema planteado. La función del maestro, si es necesaria, debe ser la de seguir propiciando la participación de todos.

d. Búsqueda del acuerdo: el acuerdo ha de dejar satisfecha a todas las partes implicadas. En ocasiones algunos renuncian a su propia postura, no ya como resultado de eludir el conflicto, sino por un proceso de reflexión que les lleva a valorar positivamente la postura del otro. Otras veces es necesaria la negociación para llegar a un punto de acuerdo. Y en determinadas circunstancias es posible la opción de cooperación. En cualquiera de los casos, el maestro, como mediador, debe crear un clima de compromiso en el que el alumno preste atención no sólo a lo que a él le interesa sino también lo que le conviene al otro.

e. Puesta en práctica del acuerdo: la solución acordada debe ser puesta en práctica contando con el compromiso de los alumnos implicados para cumplir con la parte del acuerdo que les corresponde.

f. Valoración: es necesario que los alumnos valoren el resultado de la superación dialogada del conflicto. El maestro puede ofrecer información a los alumnos reparando en la valoración positiva, no sólo del acuerdo alcanzado, sino también del proceso de resolución y, de modo especial, de la capacidad de los niños para haber llegado hasta dicho acuerdo.

1.8.5. Métodos de aprendizaje cooperativo en Educación Física.

No basta la sola aplicación de actividades lúdicas cooperativas para el desarrollo de conductas prosociales que mejoren la convivencia en el aula. Es necesario pensar la construcción de la convivencia desde un enfoque globalizador de la enseñanza. Éste permite romper con las concepciones que plantean estrategias que tienden a la atomización y acumulación de conocimientos y posibilita pensar los aprendizajes a partir de las relaciones y resignificaciones que los alumnos realizan (Boggino, 2005). En este sentido es necesario intervenir promoviendo formas de organización que propicien relaciones entre alumnos enriquecedoras para todos ellos.

Dentro de este marco se sitúan los juegos cooperativos a los que nos hemos referido en el capítulo anterior. Pero no siempre se puede promover en nuestros alumnos el desarrollo de distintas capacidades utilizando, de forma exclusiva, una metodología lúdica.

Buena parte de la filosofía y de los fines educativos de los juegos de cooperación se mantiene a través de los métodos de aprendizaje cooperativo que pueden cubrir, además, un amplio espectro de situaciones de aprendizaje a las que nos es más difícil llegar a través de las actividades lúdicas.

Velázquez Callado (2004) expresa que el **aprendizaje cooperativo es una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje**. Por su parte, Ruiz Omeñaca (2008), lo define de un modo global como un **conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros**.

1.8.5.1. Fundamentos teóricos del Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se funda en las siguientes teorías: la Teoría Sociocultural de Vygotsky, la Teoría Genética de Piaget y su desarrollo a través de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, la Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson, el Aprendizaje

Significativo de Ausubel, la Psicología Humanista de Rogers y la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

a) Teoría Sociocultural de Vygotsky.

Defiende que **el desarrollo humano está sujeto a procesos históricos, culturales y sociales más que a procesos naturales o biológicos**: el desarrollo psicológico del individuo es el resultado de su interacción constante con el contexto socio-histórico en el que vive.

El aprendizaje es un proceso donde lo social y lo individual se interrelacionan: las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven. Toda función cognitiva aparece dos veces o en dos planos distintos: primero en el plano interpersonal o social y después se reconstruye en un plano intrapersonal o psicológico, mediante un proceso de interiorización en el que el lenguaje cumple una doble función como:

- vehículo social, que permite al individuo comunicarse con los demás, intercambiar y contrastar opiniones, y crear conocimiento compartido.
- herramienta de pensamiento, que permite al individuo organizar su pensamiento, convirtiéndose en un elemento fundamental de los procesos psicológicos superiores.

De este modo, el individuo aprende en su interacción con los demás, a partir de la cual, procesa la nueva información hasta incorporarla en su estructura cognitiva.

Para explicar el aprendizaje, Vygotsky propuso su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que definió como: *la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados.*

La ZDP no puede entenderse como un espacio fijo o estático, sino como un espacio dinámico, en constante proceso de cambio con la propia interacción: *lo que una persona es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí sola.*

El aprendizaje cooperativo:

-rentabiliza las enormes potencialidades que ofrece el grupo-clase para el aprendizaje, a través del establecimiento de canales multidireccionales de interacción social.

-al promover la realización conjunta de las actividades de aprendizaje, se generalizan las situaciones de construcción de conocimientos compartidos.

-al estructurar sistemas de interacción social eficaces, se promueven las situaciones de andamiaje entre alumnos, en las que unos actúan sobre la ZDP de otros. Así, se maximizan las posibilidades de aprender del alumnado.

-promueve un mayor dominio del lenguaje como vehículo de comunicación y herramienta de pensamiento. El habla es el instrumento básico para que los alumnos contrasten y modifiquen los esquemas de conocimiento que van construyendo.

-al establecer una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos, propicia un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos.

b) Teoría Genética de Piaget y la Escuela de Psicología Social de Ginebra.

La interacción social es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores (razonamiento, planificación, memoria, atención voluntaria, creatividad...), cuyo papel resulta decisivo para el aprendizaje. El progreso intelectual es una sucesión de situaciones de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio en las estructuras cognitivas.

1. La estructura cognitiva se abre para incorporar nueva información.
2. Cuando esta nueva información entra en conflicto con la estructura cognitiva previa, se produce un desequilibrio o conflicto cognitivo.
3. El sistema cognitivo trata de reequilibrarse, realizando las modificaciones necesarias en el esquema previo hasta conseguir la acomodación de los nuevos elementos.
4. Así, se consigue un equilibrio superior y el sistema se cierra.

Partiendo de las ideas de Piaget, los autores de la Escuela de Psicología Social de Ginebra sostienen que el núcleo de todo proceso enseñanza-aprendizaje es la interacción social, ya que el conocimiento no se construye, sino que se co-construye cuando interactúan dos o más personas.

El aprendizaje cooperativo:

-al propiciar las dinámicas de trabajo en agrupamientos heterogéneos, genera conflictos sociocognitivos que conducen a la reestructuración de aprendizajes,

a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias. Todo ello se traduce en avances cognitivos importantes:

- dota a los alumnos de las habilidades sociales y comunicativas para participar en discusiones y debates eficaces. De ese modo, se maximizan las potencialidades de aprendizaje que ofrecen los conflictos sociocognitivos.

- contribuye a que las producciones de los alumnos sean más ricas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos.

c) Teoría de la Interdependencia Positiva de los hermanos Johnson

La forma como se estructura la interdependencia social dentro del grupo, determina la interacción entre sus miembros y, con ello, los resultados.

- **Interdependencia positiva** (cooperación) deriva en una *interacción promotora* en la que los individuos animan y facilitan los esfuerzos de los demás.

- **Interdependencia negativa** (competencia) deriva en una *interacción de oposición* en la que los individuos desalientan y obstruyen los esfuerzos de los demás.

- **Ausencia de interdependencia** (esfuerzos individualistas) no existe interacción, ya que los individuos trabajan independientemente sin ningún intercambio.

La **interacción promotora** conduce a aumentar los esfuerzos hacia el logro, a promover relaciones interpersonales positivas y a la salud emocional.

La **interacción basada en la oposición o la ausencia de interacción**, llevan a una disminución de los esfuerzos hacia el logro, a relaciones interpersonales negativas y desajustes emocionales o psicológicos.

El aprendizaje cooperativo:

- contribuye a la implantación de una dinámica cooperativa en el aula, en la que existe una correlación positiva entre las metas de los alumnos. De este modo, los estudiantes trabajan juntos buscando un objetivo común: maximizar el aprendizaje de todos.

La interdependencia positiva que se establece redundará en:

- el aumento de los esfuerzos hacia el logro, de las relaciones interpersonales positivas y de la salud emocional.

- el desarrollo por parte de los estudiantes de una marcada responsabilidad individual y grupal.
- el fomento de una interacción interpersonal que apunta hacia la promoción del aprendizaje de todos los alumnos.
- la democratización de las oportunidades de éxito.
- el desarrollo de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos, el apoyo y la ayuda mutua.

d) El aprendizaje significativo de Ausubel.

Hay que superar la idea del alumno como receptor pasivo del conocimiento que le transmite el profesor: **El alumno debe pasar a la actividad y convertirse en un constructor de conocimientos.**

El **aprendizaje significativo** es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera **no arbitraria** y **sustantiva** (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

Características:

- **No-arbitrariedad:** el material nuevo será aprendido significativamente sólo si el sujeto posee los conocimientos específicamente relevantes e inclusivos (subsumidores) que permitan “anclar” los nuevos contenidos y darles sentido.
- **Sustantividad:** lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, no las palabras precisas usadas para expresarlas.

El aprendizaje es significativo si el alumno establece relaciones con sentido entre sus conocimientos previos y el nuevo contenido. Para ello debe procesar cognitivamente la nueva información y movilizar y actualizar sus conocimientos previos para tratar de entender la relación que guardan con el nuevo contenido.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario:

- Que el aprendizaje tenga sentido para el alumno.
- Que la información que se presenta este estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica).
- Que los contenidos se relacionen con lo que el alumno ya sabe (significatividad psicológica).
- Que el alumno disponga de las estrategias necesarias tanto para el procesamiento de la nueva información, como para el “recuerdo” (activación) de sus conocimientos previos.

El aprendizaje cooperativo promueve los aprendizajes significativos, ya que el trabajo en equipo permite la modificación de los contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los alumnos, a través de la clarificación de dudas, la utilización de un vocabulario adecuado, la explicación más detenida de un concepto,

- el diálogo, la discusión y las explicaciones mutuas, conducen al procesamiento cognitivo de los contenidos y a un aumento de la comprensión,
- la confrontación de puntos de vista distintos contribuye a la reestructuración de los esquemas de conocimiento a través de la aparición de conflictos sociocognitivos,
- el grupo ofrece un entorno de trabajo relajado que fomenta la participación de los más inseguros. Al verbalizar el alumno sus esquemas cognitivos respecto al contenido, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista,
- en las dinámicas cooperativas los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas,
- las tareas cooperativas permiten asimilar estrategias de aprendizaje al tiempo que se aprenden los contenidos. Esto se debe a que:
 - se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas..., muchas de las cuales antes eran monopolio del profesorado.
 - se propicia un clima afectivo adecuado para el uso de las estrategias de aprendizaje, debido a la reducción de la ansiedad, el aumento de la autoestima y la motivación, etc.
 - al trabajar juntos, los alumnos pueden asimilar nuevas estrategias de aprendizaje a través de la observación y la imitación de sus compañeros.

e) La psicología humanista de Rogers.

La psicología humanista (o humanística) aporta tres elementos fundamentales al aprendizaje cooperativo:

- La **diversidad** como rasgo distintivo de lo humano, de lo que se deriva la concepción del aprendizaje como **proceso de elaboración personal**.

- La **dimensión afectiva del aprendizaje**, que se articula a dos niveles: la educación como proceso integral, que afecta a todas las dimensiones de la persona, incluyendo las socioafectivas y la decisiva influencia de factores afectivos en el proceso de aprendizaje.
- La importancia del **clima del aula** como elemento condicionante del aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo contribuye a crear un clima de aula seguro y promovedor, en el que:

- Se minimizan las amenazas hacia el autoconcepto y autoestima.
 - La diversidad se concibe como un elemento enriquecedor.
 - Se fomentan relaciones positivas basadas en la valoración de las diferencias.
- Al trabajar en grupos pequeños, ofrece al alumno un entorno de trabajo tranquilo, en el que encuentra:
- Tiempo suficiente para pensar y procesar la información.
 - Múltiples oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación.
 - El apoyo de los compañeros, que contribuyen a adecuar los contenidos a sus necesidades.

Todo ello deriva en un aumento de las probabilidades de éxito escolar que influyen en las expectativas que mantiene el maestro sobre los alumnos.

f) La Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples, sostiene que tenemos, al menos, ocho inteligencias diferentes que tienen una localización específica en el cerebro, poseen un sistema simbólico o representativo propio, tienen una evolución característica propia y pueden ser observables en genios, prodigios y otros individuos excepcionales.

La mayoría de los individuos tenemos la totalidad de este espectro de inteligencias. Cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

Así tenemos: inteligencia verbal – lingüística, lógico – matemática, espacial, corporal – cinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista.

El aprendizaje cooperativo:

-Contribuye al desarrollo específico de la inteligencia interpersonal, ya que dota a los alumnos de las destrezas necesarias para la interacción social: ponerse en el lugar del otro, establecer y mantener relaciones positivas con los demás, trabajar en equipo, planificar actividades y organizar tareas, tomar decisiones y negociar acuerdos, ejercer un liderazgo compartido, comunicarse de manera clara y eficaz, resolver conflictos de forma constructiva, dar y pedir ayuda y apoyo.

-Contribuye a estimular el desarrollo de las distintas inteligencias, ya que aumenta la variedad y riqueza de las experiencias educativas, lo que implica la utilización de habilidades relacionadas con las diferentes inteligencias y además, el grupo ofrece un entorno relajado y seguro que anima a los alumnos a participar abiertamente en las actividades, lo que les permite poner en práctica sus distintas habilidades.

-Favorece la flexibilización de la intervención educativa, adaptándola a las necesidades de alumnos con inteligencias distintas. Dentro de los grupos la información puede ser procesada de formas diversas, lo que facilita la comprensión de los contenidos por parte de todos.

-Amplía el abanico de habilidades que son sujeto de evaluación, con lo que se multiplican las posibilidades de que alumnos con talentos distintos obtengan reconocimiento. Esto supone una experiencia cristalizante (emociones positivas, seguridad, confianza, etc), que potencia el desarrollo de las diversas inteligencias.

g) El Conductismo.

Ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite.

Para fortalecer una conducta determinada debemos utilizar:

-refuerzo positivo: es la consecuencia agradable que se obtiene tras realizar una conducta.

-refuerzo negativo: en este caso, la consecuencia agradable que se deriva de la conducta implica la desaparición de una sensación desagradable.

Por el contrario, para debilitar una conducta debemos utilizar...

-castigo positivo: es la consecuencia desagradable que se obtiene tras realizar la conducta.

-castigo negativo: en este caso, la consecuencia desagradable que se deriva de la conducta implica la pérdida de algo agradable.

La perspectiva del aprendizaje conductual sostiene que los estudiantes trabajarán arduamente en aquellas tareas que les supongan una recompensa de algún tipo.

El **aprendizaje cooperativo** está diseñado para proveer de incentivos a los miembros del grupo por participar en un esfuerzo grupal.

El aumento de la variedad y riqueza de las experiencias de aprendizaje y la generalización de las situaciones de ayuda y apoyo mutuo, deriva en la democratización de las posibilidades de éxito escolar y, por consiguiente, de reconocimiento (recompensa).

1.8.5.2. Ventajas del aprendizaje cooperativo.

- ***El aprendizaje cooperativo contribuye al desarrollo cognitivo.***

Está comprobado que las dinámicas cooperativas, al favorecer la confrontación de puntos de vista, generan conflictos de tipo cognitivo que conducen a la reestructuración de aprendizajes, a través de la búsqueda de nuevas soluciones y la asimilación de perspectivas diferentes a las propias.

El intercambio dialógico desarrollado dentro de los grupos de trabajo cooperativo deriva en que las producciones de los alumnos sean más ricas y estén más conseguidas, ya que se basan en propuestas y soluciones de sujetos con experiencias y conocimientos distintos.

Dentro de los contextos cooperativos es tan importante *lo que se aprende* que el *cómo se aprende*. Incluso podemos decir que en muchas ocasiones se pone el énfasis en los procesos más que en los resultados, ya que se apunta a que el alumno aprenda a aprender. Por ello, el aprendizaje cooperativo favorece la asimilación de nuevas estrategias para aprender, a partir de la observación de otros modelos.

- ***El aprendizaje cooperativo reduce la ansiedad***

Entendemos la ansiedad como la aprensión que experimenta el alumno al enfrentarse ante una situación o problema que no está seguro de poder afrontar. La ansiedad es considerada por muchos autores como el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Generalmente, se la asocia a sentimientos negativos como el desasosiego, la

frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Existen tres componentes relacionados entre sí:

- La ansiedad de aceptación: *¿Me aceptarán, gustaré, me querrán?*
- La ansiedad de orientación: *¿Comprenderé lo que sucede?*
- La ansiedad de actuación: *¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?*

La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, que derivan en un rendimiento pobre que, a su vez, produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la ansiedad en la medida que fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos, ya que les permite que se relajen y trabajen en un entorno tranquilo en el que encuentran el tiempo suficiente para pensar, las oportunidades para ensayar y recibir retroalimentación y mucho mayores probabilidades de éxito, derivadas tanto del apoyo y ayuda de sus compañeros, como de la adecuación de la intervención educativa a sus peculiaridades.

- ***El aprendizaje cooperativo fomenta la interacción.***

Las enormes posibilidades de interacción que ofrece el aprendizaje cooperativo constituyen, sin duda, una de sus mayores ventajas. Si tenemos en cuenta que la psicología actual defiende que el ser humano se construye a sí mismo en la interacción social, comprenderemos que las posibilidades de desarrollo que ofrece una dinámica basada en el intercambio comunicativo constante son muy importantes.

- ***El aprendizaje cooperativo fomenta la autonomía y la independencia.***

Dentro de una dinámica cooperativa se reduce considerablemente la dependencia de los alumnos con respecto al profesor, ya que los compañeros pueden proporcionar el tipo de apoyo que antes corría a cargo del docente. De este modo, los alumnos se vuelven más autónomos e independientes en su aprendizaje, al tiempo que el grupo de iguales les proporciona unos niveles de ayuda mucho mayores y más adecuados a sus necesidades. Al mismo tiempo, el docente tiene más tiempo para ocuparse de otras tareas como la planificación de las experiencias de aprendizaje, la recopilación y elaboración de recursos didácticos o el apoyo individualizado a aquellos alumnos que demandan más atención.

Del mismo modo, el trabajo cooperativo permite que los alumnos se impliquen en una variedad de procedimientos que antes estaban reservados al profesor,

como por ejemplo, la planificación de la tarea, el control de su progreso, la búsqueda y selección de los recursos, etc. Todo ello deriva en una mayor responsabilidad por parte de los educandos respecto de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

- ***El aprendizaje cooperativo permite la adecuación de los contenidos al nivel de los alumnos.***

La interacción en grupo facilita la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos curriculares. El trabajo conjunto dentro del equipo heterogéneo permite la modificación de dichos contenidos hasta adecuarlos al nivel de comprensión de cada uno de los educandos. Esto se produce a través de la solicitud de clarificación de los puntos dudosos, de la utilización de un vocabulario adecuado, de la explicación más detenida de un concepto clave, etc.

Además, el trabajo cooperativo produce una seguridad en los alumnos que acaba fomentando la participación de los más tímidos e inseguros en el trabajo conjunto y la distribución equitativa del turno de palabra. Al comunicar el educando sus esquemas cognitivos relacionados con el contenido tratado, va reestructurándolos y recibiendo la retroalimentación necesaria para corregir y completar sus puntos de vista.

- ***El aprendizaje cooperativo promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico.***

Cuando los alumnos trabajan en contextos cooperativos, se ponen en juego toda una serie de destrezas metacognitivas relacionadas con la propia interacción cooperativa: planificación y organización de la tarea, toma de decisiones, argumentación y defensa de posturas, negociación de puntos de vista, resolución de problemas. Y todo ello, porque en el trabajo cooperativo los alumnos cuentan con el tiempo necesario para reflexionar, pensar y asociar sus ideas previas con las nuevas; y con la oportunidad de realizar actividades que antes eran monopolio del profesorado: planificación, organización, toma de decisiones, tutoría de otros compañeros, etc.

- ***El aprendizaje cooperativo favorece la integración y la comprensión intercultural.***

Al impulsar la aparición de conductas prosociales basadas en la relación e interacción positivas y la resolución constructiva de conflictos, las dinámicas

cooperativas se presentan como una poderosa herramienta de integración, que contribuye a:

-Compensar situaciones de exclusión social, sobre todo en el caso de alumnos rechazados.

-Promover relaciones multiculturales positivas, reforzando los vínculos entre alumnos que proceden de diferentes etnias, grupos sociales y culturales.

-Mejorar la aceptación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

De este modo, el aprendizaje cooperativo es una vía idónea para la transmisión de aquellos valores que son indispensables para vivir en una sociedad diversa, multicultural y democrática.

- ***El aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo socioafectivo.***

Los contextos cooperativos contribuyen significativamente al aumento de la cantidad y calidad de las interacciones entre alumnos, lo que fomenta el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (aprender a relacionarse, escuchar activamente, hablar por turnos, intercambiar ideas y sentimientos, aceptar la diversidad...) y habilidades para el trabajo en grupo (tomar decisiones, planificar, incorporar las expectativas de todos, determinar su propia organización).

Esta interacción constante se traduce en una mayor cohesión dentro del grupo-clase, potenciada por el desarrollo de actitudes de apertura, amistad y confianza, que derivan en el acercamiento e integración entre compañeros. De este modo, se generaliza dentro del grupo-clase una valoración positiva de los demás, que incide en un mayor entendimiento entre iguales, la ayuda mutua y la aceptación de ideas.

Así mismo, la interacción cooperativa genera un lenguaje de códigos comunes que incide en una mayor y mejor comunicación, convirtiéndose el diálogo en el núcleo vertebrador de la experiencia educativa.

Por otro lado, las dinámicas cooperativas favorecen el aprendizaje de habilidades sociales, a partir de la observación de otros modelos, y el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo, etc.

- ***El aprendizaje cooperativo aumenta la motivación por el trabajo escolar.***

Podemos definir la motivación hacia el aprendizaje como el grado en que los estudiantes se esfuerzan para alcanzar las metas académicas que perciben como importantes y valiosas. Consta de una serie de elementos: sentimientos de orgullo y satisfacción por el buen rendimiento, planificación, procesamiento de la información, búsqueda de nueva información y conceptualización del conocimiento, ausencia de ansiedad y de miedo al fracaso, etc.

El tipo de motivación para el aprendizaje depende del contexto en que se produce la interacción interpersonal. Si ésta se produce en un contexto de interdependencia positiva, en el que los alumnos se apoyan, se ayudan y alientan el esfuerzo, mayor será la motivación hacia el aprendizaje. Por el contrario, cuanto más indiferentes son los compañeros y menos se preocupan de si rinden o no, menor será la motivación a aprender. El aprendizaje cooperativo tiende hacia una motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia propios, de beneficiar a los otros, etc., mientras que el aprendizaje competitivo tiende a llevar a una motivación extrínseca, basada exclusivamente en el ganar y beneficiarse a expensas de los otros.

- ***El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la violencia en la escuela***

El aprendizaje cooperativo constituye una herramienta eficaz para reducir algunos de los factores más decisivos en la aparición de comportamientos violentos, como pueden ser:

-El fracaso escolar: muchos de los alumnos que fracasan en términos académicos, incapaces de lograr su autoestima de manera positiva, buscan status por medio de una conducta antisocial. Esta situación se puede revertir a través de la implantación de un contexto cooperativo, ya que al presentarse como una herramienta eficaz para que todos puedan desempeñarse en su nivel de capacidad y para aumentar sus posibilidades de éxito, contribuye al aumento de la autoestima de los alumnos. Del mismo modo, como el aprendizaje cooperativo aumenta la calidad y cantidad de los aprendizajes y potencia las posibilidades de desarrollo, los alumnos adquieren una mayor capacidad para analizar las situaciones y, por ende, para encarar las consecuencias de sus actos, comprender y respetar los distintos puntos de

vista, concebir estrategias para tratar el conflicto y emprender una resolución creativa de problemas.

-Falta de vínculos con sus compañeros: los alumnos aislados de sus compañeros están en un riesgo mayor que los que están integrados. Para reducir este riesgo, los centros pueden promover relaciones solícitas de largo plazo mediante el aprendizaje cooperativo y la asignación de grupos de maestros que siguen durante varios cursos a los mismos grupos de alumnos.

1.8.5.3. Características y condiciones de los aprendizajes cooperativos.

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo reúnen varias características comunes (Coll y Colomina, 1990; Díaz – Aguado, 1996; Castelló, 1998 en Ruiz Omeñaca, 2008):

- Se divide a la clase en varios grupos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del grupo, pero este hecho no conlleva, necesariamente, una diferencia de estatus entre los participantes, que suelen mantener un elevado grado de igualdad.
- Se anima a los alumnos a colaborar con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Las aportaciones individuales están coordinadas entre sí para completar la acción grupal.
- Los resultados del proceso, que son consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, se atribuyen al grupo.

Ruiz Omeñaca (2008) citando a Slavin (1992) expresa que existen **tres factores que son imprescindibles** para que los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo sean más efectivos que los métodos tradicionales: recompensas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades.

- Las **recompensas grupales** llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, el equipo obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros grupos que

también podrán conseguir resultados favorables. - La **responsabilidad individual** va unida al hecho de que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en este sentido, cada uno es responsable de que el grupo alcance sus fines.

- La **igualdad de oportunidades** de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del grupo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

Pero una cosa es la estructura de la tarea y otra, a veces distinta, es la dinámica que se establece dentro del grupo, de modo que no siempre un escenario cooperativo suscita las consecuencias deseadas por el maestro en su planificación.

Para que las situaciones de aprendizaje cooperativo tengan lugar es necesario que se den las siguientes **condiciones**:

1º- **Disposición por parte de los alumnos**: de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades de índole motriz.

2º- **El grupo debe disponer de los recursos necesarios**: para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz.

3º- **Es necesario que los alumnos trabajen conjunta y coordinadamente para conseguir el fin previsto**: El contexto no es estrictamente cooperativo si los alumnos, aun estando dentro de un grupo, pueden resolver la tarea individualmente. La consecución de la meta debe instar a la coparticipación, a la puesta en común de ideas, al intercambio de información, al diálogo, a la ayuda recíproca y a la coordinación de labores. Es necesario pensar en término de “nosotros” en lugar de “yo”, es decir instar a una interdependencia positiva, el docente puede provocar esto generando interdependencia de objetivo, recursos, roles.

4º- **Idea clara del objetivo**: los alumnos han de tener una idea clara de lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje. Para ello el maestro, además de propiciar un modo de actuación por medio de la

situación de aprendizaje que propone, debe clarificar los objetivos, de forma que éstos resulten comprensibles para los alumnos.

5º- ***Cada uno es importante para el grupo:*** todos los alumnos, deben ser conscientes de que tienen algo importante que aportar al grupo y, también, algo importante que recibir de éste. Sólo así se conseguirá el equilibrio entre el deseo de contribuir a las metas grupales y el deseo, no menos importante, de obtener una mejora personal a través de las situaciones cooperativas de aprendizaje. Inicialmente el docente puede favorecer la responsabilidad individual comenzando por trabajar en pequeños grupos. Cuando menor es el grupo, mayor es la responsabilidad individual.

6º- ***Reconocimiento de los logros alcanzados:*** el reconocimiento ha de hacerse extensivo a todo el grupo, pues estos logros son el resultado de la contribución de todos los miembros del equipo de trabajo.

Por su parte los hermanos Johnson y Johnson (1999) citados por Velazquez (2004) 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 necesario la presencia de una serie de condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.**

Estos componentes son:

- **La interdependencia positiva**, por la que se promueve una situación en la que los alumnos entienden que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, lo que hace que todos aúnen esfuerzos, se ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren el éxito interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de roles, etc. Algunos indicadores son: los alumnos comparten el material, se dan cuenta de que al compartirlo pueden llegar a lograr el objetivo común, los roles de cada uno son aceptados por los otros, se ponen contentos cuando todos han terminado.
- **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 debe animar y ofrecer ayuda para vencer sus dificultades. Ejemplos: saben dar y recibir, dan las gracias, ofrecen ayuda,

piden ayuda cuando lo necesitan, escuchan a otros y se muestran respetuosos, respetan el orden de la actividad, aceptan de buen grado las aportaciones de los otros, intercambian elementos con el fin de compartir la actividad.

- **La responsabilidad personal e individual**, a través de la cual cada alumno comprende que su labor es importante para el grupo y nadie se escuda en el trabajo de los demás. Ejemplos: respetan el turno de palabra, respetan las opiniones de los otros, demuestran responsabilidad individual, negocian para llegar a acuerdos, aportan ideas.

- **Las habilidades interpersonales y de grupo**, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal. 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. Ejemplos: respetan las opiniones de los otros, negocian para llegar a acuerdos, aportan ideas, toman decisiones, dialogan, existe comunicación entre el grupo.

- **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 deben modificarse. Para esto es necesario proporcionar a los grupos tiempo suficiente para que realicen la autoevaluación al final de la actividad o de la clase. Ejemplos: son capaces de ver qué falta por hacer, son capaces de ver cómo se han relacionado, son capaces de ver qué ha ido bien.

1.8.5.4. Factores mediadores de la eficacia del aprendizaje cooperativo.

En el punto anterior (1.8.5.3) algunos autores hacían referencia a las condiciones que deben darse para la eficacia del aprendizaje cooperativo, no obstante debido a la diversidad de métodos cooperativos existentes, como veremos más adelante, que difieren en múltiples aspectos, como ser el tamaño del grupo, si existe o no competición, si las recompensas son individuales o grupales, etc. y a la vez que la mayoría de las investigaciones evalúan los efectos del aprendizaje cooperativo y no se centran en los procesos que tienen lugar entre los participantes Del Barco (2002) propone un modelo teórico

basado en un esquema clásico de entradas y procesos, que recoge una serie de variables y procesos grupales implicados en la realización de una tarea en grupo. Este modelo permite, según el autor, integrar todos los elementos mediadores que determinan la eficacia del aprendizaje y seguir de manera coherente las investigaciones y estudios relacionados con dichos factores.

1.8.5.4.1. Elementos previos que determinan la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entradas.

Como elementos previos o iniciales nos referimos a una serie de **factores y variables que se dan antes de que ocurra la interacción entre los participantes** del grupo en una situación de aprendizaje cooperativo. **Estas variables y factores determinan y condicionan la eficacia de las estructuras cooperativas**, porque inciden directamente sobre los procesos cognitivos y psicosociales que van a ocurrir en el momento de la interacción grupal.

a) Composición del grupo.

Es importante que los participantes sean diferentes en cuanto al nivel de competencias y habilidades, hablamos de heterogeneidad grupal y por el otro lado las características personales.

- ***Heterogeneidad/homogeneidad:*** los resultados de numerosas investigaciones confirman la necesidad de escoger alumnos que difieran en cuanto a la habilidad para realizar la tarea. Es decir, es preferible trabajar en grupos heterogéneos que homogéneos. Así por ejemplo, Gabbert, Johnson y Johnson (1986) comprueban que todos los alumnos, independientemente de su habilidad, se benefician de las situaciones de aprendizaje cooperativo.

- ***Características personales:*** Determinadas características individuales influyen en los resultados positivos del aprendizaje cooperativo. En todo proceso de aprendizaje hay un sujeto que aprende, un alumno con sus propias energías, su autoconciencia, sus propios procesos. Variables, por tanto, importantes que median en el aprendizaje, no son sólo intelectuales, sino también personales y son numerosas las dimensiones personales estudiadas, como los estilos cognitivos, la motivación, la ansiedad, las expectativas, el autoconcepto. Estas variables intelectuales y personales determinan el aprendizaje.

b) Estructura del grupo: según Fischer (1992) podemos definir al grupo como “un conjunto social, identificable y estructurado, formado por un número restringido de individuos, los cuales establecen unos lazos recíprocos, desempeñan unos roles conformes a unas normas y persiguen unos objetivos que son compartidos por todos”. La formación de los grupos tiene lugar a través de un proceso continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo, el grupo no es algo estático, sino que es algo dinámico, algo que está en continuo movimiento y que pasa por una serie de etapas hasta alcanzar su madurez. En su desarrollo el grupo pasa por unas etapas, en cada etapa debe enfrentarse a nuevos conflictos y desarrollar nuevas habilidades y actitudes. Este desarrollo, esta evolución de una etapa a otra hasta alcanzar la madurez, requiere la intervención adecuada del profesor.

- **Tamaño del grupo:** varios factores pueden guiarnos para decidir el tamaño del grupo: la tarea a realizar, el tiempo, el nivel de entrenamiento y el momento del desarrollo grupal.
- **Cohesión grupal:** según Festinger (1950) “la cohesión grupal es la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros de un grupo para permanecer en él”. En un grupo cohesionado, los miembros se preocupan unos por otros, desarrollan un clima que facilita las amistades entre sus componentes, su motivación intrínseca y su rendimiento académico; también facilita la integración y reduce las tensiones intergrupales.

c) Ambiente físico.

- **Lugar físico, mobiliario y disposición:** si bien los estudios en este sentido están orientados a las clases áulicas donde manifiestan la disposición de los bancos por ejemplo, nosotros podríamos trasponer esto a las clases de educación física donde la disposición de los alumnos en el salón o patio con métodos tradicionales centrados en el maestro se manifiestan en formaciones rígidas como las hileras o filas para la realización de distintas habilidades.

d) Ambiente organizacional.

- **Estructura de la recompensa:** se define como la manera de distribuir refuerzos positivos externos: alabanzas, reconocimientos verbales, objetos materiales, puntos, certificados, etc., entre los miembros del grupo. Para conseguir la interdependencia de los miembros del grupo, según León Del Barco (2002) para conseguir la interdependencia de los miembros del grupo

parece más oportuno que el uso de recompensas grupales contingentes al aprendizaje individual, por un lado entrenar a los grupos en actividades de formación grupal donde los participantes puedan poner en práctica y aprender los procesos y dinámicas que luego intervendrán en el aprendizaje cooperativo y, por otro lado entrenar a los grupos en habilidades sociales de cooperación y de comunicación.

- **Organización de la tarea:** la programación y elección cuidadosa de la tarea es un requisito importante que determina la calidad de las interacciones en el seno del grupo y la eficacia del aprendizaje cooperativo. Es necesario hacer un análisis de la tarea en función de las posibles actuaciones e interacciones de los alumnos y de los objetivos propuestos. No todas las tareas se presentan igual para ser ejecutadas en situaciones de aprendizaje cooperativo. En nuestro caso podemos encontrar: tareas definidas, donde el maestro especifica el objetivo de la realización, las acciones y el modo de conseguir el objetivo, especifica el criterio de éxito y centra la evaluación en su propio criterio, también distribuye y organiza el material; tareas semidefinidas, donde el docente comunica al alumno los objetivos de la acción pero no especifica los modos de actuar dejando a los niños en libertad de acción y en situación de exploración, puede organizar el material o dejar que los niños lo hagan, no da instrucciones relativas a los criterios de éxito dejando que los niños evalúen su actuación a partir de ver si han logrado o no el objetivo; y por último tareas no definidas donde el alumno organiza el material disponible y la secuencia de acciones que el material le sugiere¹. Las dos últimas son las más propicias para promover la interacción entre los alumnos. Otro factor es la especialización de la tarea que consiste en adjudicar a cada miembro del grupo determinada parte de la tarea general. El tercer factor tiene que ver con la distribución de roles que como expresa Thiabaut y Kelley (1959) en Leon del Barco (2002) tiene que ver con “un conjunto de normas que se aplican a un miembro de un grupo cuando se relaciona con otros miembros o cuando se manifiesta en relación con un problema externo a dicho grupo”. Si los alumnos disponen de un formato estructurado de interacción donde se especifique el papel que cada uno debe asumir y la manera de ejecutarlo, las situaciones de

¹ Se adaptó intencionalmente la clasificación de tareas motrices realizada por Famose (1992) con un criterio cualitativo, con el objetivo de simplificar su manejo práctico.

aprendizaje cooperativo consiguen efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos. Que la realización de una tarea pueda distribuirse entre varios alumnos supone que la carga mental que ha de asumir cada uno sea menor y posibilita que se repartan entre todos, la responsabilidad y el esfuerzo. El reparto de roles contribuye con la delimitación de la tarea común que se realiza, el mayor grado de responsabilidad y el aumento de recursos de los alumnos para regular y hacer progresar la actividad.

- ***Papel del profesor dentro del grupo:*** el aprendizaje cooperativo requiere por parte del profesor una programación cuidadosa, intervenciones a lo largo del proceso y un análisis posterior a trabajo del grupo. Según Johnson y Johnson, Holubec y Roy (1984) en Del Barco (2002) las tareas del docente serían las siguientes: especificar los objetivos, decidir el tamaño del grupo y asignar a los estudiantes al grupo, dispone el lugar, planificar el material, asignar roles que aseguren la interdependencia, establecer y explicar la tarea, estructurar la interdependencia positiva de metas, estructurar la responsabilidad individual y la cooperación, explicar los criterios del éxito, especificar las conductas deseadas, supervisar las conductas de los estudiantes, proporcionar asistencia en la tarea, intervenir para enseñar habilidades de colaboración, proporcionar una conclusión de lo realizado, evaluar la calidad cantidad del aprendizaje, evaluar si funciona o no el grupo.

- ***Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo:*** no basta con dejar que los alumnos se pongan a trabajar en grupo, o con promover la interacción entre ellos para obtener efectos favorables en el desarrollo, la socialización y el aprendizaje. Del Barco (2002) considera que las habilidades sociales que deberían ser enseñadas para participar de sistemas cooperativos son las siguientes: a) Habilidades de recepción: escuchar activamente, empatizar, resumir, solicitar ayuda, hacer preguntas; b) Habilidades de emisión: motivar, dar información convencer a los demás, explicarse, dar ayuda y c) Habilidades de autoafirmación: mensajes yo, solicitar cambio de comportamiento, recibir crítica y cortar.

1.8.5.4.2. Mecanismos determinantes de los procesos interactivos.

Los mecanismos importantes que ocurren en el momento de la interacción entre los participantes en una situación de aprendizaje

cooperativo son: la capacidad de solicitar, recibir y dar ayuda, los diálogos, las explicaciones, las controversias conceptuales, el conflicto sociocognitivo y los roles desempeñados en la tarea grupal.

a) Conflicto socio-cognitivo.

El conflicto sociocognitivo implica la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes, confrontación social que es la causa y motor del desarrollo cognitivo. No profundizaremos en esto ya que lo hemos visto en las ventajas del aprendizaje cooperativo. Solo expresamos que los alumnos en las situaciones de aprendizaje cooperativo aprenderán unos de otros, porque en sus discusiones surgirán conflictos, expondrán razonamientos inadecuados, surgirán dudas y nuevas informaciones que les harán reflexionar y reestructurar sus esquemas, al mismo tiempo que aprenden.

b) Controversias conceptuales.

La controversia es un concepto similar al conflicto sociocognitivo; mientras que en éste existe una confrontación de ideas, creencias, informaciones, en la controversia existe una voluntad de superar la discrepancia entre ideas o puntos de vista diferentes. La posibilidad de que se produzcan controversias en una situación de aprendizaje cooperativo es mayor cuanto más heterogéneo es el grupo. En una controversia adecuadamente resuelta el punto de partida es la existencia de un conflicto conceptual que genera en los participantes sentimientos de incertidumbre y desequilibrios cognitivos, lo que lleva a buscar nuevas informaciones y resolver las controversias. Cuando las controversias se resuelven adecuadamente tienen un efecto positivo, no sólo sobre el aprendizaje sino también sobre la socialización. Según Johnson y Johnson (1979), existen una serie de factores que favorecen la resolución positiva de las controversias: relevancia de la información, motivación y competencia de los miembros del grupo, capacidad de relativizar los puntos de vista, el volumen y calidad de los conocimientos relevantes de los oponentes.

c) Solicitar, recibir y dar ayuda.

Tres son las situaciones iniciales en las que probablemente se encuentre un alumno en situaciones de aprendizaje cooperativo: a. El alumno tiene dificultades para resolver el problema o para integrar los contenidos. Ante esta situación, el alumno puede cometer errores o pedir ayuda a través de preguntas elaboradas para superar las dificultades por las que pasa; b. El

alumno formula una pregunta sobre algún aspecto concreto de la tarea, estas preguntas están poco elaboradas; c. El alumno no tiene ninguna dificultad en asimilar los contenidos o resolver el problema, por lo que no realiza ninguna pregunta al grupo. En este caso el autor hace referencia a las ayudas relacionadas con contenidos conceptuales, habría que analizar qué tipos de ayudas se dan en las interacciones motrices.

d) Explicaciones y diálogos.

El dar explicaciones lleva a quien las da a reorganizar en su propia mente el material o la información antes de ofrecérsela a sus compañeros, lo que permite un mayor grado de reestructuración y comprensión. En este sentido, Webb (1985) encontró que dar explicaciones es muy beneficioso para el aprendizaje y el rendimiento escolar, más aún que el recibirlas, mientras que proporcionar sólo información sin explicación, no se relaciona con el rendimiento. De idéntica manera, recibir explicaciones tiende a ser beneficioso para el aprendizaje y el rendimiento, pero recibir información sin explicación es incluso nocivo para el rendimiento. En este sentido los estudios se relacionan a explicaciones y diálogos de tipo conceptuales, lo que nos lleva a preguntarnos cómo explica por ejemplo un alumno de primaria su compañero cómo puede saltar una soga y en este caso tal vez la demostración de una habilidad motriz tendría un papel similar a una explicación verbal.

e) Roles.

Anteriormente hemos visto que los roles van unidos a la tarea, pero Del Barco (2002) cree que todas las situaciones cooperativas requieren de unos procesos mínimos de comunicación, donde prima el intercambio de puntos de vista, las explicaciones, la toma de decisiones... y que por lo tanto, existirán unos roles independientes de la tarea que influirían de manera positiva o negativa en la eficacia del aprendizaje cooperativo. Entre los roles que pueden obstaculizar el cumplimiento de los objetivos destaca: el tímido, el bloqueador, el agresor, el sabelotodo, el charlatán, el dominador, etc. Los roles que favorecen la cooperación del grupo serían: el positivo, el animador, cooperador, organizador, resumidor, conectador, etc.

• **Roles y características:**

-Organizar: Empieza, activa las cosas, sugiere planes, recuerda objetivos y sugiere soluciones.

-Contribuir: Aporta datos, recursos, ideas que uno tiene, formas de resolver un problema.

-Animar: Levanta la moral de los demás, solicita participación, escucha, destaca aspectos positivos.

-Conectar: Resume lo anterior, une y relaciona las diferentes aportaciones, ideas y soluciones.

-Positivo: Concilia al grupo, se centra en la tarea, es breve y conciso, trabajador, ordenado.

-Agresor: Ataca, desaprueba, pone en tela de juicio cuanto se dice, interrumpe el ritmo del grupo e inicia las discusiones.

-Bloqueador: Se opone, se resiste, impide avanzar y conseguir metas sin aportar soluciones.

-Tímido: Se inhibe, observa y no se compromete, adopta actitudes pasivas, se queda con dudas por no preguntar.

-Autoritario: Muestra autoridad, manipula, manda y ordena lo que se tiene que hacer.

-Sabelotodo: Busca reconocimiento, admiración, afán de protagonismo. Se cree en poder de la razón.

El profesor en relación a los roles que van a desempeñar dentro del grupo tiene la función de: a) crear las condiciones necesarias para que en el grupo se desarrollen roles positivos para lo cual en entrenamiento en las habilidades sociales será necesario, y b) detectar y eliminar los roles que pudieran obstaculizar la buena marcha del grupo en la realización de la tarea, función que con el paso del tiempo y la práctica grupal será asumida por el grupo.

1.8.5.5. Diferentes métodos de aprendizaje cooperativos en Educación Física.

Ruiz Omeñaca (2008) reseña la gran variedad de métodos en los siguientes:

a) Práctica colaborativa: donde las interacciones de colaboración no están reguladas explícitamente por lo tanto hay un menor grado de coordinación, interdependencia y complementariedad recíproca entre los alumnos que el resto de los métodos cooperativos. En ésta se puede encontrar dos modalidades de aprendizaje colaborativo en función de los niveles de comunicación, intercambio de ideas y división del trabajo. Colaboración en

paralelo: se comparten materiales lo que permite tener una relación más próxima e intercambiar en ocasiones alguna información relacionada con la tarea. Colaboración asociativa: la relación comunicativa es más intensa de manera que ejercen un cierto control sobre las acciones del otro e intercambian sus propias percepciones dentro de la situación de aprendizaje.

b) El método de enseñanza recíproca (Mosston, 1978). En este método uno de los miembros de la pareja trabaja en el aprendizaje de una capacidad motriz mientras que el compañero ofrece información sobre su ejecución de acuerdo con unos criterios de observación que le ha proporcionado el maestro. Periódicamente se intercambian los roles con lo cual, completado el proceso, ambos miembros del grupo habrán ejecutado la tarea motriz y habrán dado y recibido feedback en la interacción con el compañero. Dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor traspasa la decisión de feedback al alumno. El “poder” implícito del feedback, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora traspasado al alumno quien deberá aprender a usarlo de manera responsable cuando dé y reciba feedback con su compañero. En la enseñanza recíproca el maestro tiene encomendadas todas las decisiones en la fase de planificación. Es importante que en dicha fase elabore la ficha que va a utilizar cada alumno para observar a su compañero. Esta ficha ha de estar adaptada a la edad y características de los alumnos. Conviene, además, que contenga pocos elementos de observación (especialmente en las primeras clases en que se utiliza este método), que esté expresada de forma clara y concisa y que recoja alguna ilustración que sirva de apoyo. Es responsabilidad del profesor también presentar la tarea, también observa y contribuye clarificando los criterios de seguimiento del observador. Por último parte de las decisiones posteriores relativas al feedback son asumidas por los alumnos y parte (evaluación de aprendizajes y desarrollo del proceso) son responsabilidad del profesor.

Aportaciones a la educación física:

Posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una habilidad motriz, hecho inviable con otros métodos en los que dicho feedback es aportado por el maestro, ya que éste ha de atender la actividad de varios alumnos.

- Se incrementan las posibilidades de interiorización cognitiva de la tarea desde el momento en que el alumno ha de centrarse en la comprensión de sus elementos más destacables para poder ofrecer información al compañero sobre su proceso de ejecución.
- Las relaciones comunicativas se ven favorecidas y aunque los alumnos asumen alternativamente papeles complementarios, éstos no llevan implícita una diferenciación de estatus.
- Incidencia positiva sobre el desarrollo afectivo y sobre el proceso de socialización, ejercido por la colaboración, la coordinación de labores y el establecimiento de relaciones de ayuda entre quien ejecuta la acción motriz y quien observa y proporciona feedback.

Velázquez callado (2004) expone algunas variantes de este método:

-*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 motriz placentera para ellos si alcanzan un número de puntos previamente determinado.

c) Aprendizaje en Equipos Cooperativos. Es una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en pequeños grupos a cuyos miembros se les proporciona una tarea motriz motivo de aprendizaje y se les insta a que colaboren para aprender ofreciendo feedback a los compañeros y recibiendo de ellos según los parámetros que facilita el maestro, coordinando labores y prestando y recibiendo ayuda dentro del grupo. Las tareas pueden estar diversificadas, por lo que no necesariamente todas las personas ni todos los grupos tienen que estar ejecutando una actividad con el mismo grado de dificultad. Al final del programa se evalúa a cada alumno por los progresos experimentados y por la aportación a los logros de los compañeros. No existe competición entre los alumnos y todos pueden obtener una valoración positiva. Tampoco existe, competición entre los grupos, de forma que todos tienen la posibilidad de ser valorados positivamente.

El maestro asume la responsabilidad especialmente importante al planificar la actividad, presentarla y especificar los aspectos relativos a la tarea a realizar, los modos de cooperación posible y el tipo de evaluación implícito en este método. Luego siendo los alumnos los verdaderos protagonistas deciden quién realiza la tarea en cada momento y quién observa, quien está más cerca de alcanzar un buen resultado y puede servir de modelo a los compañeros. Es relevante que el docente considere los aprendizajes previos, las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de sus alumnos. La elección del tipo de agrupamiento también es una tarea importante, pues los grupos han de ofrecer garantías de que todos sus miembros tengan posibilidades de progreso en el aprendizaje. Esto implica que los alumnos deben haber alcanzado el grado de madurez y las capacidades necesarias para discernir los elementos esenciales en cada tarea, para observar, para comunicar y para interactuar en grupo. Este método suele ofrecer más posibilidades a medida que los alumnos van alcanzando un mayor grado de maduración y desarrollo. Finalmente el maestro valora los resultados alcanzados por cada alumno de acuerdo con los criterios individuales marcados previamente y es el encargado de informar de

los resultados grupales. También es su responsabilidad evaluar el proceso y e introducir en él y en posteriores episodios de aprendizaje elementos de mejora.

Como en la enseñanza recíproca, en este método cooperativo:

- Se da una mayor posibilidad de interiorización cognitiva de la acción motriz.
- La evaluación es, en última instancia, de índole grupal. En consecuencia el grupo debe esforzarse para que todos progresen.
- La reciprocidad en las relaciones de ayuda y la posibilidad de establecer relaciones comunicativas se amplían al ámbito grupal. La actividad motriz cobra una dimensión especial al quedar vinculada al desarrollo afectivo-social, a la educación para la convivencia y al aprendizaje de actitudes y valores tales como la responsabilidad hacia los compañeros, la ayuda recíproca, la cooperación y la alegría por los logros individuales y colectivos.

d) Resolución de problemas en grupos cooperativos. Es un método inductivo de aprendizaje basado en la búsqueda y descubrimiento por parte de los alumnos, de respuestas que den solución a las cuestiones planteadas en torno a un problema, normalmente en nuestra área curricular, de carácter motriz.

Se fundamenta en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957): el alumno, ante la insatisfacción mental (estado de disonancia cognitiva) que produce una situación - problema, inicia un proceso de indagación tendiente a encontrar las posibles soluciones con lo que se reducirá ese estado de insatisfacción.

La resolución de problemas puede plantearse en contextos de actuación individual pero, como señalan Mosston y Ashworth (1996), ofrece oportunidades óptimas para el aprendizaje en cooperación. Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. Este proceso de interacción, para conseguir el fin de encontrar una solución para el beneficio de todo el grupo, implica el equilibrio de los siguientes componentes:

- Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir soluciones.
- Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
- La negociación y modificación de soluciones.
- El refuerzo del grupo con respecto a la solución válida.
- La tolerancia del grupo con respecto a la solución no válida.

-Un clima de inclusión.

El problema planteado debe reunir tres condiciones básicas (Sánchez Bañuelos, 1984): un carácter, fundamentalmente, motor, la demanda de la actividad cognitiva por parte de los alumnos y la existencia de múltiples soluciones.

Es importante hacer un planteamiento adecuado de la situación-problema motivo de resolución (Sánchez Bañuelos, 1977). Desde el punto de vista del alumno, la situación puede resultar falta de motivación y el resultado de valor dudoso, y desde el punto de vista del profesor, la experiencia puede ser decepcionante cuando se da cuenta demasiado tarde de que:

-La solución del problema es conocida de antemano.

-O demasiado fácil.

-O imposible de encontrar.

-El resultado es mucha conversación y poca actividad motriz.

-O simplemente, poca actividad motriz.

-El problema carece de importancia para el alumno.

-La posibilidad de evaluar el resultado es escasa.

El maestro tiene encomendadas todas las decisiones que deben tomarse con carácter previo al proceso de aprendizaje.

También es importante la labor docente en el momento de presentar el problema y motivar a los alumnos hacia la búsqueda. Durante la actividad, el grupo de alumnos coopera para buscar soluciones a cada situación - problema y para ponerlas en práctica. La implicación es primero cognitiva, ideando las posibles respuestas y después motriz, probando dichas respuestas, aunque durante el proceso de ejecución es importante que los alumnos estén abiertos a la observación y al análisis.

Finalmente el grupo evalúa las soluciones encontradas tomando como parámetro el grado en que contribuyen a resolver la situación problema y puede compartirlas y contrastarlas con las encontradas por otros grupos. La labor del maestro puede estar encaminada, en este momento, a ofrecer feedback orientativo, especialmente si los alumnos no alcanzan a ver las soluciones. Pero el método tendrá tanto más valor en la medida en que el grupo de alumnos pueda resolver la situación de forma autónoma.

La resolución de problemas en grupos cooperativos conlleva importantes consecuencias educativas:

- Se da el paso de la reproducción de modelos a la producción de nuevas ideas.
- La implicación cognitiva es muy importante. Se propicia el desarrollo de la capacidad para buscar y verificar soluciones. Se abre el camino para el pensamiento divergente y creativo.
- La tarea se convierte en un proceso colectivo de indagación en el que la actividad cognitiva y la actividad motriz quedan especialmente vinculadas.
- Se transfieren importantes decisiones al grupo de alumnos durante el proceso de búsqueda y se crean oportunidades para compartir ideas y contrastarlas con las aportadas por los demás. De este modo, los logros son el resultado del diálogo, la negociación y la experimentación dentro del grupo.
- La satisfacción por estos logros es también compartida.

Y si la actividad se desarrolla en un clima adecuado, la influencia será positiva tanto en el desarrollo afectivo como en el proceso de socialización de los alumnos.

e) Proyectos cooperativos. Este método plantea un plan de actuación en el que el alumno programa una actividad, contando con la colaboración del maestro, y posteriormente la lleva a cabo. Así concebido este método representa el último eslabón en el camino hacia la plena autonomía en la gestión de la propia actividad física. Y, precisamente, uno de los fines de nuestra área curricular es la capacitación para esta práctica autónoma. Pero si además el proyecto es realizado en grupo, se abren, a través de él, importantes senderos para la cooperación.

Llevado al ámbito de la educación física, el proyecto cooperativo es un método de organización de la actividad escolar en el que los alumnos colaboran para preparar, realizar y valorar una actividad o un conjunto de ellas, normalmente de carácter motriz.

En cualquier caso, cuando los proyectos grupales se desarrollan dentro del contexto educativo y poseen una intencionalidad cooperativa han de cumplir algunos principios:

-La transferencia de decisiones a los alumnos ha de ser real. El maestro prefija qué decisiones podrán tomar los alumnos, pero una vez que esta elección esté hecha, en función de las características de los niños, de las del grupo como tal y de la propia actividad, es fundamental que se respete lo que los alumnos han elegido. Por supuesto, el maestro colabora con los alumnos, pero esta colaboración no debe convertirse en una forma velada de decisión.

-Es frecuente, por otra parte, que en la elaboración de proyectos cooperativos se establezcan divisiones en el trabajo. Ello no debe traducirse en la existencia de diferentes estatus dentro del grupo. Las relaciones grupales han de edificarse sobre el principio de igualdad entre los participantes.

-También es importante que exista en todos los componentes del grupo la conciencia de que la propia participación reporta resultados deseables para uno mismo y para los demás.

-Finalmente la coordinación de labores habrá de estar en la base del éxito en la actividad.

La actividad física proyectada y llevada a cabo puede contribuir a que se estrechen los lazos afectivos entre los componentes del grupo, se genere un clima de inclusión, de acuerdo con el cual todos participen en las decisiones grupales y se propicie la autoestima en lo personal y la sensación de identidad en lo colectivo.

El rasgo distintivo de los proyectos cooperativos con respecto a otros métodos basados en la cooperación, es la atribución de funciones en el momento de planificación de la actividad a realizar. El maestro escoge la actividad sobre la que va a girar el proyecto mientras que los alumnos participan en el resto de las decisiones previas (aspectos espaciales, temporales, organizativos...).

Durante el desarrollo de la actividad, las decisiones y las responsabilidades son compartidas al observar si el proyecto se está desarrollando de acuerdo con lo previsto y al realizar los ajustes oportunos.

Finalmente, aunque la responsabilidad última en la valoración posterior es del maestro, este método crea la situación idónea para introducir de forma sistemática la coevaluación.

De este modo, el método de proyectos cooperativos realiza numerosas aportaciones al proceso educativo:

- Incide en la autonomía de los alumnos, al tomar éstos importantes decisiones a la hora de gestionar la actividad física del grupo.
- Demanda de un modo especial la actuación responsable.
- Permite integrar en la planificación de actividades a alumnos con distintas capacidades, intereses y puntos de vista.
- Brinda oportunidades para comentar, argumentar, contrastar ideas...
- Hace posible que sea compartida la satisfacción por participar en una actividad de grupo y por ser capaces de actuar de forma autónoma.
- Capacita para que los alumnos participen dentro del grupo de forma enriquecedora para ellos mismos mientras contribuyen al aprendizaje de los compañeros.

Como consecuencia y tal como ocurría con los restantes métodos de aprendizaje basado en la cooperación, a través de los proyectos cooperativos se puede enriquecer el bagaje motor de nuestros alumnos a la vez que se presta una atención especial a su desarrollo afectivo y social.

f) Otros métodos cooperativos.

Por otro lado Velázquez Callado (2004) detalla diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo que algunos autores han propuesto para las clases de Educación física:

- ***Jigsaw o Puzle (Aronson, 1978)***

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.

- **Marcador colectivo (Orlick, 1990)**

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.

- **Co-op-Play o Juego Cooperativo (Grineski, 1996).**

Se basa en la estructura de Learning Together (Aprendiendo juntos) desarrollada por los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1975) y en los trabajos de Terry Orlick (1982, 1990).

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.

- **Piensa, comparte y actúa (Grineski, 1996).**

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.

Velázquez Callado (2004) cree que sería conveniente añadir un nivel anterior al que le 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.

- ***Yo hago-nosotros hacemos (Velázquez, 2003).***

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.

- ***Descubrimiento compartido (Velázquez, 2003).***

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.

Como se puede ver son muchos y variados los métodos de aprendizaje cooperativo, incluso el juego cooperativo es nombrado dentro de esta variedad de métodos por uno de los autores.

De acuerdo a la interpretación de este marco teórico se puede considerar a la **resolución de problemas en grupos cooperativos y el juego cooperativo** como partes de un solo método de aprendizaje en sí mismo. Esta propuesta de intervención del docente es desarrollada en el “plan de actividades en contexto”, punto 2.6 de este trabajo (pag.111).

No obstante, debido a los recursos humanos y de tiempo disponibles, **nuestro análisis se centrará en los momentos de resolución de problemas en grupos cooperativos.**

1.9. Hipótesis

Dunkhe (1986) en Hernández Sampieri, Baptista y Callado (1991) expresa que los estudios descriptivos no suelen contener hipótesis, debido a que en ocasiones es difícil precisar el valor que puede manifestar una variable.

En nuestro caso entendemos que la aplicación de métodos basados en el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de actitudes cooperativas o prosociales pero no sabemos de qué manera se irán manifestando las mismas. Por otro lado entendemos que en la dinámica que se establece entre los alumnos al introducir metodologías cooperativas también existen conflictos pero tampoco sabemos de qué manera se manifestarán éstos.

De todas maneras, atentos a las formas en que se comportarán las variables mencionadas podemos establecer la siguiente hipótesis:

Luego de 3 semanas de aplicar actividades físicas basadas en métodos de aprendizaje cooperativo: resolución de problemas en grupos cooperativos, se observará en los alumnos de 3º “A” de la escuela nº 1343 un aumento en la manifestación de las actitudes cooperativas y una disminución de los conflictos interpersonales.

1.10. Objetivos

Objetivo general

- 1) Describir las actitudes expuestas por los alumnos durante la aplicación de actividades físicas basadas en metodologías cooperativas: resolución de problemas en grupos cooperativos.
- 2) Describir los conflictos que surgen entre los alumnos al aplicarse actividades físicas basadas en métodos de aprendizaje cooperativo: resolución de problemas en grupos cooperativos.

Objetivos específicos

- 1.a) Describir las conductas cooperativas que se suceden durante la aplicación de actividades físicas basadas metodologías cooperativas.
- 1.b) Determinar en qué medida disminuyen o aumentan las conductas cooperativas entre los alumnos a lo largo de la aplicación de actividades físicas basadas en metodologías cooperativas.
- 2.b) Describir la situaciones de conflictos que se suceden durante la realización de actividades físicas basadas en metodologías cooperativas.
- 2.c) Determinar en qué medida disminuyen o aumentan los conflictos interpersonales a lo largo del proceso de aplicación del programa basado en metodologías cooperativas.

2. Segunda parte: Material y Método

2.1. Tipo de Diseño

- Según el contexto: es un diseño de campo.
- Según el tiempo: es un diseño longitudinal o diacrónico. Estudiamos el comportamiento de las variables a lo largo de 3 semanas (seis clases).
- Según la perspectiva temporal: prospectivo: evoluciona desde un punto de partida a partir de la manipulación de las variables.
- Según el tratamiento de los datos: es cualitativo: los datos no son medibles a través de expresión numérica sino más bien el interés está en la riqueza de los datos que se produzcan.
- Según la manipulación de las variables: experimental conductual ya que se manipulan las variables para producir determinados tipos de comportamientos.
- Se puede decir que es un enfoque interpretativo. Se trata de describir y analizar en términos cualitativos las variables conductas prosociales cooperativas y conflictos intersubjetivos.
- Según el estado de arte: descriptivo.

2.2. Diseño del objeto: matriz de datos

UA (Na) Alum- nos/as	Variable (V)	Valor (R)	Dimensión	
			Indicador (I)	Valor
	1- Actitudes cooperativas	A) Interdependencia cara a cara	1-Se ayudan	-Reciben ayuda física por parte de alguno de los integrantes del grupo. -Reciben ayuda verbal.
		B) Responsabilidad individual	2-Se observa interés en el trabajo individual	-Realiza el trabajo individual. -Está atento y concentrado en el desarrollo de la actividad.
		C) Habilidades de intercambio	3.Dialogan, hablan entre ellos	-Dialogan entre ellos. -Negocian para llegar a acuerdos. -Comparan situaciones (motrices). -Relacionan conceptos, actitudes o normas.
		D) Concienciación del propio grupo	4-Son capaces de explicar cómo ha ido la tarea	-Saben explicar qué falta por hacer. -Saben explicar cómo se han relacionado. -Saben explicar qué ha ido bien.

UA (Na) Alum- nos/as	Variable (V)	Valor (R)	Dimensiones	
			Indicador (I)	Valor
	2- Conflictos en el grupo: en torno a los materiales, en la relación con compañero y en torno a las actividades.	A) Dificultan la Interdependencia cara	-Problemas con el reparto del material. -Rechazo al compañero	-No querer compartir el material. -No prestar el material. -Lo insulta o lo trata mal. -Se burla. -No lo acepta o discrimina.
		B) En relación a la responsabilidad individual (irresponsabilidad)	-Utilización incorrecta del material. -No realiza la actividad o consigna dada.	-Lo utiliza para molestar. -No participa. -No participa y realiza otra actividad.
		C) Dificultades en torno a las habilidades de intercambio	-Discrepancia en los procedimientos.	-No acuerdan la solución. -Discuten verbalmente para resolver una situación. -Pelean para resolver una situación. -Uno quiere imponer o hacer lo que él quiere.

			-Incumplimiento de una regla, norma o consigna	-Uno respeta la consigna y el otro no. Discuten o pelean por lo que se puede y no se puede hacer.
		D) No toman conciencia del propio grupo	-Problemas derivados del resultado de la actividad.	-Reacciona mal con el compañero porque no se logró el objetivo. -Culpar al compañero por lo ocurrido.
	Procedimiento: Grupo focal. Registro de observación			

2.3. Fuentes de datos

La fuente de datos es primaria ya que la información se obtuvo a partir del trabajo de campo. La recolección de datos primarios se dio a través de grupos focales y las observaciones en las clases de Educación Física.

2.4. Población y Muestra

La población estudiada corresponde a 20 alumnos de 3er grado "A" de la Escuela N° 1343 "Amancay" de la ciudad de Rafaela.

El tipo de muestra es no probabilística casual, ya que los pequeños grupos de alumnos entrevistados han sido seleccionados aleatoriamente a lo largo de las seis clases con la intención de describir de qué manera se manifiestan las actitudes cooperativas y conflictos en esos pequeños grupos luego de poner en práctica la metodología cooperativa.

Se ha tomado una muestra por clase de modo que todos los alumnos de 3° "A" al finalizar el proceso de las seis clases hayan sido entrevistados. Cada muestra estuvo conformada de un grupo de cuatro alumnos.

Se decidió realizarlo de esta manera teniendo en cuenta lo escaso del tiempo disponible para desarrollar las clases y para la recolección de información, así como los recursos humanos que en este caso consiste en la misma persona, docente-investigador.

En este caso la muestra no intentó cubrir el criterio de representatividad ya que en cada clase los grupos entrevistados fueron distintos y como todo aprendizaje es un proceso, cada grupo seguramente transitó el suyo. De todas maneras la intención ha sido identificar de qué manera se comportaban las variables "conductas cooperativas" y "conflictos interpersonales" al aplicar las metodologías de aprendizaje cooperativo.

2.5. Instrumentos de recolección de datos

Con la intención de confrontar la subjetividad personal con la grupal sobre las actitudes cooperativas y conflictos intersubjetivos surgidos luego de aplicar la metodología cooperativa en las clases de educación física se utilizó una técnica cualitativa de recolección de información: el grupo focal. El mismo consistió en entrevistar a un grupo de 4 niños al finalizar cada clase.

Dado que la metodología cooperativa implicó un proceso que va desde el trabajo en parejas al trabajo en pequeños grupos de 4 personas. Las entrevistas grupales fueron realizadas, primero a los grupos de dos alumnos por separado y luego a los 4 alumnos juntos.

Esta técnica es complementada con la observación semi participante ya que en este caso el investigador formó parte del proceso, haciendo las veces de profesor conduciendo las clases y orientando la metodología cooperativa. Para esto se fue registrando al finalizar cada clase en un cuaderno de notas aquella información que permitió complementar la obtenida con el grupo entrevistado.

Con la intención de identificar la evolución de la aplicación de metodologías cooperativas sobre las variables estudiadas es que se utilizó este instrumento de observación directa.

2.6. Plan de actividades en contexto

Las actividades se realizaron en el contexto natural de las clases de Educación Física en el que el docente es quien intentó llevar adelante la aplicación de la metodología cooperativa y es al mismo tiempo el investigador.

Se detalla a continuación la propuesta de intervención del docente – investigador.

Tal como lo expresado en el marco teórico, para aprender cooperativamente no basta con trabajar en grupo, sino que es necesario propiciar las herramientas para que sean capaces de aprender a cooperar. Se propuso, por lo tanto, un modelo de intervención para avanzar en estos aprendizajes aplicando la siguiente metodología de aprendizaje cooperativo: **resolución de problemas en grupos cooperativos y juegos cooperativos.**

Este modelo de intervención propuesto, y que surgió de la reelaboración de lo expuesto en el marco teórico, se desarrolló siguiendo los pasos que a continuación se explicitan.

1- **Situación inicial:** planteo del problema motriz y búsqueda de resolución de forma individual. En esta parte simplemente se le dio la posibilidad a cada chico que tome contacto con el elemento o explore con sus propias posibilidades teniendo en cuenta esta etapa caracterizada por un gran egocentrismo del cual paulatinamente irán saliendo.

2- **Replanteo del problema y resolución en parejas:** las cuatro primeras clases lo hicieron con el compañero/a que eligieron.

3- **Planteo del problema y resolución de a 4 integrantes:** se juntaron dos grupos de dos integrantes cada uno a elección de ellos. Estos grupos se mantuvieron durante las 6 clases. Convendría que después de las mismas los grupos variaran.

4- **Juego cooperativo:** participación de todo el grupo clase.

5- **Evaluación:** puesta en común de lo realizado.

Durante las seis clases los grupos se mantuvieron estables. Estos grupos fueron conformados por los propios alumnos quienes trabajaron primero en parejas y luego en cuartetos.

Al trabajar en pequeños grupos fue necesaria la intervención del profesor, explicando y ayudando a resolver los problemas en las relaciones sociales que se iban presentando. De este modo se fueron introduciendo las herramientas para que los niños avanzaran en el aprendizaje cooperativo.

Se dieron al principio pautas generales para el trabajo en grupo. Pero fue necesario estar atento a los casos que requerían de una atención particular. Si varios grupos presentaban iguales problemas se detenía la clase para explicar a todos las sugerencias y los posibles caminos para la resolución de problemas.

Pautas generales dadas a los alumnos:

-Escuchamos y damos la posibilidad al compañero que muestre o explique sus sugerencias.

-La probamos los dos (o los cuatro integrantes).

-Luego explicamos o mostramos nosotros.

-Probamos todas estas propuestas.

-Elegimos una, la que más nos guste o nos parece mejor para resolver el problema.

-Elegimos la forma en que todos podamos realizarla ya que no todos tienen la misma habilidad. Pensar que todos debemos ser capaces de superar o resolver el problema y ayudarnos para lograrlo.

Podríamos decir para que lo recordemos: aplicamos el **E.P.E.P.E.** Escuchar, probar, escuchar, probar, elegir.

Al finalizar cada clase se trabajó con los grupos focales: 1 grupo de 4 personas por clase. Se dialogó primero con quienes trabajaron en parejas, cada pareja se entrevistó por separado, y luego al grupo de 4 personas.

A los alumnos se les explicó que al finalizar la clase se quedarían dos parejas elegidas al azar para dialogar con el profesor sobre lo realizado en la clase. La intención fue aprender sobre cómo jugamos y cómo aprendemos juntos, para que el profesor, aprendiendo de ellos, pueda también ayudarlos y proponer mejores clases donde sobre todo se aprenda a aprender con los compañeros de una manera distinta, una manera colaborativa. Se les explicó también que no se preocuparan si ese día no les tocaba quedarse a dialogar. La intención fue que todos los chicos del curso al finalizar la unidad didáctica de 6 clases pasaran por esta situación.

Las 6 clases planificadas se llevaron a cabo durante el mes de octubre de 2017.

Planificación de las seis clases: ver Anexo página 145.

2.7. Plan de tratamiento y análisis de datos.

Samaja (1993) propone dos criterios para organizar el plan de tratamiento y análisis de los datos: la dimensión estructural y la dimensión genética o dinámica.

El criterio dimensión estructural tiene en cuenta las diferencias que se presentan según el componente de la matriz de datos sobre el que se ejecuta predominantemente la acción: el valor, la variable o la unidad de análisis.

La dimensión genética hace referencia a tener en cuenta la estrategia de investigación que en este caso es de carácter descriptiva.

Por ser una investigación descriptiva el análisis está centrado en la variable ya que se intenta exponer cómo se comportan los pequeños grupos de alumnos (Unidades de Análisis) respecto de los valores de las variables “actitudes cooperativas” y “conflictos intergrupales”.

Se tiene en cuenta que por ser una investigación cualitativa los datos no son medibles a través de expresión numérica, el interés de la misma está en la riqueza de los datos que se produzcan en relación a las variables mencionadas de los pequeños grupos de alumnos entrevistados.

Para esto se analizaron los fragmentos discursivos de los grupos focales con la intención de determinar de qué manera se hacen presentes los valores que nos permitan inferir que al aplicar una metodología cooperativa en la clase de Educación Física tienen lugar actitudes cooperativas y conflictos intragrupal. El tratamiento de la información se complementó con el análisis global de los registros de observaciones con la intención de determinar si las actitudes cooperativas y los conflictos grupales aumentaron o disminuyeron luego de un período de tiempo de seis clases de aplicación de la metodología de aprendizaje cooperativo.

3. Tercera parte: Análisis y Conclusiones

3.1. Exposición de los resultados

Grupo Focal – Cuestionarios.

Para la elaboración de las preguntas realizadas al grupo focal se tiene en cuenta:

Variables:

1-Actitudes cooperativas.

2-Conflictos en el grupo en torno a: los materiales, relación con el compañero y las actividades.

Valores

- Interdependencia Cara a cara (A)
- Responsabilidad individual (B)
- Habilidades de intercambio (C)
- Conciencia del propio grupo (D)

Las preguntas elaboradas intentan recabar información en torno a los valores mencionados por lo que cada una de ellas lleva al final entre paréntesis el valor al que hacer referencia (A, B, C, o D).

Clase nº1

En la clase nº1 no se tomó registro de datos ya que fue de prueba para verificar los tiempos de las actividades programadas y no se alcanzó a realizar el juego final. Por lo tanto la aplicación de la metodología quedó limitada al trabajo grupal de 4 alumnos.

Clase Nº 2

En esta clase debido a lo motivante del elemento (globos) se propuso comenzar la clase en parejas (obviando el trabajo individual), tratando de llegar a jugar de 4 personas.

En esta oportunidad **se eligió un grupo de 4 personas** con las que se dialogó, primero con las **parejas por separado y luego las 4 juntas**.

En esta jornada y comenzamos jugando en **parejas**.

Cuando jugamos de a dos:

- Hoy jugamos con globos. ¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor (les recuerdo la consigna)? ¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D). ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas? (C)
- ¿Alguno de los dos tomo la iniciativa? Es decir ¿a quién se le ocurrió la primer idea? (C)
- ¿Probaron distintas ideas? ¿Quién de los dos las proponía? ¿Los dos o siempre era el mismo? (C).
- ¿Hubo alguna discusión en algún momento para solucionar el problema que le presentó el profesor? En caso de que haya existido. ¿Por qué discutían? ¿Cómo terminaron esa discusión, como lo resolvieron? O ¿Cómo se pusieron de acuerdo para continuar jugando? (C).
- ¿Los dos tomaron con responsabilidad la tarea asignada? (B) Es decir ¿buscaron realizarla de la mejor manera posible y respetando las consignas dadas o lo hicieron rápidamente y sin pensar si lo hacían bien? (B).

Jugando de 4.

- ¿Me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir con la primera consigna? Se las recuerdo. ¿Pudieron aplicar el E.P.E.P.E? (C)
- ¿Todos pudieron aportar sus ideas o alguno no lo hizo? ¿Pusieron en práctica las ideas de todos? ¿De quién no? (C)
- ¿Hubo en algún momento una discusión? ¿La pudieron resolver? ¿Cómo? (C)
- ¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todos, o hubo alguno que no le importaba estas reglas? (B)

- ¿Qué sucedía cuando las cosas no salían? ¿Cómo reaccionaban? ¿Se daban ánimo? ¿Se enojaban con el compañero? ¿Volvían a intentarla? ¿Todos podían llevar las propuestas que hacían o alguno tenía dificultades para llevarlas a cabo? ¿Cómo era la reacción del resto ante esta situación? ¿Quejas, burlas, insulto, enojo, ayuda? ¿De qué manera se ayudaban? ¿Lo hacían dando indicaciones de buena manera, gritando, enojándose, mostrándole al compañero cómo hacerlo? (A)
- ¿Todos participaban o alguno se quedaba sin hacer nada? (B)
- ¿Participaban con responsabilidad respetando las consignas? ¿O algunos hacían trampa? ¿Si así sucedía cómo reaccionaban sus compañeros? (B)
- ¿Alguna situación que haya sucedido y la quieran contar?
- ¿Cuándo terminaron se acuerdan si dijeron algo? ¿Festearon, se dieron ánimo, se felicitaron? (A)

Luego de realizar este cuestionario a los niños se les preguntó en relación a la concienciación del propio grupo (D):

¿Fueron capaces de explicar cómo se relacionaron?

¿Pudieron explicar qué cosas hicieron para lograr lo propuesto o resolver los problemas planteados por el profesor?

- **Entrevista a Julieta y Delfina**

Profesor: -Hoy jugamos con globos. ¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor? (C)

Alumna: -Mas o menos. Mm... maso pero si

P: -¿Les llevó un poquito de tiempo?

A: -Si

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D)

A: -Cada una pensábamos una cosa y la practicábamos y después... decidíamos cuál nos gustaba más.

P: -¿Se tomaron un ratito para charlar?

A: -Si.

P: -¿Algunas de las dos tomó la iniciativa? Por ejemplo dijo: “vamos a hacer esto primero”

A: -Sí, Julieta.

P: -¿Probaron distintas ideas? (C)

A: -Sí varias. Probamos unas cuantas veces la misma porque no nos salía bien y tuvimos que hacerla varias veces

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento? (C)

A: -No ninguna.

P: -¿Las dos jugaron con responsabilidad? Es decir ¿trataron de resolver el problema de la mejor manera posible? (B)

A: -Si nos esforzamos para hacerla bien.

- **Entrevista a Morena y Candela**

Profesor: -¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las consignas? (C)

Alumna: -Mas o menos... porque estábamos pensando... Ay! cómo te explico profe?... Estábamos pensando y yo por ejemplo le mostraba a ella y la probábamos y si no nos convencía ella me decía otra y la probábamos.

P: -Es decir primero escuchaban a una compañera y probaban esa idea.

A: - Si

P: -¿Alguna de las dos tomaba la iniciativa?

A: -Yo al principio -dice Morena- pero como no convenció mucho, ella me dijo otra idea y la hicimos.

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento?

A: -No.

P: -¿Siempre hicieron con responsabilidad lo que proponía el profesor o alguna se distraía haciendo otra cosa? (C)

A: -No, intentábamos hacer las cosas.

- **Entrevista a las cuatro nenás: Julieta, Delfina, Morena y Candela.**

Profesor: -¿Me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir la primer consigna o el primer desafío? (C)

Alumna: -Primero Juli decía una y la probábamos, después si no nos convencía, Delfina decía otra o Cande decía otra y después las íbamos mostrando y la que nos convencía después hacíamos esa.

P: -¿Pero a todas se les ocurrían ideas?

A: -Aha, todas aportábamos una y probábamos.

P: -¿Hubo en un momento algún problema en el grupo? ¿Por ahí se les presentó algún problema entre todas las tareas que les proponía el profesor?

A: -No. Si vos decís en las que nos salían mal. Y... sí... cuando nos teníamos que trasladar con el globo de a cuatro. Sí, todas unidas por los globos. Nosotros hacíamos así, por ejemplo Juli estaba con Candela y Juli se hacía a un costado y se nos iba el globo. Y entonces nos cambiamos de posiciones para ver con cuál salía mejor. Entonces yo me ponía así de espalda... (muestra cómo hacía).

Y a mí siempre se me caían los globos -dice Morena- Pero así discutir, no.

P: -¿Entonces cuando las cosas le salían mal?

A: -Volvíamos a hacerla.

P: -¿Siempre respetaron las consignas, las reglas de los juegos? (B)

A: -Si hablamos de algunas cosas que vos no nos dijiste, pero no las hicimos cuando... Cuando vos decías que hagamos esos ejercicios y los demás hablaban no escuchábamos, entonces lo hacíamos en otro momento cuando veíamos que los otros hacían eso.

P: -Bueno, ya me contaron que cuando las cosas no le salían seguían probando...

A: -Sí, hasta que nos saliera.

P: -Y por ejemplo ¿se daban ánimo para que las cosas les salgan? ¿Qué cosas se decían? (D)

A: -No, no nos decíamos nada. Nada más que como a Cande se le salía el globo nos reíamos. Porque se le salía a cada rato (me explican lo que pasaba y todas se ríen)

P: -¿Pero nunca hubo burla o se quejaron de alguna porque no salía?

A: -No, por ahí cuando se salía, alguna decía... ¡Cande! (cambia el tono de vos).

P: -Pero ningún problema porque todas participaban entonces. ¿Y todas respetaron las consignas o las reglas?

A: -No, bueno... una vez me ponía el globo así –mostrando que se lo colocaba debajo de la remera- para que no se caiga. Pero ahí no estábamos haciendo el juego porque estábamos esperando que le inflara el globo que a ella se le había reventado.

P: -Bien, entonces cuando terminaron ¿festejaron porque les había salido lo que intentaron? ¿Se decían algo cuando superaban el desafío? (D)

A: -Sí, cuando salían nos chocábamos los cinco.

P: -¡Qué bueno porque esa es una forma de festejar y darse ánimo!

A: -Y aparte si las cosas no nos salían bien nos reíamos (risas de todas) ¡A cada rato!

P: -¿Quieren contarme algo más?

A: -¡Si por ahí pensamos que se nos reventaba un globo y nos agarró un susto! (risas). Sí, era difícil cuando nos juntaste de a cuatro, porque eran muchos globos!

P: -¡Pero lograron superar todas las prueba eh!

A: -¡Sí!

P: -¡Felicitaciones a todas y gracias por responder estas preguntas que nos van a ser muy útiles, porque nos van a ayudar a todos, a jugar mejor!

Aclaración:

Este es un grupo que trabajó con gran responsabilidad y lo que contaron en la entrevista coincide con lo observado durante la clase. Evidenciándose una gran producción de propuesta motrices que dieron cuenta de lo que trabajaron para resolver los problemas motrices presentados.

Registro de observación

Durante la clase se pudieron observar las siguientes situaciones:

En relación a la **Interdependencia cara a cara:**

En algunos grupos se observaron actitudes de ayuda física por parte de sus integrantes. Ejemplo: sostenían el globo del compañero para que éste se acomode. Ayuda verbal: “apoyá el globo más arriba para que no se caiga”

Explicaciones verbales y demostraciones cuando los compañeros no entendían. Sobre todo un grupo en la que se encontraba una alumna con Síndrome de Down.

En relación a la **responsabilidad individual:**

Algunos alumnos manifestaron un gran compromiso con la resolución de problemas presentados. Intentaron realizar las consignas aunque no salieran las cosas.

En algunos grupos se observó que había alumnos que no participaban de las tareas grupales y se veía que jugaban por su cuenta sin prestar atención a lo que el grupo requería de ellos.

Habilidades de intercambio.

En algunos grupos predominaba el diálogo mientras que en otros se dialogaba menos y ponían en práctica mayor cantidad de propuestas. En relación a esto se observó que las nenas pasan más tiempo resolviendo los problemas charlando, en cambio, los varones haciendo y probando las distintas ideas que se les ocurrían a los compañeros del grupo.

No obstante en ambos grupos, de nenas y varones, se observaron discusiones para decidir cómo resolver distintas situaciones. Ya que algunos querían que se realizaran sus propuestas y les costaba escuchar las de los demás.

Conciencia del propio grupo.

En algunos grupos por momentos hubo que recordarles la forma de trabajar y de llegar a acuerdos para resolver los problemas planteados.

En otros, se observaban festejos cuando cumplían las consignas de manera efectiva.

Clase Nº 3

En la clase de hoy, se juega con hojas de diarios.

En esta oportunidad **se elige un grupo de 3 personas** con las que se dialogará.

Aclaración:

Este es un grupo que quedó conformado por tres personas ya que la segunda pareja se dividió y uno de los alumnos se fue con otro grupo.

- **Entrevista a Jeremías, Alejo y Agustín.**

Profesor: -Hoy jugamos con papeles de diarios. ¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor? (C)

Alumno: -Si si, ¿cuál? ¿Lo que hicimos antes? Si lo primero si...

P: -¿Les llevó un poquito de tiempo?

A: -Si... no... algunas las hicimos rápido.

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D) ¿Se tomaron un ratito para charlar?

A: -Sí. A mí se me ocurría una idea y después a él otra y las probábamos.

P: -¿Algunas de los tres tomó la iniciativa? Por ejemplo dijo: “vamos a hacer esto primero”

A: -Algunas veces a mí –dice Jeremías- y otra a él -señalando a Agustín- y otras a él –señalando a Alejo.

P: -Había una consigna en la que ustedes moviéndose por arriba de las sillas tenían que transportar una pelotita arriba de una hoja de diario. ¿Cómo lo resolvieron?

A: -El Agu estaba ahí arriba con Jere y llevaban la pelotita y yo iba al lado para que no se caiga.

P: -Después era más difícil porque tenían que transportar la pelotita de un lugar a otro pero el puente de sillas no llegaba hasta el final. ¿Cómo lo resolvieron?

A: -Y ahí había uno abajo que le iba moviendo la silla.

P: -¿Pero recuerdan que no podían bajarse del puente porque era trampa?

A: -Si, cuando nos dijiste se hizo más difícil porque al principio se nos caía la pelotita. Y... Agu dijo que la vayamos corriendo así con cuidado una silla adelante y después los dos pasábamos a esa silla y después corría la otra y así...lo íbamos haciendo.

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento? (C)

A: -No ninguna. Aunque... si... Valentino, que molestaba.

P: -¿Valentino, era del grupo?

A: -No, Valentino no estaba en ningún grupo. Iba dando vueltas y molestaba.

P: -¿Los tres jugaron con responsabilidad? Es decir ¿trataron de resolver el problema de la mejor manera posible? (B)

A: -Si jugamos bien.

P: -¿O alguna se distraía haciendo otra cosa? (C)

A: -No, intentábamos hacer las cosas.

P: -¿Hubo burla o pelea o queja de alguno cuando las cosas no salían?

A: -No, ninguna. Volvíamos a probar si no salía.

P: -Cuando terminaron ¿festejaron porque les había salido lo que intentaron? ¿Se decían algo cuando superaban el desafío? (D)

A: -Si, decíamos... ¡Lo logramos!

P: -¡Qué bueno porque esa es una forma de festejar y darse ánimo! ¿Quieren contarme algo más que haya sucedido?

A: -Nos reímos mucho y que no aguantábamos la risa cuando no funcionaban las cosas. Si Alejo se reía porque parecía un gatito. Y cuando él quedaba por el piso y uno dijo “¡Estas en modo spyderman!” (Risas)

Registro de observación de la clase

Durante la clase se pudieron observar las siguientes situaciones:

En relación a la **Interdependencia cara a cara**:

En algunos grupos se observaron actitudes de ayuda física por parte de sus integrantes. Ejemplo: sostenían el diario de a dos cuando pasaban por el puente de sillas y otros dos los sostenían desde abajo caminando por el piso.

Ayuda verbal: “yo te tengo de acá abajo y vos caminá”

Explicaciones verbales y demostraciones cuando los compañeros no entendían.

En relación a la **responsabilidad individual**:

Algunos alumnos manifestaron un gran compromiso con la resolución de problemas presentados. Intentaron realizar las consignas aunque no salieran las cosas.

En un grupo de varones se observaba que les costaba un poco jugar juntos y algunos realizaban acciones individuales no pertinentes a las consignas que se daban.

Habilidades de intercambio.

En algunos grupos predominó el diálogo mientras que en otros se dialogaba menos y ponían en práctica mayor cantidad de propuestas. Al igual que la clase anterior se observó que las niñas pasan más tiempo resolviendo los problemas dialogando y los varones haciendo y probando las distintas ideas.

No obstante en ambos grupos, de niñas y varones, se observaron discusiones para decidir cómo resolver distintas situaciones. En un grupo de varones se observa que no todos participan por igual asumiendo el compromiso de resolver en grupo las consignas.

Conciencia del propio grupo.

En algunos grupos por momentos hubo que recordarles la forma de trabajar y de llegar a acuerdos para resolver los problemas planteados.

Al igual que la clase anterior se observaron festejos y manifestaciones de alegría cuando las propuestas son superadas.

Clase N° 4

En esta clase, se juega con sogas cortas. Se comenzó a jugar en parejas, por último jugaron en cuartetos.

En esta oportunidad **se eligió un grupo de 4 personas** con las que se dialogó primero con las **parejas separadas y luego las 4 juntas**.

- Entrevista a **Maia y Nadia**

Profesor: -Hoy jugamos con sogas cortas. ¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor? (les recuerdo la consigna).

Alumna: -Si, las primeras eran fáciles.

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D). ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas? (C)

A: -Sí. Ella decía “podemos hacer así”.... Y yo le decía que la probemos. Y después yo le decía...hagámoslo así.

P: -¿Alguna de las dos tomó la iniciativa? Es decir ¿a quién se le ocurrió la primer idea? (C)

A: -No me acuerdo...yo primero –dice Nadia.

A: -No. Yo y después vos -dice Maia- sí, sí.

P: -¿Probaron distintas ideas? ¿Quién de los dos las proponía? ¿Las dos o siempre era la misma? (C).

A: -Si, las dos decíamos ideas. Y después las probábamos.

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento para solucionar el problema que le presentó el profesor? En caso de que haya existido. ¿Por qué discutían? ¿Cómo terminaron esa discusión, como lo resolvieron? O ¿Cómo se pusieron de acuerdo para continuar jugando? (C).

A: -No, no discutimos.

P: -¿Los dos tomaron con responsabilidad la tarea asignada? (B) Es decir ¿buscaron realizarla de la mejor manera posible y respetando las consignas dadas o lo hicieron rápidamente y sin pensar si lo hacían bien? (B).

A: -Si, probábamos hacer lo que decías.

- Entrevista a **Morena y Cintia**

Profesor: -¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor con las sogas (les recuerdo la consigna)?

Alumna: -Sí.

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D). ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas? (C)

A: -Yo decía algo y después hacíamos eso y después ella decía podemos hacer así... y probábamos.

P: -¿Alguno de los dos tomo la iniciativa? Es decir ¿a quién se le ocurrió la primer idea? (C)

A: -Si ella, si

P: -¿Probaron distintas ideas? ¿Quién de los dos las proponía? ¿Los dos o siempre era el mismo? (C).

A: -Si si las dos.

Y después las probábamos.

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento para solucionar el problema que le presentó el profesor? En caso de que haya existido. ¿Por qué discutían? ¿Cómo terminaron esa discusión, como lo resolvieron? O ¿Cómo se pusieron de acuerdo para continuar jugando? (C).

A: -No discutimos.

P: -¿Los dos tomaron con responsabilidad la tarea asignada? (B) Es decir ¿buscaron realizarla de la mejor manera posible y respetando las consignas dadas o lo hicieron rápidamente y sin pensar si lo hacían bien? (B).

A: -Sí.

- Entrevista a las 4 nenas.

Cuando jugaban juntas.

Profesor: -Cuando jugaban las 4 juntas, ¿me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir con la primera consigna? Se las recuerdo. ¿Pudieron aplicar el E.P.E.P.E? (C)

Alumna: -Si, primero nosotras les decíamos: probemos así. Y después ellas nos decían como lo podíamos hacer y lo hacíamos.

P: -¿Todos pudieron aportar sus ideas o alguno no lo hizo? ¿Pusieron en práctica las ideas de todos? ¿De quién no? (C)

A: -Si

P: -¿Hubo en algún momento una discusión? ¿La pudieron resolver? ¿Cómo? (C)

A: -No, una vez, porque ella –señalando a Maia- quería hacer una cosa pero era difícil, entonces ella dice: “hagamos así” y bueno demoramos porque no salía. Pero después lo hicimos.

P: -¿De esa forma pudieron todos?

A: -Si.

P: -¿Alguna no lo pudo hacer?

A: -Si todas, porque nos ayudamos.

P: -¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todas, o hubo alguna que no le importaba estas reglas? (B)

A: -Si todas cumplimos con las reglas?

P: -¿Qué sucedía cuando las cosas no salían? ¿Cómo reaccionaban? ¿Se daban ánimo? ¿Se enojaban con el compañero? ¿Volvían a intentarla? ¿Todos podían llevar las propuestas que hacían o alguno tenía dificultades para llevarlas a cabo?

A: -Y a veces cambiamos porque no salían pero después si.

P: -¿Cómo era la reacción del resto ante esta situación? ¿Quejas, burlas, insulto, enojo, ayuda? ¿De qué manera se ayudaban? ¿Lo hacían dando indicaciones de buena manera, gritando, enojándose, mostrándole al compañero cómo hacerlo? (A).

A: -Si nos ayudábamos. Le decía: ¡así así más arriba! (risas)

P: -¿Todos participaban o alguno se quedaba sin hacer nada? (B)

A: -Todas participábamos.

P: -¿Participaban con responsabilidad respetando las consignas? ¿O algunas hacían trampa? ¿Si así sucedía cómo reaccionaban sus compañeros? (B)

A: -No, porque todas jugaban.

P: -¿Alguna situación que haya sucedido y que la quieran contar?

A: -Si, que ella ya estaba por llegar y en un momento se patina y tuvimos que empezar de nuevo. ¡Ohhh nooooo!... decíamos.

P: -¿Pero al final lo lograron?

A: -Si ¡por fin!... dijimos.

P: -Cuándo terminaron, ¿se acuerdan si dijeron algo? ¿Festearon, se dieron ánimo, se felicitaron? (A)

A: -¡Y nos reíamos... porque lo habíamos logrado!

Registro de observación de la clase

Durante la clase se pudieron observar las siguientes situaciones:

Se observó que en esta clase los chicos ya van entendiendo la dinámica de la misma. El trabajo en parejas y luego de a 4 personas.

En algunos se observó gran producción de ideas y que pasan a la acción rápidamente.

Valentín es un chico que le cuesta participar en un grupo. Paseó por la clase y generalmente después de estar un rato con un grupo terminó saliendo porque molestaba y no tenía paciencia para resolver las situaciones y trabajar con sus compañeros. Cuando se enoja se sienta solo en un rincón.

Clase Nº 5

En la clase de hoy se juega con el cuerpo a “los científicos y los robots”. Se comienza a jugar en parejas, por último jugarán en cuartetos.

En esta oportunidad **se elegirá un grupo de 4 personas** con las que se dialogará primero con las **parejas separadas y luego las 4 juntas**.

- Entrevista a **Valentín y Marcos**

Profesor: -Hoy jugamos al Científico y al robot”. ¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor quién fue primero científico?

Alumno: -Si Vale era el científico y yo el robot primero.

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D). ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas? (C)

A: -Si pero Vale no se quedaba quieto, se iba y no jugaba siempre. No presta atención.

P: -¿Es cierto Vale? ¿Qué pasaba que no escuchabas?

A: -Si pero era él que quería hacer todo y no me dejaba –decía Valentín

A: Es que vos no te quedas a jugar haces siempre otra cosa -decía Marcos.

P: -Bueno veo que les costó jugar juntos. ¿Se acuerdan cómo debíamos hacer para jugar con el compañero?

A: -Mmm.

P: -Si quieren disfrutar de los juegos tienen primero que aprender a escucharse y a tener paciencia. Yo les enseñé una forma de poner en práctica esto. El primer paso era escuchar una idea y ponerla en práctica (hacer ese juego), luego el compañero que escuchó anteriormente debe proponer una idea y los

dos probar esa idea. Ya que hay muchas formas de jugar y de esa manera también los dos podemos enriquecernos.

Les propongo que para la próxima clase hagan los dos un esfuerzo y después me cuentan. Porque si no terminan aburriéndose y no disfrutan de la clase ¿Están de acuerdo?

A: -Si está bien.

P: -Se dan la mano y hacemos un trato, “trato hecho”.

A: Se dieron la mano.

- Entrevista a **Kevin y Joaquín**

Cuando juegan en parejas:

Profesor: -¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor (les recuerdo la consigna)?

Alumno: -Sí.

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? (D). ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas? (C)

A: -Si, yo primero era el científico –dice Kevin- y él, el robot –señalando a Joaquín. Yo decía algo y después hacíamos eso y después él decía “podemos hacer así”... y probábamos.

P: -¿Alguno de los dos tomo la iniciativa? Es decir ¿a quién se le ocurrió la primer idea? (C)

A: -Si, primero él decía algo y lo probábamos hacerlo. Después decía algo yo y probábamos lo que yo decía.

P: -¿Probaron distintas ideas? ¿Quién de los dos las proponía? ¿Los dos o siempre era el mismo? (C).

A: -Sí. Los dos.

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento para solucionar el problema que le presentó el profesor? En caso de que haya existido. ¿Por qué discutían? ¿Cómo terminaron esa discusión, como lo resolvieron? O ¿Cómo se pusieron de acuerdo para continuar jugando? (C).

A: -Sí, una vez porque él (Joaquín) quería usar la soga llevándola de esta manera (muestra como quería llevarla). Pero para mí demoramos mucho. Hasta que bueno, después de un rato nos decidimos elegimos otra forma mejor.

P: -¿Los dos tomaron con responsabilidad la tarea asignada? (B) Es decir ¿buscaron realizarla de la mejor manera posible y respetando las consignas dadas o lo hicieron rápidamente y sin pensar si lo hacían bien? (B).

A: -Sí. A veces.

- Entrevista a los 4 varones.

Profesor: -Cuando jugaron los 4 juntos, ¿me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir con la primera consigna? Se las recuerdo. ¿Pudieron aplicar el E.P.E.P.E? (C).

Alumno: -Poco porque ellos (Kevin y Joaquín) querían hacer todas las cosas y Vale que molestaba. Entonces ahí discutimos un poco. Lo que pasa es que Vale se enoja y se va.

P: -¿Pudieron resolver esta situación? ¿Cómo? (C)

A: -Cuando vos nos dijiste que primero probemos una idea y después la otra ahí jugamos mejor.

P: -¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todos, o hubo alguno que no le importaba estas reglas? (B)

A: -Primero no, pero después sí. Porque al principio algunos no escuchábamos.

P: -¿Cómo era la reacción del resto ante esta situación? ¿Quejas, burlas, insulto, enojo, ayuda? ¿De qué manera se ayudaban? ¿Lo hacían dando indicaciones de buena manera, gritando, enojándose, mostrándole al compañero cómo hacerlo? (A).

A: -Y sí, cuando no jugaban bien y no hacían las cosas nos enojábamos. Y Vale se enojaba por cualquier cosa porque él quería hacer otra cosa y molestaba.

P: -¿Qué cosas hacía?

A: -¡Y a veces nos sacaba la soga que poníamos para jugar!

P: -Y después, cuando empezaron a escucharse ¿Participaron todos o alguno se quedaba sin hacer nada? (B)

A: -Primero no y después si, jugamos todos. Y después Vale, fue el único que salió del grupo.

P: -¿Alguna otra situación que haya sucedido o algo que quieran contar?

A: -Y... que tenemos que aprender a escucharnos para poder jugar porque si no nos peleamos y aburrimos.

P: -Bueno, de eso se trata de que veamos que es importante aprender a jugar juntos, no es fácil pero si hacemos un esfuerquito todos lo vamos a lograr.

Qué les parece si nos proponemos tener más paciencia con los compañeros y hacer el esfuerzo por escucharnos y probar las ideas de otros aunque a veces no nos guste. Es una forma de respetarnos y aprender a jugar con los compañeros. ¿Trato hecho?

A: -Trato hecho (y se dan las manos).

Registro de observación de la clase

El grupo entrevistado es el más conflictivo de todos.

El resto de los grupos va afianzando la forma de trabajar y se observa que trabajan probando distintas formas de resolver las consignas.

Se observa que algunos grupos dialogan más que otros para empezar a jugar, pero en todos se observa mucho movimiento y prueban distintas acciones para resolver los problemas presentados.

Clase Nº 6

En esta clase se jugó con tarjetas en las que se encontraban fotos con persona ubicadas en distintas posiciones. Se comenzó a jugar en parejas, por último jugaron en cuartetos.

En esta oportunidad **se eligió un grupo de 4 personas, en este caso se entrevistó a las 4 nenas juntas debido al poco tiempo que quedaba.**

- Entrevista a **Camila, Josefina, Brenda y Julieta (con síndrome de Down)**

Profesor: -Hoy jugamos con las tarjetas de posiciones". Cuando jugaban las 4 juntas, ¿se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor quién eligió las tarjetas y quién comenzó a imitar las posiciones y quién corregía? ¿Pudieron aplicar el E.P.E.P.E? (C)

Alumna: -Cami hizo primero de estatua y después cambiamos. Ella quiso ser estatua primero y dijimos que sí.

A2: Si, Julieta por ahí cambiaba las tarjetas pero nosotras le explicamos que tenía que esperar su turno para elegirla. Y después Juli entendió.

P: -¿Todas pudieron pasar por las distintas situaciones de ser estatuas y “escultores”? ¿Alguna no paso por estas funciones? (C)

A: -Si, todas pasamos

P: -¿Hubo en algún momento una discusión? ¿La pudieron resolver? ¿Cómo? (C)

A: -No, una vez, porque Juli no quería jugar, quería hacer una cosa pero era difícil.

A2: -Después ella quería ser estatua y como eso le gustaba, todas dijimos que solamente haga eso. Y a ella le gustó y jugó bien.

P: -¿De esa forma pudieron todas jugar sin inconvenientes?

A: -Sí.

P: -¿Alguna no lo pudo hacer?

A: -Si todas, porque Juli era estatua pero además de ella otras pasábamos también.

P: -¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todas, o hubo alguna que no le importaba estas reglas? (B)

A: -Si todas cumplimos con las reglas.

P: -Cuándo tuvieron que inventar juegos con las tarjetas ¿cómo se organizaron?

A: -Y, nos acordamos que vos nos dijiste que había que escuchar y probar, escuchar y probar, entonces primero a José se le ocurrió un juego y lo jugamos y así un juego cada una y pasamos todas-

P: -¿Todos participaban o alguno se quedaba sin hacer nada? (B)

A: -Todas participaban.

P: -¿Participaban con responsabilidad respetando las consignas? ¿O algunas hacían trampa? ¿Si así sucedía cómo reaccionaban sus compañeros? (B)

A: -No, porque todas jugaban.

P: -Cuando tuvieron que decidir qué juego seleccionar para mostrar al resto ¿cómo lo eligieron?

A: -Había algunos juegos que eran difícil, entonces yo dije que teníamos que elegir uno donde todas puedan jugar. Porque hay cosas que algunas no podían hacer.

A2: Y vos nos dijiste que todas tienen que jugar entonces elegimos el de Brenda.

P: -¿Demoraron mucho en elegirlo?

A: -Más o menos un rato pero después lo hicimos rápido.

P: -Cuándo terminaron, ¿se acuerdan si dijeron algo? ¿Festearon, se dieron ánimo, se felicitaron? (A)

A: -¡Y estábamos contentas porque todas pudimos jugar y no nos peleamos.

Registro de observación de la clase

El grupo entrevistado tenía entre sus integrantes una nena con Síndrome de Down y siempre intentaron incluirla en todas las actividades.

Durante la clase se pudieron observar las siguientes situaciones:

En relación a la **Interdependencia cara a cara**:

En algunos grupos se observaron actitudes de ayuda física por parte de sus integrantes Explicaciones verbales y demostraciones para explicar los juegos cuando no entendían.

En relación a la **responsabilidad individual**:

La gran mayoría de los alumnos del curso manifestaron un gran compromiso con la resolución de problemas presentados. Siempre intentando cumplir con las consignas.

Habilidades de intercambio.

En esta clase 6ta se observó que ya los grupos comenzaron a producir más acciones y en algunos cuando no se ponían de acuerdo se recordaban ellos mismos la metodología de trabajo.

Se observó que algunos grupos dialogaron más que otros pero todos los grupos incluso el de los varones más conflictivos se vio que llegaron a acuerdos para jugar y no molestar.

Se observó que compartían los materiales y las discusiones son mínimas.

Conciencia del propio grupo.

Algunos alentaron a sus compañeros cuando las cosas le salían.

3.2. Análisis e interpretación de los resultados

Comenzamos analizando las manifestaciones de las actitudes cooperativas que surgieron de las entrevistas realizadas a los grupos focales y luego un análisis general de los aspectos registrados en las observaciones al finalizar las

clases. Posteriormente el mismo análisis realizaremos en torno a los conflictos surgidos en los grupos.

Los datos aportados por las entrevistas y observaciones serán confrontados con la matriz de datos elaborada a partir del marco teórico.

1. Actitudes cooperativas

A) Interdependencia cara a cara (A)

- El siguiente fragmento da cuenta de la **ayuda física que reciben por parte de algún compañero.**

P: -Había una consigna en la que ustedes moviéndose por arriba de las sillas tenían que transportar una pelotita arriba de una hoja de diario. ¿Cómo lo resolvieron?

A: -El Agu estaba ahí arriba con Jere y llevaban la pelotita y yo iba al lado para que no se caiga.

P: -Después era más difícil porque tenían que transportar la pelotita de un lugar a otro pero el puente de sillas no llegaba hasta el final. ¿Cómo lo resolvieron?

A: -Y ahí había uno abajo que le iba moviendo la silla.

Agu dijo que la vayamos corriendo así con cuidado una silla adelante y después los dos pasábamos a esa silla y después corría la otra y así...lo íbamos haciendo.

- También se encontraron expresiones de **ayuda verbal.**

P: -¿Cómo era la reacción del resto ante esta situación? ¿Quejas, burlas, insulto, enojo, ayuda? ¿De qué manera se ayudaban? ¿Lo hacían dando indicaciones de buena manera, gritando, enojándose, mostrándole al compañero cómo hacerlo?

A: -Si nos ayudábamos de buena manera. Le decía: ¡así así más arriba! (risas)

- Existe una **interdependencia positiva en la que los alumnos se animan y alegran ante el logro de objetivos comunes.**

P: -Cuándo terminaron, ¿se acuerdan si dijeron algo? ¿Festearon, se dieron ánimo, se felicitaron?

A: -Si ¡por fin!... dijimos.

A2: -Si, decíamos... ¡Lo logramos!

A2: -¡Y nos reíamos... porque lo habíamos logrado!

A3: -Y aparte si las cosas no nos salían bien nos reíamos (risas de todas) ¡A cada rato!

Otro grupo:

A: -Sí, cuando salían las cosas nos chocábamos los cinco.

B) Responsabilidad individual (B)

- Se observó interés y realizaron el trabajo individual.

P: -¿Las dos jugaron con responsabilidad? Es decir ¿trataron de resolver el problema de la mejor manera posible?

A: -Si nos esforzamos para hacerla bien.

P: -¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todas, o hubo alguna que no le importaba estas reglas?

A: -Si todas cumplimos con las reglas.

- Se manifiesta **atención y concentración** en el desarrollo de la actividad

A: -(...) entonces primero a José se le ocurrió un juego y lo jugamos y así un juego cada una y pasamos todas.

C) Habilidades de intercambio (C)

- En el siguiente fragmento se apreció que los alumnos **dialogaron** para resolver las situaciones que propone el profesor.

Profesor: -¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las consignas?

Alumna: -Mas o menos... porque estábamos pensando... ¡Ay! cómo te explico profe?... Estábamos pensando y yo por ejemplo le mostraba a ella y la probábamos y si no nos convencía ella me decía otra y la probábamos.

- También se apreció que **compararon sus respuestas motrices.**

Profesor: -¿Me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir la primer consigna o el primer desafío?

Alumna: -Primero Juli decía una y la probábamos, después si no nos convencía, Delfina decía otra o Cande decía otra y después las íbamos mostrando y la que nos convencía después hacíamos esa.

P: -¿Pero a todas se les ocurrían ideas?

A: -Aha, todas aportábamos una y probábamos

- En el siguiente fragmento se observa que **relacionan actitudes o normas.**

P: -¿Alguna otra situación que haya sucedido o algo que quieran contar?

A: -Y... que tenemos que aprender a escucharnos para poder jugar porque si no nos peleamos y aburrimos.

- También **relacionan procedimientos.**

P: -¿Pueden contarme cómo lo hicieron? ¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas?

*A: -Sí. Ella decía “podemos hacer así” (explica una forma de realizar la acción motriz requerida para resolver la situación). **Y yo le decía que la probemos. Y después yo le decía...hagámoslo así** (la compañera le explica otra forma encontrada para resolver esa situación).*

D) Concienciación del propio grupo (D)

- Se percibió que son **capaces de explicar cómo ha ido la tarea: cómo se han relacionado.**

P: -Cuando tuvieron que decidir qué juego seleccionar para mostrar al resto ¿cómo lo eligieron?

A: -Había algunos juegos que eran difíciles, entonces yo dije que teníamos que elegir uno donde todas puedan jugar. Porque hay cosas que algunas no podían hacer.

A2: Y vos nos dijiste que todas tienen que jugar entonces elegimos el de Brenda.

- En las siguientes respuestas se puede ver claramente que los niños **son capaces de explicar detallando la manera en que han resuelto la situación.**

Profesor: -Hoy jugamos con las tarjetas de posiciones”. Cuando jugaban las 4 juntas, ¿se pusieron de acuerdo rápido para resolver la situación que les presentó el profesor quién eligió las tarjetas y quién comenzó a imitar las posiciones y quién corregía?

Alumna: -Cami hizo primero de estatua y después cambiamos. Ella quiso ser estatua primero y dijimos que sí.

A2: Si, Julieta por ahí cambiaba las tarjetas pero nosotras le explicamos que tenía que esperar su turno para elegirla. Y después Juli entendió.

A3: (...) cuando nos teníamos que trasladar con el globo de a cuatro. Sí, todas unidas por los globos. Nosotros hacíamos así, Juli estaba con Candela y Juli se hacía a un costado y se nos iba el globo. Y entonces nos cambiamos de posiciones para ver con cuál salía mejor. Entonces yo me ponía así de espalda...(muestra cómo hacía).

2. Conflictos dentro el grupo: en torno a los materiales, relación con el compañero y en torno a las actividades.

A) Que dificultan la interdependencia cara a cara.

- En relación a la **utilización del material, no querer utilizarlo correctamente.**

P: -¿Qué cosas hacía?

A: -¡Y a veces nos sacaba la soqa que poníamos para jugar!

- En cuanto a rechazo del compañero

P: -¿Participaron todos o alguno se quedaba sin hacer nada?

A: -Primero no y después si, jugamos todos. Y después Vale, fue el único que salió del grupo (sólo se aleja del grupo, no quiere estar con esos compañeros).

B) En relación a la responsabilidad individual (irresponsabilidad).

- **No realiza la consigna dada**

P: -¿Se tomaron un ratito para charlar y proponer ideas?

A: -Si pero Vale no se quedaba quieto, se iba y no jugaba siempre. No presta atención.

- **No participa y realiza otra cosa.**

A: Es que vos no te quedas a jugar, haces siempre otra cosa -decía Marcos a otro.

C) Dificultades en torno a las habilidades de intercambio.

- **Hay discrepancias en los procedimientos:** uno quiere imponer o hacer lo que quiere

P: -¿Es cierto Vale? ¿Qué pasaba que no escuchabas?

A: **-Si pero era él que quería hacer todo y no me dejaba –decía Valentín.**

- **Discusiones verbales, no acuerdan una solución**

P: -Cuando jugaron los 4 juntos, ¿me pueden contar cómo se pusieron de acuerdo para cumplir con la primera consigna? Se las recuerdo. ¿Pudieron aplicar el E.P.E.P.E?

A: **-Poco porque ellos (Kevin y Joaquín) querían hacer todas las cosas y Vale que molestaba. Entonces ahí discutimos un poco. Lo que pasa es que Vale se enoja y se va.**

- **Hay discrepancia en los procedimientos: discuten para resolver una situación**

P: -¿Hubo alguna discusión en algún momento para solucionar el problema que le presentó el profesor? ¿Por qué discutían? ¿Cómo terminaron esa discusión, como lo resolvieron? O ¿Cómo se pusieron de acuerdo para continuar jugando?

A: **-Sí, una vez porque él (Joaquín) quería usar la sogá llevándola de esta manera (muestra como quería llevarla). Pero para mí demoramos mucho. Hasta que bueno, después de un rato nos decidimos elegimos otra forma mejor**

- **Incumplimiento de regla.**

A: **Es que vos no te quedas a jugar, haces siempre otra cosa -decía Marcos a otro.**

P: -¿Respetaron las reglas de las consignas? ¿Todos, o hubo alguno que no le importaba estas reglas?

A: **-Primero no, pero después sí. Porque al principio algunos no escuchábamos.**

Otro ejemplo:

P: -Después era más difícil porque tenían que transportar la pelotita de un lugar a otro pero el puente de sillas no llegaba hasta el final. ¿Cómo lo resolvieron?

A: **-Y ahí había uno abajo que le iba moviendo la silla.**

P: -¿Pero recuerdan que no podían bajarse del puente porque era trampa?

D) No hay toma de conciencia del propio grupo.

- Se puede decir que este indicador se encuentra manifestado en las siguientes expresiones de uno de los grupos donde aparece el **culpar al compañero**:

A: -Es que vos no te quedas a jugar, haces siempre otra cosa.

A: -Si pero Vale no se quedaba quieto, se iba y no jugaba siempre. No presta atención.

A: -(...) ellos (Kevin y Joaquín) querían hacer todas las cosas.

- No expresaron conflictos o **problemas derivados del resultado de las actividades** como podrían ser una reacción inadecuada al culpar al compañero por este motivo.

Análisis de las observaciones.

Cabe aclarar que las observaciones no se realizaron teniendo en cuenta una estructura determinada. El registro de las mismas se realizó luego del diálogo con los alumnos, por lo que se apeló al recuerdo inmediato de lo sucedido en la clase y se tuvieron en cuenta para dichas observaciones los criterios generales de las variables sobre las que se intentó indagar.

Se realiza una síntesis de lo registrado a lo largo de las cinco clases observadas:

A) Actitudes cooperativas

En relación a la **Interdependencia cara a cara**:

En algunos grupos se observaron conductas de:

-**Ayuda física** por parte de sus integrantes.

Ejemplos:

- Sostenían el globo del compañero para que éste se acomode.
- Sostenían el diario de a dos cuando pasaban por el puente de sillas y otros dos los sostenían desde abajo caminando por el piso.

- **Ayuda verbal**:

Ejemplos:

- “apoya el globo más arriba para que no se caiga”.
- “yo te tengo de acá abajo y vos caminá”

- **Explicaciones verbales y demostraciones** cuando los compañeros no entendían. Sobre todo un grupo en la que se encontraba una alumna con Síndrome de Down.

En relación a la **responsabilidad individual**:

Algunos alumnos manifestaban un gran compromiso con la resolución de problemas presentados. Intentaban realizar las consignas aunque no salieran las cosas.

Algunos manifiestan esfuerzo por resolver las situaciones problemáticas planteadas.

En algunos grupos se observó que había alumnos que no participaban de las tareas grupales y se vio que jugaban por su cuenta sin prestar atención a lo que el grupo requería de ellos.

En un grupo de varones se notó que les costaba un poco jugar juntos y algunos realizaron acciones individuales no pertinentes a las consignas que se daban.

En relación a las **habilidades de intercambio**:

En algunos grupos predominó el **diálogo** mientras que en otros se dialogó menos y ponían en práctica mayor cantidad de propuestas. En relación a esto se pudo percibir que las niñas pasan más tiempo resolviendo los problemas charlando, en cambio, los varones **haciendo y probando** las distintas ideas que se les ocurrían a los compañeros del grupo.

No obstante en ambos grupos, de niñas y varones, se observaron **discusiones** para decidir cómo resolver distintas situaciones. Ya que algunos querían que se realizaran sus propuestas y **les costaba escuchar** las de los demás.

Se observó que **algunos grupos dialogan más que otros** para empezar a jugar.

En relación a la **concienciación del propio grupo**:

En algunos grupos por momentos hubo que recordarles la forma de trabajar y de llegar a acuerdos para resolver los problemas planteados.

En otros, se observaron **festejos y manifestaciones de alegría** (risas, aplausos) **cuando cumplían las consignas** de manera efectiva y cuando los problemas presentados eran superados.

B) Situaciones de conflictos en el grupo.

En relación a la **irresponsabilidad en relación a sus compañeros: no participa y realiza otra actividad:**

Valentín es un chico que le cuesta participar en un grupo. Pasea por la clase y generalmente después de estar un rato con un grupo termina saliendo porque molesta y no tiene paciencia para resolver las situaciones y trabajar con sus compañeros.

En relación a **dificultades en torno a las habilidades de intercambio porque no dialoga:**

Cuando Valentín **se enoja** se sienta solo en un rincón. Hay un grupo que es el más conflictivo debido a que tiene **dificultades de intercambio porque hay incumplimiento de normas** (algunos respetan la consigna y otros no)

C) Otros aspectos observados:

Se observó que en esta clase los chicos ya van entendiendo la dinámica de la misma. El trabajo en parejas y luego de a 4 personas.

A medida que avanzaron las clases se observó en los grupos gran producción de ideas y que pasaron a la acción rápidamente.

De manera general se observó en la última clase (la sexta) un avance en relación a que:

- los grupos comenzaron a producir más acciones (como consecuencia de entender la metodología de trabajo).
- en algunos grupos se observó que cuando no se ponían de acuerdo se recordaban ellos mismos la metodología de trabajo (EPEPE).
- Se observó que algunos grupos dialogaron más que otros pero,
- todos los grupos incluso el de los varones más conflictivos se vio que llegaron a acuerdos para jugar y no molestar.

-Se observó que comparten los materiales y las discusiones son mínimas y centradas en la búsqueda de soluciones de las tareas planteadas y no por el incumplimiento de las normas o por irresponsabilidad individual al no participar.

3.3. Conclusiones y sugerencias.

Llegado a este momento, y antes de adentrarnos en las implicancias de los resultados es necesario tener en cuenta algunas consideraciones.

a. La metodología de trabajo de aprendizaje cooperativo aplicada es una elaboración original, que tiene en cuenta los aportes producidos por los diferentes autores sobre la temática y abordados en el marco teórico. Los pasos de la aplicación de esta metodología emergen como el resultado de síntesis de los diferentes métodos estudiados. De este modo se ha dado a llamar a esta metodología aplicada: **resolución de problemas en grupos cooperativos y juego cooperativo**. Así se cumple uno de los propósitos de la investigación: **promover un nuevo planteo para la intervención educativa en el ámbito de la Educación Física y los valores**.

b. De esta propuesta metodológica a lo largo de las seis clases sólo se ha llevado adelante el estudio de las variables al aplicar la resolución de problemas en pequeños grupos, no llegando a completar la propuesta con la aplicación de juego cooperativo debido a la falta de tiempo para el registro de datos y de recursos humanos necesarios para llevarlo adelante debido a que el mismo docente es a la vez investigador y los tiempos con los que se cuenta son los del horario habitual de una clase de 45 minutos. Por lo tanto la **metodología queda acotada a la resolución de problemas en grupos cooperativos**.

c. Destacar que la población estudiada corresponde a un tercer grado con dificultades para relacionarse de manera efectiva, por lo que el segundo de los propósitos de esta investigación consistió en: mejorar el clima de relación que existe entre los alumnos de tercer grado "A" de la Escuela N° 1343 de Rafaela, durante las clases de Educación Física a través de la puesta en práctica de actividades físicas basadas en metodologías cooperativas.

➤ Teniendo en cuenta el enfoque interpretativo de la investigación se cumple el objetivo de describir y analizar en términos cualitativos las variables: conductas prosociales cooperativas y conflictos intersubjetivos.

Por lo tanto, a partir del análisis de los resultados aportados por los grupos focales y las observaciones, se puede decir que, **al aplicar la metodología de aprendizaje cooperativo “resolución de problemas en grupos cooperativos”, se manifiestan actitudes cooperativas o prosociales.**

Los indicadores ⁱ planteados para la identificación de **actitudes cooperativas** dan cuenta de diferentes conductas a saber:

- En relación a la **interdependencia positiva**:
 - Ayuda física
 - Ayuda verbal
 - Explicaciones verbales y demostraciones a compañeros.
 - Conductas de diálogo entre los alumnos del grupo.
 - Conductas de darse ánimo y manifestaciones de alegría al lograr objetivos comunes.
- En relación a la **responsabilidad individual**:
 - Interés y esfuerzo en la actividad realizada.
 - Atención y concentración durante la actividad.
- En relación a las a **las habilidades de intercambio**:
 - Diálogos para resolver diferentes problemas que presenta el trabajar en grupo.
 - Comparan respuestas motrices.
 - Relacionan actitudes y normas para trabajar en grupo.
 - Relacionan procedimientos necesarios para resolver problemas motrices.
- En relación a la **conciencia del propio grupo**
 - Son capaces de explicar cómo ha ido la tarea: cómo se han relacionado.
 - Son capaces de explicar detallando la manera en que han resuelto las diferentes situaciones motrices planteadas por el profesor.

Pero al aplicar esta metodología de aprendizaje no sólo aparecen conductas prosociales, sino que también emergen los conflictos en el seno del grupo.

Los **conflictos en intersubjetivos** manifestados son los siguientes:

- En relación a la **interdependencia positiva**:

- No utilizan el material de forma correcta (utilizan el material para hacer una cosa no pertinente a la tarea propuesta).
- Rechazo a los compañeros (alejarse del grupo por no querer jugar con ellos)
- En relación a la **responsabilidad individual**:
 - No realiza la consigna dada.
 - No participa y realiza otra cosa.
- En relación a **las habilidades de intercambio**:
 - Discusiones verbales porque no acuerdan una solución.
 - Discrepancia en los procedimientos (discuten para resolver una situación).
 - Incumplimiento de reglas o normas.
- En relación a la **no toma de conciencia del propio grupo**:
 - Culpar al compañero.

➤ En cuanto al objetivo de determinar en qué medida aumentan o disminuyen las conductas cooperativas y/o conflictos a lo largo de la aplicación de actividades basadas en metodologías cooperativas se tiene en cuenta que a lo largo de las seis clases y hacia el final de este período estudiado los alumnos han avanzado en torno a la comprensión de la metodología observándose que:

- los grupos **comienzan a producir más acciones** (como consecuencia de entender la metodología de trabajo).
- algunos grupos cuando sus integrantes no se ponen de acuerdo **se recuerdan** ellos mismos **la metodología de trabajo** para afrontar la solución de problemas motrices: Escuchar-Probar-Escuchar-Probar-Elegir (EPEPE).
- algunos grupos **dialogan más** que otros pero, todos los grupos incluso el de los varones más conflictivos se ve que **llegan a acuerdos** para jugar y no molestar.
- que **comparten los materiales y las discusiones son mínimas y centradas en** la búsqueda de **soluciones** de las tareas planteadas y **no por el incumplimiento de las normas o por irresponsabilidad individual al no participar.**

Estos resultados permiten apoyar la **hipótesis** elaborada y concluir que:

Luego de 3 semanas de aplicar actividades físicas basadas en métodos de aprendizaje cooperativo: resolución de problemas en grupos cooperativos se

observa en los alumnos de 3° "A" de la escuela n° 1343 un aumento en la manifestación de las actitudes cooperativas y una disminución de los conflictos interpersonales.

Por lo expresado anteriormente se llega a la consecución del **segundo propósito** de esta investigación: **mejorar el clima de relación que existe entre los alumnos de tercer grado "A de la Escuela N° 1343.**

➤ Las conclusiones arribadas permiten confirmar lo expresado por los autores estudiados en el marco teórico y destacar la importancia de tener en cuenta las metodologías de aprendizaje cooperativo para contribuir al desarrollo de una Educación Física entendida como una pedagogía que intenta actuar sobre la corporeidad y la motricidad humana en su contexto social y cultural que permita a los sujetos alcanzar una forma de vida más plena consigo mismo y con los demás.

Por lo tanto se puede afirmar que el método de aprendizaje cooperativo llevado adelante realiza varias **aportaciones al proceso educativo:**

- Incide en la autonomía de los alumnos, ya que son ellos los que toman decisiones a la hora de gestionar la actividad física del grupo.
- Promueve de algún modo la actuación responsable al entender la importancia de cada uno al asumir distintos roles en el seno de un grupo.
- Permite integrar en la planificación de actividades a alumnos con distintas capacidades (dentro de uno de los grupos había una nena con Síndrome de Down), intereses y puntos de vista.
- Ofrece oportunidades para dialogar y así, argumentar, contrastar ideas, procedimientos.
- Incentiva a la resolución pacífica de conflictos, ya que trabajar en grupo no exime de conflictos, pero con la orientación del profesor se promueve formas dialógicas de afrontarlos.
- Hace posible la satisfacción compartida por participar en una actividad grupal y por ser capaces de actuar de forma autónoma siendo los mismos alumnos los protagonistas de sus aprendizajes.
- Desarrolla en los alumnos habilidades sociales para participar en sociedad de una forma enriquecedora y constructiva sustentada en el diálogo y respeto por los demás.

➤ Sugerencias para futuras investigaciones:

- Abarcar la recolección de la información a todo el proceso de aplicación del método cooperativo propuesto que incluye: la realización del juego cooperativo y la evaluación grupal de todos los alumnos del curso hacia el final de la clase.
- Prolongar el tiempo de la investigación a mayor cantidad de clases, que implicará también el estudio sobre otros grupos conformados en una segunda etapa (luego de las seis primeras clases), ya que dentro de la aplicación de métodos cooperativos los especialistas proponen ir variando la constitución de los grupos cooperativos.
- Asumir el desarrollo de esta investigación con una mayor cantidad de recursos humanos complementando la misma con otros observadores no participantes de las clases que permitan registrar mayor cantidad de información a lo largo del proceso estudiado.
- Ampliar esta investigación a otras instituciones, que impliquen otros contextos y realidades sociales, así como también otras edades, ya que los antecedentes sobre esta temática en nuestro país son escasas y generalmente orientadas al aprendizaje deportivo. La mayoría de los antecedentes referidos a esta temática provienen de investigadores de otros países.

4. Anexo

4.1. Planificación de la Unidad Didáctica

Nombre de la unidad didáctica: ¿Qué tal si jugamos juntos?

Dedicada al desarrollo del esquema corporal y a la educación en valores.

Presentación de la unidad didáctica

Las actividades que configuran esta unidad didáctica tienen por finalidad incidir sobre el desarrollo de la personalidad del niño, especialmente en su dimensión socioemocional por lo que en este sentido se estará promoviendo el aprendizaje y desarrollo de conductas prosociales o cooperativas.

Objetivos de la unidad didáctica

- 1. Favorecer el desarrollo del esquema corporal.**
- 2. Explorar las capacidades perceptivo - motrices en situaciones lúdicas cooperativas.**
- 3. Potenciar el desarrollo de factores sociales promoviendo:**
 - El incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal.
 - Habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, mostrar, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso.
 - Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (conductas de consideración con los demás, de liderazgo, de autocontrol, asertivas), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma (conductas agresivas, antisociales, pasivas, de aislamiento-retraimiento, de ansiedad).
 - Relaciones de ayuda y capacidad de cooperación grupal: dar y recibir ayuda para cumplir un objetivo común.
 - El aprendizaje de estrategias cognitivas para resolver situaciones sociales.
 - El desarrollo moral: aceptación y comprensión de normas.
- 4. Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:**
 - La comprensión de diversas causas que generan emociones positivas y negativas.
 - El adecuado afrontamiento o resolución de emociones negativas.
 - El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de los compañeros.

- Sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto y autoestima.
- Sentimientos de aceptación de cada niño dentro del grupo.
- Sentimientos de placer y alegría.

Temporalización: 6 clases.

Estrategias de intervención y organización

Aprendizaje cooperativo: resolución de problemas en grupos cooperativos y juegos cooperativos.

Tal como lo expresado en el marco teórico para aprender cooperativamente no basta con trabajar en grupo sino que es necesario propiciar las herramientas para para que sean capaces de aprender a cooperar. Propongo por lo tanto este modelo de intervención para avanzar en estos aprendizajes.

- 6- **Situación inicial:** planteo del problema motriz y búsqueda de resolución de forma individual. En esta parte simplemente le damos la posibilidad a cada chico que tome contacto con el elemento o explore con sus propias posibilidades teniendo en cuenta esta etapa caracterizada por un gran egocentrismo del cual paulatinamente irán saliendo.
- 7- **Replanteo del problema y resolución en parejas:** las cuatro primeras clases lo harán con el compañero/a que deseen.
- 8- **Planteo del problema y resolución de a 4 integrantes:** se juntarán dos niños y dos niñas a elección de ellos, es decir aquí quedarán conformados grupos mixtos. Estos grupos se mantendrán durante las 4 primeras clases.
- 9- **Juego cooperativo:** participación de todo el grupo clase.
- 10- **Evaluación:** puesta en común de lo realizado.
- 11- **Cuestionario de actuación individual:** que realizarán junto a la maestra en el aula.

Luego de las 4 primeras clases se rearmarán los grupos (las parejas y los cuartetos) pero esta vez serán formados por el profesor y se mantendrán estables durante las siguientes 4 clases.

Al trabajar en pequeños grupos es necesario la intervención del profesor: explicando y ayudando a resolver los problemas en las relaciones sociales que

se puedan ir presentando. De este modo se irán introduciendo las herramientas para que los niños solos vayan avanzando en el aprendizaje cooperativo.

Se darán al principio pautas generales para el trabajo en grupo. Pero es necesario estar atento a los casos que requieran de una atención particular. Si varios grupos presentan iguales problemas será necesario detener la clase para explicar a todos las sugerencias y los posibles caminos para la resolución de problemas.

Pautas generales:

- Escuchar y dar la posibilidad a mi compañero que muestre o explique sus sugerencias.
 - La probamos los dos (o los cuatro integrantes).
 - Luego explicamos o mostramos nosotros.
 - Probamos todos, estas propuestas.
 - Elegimos una, la que más nos guste o nos parece mejor para resolver el problema.
 - Elegimos la forma en que todos podamos realizarla ya que no todos tienen la misma habilidad. Pensar que todos debemos ser capaces de superar o resolver el problema y ayudarnos para lograrlo.
- Podríamos decir para que lo recordemos: aplicamos el **E.P.E.P.E.** Escuchar, probar, escuchar, probar, elegir.

Clase N°1

Objetivos didácticos:

- Experimentar acciones motrices que les permitan interiorizar la imagen corporal.
- Reconocer los segmentos corporales.
- Adoptar la actitud postural necesaria para mantener el equilibrio y adecuar el movimiento en situaciones dinámicas.
- Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.
- Establecer relaciones de ayuda mutua y cooperación.

Materiales

Colchonetas, aros, conitos, tizas para marcar líneas, vendas para los ojos, sillas

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Se le pide a cada niño que proponga un animal, o un personaje de ficción y se desplacen por el lugar.

Problema:

¿Qué le parece si podemos hacerlo desde esta línea hasta aquella (dos líneas marcadas en los extremos del patio)?

Ahora de qué formas lo podemos hacer lo más rápido posible pero no lo pueden hacer corriendo. ¿Se animan? Piensen de qué formas se les ocurre. A la señal sale un grupo, luego otro.

Estimulamos la participación haciendo preguntas sobre las partes del cuerpo que apoyaron para desplazarse cuando se desplazaron de distintas formas; tratamos de que piensen y reconozcan diferentes partes del cuerpo, articulaciones, etc.

2- Planteo del problema y resolución en parejas.

a- Qué les parece si ahora lo hacemos con el compañero. Deben desplazarse de un lugar al otro con el compañero, pero, deben estar unidos por alguna parte del cuerpo. Inténtenlo de distintas formas ¿Se animan?

b- Se delimitan dos estaciones o sectores.

Estación con colchonetas.

Cruzar de un lado al otro de las colchonetas y pero hay un problema:

- No deben hacerlo ni caminando ni corriendo y deben estar siempre en contacto con el compañero, no se pueden separar.

Estamos atentos a lo que realizan los chicos y podemos sugerir otros problemas como el siguiente: ¿Se animan hacerlo rodando pero recuerden siempre deben estar unidos por alguna parte del cuerpo? ¿De cuántas formas se les ocurre?

Dificultad: pueden cruzar la colchoneta transportando un conito.

Estación de obstáculos con aros y conitos.

Se delimita un sector con aros en el suelo y dentro de algunos aros se colocan conitos que serán los obstáculos.

Se les explica que hay un sector marcado con aros y que tenemos cruzar de un extremo al otro pero hay un problema: no podrán pisar aquellos aros que tienen adentro conitos. Recordar que siempre deben estar unidos por alguna parte del

cuerpo. ¿Existen distintas formas de transitar este camino? ¿Con que partes del cuerpo y de qué formas pueden desplazarse para llegar hasta el otro extremo?

Dificultad: Uno de los dos puede estar con los ojos vendados.

Rotamos los grupos.

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Volvemos a agruparnos pero de 4 personas, dos varones y dos chicas en lo posible.

Volvemos a presentar los problemas planteados anteriormente pero ahora deben resolverlo estando unidos por alguna parte del cuerpo los cuatro integrantes del grupo.

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

“El puente angosto”

Dependiendo la cantidad del grupo se pueden armar dos grandes grupos y armar dos puentes con sillas.

Construido el puente de sillas se separa a la clase en dos grandes grupos y se disponen a cada lado del puente.

Se les pide que a la señal del profesor los dos grupos avancen simultáneamente en sentidos contrarios por arriba del puente de sillas.

Pero atención: ¡nadie debe caer de las sillas! Coordinen para que todos puedan superar esta prueba y nadie caiga. Caso contrario deberán iniciar el juego comenzando todo el grupo a cada lado del puente. ¿Se animan?

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

¿Cómo resolvieron cruzar al mismo tiempo sin caerse?

¿Todos lograron superarla?

Clase Nº2

Objetivos didácticos

-Reconocer los segmentos corporales.

-Mantener el control sobre la actitud postural de forma acorde con la demanda de las tareas.

-Desarrollar la coordinación viso – motriz.

-Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.

-Participar con alegría y confianza.

Materiales

Globos (uno para cada niño). Sillas.

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Cada uno con un globo intenta mantenerlo en el aire golpeándolo con alguna parte del cuerpo.

¿Con qué parte del cuerpo lo pueden golpear y mantener durante más tiempo en el aire?

¿Con qué parte les resulta más fácil? ¿Por qué?

¿Son capaces de hacer algo más mientras el globo está en el aire? Ej.: tocar el suelo, aplaudir...

2- Planteo del problema y resolución en parejas.

Compartimos las ideas. Le mostramos y enseñamos las formas encontradas por cada uno al compañero.

Problema1:

Los dos al mismo tiempo: hay que golpear el globo hacia arriba y correr para agarrar el del compañero antes de que caiga.

¿Se animan a realizar lo mismo pero golpeando el globo con otra parte del cuerpo? ¿Con qué otras partes del cuerpo lo pueden realizar?

¿Qué pasa si ahora nos separamos un poco más?

¿De qué manera y con qué partes del cuerpo es mejor golpear el globo para que les dé más tiempo de agarrar el globo del compañero.

¿De qué otra forma puedo desplazarme y que no sea corriendo para agarrar el globo del compañero?

Problema 2:

Con el compañero mantenemos el globo entre las espaldas de ambos sin que se caiga. Nos desplazamos por el espacio. ¿Se animan a desplazarse por el lugar pero sosteniéndolo con otras partes del cuerpo?

¿Se animan a cambiar de posición sin perder contacto con el globo? Ejemplo: sentarse, luego pararse, arrodillarse, acostarse...

¿En qué posturas fue más fácil y cuáles más difícil?

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Golpeamos el globo y agarramos el del compañero, pero atentos, pónganse de acuerdo que globo agarran.

¿Lo pueden golpear de otras formas y luego agarrar el del compañero?

¿Y si se separan un poco más?

Formamos un círculo, nos acostamos en el suelo y tratamos de elevar el globo soplando todos a la vez.

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

“Pasa globos”: todos los globos ubicados en un círculo formado por sillas, en el otro extremo del salón otro círculo de sillas vacío. Los chicos se distribuyen por el lugar. Hay que cruzar los globos de un sector a otro. Los globos no se tienen que caer al suelo. ¿En cuánto tiempo realizamos esto? Vamos a cronometrarlo.

¿Se animan ahora a realizarlo más rápido todavía?

De acuerdo al tiempo que nos quede podemos hacerlo pero sin agarrarlos, simplemente golpeando los globos.

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

¿Lograron pasar los globos más rápido? ¿Por qué?

¿Y cuando tuvieron que golpearlo?

Clase N°3

Objetivos didácticos

- Identificar y utilizar posiciones corporales diferentes.
- Hacer uso de la percepción de las dimensiones corporales para adecuar las respuestas motrices a las situaciones lúdicas.
- Desarrollar el control motriz sobre los segmentos.
- Mostrar confianza en los compañeros y disposición a colaborar.

Materiales

Hojas de diario (una para cada uno). También se puede utilizar un trozo de papel afiche para dar más color, conitos, aros.

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Se le entrega a cada alumno una hoja y se le pide que intenten transportarla con distintas partes del cuerpo. ¿Qué partes del cuerpo utilizamos? Ahora inténtenlo de nuevo pero no vale agarrar el papel con la mano.

Cruzar de un extremo al otro del patio sin que se caiga el papel esquivando los obstáculos (conitos) que hay colocados en el patio. Recuerden que no pueden llevar el papel agarrándolo con la mano.

Lo sostenemos con la cabeza, ¿pueden adoptar diferentes posiciones sin que se les caiga el papel? Agacharse, luego pararse, acostarse, agacharse, arrodillarse.

Lo mismo, pero, ¿con qué otras partes del cuerpo podemos sostener el papel?

2- Replanteo del problema y resolución en parejas.

Igual que al principio pero ahora tomados de la mano de un compañero. ¿Se animan a transportarlo sin que se les caiga?

-Adoptan distintas posiciones.

-Cruzando de un extremo al otro esquivando obstáculos y sin que se les caiga.

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Idem anterior pero de a 4.

Dos realizan una pelotita con su diario y los otros las transportan sobre una hoja extendida coordinando sus acciones para que no se les caiga. Tratar de cruzar diferentes obstáculos. Luego de un tiempo cambian los roles.

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

“Cruzando el pantano”: Disponemos los aros distribuidos por el patio Dentro de algunos aros ponemos conitos.

En un extremo donde se encuentren todos los chicos se encuentran las pelotitas de papel. Debemos cruzarlas hasta el otro extremo del patio pasando sobre las “rocas” (aros) pero transportándolas sobre los diarios extendidos. Recuerden no pisar afuera de las “rocas” porque se hundirían en el pantano y tampoco pisar las rocas movedizas (aros con conitos). Si se equivocan otros deberán ayudarlos a salir del pantano acercándoseles y dándoles la mano para continuar el recorrido.

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

¿Qué actitudes pudieron observar?

Clase Nº4

Objetivos didácticos

-Adoptar la actitud postural necesaria para mantener el equilibrio y adecuar el movimiento en situaciones dinámicas.

-Desarrollar el control motriz sobre los segmentos.

-Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.

Materiales

Sogas cortas, conitos

Actividad

6- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Distribuidas las sogas por el patio se pide a los chicos que se desplacen por el lugar y cada vez que encuentran una soguita tratar de cruzar sobre ella haciendo equilibrio. Buscar distintas formas de cruzar las sogas sin salirse de ellas (de frente, marchando hacia atrás, de costado, en cuadrupedia, etc).

Luego pedimos que tomen una soga y apoyan un pie sobre la misma, sosteniendo los extremos de la soga con las manos levanto la pierna y me desplazo a los saltitos tratando de no apoyar en el piso el pie sostenido por la soga. Lo mismo intento con la otra pierna. ¿Se les ocurre otra forma?

7- Replanteo del problema y resolución en parejas.

Con un compañero tratamos de desplazarnos de un extremo al otro del patio pero solamente podemos hacerlo pisando sobre la soga. No pueden salirse de ellas. Si encontraron la forma de avanzar tratar de pensar distintas formas de desplazarse sobre las sogas. Compartan lo que intentaron en el primer juego. Dificultad: trasladando cada uno un conito sobre la cabeza.

Ahora, al igual que en forma individual ¿se les ocurre desplazarse sosteniendo la pierna de cada uno con las sogas? No pueden pisar el piso con el pie sostenido por la soga. Traten de inventar formas de desplazarse. Prueben!

8- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Intentamos los mismos problemas pero unidos de a cuatro integrantes

9- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

Entre todos tratamos de cruzar de un extremo al otro del patio (o de una zona a otra) usando las soguitas cortas. Dificultad: algunos tendrán un conito sobre sus cabezas y no deben caer. Otra puede ser tener que cruzar por sobre algunas sillas o rodando al llegar a una colchoneta o cruzar un elástico para que se deban agachar.

Otra opción es transportar una sábana entre todo el grupo teniendo en cuenta que todos deben pisar sobre las sogas y no salirse de ellas.

10-Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue? ¿Se pusieron de acuerdo rápido?

¿Todos cumplieron la misma función?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

Clase N°5

Objetivos didácticos

- Desarrollar el control motriz sobre los segmentos e identificar estados de tensión y relajación.

- Reconocer la derecha e izquierda.
- Explorar distintas posibilidades de movimiento. Verbalizarlas.
- Tomar conciencia de la movilidad del eje corporal
- Mantener el control sobre la actitud postural de forma acorde con la demanda de las tareas.

Materiales

Equipo de música

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Imaginemos que somos un robot ¿Cómo nos podemos mover? ¿Qué funciones podemos cumplir?

2- Replanteo del problema y resolución en parejas.

“El científico y el robot” Uno de los dos es el científico y el otro es el robot. El científico maneja al robot de la siguiente forma. Si le tocamos la cabeza con una mano una vez el robot arranca, dos veces se detiene, una vez en el hombro derecho gira hacia la derecha, un toque en el hombro izquierdo gira para la izquierda.

Tratamos de conducir al compañero pero atentos a no chocar nada y a nadie. Luego se cambian los roles. ¿Se animan ahora a pensar que otras cosas pueden hacer los robots? ¿Cómo podemos manejarlo? ¿Hará falta pensar en nuevos botones para manejarlo? ¿Podrán emitir alguna señal auditiva para alertar cuando se quedan trabados contra la pared por ejemplo?

Sean creativos.

Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

En cuartetos compartimos las ideas con otros compañeros y pensemos si podemos unirnos para construir un nuevo robot, mejor, con más funciones. Podemos hacer dos que se complementen.

3- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

Finalizamos la clase con un gran desfile de robots. Presentamos lo que cada grupo preparó.

Si tenemos tiempo terminamos con un gran baile de robots. ¿Se imaginan como podrían bailar los robots?

4- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para ver quién era el científico y quién el robot?

¿El robot respetaba las señales dadas por el científico?

¿Hubo algún problema? ¿Cuál? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil acordar y tomar decisiones?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuál?

Clase N°6

Objetivos didácticos

-Adoptar la actitud postural necesaria para mantener el equilibrio y adecuar el movimiento en situaciones dinámicas.

-Desarrollar el control motriz sobre los segmentos.

-Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.

Materiales

Tarjetas con distintas posiciones. Equipo de música.

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Las tarjetas dispuestas con los dibujos hacia arriba distribuidas por todo el espacio. Suena la música y al ritmo de la misma nos desplazamos por todo el lugar sin pisar las tarjetas. Cuando se detiene la música. Nos detenemos frente a una tarjeta y adoptamos esa posición. Idem. Nos desplazamos de diferentes formas.

2- Replanteo del problema y resolución en parejas.

Nos desplazamos de a dos. Cuando se detiene la música nos detenemos y uno de los dos adopta la posición de la tarjeta encontrada y el otro controla que la

imite correctamente, acomodando las distintas partes del cuerpo. Una variante sería que el compañero le corrija la posición pero sin tocarlo, es decir, diciéndole verbalmente las partes del cuerpo que debe mover y cómo hacerlo para adoptar la posición correcta de la tarjeta. Luego se invierten los roles.

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Luego se desplazan de a cuatro y al detenerse la música uno de los cuatro elige una tarjeta y el resto imita. Al igual que antes se corrigen las posiciones. En el piso hay tarjetas de posiciones grupales que requieren de la participación de otros compañeros resolver cómo adoptar esas posiciones, quiénes lo harán, quiénes corregirán.

Cada grupo elija 4 tarjetas. Realicen un recorrido por el lugar y traten de contar la historia de esas estatuas. Donde coloque la tarjeta a medida que van recorriendo el lugar, uno de ustedes debe representarla y otro contar la historia ¿Qué juego podemos inventar con las tarjetas de posiciones? De todos los juegos elijan uno para compartir con el resto de sus compañeros.

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

Compartimos los juegos inventados por los grupos. Y elegimos uno para hacerlo entre todos.

¿Podremos elegir uno sin pelearnos? ¿Cómo resolvemos el juego que vamos a realizar?

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil ponerse de acuerdo quién dirigía las posiciones a realizar?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

¿Cómo inventaron el juego? ¿Se pusieron de acuerdo rápido? ¿Se tuvieron en cuenta las ideas de todos?

Y cuando jugaron todos juntos debieron elegir un juego? ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una tarea muy difícil? ¿Qué propuestas de solución para la elección del juego hubo?

Clase N°7

Objetivos didácticos

- Reconocer los segmentos corporales implicados en la acción.
- Explorar distintas posibilidades de movimiento.
- Adoptar la actitud postural necesaria para mantener el equilibrio y adecuar el movimiento en situaciones dinámicas.
- Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.
- Establecer relaciones de ayuda mutua y cooperación

Materiales

Elásticos circulares, aros, conos, sillas

Actividad

1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.

Jugamos a estirar y aflojar los elásticos circulares. Variar las posturas y figuras geométricas que pueden realizar con los elásticos.

2- Replanteo del problema y resolución en parejas.

En parejas sosteniendo el elástico adoptar diferentes posiciones y figuras geométricas. Pasar de posiciones sentado a parado y viceversa sin dejar de sostener el elástico.

Desplazarse por distintos lugares manteniéndose dentro del elástico. Transportarlo sosteniéndolo por diferentes partes del cuerpo.

Cruzar diferentes obstáculos (aros, conos, sillas) dispuestos por el patio sin que el elástico se afloje y caiga.

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Igual problema que en el punto 2 pero de a cuatro integrantes

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

El grupo se divide en dos sub grupos. Un grupo con los elásticos se organiza para formar la “tela de araña” y el otro grupo tiene que cruzarla sin tocarla. ¿Lo podrán hacer?

Luego se invierten los roles.

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

Clase Nº8

Objetivos didácticos

- Reconocer los segmentos corporales.
- Adoptar la actitud postural necesaria para mantener el equilibrio y adecuar el movimiento en situaciones dinámicas.
- Buscar soluciones motrices de manera cooperativa.
- Establecer relaciones de ayuda mutua y cooperación

Materiales

Elásticos de 3 colores distintos dispuestos en el salón con forma de tela de araña, tortuguitas o conitos, sogas cortas, pelotas.

Actividad

- 1- Situación inicial y problema a resolver en forma individual.**

En forma individual tratar de cruzar la red de elásticos sin tocarlos con ninguna parte del cuerpo.

Idem pero pisando solo los elásticos de color rojo y verde.

Idem solo los azules.

Idem pero pisando los elásticos con manos y pies.

2- Replanteo del problema y resolución en parejas.

Igual que en las situaciones anteriores pero tomados de la mano.

Unidos sosteniendo una soga

Transportando en la cabeza un conito.

Unidos por una pelota.

3- Replanteo del problema y resolución en cuartetos.

Igual que las situaciones individuales pero tomados de la mano de a cuatro.

Sostenidos por una soga.

¿Se les ocurren otras formas?

4- Juego cooperativo con todo el grupo clase.

Deben cruzar todos los elementos de un lado a otro de la tela de araña lo más rápido posible y sin que toquen los elásticos. ¿Cómo se pueden organizar?

5- Puesta en común de lo realizado en la clase.

Pensemos y levantemos la mano para responder.

Comenzamos jugando de a uno, luego lo hicimos en parejas, después en cuartetos y por último todos juntos.

Cuando jugamos de a dos:

¿Se pusieron de acuerdo rápido para resolver las situaciones que les presentó el profesor?

¿Hubo algún problema? ¿Cuáles? ¿Cómo lo resolvieron?

¿Les pareció una tarea fácil o difícil?

Cuando jugaron de a cuatro.

¿Sucedió lo mismo? ¿Fue más difícil la prueba?

¿Demoraron en ponerse de acuerdo o lo hicieron rápido?

¿Todos tuvieron la posibilidad de hablar y ser escuchados o sólo mandaban algunos?

¿Algún otro problema apareció? ¿Cuáles?

Y cuando jugaron todos juntos ¿Cómo les fue?

¿Les pareció una prueba muy difícil?

5. Bibliografía

Boggino, N. (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Brown, G. (1999) *Que tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de juegos cooperativos en la educación popular*. Bs. As. Lumen.

Carranza, M y Mora, J. (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona. Editorial Graó.

Del Barco, L. (2002). Elementos medidores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

Garaigordobil Landazabal, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid. Edita Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Cultura.

Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Diseño y evaluación de una intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid. Edita Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. CIDE.

Garaigordobil Landazabal, M., Fagoaga Azumendi, J. M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares. Madrid. Edita Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. CIDE.

Giroux, H. (1985). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Traducción: Ada Teresita Méndez. Cap.3: Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización.

Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio. Una nueva Mirada*. Bs. As. Editorial Stadium.

Gómez Rijo, A. (2005 junio) *La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva*. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte [On Line], 18. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>.

- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Harft, R (1995). *Cuadernos de pedagogía*. Revista Novedades Educativas nº13. Enero 2002.
- Hernández Sampieri y otros. (1991). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill Interamericana de México.
- Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. Editorial CCS.
- Johnson, D. W. y Johnson, J. R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique.
- Laboratorio de Innovación Educativa de la Cooperativa José Ramón Otero. (2009). *Aprendizaje cooperativo. Qué, por qué, para qué, cómo. Propuesta para la implementación de una estructura cooperativa en el aula*. Madrid. Colegio Ártica.
- Moreno I. (2005). *El juego y los juegos*. Bs. As. Lumen Hvmanitas.
- Omeñaca Cilla, R., Ruiz Omeñaca, J. V. (2007). *Juegos cooperativos y educación Física*. Barcelona. Editorial Paidotribo.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E., Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona. Editorial Paidotribo.
- Onetto, F. (1997). *Con los valores ¿quién se anima?* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Otuzi Brotto, F. (2003). *Juegos cooperativos*. Bs. As. Lumen.
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid. Ed. Mondari.
- Panza Doliani, O., Ponzano, P. G. (2000). *Violencia escolar. Crecer sin violencia para un cambio cultural: la cultura de la paz*. Bs. As. Editorial Ciencia Nueva.
- Roche Olivar, R. (2004). *Psicología y educación para la prosociabilidad*. Bs. As. Editorial Ciudad Nueva.
- Rodríguez, L. Díaz F. J. y Nájera M. M. (2001 junio). *Formación de valores en Educación Física*. Revista Digital. [On Line] - Buenos Aires - Año 7 - N° 37. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>.

Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). EF, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En Fraile A. y cols: *La resolución de conflictos en y a través de la EF*. Barcelona. Editorial Grao.

Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación*. Buenos Aires. Eudeba.

Vanzan, J. (2000 octubre). *¿Competición o cooperación?* Revista Digital. [On Line] – Buenos Aires – Año 5 – N° 26. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>.

Velásquez Callado C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F. SEP.

ⁱ Esta investigación tiene en cuenta para la elaboración de las variables e indicadores los aportes de Cañabete Ortiz, Dolores; Del Carmen Martín, Luis; Gómez Alemay, Isabel (2009). *Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas*. Universidad de Girona y Universidad Autónoma de Barcelona. Revista Educatio Siglo XXI Vol. 28 nº 2 – 2010, pp. 205-222.