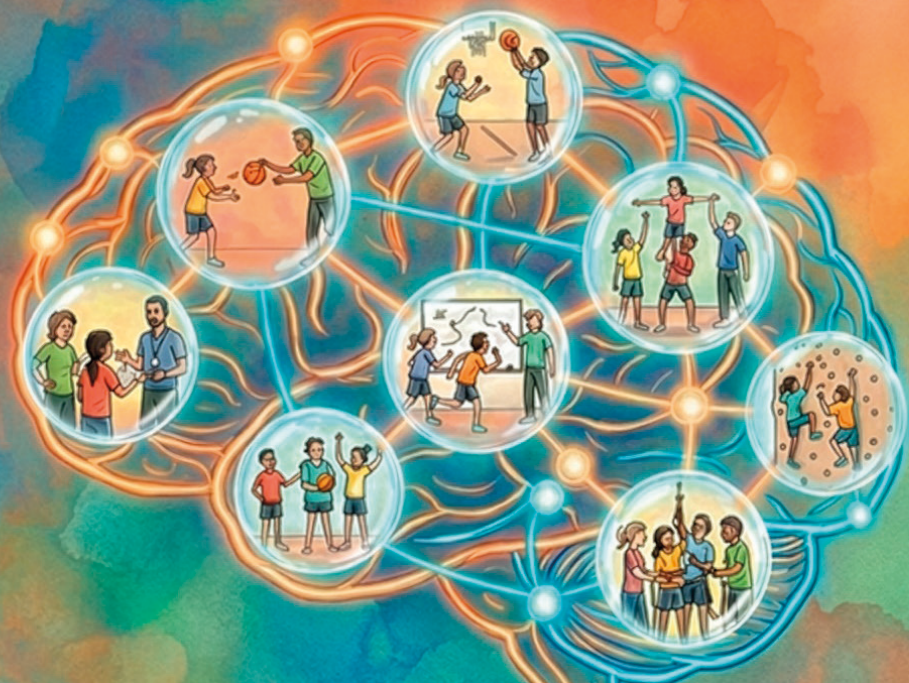


Didáctica de la cooperación en Educación Física

Situaciones motrices y metodologías de aprendizaje cooperativo: cómo convertirlas en escenarios educativos



Gloria Alonso Fernández, María Alonso Fernández, David Bueno Ruiz, Iván Bueno Ruiz, Carolina Echarri Sáenz, Rosa María Sandín Romano y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (coord.)

DIDÁCTICA DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES


Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 1.ed.	Didáctica de la cooperación en Educación Física. [recurso eletrônico] / [Orgs.] Gloria Alonso Fernández et al. – 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2026, 261 p. Recurso digital. Formato: e-book Outros autores: María Alonso Fernández; David Bueno Ruiz; Iván Bueno Ruiz; Carolina Echarri Sáenz; Rosa María Sandín Romano; Jesús Vicente Ruiz Omeñaca. Acesso em www.editorabagai.com.br Bibliografia. ISBN: 978-65-5368-727-1 1. Educación Física. 2. Situaciones Motrices. 3. Metodologías de Aprendizaje Cooperativo. 4. Didáctica. I. Fernández, Gloria Alonso. II. Fernández, María Alonso. III. Ruiz, David Bueno. IV. Ruiz, Iván Bueno. V. Sáenz, Carolina Echarri. VI. Romano, Rosa María Sandín. VII. Omeñaca, Jesús Vicente Ruiz.
10-2026/11	CDD 796

Índice para catálogo sistemático:

1. Educación Física: Situaciones Motrices; Metodologías de Aprendizaje Cooperativo. Didáctica. - 796

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-727-1.21.02.26>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Gloria Alonso Fernández
María Alonso Fernández
David Bueno Ruiz
Iván Bueno Ruiz
Carolina Echarri Sáenz
Rosa María Sandín Romano
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Organizadores

DIDÁCTICA DE LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA



1.a Edição – Copyright© 2026 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Imagem de Capa</i>	Marb
<i>Capa & Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cleidione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalila B. T. Chivas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dr. Jesús Vicente Ruiz Omeñaca - Universidad de La Rioja - ESPAÑA Dra. Geuciana Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Helder Rodrigues Maunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Hello Rosa Câmilo – UFAC Dra. Hellsamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rosa María Sandín Romano - Universidad Internacional de La Rioja - ESPAÑA Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNLANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitas de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMARIO

1	UN ENFOQUE SISTÉMICO EN RELACIÓN CON LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	7
	Jesús Vicente Ruiz Omeñaca Rosa María Sandín Romano	
2	INTERROGANTES EN TORNO A LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y AL APRENDIZAJE COOPERATIVO: HACIA LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS.....	15
	Jesús Vicente Ruiz Omeñaca Iván Bueno Ruiz	
3	CONTRIBUCIÓN DE LA COOPERACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS	35
	Jesús Vicente Ruiz Omeñaca David Bueno Ruiz	
4	LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS.....	54
	Rosa María Sandín Romano Jesús Vicente Ruiz Omeñaca	
5	SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE.....	84
	Rosa María Sandín Romano	
6	EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: BASES Y DECISIONES PREVIAS.....	117
	Gloria Alonso Fernández Carolina Echarri Sáenz Jesús Vicente Ruiz Omeñaca	
7	LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: CÓMO IMPLEMENTARLO EN EL CONTEXTO DE CLASE	144
	Gloria Alonso Fernández Carolina Echarri Sáenz Jesús Vicente Ruiz Omeñaca	

LA EVALUACIÓN COMO CAMINO DE MEJORA EN EL SENO DE LA COOPERACIÓN236

Gloria Alonso Fernández | María Alonso Fernández | Carolina Echarri Sáenz

UN ENFOQUE SISTÉMICO EN RELACIÓN CON LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Rosa María Sandín Romano

1.1 LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: TRADICIÓN E INNOVACIÓN

En ocasiones, dentro del ámbito educativo en general y desde el área de Educación Física de un modo más concreto, se presenta una propuesta didáctica a la que se le coloca el sello de novedosa, como si fuera el algoritmo que contiene los elementos precisos para propiciar caminos definitivos y soluciones educativas concluyentes.

Pero en Educación Física no nos encontramos al final del camino. Es más, ni siquiera estamos al principio del sendero definitivo. Más bien vivimos y probablemente seguiremos viviendo, como educadoras o como educadores¹, ante constantes encrucijadas que nos instan a decidir.

En este contexto, la perspectiva de educación en, a través de y para la cooperación, dentro del campo específico de nuestra área curricular, siendo novedosa en muchos contextos, no podemos presentarla como portadora de un carácter genuinamente innovador, pues son muchas las experiencias didácticas que han servido para delimitar sus posibilidades educativas, y forma parte, desde hace tiempo, del modo de hacer de muchos docentes. Tampoco pretendemos presentarla desde una óptica algorítmica, pues es preciso entender que en procesos humanos como son los didácticos no hay una secuencia precisa de acciones que se traduzca en consecuencias pedagógicas producidas de forma inexorable y extrapolables de un contexto a

¹ Con el fin de tratar de hacer un uso no sexista del lenguaje y facilitar, al tiempo, el proceso de lectura de este texto, siempre que sea posible utilizaremos palabras genéricas para referirnos a personas de diferente sexo. No obstante, cuando no sea posible, utilizaremos el masculino como genérico y evitaremos expresiones que hagan más difícil la lectura.

otro. Pero sí es necesario resaltar sus posibilidades en una triple dimensión: como respuesta a las demandas de un conjunto de situaciones motrices que integran a la propia cooperación en su lógica interna; como metodología didáctica susceptible de realizar importantes aportaciones una vez que se singulariza en cada contexto y en cada grupo; y como fin educativo dentro del entramado que se integra en el seno de una educación física abordada desde una óptica ética y con un inequívoco sentido humanizador. En este contexto, la cooperación es un elemento más dentro de un entramado de acciones que, en cualquier caso, no operan por yuxtaposición y que están orientadas hacia una práctica motriz vinculada a la educación en valores.

No obstante y con el fin de delimitar dónde y en qué momento nos encontramos, hemos de ser sensibles a un hecho: referentes, formas de hacer y contenidos que dentro de nuestra área consideramos como universales, a priori, y que rara vez se ven expuestos a análisis y revisión crítica, mantienen su estatus porque hay personas que en un momento contextual y socio-histórico concreto decidieron que fuera de este modo, o están decidiendo que así sea, y contaron o cuentan con las estructuras de poder necesarias para imponer su particular visión del mundo. Los intereses socioeconómicos y las perspectivas sobre el mundo que tenemos y el mundo que desean universalizar, están en la base de una parte importante del currículo de nuestra área y aleja referentes que deberían poseer carta de naturaleza para formar parte de él. Dentro de este marco, la cooperación como hecho inherente a un conjunto de prácticas motrices, como camino y como fin educativo, desde la disyuntiva entre saber relevante y saber subsidiario, ha sido ubicada, con mucha frecuencia, en el segundo de los polos. Y someter a juicio crítico estos dictados resulta perentorio en aras de propiciar una educación física inclusiva, participativa e impregnada de sentido moral.

Este hecho nos ubica ante la posición de quien ejerce su tarea desde una óptica reflexiva, crítica y ética. Desde esta visión conviene que haya siempre en nuestra acción un poso de tarea de hermeneutas, en la medida en que es preciso que conozcamos experiencias previas, que aprendamos a interpretarlas en relación con su contexto, que las valoremos críticamente y que saquemos de ellas aquello que las convierte en un tesoro pedagógico en los patios, los gimnasios, las eras, los prados, los parques, los bosques, o dondequiera que desarrollemos nuestra labor como copartícipes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

También es preciso comprender que una de nuestras encrucijadas nos remite a un tiempo de transformación marcado por la necesidad de incorporar nuevas actividades físicas a la vida de cada persona, reconociendo el valor cultural y el potencial que posee la actividad motriz como elemento transformador de la realidad, y orientando la práctica hacia la búsqueda de espacios de adhesión por parte del alumnado, con proyección de perpetuarse en el tiempo como camino hacia el bienestar personal y social. Y, finalmente, no es menos perentorio avanzar hacia una educación física para el crecimiento personal, para la creación de identidades auténticamente humanas, para el fomento de interacciones sociales constructivas, y para promover, desde ella, el desarrollo de una ciudadanía democrática.

La educación siempre ha sido una tarea compleja y se ha concretado en un poliedro con múltiples aristas. Ante este hecho no cabe buscar exclusivamente la seguridad de los propios rituales y rutinas. Es importante reconstruir, día a día, nuestra propia identidad como docentes y aquella de la que se impregna el espacio educativo que construimos en colaboración con las personas con las que compartimos las clases.

El andamiaje de nuestra área curricular en los nuevos tiempos, ha de seguir nutriéndose de la dialéctica entre perpetuación y cambio, incorporando tanto de elementos que perduran en el transcurrir de los años, porque la reflexión y la experiencia vivida nos lleva a considerar que está justificada su permanencia, como otros que poseen un carácter innovador. En última instancia la educación física ha de reproducir las prácticas motrices enraizadas en el entorno vivencial propio de cada contexto y ha de complementar esta acción con la generación de otras prácticas menos arraigadas pero que poseen un importante caudal desde la óptica de la formación integral de cada persona y desde la perspectiva del desarrollo social.

La cooperación, como lógica interna de la situación motriz, como metodología de aprendizaje y como fin educativo riel entre pasado y presente. Posee elementos que se han ido consolidando en el devenir de la educación física y otros con una inequívoca condición innovadora. Conecta con lo construido por muchas personas ligadas a la educación durante décadas y mantiene un componente de renovación en la práctica de otras muchas. Y puede, por otro lado, convertirse en la base de un constructo en el que la educación física asume un papel crítico y una orientación ética.

En su tratamiento pedagógico resulta crucial remitirnos a un modelo de educación en el que cada educador construye, de forma colaborativa, el currículo. Se trata de romper con la idea de que los objetos de aprendizaje, las opciones metodológicas y la definición de actividades responden a lo dictado por los expertos, mientras los docentes se convierten en meros transmisores, sustituibles por otros sin que la ecuación varíe, dejando, en última instancia, fuera a la persona que, en colaboración con cada alumno, con cada grupo, con cada familia, con cada espacio vivencial, lleva a cabo la tarea educativa.

La cooperación, desde la concepción que mantenemos en este texto, se erige en un espacio para la búsqueda de procesos educativos potencialmente enriquecedores y para alumbrar respuestas inéditas ante alumnos y grupos singulares. Desde la visión de la educación física a través de un crisol de perspectivas en continuo desarrollo la cooperación alcanza, de este modo, auténtico significado. Un significado en el que no se considera, desde un apriorismo irrefutable, como una opción infaliblemente más sabia o más actual; sino, más bien, como una iniciativa a explorar, como una alternativa viable, como una opción que encierra infinidad de posibilidades pedagógicas y que podemos convertir, si lo impregnamos de un ethos de implicación, reflexión y compromiso, en un auténtico hecho educativo.

1.2 DESDE UN ENFOQUE SISTÉMICO

En la tradición propia de nuestra área, ha sido frecuente utilizar un enfoque analítico, lo que ha llevado a considerar la corporeidad y la motricidad como realidades segmentables y resolubles en partes incardinadas. Este mismo planteamiento se ha mantenido por parte de muchos docentes, al descender hacia la concreción curricular y al articular la propia acción educativa. A partir de esta perspectiva, el cuerpo y el movimiento dotado de significado se convierten en globalidades susceptibles de ser fragmentadas para ejercer sobre los elementos constituyentes (esquema corporal, coordinación dinámica general, coordinación visomotriz...) la acción educativa, y reconstituir, posteriormente la globalidad. Pero es esta globalidad la que actúa e interactúa como tal, aún en las ocasiones en las que el foco educativo se pone en un aspecto concreto.

Para justificar el enfoque analítico sería preciso que se cumplieran dos premisas: que las partes no interactuaran entre sí y que las conductas objeto de tratamiento fueran simples. Y ninguna de las dos condiciones se cumple en el contexto de nuestra área curricular ni en las prácticas motrices que los alumnos ponen en juego en su espacio vivencial.

Como alternativa, es necesario abordar la acción educativa propia de nuestra área, desde un enfoque sistémico, lo que implica considerar la práctica motriz partiendo de su carácter dinámico y relacional.

Los sistemas nos ubican ante un conjunto de elementos interrelacionados, como entes constitutivos de un todo integral. Se trata de una unidad compleja. En cuanto unidad, posee límites que lo diferencian de lo que no forma parte de él. Por su carácter complejo integra partes que están en mutua relación (Perinat, 2007).

Y el enfoque basado en sistemas implica el tratamiento de cada hecho educativo, no focalizando la mirada en un componente parcial, sino desde la toma en consideración de las interacciones entre los elementos que convergen en dicho hecho (Ruiz Omeñaca, 2008).

Dentro del sistema es preciso atender a (Rosell y Más, 2003):

- Los componentes o elementos constitutivos del sistema.
- La estructura o relación que se establece entre los elementos del sistema.
- Las funciones o acciones que puede desempeñar el sistema.
- Y la integración que remite a los mecanismos que aseguran su estabilidad.

Figura 1 – Red de interacciones al concebir las situaciones motrices como un sistema ²



En este marco, los modos de hacer individuales y grupales han de interpretarse dentro del juego de acontecimientos que deviene dentro del sistema. Así, ubicados en el contexto de una situación motriz de naturaleza educativa, dentro del contexto escolar, las respuestas –no solo motrices– de los alumnos y los aprendizajes, son, desde su complejidad, fruto de la interacción y la relación dinámica entre los componentes del sistema:

- Cada alumno, concebido en su globalidad; una globalidad entendida como un subsistema dentro del conjunto y mediada por su historia personal, por sus características singulares y por factores situacionales.
- El educador y su modo de hacer en relación con el conjunto de la acción pedagógica
- La lógica interna de la situación motriz y las demandas derivadas de ella.
- La metodología de aprendizaje y las pautas de participación derivadas de ella.
- La acción de las otras personas.
- El medio espacial y material en el que se desarrolla la práctica motriz.

²Una parte de las figuras que acompañan este libro ha sido creada, a partir del contenido del propio libro, sirviéndonos de la herramienta NotebookLM.

Pero en la medida en que se trata este de un sistema abierto y, por lo tanto, ubicado en un contexto de interacción con lo que está fuera de él, es preciso también tener en cuenta el entorno social y cultural (vinculado a la práctica motriz extraescolar de los alumnos y al modo de vivenciar y percibir la actividad física por parte de estos) que se erige en otro sistema clave con un indudable influjo sobre el de carácter educativo. Las transacciones que se realizan con este sistema externo reconstituyen, en consecuencia, el sistema de referencia en la acción educativa y modifican su estado.

Dentro de este contexto, la cooperación se ubica en el sistema como:

- Una alternativa en la lógica interna de la situación motriz que conlleva demandas concretas hacia los participantes en el seno de la propia práctica.
- Una opción metodológica que implica modos de hacer concretos en el proceso de aprendizaje, en la posición personal y en la interacción con los otros.
- Una meta educativa con una importante carga axiológica y con un inequívoco sentido humanizador.

Y ejerce una notable influencia sobre la relación que se establece entre los distintos elementos constitutivos del sistema, influye en sus funciones y determina parte de los mecanismos de integración del propio sistema.

Figura 2 – Dimensiones en las que se inscribe la cooperación



Con estas referencias como soporte, en este texto abordamos el referente que suponen las situaciones motrices cooperativas, abordamos las posibilidades que ofrece la metodología de aprendizaje cooperativo y mantenemos como horizonte que la cooperación y el marco axiológico al que se vincula permee a la vida de cada alumna, de cada alumno con quien compartimos las clases.

REFERENCIAS:

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. UOC.

Rosell, W. y Más, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. INDE.

INTERROGANTES EN TORNO A LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y AL APRENDIZAJE COOPERATIVO: HACIA LA BÚSQUEDA DE RESPUESTAS

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
Iván Bueno Ruiz

En torno a la cooperación ha convergido un universo conceptual en ocasiones confuso, dentro de un marco en el que resulta relevante delimitar a qué nos estamos refiriendo con términos como situación motriz cooperativa, juego cooperativo, desafío motor cooperativo y aprendizaje cooperativo. Por ello, como punto de partida, hay cuestiones que conviene que sean delimitadas, al menos a modo de síntesis, para construir sobre ellas el andamiaje de la acción pedagógica y para trazar el esbozo del lugar común en el que nos movemos. Es ese el objeto de los interrogantes que a continuación presentamos y de las respuestas construidas en relación con ellos.

Figura 3 – Cuestiones conceptuales relevantes



2.2 ¿CUÁNDO UNA SITUACIÓN MOTRIZ ES COOPERATIVA?

Parlebas (2001) define las situaciones motrices como el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas, que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz.

Para que una situación motriz sea cooperativa ha de demandar de una relación de interdependencia positiva entre los participantes con el fin de lograr un objetivo definido, conocido por todos ellos y compartido (Ruiz Omeñaca, 2004).

En relación con esta cuestión Velázquez (2004), el principal referente en los países de habla hispana en el ámbito de la pedagogía de la cooperación dentro de la educación física, señala:

Estructuralmente, podemos definir las actividades cooperativas como actividades colectivas donde las metas de los participantes son compatibles y donde no existe oposición entre las acciones de los mismos, sino que todos buscan un objetivo común, con independencia de que desempeñen el mismo papel o papeles complementarios.

Por su parte, Rodríguez Gimeno (2003) alude a la presencia de dos elementos en toda situación motriz cooperativa:

- Una meta común para todos los alumnos, lo que evita la competición.
- La necesidad de que todos se ayuden e interactúen entre sí para conseguir el objetivo (lo que evita la acción individual), pues no basta con la suma de esfuerzos aislados y es precisa la adaptación de la acción motriz propia a la del compañero.

Y más recientemente al establecer nexos con la perspectiva praxiológica Pérez Pueyo et al. (2023) plantean que:

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

Se presentan, de este modo, bajo diferentes prismas, señas de identidad compartida en las aportaciones realizadas por diferentes autores cuando se trata de delimitar conceptualmente y determinar de qué estamos hablando cuando nos referimos a las situaciones motrices cooperativas.

2.2 Y SI APARECE LA OPOSICIÓN, ¿SE PUEDE HABLAR DE COOPERACIÓN?

Uno de los problemas propios de nuestra área tiene que ver con la creación de un universo conceptual que permita habitar un lugar común de referencia. De no ser así, pueden surgir diferencias conceptuales al hilo de diferentes ópticas y acabar por ubicarnos en una torre de babel en la que las palabras no tengan el mismo significado para todos. Esto es lo que ocurre en relación con la disyuntiva entre lo que supone hablar de cooperación con oposición o de colaboración con oposición.

En el seno de la Praxiología motriz, desde la que han operado los avances más significativos en el desarrollo del conocimiento científico de las actividades motrices, se alude a las situaciones de cooperación con oposición o de cooperación/oposición.

Para ubicarnos en la concepción praxiológica, es preciso reparar en la diferenciación entre la lógica interna y la lógica externa de una situación motriz. La primera, remite al *conjunto de rasgos pertinentes de una situación praxiomotriz, y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes* (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004). La lógica interna está configurada por los elementos necesarios para el desarrollo de la situación motriz y por lo resultante de la puesta en práctica de esos elementos. En el caso de un deporte de cooperación-oposición como el fútbol o el baloncesto forman parte de ella: fútbol: el balón, el campo, los jugadores, los pases, los tiros... (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004). Mientras, la lógica externa remite al *conjunto de rasgos pertinentes de un contexto praxiomotor, (asociado a una situación motriz), y de las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes* (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004). Pertenecen a la lógica externa en un deporte de cooperación-oposición como el fútbol: los sorteos para los participantes de las competiciones,

las acciones de los árbitros y jueces, las clasificaciones y puntuaciones, los premios y castigos que se obtienen una vez concluida la situación motriz... (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004).

También es preciso situarse ante el concepto de comunicación praxiomotriz, que nos ubica ante el *conjunto de relaciones que se establecen entre participantes en el interior de una situación praxiosocial* (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004).

Y finalmente resulta necesario ubicarnos ante el concepto de competición concebida como *sistema regulador de una situación cuya puesta en efecto, con igualdad de oportunidades para los participantes, permite comparar sus realizaciones manifiestas (comportamientos motores y/o conductas motrices), establecer unos resultados y, en su caso, jerarquizarlos* (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004),

Tanto las situaciones de cooperación, como las de oposición y las de cooperación/oposición se establecen en función del tipo de comunicación praxiomotriz (Hernández Moreno y col., 2001).

Dentro de este marco, las situaciones cooperación/oposición remiten a aquellas en las que convergen la presencia de compañeros con los que se coordinan las acciones para lograr un objetivo, y adversarios a los que oponerse en pos de ese mismo objetivo (Lagardera y Lavega, 2003; Larraz, 2004; Parlebas, 1998).

La cooperación y la oposición forman parte de la lógica interna. Mientras, la competición, se ubica en el campo de la lógica externa. La competición y la oposición pueden o no coincidir. Así, las personas que participan en una prueba atlética de lanzamiento de peso, compiten, pero no se oponen, los niños que juegan a pillar en cadena con rotación de roles, se oponen, pero no compiten y los equipos que participan en un campeonato de fútbol se oponen y compiten.

De modo análogo, la cooperación, como elemento propio de la lógica interna, y la competición, como aspecto ubicado en la lógica externa, pueden o no converger en una misma situación. Así, los niños que montan una torre humana cooperan y no compiten. Mientras, cooperan dentro de su equipo y compiten (sin oposición) con los otros equipos, quienes participan en una competición de gimnasia rítmica.

Si continuamos con el análisis, es preciso resaltar la existencia de perspectivas, fuera de la Praxiología motriz y ligadas al ámbito de las actividades físicas cooperativas tendentes a considerar que la cooperación no mantiene todas sus señas de identidad si resulta subsidiaria de un fin último: superar a los demás en una competición (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001), lo que no permitiría hablar de cooperación si se da la competición. Y si nos retrotraemos a lo planteado en el primero de los interrogantes, Velázquez (2004) excluía también la posibilidad de que una situación pueda integrar la cooperación si existe oposición (Velázquez, 2004):

La mayoría de los autores hablan de relaciones de cooperación/oposición, pero desde nuestro punto de vista el término cooperación solo 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.

En la misma línea Rodríguez Gimeno (2003) considera un error identificar cooperación con colaboración. Señala que

En las actividades cooperativas los participantes se ayudan todos para conseguir un objetivo común. También es posible encontrar ayuda en actividades competitivas por equipos (...). A esa ayuda que perjudica a los jugadores adversarios se le denomina colaboración. (...) La relación de ayuda no se establece entre todos los participantes, sino entre los del mismo equipo. Tampoco favorece a todos, sino que su objetivo es impedir el éxito del equipo contrario, ya que solo uno de los dos equipos puede conseguir la victoria.

La clave, en este contexto, según señala Velázquez (2012) viene determinada por la combinación entre el tipo de interrelación existente entre los participantes en una situación motriz y la incompatibilidad entre sus metas. De dicha combinación deriva la diferenciación entre actividades competitivas, que implican oposición e incompatibilidad entre las metas de los participantes, actividades no competitivas con oposición que conllevan oposición, pero no existe incompatibilidad entre las metas y situaciones cooperativas en las que no existe ni oposición ni incompatibilidad entre las metas.

En este caso, se establece una vinculación entre competición y oposición que dista de los planteamientos presentados desde la Praxiología motriz, tal como semana Velázquez (2012):

Así, si las metas entre los jugadores son incompatibles hablaremos de actividades competitivas, mientras que si las metas no son incompatibles hablaremos de actividades no competitivas. En otras palabras, en las actividades competitivas si alguien gana, necesariamente alguien pierde, lo que conlleva siempre oposición entre las acciones de los participantes.

La diferencia de perspectivas es estrictamente conceptual, por más que pueda parecer entreverse también una diferencia en visiones sobre la concepción de las diferentes lógicas internas dentro de la actividad física como hecho educativo, y remite a considerar si es posible o no hablar de cooperación, cuando la coordinación de acciones en pos de una meta lleva al enfrentamiento con otros participantes que tratan de alcanzar esa misma meta, bajo parámetros de incompatibilidad entre los logros de ambos equipos, o si en este caso resulta pertinente considerar esta situación como de colaboración. Se trata, por lo tanto, de plantear si es posible hablar de cooperación/oposición, o si resulta preciso referirse a colaboración/oposición (Pérez-Pueyo et al., 2023).

¿Dónde situarnos, pues, en esta disyuntiva? Si avanzamos desde el referente implícito en los planteamientos conceptuales propios de la Praxiología motriz el concepto cooperación/oposición es válido, pues responde a los elementos que se presentan en la definición que desde ella se establece.

Y si partimos de los planteamientos de diferentes referentes vinculados al ámbito de las actividades físicas cooperativas, resulta pertinente eludir este concepto pues en las situaciones de cooperación se excluye toda posibilidad de oposición aun cuando esta se establezca con otro grupo.

Ante este dilema, ahondar en los distintos conceptos puede ayudarnos. Si tomamos como referencia la definición del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), cooperar remite a *obrar junto a otro u otros para conseguir un fin* y colaborar a *trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra*. En este caso, pues, no hay diferencias más allá de pequeños matices entre las definiciones de cooperación y colaboración. Obviamente la definición del DRAE no determina que el fin de la coope-

ración no pueda ser superar al equipo adversario, por lo que tomando en consideración esta definición, conceptualmente sí cabría hablar de situaciones de cooperación con oposición. Por otro lado, las interacciones que se dan dentro del equipo responden a la propia definición de cooperación. Centrémonos, a modo de ejemplo, en la coordinación de acciones entre un colocador y un rematador en voleibol o entre quien realiza y recibe un pase en balonmano, baloncesto, fútbol o rugby. Se obra, en este caso, junto a otros para conseguir un fin, por más que este fin sea superar al equipo adversario. Y se alberga la posibilidad de que presenten situaciones de cooperación intragrupal y tanto de oposición como de competición en relación con el o los adversarios. No obstante, también se dan los elementos propios de la definición de colaboración, por lo que ambas alternativas serían válidas.

En este contexto, incluso Johnson, Johnson y Holubec (1999) que se erigen entre los máximos representantes del aprendizaje cooperativo utilizan la relación entre un centrocampista que pasa y un delantero que remata como ejemplo de la interdependencia positiva implícita en la cooperación. Y comienzan su texto sobre aprendizaje cooperativo considerando como cooperación la relación entre un lanzador y un receptor en béisbol, ejemplo, también, de situación de cooperación con oposición, finalizando su referencia al respecto al señalar que *el rendimiento excepcional en el aula, al igual que en el campo de juego, exige un esfuerzo cooperativo y no los esfuerzos individuales o competitivos de algunos individuos aislados* (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

La diferencia se presenta si tenemos en cuenta que, tal como señala Pujolàs (2008) al referirse al hecho que implica enseñar a cooperar desde la actividad educativa general, *la colaboración supone que trabajen en común los diferentes miembros de un equipo y la cooperación añade a este trabajo en común un matiz de solidaridad y ayuda mutua que otorga un plus cualitativo*. La colaboración se cifra, según Pujolàs (2008) en el reparto del trabajo y de recursos, o en la asunción de roles complementarios; mientras, la cooperación suma elementos ligados al hecho que supone ayudar y ser ayudados, motivar a los compañeros, animarles, autoexigirse esfuerzo y pedirlo mutuamente, dentro del grupo, para llegar a metas comunes, intercambiar perspectivas, recursos y estrategias y mantener un clima de confianza recíproca. Y estos elementos convergerían en contextos de cooperación, pero no de colaboración con oposición.

Si partimos de estas premisas resulta más difícilmente justificable mantener el término cooperación/oposición y se perfila como más acertado el que alude a la colaboración/oposición.

Pero si salvamos la cuestión conceptual, el acuerdo es amplio al considerar que, en las situaciones de cooperación con oposición, en la línea planteada desde la Praxiología, las interacciones cooperativas están al servicio del hecho que supone superar al equipo adversario, lo que condiciona las relaciones prácticas que se establecen en el seno de la propia situación motriz (Pérez Pueyo, 2023; Ruiz Omeñaca y Álvaro, 2015; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999; Ruiz Omeñaca, 2012).

En relación con esta cuestión, al referirse a los deportes basados en una lógica interna de cooperación con oposición, señala el propio Parlebas (1996):

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

La presencia de oposición lleva a ubicar estas situaciones dentro de las que Parlebas (1988) denomina de *suma nula* en la medida en que la existencia de un equipo que obtiene un resultado positivo conlleva la presencia de otro que obtiene un resultado negativo.

Esta posición no es diferente a la que se alberga bajo el prisma de quienes trabajan desde el ámbito de las actividades físicas cooperativas. Y, por otro lado, no hemos de obviar que se trata de una discrepancia conceptual entre quienes no necesariamente permanecen a espacios antagónicos. Es más, desde el campo de la Praxiología motriz se ha puesto, con frecuencia, el foco en el potencial educativo que albergan las situaciones motrices cooperativas (Lagardera y Lavega, 2003); potencial que no encierran, en la misma medida y en relación con los mismos ámbitos, las de cooperación/oposición.

2.3 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR JUEGO MOTOR COOPERATIVO?

Dentro del universo de las situaciones motrices cooperativas podemos ubicar un subconjunto constituido por el juego motor cooperativo.

Por su condición de juego y en lo que se refiere a su estructura, el juego motor viene marcado por (Ruiz Omeñaca, 2025):

- La puesta en acción de conductas motrices que implican la intervención, dotada de significado, del movimiento corporal, desde la participación de la globalidad personal, en respuesta a situaciones concretas.
- Un sistema de reglas que dotan a la actividad de estructura.
- La implicación de estrategias de acción.

Figura 4 – El juego motor cooperativo.



Pero, de forma adicional, para que la actividad sea considerada como juego, es preciso que la persona la identifique como tal y perciba que (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999):

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- Posee un carácter autotélico, encierra su finalidad en su propia realización.
- Es libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un mundo aparte que discurre en el contexto de la recreación.

Finalmente, por su naturaleza cooperativa, la situación lúdica suscita una relación de interdependencia positiva entre los participantes para alcanzar una meta compartida (Ruiz Omeñaca, 2008).

En una línea similar señala Garaigordobil (1995; 2002) que para que un juego pueda definirse como cooperativo *los jugadores han de dar y recibir ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes.*

Por su parte, Velázquez (2014; 2025) define el juego cooperativo como *la actividad de carácter lúdico en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos para alcanzar un mismo objetivo o varios objetivos complementarios.*

En relación con él señala Velázquez (2012) que se trata *un juego colectivo donde no existe ningún tipo de oposición entre las acciones de los participantes.*

2.4 ¿QUÉ IDEA SE ALBERGA BAJO LA NOCIÓN DE DEPORTE COOPERATIVO?

Podemos considerar el deporte como:

Todo tipo de actividad motriz institucionalizada, estructurada, organizada y codificada, con metas bien definidas y regida por reglas específicas, donde se destacan el uso de destrezas técnicas, la puesta en juego del pensamiento táctico y la aplicación de estrategias, con el fin de alcanzar un rendimiento exitoso mediante la demostración de aptitudes, la superación de adversario(s) en competición, o el enfrentamiento a los elementos no humanos de la situación (Ruiz Omeñaca, 2014).

La interdependencia positiva y la coordinación de acciones entre los participantes en pos de un fin común o de fines compatibles que no implican oposición directa en relación con otros participantes, concreta, como atributo, su carácter cooperativo. Se genera, de este modo, una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada una de ellas solo alcanza sus metas si estas son también alcanzadas por el resto de los participantes.

Figura 5 – El deporte de cooperación



Dentro de la actividad deportiva se han mantenido diferentes posiciones en torno a situaciones motrices que, teniendo una orientación cooperativa, tal como sucede, por ejemplo, con la gimnasia rítmica, o la natación sincronizada, se desarrollan en un contexto de competición por comparación de resultados. Tal como hemos señalado en relación con el interrogante anterior, a partir de la óptica de la Praxiología motriz, estas prácticas deportivas, desde su lógica interna, son estrictamente cooperativas en la medida en que se da la presencia de compañeros con los que se establecen relaciones de comunicación motriz mientras que no hay procesos de contracomunicación motriz en relación con adversarios (Hernández Moreno y col, 2001; Lagardera y Lavega, 2003; Larraz, 2004; Parlebas, 1998). Pero la presencia de competición, en su lógica externa, hace que se vean envueltas en un contexto que trasciende más allá de lo que implica la propia situación motriz.

2.5 ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE COOPERATIVO?

Johnson, Johnson y Holubec (1999) aluden al aprendizaje cooperativo para referirse al *empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.*

Por su parte Pujolàs (2008) se refiere a él en relación con el *uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.*

Olsen y Kagan (1992) (citados por Richards y Rodgers, 2003), consideran el aprendizaje cooperativo como *una actividad en grupo organizada de manera que el aprendizaje esté en dependencia del intercambio de información, socialmente estructurado, entre los alumnos distribuidos en grupos, y en el cual a cada alumno se le considera responsable de su propio aprendizaje y se le motiva para aumentar el aprendizaje de los demás.*

Y Rué (1998) considera que el término aprendizaje cooperativo remite a una idea genérica usada para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas. En este contexto los objetivos de los alumnos se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

Desde el ámbito específico de nuestra área, Velázquez (2004; 2007; 2010; 2012 b; 2013) define el aprendizaje cooperativo como una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para ampliar o asentar sus conocimientos y los de los demás miembros del grupo.

Omeñaca y Ruiz Omeñaca (2001); Ruiz Omeñaca (2008) y Ruiz Omeñaca, Bueno y Bueno (2015) plantean que el aprendizaje cooperativo remite a un conjunto de sistemas organizados de la acción educativa en los que los alumnos participan en equipos actuando de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo corresponsables de los aprendizajes propios y de sus compañeros.

Prieto y Nistal (2009), por su parte, resaltan la corresponsabilidad en el aprendizaje y la interdependencia positiva al definir el aprendizaje cooperativo como *aquel proceso en el que un alumno necesita de otros y viceversa para poder alcanzar sus objetivos, es el trabajo en equipo por un bien común*. Y resaltan que en esta alternativa metodológica *el alumno es protagonista del proceso de aprendizaje, pero también del proceso de enseñanza, ya que, en cada grupo, los alumnos, además de mejorar su propio aprendizaje, deben mejorar el de los demás componentes*.

Y Fernández-Río (2017) se refiere a él como *un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices*.

Se dan, de este modo, señas de identidad compartidas de forma general entre diferentes autores. Dichas señas se concretan en el trabajo en grupos habitualmente heterogéneos, la búsqueda de aprendizajes para todos los participantes, la corresponsabilidad en el aprendizaje y la interdependencia positiva.

En este texto dedicamos un capítulo a profundizar en el aprendizaje cooperativo, en las condiciones necesarias para su consecución y en las diferentes opciones susceptibles de servir de referencia en el seno de las clases de educación física.

2.6 ¿QUÉ SON LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS?

Velázquez (2003) define los desafíos físicos cooperativos como *actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable ambientadas en un entorno fantástico de aventura y planteadas en forma de reto colectivo donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes*.

Por su parte, Rodríguez Gimeno et al. (2008) lo definen como *una actividad física cooperativa que supone una provocación, un reto, desde el momento en que se presenta. Es la resolución de un problema motor de solución variable que conlleva una motivación especial, derivada de la incertidumbre y de la dificultad organizativa y motriz de la actividad*.

Por su estructura, en cuanto a situación motriz, los desafíos físicos cooperativos mantienen una lógica interna basada en la cooperación. Y como contexto de aprendizaje, contienen referentes propios del aprendizaje cooperativo abordado desde las situaciones problema (Pueyo et al., 2023; Ruiz Omeñaca, 2008; Velázquez, 2024).

Figura 6 – Desafíos físicos cooperativos



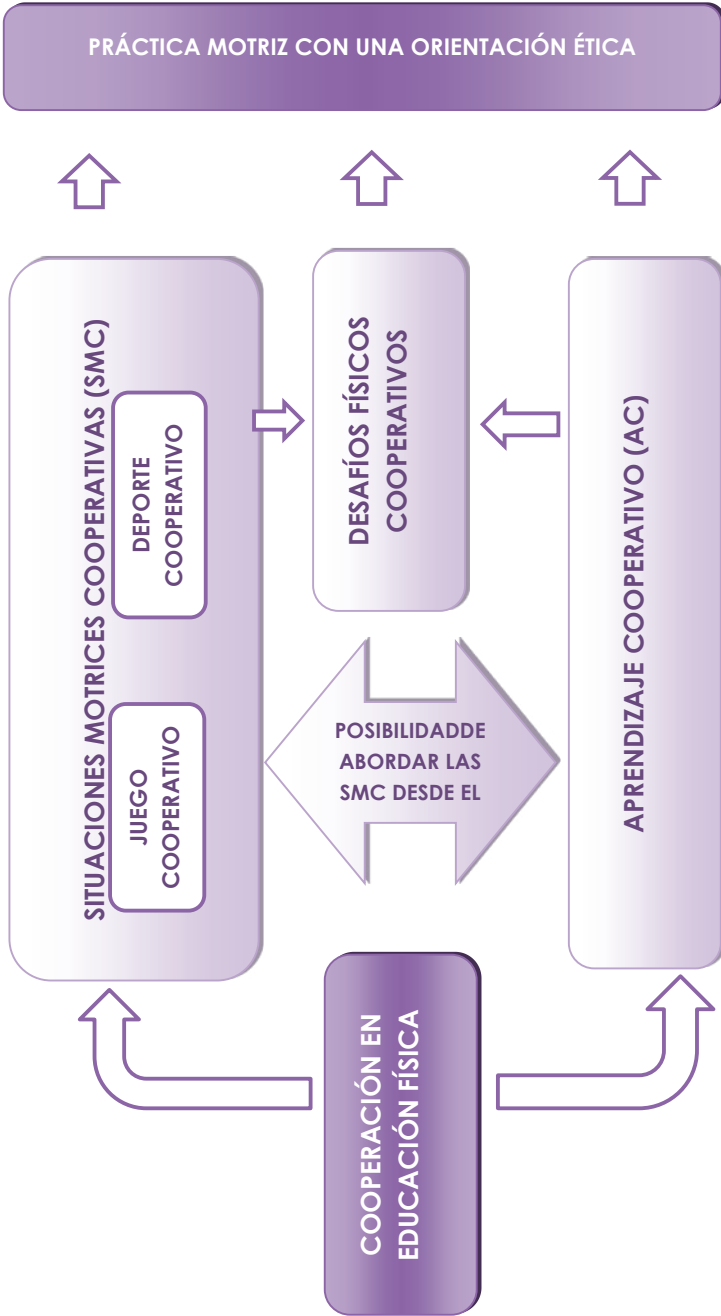
2.7 ¿CÓMO COMPONER EL MOSAICO CON ESTOS ELEMENTOS?

Sintetizando a partir de las referencias anteriores, dentro de la alternativa cooperativa en el ámbito específico de nuestra área curricular, podemos diferenciar entre cooperación como lógica interna de la práctica motriz y aprendizaje cooperativo.

La primera integra en su seno, como subconjuntos, al juego cooperativo y al deporte cooperativo (entendida la cooperación como elemento propio de su lógica interna), además de otras prácticas motrices que no poseen las señas de identidad propias del juego o del deporte y que suscitan interacciones cooperativas.

La segunda recoge un amplio espectro de opciones metodológicas abordadas desde la cooperación.

Figura 7 – La cooperación en educación física



Mientras, los desafíos físicos cooperativos mantienen elementos propios de las situaciones motrices cooperativas y de la metodología de aprendizaje cooperativo abordada desde la resolución de problemas.

Por otro lado, es preciso tener en cuenta que ambos correlatos pueden hallar puntos de encuentro en los contextos en los que el aprendizaje ligado a situaciones motrices cooperativas es abordado desde el aprendizaje cooperativo.

Y todos estos referentes mantienen señas de identidad comunes ligadas a la consideración de la cooperación como medio y como fin educativo dentro de una práctica motriz impregnada de un inequívoco sentido ético.

2.8 ¿POR QUÉ COOPERAR EN EDUCACIÓN FÍSICA?

La cooperación, como lógica interna de las situaciones motrices, se erige en uno de los referentes propios de un amplio espectro de actividades, con un gran calado social y con amplias posibilidades en el enriquecimiento de las prácticas motrices de los alumnos, extrapolable a su espacio vivencial. Este hecho justifica su presencia en el seno del currículo de nuestra área.

Pero es preciso resaltar que, de forma no menos relevante, en conjunto, la alternativa cooperativa (como lógica interna y como opción metodológica) ofrece innumerables posibilidades en relación con el aprendizaje propio de nuestra área. Y suma al proceso educativo elementos de especial valía tal como señalan diversos autores³ (Fernández-Río, 2003; Fraile Aranda, López-Pastor, Ruiz Omeñaca y Velázquez, 2008; Garaigordobil, 1995 y 2002; Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo y Ruiz Omeñaca, 2023; Orlick, 1981; Pérez-Pueyo, 2005; Ruiz Omeñaca, 2026; Slavin, 1985). Entre estos elementos cabe destacar:

- La promoción de un autoconcepto positivo en los participantes y el desarrollo de su dimensión valorativa emocional, lo que nos ubica ante la autoestima.
- El desarrollo de pautas de atribución interna en relación con los motivos de éxito y de fracaso.

³ Puede encontrarse un pormenorizado recorrido por la investigación en torno a las actividades cooperativas en Velázquez (2013). También puede accederse a este recorrido en los últimos años a través de Hortigüela Alcalá, Pérez Pueyo y Ruiz Omeñaca (2023).

- La motivación intrínseca.
- El aprendizaje en habilidades sociales.
- La puesta en práctica de actitudes prosociales.
- La prevención del conflicto.
- La generación de un clima de inclusión en el seno del grupo.
- Las relaciones interculturales e interétnicas.
- La implicación cognitiva en el aprendizaje.
- La profundización en el ámbito de la metacognición.
- El rendimiento y la productividad en el propio proceso de aprendizaje.

En la medida en que estos referentes sean considerados como elementos susceptibles de ser promovidos desde el proceso de aprendizaje, la cooperación se erige en una referencia especial para nuestra área.

REFERENCIAS:

Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. La Peonza.

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 244-249.

Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de educación física*. Wanceulen.

Frailé Aranda, A.; López-Pastor, V.; Ruiz Omeñaca, J. V.; Velázquez, C. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Graó.

Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.

Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE.

Hernández Moreno, J.; Castro Núñez, U.; Cruz Cabrera, H.; Gil Sánchez, G.; Sánchez Luz, G.; Hernández Melián, M. A.; Quiroga Escudero, M. y Rodríguez Ribas, J. P. (1999). ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *EFdeportes.com*, 13.

Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Gil G.; Cruz, H.; Guerra, G., Quiroga, M. y Rodríguez Ribas, J. P. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición dese la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Efdeportes.com*, 33.

Hortigüela-Alcalá, D.; Pérez-Pueyo, A. y Ruiz-Omeñaca, J. V. (2023). Aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física y su evidencia científica. En A. L. Pérez Pueyo, R. A. Barba Martín, D. Hortigüela Alcalá, C. Gutiérrez García, (2023). *Actas del XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 55-66). León. Universidad de León.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires. Aique.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente (California): Resources for Teachers, Inc.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Paidotribo.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón en Educación Primaria. En Lagardera, F. y Lavega, P. (Eds.) *La ciencia de la acción motriz*. Universitat de Lleida.

Omeñaca, R.; Puyuelo, E. y Ruiz Omeñaca J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Paidotribo.

Omeñaca, R.; Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotribo.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Paidotribo.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Unisport

Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes, 0 (Vol I), 15-29*.

Parlebas, P. (2006). L'action motrice, fer de lance de l'éducation physique. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes, 34, 5-9*.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE. (Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes)*. [Tesis doctoral]. Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A.; Ruiz Omeñaca, J. V., Hortigüela-Alcalá, D.; Velázquez Callado C.; Rodríguez Gimeno, J. M., Gutiérrez García, C.; Casado Berrocal, O.; Monjas Aguado, R. y Méndez Giménez, A. (2023). Actividades físicas cooperativas. Aclarando conceptos. En A. L. Pérez Pueyo, R. A. Barba Martín, D. Hortigüela Alcalá, C. Gutiérrez García, (2023). *Actas del XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 33-54). León. Universidad de León.

Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. UOC.

Prieto, J. A. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de educación, 49/4*.

Pujolàs, P (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Rodríguez Gimeno, J. M. (2003). Errores, miedos y problemas en la puesta en práctica de actividades físicas cooperativas. *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón (Asturias) 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.

Rodríguez Gimeno, J. M. (coord.), Sánchez Carpintero, C.; Castillo, S.; Mariscal, J.; Fernández González, E. y Romero, P. (2008). El gran desafío de la mole: desafíos enlazados con quitamiedos. *La Peonza, 3, 52-64*.

Rodríguez Gimeno, J. M. y De La Fuente, E. (2002). Una experiencia orientada hacia la creatividad: actividades cooperativas con combas. *La Peonza, 1, 47-54*.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular. *Tándem. Didáctica de la educación física, 14, 33-43*.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y en un marco para el desarrollo de competencias*. CCS.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo*. Tesis Doctoral. Universidad de La Rioja.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2015). *Valores, adolescencia y deportes de equipo*. Wanceulen.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2025). ¿Juegos cooperativos en educación secundaria? Una experiencia viable y enriquecedora. *Tándem: Didáctica de la educación física, 87, 21-27*.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2026). Hacia una educación física intercultural. *EmásF: revista digital de educación física, 98, 5-9*.

Ruiz Omeñaca, J. V. y Álvaro, M. (2015). La puesta en práctica del modelo comprensivo en la iniciación deportiva. Dificultades y propuestas resolutivas. *Tándem, 48*.

Ruiz Omeñaca, J. V.; Bueno, D. y Bueno, I. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza, 10, 44-64*.

Slavin, R. (1985). An introduction on cooperative learning research. In Slavin, R.; Sharan, S.; Kagan, S.; Hertz-Lazarowitz, R.; Webb, C. and Schmuck, R. (Ed.). *Learning to cooperate, cooperating to learn, 5-16*. New York: Plenum

Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

Velázquez, C. (2004). ¿Cooperar o no cooperar? Esa es la cuestión. *La Peonza, 5, 23-25*.

Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en educación física: qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza, 2, 3-13*.

Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En Velázquez, C. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*, 17-97. INDE.

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implantación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>

Velázquez, C. (2024). La creatividad motriz desde el modelo de coopedagogía. En, J. Garduño Durán, J. V. Ruiz Omeñaca, Alicia Grasso y Carlos Velázquez Callado, *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 87-113). Qartuppi.

Velázquez, C. (2025). Juegos cooperativos en Educación Física. En J. Garduño Durán, C. Velázquez Callado y J. V. Ruiz Omeñaca, *Retos motores, juegos cooperativos y juegos modificados en Educación Física* (pp. 71-114). Bagai.

Velázquez Callado, C. y Simoni Rosas, C. (2023). La pedagogía de la cooperación de ayer a hoy en los contextos español y mexicano a partir de dos relatos autobiográficos. En A. L. Pérez Pueyo, R. A. Barba Martín, D. Hortigüela Alcalá, C. Gutiérrez García, (2023). *Actas del XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 13-32). León. Universidad de León.

CONTRIBUCIÓN DE LA COOPERACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca
David Bueno Ruiz

3.1 DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA HACIA LA BÚSQUEDA DE CAMINOS PARA SU ADQUISICIÓN

La noción de competencia alude a un saber complejo resultado del modo en que se articulan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para abordar y resolver, de forma eficaz, situaciones que mantienen un hilo conductor común, en cuanto a su naturaleza, y que poseen un carácter práctico (Ruiz Omeñaca, 2014).

Partiendo de esta definición es preciso reparar en que las competencias integran (Escamilla, 2009; Ruiz Omeñaca, 2023):

- Un saber aplicable en la vida, que se hace explícito en ella;
- susceptible de adecuarse a una amplia diversidad de contextos que mantienen referentes compartidos;
- y que posee un carácter integrador, toda vez que abarca conocimientos, procedimientos y actitudes y valores para configurarse en el espacio de intersección entre el “saber”, “saber hacer” y “saber ser y estar”.

En sintonía con el proyecto de la OCDE relacionado con la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) se ha tratado de delimitar aquellas competencias cuyo ejercicio resulta imprescindible para garantizar la obtención de resultados de alto valor personal y social, la adecuación a las necesidades derivadas del contexto vital en el que se desenvuelve cada persona y la acción vinculada a los derechos y deberes de los que somos sujeto en cuanto ciudadanos. Añaden, por lo tanto, éstas, un importante

matiz, al configurarse en torno a las competencias que se consideran esenciales para toda la vida.

A las competencias que se adecuan a este planteamiento, se les ha considerado como competencias clave o básicas.

La incorporación de las competencias supone, a priori, un enriquecimiento del modelo actual de currículo, si bien pueden convertirse, entre el profesorado, en una exigencia más de carácter burocrático, sin que genere reflexión ni, mucho menos, cambios constructivos en la práctica didáctica y en la concepción de la tarea educativa.

No obstante, es preciso resaltar que el establecimiento de un conjunto limitado de competencias al que los expertos atribuyen el carácter de básicas, puede ayudar a delimitar el espacio de acción, añadiendo luz sobre él, pero también puede constreñir la acción entre los docentes, e incluso suscitar la percepción de arbitrariedad en su selección. En coherencia con esta consideración, es preciso señalar que en el conjunto de competencias clave de carácter prescriptivo, se echa en falta la competencia motriz (Miyares, 2010; Ruiz Omeñaca, 2010 y 2025).

Por otro lado, conviene precisar que desde la óptica mantenida en este texto se conciben las competencias como vías que contribuyen a que las personas se conviertan en seres libres, dueños de su destino, capaces de desenvolverse desde la libertad ejercida con responsabilidad y de contribuir a la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias (Marina y Bernabeu, 2007; Gimeno Sacristán, 2008).

Hecha esta introducción cabe cuestionarnos cómo podemos promover la adquisición de competencias. Éste es sin duda el referente más importante desde una perspectiva de práctica pedagógica en relación con este tema.

La búsqueda de respuesta nos ubica ante:

- Los contenidos cultural y socialmente relevantes, los nexos establecidos entre conocimientos, habilidades y actitudes y valores, y su aplicabilidad en contextos reales vinculados a la vida.
- Las alternativas metodológicas que se ponen en juego.
- El modo en que se afronta la actividad de evaluación.

- Los nexos que se establecen entre áreas para propiciar la interdisciplinariedad a partir de cuestiones con amplia influencia en los espacios vitales del alumno, en lo que en algunos contextos se ha dado en llamar enfoque competencial y en otros se ha ligado a una acepción del currículo integrado.
- La vida en el centro concretada en las formas de convivencia que se promueven y el modo en que éstas inciden en una educación democrática.

En la actuación educativa, cobrará especial relevancia el respeto a un conjunto de principios pedagógicos (Blázquez, 2016; Blázquez y Bofill, 2009; Contreras y Cuevas, 2011; Ruiz Omeñaca, 2012), que remiten a:

- Propiciar a través de los procesos de aprendizaje la reconstrucción de los modelos mentales y de participación motriz del alumno.
- Implicar al alumno en procesos de búsqueda, de indagación, de experimentación, de reflexión, de aplicación y de comunicación de los aprendizajes.
- Presentar situaciones reales y actividades próximas a la vida cotidiana de los alumnos.
- Flexibilizar la organización de las actividades para poder vincularlas al entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre.
- Crear entornos de aprendizaje centrados en el intercambio y en la vivencia en torno a la cultura motriz.
- Promover la metacognición, la toma de conciencia de los propios conocimientos.
- Suscitar contextos que hagan posible el diálogo, el intercambio, la escucha activa, el respeto a las diferencias, el enriquecimiento recíproco y la creación de un clima social constructivo.
- Ofrecer un entorno de seguridad afectiva, en el que el alumno sienta que puede explorar, integrar el error, replantearse, realimentar el proceso y volver a experimentar.
- Desarrollar procesos de evaluación formativa, que posibiliten el progreso de cada persona.

Varias son las referencias propias de la acción educativa orientada hacia la adquisición de competencias (Blázquez, 2016; Ruiz Omeñaca, 2014, Ruiz Omeñaca, Bueno y Bueno, 2015, Zabala y Arnau, 2007). Entre ellas cabe resaltar las siguientes:

Acción. Las competencias remiten a la práctica y se adquieren desde la práctica, por lo que avanzar hacia ellas requiere, ineludiblemente, de la participación activa de cada alumno que se convierte, de este modo, en auténtico agente de su proceso de aprendizaje.

Reflexión. Para que la práctica no se convierta en mero activismo, es preciso nutrirla a través de la reflexión; reflexión sobre la propia acción, sobre el porqué de su ajuste o desajuste, en relación con aquello que permite desenvolverse de forma competente en cada contexto, sobre los elementos que convergen en una acción exitosa y sobre los aspectos susceptibles de mejora. Es el ciclo acción-reflexión-acción el que permite construir y reconstruir los aprendizajes y mostrarse progresivamente más competente en diferentes entornos.

Globalidad. Si las competencias integran conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, si son resultado de la convergencia entre el saber, el saber hacer y el saber ser y estar, es preciso que las tareas que suscitan su adquisición impliquen a la persona desde una óptica integral y que la acción educativa no se focalice sobre ámbitos concretos.

Significatividad. Los nuevos aprendizajes que contribuyen a que cada alumno avance hacia la adquisición de competencias han de estar vinculados de forma no arbitraria con las experiencias y aprendizajes previos. Será necesario, en consecuencia, ahondar en lo que el alumno conoce y sabe hacer para ofrecer contextos de aprendizaje que le permitan avanzar conectando e interrelacionando con los aprendizajes previos, los nuevos objetos de aprendizaje.

Contextualización. El saber implícito en las competencias es un saber física, social y culturalmente situado. Su adquisición es preciso abordarla, por lo tanto, en situaciones vinculadas a un escenario concreto; ligadas a un medio, a un ambiente, a una realidad específica.

Transferibilidad. La contextualización ha de estar complementada por la posibilidad de transferir el aprendizaje. Las competencias poseen un carácter generatriz de modos de hacer que permiten desenvolverse en

contextos y situaciones próximas entre sí en cuanto a que mantienen elementos de identidad estructural y funcional. Es preciso, pues, alimentar la transferencia de los aprendizajes realizados desde el propio contexto de aprendizaje hacia otros espacios vivenciales.

Funcionalidad. Los aprendizajes abordados han de ser relevantes desde la óptica de su utilidad para acometer situaciones próximas a la vida real y han de poseer auténtico significado al proporcionarles recursos para gestionar problemas significativos en su espacio de vida.

Autenticidad. Una última clave singularmente relevante en relación con la adquisición de competencias tiene que ver con el carácter auténtico de las situaciones de aprendizaje, lo que implica que estas han de remitir a prácticas reales, propias del escenario vivencial de los alumnos o muy próximas a ellas. Las condiciones contextuales de las situaciones potencialmente problemáticas a abordar han de reproducir, en consecuencia, de forma fiel, las propias de contextos que los alumnos han de afrontar en su vida. Dichas condiciones han de resultar realistas, en la medida en que integren las demandas de conocimiento, corporales, motrices, afectivas y sociales propias del entorno y han de mantener elementos de práctica tal como se dan en los ambientes propios del entorno del alumno.

Figura 8 – Principios que convergen en la enseñanza por competencias



3.2 COOPERACIÓN Y COMPETENCIAS CLAVE

Ubicados en el terreno que nos ocupa en este texto, la incidencia sobre la adquisición de competencias, desde las situaciones cooperativas, queda especialmente modulada por la lógica interna de las situaciones cooperativas y por las demandas propias del aprendizaje cooperativo, por el espacio didáctico que generan, por las reflexiones suscitadas, por las interacciones que son propiciadas, por el modo en que se inserta en contextos sociales próximos y globales...

De modo consecuente, la aproximación que realizamos a partir de aquí, a los elementos sobre los que incide la cooperación se verá complementada y apoyada o, por el contrario, debilitada e incluso neutralizada, por el ambiente general en el que se desarrolla cada situación didáctica, por el ethos que envuelva la actividad educativa.

Partiendo de la propuesta de diferentes autores como Bolívar y Moyá (2007), Escamilla (2008), Gómez, Pérez y Arreaza (2007), Marina y Bernabéu (2007), Ruiz Omeñaca, Bueno y Bueno (2015), o Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros (2013) podemos concretar, bajo planteamientos deductivos, diferentes dimensiones, subdimensiones y descriptores en relación con cada competencia clave. Y a partir de ahí, conviene realizar un recorrido abordando la contribución que pueden realizar hacia su consecución, las actividades con lógica interna cooperativa y las técnicas de aprendizaje cooperativo. A ello dedicamos las próximas páginas.

Tabla 1 – Competencias, dimensiones, subdimensiones, descriptores y contribución desde la cooperación

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Comunicación oral.	Escucha y comprensión de mensajes hablados.	Identificar la información relevante y diferenciarla de la accesoria en la comprensión de mensajes hablados.	Aportación inherente a los procesos generados en el seno de las situaciones cooperativas que requieren de diálogo para su resolución.	Aportación inherente a los procesos de diálogo integrados en el aprendizaje cooperativo.
	Uso del habla para que el mensaje sea comprendido.	Expresar verbalmente, con fluidez, vivencias personales, ideas, propuestas de acción, emociones y sentimientos.	Aportación inherente a los procesos generados en el seno de las situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos de diálogo integrados en el aprendizaje cooperativo.
	Conversación y establecimiento de diálogos.	Participar en procesos de diálogo y en debates respetando las normas de comunicación oral, expresando sus opiniones y enriqueciéndolas con las de los demás.	Aportación inherente a los procesos generados en el seno de las situaciones cooperativas cuando estas discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos generados en el seno del aprendizaje cooperativo.

Comunicación escrita.	Lectura eficaz.	Utilizar la lectura como recurso para el acceso a la información y al conocimiento.	No se da una incidencia directa.	Incidencia en técnicas concretas que requieren del manejo de información.
Escritura correcta.	Presentar con orden, limpieza, rigor ortográfico y coherencia gramatical producciones integradas en proyectos ligados al cuerpo, el movimiento, la salud y la cultura motriz.	Presentar con orden, limpieza, rigor ortográfico y coherencia gramatical producciones integradas en proyectos ligados al cuerpo, el movimiento, la salud y la cultura motriz.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo en contextos en los que se genera una producción escrita.
COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Uso de conocimientos y del razonamiento matemático para comprender la realidad.	Comprensión, representación y medida.	Aplicar el conocimiento y utilizar elementos matemáticos (numeración, medidas, gráficos, planos, elementos geométricos...) en el seno de la práctica motriz y en relación con ella.	No se da una incidencia salvo que sea una demanda de la propia situación.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje.

		Representar planos y mapas.	No se da una incidencia directa, salvo que sea una demanda de la propia situación.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje.
Realización de cálculos y estimaciones.	Utilizar estrategias de cálculo y estimación en el contexto de la práctica motriz.	Utilizar estrategias de resolución en el contexto de problemas ligados a la práctica motriz habitual en su espacio vivencial.	No se da una incidencia directa, salvo que sea una demanda de la propia situación.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje.
Uso de conocimientos y del razonamiento matemático para resolver problemas.	Uso de conceptos, procedimientos y del razonamiento matemático en la resolución de problemas.	Conocer y practicar hábitos básicos de higiene, postura, de alimentación y de salud.	No se da una incidencia directa, salvo que sea una demanda de la propia situación.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje.
Conocimiento científico.	Comprensión e interpretación del mundo físico y biológico y sus interacciones.	Participar en el cuidado del medio natural.	No se da una incidencia directa, salvo que sea una demanda de la propia situación.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje.
Competencia tecnológica.	Participación en proyectos científicos y tecnológicos.	Participar en proyectos, utilizando las tecnologías de la información para acceder al conocimiento.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.

COMPETENCIA DIGITAL				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Uso de las TIC en la búsqueda, tratamiento y comunicación de la información.	Uso de herramientas técnicas.	Hacer uso de procesadores de texto para compartir información con una buena estructura y una buena presentación.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.
	Búsqueda y tratamiento de la información.	Buscar, producir y compartir información a través de recursos tic, dentro de proyectos individuales y compartidos.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.
		Conocer y desenvolverse en contextos como webquests, cazas del tesoro, blogs...	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.

Uso de las TIC en la comunicación social.	Participación en entornos electrónicos.	Hacer uso recursos de comunicación tic bajo supervisión de personas adultas que ejerzan control sobre la situación.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.
		Actuar con responsabilidad y con respeto de límites en el uso de recursos tic de comunicación social.	No se da una incidencia directa.	No se da una incidencia directa salvo que sea una demanda del objeto de aprendizaje o sea necesario en el proceso.
COMPETENCIA PERSONAL, SOCIAL Y PARA APRENDER A APRENDER				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Conocimiento de la capacidad de aprendizaje.	Conocimiento de las propias capacidades y posibilidades.	Identificar y conocer sus potencialidades y sus aspectos susceptibles de mejora y sus posibilidades de progreso y actuar con confianza ante nuevos aprendizajes.	Aportación complementaria ligada a procesos de reflexión en relación con la actuación en el seno de las situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.
	Motivación hacia el aprendizaje.	Mostrar actitudes de auto-superación, implicación y deseo de progreso en el aprendizaje.	Aportación inherente a los procesos que se generan en situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.

Uso de las habilidades de aprendizaje.	Planificación y organización del aprendizaje	Participar desde la puesta en juego de ciclos de acción-reflexión-acción, aplicando las conclusiones de la reflexión a nuevas acciones.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar las situaciones cooperativas en contextos didácticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo y a la acción didáctica en torno a él.	
Competencias emocionales	Uso de técnicas de aprendizaje y autorregulación.	Transferir el aprendizaje a situaciones motrices que requieran de las mismas habilidades y a otras con la misma lógica interna.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.	
	Conciencia, emocional	Conocer las emociones propias y de los compañeros así como el clima emocional de la situación.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas en contextos de apoyo emocional recíproco.	Aportación inherente al aprendizaje cooperativo en contextos de apoyo emocional recíproco.	
	Expresión emocional	Manifestar las emociones propias de forma adecuada.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas en contextos de apoyo emocional recíproco.	Aportación inherente al aprendizaje cooperativo en contextos de apoyo emocional recíproco.	Aportación inherente al aprendizaje cooperativo en contextos de apoyo emocional recíproco.
	Regulación emocional	Utilizar estrategias para gestionar y modular emociones desagradables y para detonar emociones agradables.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar las situaciones cooperativas en contextos didácticos.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar el aprendizaje cooperativo en contextos didácticos.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar el aprendizaje cooperativo en contextos didácticos.

Convivencia interpersonal.	Respeto de la identidad personal y la diversidad.	Implicarse activamente respetando y acogiendo a los compañeros con independencia de su origen, sexo, grupo étnico, religión, características físicas, nivel de competencia motriz o circunstancias personales y reconocer la diversidad como fuente de enriquecimiento.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo cuando estos discurren por cauces éticos.
	Establecimiento de relaciones de convivencia constructiva.	Reconocer, valorar y utilizar los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.
		Actuar desde el respeto ante la discrepancia y abordar los conflictos desde el diálogo, el reconocimiento del otro y la búsqueda de soluciones basadas en la negociación y en la cooperación.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo cuando estos discurren por cauces éticos.

Cooperación.	Coordinación de acciones con los compañeros en pos de metas compartidas.	Participar en relaciones sociales desde la asertividad y la puesta en juego de habilidades sociales.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.
	Puesta en juego actitudes y comportamientos que busquen el bienestar de otras personas.	Poner en juego estrategias de actuación y compartir ideas, conocimientos y habilidades para resolver situaciones motrices cooperativas.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.
		Coordinar las acciones con los compañeros en el proceso de aprendizaje.	Aportación complementaria si los procesos generados por las situaciones cooperativas van acompañados de ayuda recíproca en el aprendizaje.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo.
Prosocialidad.		Actuar acogiendo a los demás, mostrándoles apoyo afectivo y empatía, ayudándoles y manifestando una especial atención a quienes más lo necesitan.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo cuando estos discurren por cauces éticos.

COMPETENCIA CIUDADANA					
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	
Derechos y deberes.	Ejercicio y defensa de los derechos propios en el contexto de la acción social y respeto y reconocimiento en los demás, cumpliendo con los deberes.	Participar al consensuar los referentes en el grupo y reconocer y cumplir los derechos básicos en el contexto de la actividad física y de los deberes derivados de ellos.	Aportación complementaria coherente con los referentes de acción en situaciones cooperativas.	Aportación complementaria coherente con los referentes de acción dentro del aprendizaje cooperativo.	
		Mostrar una actitud crítica ante estereotipos y una disposición proactiva ante situaciones de discriminación o exclusión.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo cuando estos discurren por cauces éticos.	
Pensamiento, valores y acción social.	Interpretación crítica, desde referentes axiológicos, de la realidad vinculada a la actividad física y participación socialmente constructiva en ella.	Interpretar críticamente los aspectos positivos y negativos que convergen en las actividades físicas y deportivas propias de su espacio vivencial y tal como se manifiestan en el deporte espectáculo.	Si bien es coherente con los referentes éticos propios de la cooperación no se aborda desde situaciones cooperativas.	Si bien es coherente con los referentes éticos propios de la cooperación no se aborda desde el aprendizaje cooperativo.	

		Actuar en coherencia con valores respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y paz, en el seno de la actividad física.	Aportación inherente a las situaciones cooperativas si discurren por cauces éticos.	Aportación inherente a los procesos integrados en el aprendizaje cooperativo cuando estos discurren por cauces éticos.
		Identificar los valores que se hacen explícitos en el mundo de la actividad física y tomar posición ante ellos.	Aportación complementaria desde la reflexión en relación con situaciones cooperativas.	Aportación complementaria desde la reflexión en relación con el aprendizaje cooperativo.
COMPETENCIA EMPRENDEDORA				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Toma de decisiones.	Conocimiento de posibilidades y autoconfianza.	Identificar y conocer sus potencialidades y sus aspectos susceptibles de mejora y sus posibilidades de progreso y actuar con confianza ante nuevos aprendizajes.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar las situaciones cooperativas en contextos didácticos.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar el aprendizaje cooperativo en contextos didácticos.
		Abordar procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar las situaciones cooperativas en contextos didácticos.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar el aprendizaje cooperativo en contextos didácticos.

	Práctica de valores.	Actuar desde el respeto, la prosocialidad y la defensa de los derechos propios y de los demás.	Condición inherente a las situaciones cooperativas.	Condición inherente a las situaciones de aprendizaje cooperativo.
		Utilizar el diálogo y el contraste de ideas ante cuestiones éticas.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar las situaciones cooperativas en contextos didácticos.	Aportación complementaria ligada al modo de abordar el aprendizaje cooperativo en contextos didácticos.
Innovación.	Búsqueda de opciones novedosas y creatividad	Crear diferentes alternativas de acción motriz, originales y adecuadas a contextos diversos.	Aportación de las situaciones cooperativas que promueven la creatividad.	Aportación de las técnicas de aprendizaje cooperativo que promueven la creatividad.
	Colaboración y cooperación en proyectos compartidos.	Acometer proyectos colaborativos o cooperativos.	Aportación inherente a situaciones cooperativas si se concibe el proyecto como acciones tendientes a generar una producción entendida esta desde una óptica amplia.	Aportación de diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo.

CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES				
DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	DESCRIPTORES	INCIDENCIA DESDE LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS	INCIDENCIA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO
Conocimiento y uso de lenguajes artísticos.	Comprensión artística.	Desarrollar habilidades y actitudes que le permitan conocer, apreciar y disfrutar de manifestaciones artísticas ligadas a la acción motriz.	Únicamente ligado a situaciones cooperativas de carácter artístico o expresivo.	Solamente en el caso en que el objeto del aprendizaje cooperativo sean situaciones de índole artística o expresiva.
	Creación artística.	Participar en proyectos de creación motriz con sentido estético.	Únicamente ligado a situaciones cooperativas de carácter artístico o expresivo.	Solamente en el caso en que el objeto del aprendizaje cooperativo sean situaciones de índole artística o expresiva.
Conocimiento de hechos culturales.	Conocimiento y toma de conciencia ante el patrimonio cultural.	Participar en proyectos ligados al conocimiento, valoración y disfrute de juegos tradicionales de su entorno, juegos de otras culturas.	Únicamente ligado a situaciones cooperativas de carácter tradicional o procedentes de otras culturas.	Solamente en el caso en que el objeto del aprendizaje cooperativo sean juegos tradicionales de su entorno y juegos de otras culturas.
		Conocer, practicar y valorar el sentido estético y el valor cultural de danzas procedentes de distintas culturas.	Únicamente ligado a danzas como situaciones cooperativas.	Solamente en el caso en que el objeto del aprendizaje cooperativo sean danzas de diferentes culturas.

REFERENCIAS:

- Blázquez, D. (2016). Aprendizaje basado en problemas. En Blázquez, D. (ed.). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*, 21-52. INDE.
- Blázquez, D. y Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en educación física. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (ed.). *Enseñar por competencias en educación física*. INDE.
- Bolívar, A. y Moyá, J (Coord.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Recuperado de: http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_Atl%C3%AIntida_2007/competencias.pdf
- Contreras, O. y Cuevas, R. (2011). *Las competencias básicas en la educación física*. INDE:
- Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez Pimpollo, N.; Pérez Pintado, M.; Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/orientacionliceo/programacin-desarrollo-y-evaluacin-de-las-cccb>.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Alianza Editorial.
- Míyares, R. (2010). Los retos del profesorado de educación física para el 2010. *Retos*, 17, 3.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2010). Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas. *La Peonza*, 5, 3-19.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). *El cuento motor en educación infantil y en educación física escolar*. Wanceulen.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y en un marco para el desarrollo de competencias*. CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2014). *La educación en valores desde los deportes de equipo*. Tesis Doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2023). Del porqué al cómo de los modelos pedagógicos: buscando respuestas desde la neurociencia, la psicología y la didáctica de la Educación Física. En J. Garduño Durán, J. V. Ruiz Omeñaca, C. Velázquez Callado y A. Valero Valenzuela. *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte* (pp. 10-26). Qartuppi.
- Ruiz Omeñaca, J. V.; Bueno, D. y Bueno, I. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. *La Peonza*, 10, 44-64.
- Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Sanz, E.; Valdemoros, M. A. (2013). *La Programación de Educación Física para Primaria. Propuesta para su elaboración*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS

Rosa María Sandín Romano
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Nos referíamos a las situaciones motrices cooperativas como aquellas en las que se establece una relación de interdependencia positiva entre los participantes en pos de un logro compartido (Pérez-Pueyo et al., 2023); pero ¿dónde ubicamos las situaciones cooperativas en relación con el resto de situaciones motrices? ¿Cuáles son sus singularidades? ¿Qué elementos convergen en sus señas de identidad? ¿En qué se diferencian distintas prácticas cooperativas entre sí?

La respuesta la buscaremos desde las lentes que nos proporciona la Praxiología motriz a la que hemos aludido sucintamente en el segundo capítulo y que se erige en el principal referente para clasificar con rigor científico las diferentes prácticas motrices, ubicando el foco en las propias prácticas. Desde la Praxiología se trata de configurar una auténtica base epistemológica para nuestra área y se intenta establecer el marco preciso para construir un mapa básico en relación con los elementos estructurales propios de diferentes prácticas motrices, fundamentalmente, lúdicas y deportivas. Desde esta corriente de conocimiento son varias las taxonomías que se han creado. Por las más relevantes vamos a hacer un recorrido con el fin de ubicar en su seno las situaciones motrices cooperativas. Finalmente, presentaremos una propuesta taxonómica singularmente ligada a los objetivos presentes en las diferentes situaciones cooperativas.

4.1 LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE PARLEBAS

Parlebas (1988; 1998), creador de la Praxiología motriz, desarrolló una taxonomía basada en tres parámetros que se erigen en los componentes estructurales de cualquier situación motriz: los dos primeros tienen

que ver con los protagonistas de la acción y nos ubican ante la presencia o ausencia de compañeros (C) que propician interacciones de comunicación motriz y/o de adversarios (A) que suscitan interacciones de contracomunicación motriz; el tercero nos sitúa ante la incertidumbre surgida del entorno físico (I).

Partiendo de estos referentes, y atendiendo al criterio de interacción con los demás (C y A), se diferencia entre:

- Situaciones psicomotrices, en las que la tarea motriz propicia la actuación en solitario.
- Y situaciones sociomotrices, en las que se genera interacción con otros participantes, lo que nos remite a tres subcategorías:
 - Situaciones de cooperación, o comunicación motriz, que generan interacciones con uno o varios compañeros, coordinando las acciones para lograr una meta compartida.
 - Situaciones de oposición, o contracomunicación motriz, en las que se produce un enfrentamiento con al menos un adversario con el fin de alcanzar de forma exclusiva una determinada meta.
 - Y situaciones de cooperación-oposición, marcadas por la comunicación motriz con el o los compañeros, y la contracomunicación motriz con el o los adversarios.

Por su parte, la incertidumbre en el entorno remite a dos grupos de prácticas motrices:

- Situaciones en un medio estable en las que la actividad motriz se desarrolla en un contexto normalizado, predecible, sin incertidumbre.
- Y situaciones en un medio inestable, en las que el entorno está en la génesis de la incertidumbre, lo que acarrea la necesidad de percibir y leer los indicios que nos ofrece el propio medio, interpretarlos y tomar decisiones para adecuar la acción motriz a él y a sus fluctuaciones.

Combinando de forma binaria los tres elementos (C, A e I), obtiene una taxonomía de ocho categorías:

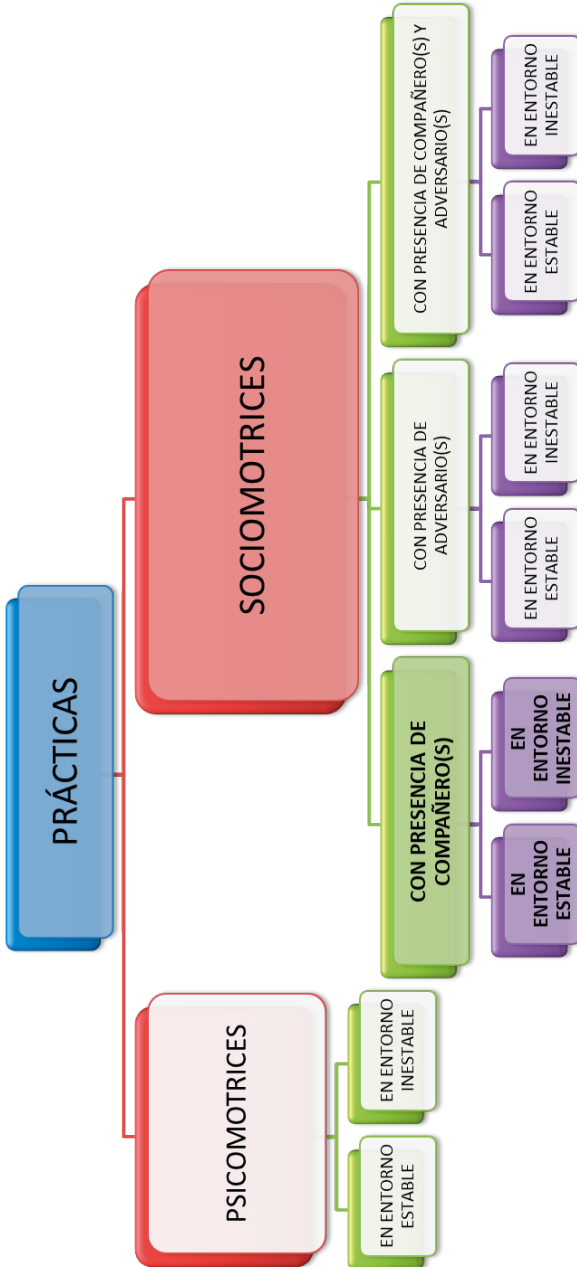
- **C A I**.⁴Prácticas psicomotrices y, por lo tanto, caracterizadas por la ausencia de compañeros y adversarios –lo que implica también ausencia de comunicación y contracomunicación motriz-, desarrolladas en un entorno estable.
- **C A I**. Prácticas psicomotrices, por lo que los participantes actúan en solitario, sin la presencia de compañeros ni adversarios que determinen, respectivamente, la existencia de comunicación, o de contracomunicación motriz. Pero, en esta ocasión, sí se da incertidumbre en la relación con el entorno, pues este es fluctuante y demanda de un proceso de interpretación y adaptación.
- **C A I**. Prácticas sociomotrices caracterizadas por la presencia de adversario y la ausencia tanto de compañero, como de un medio incierto. Remiten a situaciones de contracomunicación motriz en medio estable. Las situaciones de oposición que genera se orientan a través del contacto corporal o a través de un móvil, o de un objeto extracorporal.
- **C A I**. Prácticas sociomotrices ubicadas en un dominio de acción de contracomunicación motriz en entorno inestable, lo que conlleva la ausencia de compañero, la presencia de adversario(s) y la existencia de incertidumbre en el medio.
- **C A I**. Prácticas sociomotrices con presencia de compañeros y adversarios en medio estable.
- **C A I**. Prácticas sociomotrices en las que existe comunicación y contracomunicación motriz, así como incertidumbre en el medio.
- **C A I**. Prácticas sociomotrices en entorno estable, ubicadas en un dominio de acciones de comunicación motriz, hecho que remite a la presencia de compañero(s) y la ausencia tanto de adversario(s) como de un entorno cambiante, sujeto a incertidumbre. La natación sincronizada, la gimnasia rítmica por equipos, o el patinaje artístico en su modalidad por parejas son algunos de los ejemplos ubicados en esta categoría.
- **C A I**. Prácticas de cooperación en un entorno incierto. Se ubican dentro de este marco actividades ligadas al medio natural, como la escalada en cordada, y otras como el ciclismo en carretera, en su modalidad de contrarreloj por equipos.

⁴El subrayado indica la ausencia del referente bajo el que aparece. C = ausencia de compañero. A = ausencia de adversario. I = ausencia de incertidumbre en el entorno.

Son estas dos últimas categorías las que nos remiten, por lo tanto, a situaciones cooperativas. La participación en su seno se vertebra desde la comunicación motriz, realizando acciones coordinadas e interdependientes.

No obstante, tal como señalan Lagardera y Lavega (2003) la inclusión de diferentes situaciones motrices en una misma categoría, no remite a una identidad de facto entre sus propias lógicas internas, pero sí conduce a la existencia de elementos estructurales marcados por una cierta similitud, en la medida en que sus lógicas tienen *una organización y propiedades internas que tienden a proyectarse en el mismo sentido, lo que les hace aparecer como dominios de acción homogéneos*. Bajo este prisma, la única diferencia marcada por la incertidumbre en el entorno puede no ser suficiente para distinguir entre los rasgos propios de actividades cooperativas que alimentan situaciones dispares entre sí. Si nos retrotraemos a los interrogantes iniciales hemos desembocado en claves que dan respuesta a los centrados en elementos comunes de identidad, pero no en la misma medida a los de delimitación de rasgos diferenciales dentro de la propia cooperación.

Figura 9 – Clasificación de las prácticas motrices desde la perspectiva de Parlebas. Ubicación de las situaciones cooperativas.



4.2 LAS SITUACIONES COOPERATIVAS EN LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ DE LARRAZ

Larraz (2004) desarrolló una propuesta que recoge seis dominios de acción. En ella se combinan parcialmente los parámetros de referencia en la taxonomía de Parlebas (1988), se agrupan las situaciones ubicadas en un medio inestable y se incorpora una categoría que tiene que ver con el objetivo de la acción motriz, centrado en su orientación expresiva y comunicativa. Fruto de esta combinación su taxonomía se concreta en los siguientes dominios:

1. **Acciones en un entorno físico estable y sin interacción directa con otros.** Se ubican aquí las situaciones psicomotrices en entorno estable propias de la taxonomía de Parlebas (1988). Remiten a actividades mensurables en relación con parámetros espaciales o temporales, así como a la producción de formas.
2. **Acciones de oposición interindividual.** Implican un enfrentamiento singular uno contra uno.
3. **Acciones de cooperación,** basadas en la interdependencia entre participantes sin que se dé el enfrentamiento directo con otras personas o equipos.
4. **Acciones de cooperación y oposición,** que propician relaciones de cooperación dentro del equipo y un enfrentamiento codificado y regulado en relación con el equipo o equipos adversarios.
5. **Acciones en un entorno físico con incertidumbre.** Se relacionan con la interacción con el medio natural, dando una respuesta modulada por la percepción e interpretación de las variaciones de las características del medio.
6. **Acciones con intenciones artísticas y expresivas.** Están relacionadas con finalidades estéticas y comunicativas, que pueden inscribirse también dentro de proyectos colectivos.

Dentro de este marco, las situaciones cooperativas se sitúan en el dominio de acción 3, si bien, una parte de ellas también puede encontrar acomodo en los dominios 5 y 6.

Se mantienen, no obstante, las dificultades para diferenciar situaciones cooperativas que tiene objetivos motores distintos entre sí.

4.3 LA TAXONOMÍA DE SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN LA TAXONOMÍA DE LAGARDERA Y LAVEGA

Con el fin de ofrecer un mayor grado de diferenciación dentro de las situaciones motrices, Lagardera y Lavega (2003) ampliaron los referentes propios de la clasificación de Parlebas (1988).

Al igual que Parlebas (1988), los citados autores consideran como cooperativas aquellas situaciones motrices desarrolladas en presencia de otros compañeros con los que se establece un proceso de comunicación motriz.

La cooperación puede establecerse mediante contacto corporal, tal como ocurre en los equilibrios colectivos dentro del acrosport, a través de un objeto que se comparte, como sucede en los juegos de paracaídas o a través de la proyección de un móvil, tal como se da en situaciones cooperativas que implican pasar un balón, o desde la combinación de varios de estos referentes, como ocurre en la gimnasia rítmica de conjuntos.

La acción motriz implica automatizar una respuesta, hecho que se da en situaciones como el salto de comba colectivo, en el que no es preciso acometer decisiones complejas ni inventar respuestas novedosas acordes con la singularidad de la situación; o bien coordinar la toma de decisiones dentro de una acción conjunta, como se da en juegos como balón castillo, en el que desde fuera de un espacio prefijado es preciso seleccionar entre lanzar pelotas sobre un balón que no ha de salir del espacio señalado y ha de ser conducido mediante impactos con las pelotas hasta un lugar prefijado, o pasar los compañeros ubicados en la zona en la que estas son necesarias.

El objetivo motor y los modos de resolver la situación motriz, son los referentes que utilizan Lagardera y Lavega (2003) para diferenciar, en contextos estables, entre los sistemas praxiológicos:

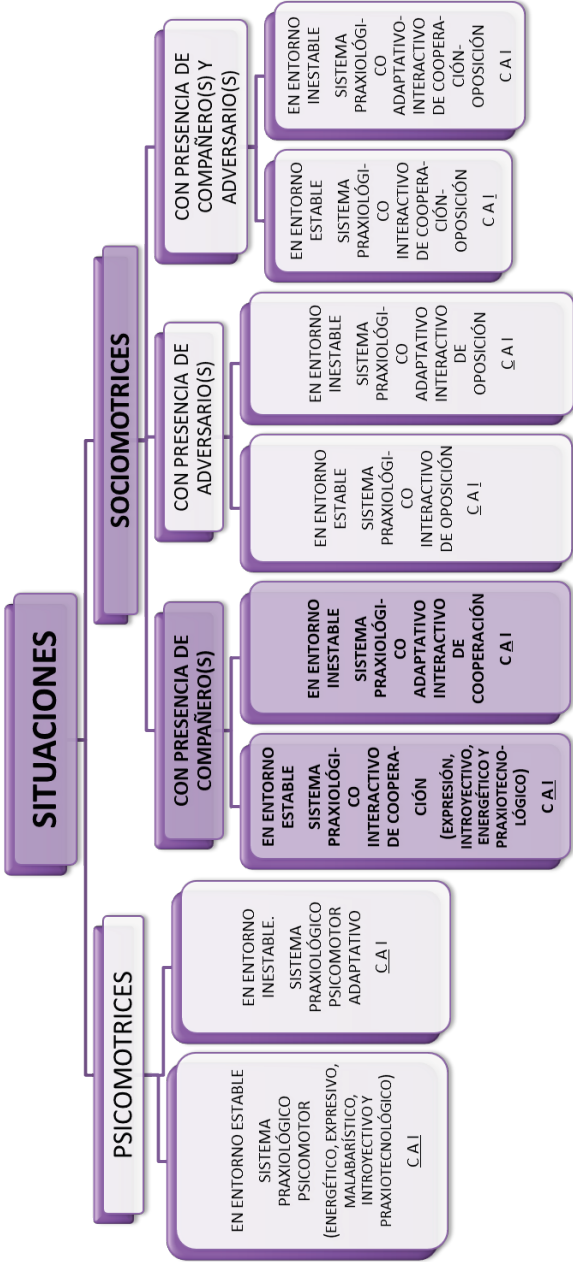
- **Interactivos de cooperación y expresión**, tal como se dan en bailes de salón, actividades mímicas en grupo...
- **Interactivos de cooperación introyectiva**, centrada en la toma de conciencia corporal, en el autoconocimiento, el equilibrio corporal y psicosomático y abordado desde la comunicación motriz, tal como ocurre en el masaje recíproco, en algunos momentos dentro de la biodanza...

- **Interactivo-energéticos de cooperación**, presentes en situaciones en las que a la comunicación motriz se suma la exigencia energética, abordada desde la reiteración estandarizada de la acción motriz, como acontece en el ciclismo en tándem o en el piragüismo en aguas tranquilas en las modalidades K-2 y K-4.
- **Praxiotecnológicos interactivos de cooperación**, que suscitan acciones motrices centradas en la manipulación de máquinas con la intervención de dos o más personas, tal como ocurre en los rallies y raids de coches. En este caso se suma pues la necesidad de adaptación a las características del vehículo.

Finalmente sería preciso sumar los sistemas praxiológicos **adaptativo-interactivos de cooperación**, que remiten a la categoría CAI en la taxonomía de Parlebas. A la interacción cooperativa se suma, en este caso la adaptación al medio, como sucede en el piragüismo en aguas bravas en la modalidad C-2.

De este modo se puede llegar a un mayor nivel de diferenciación dentro de las situaciones cooperativas, por más que quedarían aspectos significativos desde una óptica pedagógica sin abordar.

Figura 10 – Ubicación de las situaciones cooptivas en los sistemas taxonómicos de la Praxiología motriz: integración de los planteamientos de Parlebas (1998) y Lagardera y Lavega (2003).



4.4 LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS A PARTIR DE LA CLASIFICACIÓN DE HERNÁNDEZ MORENO Y RODRÍGUEZ RIVAS

Dentro de esta misma orientación praxiológica puede ubicarse la clasificación de Hernández Moreno et al. (2000) y Hernández Moreno y Rodríguez Rivas (2004) que trata de añadir luz sobre las situaciones motrices superando las dificultades que entraña el que, en otros sistemas de clasificación, puedan estar albergadas, bajo la misma cubierta, situaciones distantes entre sí en cuanto a su lógica interna, o haya otras que puedan ubicarse en más de una categoría. Su intención radica en crear un espacio taxonómico en el que una actividad pueda estar localizada en un solo lugar, que le resulte pertinente. No obstante, de la combinación entre los criterios establecidos surgen espacios que pueden quedar vacíos en la medida en que la combinación de los parámetros en que se concreta cada criterio no remite a actividades motrices vigentes.

Los referentes al categorizar las situaciones motrices aluden a tres aspectos: el objetivo de la tarea, la interacción motriz y los aspectos espaciales. Cada uno se concreta en varias alternativas bajo las que se albergan deportes, juegos o situaciones concretas dentro de una actividad. Por ellos vamos a hacer un recorrido:

- **Objetivo de la tarea.**

El objetivo motor de la tarea alude al aspecto derivado de la lógica interna de esta que se erige en demanda motriz prioritaria hacia la que orientan, en última instancia, su actuación los participantes (Ribas et al., 2023). Los objetivos motores no siempre se corresponden de forma directa con una determinada situación motriz.

Las alternativas a las que remite esta categoría se concretan en:

- **Situar el móvil en un espacio y/o evitarlo:** el objetivo se centra en lograr ubicar el móvil en zonas concretas y estratégicas del espacio.
- **Llevar el móvil a una meta y/o evitarlo (1).** Situación/es consistente/s en ganar espacio para colocar un móvil en una meta, y/o evitarlo.

- **Enviar y/o evitar el reenvío del móvil (2).** Situación/es consistente/s en colocar el móvil en un espacio para impedir que el/los adversario/s lo reenvíe/n, y/o evitarlo para poderlo reenviar.
- **Efectuar y/o evitar traslaciones:** situación/es cuyo objetivo es realizar una acción y efecto de trasladar/se una persona o cosa, y/o evitarlo.
 - **Efectuar y/o evitar superaciones espaciales (3):** situación/es en las que se pretenden conseguir una distancia, y/o evitarlo.
 - **Efectuar y/o evitar superaciones espacio/ temporales (4):** situación/es en las que se pretende conseguir una distancia en un tiempo, y/o evitarlo.
 - **Efectuar y/o evitar superaciones temporales (5):** situación/es en las que se intenta prolongar en el tiempo una determinada posición del sujeto, y/o evitarlo.
 - **Efectuar acciones de precisión y/o evitarlas (6):** situación/es en las que se produce un efecto de trasladar una cosa o trasladarnos hacia una cosa o lugar, con el fin de que estos se eviten o se encuentren, y/o evitarlo.
- **Combatir cuerpo a cuerpo con o sin implemento, y/o evitarlo:** situación/es ligadas a una confrontación corporal que, en ocasiones se articula o se evita, con la presencia o no de un implemento que caracteriza la contienda.
 - **Golpear y/o evitarlo (7):** situaciones centradas en impactar directamente sobre el cuerpo del adversario, y/o evitarlo, tal como ocurre en el kárate, o en la esgrima.
 - **Derribar y/o evitarlo (8):** situaciones cuyo objetivo motor primordial consiste en hacer tocar en una superficie todo, o determinadas partes del adversario y/o evitarlo, hecho que se da en el judo.
 - **Dominar y/o evitarlo (9):** situaciones cuyo objetivo motor central es no dejar usar ni disponer de su cuerpo al adversario, y/o evitarlo.

- **Excluir y/o evitarlo (10):** situación/es cuyo objetivo motor prioritario es sacar, o impedir la entrada, al adversario/s del espacio de enfrentamiento, y/o evitarlo. El sumo está marcado por este objetivo.
- **Reproducir modelos y/o evitarlo (11):** situación/es cuyo objetivo motor prioritario es realizar patrones motores establecidos con anterioridad, y/o evitarlo.
- **Efectuar Actividades Interoceptivas (12):** situación/es cuyo objetivo motor prioritario es desarrollar conductas motrices que se encaminen hacia la búsqueda de sensaciones y/o emociones de carácter interno.

- **Interacción Motriz**

En paralelo a lo establecido por Parlebas (1988), esta categoría se centra en el carácter esencial de dos aspectos que pueden combinarse entre sí:

- **La presencia / ausencia de compañero(s).**
- **Y la presencia / ausencia de adversario(s).**

- **Aspectos Espaciales**

Se amplía, en este caso, el espectro de alternativas a las que aludía Parlebas, para remitir a dos aspectos: la utilización del espacio y la estandarización del medio (que guardaría paralelismo con la estabilidad del medio).

- ***Utilización del Espacio***

Alude, este apartado, al uso de la(s) zona(s) de juego en las que se desarrollará la actividad. Y remite a dos categorías:

- **Común:** la utilización del espacio de juego se extiende a todos los participantes de la actividad, tal como sucede en el baloncesto.
- **Separado:** la utilización del espacio de juego se encuentra físicamente diferenciada entre adversario/s y/o compañero/s, hecho manifiesto en deportes como el tenis, o el voleibol.

- ***Estandarización del Medio***

Definido por la estabilidad del espacio en el que se desarrollan las acciones motrices, lo que incide en la participación perceptiva y decisional de las personas implicadas. Ubica a la actividad en dos categorías:

- **En medio estandarizado:** las acciones se desarrollan en un espacio cuyos elementos son más o menos estables.
- **En medio no estandarizado:** el espacio está integrado por elementos susceptibles de variación.

De la combinación de elementos surge un vasto sistema de categorías lo que crea un espectro mucho más amplio que permite verificar elementos de identidad y de diferenciación entre situaciones y se erige en un referente de singular valía para categorizar diferentes situaciones motrices. Dentro de ellas, las situaciones cooperativas resultan de combinar la interacción motriz con presencia de compañero(s) y ausencia de adversario(s) con las alternativas presentes en las categorías relativas al objetivo de la tarea y los aspectos espaciales.

4.5 ELABORANDO UNA PROPUESTA PARA UBICAR LAS DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN FUNCIÓN DE SU OBJETIVO

La taxonomía de Hernández Moreno et al. (2000) se erige en un valioso referente para la categorización de las situaciones cooperativas teniendo en cuenta elementos de diferenciación entre ellas y dando respuesta, por consiguiente, al último de los interrogantes que habíamos planteado al inicio de este capítulo.

Se requiere, no obstante, tener en cuenta que no hay posibilidad de convergencia entre cooperación, en lo que se refiere a la categoría de interacción motriz, y subcategorías relacionadas con el objetivo de la tarea relativo a combatir cuerpo a cuerpo con o sin objeto y/o evitarlo.

Es preciso, por otro lado, en la subcategoría 2: enviar y/o evitar el reenvío del móvil, sustituir las acciones tendentes a evitar el reenvío por las dirigidas a facilitarlas, tal como sucede en situaciones como tenis en cooperación o en juegos cooperativos de muro en los que se trata de

mantener la pelota en juego haciendo que golpee en un espacio prefijado, durante el mayor número de golpes alternativos posible dentro de la pareja o del grupo.

En otro orden de cosas, no todas las actividades de índole expresiva pueden ubicarse dentro de la categoría relativa a la reproducción de modelos, lo que nos induce a generar un espacio exclusivamente destinado a este fin, que sí está presente en las taxonomías de Lagardera y Lavega (2003) y Larraz (2004).

De modo adicional, dentro de las subcategorías 1, 3, 4, 5, 6 y 11 no encuentran su espacio, desde la convergencia con la cooperación, las acciones tendentes a evitar, que serían propias de situaciones de oposición o de colaboración con oposición, con la salvedad de que la acción conlleve evitar el efecto de un elemento no humano (el desplazamiento de un objeto en una pendiente, la caída de un móvil lanzado por una máquina...). No obstante, estas situaciones son poco frecuentes en el contexto de la práctica motriz.

Finalmente, la incidencia de los aspectos espaciales como elemento de diferenciación puede, en varias de las situaciones, surgir de una modificación de una misma situación motriz inicial, mientras que en objetivos expresivos e interoceptivos no introduce diferencias significativas en la propia situación motriz.

De este modo, con el fin de delimitar el objetivo de la tarea, en convergencia con las situaciones de cooperación podríamos guiarnos por una propuesta que hallaría su substrato en la elaborada por Hernández Moreno et al. (2002), introduciendo en ella los cambios suscitados por las singularidades a las que hemos aludido en las líneas previas. Dicha taxonomía está integrada por nueve subcategorías dentro de la categoría propiamente relacionada con el objetivo de la tarea:

1. **Llevar el móvil a una meta y/o evitar su salida de un espacio.** El objetivo se centra en conducir el móvil hasta un lugar prefijado y/o evitar que salga de la zona de juego.
2. **Enviar y facilitar el reenvío de un móvil.** Su objetivo consiste en colocar el móvil en un espacio y/o lograr que el compañero lo reenvíe.
3. **Efectuar superaciones espaciales.** Tienen por objetivo lograr una distancia bien mediante la traslación corporal o bien proyectando la acción motriz sobre un móvil.

4. **Efectuar superaciones espacio/temporales.** Su objetivo se centra en conseguir una distancia en un tiempo por traslación corporal o por proyección de la acción sobre un móvil.
5. **Efectuar superaciones temporales.** Centran su objetivo en prolongar en el tiempo una determinada posición o cubrir una acción o secuencia de acciones en un intervalo temporal.
6. **Efectuar acciones de precisión.** Su objetivo principal conduce a trasladar uno o varios móviles hasta un punto o trasladarnos hacia un móvil con el fin de se produzca un encuentro o que este se evite.
7. **Reproducir modelos.** Su objetivo medular se centra en realizar patrones motores preestablecidos.
8. **Efectuar acciones de expresión.** Tienen por objetivo la expresión y comunicación a través de la acción corporal y motriz.
9. **Efectuar actividades interoceptivas.** Mantienen como objetivo la puesta en práctica de conductas motrices orientadas hacia la toma de conciencia y la experimentación de sensaciones y/o emociones y la búsqueda del equilibrio psicósomático.

Figura 11 – Objetivos motores en situaciones motrices cooperativas



Se obtiene, de este modo, una matriz que combina la interacción motriz de naturaleza cooperativa con los objetivos de la tarea y los aspectos espaciales, si bien en ellos no diferenciaremos entre espacio común y separado tal como acontece en la taxonomía originaria de Parlebas (1988) (Tabla 2).

Al igual que sucede en la taxonomía de Hernández Moreno et al. (2002), se presentan espacios no cubiertos por ninguna situación motriz.

Tabla 2 – Ejemplos de situaciones motrices cooperativas en función de su objetivo. Elaboración propia a partir de la aplicación de la propuesta de Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004).

OBJETIVO	PRESENCIA DE COMPAÑERO	
	MEDIO ESTABLE	MEDIO INESTABLE
Llevar el móvil a una meta y/o evitar su salida de un espacio.	Juego <i>Llegar con pases.</i> ⁵ Juego <i>Balón castillo.</i> Juego <i>Globo-cesto cooperativo</i>	Juego <i>Los boyos</i>
Enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil.	Juego <i>Pelota cooperativa.</i> Juego <i>Tenis- mano cooperativo</i>	Juego <i>Volei-playa cooperativo</i> Juego <i>Pala cántabra.</i>
Efectuar superaciones espaciales.	Lanzamiento de distancia con red cooperativa. Desafío <i>Superar la muralla.</i>	Escalada en Cordada.
Efectuar superaciones espacio/temporales.	Bobsleigh Piragüismo en aguas tranquilas K-2 y K-4 sin competición entre equipos. Relevo en rotación Juego <i>Béisbol cooperativo</i>	Kayak en Aguas Bravas (C-2).
Efectuar superaciones temporales.	Permanecer en la pirámide	Desafío en la playa: ¿Cuánto tardamos en realizar 20 toques alternativos al balón dentro del grupo?

⁵En esta tabla se ubican referencias tanto de actividades deportivas como de juegos y situaciones motrices que no responden a los referentes propios del deporte. Bajo el siguiente epígrafe se presenta la descripción de cada uno de estos juegos y situaciones motrices.

OBJETIVO	PRESENCIA DE COMPAÑERO	
	MEDIO ESTABLE	MEDIO INESTABLE
Efectuar acciones de precisión.	Juego <i>Bolos cooperativos</i> . Juego <i>Cuatro en raya en cooperación</i>	Juego <i>Petanca cooperativa en playa</i> . Juego <i>Golf-pie cooperativo</i> .
Reproducir modelos.	Natación sincronizada. Modalidades colectivas en gimnasia rítmica y en gimnasia aeróbica. Gimnasia acrobática. Comba cooperativa. Actividades acrobáticas grupales. Danzas colectivas.	Clavados sincronizados en espacios naturales.
Efectuar acciones de expresión.	Juego dramático grupal.	
Efectuar actividades interoceptivas.	Círculo de masaje. Taichi grupal de forma sincrónica. Situaciones concretas en el contexto de la biodanza	

4.6 UN RECORRIDO A TRAVÉS DE DIFERENTES EJEMPLOS

4.6.1 Objetivo 1: llevar un móvil a una meta y/o evitar su salida de un espacio.

JUEGO: LLEGAR CON PASES

Espacio de juego: medio estable, si bien puede desarrollarse también en un medio inestable (espacio natural, playa...).

Materiales: balones o pelotas.

Número de jugadores: al menos 2.

Objetivo: llevar un móvil hasta una meta.

Forma de juego y reglas básicas: Un jugador pone el balón en juego mediante un pase realizado desde el punto de partida. El receptor del

pase no puede desplazarse con el balón en las manos y ha de realizar un nuevo pase desde el punto en el que realizó la recepción. Se trata de cubrir el espacio hasta la meta con el menor número de pases. Si el balón toca el suelo en un pase este se cuenta y se repite la acción de pase desde el mismo lugar en el que se realizó.

JUEGO: BALÓN CASTILLO

Espacio de juego: medio estable. Delimitamos un espacio cuadrado de 10 m. de lado con varios aros colocados en su zona central.

Materiales: un balón de mayor tamaño, balones y/o pelotas.

Número de jugadores: Al menos 4. Puede jugarse en grupos grandes.

Objetivo: llevar un móvil a una meta y evitar su salida de un espacio.

Descripción del juego y reglas básicas: Los jugadores se distribuyen fuera del cuadrado. Todos disponen de un balón o de una pelota. Uno de los jugadores inicia el juego haciendo rodar un balón gigante hacia la línea situada en frente. A partir de este momento los jugadores coordinan sus acciones (lanzando sus balones sobre el de mayor tamaño, pasando su balón a quien lo necesite, transmitiendo información a los compañeros...) para conseguir que el balón gigante quede parado dentro de los aros y para evitar que salga del recinto de las líneas del cuadrado. Cada vez que lo logran consiguen un punto para el equipo. Cada vez que el balón gigante sale del cuadrado, se pierde un punto. También se pierde un punto cada vez que se incumplen las reglas de juego. Es preciso tener en cuenta que durante el tiempo de juego ningún jugador puede lanzar desde una línea diferente a aquella en la que ha iniciado el juego ni tampoco puede entrar dentro del cuadrado. Tampoco se puede tocar el balón gigante (salvo en el saque inicial) ni se puede golpear directamente con un balón que está en las manos de un jugador (es preciso lanzar y no utilizar el balón como implemento).

JUEGO: GLOBO-CESTO COOPERATIVO

Espacio de juego: medio estable en recinto cerrado. Delimitamos un espacio rectangular de 20x10 metros. En el centro de cada una de su línea corta se coloca un cesto o un aro.

Material: Un globo por grupo y un balón por persona. Dos cestos o dos cajas.

Número de jugadores: Al menos 4.

Objetivo: llevar un móvil a una meta y evitar su salida de un espacio.

Descripción del juego y reglas básicas: Cada jugador dispone de un balón. El grupo cuenta con un globo. Se pone el globo en juego desde una de las líneas de fondo. Todos los jugadores botan su balón y conducen golpeando el globo hasta introducirlo en el cesto situado en la línea de enfrente. Todos han de tocar el globo para que la canasta sea válida. Cuando se logra una canasta se inicia el juego en dirección hacia el otro cesto. Nadie puede tocar el globo más de dos veces seguidas y el globo no debe tocar el suelo. Se juega en periodos de 5 minutos. Cada canasta vale diez puntos. Si el globo cae al suelo o un jugador pierde el control del balón se resta un punto. Se puede lograr una marca de clase sumando las de todos los subgrupos que la integran.

JUEGO: LOS HOYOS

Espacio de juego: medio inestable (parque, playa...) si bien puede también realizarse en un medio estable. Delimitamos dos carriles de 20 metros y 4 metros de ancho, con una línea en común. En cada uno de los extremos de esta línea se crea un hoyo.

Materiales: balones.

Número de jugadores: Al menos 2.

Objetivo: llevar un móvil a una meta y evitar su salida de un espacio.

Descripción del juego y reglas básicas: Cada jugador ocupa un carril. Desde el inicio del carril uno de los jugadores golpea un balón con el pie haciéndolo avanzar hacia adelante con la condición de que ha de pasar al carril del compañero. Este puede parar en el carril propio el balón con cualquier parte de su cuerpo. Desde el punto en que para el balón lo golpea con el pie hacia el carril de su compañero. La secuencia se repite hasta llegar al otro extremo de los carriles depositando el balón dentro del hoyo, momento en el que se inicia el camino de retorno. Si el balón sale del carril al que va dirigido o no llega a él, se repite el pase y se suma el pase errado. Se cuenta el número de pases necesarios para realizar el recorrido. Se puede establecer una marca de grupo sumando el mejor recorrido de cada pareja.

4.6.2 Objetivo 2: enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil

JUEGO: PELOTA MANO COOPERATIVA

Espacio de juego: Medio estable. Sobre una pared se dibuja un cuadrado de 5 metros de lado. Sobre el suelo y a una distancia de 5 metros de la pared, se dibuja otro cuadrado de similar tamaño. No obstante, las zonas de juego pueden singularizarse.

Materiales: pelotas y tizas o cinta adhesiva.

Número de jugadores: al menos 2.

Objetivo: enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil

Descripción del juego y reglas básicas: Un jugador pone la pelota en juego golpeándola con la mano de forma que esta impacte en la pared dentro del cuadrado establecido y bote en el suelo, dentro del cuadrado dibujado en este. El compañero golpea entonces la pelota con los mismos fines. Cabe la posibilidad también de golpear la pelota sin que esta, bote, siempre y cuando el jugador esté dentro del cuadrado cuando realiza el golpeo. Se cuenta el número de golpes de cada secuencia. La pareja mantiene como puntuación el mayor número obtenido en una secuencia. Se puede obtener una marca de grupo clase sumando la puntuación de las diferentes parejas integradas en este.

JUEGO: TENIS-MANO COOPERATIVO

Espacio de juego: Medio estable. Se divide un espacio rectangular por medio de una red constituida por dos gomas elásticas: una situada a 1 metro de altura y otra a 1 metro y medio.

Material: pelotas, postes o soportes y gomas elásticas.

Número de jugadores: al menos 4.

Objetivo: enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil.

Descripción del juego y reglas básicas: Se sitúan dos jugadores en cada lado de la red. Un jugador pone la pelota en juego golpeándola con la mano de forma que pase por el espacio ubicado entre ambas gomas y bote en el suelo, dentro del campo que ocupan los compañeros. Uno de ellos golpea entonces la pelota con los mismos fines en dirección contraria. Cabe la posibilidad también de golpear la pelota sin que esta, bote. Si un jugador

envía la pelota por encima de la goma superior o por debajo de la inferior, se continúa el juego, pero el jugador que ha golpeado la pelota ha de cambiar a la zona de juego ubicada al otro lado de la red. Sus compañeros pueden, entonces, golpear también del mismo modo para restablecer el equilibrio entre jugadores ubicados a ambos lados. Se cuenta el número de golpes de cada secuencia. El grupo mantiene como puntuación el mayor número obtenido en una secuencia. Se puede establecer una marca de grupo-clase sumando las de los diferentes subgrupos.

JUEGO: VOLEI-PLAYA COOPERATIVO

Espacio de juego: Medio inestable (playa), si bien puede desarrollarse en medio estable. Se divide un espacio rectangular por medio de una red constituida por dos gomas elásticas: una situada a 2 metro de altura y otra a 2 metro y medio. El espacio entre ambas gomas está dividido en otros cuatro por medio de gomas perpendiculares a ambas.

Material: balones de voleibol, postes o soportes y gomas elásticas.

Número de jugadores: al menos 4.

Objetivo: enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil.

Descripción del juego y reglas básicas: Se sitúan dos jugadores en cada lado de la red. Un jugador el balón en juego mediante toque de dedos hacia el compañero que está en su mismo lado de la red, este realiza un segundo toque y el compañero el tercero enviando el balón al otro lado de la red a través del espacio de la red situado en el extremo derecho. Sus compañeros del otro lado han de realizar los tres toques alternos para devolverles el balón a través del segundo de los espacios de la red comenzando por la derecha. En sucesivas acciones se trata de que pase por el tercer y cuarto espacio, para volver al primero. Se trata de conseguir el mayor número posible de secuencias. El equipo toma como referencia la mejor marca lograda. Se pueden sumar las marcas de los distintos equipos para establecer una marca de clase.

JUEGO: PALA CÁNTABRA

Espacio de juego: Medio inestable (playa), si bien puede desarrollarse en un medio estable.

Material: palas y pelotas.

Número de jugadores: al menos 3.

Objetivo: enviar y/o facilitar el reenvío de un móvil.

Descripción del juego y reglas básicas: Dos jugadores se sitúan uno al lado del otro, en frente, a una distancia prefijada se sitúa un tercer compañero. Uno de los dos jugadores pone la pelota en juego golpeándola con la pala hacia el compañero que está en frente. Este devuelve con su golpeo la pala al tercer jugador. Se inicia una secuencia en la que la pelota cada uno de los dos miembros de la pareja envían la pelota al jugador de enfrente y este la devuelve hacia el jugador que no se la ha enviado. Se trata de lograr el mayor número de golpes consecutivos entre los tres miembros del grupo. Se cuenta la mejor marca lograda. Se puede establecer una marca de clase sumando las de cada uno de los grupos integrados en ella.

4.6.3 Objetivo 3: efectuar superaciones espaciales

LANZAMIENTO CON RED COOPERATIVA

Espacio de juego: medio estable. No obstante, cabe la posibilidad de realizar el juego en un medio inestable (playa, espacio natural...).

Material: redes cooperativas y pelotas.

Número de jugadores: al menos 2.

Objetivo: efectuar superaciones espaciales mediante la proyección sobre un móvil.

Descripción del juego y reglas básicas: Los jugadores, situados tras una línea prefijada colocan una pelota sobre la red cooperativa y coordinan sus acciones para lanzar la pelota lo más lejos posible dentro de un sector prefijado cuyo vértice se ubica sobre la línea de lanzamiento. Se anota el mejor de los resultados logrados. Se puede establecer una marca de clase sumando los resultados de todas las parejas que se integran en su seno.

DESAFÍO: SUPERAR LA MURALLA

Espacio de juego: medio estable. Se sitúa una colchoneta quitamiedos apoyada sobre su canto lateral largo. A ambos lados se colocan colchonetas.

Material: colchonetas.

Objetivo: efectuar superaciones espaciales mediante la traslación corporal

Número de jugadores: Grupo de clase

Forma de práctica: Todos los participantes se colocan a un lado de la colchoneta. Cada pareja está unida por una cuerda que se colocan en el elástico de su pantalón y que no ha de soltarse durante el desarrollo de la actividad. Se les plantea un desafío: hemos de lograr que todas las personas de la clase pasen por encima de la colchoneta de un lado al otro de esta.

4.6.4 Objetivo 4: efectuar superaciones espacio/ temporales

RELEVO EN ROTACIÓN

Espacio de juego: medio estable. También cabe la posibilidad de realizar la actividad en un medio inestable (playa, espacio natural...). Se crea un espacio ovalado a modo de cuerda de pista de atletismo. Se delimitan cuatro zonas de aceleración y de recepción del testigo.

Material: testigos

Número de participantes: al menos 5.

Objetivo: conseguir una distancia en un tiempo por traslación corporal.

Descripción del juego y reglas básicas: Los participantes reparten sus turnos. El primero se coloca en la zona de salida y una vez realizada esta hace su recorrido hasta entregar el testigo al segundo. El proceso se repite hasta el cuarto que termina la primera vuelta y entrega el testigo al quinto participante que realiza el recorrido que había hecho el primero mientras que este recibe el testigo en la zona de recepción del segundo, donde se había colocado tras la entrega de la primera vuelta. Se computa el tiempo una vez realizadas cinco vueltas. El tiempo se suma al del resto de quintetos para sumar una marca de clase.

JUEGO: BEISBOL COOPERATIVO

Espacio de juego: medio estable.

Material: aros y pelotas o balones blandos.

Número de jugadores: al menos 4.

Objetivo: conseguir una distancia en un tiempo por traslación corporal.

Descripción del juego y reglas básicas: Se crea un espacio con forma de rombo de 15 metros de lado, delimitado por cuatro aros. Los jugadores for-

man parte de un equipo, dentro del que se asocian por parejas. Un jugador pasa una pelota a un compañero que está con un pie dentro del aro que constituye la primera base. Este la golpea. Ambos avanzan hasta la segunda base y, si es posible, hasta la tercera, la cuarta o la de inicio. Disponen del tiempo que tarde la pelota en dar cinco botes o bien en salir del rombo (lo que antes ocurra). A continuación, es una nueva pareja la que realiza el pase y el golpeo. Ambas parejas avanzan según la regla establecida hasta la siguiente o siguientes bases. Se repiten la secuencia hasta que se completa un ciclo, momento en el que se cuenta el número de vueltas dadas por todo el equipo, al espacio de juego. Se establece una marca que se trata de superar en un nuevo ciclo. El ciclo finaliza:

- Cuando la pelota da el 5º bote o cuando sale del rombo de juego, hay jugadores desplazándose de una base a otra.
- Las dos personas de la misma pareja acaban en bases diferentes.
- Más de una pareja ocupa una base.
- Un miembro de una pareja realiza tres golpes consecutivos en los que la pelota no bota dentro de la zona de juego; también se suman las situaciones en las que no se golpea la pelota.

4.6.5 Objetivo 5: efectuar superaciones temporales

PERMANECER EN LA PIRÁMIDE

Espacio de actividad: medio estable. Superficie lisa y estable

Material: colchonetas de tatami.

Número de participantes: al menos 6.

Objetivo: prolongar en el tiempo una determinada posición.

Descripción de la situación: Los participantes crean una pirámide de tres pisos con los primeros tres colocados en cuadrupedia sobre las colchonetas; mientras el segundo piso está integrado por dos participantes colocados sobre los que integran el primero; y el tercer piso lo integra un participante colocado sobre los dos del segundo. Una vez creada la pirámide se toma el tiempo en el que permanecen sin que la pirámide se descomponga. Se puede plantear con otros equilibrios colectivos.

DESAFÍO: ¿CUÁNTO TARDAMOS EN REALIZAR 20 TOQUES ALTERNATIVOS AL BALÓN DENTRO DEL GRUPO?

Espacio de actividad: medio inestable (playa). No obstante, puede desarrollarse también en un medio estable.

Material: balón

Número de participantes: al menos 2.

Objetivo: cubrir una secuencia de acciones en un intervalo temporal.

Descripción de la situación: Los participantes deciden cómo se van a situar en el espacio y crean su estrategia. Uno de ellos pone el balón en juego. Se trata de que el balón sea golpeado de forma alternativa por los participantes golpeándolo con cualquier parte del cuerpo y sin que caiga al suelo durante 20 toques seguidos. Se toma el mejor tiempo conseguido. Se puede sumar al del resto de los grupos para establecer una marca de clase.

4.6.6 Objetivo 6: efectuar acciones de precisión.

JUEGO: BOLOS COOPERATIVOS

Espacio de actividad: medio estable. Superficie lisa.

Material: bolos y bolas. Pueden sustituirse por pelotas o balones y conos.

Número de participantes: al menos 2.

Objetivo: trasladar un móvil hasta un punto con el fin de se produzca un encuentro o que este se evite.

Descripción del juego y reglas básicas: Los jugadores lanzan de forma alternativa para derribar los bolos. Si se golpea un bolo ya derribado, éste vuelve a levantarse. Cuando todos los bolos están derribados, se lanza para impactar con ellos, si esto ocurre, se levantan los bolos. Si en esta situación se derriba un bolo, éste queda tumbado. El juego finaliza cuando todos los bolos vuelven a estar levantados. El número de lanzamientos necesarios para que caigan y se levanten todos los bolos se suma con los del resto de la clase para establecer una marca de grupo, marca que se tratará de superar en nuevos lanzamientos.

JUEGO: CUATRO EN RAYA EN COOPERACIÓN

Espacio de actividad: medio estable. No obstante, puede desarrollarse en un medio inestable (playa, espacio natural...).

Material: Pelotas, saquitos de arena o piedras y tizas para pintar el diagrama de juego (pueden sustituirse, por ejemplo, por líneas marcadas sobre la arena).

Número de participantes: al menos 4.

Objetivo: trasladar un móvil hasta un punto.

Descripción del juego y reglas básicas: Los jugadores se colocan de frente a un cuadrado dividido en otros dieciséis por líneas pintadas en el suelo. Cada uno de ellos dispone de dos saquitos de arena. Lanzas por turno los saquitos para que queden dentro de los diferentes cuadrados. Entre todo el grupo tratan de conseguir el mayor número de líneas de cuatro cuadrados dentro de los cuales haya quedado un saquito, tras la realización de 16 lanzamientos (sumando los de todo el grupo). Se cuenta la mejor marca lograda por cada grupo. Se puede establecer una marca de clase sumando la de todos los grupos integrados en ella.

JUEGO: PETANCA COOPERATIVA

Espacio de actividad: medio inestable (playa). No obstante, puede desarrollarse en un medio estable.

Material: Petanca.

Número de participantes: al menos 2.

Objetivo: trasladar uno o varios móviles hasta un punto o trasladarnos hacia un móvil con el fin de se produzca un encuentro.

Descripción del juego y reglas básicas: Se siguen las reglas básicas de la petanca, pero se modifica el objetivo. Se lanza el boliche a una distancia no inferior a cinco metros (puede ajustarse la distancia a las características de cada grupo) y en torno a él se traza un círculo de un metro de diámetro. Los jugadores lanzan de forma alternativa las bolas con el fin de que el mayor número posible de ellas acabe dentro del círculo. Si se impacta sobre una bola que estaba fuera del círculo y esta acaba dentro, su valor se duplica. Se cuenta la mejor marca lograda por cada grupo.

JUEGO: GOLF-PIE COOPERATIVO

Espacio de actividad: medio inestable (un parque, una zona verde...). No obstante, cabe la posibilidad de realizar el juego en un medio estable.

Material: Balones y aros

Número de participantes: al menos 2.

Objetivo: trasladar uno o varios móviles hasta un punto o trasladarnos hacia un móvil con el fin de se produzca un encuentro.

Descripción del juego y reglas básicas: distribuimos varios aros por un espacio amplio. Los participantes por parejas, han de hacer el recorrido haciendo que el balón quede parado en cada uno de los aros. De forma alternativa dentro de la pareja, un jugador golpea el balón con la parte del cuerpo que considere adecuada, tratando de que se aproxime lo más posible al aro o que quede parado en este. Cuando el balón para, lo golpea el segundo jugador. Van alternando hasta lograr que pare dentro del aro. En cualquiera de los golpes, el balón, en su recorrido, puede ser parado con el pie por el jugador que no realizó el lanzamiento. El siguiente golpeo se realiza desde el punto en que quedó parado el balón. La marca de cada pareja es sumada con la del resto de las parejas para alcanzar una marca de clase. A partir de ahí se trata de ir mejorando.

4.6.7 Objetivo 7: reproducir modelos

UN MODELO DE COMBA COLECTIVA

Espacio de actividad: medio estable. Superficie lisa y estable.

Material: cuerdas individuales y colectivas.

Número de participantes: al menos 6.

Objetivo: realizar patrones motores preestablecidos

Descripción de la situación: dentro de una cuerda colectiva se coloca una pareja con una cuerda doble y a ambos lados una persona con una cuerda sencilla. Se sincroniza la acción de giro de las cuerdas y de salto, de modo que todos los participantes salten la cuerda individual o de pareja y la colectiva.

UN MODELO DE EQUILIBRIO COLECTIVO

Espacio de actividad: medio estable. Superficie lisa y estable.

Material: colchonetas de tatami

Número de participantes: 4.

Objetivo: realizar patrones motores preestablecidos

Descripción de la situación: se crea un equilibrio colectivo con una primera persona en cuadrupedia; una segunda que apoya los pies sobre los hombros del primero y mantiene las piernas, el tronco y los brazos rectos el apoyo en el suelo sobre sus manos; una tercera que apoya sus manos sobre las caderas del primero y que mantiene brazos, tronco y piernas rectos, mientras apoya sus pies sobre los hombros de una cuarta persona que se mantiene de pie con las piernas y el cuerpo extendidos.

MALABARES EN CASCADA CON TRES PELOTAS Y DOS PERSONAS

Espacio de actividad: medio estable.

Material: pelotas malabares

Número de participantes: 2.

Objetivo: realizar patrones motores preestablecidos

Descripción de la situación: las dos personas se sitúan con las piernas ligeramente separadas, con el brazo más próximo al compañero agarrándole de la cintura y con el brazo libre flexionado mientras el codo está pegado al cuerpo. La mirada se mantiene hacia el frente y se controla la acción del compañero con la visión marginal. Una persona porta dos pelotas. La otra porta una. Empieza lanzando una pelota el portador de las dos de modo que esta describa una trayectoria curva elevándose hasta la altura de la cara, aproximadamente, y cayendo sobre la mano del compañero. Este, lanza su pelota antes de recibir la procedente del compañero, describiendo una trayectoria similar a la de la primera en dirección hacia la mano del compañero. A partir de ahí se va lanzando de forma alternativa cada pelota justo antes de recibir con esa misma mano la pelota que llega lanzada por el compañero.

4.6.8 Objetivo 8: efectuar acciones de expresión

REPRESENTAMOS LOS TRABAJOS

Espacio de actividad: medio estable.

Material: ninguno.

Número de participantes: parejas dentro del gran grupo

Objetivo: expresión y comunicación a través de la acción corporal y motriz.

Descripción de la situación: cada pareja elige un trabajo para escenificar y decide una secuencia de cuatro acciones consecutivas que sirvan para representar el trabajo elegido. Los componentes de la pareja sincronizan los movimientos que han escogido para su escenificación y los representan ante sus compañeros, dentro de un círculo en el que cada pareja va realizando su representación.

REPRESENTAMOS LA FERIA

Espacio de actividad: medio estable.

Material: ninguno.

Número de participantes: pequeños grupos.

Objetivo: expresión y comunicación a través de la acción corporal y motriz.

Descripción de la situación: los alumnos participan en un proyecto compartido. Dentro del grupo crean una representación de atracciones de la feria, coordinan sus acciones para simular la atracción, integran diferentes personajes que exteriorizan emociones y sentimientos...

4.6.9 Objetivo 9: efectuar actividades interoceptivas

CÍRCULO DE MASAJES

Espacio de actividad: medio estable.

Material: ninguno.

Número de participantes: pequeño grupo.

Objetivo: puesta en práctica de conductas motrices orientadas hacia la toma de conciencia y la experimentación de sensaciones y/o emociones y la búsqueda del equilibrio psicósomático.

Descripción de la situación: los participantes se colocan de pie o sentados en círculo, detrás de un compañero. Cada persona masajea los hombros y el cuello del compañero de delante y recibe el masaje del compañero de detrás, centrándose en la toma de conciencia corporal y en las sensaciones experimentadas.

REFERENCIAS:

- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. INDE.
- Hernández Moreno, J.; Castro Núñez, U; Cruz Cabrera, H.; Gil Sánchez, G.; Sánchez Luz, G.; Hernández Melián, M. A.; Quiroga Escudero, M. y Rodríguez Ribas, J. P. (1999). ¿Taxonomías de las actividades o de las situaciones motrices? *EFdeportes.com*, 13.
- Hernández Moreno, J.; Castro, U.; Gil G.; Cruz, H.; Guerra, G., Quiroga, M. y Rodríguez Ribas, J. P. (2001)). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición dese la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque. *Efdeportes.com*, 33.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Paidotribo.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad Autónoma de Aragón en Educación Primaria. En Lagardera, F. y Lavega, P. (Eds.) *La ciencia de la acción motriz*. Universitat de Lleida.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Unisport
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 0 (Vol I), 15-29.
- Parlebas, P. (2006). L'action motrice, fer de lance de l'éducation physique. *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 34, 5-9.
- Pérez-Pueyo, A.; Ruiz Omeñaca, J. V., Hortigüela-Alcalá, D.; Velázquez Callado C.; Rodríguez Gimeno, J. M., Gutiérrez García, C.; Casado Berrocal, O.; Monjas Aguado, R. y Méndez Giménez, A. (2023). Actividades físicas cooperativas. Aclarando conceptos. En A. L. Pérez Pueyo, R. A. Barba Martín, D. Hortigüela Alcalá, C. Gutiérrez García, (2023). *Actas del XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 33-54). León. Universidad de León.
- Ribas, J.P. Hernández-Moreno, J. Díaz-Díaz, R. Borges-Hernández, P.J. Ruiz-Omeñaca, J.V. Jaqueira, A.R. (2023). How to understand sports and traditional games and how to apply it to physical education. On the "Goal of Game". *Frontiers in Sports and Active Living*, 5.

SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

Rosa María Sandín Romano

¿Las situaciones motrices cooperativa se convierte por sí mismas en un espacio para aprender a cooperar? ¿Es posible realizar acciones adicionales para propiciar el aprendizaje en este terreno? ¿Conviene abordar del mismo modo el aprendizaje de la cooperación en situaciones que implican el ajuste espacial y/o temporal, o la reproducción de modelos y en aquellas otras que demandan de la toma de decisiones de naturaleza táctica? ¿Se pueden sumar otros aprendizajes relacionados con aspectos corporales y motrices, afectivos, sociales y ético? Y de ser así, ¿de qué modo?

La respuesta a estos interrogantes se prevé impregnada de infinidad de matices.

Al referirse al juego, Parlebas (1996) hacía una afirmación que, a nuestro juicio, es extrapolable a cualquier otra situación motriz acometida como hecho educativo:

En efecto, no son las intenciones –siempre generosas- del educador las que ejercen más influencias, sino las estructuras espaciales, temporales e interactivas del juego; y esta imposición es más eficaz en cuanto que habitualmente es clandestina (...). Es una lección que conviene recordar dentro del estudio de los universales. En el juego, el maestro del juego, no es el maestro, sino el juego mismo.

A jugar se aprende, esencialmente, jugando. Y a cooperar se aprende, fundamentalmente, cooperando.

Pero es posible que este proceso sea más rico para cada una de las personas que participan en el proceso. De eso se trata, en suma, cuando se pone en marcha la acción didáctica. Para ello, son varios los elementos que adquieren especial relevancia. Por ellos vamos a transitar.

5.1 A PARTIR DE UNA ÓPTICA CONSTRUCTIVISTA

La superación de una concepción mecanicista del aprendizaje se ha hecho especialmente explícita a partir de la aplicación al contexto pedagógico propio de la educación física, de la óptica constructivista.

El constructivismo nos ubica ante una perspectiva epistemológica que trata de comprender y explicar los mecanismos que operan en la génesis de la apropiación del conocimiento por parte de la persona que participa en un proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista son varios los elementos clave en todo acto de aprendizaje ligado, en nuestro caso, a la cooperación.

- El alumno no actúa como reproductor pasivo de acciones, sino como agente en el proceso de construcción de significados personales.
- La apropiación de la realidad depende del proceso de reestructuración por parte de la persona que aprende.
- Dentro de este marco, la implicación cognitiva es clave a la hora de integrar aprendizajes motores y procesos de toma de decisiones.
- El aprendizaje, siendo un proceso personal, se desarrolla en un contexto de interacción social en la medida en que, si bien cabe la posibilidad de construirlo sin la intervención de otras personas, buena parte de los aprendizajes se fraguan en situación interactiva en relación con el entorno humano.
- La construcción de conocimientos es un proceso ubicado en un contexto social y culturalmente determinado que preestablece el objeto de aprendizaje.
- En este proceso cobra especial relevancia la acción mediadora del lenguaje (Vigotsky, 2010).

De este modo, la cooperación, como contexto y como objeto de aprendizaje constituye una realidad elaborada en un marco social que será reconstruida personalmente por cada alumno para apropiarse de ella.

En este contexto adquiere un especial significado el concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1979). Alude éste a la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno, que posibilita la resolución

autónoma de un problema y el grado de desarrollo potencial, relacionado con la capacidad de resolución contando con la colaboración de un adulto o de un compañero. Es en este punto en el que adquiere protagonismo la función mediadora del lenguaje.

La actuación pedagógica en torno a la cooperación, pasa, en consecuencia, por crear zonas de desarrollo próximo a través de la ubicación ante situaciones motrices cooperativas problemáticas y estimulantes y el desarrollo en torno a ellas de procesos dinámicos, participativos e interactivos que lleven a cada alumno hacia nuevos aprendizajes (Ruiz Omeñaca, 2024).

De este modo, cada vez que el profesor insta al alumno a prestar la atención a elementos relevantes de la propia acción motriz en la interacción con los otros, cada vez que le orienta en la búsqueda de patrones de movimiento más adecuados a cada situación cooperativa, cada vez que formula interrogantes en torno a cuestiones de naturaleza táctica que devienen en un juego o en un deporte cooperativo, cada vez que promueve relaciones interactivas entre alumnos en pos de un fin compartido, está contribuyendo a crear zonas de desarrollo próximo en torno a la cooperación y a avanzar a través de ellas (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999).

Y en este camino resultará especialmente relevante:

- La evaluación de las capacidades y los aprendizajes previos que servirán de substrato a los nuevos aprendizajes.
- El análisis de las demandas que plantean las diferentes situaciones cooperativas.
- La presentación de situaciones de aprendizaje que generan una disonancia cognitiva, una ruptura en la armonía del sistema de ideas, creencias, interacciones y emociones previo y que opera a modo de impelente y de fuente de motivación para reconstruir los aprendizajes.
- La focalización de la atención del alumno sobre aspectos relevantes en cada situación de práctica cooperativa.
- La formulación de interrogantes que permitan indagar y profundizar en los aspectos tácticos y en conductas motrices vinculadas a la resolución de situaciones cooperativas.

- La promoción de la reflexión en torno a cuestiones de naturaleza afectiva, social y ética que devienen en el seno de la cooperación.
- El aporte de claves en la búsqueda de soluciones.
- La creación de un clima socioafectivo basado en la inclusión y de un contexto en el que se dé, entre los compañeros, una actuación auténticamente cooperativa.

5.2 PRÁCTICAS INTEGRADAS PARA ABORDAR LA TOMA DE DECISIONES, LA ACCIÓN MOTRIZ, LA GESTIÓN EMOCIONAL Y LA INTERACCIÓN SOCIAL

Las investigaciones en el campo de la neurociencia han corroborado que los alumnos son agentes activos de su propio aprendizaje y que dichos aprendizajes se interrelacionan con todos los componentes personales. En este contexto hay una relación entre procesos cognitivos, afectivos, sociales y motores (Pellicer, 2015).

Hay aspectos derivados de las últimas investigaciones en el ámbito de la neurociencia que tienen repercusión en relación con este tema. En concreto, es preciso resaltar que tal como señalan autores como Howard-Jones (2011), Ibarrola (2013), Jensen (2014) o Pellicer (2015).

- El aprendizaje es altamente dependiente de estados motivacionales y emocionales de la persona, así como de su nivel de atención.
- Los niños aprenden mejor de otras personas que del contacto con los objetos.
- La actividad motriz significativa propicia una mejora en la propia motricidad, así como otras de índole cognitiva, emocional y social.
- La representación motora aparece como uno de los principales procesos cognitivos asociados al aprendizaje motor.
- Los procesos de aprendizaje aumentan el número de contactos sinápticos e implican modificaciones intracelulares que dan lugar a cambios más o menos prolongados en las respuestas sinápticas.

En este contexto cabe resaltar la importancia evitar el fraccionamiento en la acción educativa, incidiendo en prácticas integradas (Balaguer, Torrens, Cabanellas y Seirullo, 2014). Y estas se hacen singularmente expli-

citas en las situaciones cooperativas pues en ellas adquieren relevancia las habilidades, los procesos de toma de decisiones, la adecuada implicación de las capacidades físicas, los aspectos emocionales y las interacciones sociales. De forma complementaria, crean un clima de inclusión, de interdependencia y de relación en el que las emociones positivas, la interdependencia y las relaciones sociales pueden incidir de forma relevante sobre el aprendizaje

5.3 DESDE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Si bien los postulados en torno al aprendizaje significativo, elaborados inicialmente por Ausubel, Novak y Hanesian (1983) remiten al aprendizaje verbal, centrado en conceptos, su impronta ha adquirido una resonancia especial dentro de la educación física.

En la formulación teórica de estos planteamientos, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) establecen una doble disyuntiva.

La primera, remite al modo en que el alumno accede a los aprendizajes y diferencia entre:

- El aprendizaje receptivo, que es aquel en el que el objeto de aprendizaje es un producto acabado y elaborado (por ejemplo, un modelo de ejecución relacionado con situaciones cooperativas como la gimnasia acrobática o la danza colectiva) y cada alumno mediando o no un proceso previo de comprensión, lo interioriza, lo ajusta a la acción grupal y lo reproduce.
- Y el aprendizaje por descubrimiento que remite a situaciones en las que el objeto de aprendizaje no se presenta en su forma final, sino que se formulan interrogantes o se crean contextos, dando pie a que los alumnos inicien un proceso, bien convergente, bien divergente en la búsqueda, respectivamente, de una solución única, o de soluciones múltiples.
- Y la segunda de las disyuntivas nos ubica ante la forma en la que el alumno incorpora los nuevos aprendizajes dentro de su estructura cognitiva, lo que conlleva diferenciar entre:
- Aprendizaje memorístico, que lleva a reproducir el objeto de aprendizaje (una acción motriz ajustada, un movimiento con orientación táctica...) de forma repetitiva y sin la mediación de un proceso comprensivo.

- Y aprendizaje significativo, que es aquel en el que el objeto de aprendizaje se conecta de forma substancial y no arbitraria, con lo ya conocido.

El aprendizaje significativo puede darse, de forma consecuente, por recepción y por descubrimiento.

Figura 12 – Ubicación del aprendizaje significativo



Al promover aprendizajes significativos en relación con procesos cooperativos hemos de tener en cuenta tres referentes:

- Que el alumno posea los aprendizajes previos que le permitan asentar sobre ellos los nuevos aprendizajes.
- Que el nuevo contenido de aprendizaje permita que el alumno pueda relacionarlo de forma substantiva el nuevo objeto de aprendizaje, con lo que ya conoce o ya sabe hacer.
- Que el alumno esté motivado para aprender.

Partiendo de estas premisas, para propiciar aprendizajes significativos en el contexto de las situaciones motrices cooperativas resulta especialmente importante:

- Que presentemos, a los alumnos, situaciones motrices cooperativas relevantes, extrapolables a su espacio vivencial y potencialmente enriquecedoras, lo que dará sentido al aprendizaje.
- Que las situaciones motrices resulten motivadoras para los alumnos y estén vinculadas a sus necesidades, a sus intereses, a lo que les resulta sugestivo y relevante.

- Que permitan abordar nuevos aprendizajes desde la conexión significativa con lo ya conocido.
- Que las situaciones cooperativas presentadas posean un grado de dificultad óptimo.
- Que prestemos atención a la interiorización cognitiva y a la implicación emocional, afectiva y relacional de los aprendizajes, y no únicamente a su manifestación externa en forma de conducta motriz.

5.4 POR QUÉ OPTAR: APRENDIZAJE RECEPTIVO O APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Partiendo de la situación dicotómica presentada bajo el epígrafe anterior, cabe cuestionarnos si el aprendizaje de la cooperación conviene que sea abordado desde procesos receptivos o desde otros basados en el descubrimiento. Aceptada la necesidad de propiciar aprendizajes potencialmente significativos, básicamente se trata de discernir entre ofrecer a los alumnos objetos de aprendizaje cerrados, a modo de producto acabado y elaborado, para que estos los internalicen, los ajusten dentro de la acción grupal y los reproduzcan, o abrir vías a través de la formulación de interrogantes y la creación de contextos, para que los alumnos inicien un proceso de búsqueda de soluciones.

Lo que se plantea bajo este dilema posee un especial calado. En última instancia, si entendemos la actividad educativa en relación con las situaciones cooperativas, como una práctica emancipatoria, será esta segunda opción la que mejor ahondará en este camino, en la medida en que operará a modo de generador de oportunidades para que los alumnos exploren, pongan en juego el pensamiento divergente, experimenten, generen hipótesis, las pongan a prueba, establezcan conclusiones y construyan sus propios aprendizajes en relación interactiva con sus compañeros y con el profesor.

Pero es preciso reconocer que no todos los aprendizajes relacionados con las situaciones motrices cooperativa pueden ser abordados desde procesos de descubrimiento.

Pensemos, por ejemplo, en una danza que forma parte del acervo cultural de una comunidad. Su estructura, las acciones motrices que se integran en su seno y las interacciones entre los participantes están prefijadas. Obviamente una actuación educativa complementaría podría transitar por caminos tendentes a generar nuevas estructuras grupales, nuevas acciones y nuevos modos de interacción, pero la danza en su configuración vigente requiere de procesos de aprendizaje receptivo.

La reproducción de modelos, resulta, en consecuencia, necesaria en contextos concretos. Pero cuando son viables, las alternativas basadas en el descubrimiento: resolución de problemas y descubrimiento guiado, encierran potencialidades que no atesora el aprendizaje receptivo. Y en ocasiones esta viabilidad se puede construir también en relación con acciones motrices de eficacia contrastada y claramente delimitadas tal como revela el siguiente ejemplo:

ENTREGA Y RECEPCIÓN DEL TESTIGO EN CARRERAS DE RELEVO

En el aprendizaje ligado a la entrega-recepción del testigo en carreras de relevos podemos iniciar procesos de aprendizaje a partir de interrogantes del tipo: ¿Cómo será mejor entregar el testigo, con el receptor parado, o en carrera? ¿Por qué? ¿De qué modo podemos ajustar la velocidad entre quien recibe y quien entrega? ¿Es mejor recibir en la mano del lado en la que lleva el testigo quien entrega, o del contrario? ¿Por qué? ¿De qué formas podemos entregar el testigo? ¿Cómo colocamos la mano para recibir en cada caso? ¿Y cómo realizamos la acción de entrega? ¿Qué ventajas y qué inconvenientes veis en cada una de las dos alternativas?

Promover el descubrimiento a través de la formulación de interrogantes o del planteamiento de problemas abrirá, pues, un caudal pedagógico especialmente sugerente.

La implicación cognitiva, la creatividad, las posibilidades de adquirir capacidades para el aprendizaje autónomo y, en última instancia, la adquisición de competencias, alcanzarán, sin duda, mayores cotas, en este contexto.

5.5 ALTERNATIVAS: PRÁCTICA GLOBAL O PRÁCTICA ANALÍTICA

Hay un conjunto de situaciones motrices cooperativas en las que se hace especialmente precisa la repetición de la acción motriz en interacción con los compañeros de actividad. Estas se inscriben, fundamentalmente, en los objetivos 3: efectuar superaciones espaciales; 4: efectuar superaciones espacio/temporales; 5: efectuar superaciones temporales; y especialmente 6: efectuar acciones de precisión; y 7: reproducir modelos.

Y en estos contextos es preciso decidir entre la práctica global o analítica. Esta cuestión nos ubica entre las estrategias en la práctica, entendidas éstas como la forma de presentar la actividad (Delgado Noguera, 1991; Delgado Noguera y Sicilia, 2002) y de propiciar la práctica, concretada en la dicotomía entre la ejecución total de la tarea motriz (práctica global) y su fragmentación en partes, para su ulterior integración (práctica analítica).

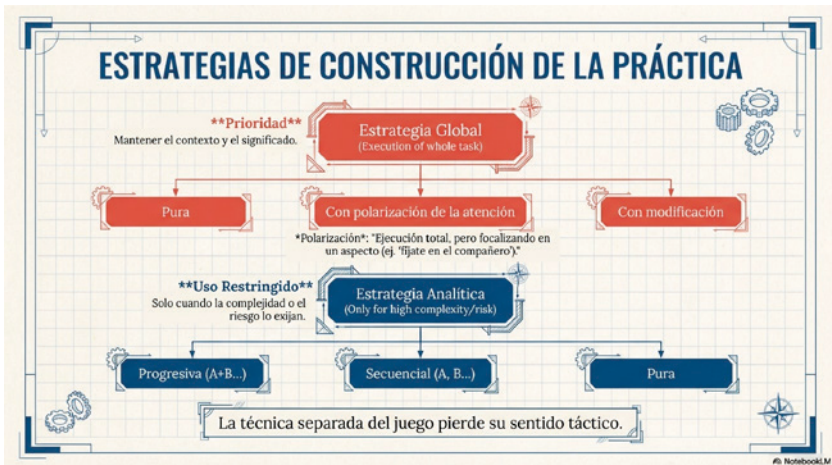
Partiendo de esta disyuntiva, las alternativas nos ubican ante la práctica:

- Global pura: en la que la tarea se ejecuta en su totalidad.
- Global con polarización de la atención: la tarea se lleva a cabo, también, en su totalidad, pero prestando atención a aspectos o momentos concretos dentro de la secuencia de ejecución.
- Global con modificación de la situación real: práctica global en la que se incluyen elementos que facilitan o dificultan la acción.
- Análisis progresivo: la tarea se divide en partes, se practica uno solo de esos elementos y se van sumando, progresivamente, nuevos elementos hasta completar la ejecución total.
- Análisis secuencial: la acción se descompone en partes, se trabaja una y se le van sumando las demás en orden cronológico.
- Análisis puro: la acción se fragmenta en partes y estas se trabajan y se integran en el orden que determina el docente.

En ocasiones se buscan caminos que surgen de la articulación de prácticas globales y analíticas con varias alternativas (Sáenz-López, 1997):

- Global-analítica-global: consistente en una práctica global inicial, seguida de actividades analíticas y un ulterior retorno a la integración global.
- Global-analítica-analítica-global: Que ubica varias secuencias de práctica analítica entre las ejecuciones globales inicial y final.
- Global-analítica-global-analítica-global: Alternando las dos estrategias para determinar una secuencia de aprendizaje.

Figura 13 – Estrategias en la práctica



Planteemos esta cuestión concretada en un ejemplo:

ESTRATEGIAS EN LA PRÁCTICA DE LA COREOGRAFÍA DE UNA DANZA

- Global pura. Ejecución de la danza en tu totalidad.
- Global con polarización de la atención. Realización de la danza en su totalidad, focalizando la atención en la estructura grupal y en el ajuste de las acciones en relación con los compañeros.
- Global con modificación de la situación real. Ejecución de la danza sin música y contando el número de pulsos de cada frase.

- Análisis progresivo. Se ejecuta la danza en lo que se refiere a la primera frase musical. A continuación, se ejecuta la primera más la segunda. Con posterioridad se realiza la primera frase más la segunda más la tercera...
- Análisis secuencial. Se realiza cada frase por separado y una vez interiorizada se ejecuta la danza en su totalidad.
- Análisis puro. El profesor determina practicar primero una determinada frase, después una segunda... Hasta completar la totalidad de las frases y acabar con la práctica total.

Mientras que las prácticas mixtas podrían llevar a las siguientes situaciones:

- Global-analítica-global. Tras una primera ejecución global, se pasa al trabajo analítico de un aspecto de la danza que genera especial dificultad y a continuación se vuelve a la práctica global.
- Global-analítica-analítica-global. Sería la resultante de insertar, tras una práctica global, el trabajo analítico, respectivamente, de cada frase, para acabar con una nueva acción global.
- Global-analítica-global-analítica-global. Pasando de la práctica global a la analítica de una frase, de ésta a la global, de ahí a la analítica de otra frase y, desde ella, a una nueva práctica global.

A priori se hace necesario reconocer que la repetición en la ejecución es fundamental para la consecución del aprendizaje motor y para ajustar las acciones de cada participante dentro del entramado grupal. Pero la práctica no garantiza por sí misma el aprendizaje ni todos los modos de práctica llevan inexorablemente a los mismos resultados (Riera, 1989). En este contexto, Ruiz Pérez (2004) considera una serie de pasos básicos centrados en:

- Establecer objetivos y estructurar el contexto físico y social de práctica, favoreciendo la búsqueda de soluciones adecuadas a cada momento del proceso de adquisición.
- Crear las condiciones que pueden facilitar el aprendizaje.
- Y ofrecer instrucciones cuando sea necesario.

Asumido este referente, la práctica global es, sin duda, la principal alternativa cuando la situación cooperativa no es compleja, no puede descomponerse en partes, no se prolonga en un intervalo temporal amplio, no integra una secuencia amplia de acciones motrices ni de interacciones grupales, puede practicarse y aprenderse aisladamente, y es realizada por alumnos en iniciación, que está motivados y posee los aprendizajes previos necesarios para cimentar los nuevos aprendizajes (Riera, 1989).

Por su parte, la práctica analítica es adecuada para tareas complejas tanto desde la óptica de las acciones motrices implicadas como desde las interacciones entre los participantes, de mayor duración, riesgo e incertidumbre y con alumnos avanzados.

No obstante, es cada vez más común resaltar el valor de la práctica global (Knapp, 1981) y la preferencia por ella en todo caso, si se pretende que la enseñanza sea más motivadora y significativa para los practicantes (Giménez, 2003).

En contextos educativos puede ser interesante tomar como punto de partida la práctica global, pero dentro de un clima de libertad, responsabilidad, e implicación cognitiva. En este contexto puede resultar valioso, considerar el aprendizaje en situaciones motrices cooperativas como una práctica comunitaria en la que los alumnos reciben feedback del maestro y pueden también proporcionárselo a los compañeros y recibirlos de estos. Y resulta fundamental, en este marco, que cada alumno reciba atención de acuerdo con sus necesidades, superando las situaciones que pueden perpetuar a algunos alumnos en la órbita de la incompetencia motriz.

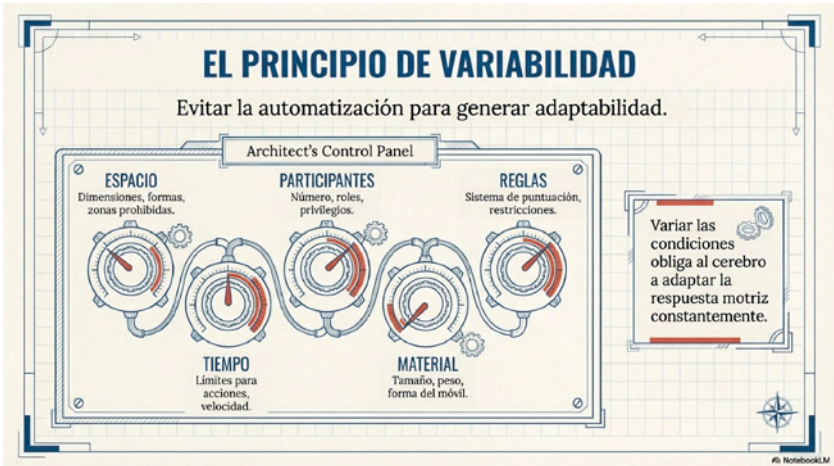
Esta amalgama de premisas, cimentarán la adquisición de una conciencia de los propios progresos tanto individuales como grupales y de las dificultades a las que nos enfrentamos en el aprendizaje, lo que permitirá ajustar la práctica a las necesidades de los alumnos y de la propia clase, así como de los grupos que se integran en ella.

5.6 LA VARIABILIDAD EN LA PRÁCTICA

La aplicación del principio de variabilidad en la práctica motriz (Ruiz Pérez, 1995) remite a introducir, dentro del proceso de aprendizaje, variaciones en las condiciones espaciales, temporales, humanas y mate-

riales en las que se desarrolla la situación motriz, lo que redundará en el desarrollo de capacidades más versátiles, más fácilmente extrapolables de un contexto a otro. Para ello podemos, por un lado, introducir de modo secuenciado juegos y situaciones cooperativas con un mayor requerimiento en sus demandas tanto de naturaleza decisional y táctica como ligadas a las conductas motrices y a la coordinación de estas con los compañeros, modificando, por otro lado, dentro de cada situación, diferentes elementos: condiciones materiales, número de jugadores, demandas temporales, áreas de juego, marco normativo, etc.

Figura 14 – La variabilidad en la práctica motriz



En el intento de delimitar aspectos que permitan variar la práctica, modificar el grado de complejidad e incidir de forma diversa sobre elementos decisionales, Méndez (1998, 1999, 2000) remite a la variación en relación con los participantes, el espacio, el tiempo, los materiales, las reglas de juego, la táctica y la técnica o, en su caso, las acciones motrices.

Veamos algunos ejemplos.

REFERENTES GENERALES DE VARIACIÓN

LOS PARTICIPANTES

- Modificando el número de participantes.
- Estableciendo roles concretos.
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Cambiando la altura de la red (en situaciones cooperativas de cancha dividida).
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca.
- Incorporando áreas de juego restringidas.
- ...

EL TIEMPO:

- Limitando el tiempo para la realización acciones concretas.
- Limitando el tiempo de permanencia en determinadas zonas.
- Bonificando la consecución de determinados objetivos en un tiempo determinado.
- Penalizando el retraso en la culminación de determinado objetivo.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de móviles, su forma, su tamaño...
- Utilizando materiales más o menos ligeros, con mayor o menor bote.

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.
- Simplificando reglas.
- Modificando normas para promover demandas tácticas.

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- Estableciendo secuencias de juego antes de abrir vía libre a la decisión de los participantes.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ Y/O LA TÉCNICA:

- Delimitando las formas de contacto con el móvil.
- Planteando situaciones que condicionen el uso de técnicas concretas.
- ...

JUEGO “LLEGAR CON PASES” (PRESENTADO COMO EJEMPLO 1). REFERENTES DE VARIACIÓN

LOS PARTICIPANTES

- Modificando el número de participantes.
- Estableciendo roles concretos: quien puede recibir tras un bote del balón, (para adecuar el juego a características singulares de los participantes).
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Establecer un carril de avance del que no se puede salir
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca.
- Incorporando áreas de juego restringidas en las que no se puede entrar.
- ...

EL TIEMPO:

- Limitando el tiempo para completar el recorrido.
- Restar un número de pases si se ha cubierto el espacio en un intervalo de tiempo concreto.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de móviles (en combinación con el número de jugadores), su forma, su tamaño...
- Utilizando materiales más o menos ligeros.
- Utilizar raquetas y pelotas.

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.
- Simplificando reglas.
- Modificando normas para promover demandas tácticas.

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores: receptores con una mano, receptores dentro de un espacio concreto...
- Estableciendo secuencias de juego antes de abrir vía libre a la decisión de los participantes.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ Y/O LA TÉCNICA:

- Delimitando las formas de contacto con el móvil.
- ...

BALÓN CASTILLO. REFERENTES DE VARIACIÓN

LOS PARTICIPANTES:

- Modificando el número de participantes.
- Estableciendo roles concretos: recogedores de balón, lanzadores, pasadores...
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Cambiando la forma del terreno de juego

- Incorporando áreas de juego concretas. Por ejemplo, una isla dentro de la zona de juego en la que se coloca un jugador.
- ...

EL TIEMPO:

- Limitando el tiempo para la realización acciones concretas.
- Limitando el tiempo de posesión del balón.
- Bonificando la consecución del objetivo del juego en un tiempo determinado.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de móviles, su peso, su tamaño...
- Utilizar dos o más balones gigantes.
- ...

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.
- Modificando normas para promover demandas tácticas. Por ejemplo, no mantener más de un número de balones en una zona.

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ:

- Delimitando las formas de contacto con el móvil y de golpeo de éste.
- ...

GOLF PIE COOPERATIVO. REFERENTES DE VARIACIÓN

LOS PARTICIPANTES:

- Modificando el número de participantes en el grupo.
- Estableciendo roles concretos: personas que pueden parar el balón con las manos...
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Cambiando la ubicación de los conos
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca.
- Incorporando áreas de juego restringidas, como zonas en las que no puede entrar el balón y que implican penalización...
- ...

EL TIEMPO:

- Bonificando los recorridos realizados en un tiempo prefijado.
- Penalizando el retraso en la culminación del recorrido
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando la forma, el tamaño, el peso... del balón.
- Utilizando materiales como pelotas con raquetas, sticks con pelotas, palos con bolas...
- ...

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.
- Simplificando reglas.
- ...

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ:

- Modificando las formas de contacto con el móvil: con las manos, con el uso de implementos...
- ...

BOLOS COOPERATIVOS. REFERENTES DE VARIACIÓN.

LOS PARTICIPANTES

- Modificando el número de participantes en el grupo.
- Estableciendo roles concretos: personas que pueden interceptar un lanzamiento si considera que va a tener unas consecuencias negativas...
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando la distancia a los bolos.
- Variando la disposición de los bolos y la distancia entre ellos.
- Modificando el tamaño, la forma y el número de zonas de marca.
- ...

EL TIEMPO:

- Bonificando los logros realizados en un tiempo prefijado.
- Penalizando el retraso en la culminación del objetivo.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando la forma, el tamaño, el peso... del balón.
- Modificar el tamaño de los bolos.
- ...

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.
- Simplificando reglas.
- ...

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ

- Modificando las formas de contacto con el móvil: con las manos, con el uso de implementos...

GLOBOCESTO COOPERATIVO. REFERENTES DE VARIACIÓN.

LOS PARTICIPANTES

- Modificando el número de participantes.
- Estableciendo roles concretos: golpeadores de globo, personas que pueden cambiar el balón de mano y personas que no pueden hacerlo.
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Modificando la forma y el tamaño de la zona de marca.
- Incorporando áreas de juego restringidas por las que no se puede pasar.
- Ubicar obstáculos en el campo.
- ...

EL TIEMPO:

- Limitando el tiempo de permanencia en determinadas zonas.
- Bonificando la consecución de marca en un tiempo determinado.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de globos, su forma, su tamaño...
- Utilizando balones más o menos ligeros, con mayor o menor bote.

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando el sistema de puntuación.

TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- Estableciendo secuencias de juego –todos tocan el globo dos veces- antes de abrir vía libre a la decisión de los participantes.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ:

- Delimitando las formas de contacto con el globo.
- Delimitando la forma de bote, la mano que entra en contacto con el balón...

TENIS-MANO COOPERATIVO CON DOS REDES. REFERENTES DE VARIACIÓN.

LOS JUGADORES

- Modificando el número de participantes
- Estableciendo roles concretos.
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego en longitud y/o en anchura.
- Cambiando la altura de las cuerdas creando una zona más o menos amplia por la que ha de pasar la pelota.
- Incorporando áreas de juego restringidas.
- ...

EL TIEMPO:

- Bonificando la consecución de determinados objetivos en un tiempo determinado.
- Jugar manteniendo la pelota el mayor tiempo posible en juego.

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de móviles, su forma, su tamaño...
- Utilizando raquetas y pelotas.
- ...

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando normas para promover demandas tácticas. Por ejemplo, un jugador puede golpear dos veces consecutivas desde su campo.
- Modificar las partes del cuerpo que pueden o no tomar contacto con la pelota.
- ...

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ

- Delimitando las formas de contacto con el móvil.

PELOTA MANO COOPERATIVA. REFERENTES DE VARIACIÓN.

LOS JUGADORES

- Modificando el número de participantes
- Estableciendo roles concretos, individualizando las posibilidades en función de las características personales.
- ...

EL ESPACIO:

- Modificando las dimensiones del terreno de juego.
- Modificar las dimensiones de las zonas de golpeo en la pared y de bote.
- Incorporando áreas de juego restringidas.
- ...

EL TIEMPO:

- Bonificando la consecución de determinados objetivos en un tiempo determinado.
- Jugar manteniendo la pelota el mayor tiempo posible en juego.
- ...

LOS MATERIALES:

- Modificando el número de móviles, su forma, su tamaño...
- Utilizando raquetas y pelotas.
- ...

LAS REGLAS DE JUEGO:

- Modificando normas para promover demandas tácticas. Por ejemplo, un jugador puede golpear dos veces consecutivas desde su campo.
- Modificar las partes del cuerpo que pueden o no tomar contacto con la pelota y el material: por ejemplo, jugar con balón golpeando con cualquier parte del cuerpo diferente a las manos y disponiendo de 3 toques de control antes de golpear.

LA TÁCTICA:

- Delimitando las funciones de algunos jugadores.
- ...

LA ACCIÓN MOTRIZ:

- Delimitando las formas de contacto con el móvil.
- ...

5.7 HACIENDO EXTENSIVO EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

El modelo de enseñanza para la comprensión surgió como reacción ante el modelo tradicional de introducción del aprendizaje en deportes con alto componente táctico, centrado en la automatización de determinados gestos técnicos en contextos alejados de la práctica real, bajo la consideración de que es necesario este dominio técnico para abordar hipotéticas situaciones de juego. Desde este planteamiento, en última instancia, se aleja la situación de aprendizaje de la complejidad propia de los contextos reales de práctica deportiva en los aspectos ligados a la toma de decisiones (Ruiz Omeñaca, 2005). El resultado de esta alternativa, sustentada sobre un modelo de racionalidad técnica, es que se acaba por separar la técnica de la táctica y el aprendizaje del propio juego y la actividad se focaliza sobre

el conocimiento, tomando como referencia, únicamente el ámbito motor (Giménez, 2010). Y el avance en el aprendizaje no lleva a estas tareas desde una demanda de adquisición que surge del juego en personas concretas –contexto en el que el trabajo técnico específico y aislado, puede tener sentido- sino que se articula a modo de a priori considerado como parte de una lógica de acción didáctica que, por otro lado, no se somete a un proceso de reflexión crítica (Ruiz Omeñaca, 2012).

Como reacción a este modo de hacer ha surgido una corriente de pensamiento - fundamentalmente dentro del mundo anglosajón y extendida y desarrollada, con posterioridad a través de los trabajos de Devís y Peiró (1992); Castejón y col. (2003 y 2010); Monjas (2007); o Gómez (2009) - que cuestiona la forma tradicional de afrontar el deporte como hecho educativo y que hace una propuesta alternativa especialmente, aunque no de forma exclusiva, vinculada a los deportes sociomotores de cooperación-oposición.

Desde esta óptica, la naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por el sistema de reglas que lo dotan de coherencia interna. De ellas derivan las situaciones problema que han de superarse y ante las que los participantes deben decidir dentro del propio juego (Devís, 1997). Pero los alumnos no pueden limitarse a tomar decisiones relativas al cómo (gesto técnico); tan importante como eso es qué acción de las posibles escoger y cuándo realizarla. Y las respuestas han de adaptarse a la situación cambiante y a la incertidumbre que esta genera.

En este contexto, no se resta importancia a los aspectos técnicos dentro del juego. La técnica sigue siendo importante. Pero sí se rompe con el modo tradicional de enseñar los deportes. La idea que se propone es progresar de la táctica a la técnica, del por qué al qué hacer. Se trata, en suma, de partir de una situación real de juego insertando en ella los aspectos decisionales y tácticos y descendiendo, con posterioridad, a la técnica como forma de ejecución íntimamente ligada a la toma de decisiones.

Dentro de este marco, la referencia es enseñar para la comprensión del juego y de sus demandas, centrándose en el conocimiento práctico, en el por qué y, a partir de ahí, en el cuándo, dónde y cómo, lo que exige, por un lado, la comprensión de los procedimientos implicados en la situación de juego, unida al desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de

decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades técnicas (Arnold, 1991). Desde esta visión, una habilidad técnica únicamente adquiere valor dentro de un contexto y mediada por un proceso de toma de decisiones.

De este modo los juegos deportivos cobran una verdadera dimensión problemática y contextual dentro del proceso de aprendizaje (Hernández y Velázquez, 1996), se abren veredas para promover el desarrollo de un pensamiento productivo a partir de la actuación reflexiva (Gómez 2009), en la medida en que los alumnos toman conciencia de la problemática táctica que deviene en el contexto de cada situación de juego, encuentran soluciones y generalizan principios de acción ante situaciones similares. Y se crean caminos hacia modelos de racionalidad práctica (López-Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi, 2003).

En última instancia, las demandas cognitivas que suscita el aprendizaje comprensivo, especialmente en deportes sociomotores, se erigen en substrato para propiciar que el alumno reconozca los problemas que dimanen de la situación de juego, genere soluciones propias e identifique los recursos motores necesarios para su puesta en práctica (Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2004). De lo que se trata, a partir de ahí, es de que el alumno comprenda elementos clave de las situaciones deportivas y establezca procesos de apropiación y reelaboración de significados (López Ros, 2010).

Pero volvamos nuestros pasos sobre las situaciones cooperativas. ¿Qué aporta el modelo comprensivo en relación con ellas? Ciertamente este modelo resulta sugerente como forma de aproximación didáctica a las situaciones lúdicas en general y, de un modo más específico, a las de carácter cooperativo con alto componente decisional y táctico. Se trata de situaciones especialmente vinculadas a entornos inestables, en la medida en que los factores perceptivos en relación con los elementos cambiantes el propio entorno, están en la base de la toma de decisiones. Pero también de juegos y otras situaciones motrices que implican al pensamiento táctico y que se sitúan, fundamentalmente dentro del campo de los objetivos 1: llevar el móvil a una meta y/o evitar su salida de un espacio y 2: enviar y facilitar el reenvío de un móvil.

Dentro del modelo se inscriben dos alternativas: una de naturaleza horizontal, que maximiza la transferencia entre situaciones con elementos identitarios comunes y otra de tipo vertical que avanza hacia la adquisición de aprendizajes ligados hacia una modalidad concreta (Castejón, Giménez Fuentes-Guerra, Jiménez y López Ros, 2003; Velázquez Buendía, 2011). En el contexto de las situaciones lúdicas cooperativas es la primera la que adquiere especial relevancia. Esta opción va unida a la generalización de principios de actuación y está en la base de las posibilidades de transferir los aprendizajes a situaciones propias de diversas situaciones de juego que mantienen una identidad, o, al menos, un alto grado de intersección estructural. La identificación de rasgos estructurales y funcionales compartidos por varias situaciones cooperativas y la puesta en práctica, dentro de la acción pedagógica, de escenarios que reúnan las características esenciales de ese conjunto de situaciones, permitirá promover contextos de aprendizaje que alimenten la transferencia horizontal.

Definidos los principios tácticos, se podrá avanzar hacia las conductas motrices como forma de dar cauce a los procesos de toma de decisiones. Estas, en cualquier caso, no se mantienen como un estereotipo motor, sino como forma de dar cauce a las decisiones inteligentes de los participantes. Las conductas motrices se desarrollan en situaciones cambiantes, lo que permite que el alumno tome conciencia de cuándo y dónde puede ponerlas en juego y de qué modo ha de ajustarlas a los elementos que convergen en el momento de su puesta en práctica.

Pero ¿cómo poner en marcha el proceso basado en el modelo comprensivo en el seno de las situaciones y juegos de carácter cooperativo? Como punto de partida, el modelo comprensivo no ha de convertirse en una sucesión de actividades lúdicas sin rigor, sino que ha de tener en cuenta el análisis de los principios tácticos del juego, en conexión con los alumnos que son los auténticos sujetos del aprendizaje.

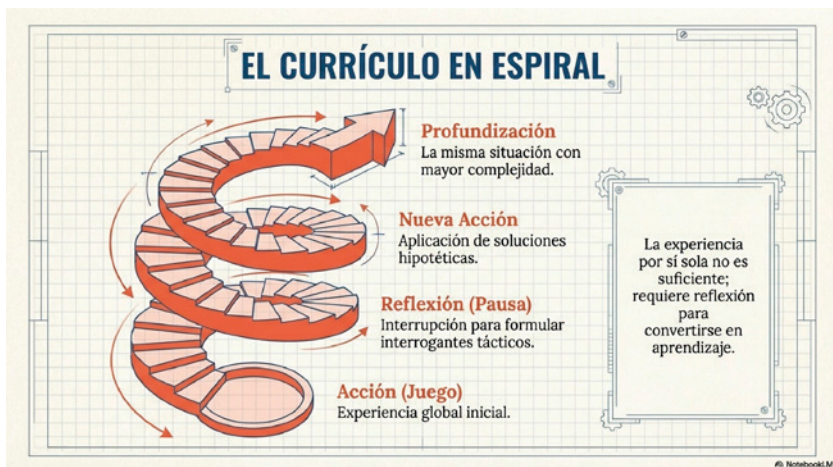
La complejidad de orden táctico aconseja avanzar de lo simple a lo complejo. Para ello podemos, por un lado, introducir de modo secuenciado juegos con un mayor requerimiento en sus exigencias tácticas y modificar, por otro lado, dentro de cada juego, diferentes elementos: condiciones materiales, número de jugadores, demandas temporales, áreas de juego, marco normativo, etc.

En relación con cada situación de juego, es preciso que el profesor propicie y estimule la reflexión y la comprensión por parte de los alumnos.

Podemos partir de un juego, realizar un paréntesis en la práctica para profundizar, a través de las preguntas que se formulan al alumnado en las demandas tácticas propias del juego y en el modo de actuar ante dichas demandas. Es preciso después volver a una nueva situación en la que los participantes puedan poner en práctica las soluciones elegidas ante los interrogantes que suscita cada situación problema. De este modo se generan ciclos de acción-reflexión sobre el mismo juego, lo que nos permitirá sumergirnos a niveles progresivamente más profundos en relación con el potencial educativo del propio juego; hecho que nos conduce a una propuesta de currículo en espiral en la que una misma situación lúdica irá enriqueciendo su potencial educativo en sucesivas prácticas que permitirán abordarla con mayor grado de profundidad (Moyles, 1990).

Desde las distintas variantes resultantes y a partir de la puesta en práctica de los sucesivos ciclos reflexión-acción podemos formular interrogantes diversos sobre cuestiones de tipo táctico y, una vez definidas estas, sobre acciones motrices que sirven para dar respuesta contextualizada a la situación. No obstante, es preciso ser conscientes de que, en ocasiones, es especialmente complejo, determinar las claves de los interrogantes que generen procesos de introspección y que permiten avanzar hacia el aprendizaje táctico, a partir del juego y de los ciclos de reflexión-acción que se articulan en torno a él (Díaz de Cueto y Castejón, 2011; Ruiz Omeñaca, 2012).

Figura 15 – Un currículo en espiral



Estos interrogantes han de ser adecuados a cada grupo y a su contexto de práctica. Pero no es óbice para que podamos presentar algunos ejemplos:

INTERROGANTES SOBRE CUESTIONES DECISIONALES Y SOBRE PUESTA EN JUEGO DE ACCIONES MOTRICES EN EL JUEGO BALÓN CASTILLO

¿Cómo nos organizamos como equipo? ¿Quién es mejor que ocupe cada línea? ¿Es mejor repartir el espacio dentro de la línea? ¿Si tengo la pelota, la paso o la lanzo? ¿Hay momentos en los que debo quedarme esperando en posesión de una pelota? Cuando decido pasar ¿hacia qué zona es conveniente realizar el pase? ¿En qué momento debo lanzar? ¿Espero a que el balón este cerca de la línea, con lo que asumo más riesgos de que salga y veo también facilitada la posibilidad de acertar en mi lanzamiento? ¿O lanzo cuando esté lejos de la línea con lo que se asumen menos riesgos, pero es más difícil acertar? ¿Debe influir en ello que haya compañeros al lado que están en posesión de una pelota?

¿Cuáles son las formas de lanzamiento que permiten hacerlo con mayor precisión? ¿Cómo nos colocamos para ello? ¿Y cuáles son las formas de pase más acertadas?...

Pero, ¿abordado de este modo el modelo comprensivo promueve un sentido moral y una orientación crítica y ética de las prácticas coope-

rativas? Es obvio que desde este modelo se promueve la reflexividad, pero ésta puede quedar únicamente acotada al ámbito de la toma de decisiones en el contexto del juego. Es preciso asumir que el modelo comprensivo hace alusión a un modo de articular la acción didáctica primando los elementos decisionales y tácticos, pero no representa, por sí mismo, una forma de educación moral. No obstante, hecha esta primera apreciación, ha sido cada vez más común considerar la enseñanza para la comprensión, como parte de un entramado educativo en el que el sentido ético adquiere una relevancia substancial, tal como reflejan los trabajos de Devís y Peiró (1992), Castejón, (2004 y 2010), López-Pastor, Monjas y Pérez Brunicardi (2003), Monjas (2007) o Ruiz Omeñaca (2012). Desde esta orientación, los cuestionamientos y la actitud reflexiva en el seno de la práctica ha de hacerse extensiva al ámbito de los afectos, al de las relaciones sociales y a la dimensión ética. Son los interrogantes, que formula el docente o los que se plantean los propios participantes y la dinámica que se genera en clase, más que el substrato que representa el modelo de enseñanza para la comprensión, lo que abonará el terreno hacia la actitud reflexiva en su dimensión más amplia.

INTERROGANTES SOBRE CUESTIONES AFECTIVAS, SOCIALES Y ÉTICAS

¿Quién toma las decisiones dentro del equipo? ¿Os parece justo que sea así? ¿Por qué? Las chicas y los chicos, ¿participáis en igualdad? ¿Por qué? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Qué podemos hacer para que todos y todas podamos participar en el juego? ¿Qué hemos hecho por otras personas? ¿Y qué han hecho otras personas por cada uno de nosotros? ¿Ha surgido alguna situación en la que no estuvierais de acuerdo con otras personas? ¿Cómo la habéis resuelto? ¿Creéis que es un buen modo de resolver esta situación? ¿Qué otras alternativas teníamos? ¿Cuál puede ser la más justa? ¿Por qué? ¿Cómo actuamos si no logramos el objetivo del juego? ¿Cómo creéis que debemos actuar? ¿Qué sucede cuando alcanzamos la meta de juego? ¿Qué hacemos cuando un compañero comete un error? ¿Es eso justo? ¿Por qué? ¿Mostramos respeto por los compañeros? ¿De qué forma podemos hacerlo? ¿Han surgido conflictos? En caso de haber surgido ¿cómo los hemos resuelto? ¿Han sido positivas las formas de resolver? ¿Por qué? En caso negativo ¿qué alternativas teníamos?...

En última instancia, se trata de impregnar la reflexión de un auténtico sentido transformador implícito en una orientación crítica de la acción pedagógica.

Y es que el modelo comprensivo cobra su sentido dentro de un contexto mucho más amplio, centrado en una práctica motriz con una vocación educativa, emancipadora y propiciadora del desarrollo personal y de la convivencia entre las personas.

Abordado de este modo, ¿qué reporta la incorporación del modelo comprensivo al aprendizaje en torno a la cooperación? Tomando como referencia las aportaciones de Castejón, Giménez, Jiménez y López (2004), Gómez (2009), Ruiz Omeñaca (2012) y Ruiz Omeñaca y Álvaro (2015), sin duda extrapolables a su aplicación en el contexto de las situaciones motrices cooperativas cabe resaltar que:

- Hace posible una incorporación más activa de todos los participantes, pues los elementos de ejecución motriz, poseen menos peso en el contexto de estos juegos.
- Se propicia un mayor sentimiento de adhesión a la práctica.
- Se promueve el interés por el aprendizaje, al conceder un mayor peso específico al por qué de las acciones seleccionadas.
- Se crean las condiciones para el desarrollo de alumnos reflexivos.
- Se amortiguan los problemas de discriminación al primar los procesos de toma de decisiones sobre los de ejecución motriz.
- Se sirve de un recurso como es el juego, que promueve la libertad, la diversión y la sensación de bienestar.
- Se promueve la creatividad al no desembocar en acciones rígidas y estereotipadas.
- Maximiza el tiempo de práctica con auténtico sentido educativo.
- Implica a los alumnos en la toma de decisiones, en la comprensión táctica, en la evaluación de ésta y en el control del propio conocimiento.

Figura 16 – Hacia una docencia vinculada a la cooperación



REFERENCIAS:

Arnold, P. J. (1986). *Educación Física, movimiento y currículum*. Morata

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Balagué, N.; Torrens, C.; Cabanellas, R. y Seirul-lo, F. (2014). Entrenamiento integrado. Principios dinámicos y aplicables. *Apunts. Educación física y deportes*, 116, 60-68.

Castejón, F. J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista Complutense de Educación*, 5(2),137-151.

Castejón, F. J. (coord.) (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen.

Castejón, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, f. j.; Jiménez, F.; López Ros, F. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas”. En Castejón, F. J.(coord.). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Wanceulen.

Castejón, F. J.; Jiménez, F. J.; López, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Wanceulen.

Delgado Noguera, M. A. (1991). *Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE Universidad de Granada.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE.

- Díaz del Cueto, M. y Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 31-41.
- Garduño Durán, J.; Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C. y Valero Valenzuela, A. (2023). *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte*. Qartuppi.
- Giménez Fuentes-Guerra, F. J.; Rodríguez López, J. M. (2006). Buscando el deporte educativo. ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 9, 40-45.
- Giménez, F. J. (2003) El entrenador en la iniciación deportiva. En Castejón, F. J. *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Wanceulen.
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (1996). *La actividad física extraescolar en los centros educativos*. M.E.C.
- Howard-Jones, P. (2011). Investigación neuroeducativa. Neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a la práctica. Madrid: La Muralla.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. S.M.
- López-Pastor, V. M.; Monjas, R. y Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física*. Inde.
- López Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza deportiva. En Castejón, F. J. (coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen.
- Méndez Giménez, A. (1998) Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas de E. F. y Deportes*, 11.
- Méndez Giménez, A. (1999) Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Lecturas E. F. y Deportes*, 16.
- Méndez Giménez, A. (2000) Diseño estructural de los juegos modificados de cancha dividida y muro. *Lecturas E. F. y deporte*, 20.
- Monjas, R. (2007). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Miño y Dávila.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. MEC-Morata.
- Omeñaca, R.; Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). Juegos cooperativos y educación física. Paidotribo.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. En R. Omeñaca, E. Puyuelo y J. V. Ruiz Omeñaca, *Explorar, jugar cooperar*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. Praxiología motriz. *Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes*, 1(0)), 15-29.
- Pellicer, I. (Coord.). (2015). *Neuroeducación Física*. INDE.
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. UOC.

- Riera, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. INDE.
- Rosell, W. y Más, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la educación física escolar*. Gymnos.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). Una experiencia en la búsqueda de un deporte educativo para la escuela. *Cuadernos Pastopas*; 2,19-27.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2024). Bases de la corporeidad, la motricidad y la creatividad motriz desde la neurociencia. En J. Garduño Durán, J. V. Ruiz Omeñaca, A. Grasso y C. Velázquez Callado, Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física (pp. 11-44). Qartuppi.
- Ruiz Omeñaca, J. V. y Álvaro, M. (2015). La puesta en práctica del modelo comprensivo en la iniciación deportiva. Dificultades y propuestas resolutivas. *Tándem*, 48.
- Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual del profesor*. Wanceulen.
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. INDE.
- Velázquez Buendía, R. (2011). El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 7-19.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: BASES Y DECISIONES PREVIAS

Gloria Alonso Fernández
Carolina Echarri Sáenz
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

6.1 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MODELO PEDAGÓGICO.

Dentro del marco específico de la Educación Física, en los dos últimos lustros, se ha generalizado la toma en consideración de los modelos pedagógicos como referente de la acción didáctica que suma un plus en relación con alternativas que han formado parte de la tradición pedagógica propia de nuestra materia como los estilos de enseñanza, las estrategias en la práctica. Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos a este término?

La educación para la adquisición de competencias trata de propiciar contextos que se ajusten a una premisa: la transferencia de los aprendizajes a la vida fuera de los muros de la escuela (Blázquez & Sebastiani, 2009; Contreras & Cuevas, 2011; Ruiz et al., 2013; Zabala & Arnau, 2014). Dentro de este marco, diferentes autores como Blázquez y Sebastiani (2009), Ruiz Omeñaca (2023) o Zabala y Arnau (2014) prestan atención a las condiciones que convergen en torno a la educación orientada hacia la adquisición de competencias. Entre ellas destacan el aprendizaje desde la acción acompañada de reflexión, la significatividad de los escenarios didácticos, la complejidad adecuada, la naturaleza procedimental, el carácter emancipatorio, la generación de procesos divergentes en la búsqueda de respuestas creativas y la funcionalidad de los aprendizajes.

Es aquí donde se insertan los modelos pedagógicos como estructuras amplias que sirven de soporte a la actividad pedagógica y que se basan en la relación de interdependencia entre los procesos de enseñanza-aprendizaje,

los fines educativos, el contenido de dicho aprendizaje y el contexto en el que este se produce. De este modo, adquieren una dimensión amplia y global.

Con esta base, la enseñanza basada en modelos pedagógicos trata de ubicar en la misma línea las necesidades de aprendizaje del alumnado y las demandas del entorno, los resultados de dicho aprendizaje y los estilos de enseñanza (Fernández-Río et al., 2016; Garduño Durán et al, 2023).

Desde una óptica temporal, los modelos pedagógicos se manifiestan como estructuras globales que albergan procesos a largo plazo —unidades didácticas, unidades de programación, situaciones de aprendizaje— que van más allá de episodios concretos y que proporcionan un plan de enseñanza estructurado y coherente con el fin de lograr metas de aprendizaje concretas a través de planes, decisiones y acciones acordes con un contexto y un contenido y desde la coherencia con unos principios educativos que les sirven de soporte (Ruiz Omeñaca, 2023).

En cada modelo pedagógico convergen junto con un soporte teórico y una base de naturaleza pedagógica, evidencias científicas que hacen explícita su incidencia positiva en el marco de clase y en el escenario social en el que se sitúa la práctica motriz (Fernández-Río et al., 2020). Para estos autores, los soportes teórico y pedagógico constituyen la base de cada modelo desde:

- Los marcos conceptuales asociados a teorías de naturaleza social, pedagógica y psicológica.
- Las bases pedagógicas que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Los temas que identifican las metas de aprendizaje y que sirven para concretar los resultados a alcanzar.
- Los procedimientos didácticos que se ponen en juego en la práctica.
- Las claves que permiten evidenciar la puesta en práctica adecuada del modelo.

Por otra parte, en lo relativo a la evidencia científica es preciso contar con investigaciones rigurosas que verifiquen la aplicabilidad del modelo y sus consecuencias educativas.

Estas evidencias científicas, en relación tanto con el aprendizaje cooperativo, como en lo que se refiere a las situaciones motrices cooperativas cuentan con una sólida base (Hortigüela Alcalá et al., 2023).

Mientras, a lo largo de este capítulo encontraremos cómo la pedagogía de la cooperación posee las señas de identidad propias de todo modelo pedagógico.

6.2 APRENDER Y CONTRIBUIR AL APRENDIZAJE, DESDE LA COOPERACIÓN.

Señalábamos en el segundo capítulo que el aprendizaje cooperativo nos ubica ante un conjunto de sistemas organizados de la acción educativa en los que los alumnos participan en equipos que actúan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros.

Figura 17 – La interdependencia como base de la cooperación

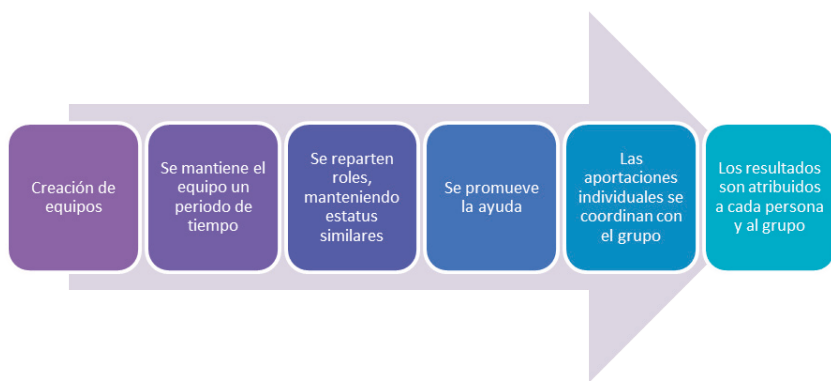


En su proceso, la mayoría de los procedimientos⁶ de aprendizaje cooperativo reúnen varias características comunes (Coll y Colomina, 1990; Díaz – Aguado, 1996):

⁶En función de los autores, los procedimientos de aprendizaje cooperativo reciben nombres diferentes. No obstante, es común aludir a estructuras de aprendizaje cooperativo para referirse a ellas de forma genérica,

- Se divide a la clase en varios equipos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los equipos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo; al menos el que remite a un episodio de aprendizaje.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del equipo, 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 ayudar a 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 a la acción de cada persona y del equipo.

Figura 18 – Elementos comunes al aprendizaje cooperativo (Coll y Colomina, 1990; Díaz-Aguado, 1996)

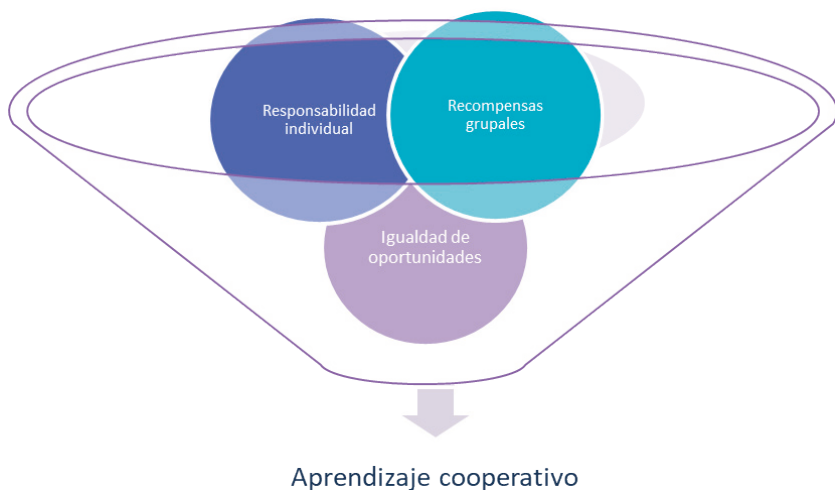


Slavin (1992) se refiere a la existencia de tres conceptos comunes en los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo: recompensas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades.

técnicas de aprendizaje cooperativo para las estructuras simples y métodos de aprendizaje cooperativo para las estructuras complejas.

Las recompensas grupales llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, de modo que este obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros equipos que también podrán conseguir resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho que supone que el éxito del equipo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en esa medida, cada uno es responsable de que el equipo alcance sus fines. La igualdad de oportunidades de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del equipo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

Figura 19 – Elementos comunes en el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1992)



Por su parte Omeñaca y Ruiz Omeñaca (2001) señalan que para pasar de un escenario cooperativo a auténticos procesos de aprendizaje cooperativo es preciso que:

- El objeto de aprendizaje, que puede individualizarse, esté claramente definido (**definición de metas**).
- Los alumnos dispongan de los aprendizajes previos que les permitan desenvolverse de forma constructiva en el seno del equipo

y progresar en los propios aprendizajes (**requisitos previos individuales**).

- El equipo disponga de recursos para poder avanzar en su dinámica y en los procesos de aprendizaje de todos sus integrantes (**requisitos previos grupales**).
- Se demande la participación de todos los integrantes del equipo compartiendo ideas, intercambiando información, realizando tareas de ayuda y asumiendo responsabilidades en relación con sus compañeros, para optimizar los aprendizajes de cada persona (**participación responsable**). Se requiera del trabajo coordinado de todas las personas que forman parte del equipo (**coordinación de acciones**).
- El reconocimiento de los logros alcanzados se haga extensivo a cada persona, de forma singular, y al equipo como tal (**valoración individual y grupal**).

Figura 20 – Elementos integrados en los procesos de aprendizaje cooperativo (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001).



Tanto dentro del ámbito específico de la educación física (Bähr, 2010; Dyson, 2010; Fernández-Río, 2009; Méndez, 2010; Ruiz Omeñaca, 2014; Prieto y Nistal, 2009; Sáez de Ocáriz, 2016; Velázquez, 2010; 2012 b; 2013) como desde la pedagogía de la cooperación abordada desde una óptica educativa general (Echeita, 2012; Gavilán y Alario, 2010; Pujolàs,

2008), ha sido común tomar como referencia los cinco elementos que según Johnson y Johnson (1999) han de confluir en el aprendizaje cooperativo:

- **Interdependencia positiva** basada en la percepción por parte de todos los integrantes del equipo de que el éxito de cada cual en el desarrollo de la tarea y en el propio proceso de aprendizaje depende del éxito de los demás; las metas del equipo de aprendizaje cooperativo no están logradas, por lo tanto, si no son alcanzadas por todos los integrantes del equipo, si nos centramos en la interdependencia de metas. A ella Johnson, Johnson y Holubec (1999) suman la interdependencia:
 - De roles, a partir de la asunción de roles complementarios.
 - Respecto a la identidad, basada en la construcción de un sentimiento de adhesión al equipo.
 - Ambiental, desde la vinculación entre los participantes a través del ambiente físico.
 - Imaginaria, desde la asunción de situaciones hipotéticas que implican un problema objeto de resolución.
 - Frente al rival de afuera, a través de la existencia, en el proceso, de un momento de competición entre equipos.
 - Entre equipos, fijando una meta que ponga en relación positiva a los distintos microgrupos integrados en la clase.
- **Interacción estimulante**, cara a cara, a partir de la base que supone que, desde un interés recíproco, cada miembro del equipo establece interacciones con cada uno de los demás, manteniendo una comunicación efectiva, prestando apoyo, compartiendo perspectivas, explicando y alentando, para propiciar el aprendizaje.
- **Dominio de habilidades sociales** que permitan interactuar de forma constructiva con los compañeros, concretadas en aspectos como la correcta regulación del diálogo, la toma en consideración de las perspectivas diversas de los miembros del equipo, la alimentación de la confianza recíproca, o la correcta regulación de los conflictos.
- **Responsabilidad individual y grupal** en la medida en que cada persona ha de contribuir, con su disposición y su actuación, a alcanzar los logros grupales, en un contexto en el que el compromiso individual no

se diluye en la participación grupal ni queda enmascarado por esta. En última instancia, el propósito de los equipos de aprendizaje cooperativo es fortalecer los aprendizajes en cada uno de sus integrantes; es decir, se trata de aprender juntos para poder desenvolverse mejor de forma personal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

- **Revisión del proceso de grupo** para verificar con qué grado de efectividad están logrando los aprendizajes deseados y en qué medida se está trabajando de forma coordinada para garantizar los progresos en todos los integrantes del equipo.

Figura 21 – Elementos que confluyen en el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999; Kagan, 1994).



También ha sido común tomar en consideración los planteamientos de Kagan (1994) quien, manteniendo los referentes de interdependencia positiva y la responsabilidad individual, prestó atención a dos aspectos adicionales:

La **interacción en paralelo** que implica un alto grado de compromiso con el proceso de aprendizaje de los integrantes del equipo y que conlleva maximizar el número de personas que están interactuando en cada momento del propio proceso.

La **participación equitativa**, que requiere estructurar el proceso de modo que todas las personas tengan posibilidades de participación y dicha participación se vea modulada por las necesidades de cada integrante del equipo.

6.3 DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS AL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA COOPERACIÓN

En el ámbito educativo general se ha delimitado un conjunto de habilidades sobre las que se sustenta el aprendizaje cooperativo (Más, Negro y Torrego, 2012; Moyá y Zariquiey, 2008; Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Dichas habilidades se agrupan en torno a cuatro elementos:

- **Formación:** orientadas hacia la organización de equipos cooperativos y hacia la delimitación de normas básicas relacionadas con conductas que resultan adecuadas.
- **Funcionamiento:** orientadas desde la actividad y el esfuerzo grupal hacia la situación de aprendizaje y hacia las interacciones constructivas en el trabajo compartido.
- **Formulación:** centradas en los procesos cognitivos necesarios para comprender lo estudiado, usar estrategias de razonamiento y construir los aprendizajes.
- **Fermentación:** orientadas hacia el cuestionamiento y replanteamiento de conclusiones, ideas y razonamientos aportados por los demás.

Parte de estas habilidades están ligadas a procesos cooperativos generales, mientras que otras mantienen vínculos con los procesos y aprendizajes propios de nuestra área curricular.

Su influencia está relacionada tanto con los aprendizajes susceptibles de ser adquiridos a través de la cooperación, como con la propia competencia para cooperar.

En relación con ellas es preciso partir de unos aprendizajes previos sin los cuales difícilmente se podrán proveer contextos de crecimiento personal y grupal a través de la cooperación. Y desde dichos aprendizajes previos los propios procesos de cooperación podrán contribuir a su enriquecimiento y a un mayor dominio funcional en contextos reales de práctica. Por otro lado, es preciso tener en cuenta que las diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo demandan de forma concreta de una parte de ellas e inciden, también de modo singular, en su adquisición.

En este contexto podemos diferenciar cinco ámbitos concretados en varios referentes:

Comunicación:

- Respetar el turno de palabra.
- Expresar verbalmente, con fluidez, ideas, propuestas de acción, emociones y sentimientos.
- Ajustar la acción comunicativa a las posibilidades de comprensión de los compañeros.

Regulación de los procesos grupales:

- Acudir al equipo con prontitud mostrando una disposición constructiva en relación con él.
- Tomar iniciativa para expresar puntos de vista.
- Seleccionar e integrar lo más relevante de las ideas aportadas en el equipo.
- Sintetizar claves de actuación e ideas consensuadas.
- Explicar y verificar que se ha comprendido lo explicado.
- Proporcionar a los compañeros información relevante para su aprendizaje.
- Mostrar disposición para escuchar.
- Participar desde la puesta en juego de ciclos de acción-reflexión-acción, aplicando las conclusiones de la reflexión a nuevas acciones.
- Coordinar las acciones con las de los compañeros.
- Manifestar confianza en los compañeros de equipo.
- Mostrar actitudes de autosuperación, implicación y deseo de progreso en el aprendizaje propio y de coimplicación en el de los compañeros.
- Verificar en qué medida el proceso del equipo y los aprendizajes adquiridos se ajustan a lo demandado, tomando decisiones de forma consecuente.

Habilidades sociales:

- Pedir ayuda e información en relación con la actuación individual y/o grupal.
- Ofrecerse para ayudar, explicar, aclarar y proporcionar información.
- Reconocer, valorar y utilizar los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.
- Mostrar una actitud constructiva al corregir la actuación de los compañeros.
- Mostrar respeto en situaciones de discrepancia.
- Actuar asertivamente.
- Resolver conflictos dialogando mediante la negociación o la colaboración.

Prosocialidad:

- Acoger dentro del equipo y mostrar apoyo emocional.
- Alentar a los compañeros y animar cuando la motivación es baja.
- Mostrar apoyo afectivo y empatía.
- Manifiestar una especial atención a quienes más lo necesitan, actuando con equidad.
- Mostrar una actitud crítica ante estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o exclusión.

Procesamiento cognitivo y metacognición:

- Identificar la información relevante.
- Comprender la información recibida.
- Comparar las acciones de los compañeros con referentes dados y verificar puntos de ajuste y desajuste.
- Valorar resultados en función de criterios preestablecidos.
- Planificar una secuencia de acciones para lograr objetivos compartidos.
- Generar respuestas diversas ante una situación.
- Tomar conciencia del propio conocimiento.

Práctica motriz contextualizada:

- Tomar decisiones que den respuesta inteligente a lo demandado por la situación motriz.
- Poner en juego habilidades motrices ajustándose a las demandas de la situación.
- Transferir el aprendizaje a situaciones motrices que requieren de las mismas habilidades y a otras con la misma lógica interna.

Para cada uno de estos referentes puede establecerse una escala descriptiva o rúbrica⁷ que permite concretar el grado de logro alcanzado por los alumnos. En el último capítulo de este texto ofreceremos un ejemplo en esta dirección.

Mientras, en la tabla 3 presentamos estos referentes y las estructuras cooperativas, que presentaremos en el próximo capítulo, a las que se asocian.

Tabla 3 – Referentes en diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo

REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	Enseñanza recíproca	Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.	Aprendizaje en equipos cooperativos	1-2-4	Resolución de problemas en equipos cooperativos	Descubrimiento compartido	Folio giratorio	Puzle	Proyectos motores cooperativos	Aprendizaje cooperativo a partir de problemas
	Comunicación									
Respetar el turno de palabra.										

⁷Tal como concretaremos en el último de los capítulos de este libro, las escalas descriptivas aportan información detallada, de acuerdo con distintos niveles, sobre el grado de aprendizaje, sobre producciones o sobre conductas de los alumnos. Tal como señalan López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en el contexto anglosajón se ha generalizado el término “rubric” para aludir a las escalas descriptivas. Y en nuestro entorno se ha asumido su traducción como “rúbrica”, aún cuando en castellano, dicho término nada tiene que ver con las escalas descriptivas. Y el término “rúbrica” forma parte ya del imaginario propio del mundo educativo. Habría cabido la traducción de otra acepción de la palabra “rubric” entendida como “categoría”, que se aproxima, en mayor grado, a la idea implícita en la noción de escala descriptiva. Con todo, en este texto nos referiremos indistintamente a los términos escala descriptiva o rúbrica.

Expresar verbalmente, con fluidez, ideas, propuestas de acción, emociones y sentimientos.									
Ajustar la acción comunicativa a las posibilidades de comprensión de los compañeros.									
Escuchar activamente.									

REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	Enseñanza recíproca	Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.	Aprendizaje en equipos cooperativos	1-2-4	Resolución de problemas en equipos cooperativos	Descubrimiento compartido	Folio giratorio	Puzle	Proyectos motores cooperativos	Aprendizaje cooperativo a partir de problemas
Regulación del proceso de equipo										
Acudir al equipo con prontitud mostrando una disposición constructiva en relación con él.										
Tomar iniciativa para expresar puntos de vista.										
Seleccionar e integrar lo más relevante de las ideas aportadas en el equipo.										
Sintetizar claves de actuación e ideas consensuadas.										
Explicar y verificar que se ha comprendido lo explicado.										
Proporcionar al compañero información relevante para su aprendizaje.										
Mostrar disposición para escuchar.										

Participar desde la puesta en juego de ciclos de acción-reflexión-acción, aplicando las conclusiones de la reflexión a nuevas acciones.									
Coordinar las acciones con las de los compañeros.									
Manifiestar confianza en los compañeros de equipo.									
Mostrar actitudes de autosuperación, implicación y deseo de progreso en el aprendizaje propio y de coimplicación en el de los compañeros.									
Verificar en qué medida el proceso del equipo y los aprendizajes adquiridos se ajustan a lo demandado.									

REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	Enseñanza recíproca	Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.	Aprendizaje en equipos cooperativos	1-2-4	Resolución de problemas en equipos cooperativos	Descubrimiento compartido	Folio giratorio	Puzle	Proyectos motores cooperativos	Aprendizaje cooperativo a partir de problemas
Habilidades sociales										
Pedir ayuda e información en relación con la actuación individual y/o grupal.										
Ofrecerse para ayudar, explicar, aclarar y proporcionar información.										
Reconocer, valorar y utilizar los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.										

Mostrar una actitud constructiva al corregir la actuación de los compañeros.									
Mostrar respeto en situaciones de discrepancia.									
Actuar asertivamente.									
Resolver conflictos dialogando mediante la negociación o la colaboración.									

REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO	Enseñanza recíproca	Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.	Aprendizaje en equipos cooperativos	1-2-4	Resolución de problemas en equipos cooperativos	Descubrimiento compartido	Folio giratorio	Puzle	Proyectos motores cooperativos	Aprendizaje cooperativo a partir de problemas
Prosocialidad										
Acoger dentro del equipo y mostrar apoyo emocional.										
Alentar a los compañeros y animar cuando la motivación es baja.										
Mostrar empatía.										
Manifiestar una especial atención a quienes más lo necesitan, actuando con equidad.										
Mostrar una actitud crítica ante estereotipos y una disposición proactiva ante situaciones de discriminación o exclusión.										

<p style="text-align: center;">REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<p style="text-align: center;">Enseñanza recíproca</p>	<p style="text-align: center;">Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizaje en equipos cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">1-2-4</p>	<p style="text-align: center;">Resolución de problemas en equipos cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">Descubrimiento compartido</p>	<p style="text-align: center;">Folio giratorio</p>	<p style="text-align: center;">Puzle</p>	<p style="text-align: center;">Proyectos motores cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizaje cooperativo a partir de problemas</p>
<p>Procesamiento cognitivo y metacognitivo</p>										
<p>Identificar la información relevante.</p>										
<p>Comprender la información recibida.</p>										
<p>Comparar las acciones de los compañeros con referentes dados y verificar puntos de ajuste y desajuste.</p>										
<p>Valorar resultados en función de criterios preestablecidos.</p>										
<p>Planificar una secuencia de acciones para lograr objetivos compartidos.</p>										
<p>Generar respuestas diversas ante una situación.</p>										
<p>Tomar conciencia del propio conocimiento.</p>										

<p style="text-align: center;">REFERENTES NECESARIOS COMO APRENDIZAJES PREVIOS Y SUSCEPTIBLES DE SER ENRIQUECIDOS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO</p>	<p style="text-align: center;">Enseñanza recíproca</p>	<p style="text-align: center;">Cooperación con reparto responsabilidades sobre claves de observación.</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizaje en equipos cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">1-2-4</p>	<p style="text-align: center;">Resolución de problemas en equipos cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">Descubrimiento compartido</p>	<p style="text-align: center;">Folio giratorio</p>	<p style="text-align: center;">Puzle</p>	<p style="text-align: center;">Proyectos motores cooperativos</p>	<p style="text-align: center;">Aprendizaje cooperativo a partir de problemas</p>
<p>Práctica motriz contextualizada</p>										
<p>Tomar decisiones que den respuesta inteligente a lo demandado por la situación motriz.</p>										
<p>Practicar acciones motrices ajustándose progresivamente a las demandas de la situación.</p>										
<p>Transferir el aprendizaje a situaciones motrices que requieren de las mismas habilidades y a otras con la misma lógica interna.</p>										

6.4 DECISIONES PREVIAS

Hay decisiones de singular relevancia que han de tomarse con carácter previo a la puesta en práctica de situaciones de aprendizaje cooperativo y ante las que se abre un crisol de alternativas. Partiendo de diferentes interrogantes vamos a hacer un recorrido por ellas.

Figura 22 – Decisiones previas al programar la acción a través del aprendizaje cooperativo



6.4.1 ¿Qué enseñar a través del aprendizaje cooperativo?

Como punto de partida, Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalan que, a priori, cualquier tarea puede reestructurarse para ser abordada desde aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Básicamente esta afirmación encierra un riesgo por su vocación generalizadora. Pero es preciso considerar que la diversidad de alternativas metodológicas integradas dentro del aprendizaje cooperativo permite acomodarse a aprendizajes plurales. De este modo, es posible tratar, desde el aprendizaje cooperativo, conceptos, principios de acción en contextos lúdicos o deportivos, habilidades, actitudes y valores. Existen alternativas metodológicas cooperativas que ahondan en la exploración creativa y en la búsqueda de opciones motrices ante una determinada situación problema, y otras más ligadas a la reproducción de modelos. Y se puede abordar, desde la metodología cooperativa, el aprendizaje tanto de la toma de decisiones, como de las habilidades y de la técnica específica en situaciones motrices, juegos y deportes con diferentes lógicas internas: individuales, de oposición, de cooperación o de colaboración-oposición. Las posibilidades son, en consecuencia, múltiples y la decisión sobre el mayor o menor uso del aprendizaje cooperativo en contextos diversos habrá de estar mediatizada por otras cuestiones como puede ser la importancia

que se atribuye a los aspectos en los que el aprendizaje cooperativo se ha revelado como una opción singularmente enriquecedora, la distribución del tiempo de compromiso motor en el seno de las clases, en la medida en que este queda, dentro de algunas opciones de aprendizaje cooperativo, reducido, el valor concedido al tiempo con auténtico sentido educativo, la adecuación de cada opción de aprendizaje cooperativo a cada persona, a cada equipo y al propio objeto de aprendizaje, o las experiencias previas vividas por los alumnos.

6.4.2 ¿Cómo crear los equipos?

Tanto en el ámbito educativo general (Gavilán y Alario, 2010; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2012; Rué, 1998), como en el propio de la educación física, (Curto, Gelabert, González y Morales, 2009; Dyson, 2003; Grineski, 1996; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2004a; Velázquez, 2010) existe un consenso al considerar la heterogeneidad como base de la creación de equipos de aprendizaje cooperativo. Pero hablamos de heterogeneidad, ¿en relación con qué? Los criterios pueden ser plurales. Así y a modo de ejemplo, Pujolàs (2012), alude a la generación de tres grupos en el seno del aula: menos aventajados en nivel de actividad, motivación, capacidad para estimular al grupo, iniciativa...; otro en el que se ubica las personas con mayor capacidad en estos ámbitos; y un tercero situado a nivel intermedio. A partir de ahí se crean equipos de 4 participantes que integran en su seno a dos miembros del grupo intermedio y a uno perteneciente a cada uno de los grupos extremos. De este modo, se pone en evidencia que, en la formación de los equipos, no puede desvincularse la heterogeneidad del número de integrantes del propio equipo, en la medida en que un mayor número de personas integradas en su conjunto facilita la ampliación del espectro de referentes sobre los que construir dicha heterogeneidad. Llopis (2011), por su parte, focaliza la atención en las personas y resalta como referencias las características psicológicas, sociológicas y de personalidad, además de las relacionadas con el aprendizaje. Mientras, Slavin (1985) plantea como criterios en el andamiaje de la creación de equipos heterogéneos el rendimiento académico, el sexo, el origen étnico... Se trata, en última instancia, de considerar que *cada grupo es un microcosmos de la clase en nivel de logro académico, sexo y etnicidad* (Slavin, 1985).

Trasladar estas propuestas al día a día, implica delimitar, en cada caso, cuáles son los criterios que servirán de referencia, lo que estará singularmente ligado a los elementos de diversidad que convergen en el grupo y a los aprendizajes previos demandados por la propia estructura de aprendizaje cooperativo, así como por el objeto de aprendizaje acometido desde ella.

Así, dentro de los primeros cabe destacar:

- El origen nacional, étnico o cultural.
- El sexo.
- La práctica motriz previa en contexto extraescolar.
- ...

Por lo que respecta a los aprendizajes previos, estos remiten a aspectos como:

- La capacidad para dialogar y comunicarse.
- La empatía y las habilidades sociales.
- La disposición para convivir a partir de la diversidad en competencias, étnica, social o cultural.
- La capacidad de observación y de comparación de la acción de los compañeros con un modelo de decisión o de ejecución.
- La competencia motriz en relación con la actividad física a la que se accede desde el aprendizaje cooperativo.
- La disposición para estimular al grupo.
- La capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva dialógica en busca de soluciones válidas para todos.
- La capacidad para generar y alimentar proyectos compartidos.
- La disposición de habilidades de liderazgo constructivo.
- La motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- ...

A partir de ahí, será la intencionalidad educativa que se priorice, la que servirá de eje vertebrador de la selección de criterios. Así, por ejemplo, si lo que tratamos es de promover las relaciones interétnicas, o las relaciones constructivas entre personas de ambos sexos, estos serán referentes de selección heterogénea. Si de forma adicional tratamos de incrementar la

productividad del grupo en relación con el aprendizaje, al aproximarnos, por ejemplo, a una habilidad compleja practicada en contexto extraescolar por parte del alumnado, se sumaría la competencia motriz en relación con dicha habilidad, a los referentes en la génesis de los equipos. En cualquier caso, resulta obvio considerar que la ampliación en el número de criterios de base suma complejidad a la tarea de creación de los equipos.

En última instancia, hemos de tener en cuenta que para que se articulen procesos de auténtica cooperación las personas que integran el equipo han de poseer capacidades complementarias, que se comprometan con un propósito común ligado al aprendizaje, que se propongan ser productivas y que sigan un enfoque común (Más, Negro y Torrego, 2012). La heterogeneidad opera en beneficio del primero de los referentes: la complementariedad en las habilidades, capacidades y aprendizajes previos entre los integrantes del equipo. Pero sirve también para reproducir el microcosmos que supone el espacio vivencial de los alumnos. Y este hecho es especialmente relevante en una educación física orientada hacia la vida de los alumnos fuera de los muros de la escuela.

6.4.3 ¿Quién crea los equipos?

En lo relativo a quién define los equipos, existen diferentes opciones:

- El educador designa sus componentes. Se puede incluir esta alternativa partiendo de criterios educativos: homogeneidad o heterogeneidad en relación con diferentes aspectos, inclusión, búsqueda de la comunicación entre personas que no interactúan con frecuencia, etc. O bien se puede realizar la distribución al azar.
- El educador y la clase escogen de mutuo acuerdo. Es el resultado de la búsqueda de puntos de intersección entre las demandas de los alumnos y los referentes educativos que para el educador resultan irrenunciables.
- La elección la realizan los alumnos, si bien esta está condicionada por el educador. Los alumnos eligen, pero con carácter previo, el educador pone condiciones como que los grupos sean mixtos, que en cada grupo se integre al menos un participante con experiencia previa en la actividad a realizar...
- Los alumnos eligen de forma autónoma y sin restricciones.

Los planteamientos coherentes con un modelo de enseñanza por competencias (Blázquez y Sebastiani, 2009) llevan hacia alternativas emancipadoras en las que los alumnos toman las decisiones de forma responsable y se promueve la reflexión y la acción tendente a propiciar la participación de todos los integrantes del grupo, la inclusión, la equidad de género y la corresponsabilidad. Dentro de este marco se ubica el estilo actitudinal de Pérez-Pueyo (2005). Desde él se propone la creación de parejas libremente escogidas en función de quién proporciona seguridad afectiva. De las parejas se pasa a su integración en grupos en los que se asocian varias de estas parejas iniciales para acometer nuevas situaciones de aprendizaje.

Pero en el proceso de toma de decisiones, es preciso tomar en consideración que el respeto a la heterogeneidad de los grupos, al que aludíamos como referencia bajo el epígrafe anterior, difícilmente se va a mantener si se promueve la libre elección sin condiciones. Cuando se deja a los alumnos organizar sus propios equipos suelen manifestarse tendencias que imposibilitan la convivencia en la diversidad: resistencia a los grupos mixtos, un número de componentes diferente al que servía de referencia, grupos que se generan por exclusión, presencia de alumnos aislados... (Rué, 1998).

Aceptadas estas premisas, es preciso tener en cuenta que la creación de grupos heterogéneos formados espontáneamente y en los que se convive con normalidad con el hecho que implica no coincidir necesariamente con las personas con las que se tiene más afinidad, ha de ser contemplada desde una óptica teleológica, como horizonte que implica aceptar a los demás, desde la inclusión, la adhesión al grupo y la cohesión y desde la conciencia de participar en un proyecto compartido. Y el hecho que supone reflexionar sobre los procesos que acontecen en el seno de grupos heterogéneos formados por el docente o generados desde una elección condicionada, que resulten productivos desde la óptica de aprendizaje y que creen las condiciones para el bienestar personal y la convivencia, son un puerto en el transitar hasta ese horizonte.

De este modo, el proceso puede avanzar desde la elección por parte del docente, justificada ante el alumnado, y construida a partir de la búsqueda de equipos heterogéneos en función de criterios relevantes desde una óptica educativa, hasta la libre elección, ejercida desde la responsabilidad,

pasando por episodios de elección condicionada y ligada a los referentes de heterogeneidad marcados por el docente. En este último contexto y en el de libre elección, conviene revisar la estructura y dinámica social del grupo de clase, pues en su seno pueden formarse equipos que respeten los criterios de heterogeneidad, pero que no respondan a una auténtica elección de cada persona, sino que más bien surjan de la exclusión en relación con otros equipos. Se albergaría, de este modo, un espacio que jerarquizaría las posibilidades de elección personal, en detrimento de personas concretas. La flexibilidad en el número de alumnos por equipo para que encontrara encaje por elección personal las personas que se hubieran quedado sin grupo de referencia, podría ser una alternativa.

Por otro lado, tampoco se puede obviar que las decisiones han de estar mediadas por las necesidades y singularidades de cada grupo y de cada persona. Y, del mismo modo, es preciso tener en cuenta que dentro del espectro de estructuras de aprendizaje cooperativo la generalización de la demanda de heterogeneidad puede resultar sesgada, máxime si vinculamos la estructura al objeto de aprendizaje y al sentido educativo de la propia situación. Tal vez un ejemplo clarifique este planteamiento. Con un grupo que ha experimentado distintas habilidades circenses desde estructuras de aprendizaje cooperativo desembocamos en la creación de un gran proyecto: El circo de los sueños, que integra números ligados a las opciones experimentadas, desde proyectos cooperativos. ¿Hemos de respetar, en este caso, el principio de heterogeneidad bajo elección por parte del docente o desde la elección condicionada por parte del alumnado? ¿O cabe la libre elección en función de los intereses de cada alumno en relación con la actividad circense con la que se sienta más identificado? Desde nuestra óptica, la libre elección estaría, en este caso, plenamente justificada aun cuando los grupos resultaran homogéneos; máxime si el bagaje previo hubiera llevado a transitar por espacios de heterogeneidad enriquecedores para todos.

6.4.4 ¿Cuántos integrantes en cada equipo?

Otra de las cuestiones que generan incertidumbre, tiene que ver con el número de personas que ha de integrar un equipo cooperativo.

En relación con ella los principales referentes llevan a comenzar por grupos más reducidos para ir incrementando progresivamente el número de integrantes. Y, de forma complementaria, delimitan un número máximo más allá del cual los grupos de aprendizaje cooperativo no mantienen una dinámica óptima (Ruiz Omeñaca, 2008).

Fiel a estas premisas, Jacobs (2006), recomienda comenzar el aprendizaje cooperativo en parejas, para ir incrementando progresivamente el tamaño del grupo, lo que implica sumar opiniones, visiones e ideas, con el consiguiente enriquecimiento recíproco entre el alumnado.

Y estableciendo límites Grisan y Mollinelli (2001) resaltan como dificultad el hecho que implica generar grupos grandes.

Slavin (1985) fija entre cuatro y seis la referencia.

Gavilán y Alario (2010) señalan que no conviene que los grupos sean numerosos teniendo en cuenta que los grupos más grandes acarrearán estructuras y un funcionamiento más complejo. También se incrementa la posibilidad de que la responsabilidad individual se diluya. Para ellos, entre dos y cinco es una buena referencia.

Pujolàs (2008), por su parte, promueve la generación de grupos estables de cuatro integrantes.

Fijadas estas premisas y prestando atención a las singularidades propias de nuestra área, las referencias pasan por moverse entre los límites establecidos de un modo general (de dos y seis integrantes en cada equipo). La decisión, en cualquier caso, ha de estar condicionada por:

- La edad de los participantes: a menor edad los grupos de referencia han de ser más reducidos.
- Las experiencias previas en contextos de aprendizaje cooperativo.
- El grado de adquisición de los aprendizajes y competencias previas que permiten afrontar las propias situaciones de aprendizaje desde la cooperación.
- Lo que determina cada estructura de aprendizaje cooperativo.
- La dinámica del propio grupo de clase y de los subgrupos que se integran en su seno. Partiendo de ella y con el fin de que nadie quede fuera de un equipo donde puede encontrar un espacio de progreso, puede ser interesante fijar horquillas numéricas en lugar de un número concreto de alumnos (Pérez-Pueyo, 2005).

6.4.5 ¿Cuánto tiempo mantenemos el equipo?

Finalmente, es preciso fijar el tiempo en el que se mantendrá un equipo de aprendizaje cooperativo.

También en este caso, las referencias se mueven dentro de un abanico amplio. No en vano, Johnson, Johnson y Holubec (1999) aluden a la permanencia en el equipo dentro de un periodo que va de una hora hasta una semana. Mientras Pujolàs (2008) mantiene como referencias intervalos temporales más amplios que pueden abarcar incluso un curso escolar.

En este contexto, cabe resaltar que los equipos estables proporcionan más seguridad, suscitan un menor tiempo de organización una vez que se han definido referentes para cada persona y permite un mayor conocimiento recíproco (Curto, Gelabert, González y Morales, 2009), mientras que los cambios precipitados en los equipos conllevan dificultades en pos de propiciar progresos en los diferentes ámbitos de desarrollo personal, en relación con el conocimiento recíproco entre las personas y en lo que se refiere a la oportunidad que supone afrontar y superar dificultades (Grisham y Mollinelli, 2001; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001).

Con todo, se hace precisa, también, la rotación en la medida en que esta brinda la oportunidad de que cada alumno interactúe con todos los miembros de la clase y permite generar grupos de clase cohesionados desde la concepción de la propia clase como un gran equipo que integra a los diferentes equipos albergados en su seno.

Partiendo de esta premisa, se hace necesario mantener el equipo hasta que se hayan conseguido los objetivos para él propuestos y se haya finalizado con éxito la tarea (Gavilán y Alario, 2010), pero avanzar después hacia la reelaboración de los diferentes equipos, dentro de un contexto en que los citados objetivos han de plantearse tomando en consideración una doble dimensión: la relacionada con los aprendizajes vinculados a la práctica motriz y acometidos desde el aprendizaje cooperativo y la que tiene que ver con el dominio de habilidades sociales y de actitudes prosociales que permiten interactuar en el seno del grupo y cooperar en el aprendizaje.

También en este caso la propia estructura de aprendizaje cooperativo ejerce su influencia, toda vez que algunas de ellas pueden ver fraguado su potencial en una o en unas pocas sesiones de no muchos minutos, mientras que otras requieren de un intervalo temporal mucho más amplio.

En cualquier caso, las decisiones sobre quién genera los equipos, cómo se realiza esa generación, cuantas personas los integran y durante cuánto tiempo se mantienen, no resultan independientes entre sí y han de abordarse de un modo integrador y verse concretadas en relación con cada estructura de aprendizaje cooperativo. A la presentación de dichas estructuras dedicamos el próximo capítulo.

REFERENCIAS:

- Blázquez, D. y Sebastiani, E. M. (Ed.) (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. INDE.
- Curto, C; Gelabert, I; González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física*. INDE.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Garduño Durán, J.; Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C. y Valero Valenzuela, A. (2023). *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte*. Qartuppi
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. CCS.
- Grisham, D. & Mollinelli, P. (2001). *Cooperative Learning. Professional's Guide*. Teacher Created Materials, Inc.
- Jacobs, G. M.; McCafferty, S. G. & Da Silva, A. Ch. (2006). Roots of cooperative learning & general education. In McCafferty, S G., Jacobs, G. M., Iddings Da Silva, A. C., *Cooperative Learning and Second Language Teaching* (pp. 9-17). Cambridge University Press.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 972, 37-42.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. En R. Omeñaca, E. Puyuelo y J. V. Ruiz Omeñaca, *Explorar, jugar cooperar*. Paidotribo.
- Pujolàs, P (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En Torregro, J. C. y Negro, A. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*, (pp. 77-104). Alianza Editorial.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir (coord.). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-50). Graó.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). El juego motor cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?... Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-112.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2023). La metodología de la educación física: de los estilos de enseñanza a los modelos pedagógicos. En Garduño Durán, J.; Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C. y Valero Valenzuela, A., *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte* (pp. 10-26). Qartuppi.

LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA: CÓMO IMPLEMENTARLO EN EL CONTEXTO DE CLASE

Gloria Alonso Fernández
Carolina Echarri Sáenz
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

7.1 ENSEÑANZA RECÍPROCA.

Dentro del espectro de estilos de enseñanza creado por Mosston (1978) y modificado posteriormente por Mosston y Asworth (1996) se sitúa la enseñanza recíproca. En su concepción los citados autores no resaltan su carácter cooperativo y focalizan su mirada en dos referentes: las relaciones sociales entre compañeros y las condiciones que permiten ofrecer feedback con inmediatez, teniendo en cuenta que este es proporcionado por los alumnos. Pero impregnado de los referentes a los que remiten las propuestas de Johnson y Johnson (1999) y Kagan (1999) se trata de una alternativa de aprendizaje cooperativo singularmente enriquecedora.

7.1.1 ¿Cómo se articula el proceso?

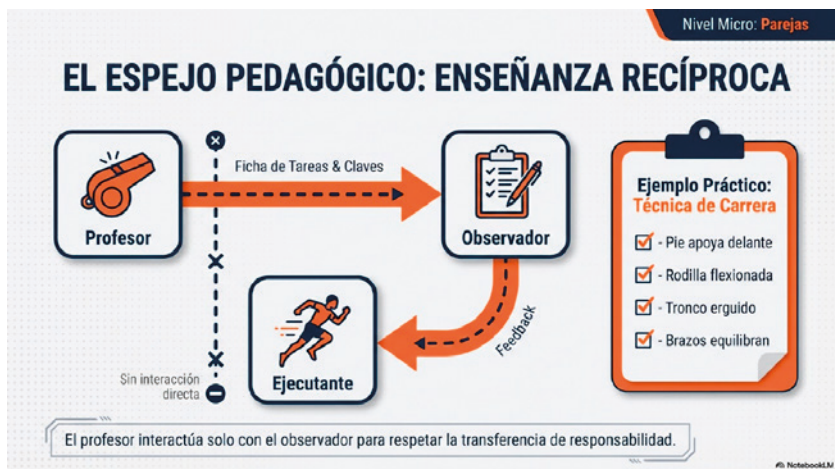
La enseñanza recíproca se basa en la división del grupo en parejas, si bien Mosston y Ashworth (1996) se refieren a la posibilidad de establecer grupos de tres o cuatro integrantes. A partir de ahí, y en el contexto del aprendizaje, se establece la siguiente secuencia:

- El profesor proporciona al alumnado una ficha que contiene la descripción de la tarea a realizar, así como las claves de observación de la acción de los alumnos, acompañada, en su caso por imágenes que ilustren la tarea. Se puede sumar, especialmente en los primeros episodios de enseñanza recíproca, una muestra de los comportamientos verbales que conviene utilizar al brindar

feedback, insistiendo en que es preciso comenzar por señalar lo que se hace bien y proporcionar la información de los aspectos susceptibles de mejora en un tono inequívocamente positivo y desde la responsabilidad asumida en relación con el compañero y su aprendizaje.

- Un miembro de cada pareja o de cada equipo realiza actividades relacionadas con el aprendizaje mientras que un compañero ofrece información de acuerdo con las claves de observación que le ha proporcionado el profesor.
- Periódicamente se intercambian los roles con lo cual, completado el proceso, todos los integrantes de la pareja o el equipo habrán realizado tareas de aprendizaje y habrán dado y recibido feedback en la interacción con el compañero o los compañeros.
- Mientras, el educador se dirige a la persona que proporciona feedback, si es preciso, con el fin de que preste atención a aspectos concretos de la observación, proporcione una buena información, regule adecuadamente el diálogo... Pero no se establece interacción con el alumno que participa desde la acción motriz, bajo la premisa de que ha de respetarse la transferencia a su compañero de la responsabilidad sobre el feedback. En consecuencia, dentro de la triada ejecutante-observador-profesor, el ejecutante solamente establece interacción con el observador, este se comunica tanto con el ejecutante como con el profesor, y el profesor solamente mantiene su comunicación con el observador.
- En el momento final de la sesión de clase el profesor ofrece feedback a todo el equipo, tanto en relación con los roles asumidos como con el aprendizaje. Y estos aspectos pueden ser afrontados desde procesos de evaluación compartida.

Figura 23 – Enseñanza recíproca



En el proceso seguido dentro de la enseñanza recíproca cabe destacar la importancia que ejerce la interdependencia de metas a partir de la definición clara del objetivo, cifrado en progresos para todos los integrantes dentro del grupo. Esta se ve complementada por la de roles en la medida en que dichos roles están claramente definidos y sus funciones delimitadas. Asimismo, en una parte importante de las situaciones de aprendizaje, se crea una interdependencia de carácter ambiental. Por otro lado, es preciso resaltar que esta opción metodológica está estructurado, para maximizar la interacción en paralelo y la participación equitativa. Demanda de habilidades sociales relacionadas con el diálogo, la escucha activa, la petición y la concesión de ayuda... Y en ella adquieren una relevancia singular la responsabilidad individual y grupal y la revisión de los procesos de grupo, formando parte de la reflexión el propio funcionamiento del grupo, la identificación de lo que, en relación con él, está haciendo bien y la delimitación de los aspectos susceptibles de mejora.

7.1.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde la enseñanza recíproca?

Por lo que respecta a los aprendizajes en relación con los cuales la enseñanza recíproca mantiene un mayor potencial, Mosston y Ashworth (1996) prestan fundamentalmente atención a modelos de ejecución. No obstante, las posibilidades van más allá. De este modo cabe hacer uso de esta alternativa metodológica para tratar:

- Habilidades motrices básicas y genéricas en contextos diversos.
- Habilidades técnicas en deportes y situaciones motrices individuales, de oposición, de cooperación y de colaboración-oposición, tanto en entornos estables como inestables.
- Decisiones tácticas que puedan traducirse en acciones objetivables y observables.

En todos los casos, se trata de situaciones ligadas a modelos de ejecución o de toma de decisiones.

7.1.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Existen alternativas metodológicas que mantienen importantes puntos de intersección con la enseñanza recíproca, si bien suman una mayor complejidad. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- Enseñanza en grupos reducidos (Delgado Noguera, 1991; Sicilia y Delgado Noguera, 2002). En grupos más numerosos (de 3 a 5 integrantes) y con 1 o 2 ejecutantes de la práctica motriz, se suma a la enseñanza recíproca el establecimiento de roles adicionales al de quien ejecuta y quien observa: registrar puntuaciones, mantener las normas, realizar ayudas físicas... El profesor presenta la tarea, así como los aspectos a observar, la ayuda a realizar y los elementos a evaluar, lo que amplía las responsabilidades asumidas por los alumnos. Los roles se rotan dentro de un episodio de aprendizaje.
- Verificación realizada por pares (Pairs-check-perform) (Grineski, 1996). Partiendo de equipos de cuatro personas, se realiza un primer episodio de enseñanza recíproca por parejas, para, a continuación, verificar cada una de las dos parejas integradas en el equipo, si ambos miembros de la otra pareja han alcanzado los aprendizajes deseados. Al proceso de enseñanza recíproca se suma, por lo tanto, una segunda observación en la verificación de los aprendizajes logrados.
- Equipos de aprendizaje (learning teams) (Grineski, 1996). Tras la presentación de la tarea a realizar por parte del profesor y la demostración de esta, se divide la clase en equipos de 4 personas que asumen roles complementarios: ejecutante, observador-ano-

tador, encargado de proporcionar feedback y organizador del grupo. Los roles se rotan de tal forma que cada rol es asumido por todos los integrantes del grupo.

- PACER (Performer and coach earn rewards) (Barret, 2005) que suma la valoración del docente como complemento a la realizada por los compañeros y añade incentivos a partir de la puntuación obtenida.

7.1.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza la enseñanza recíproca? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Entre las principales aportaciones educativas de la enseñanza recíproca cabe resaltar que:

- Transfiere a los alumnos la responsabilidad sobre el feedback.
- Crea posibilidades para recibir información a lo largo de todo el proceso.
- Propicia una mayor participación cognitiva y metacognitiva, al tener que centrarse en las claves de ejecución de una acción o de un proceso, al contrastarlas con lo que sucede y al comunicar los resultados de esa comparación.
- Sitúa a los alumnos ante la posibilidad de desempeñar roles complementarios basados en la igualdad de estatus.
- Abre vías hacia la comunicación positiva y hacia el establecimiento de relaciones basadas en la empatía, la responsabilidad hacia el otro y la ayuda recíproca dentro de la pareja o el grupo, profundizando en la adquisición de habilidades sociales y de actitudes prosociales.

Por lo que respecta a sus dificultades y limitaciones, estas tienen que ver con:

- La posibilidad de abrir vías hacia el pensamiento divergente, pues se trata esta de una opción metodológica propicia para la reproducción de modelos, pero no para la producción. En última instancia, la enseñanza recíproca no resulta adecuada para la búsqueda de respuestas variadas ante un determinado problema de índole motriz o la exploración creativa de la corporeidad y la motricidad.

- La maximización del tiempo de compromiso motor, toda vez que una parte importante del tiempo se dedica a proporcionar feedback. No obstante, que el tiempo de compromiso motor se reduzca no implica que ese tiempo no tenga un sentido con orientación educativa.
- La posibilidad de adecuar tanto la asunción del rol de observador como las claves de observación, a la heterogeneidad de la clase en cuanto a las capacidades de observación, de comparación, de contraste de la ejecución con los criterios establecidos y de comunicación. A veces podemos encontrarnos con que los alumnos no saben qué hacer y cómo hacerlo, si bien las propias situaciones de enseñanza recíproca, acompañadas por la adecuada orientación por parte del profesor, abren puertas hacia el aprendizaje en relación con dicho rol y con las capacidades que demanda. En esta misma dirección, Mosston y Ashworth (1996) ven en este estilo de enseñanza una oportunidad de aprendizaje para alumnos con dificultad para observar y/o comunicar.

7.1.5 Transitando por algunos ejemplos

UNA HABILIDAD TÉCNICA EN UN DEPORTE INDIVIDUAL EXTRAPOLABLE A DIFERENTES ESPACIOS DE PRÁCTICA. LA TÉCNICA DE CARRERA EN LA INICIACIÓN AL ATLETISMO

Mejorar nuestra técnica de carrera nos ayudará economizar energía cuando corremos, a desplazarnos más rápido, a sentirnos mejor y a aplicar las mejoras a todas las actividades físicas y deportivas que requieran de la carrera.

Durante los próximos días dedicaremos 15 minutos a mejorar nuestra técnica de carrera. Para ello nos colocaremos en parejas. Una persona correrá con diferentes ritmos y su compañero/a le proporcionará información para mejorar. Es importante que primero informemos de lo que ya hace bien y después de lo que ha de mejorar. También es importante que le apoyemos y le animemos.

Para correr bien y para ayudar a tus compañeros a mejorar, has de prestar atención a las siguientes CLAVES:

- **Cuando apoyas:**

1. El pie se apoya en el suelo un poco por delante del cuerpo, pero no demasiado.
2. La rodilla está un poco flexionada.
3. Tu pie apoya primero sobre la parte delantera para acabar tomando contacto con el suelo también con el talón y desde ahí inicia el impulso.

- **Cuando impulsas:**

4. Las articulaciones del tobillo, de la cadera y la rodilla se extienden al máximo.
5. El cuerpo esta recto o un poco inclinado hacia adelante.
6. Todos tus movimientos: los de tu pie, tus piernas y tus brazos se orientan hacia delante, en la dirección en la que corres.

- **Mientras tu cuerpo está en el aire:**

7. El tronco se mantiene erguido o ligeramente inclinado hacia delante.
8. La pierna atrasada se flexiona y pasa hacia adelante mientras la pierna adelantada queda atrasada.
9. Los brazos siguen el recorrido inverso a las piernas para equilibrar.
10. Tu pie busca el suelo como si fueras a dar un “zarpazo” para iniciar el impulso.

- **Sumando todas las acciones:**

11. Tratas de lograr una buena frecuencia (dar muchos pasos en poco tiempo) y una buena amplitud (que tus pasos sean largos).



Para evaluar nuestros progresos:

Anota (sí), cuando haya cumplido con el punto correspondiente y (no) cuando no haya cumplido.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Punto 1				
Punto 2				
Punto 3				
Punto 4				
Punto 5				
Punto 6				
Punto 7				
Punto 8				
Punto 9				
Punto 10				
Punto 11				

UNA HABILIDAD TÉCNICA EN UNA ACTIVIDAD INDIVIDUAL. EL GIRO CON PATINES EN LÍNEA

Una vez que dominamos unas técnicas básicas para desplazarnos en línea recta sobre los patines y sabemos detenernos con cierta soltura llega el momento, en nuestro proceso de aprendizaje, de comenzar a realizar algunos giros básicos. De esta manera podremos ir poco a poco desplazándonos con mayor facilidad e ir adquiriendo, con la práctica, mayor destreza y confianza a medida que mejoramos nuestro equilibrio y vamos repartiendo adecuadamente los pesos en cada maniobra que realicemos.

Durante diez minutos en cada una de las próximas sesiones, un miembro de la pareja realizará los siguientes giros y el compañero le ofrecerá información para mejorar. Después cambiaréis los papeles. Acordaos de que os estáis ayudando y los dos sois responsables de lo que aprenda cada uno de vosotros. Éstos son los criterios que nos ayudarán a ofrecer información al compañero:

Giro natural

1. Cuerpo flexionado en todo momento, tanto a la altura de los tobillos, como a la de las rodillas y la cintura.
2. Marcar la posición de tijera (posición básica) con nuestros patines sin separarlos hacia los lados, esto es, adelantando el patín del lado hacia el que pretendemos girar respecto al otro que retrasaremos.
3. Las ruedas de nuestros patines, así como nuestro propio cuerpo, han de inclinarse (tumbarse) hacia el lado al que queremos girar, como si fuéramos en bicicleta, cargando el peso sobre el patín adelantado.
4. Leve giro de nuestra cintura, así como de nuestros brazos, hacia el lado al que pretendemos girar, nos ayudará a hacerlo con más facilidad.



Giro cruzando la pierna exterior por delante

Te permite girar o cambiar de dirección a mayor velocidad que la técnica anterior.

Estas son las claves:

1. Cuerpo flexionado en todo momento, tanto a la altura de los tobillos, como a la de las rodillas y la cintura.
2. Adelanta un poco el pie que está en el lado hacia dónde vas a girar y carga el peso en él (posición básica).
3. Levanto el pie exterior cruzándolo rápida y completamente por delante del patín interior al mismo tiempo que ambos brazos equilibran el movimiento apuntando hacia fuera del círculo.
4. Apoyo rápido del patín que has levantado con la rodilla bien flexionada evitando apoyarlo en la misma línea que el patín interior. Hacerlo más hacia el interior de la curva para evitar tropezarme.
5. Impulsión normal del patín interior volviendo los brazos a su movimiento natural.

Recuérdale primero a tu compañero lo que ya está haciendo bien. Después coméntale los aspectos que ha de mejorar. Y no olvides que ambos os estáis ayudando a aprender.

¡Ánimo! ¡Juntos podéis lograrlo!

Para evaluar nuestros progresos:



Anota (sí), cuando haya cumplido con el punto correspondiente y (no) cuando no haya cumplido.

GIRO EN TIJERA	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Punto 1				
Punto 2				
Punto 3				
Punto 4				
Punto 5				
GIRO CRUZANDO	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
Punto 1				
Punto 2				
Punto 3				
Punto 4				
Punto 5				

UNA HABILIDAD TÉCNICA EN UN DEPORTE DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN. EL TIRO EN LA INICIACIÓN AL FÚTBOL

A partir de la situación 2 contra 2, en el juego “desde nuestro campo” que practicamos ayer, en el que el campo estaba dividido por una línea

central y no podíamos invadir el del equipo contrario llegamos a algunas conclusiones en relación con el tiro. Estas conclusiones nos van a servir para observar a nuestro compañero y ofrecerle información para mejorar. Recuerda que comenzarás por decir qué ha hecho bien, para, a continuación, indicarle los aspectos en los que puede mejorar.

1. Cuando quiero tirar con fuerza me dirijo hacia el balón atacándolo de frente en dirección hacia la portería.
2. Cuando quiero tirar con fuerza mi pie de apoyo está a la altura del balón o ligeramente adelantado, mi tronco está inclinado hacia adelante y golpeo con el empeine.
3. Cuando quiero colocar el balón en una zona alejada del portero sin la necesidad de lanzar fuerte, me dirijo hacia el balón ligeramente de lado en relación con la portería.
4. Cuando quiero colocar el balón mi pie de apoyo está a la altura del balón o ligeramente rezagado, mi tronco un poco inclinado hacia atrás si quiero que el balón suba, o inclinado hacia delante si deseo que vaya raso y golpeo con el interior, el exterior o el empeine, en función de la trayectoria que deseo que siga el balón.



Anotaremos los resultados. Y repetiremos este mismo proceso durante 20 minutos en tres sesiones consecutivas.

Los logros serán responsabilidad de todas y cada una de las personas que formáis parte del equipo. Y lo mismo sucederá, si no se alcanzan progresos.

Para evaluar nuestros progresos:

Anota (sí), cuando haya cumplido con el punto correspondiente y (no) cuando no haya cumplido.

PRIMERA SESIÓN:								
Punto 1								
Punto 2								
Punto 3								
Punto 4								
ÚLTIMA SESIÓN:								
Punto 1								
Punto 2								
Punto 3								
Punto 4								

NOMBRE:

Al inicio ha cumplido con los puntos:

- 1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.
- 2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.
- 3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.
- 4 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

Y al final hemos logrado que cumpliera con los puntos:

- 1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.
- 2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

4 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

¿Ha contribuido al aprendizaje de su compañero?

LA TOMA DE DECISIONES EN UN DEPORTE DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN. EL TRIÁNGULO DE AYUDAS EN LA INICIACIÓN AL BALONCESTO

A partir de la situación 2 contra 2, jugada ayer y de las respuestas que compartimos llegamos a una conclusión que es muy importante cuando jugamos al baloncesto:

Un jugador que defiende a un atacante sin balón ha de formar un triángulo (triángulo de ayuda) entre él, el atacante sin balón y el atacante con balón, de manera que pueda estar a una distancia tal que le permita ayudar a su compañero, si éste es superado por el atacante con balón y cortar el pase, o defender cuando su atacante recibe el balón.

Para ello nos vamos a ubicar en equipos de seis personas. Cuatro juegan en situación de 2 contra 2 y dos observan (uno a cada defensor). Después cambiaremos los papeles.

Tened en cuenta que las situaciones han de ser equilibradas de tal forma que no haya mucha diferencia entre jugadores, porque si no, puede ocurrir que uno de vosotros decida bien lo que hacer, pero no pueda llevarlo a cabo, porque el atacante que tiene asignado se mueve con mayor rapidez y no llega a defenderlo.

Nuestra misión cuando observamos es ayudar a aprender, ofreciendo información a nuestros compañeros.

Hemos de observar y comentar:

1. Si el defensor se coloca formando el triángulo de ayudas.
2. Si cambia su posición según va cambiando la situación de juego, alejándose un poco de su defendido cuando el balón está lejos y acercándose él cuando el balón está cerca.
3. Si realiza la ayuda cuando su compañero es superado por el atacante con balón.

4. Si va ajustando las distancias (buscando una distancia adecuada a sus posibilidades) en función de lo que va sucediendo en el juego.
Las siguientes imágenes te pueden ayudar:



Anotaremos los resultados. Y repetiremos este mismo proceso durante 20 minutos en tres sesiones consecutivas.

Los logros serán responsabilidad de todas y cada una de las personas que formáis parte del equipo. Y lo mismo sucederá, si no se alcanzan progresos.

Para evaluar nuestros progresos:

Anota (si), cuando haya cumplido con el punto correspondiente y (no) cuando no haya cumplido.

NOMBRE:								
PRIMERA SESIÓN:								
Punto 1								
Punto 2								
Punto 3								
ÚLTIMA SESIÓN:								
Punto 1								
Punto 2								
Punto 3								

Y para valorar el resultado final:

NOMBRE:

Al inicio ha cumplido con los puntos:

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

1 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

2 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

3 en ocasiones y no lo ha hecho en ocasiones.

¿Ha ido buscando una distancia adecuada a sus características personales de tal forma que le permitiera alcanzar un equilibrio entre la defensa a su atacante y la ayuda?

¿Ha contribuido al aprendizaje de sus compañeros?

7.2 Cooperación con reparto en la responsabilidad sobre claves de observación

Desde esta alternativa, que trata de paliar algunas de las dificultades inherentes a las distintas opciones de enseñanza recíproca, los alumnos, en pequeños grupos, asumen roles complementarios, centrándose en la adquisición de una determinada habilidad y en proporcionar información para contribuir al aprendizaje de los compañeros.

7.2.1 ¿Cómo se articula el proceso?

La secuencia de acciones se vertebra de acuerdo con el siguiente proceso.

- Se crean equipos de 4 o 6 integrantes. El punto de partida son parejas libremente elegidas con el fin de que cada persona cuente en el equipo con alguien que le proporcione seguridad afectiva. A partir de ahí el profesor crea el equipo sumando parejas bajo criterios de heterogeneidad en relación con aspectos como el sexo de los participantes (en el caso de que las parejas de origen no sean mixtas), las habilidades sociales, las actitudes prosociales y la capacidad para ofrecer feedback.
- El profesor proporciona al alumnado una ficha que contiene la descripción de la tarea a realizar y las claves de observación de la acción de los alumnos, acompañada, en su caso, por imágenes que ilustren la tarea. Las claves aparecen agrupadas en tantos subconjuntos como parejas integran el equipo.
- Todos los alumnos leen las claves de ejecución con el fin de mantener una visión de conjunto.
- A continuación, cada pareja focaliza su atención en uno de los subconjuntos en los que se ha dividido el conjunto total de claves a observar, se familiarizan con ellas y contrasta su conocimiento.
- Todos los miembros del equipo, excepto uno, realiza actividades relacionadas con el aprendizaje mientras que quien asume el rol de observador ofrece información de acuerdo con su subconjunto de claves. A continuación, es su compañero quien le sustituye proporcionando feedback, al tiempo que él se incorpora a la práctica motriz.

- Periódicamente se rotan los roles, ofreciendo cada pareja información sobre la ejecución de cada participante, en relación con el subconjunto de claves en las que se ha especializado.
- Al finalizar un periodo de aprendizaje cada pareja anota en la ficha de seguimiento, las claves con las que ha cumplido cada uno de los participantes. A lo largo de sucesivos episodios de aprendizaje se obtiene un mapa de los progresos experimentados por cada uno de los integrantes del equipo.
- Durante el proceso se evalúa la responsabilidad asumida en relación con el hecho que supone proporcionar información a los compañeros, se aborda desde procesos de coevaluación.

De este modo, cabe resaltar que, en la cooperación con reparto de responsabilidades sobre las claves de observación, a la interdependencia de metas se suma la de roles, así como la ambiental. También adquieren un significado singular la participación equitativa, así como la interacción estimulante, la responsabilidad individual y grupal y la valoración de los procesos de grupo.

Figura 24 – Cooperación con reparto de responsabilidades sobre las claves de observación

Modern Tactical Playbook

ESPECIALIZACIÓN EN LA OBSERVACIÓN

Cooperación con Reparto de Responsabilidades

División de la Carga Cognitiva:

1. Equipos de 4-6 alumnos.
2. Cada pareja se especializa en un subconjunto de claves.
3. Rotación de roles para recibir feedback completo.

Pareja A

Ritmo y Ataque (Pierna extendida)

Pasaje y Aterrizaje (Contacto rápido)

Pareja B

✓ **Beneficio:** Reduce la saturación del observador y valida a cada alumno como "experto".

NotbookLM

7.2.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde la cooperación con reparto en la responsabilidad sobre claves de observación?

Los aprendizajes susceptibles de ser abordados desde esta opción metodológica se centran en modelos de ejecución en relación con:

- Habilidades motrices básicas y genéricas en contextos diversos.
- Habilidades técnicas en deportes y situaciones motrices individuales, de oposición, de cooperación y de colaboración-oposición, tanto en entornos estables como inestables.

7.2.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las posibilidades de variación pueden concretarse en la suma de roles adicionales asumidos también de forma alternativa entre los miembros del grupo dentro de un episodio de aprendizaje: anotador a partir de la información proporcionada por quien provee el feedback, coordinador de la actividad...

También cabe la posibilidad de puesta en común entre alumnos que focalizan la atención en el mismo grupo de claves con carácter previo a la observación y la práctica motriz. De este modo se suma una posibilidad adicional de clarificación de ideas mediante procedimientos colaborativos.

7.2.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza la cooperación con reparto de responsabilidades sobre claves de observación? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Las aportaciones educativas de esta opción cooperativa se concretan en que:

- Transfiere a los alumnos la responsabilidad sobre el feedback.
- Se puede contrastar la información con un compañero que observa al resto de los integrantes del grupo a partir de las mismas claves.
- Permite focalizar la atención sobre aspectos concretos de la acción motriz, por lo que la observación y el hecho que supone proporcionar información se simplifica en relación con la enseñanza recíproca.

- También en relación con la enseñanza recíproca se incrementa el tiempo de compromiso motor.
- Ubica a los alumnos ante la posibilidad de desempeñar roles complementarios mientras se mantiene igualdad en el estatus.
- Abre vías hacia la comunicación positiva y hacia el establecimiento de relaciones basadas en la empatía, la responsabilidad hacia el otro y la ayuda recíproca dentro del equipo, desde la seguridad que proporciona un compañero con quien se tiene especial vinculación y profundizando, a partir de ahí, en la adquisición de habilidades sociales y de actitudes prosociales.

Por lo que respecta a sus dificultades y limitaciones, estas remiten a:

- La posibilidad de promover el pensamiento creativo en torno a la actividad motriz, al tratarse de una alternativa centrada en la reproducción de modelos, pero no en la generación de ideas originales.
- La posibilidad de que cada alumno mantenga su relación únicamente con quien es su pareja inicial y se establezcan relaciones de rivalidad entre parejas dentro del equipo, lo que entra en contradicción con la orientación cooperativa de la propia estructura metodológica.

7.2.5 Transitando por algunos ejemplos

APRENDIZAJE DE UNA HABILIDAD TÉCNICA EN UN DEPORTE INDIVIDUAL. APRENDEMOS A PASAR VALLAS Y OBSTÁCULOS

Aprender la técnica de paso de vallas nos puede ayudar a superar diferentes obstáculos cuando corres por el parque, por el campo, por la montaña...

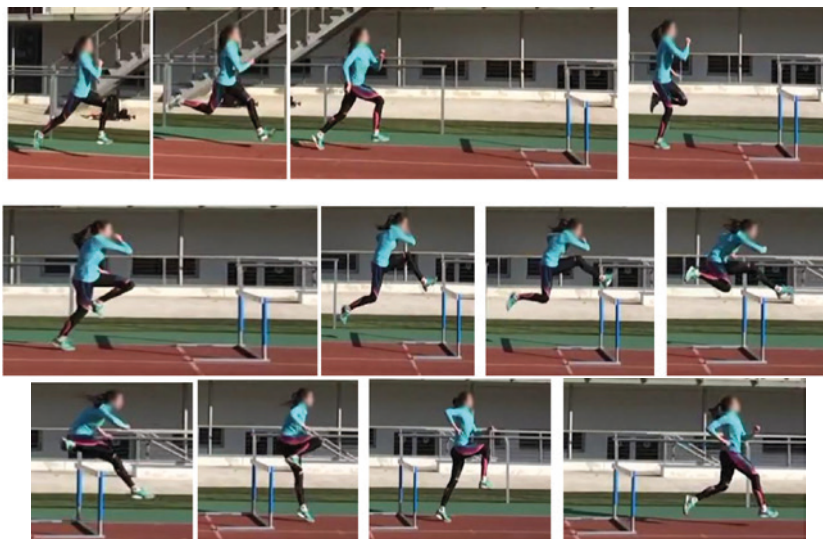
Para pasar bien vallas y obstáculos y para ayudar a tus compañeros a mejorar, has de prestar atención a varias CLAVES:

- **Ritmo de Carrera:**

1. Pasar la valla ha de romper lo menos posible el ritmo de carrera y has de ir lo más rápido posible en el espacio entre vallas.
2. Atacas la valla desde lejos para pasar rasante sobre ella. Si te aproximas mucho tendrás que saltar y romperás el ritmo de carrera.
3. Una vez hayas rebasado la valla, el pie busca lo antes posible el contacto con el suelo para reanudar la carrera.

- **Para pasar la valla:**

4. La pierna adelantada (pierna de ataque) sube y se mantiene lo más extendida posible, mientras se adelanta también el tronco y el brazo contrario.
5. La pierna atrasada (pierna de impulso), una vez realizado el impulso se flexiona y se lleva hacia afuera, para que pase paralela a la parte de arriba de la valla.



Para practicar y aprender...

- Leeremos juntos las claves.
- Cada pareja se centrará en un grupo de claves (ritmo de carrera y paso de vallas) y hablaréis entre vosotros de cómo se realiza cada acción.
- Todos los miembros del equipo, excepto uno, comenzará a correr y pasar vallas (las hay de diferente altura y a diferentes distancias). Mientras uno observará y ofrecerá información sobre las claves de las que es especialista, diciendo primero lo que está bien y luego lo que hay que mejorar.
- Cada poco tiempo cambiaremos de observador.

Para evaluar nuestros progresos:

NOMBRE:				
Responsable(s) de observar las claves 1, 2 y 3:				
Responsable(s) de observar las claves 4 y 5:				
Al principio ha cumplido con las claves...				
Valora (muy bien, bien, regular, mal).				
Clave 1	Clave 2	Clave 3	Clave 4	Clave 5
Al final ha cumplido con las claves...				
Valora (muy bien, bien, regular, mal).				
Clave 1	Clave 2	Clave 3	Clave 4	Clave 5

APRENDIZAJE DE UNA HABILIDAD TÉCNICA EN UN DEPORTE INDIVIDUAL. APRENDEMOS A LANZAR PESO

Aprender a lanzar peso puede ayudarnos a lanzar lo más lejos posible objetos pesados. Y puede ser una buena actividad para nuestro tiempo libre.

Has de tener en cuenta que el lanzamiento se realiza sin salir de un espacio circular llamado foso.

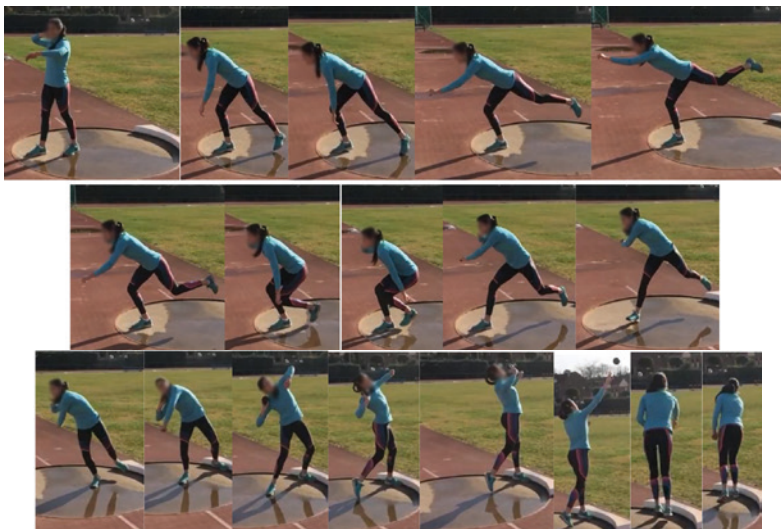
Para lanzar el peso y para ayudar a tus compañeros a mejorar, has de prestar atención a varias CLAVES:

Desplazamiento

1. Te colocas de espaldas hacia dónde vas a lanzar. El peso lo colocas sobre la palma de tu mano. Y lo apoyas sobre el cuello.
2. Apoyas el peso del cuerpo sobre la pierna del mismo lado desde el que lanzas (la derecha si eres diestro/a y la izquierda si eres zurdo/a).
3. Flexionas la pierna de apoyo y la otra la mantienes i e.
4. Extiendes la pierna de apoyo y la otra busca el límite del foso.

Lanzamiento

- Giras el tronco.
- Extiendes el brazo hacia el frente (te puedes hacer daño si lo separas antes del cuello dejándolo atrás como cuando vas a lanzar un objeto que pesa poco).
- Extiendes las piernas y el tronco (es todo tu cuerpo el que lanza).
- Para no caer fuera del foso, cambias de pierna cayendo sobre la que tienes ahora atrás y la flexionas.



Para practicar y aprender...

- Leeremos juntos las claves.
- Cada pareja se centrará en un grupo de claves (desplazamiento y lanzamiento) y hablaréis entre vosotros de cómo se realiza cada acción.
- Todos los miembros del equipo, excepto uno, comenzará a realizar el lanzamiento. Mientras uno observará y ofrecerá información sobre las claves de las que es especialista, diciendo primero lo que está bien y luego lo que hay que mejorar.
- Cada poco tiempo cambiaremos de observador.

Para evaluar nuestros progresos:

NOMBRE:			
Responsable(s) de observar las claves 1, 2, 3 y 4:			
Responsable(s) de observar las claves 5, 6, 7 y 8:			
Al principio ha cumplido con las claves...			
Valora (muy bien, bien, regular, mal).			
Clave 1	Clave 2	Clave 3	Clave 4
Clave 5	Clave 6	Clave 7	Clave 8
Al final ha cumplido con las claves...			
Valora (muy bien, bien, regular, mal).			
Clave 1	Clave 2	Clave 3	Clave 4
Clave 5	Clave 6	Clave 7	Clave 8

APRENDIZAJE DE UNA HABILIDAD TÉCNICA EN CONTEXTO DE JUEGO, DENTRO DE UN DEPORTE DE COLABORACIÓN/OPOSICIÓN. EL GOLPE DE ANTEBRAZOS

Durante los próximos días vamos a tratar de mejorar nuestra técnica en el golpe de antebrazos. Nuestro equipo de 4 jugará en situación de 3 contra 3 frente a otro equipo. Una persona en cada equipo observará. Después pararemos, esa persona informará a cada compañero de lo que hace bien y de lo que ha de mejorar y volveremos al juego, cambiando, en esta ocasión, de observador.

Antes de jugar, seguiremos el siguiente proceso:

- Leeremos juntos las claves que se presentan a continuación.
- Cada pareja se centrará en un grupo de claves (antes de golpear y la acción de golpear) y hablarán entre ellos para que quede claro cómo se realiza cada acción.

Recordad que cada uno, es responsable de lo que aprende y de lo que aprende su compañero.

¡Ánimo y a aprender cooperando!

Claves para aprender

Antes de golpear

1. Nos desplazamos en posición básica hacia dónde va a caer el balón.
2. Colocamos una mano sobre la otra con los pulgares por encima orientados hacia delante de manera simétrica, de forma que ambos antebrazos queden a la misma altura.
3. Mantenemos los brazos y muñecas, extendidos, y las rodillas flexionadas.
4. Los pies están separados a la anchura de los hombros orientados hacia donde se dirige el golpeo.

Al golpear

- El balón se golpea con la parte interna de ambos antebrazos.
- Golpeamos con los dos antebrazos simultáneamente
- En el golpeo todo el cuerpo se extiende orientado en la dirección hacia la que se quiere dirigir el balón.



PARA EVALUAR...

NOMBRE:

Las claves “antes de golpear” las ha valorado:

Las claves “durante el golpeo” las ha valorado:

Día:	Ha cumplido con las claves	Y debe mejorar en las claves
1		
2		
3		
4		

He ayudado a aprender a mis compañeros...

Día:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1				
2				
3				
4				

7.3 APRENDIZAJE EN EQUIPOS COOPERATIVOS (OMEÑACA Y RUIZ OMEÑACA, 2001; RUIZ OMEÑACA, 2008).

Se trata de una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en pequeños grupos heterogéneos cuyos miembros coordinan sus acciones para que cada uno de ellos experimente progresos en relación con una habilidad motriz, a partir de la individualización de los aprendizajes. La propuesta mantiene puntos de intersección con el referente que supone la técnica TAI (Team Assisted Individualization) ideada por Slavin (1984) para la enseñanza de las matemáticas.

7.3.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se crean equipos de 4 o 5 personas bajo criterios de heterogeneidad en aspectos como la capacidad para brindar ayuda, la capacidad para observar y proporcionar feedback, las habilidades sociales, los aprendizajes previos en relación con habilidades objeto de aprendizaje... Se trata de lograr equipos en los que todos sus miembros tengan posibilidades de progreso en el aprendizaje motor y en los de naturaleza afectiva, social y ética.
- El profesor plantea el objeto de aprendizaje. Partiendo de la individualización del aprendizaje, este puede estar singularizado, o bien pueden establecerse niveles a partir del referente inicial correspondiente al grado de ejecución mostrado por parte de cada alumno. La incorporación a uno u otro nivel se establece por autoinclusión.
- Se responsabiliza a cada componente del equipo de los progresos experimentados por cada uno de los integrantes del propio equipo.
- Se comunican las formas de cooperación en relación con el aprendizaje que se concretan en:
 - Mostrar un modelo de ejecución.
 - Observar y ofrecer feedback.

- Explicar una secuencia de acciones que ha servido para llegar a un componente del equipo a alcanzar una meta.
- Realizar ayudas físicas.
- Realizada la presentación por parte del docente, especificando en ella los distintos aspectos relativos a las tareas que se van a realizar, los modos de cooperación posibles y el tipo de evaluación implícito en este método, son los alumnos quienes toman el verdadero protagonismo. Ellos deberán decidir quién realiza la tarea en cada momento y quién observa, quién necesita ayuda y de qué modo se concreta esta, quién está más cerca de alcanzar un buen resultado, quién puede servir de modelo a los compañeros... Se participa, por lo tanto, desde un alto grado de libertad en cuanto a la gestión del equipo y a la selección y distribución temporal de roles.
- Durante el proceso y al final de este se acomete la evaluación en relación con los progresos experimentados por cada alumno, la aportación a los logros de los compañeros y la dinámica grupal. Dicha evaluación, en función de los casos podrá integrar, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación por parte del profesor o evaluación compartida y dialogada.

Fruto de este proceso, a la interdependencia de metas, promovida desde la valoración positiva de la acción del equipo cuando todas las personas han experimentado progresos, se une la responsabilidad individual y de equipo y la evaluación de la actuación grupal, necesaria, durante el proceso para verificar en qué medida se está contribuyendo al progreso de cada participante. La interacción estimulante o, en su caso, la interacción en paralelo, así como la participación equitativa, se promueven desde el impelente que supone la corresponsabilidad de cada persona en el aprendizaje de sus compañeros y la necesidad de comunicación para contribuir al aprendizaje, a través del diálogo, la ayuda, el hecho que supone brindar apoyo emocional a los compañeros... Y son demandadas habilidades sociales vinculadas al diálogo.

7.3.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde la enseñanza en equipos cooperativos?

En relación con los aprendizajes susceptibles de ser acometidos desde esta alternativa metodológica, adquieren especial relevancia los que remiten a modelos de ejecución en situaciones motrices individuales, de cooperación y de colaboración con oposición.

7.3.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las variantes pueden estar ligadas a la diversificación de la práctica.

Existe también la posibilidad de acompañar el proceso de referentes como textos o imágenes que definan el objeto de aprendizaje, así como de claves de observación, lo que permitiría combinar la propuesta con elementos propios de la enseñanza recíproca, si bien se mantendría un mayor nivel de libertad en la selección de la tutorización de los compañeros y de la ayuda a estos.

7.3.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza la enseñanza en equipos cooperativos? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

- Entre las aportaciones educativas que realiza la enseñanza en equipos cooperativos es preciso destacar que:
- Se transfieren a los alumnos importantes decisiones que van desde la asunción de la responsabilidad sobre los procesos de retroalimentación hasta la propia gestión del equipo en lo que respecta a la detección de los niveles de aprendizaje previo y a la satisfacción de necesidades de ayuda.
- Suscita la participación cognitiva y metacognitiva, ligada a la comprensión de los elementos que convergen en la correcta ejecución de una acción motriz con el fin de contribuir al aprendizaje de los compañeros.
- Demanda de la actuación responsable y solidaria en el seno del equipo y permite enriquecer las habilidades sociales, así como poner en juego el compromiso con la prosocialidad.

En lo relativo a las dificultades y las limitaciones, estas están vinculadas a:

- La posibilidad de abrir vías hacia el pensamiento divergente, pues se trata esta de una opción metodológica propicia para la reproducción de modelos, pero no para la producción.
- La asunción de responsabilidades teniendo en cuenta las necesidades de apoyo y ayuda singular para cada alumno.

7.3.5 Transitando por un ejemplo

APRENDIZAJE DE UNA HABILIDAD TÉCNICA EN CONTEXTO DE JUEGO, DENTRO DE UN DEPORTE DE COLABORACIÓN/OPOSICIÓN. EL SAQUE EN VOLEIBOL

Durante los próximos días vamos a tratar de mejorar nuestra técnica y nuestra efectividad en el saque. A ello dedicaremos 15 minutos cada día. Formamos parte de un grupo de 4 personas. No todos aprenderemos lo mismo en el mismo momento. Como sabéis hay tres tipos de saque. Por orden de dificultad y también por orden de dificultad para quién ha de defender ante ellos son: el de mano baja o de seguridad, el de tenis y el realizado en suspensión.

Cada persona seleccionará aquel que cree que se ajusta a lo que él puede aprender.

Todos sois responsables de que cada miembro del equipo progrese.

- Antes de empezar, leeremos juntos las claves que se presentan a continuación.
- Cada día, explicaremos y ofreceremos información sobre lo que hace bien y lo que es necesario que mejore, cada compañero, según las claves del saque que haya elegido. También podemos hacer un ejemplo, si se nos da bien.
- Al final de clase tomaremos nota en nuestra ficha.
- ... durante el proceso no olvidaremos que debemos lograr que todas las personas que formamos parte del grupo mejorem.

Recordad que cada uno, es responsable de lo que aprende y de lo que aprende su compañero.

¡Ánimo y a aprender cooperando!

Claves para aprender

- **Saque de seguridad o de mano baja.**

1. Nos orientamos hacia el campo contrario, adelantando el pie contrario a la mano con la que golpeamos el balón.
2. El brazo que golpea está extendido o un poco flexionado, quedando con la mano debajo del balón.
3. La mano con la que golpeamos está plana, con los dedos juntos y estirados.
4. La mano contraria sostiene el balón colocándolo delante del de la mano que golpea
5. Para golpear, el brazo se mueve como un péndulo de atrás hacia delante y la mano.
6. El balón se golpea en la dirección hacia la que se desea que avance el balón



- **Saque de tenis.**

1. Nos orientamos hacia el campo contrario, adelantando el pie contrario a la mano con la que golpeamos el balón.
2. El brazo que golpea se coloca arriba, doblado hacia atrás
3. El otro brazo se mueve de abajo hacia arriba y lanza el balón en línea recta, por encima de la altura desde la que se va a golpear y al lado del brazo que golpea.

4. El brazo que golpea se extiende y realiza, al tiempo un movimiento de atrás hacia delante.
5. Se golpea con la mano abierta y los dedos juntos, extendidos y en tensión.
6. También en este caso se golpea en la dirección en la que se desea que avance el balón.



- **Saque en suspensión.**

1. Nos orientamos hacia el campo contrario, a una distancia adecuada de la línea de fondo.
2. Damos dos o tres pasos de aproximación parado sobre ambos pies.
3. Antes de esta parada lanzamos el balón delante sin elevarlo mucho.
4. Se llevan los brazos atrás y se impulsa el salto con ambas piernas, balanceando los brazos. El que no golpea sube delante del cuerpo, el que golpea se flexiona detrás de la nuca. adelantando el pie contrario a la mano con la que golpeamos el balón.
5. El brazo que golpea se extiende y realiza, al tiempo un movimiento de atrás hacia delante.
6. Se golpea con la mano abierta y los dedos juntos, extendidos y en tensión.
7. También en este caso se golpea en la dirección en la que se desea que avance el balón.
8. Se cae con ambas piernas.



PARA EVALUAR...

NOMBRE:			
Saque elegido:			
Día:	Ha cumplido con las claves	Y debe mejorar en las claves :	Número de aciertos:
1			___ acertados de ___ realizados.
2			___ acertados de ___ realizados.
3			___ acertados de ___ realizados.
4			___ acertados de ___ realizados.

He ayudado a aprender a mis compañeros...

Día:	Nada	Poco	Bastante	Mucho
1				
2				
3				
4				

7.4 1-2-4 (KAGAN, 1994; PUJOLÀS, 2008)

Entre las alternativas cooperativas planteadas por Pujolàs (2008) para la actividad en el aula, incorporando planteamientos previos como el presentado por Lyman (1992) a través de la técnica “Pensar en pareja”, o los del propio Kagan (1994), se encuentra la denominada 1-2-4, que parte de la realización de una tarea centrada en responder de forma individual a un interrogante formulado por el docente, y se complementa con la búsqueda de acuerdos en la respuesta, primero por parejas y luego dentro de un equipo de 4 personas. Dicha propuesta es extrapolable a aprendizajes concretos relacionados con la educación física.

7.4.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se crean equipos de 4 participantes, habitualmente bajo criterios de heterogeneidad.
- El profesor plantea una pregunta.
- Si la respuesta ha de realizarse por escrito, como paso previo a su puesta en práctica, se facilita a cada miembro del equipo una plantilla que contiene tres recuadros (uno para la fase 1, otro para la fase 2 y, finalmente, otro para la fase 4).
- En el primero de dichos recuadros, cada integrante del equipo, por separado, da respuesta al interrogante planteado. En el caso de que no halle ninguna respuesta, los compañeros pueden establecer relaciones de ayuda proporcionando pistas, reformulando el interrogante, sumando otros que puedan acercarle parcialmente a la respuesta...

- Una vez que se ha respondido por individual, se pasa a la fase 2. Se establecen parejas dentro del equipo y cada persona comparte su respuesta con su compañero, para, a continuación, buscar el acuerdo en una respuesta que contenga lo mejor de la presentada por cada uno de los integrantes de la pareja. Dicha respuesta es anotada por ambos en el segundo de los recuadros.
- A continuación, se pasa al equipo de base, se comparte la respuesta de cada una de las dos parejas que lo integran y se consensua una respuesta final del equipo a partir de la presentada por cada pareja. La respuesta es anotada en el tercero de los recuadros por cada uno de los integrantes del equipo.

Se da en este caso la interdependencia de metas a lo largo del todo el proceso, a partir de objetivos de equipo bien definidos y centrados en que cada participante aprenda el producto generado en la fase 4 y participe en su elaboración. También se da la interdependencia de roles en las fases dos y tres. Estas pueden verse complementadas por la interdependencia de equipos si al compartir las respuestas generadas por cada equipo se trata de llegar a una de clase. El proceso seguido promueve la responsabilidad individual en la primera fase y grupal en las siguientes, si bien no se insta directamente a realizar una valoración del proceso grupal, la puesta en marcha de este puede enriquecer los aprendizajes. Asimismo, en la fase dos se maximizan la interacción en paralelo y la participación equitativa. Y se demanda, también en ellas de habilidades sociales, vinculadas al respeto del turno de palabra, la regulación constructiva del diálogo, la argumentación del punto de vista propio...

7.4.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde 1-2-4?

Son plurales los aprendizajes que pueden tratarse desde esta opción metodológica. Los interrogantes pueden formularse en torno a la ejecución motriz dentro de una situación concreta que demanda de una respuesta específica, o ante una decisión de naturaleza táctica en el juego o en el deporte. En ambos casos las situaciones motrices pueden tener diferente lógica interna.

7.4.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las posibilidades de variación en relación con la práctica dentro de las clases de educación física pasan por:

- Simplificar el proceso, de tal modo que se pase de la situación individual a la de parejas y de ahí a compartir las respuestas dentro del grupo de clase.
- Realizar el proceso de forma inversa en coherencia con lo establecido desde la técnica “Equipo-pareja-individual (Cuseo,2002). En este caso se formulan tres interrogantes. El primero se resuelve en equipos de 4, el segundo por parejas y el tercero en solitario. En este caso se retira progresivamente el apoyo con el fin de garantizar que el alumno asuma responsabilidades individuales. De lo que se trata, en consecuencia, es de proveer un andamiaje, desde la cooperación grupal, que se va retirando progresivamente.

7.4.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza la enseñanza desde 1-2-4? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Entre las aportaciones educativas cabe destacar que:

- La situación de aprendizaje demanda de la búsqueda inicial de respuesta por parte de todos los participantes. En contextos en los que se formulan interrogantes en gran grupo en torno a situaciones problema, tal como sucede, por ejemplo, al poner en práctica el modelo comprensivo dentro del juego o del deporte, no se garantiza que todas las personas busquen respuestas, ni que las respuestas compartidas en el grupo sean valoradas por todos los participantes y que cada persona aprenda de sus compañeros. Sin embargo, dentro del 1-2-4 existe la obligación inicial de acometer la búsqueda de respuestas y la de contrastarla con la de los compañeros para hallar una respuesta global de consenso.
- Suscita la participación cognitiva en relación con la práctica motriz
- Implica asumir responsabilidades, contrastar puntos de vista, compartir con los compañeros, hacer una defensa asertiva de las

propias posiciones y flexibilizar las posiciones para mantenerse permeables a las propuestas de los demás.

En lo relativo a las dificultades y las limitaciones, estas están vinculadas a:

- La demanda temporal en la búsqueda de respuestas, lo que va en detrimento del tiempo de compromiso motor dentro de clase.

7.4.5 Transitando por algunos ejemplos

TOMA DE DECISIONES EN UN JUEGO COOPERATIVO. LA TÁCTICA EN EL JUEGO “BALÓN CASTILLO”

APRENDEMOS A JUGAR A BALÓN CASTILLO COOPERANDO

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendamos y de lo que aprendan nuestros compañeros. Ya estamos en equipos de 4. Y para que todas las personas mejoremos en el juego “balón castillo” vamos a responder a algunas preguntas.

Primero lo harás tú solo:

Si en el grupo somos 25 ¿Cuántas personas nos colocamos en cada línea? ¿Y qué criterio usamos para distribuirnos por líneas: estar con amigos/as, estar solo chicos y solo chicas, los más hábiles a un lado, que haya personas con diferente habilidad en cada línea, que haya personas que son inteligentes jugando en cada línea...?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada equipo de 4), vais a leer la respuesta de cada uno, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente, cada pareja lee su respuesta, la comparte con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

Y ahora llega el momento de compartir con otros equipos y de aprender de ellos.

¿Cuáles son las mejores formas de lanzar para que nuestro balón golpee al del centro? ¿Con qué fuerza debo lanzar? ¿Y cuáles son las mejores formas de pasar el balón en este juego?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada equipo de 4), vais a leer vuestras respuestas, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente, cada pareja va a leer su respuesta, la compartirá con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

Y ahora llega el momento de compartir con otros equipos y de aprender de ellos.

Primero lo harás tú solo:

¿Cuándo es mejor lanzar para dar al balón del centro? ¿Cuándo es mejor esperar con el balón en las manos? ¿Cuándo es mejor pasar?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada equipo de 4), vais a leer vuestras respuestas, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente, cada pareja va a leer su respuesta, la compartirá con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

Y ahora llega el momento de compartir con otros equipos y de aprender de ellos.

TOMA DE DECISIONES EN UN DEPORTE DE COLABORACIÓN/OPOSICIÓN. LA AYUDA EN DEFENSA EN EL BALONCESTO

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendemos y de lo que aprenden nuestros/as compañeros/as. Ya estamos en equipos de 4. Y para que todas las personas mejoremos vamos a responder a una pregunta.

Primero lo harás tú solo/a:

Cuando jugamos al baloncesto dos contra dos ¿dónde me coloco si defiendo a un jugador sin balón? ¿Por qué?

Ahora os vais a juntar por parejas (habrá dos parejas en cada equipo de 4), vais a leer la respuesta de cada uno, vais a buscar una respuesta que recoja lo mejor de la de cada uno y ambos la anotaréis a continuación:

Finalmente, cada pareja lee su respuesta, la comparte con la otra pareja y entre los 4 seleccionamos lo mejor de cada respuesta para presentar nuestra propuesta definitiva:

...Y ahora llega el momento de compartir con otros equipos y de aprender de ellos.

Figura 25 – 1-2-4 y su aplicación en un contexto concreto



7.5 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EQUIPOS COOPERATIVOS (OMEÑACA Y RUIZ OMEÑACA, 2001).

La resolución de problemas 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. El problema ha de cumplir con tres premisas (Sánchez Bañuelos, 2003): un carácter motor, la demanda de actividad cognitiva por parte de los participantes y la existencia de múltiples soluciones. Planteado desde una óptica cooperativa implica que la situación motriz responda a una lógica interna de cooperación y que sea abordada desde relaciones de interdependencia y coordinación de acciones en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001).

Este método encuentra su fundamentación 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 tendente a encontrar las posibles

soluciones con lo que se reducirá ese estado de insatisfacción. Se sigue, de este modo, la secuencia presentación del problema–disonancia cognitiva–indagación–descubrimiento. 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, teniendo en cuenta que cuando un grupo mantiene un objetivo compartido se suman elementos educativos adicionales a los que, por su idiosincrasia, mantiene la resolución de problemas. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. 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 (Mosston y Ashworth, 1996; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001):

- Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir soluciones.
- Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
- Posibilidad de enriquecer las soluciones aportadas por cada participante con las ideas de los demás, siempre que no se desvirtúe la idea inicial y se cuente con la aquiescencia de quien propuso inicialmente dicha idea, con el fin de propiciar la participación equitativa.
- La atribución al equipo de las soluciones halladas y puestas en práctica.
- La participación desde un clima de tolerancia e inclusión.

7.5.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se crean equipos ad hoc, habitualmente heterogéneos e integrados por un número variable de personas, ligado a la propia práctica motriz.
- El profesor plantea una situación-problema que demanda de la cooperación para buscar respuestas y para transformarlas en actividad motriz. Y motiva hacia la búsqueda de alternativas.

- Se exploran y se comparten verbalmente las posibilidades de variación en la acción motriz.
- Los alumnos buscan respuestas combinando los diferentes parámetros de variación. Se concede relevancia a la posibilidad de que se pongan en práctica respuestas presentadas por todos los integrantes del equipo.
- Se experimentan las soluciones acordadas. Se repiten ciclos de acción-reflexión, desde la apertura a la observación y el análisis de lo que va aconteciendo en el equipo.
- El equipo evalúa las soluciones motrices presentadas en relación con su capacidad para dar respuesta a la situación-problema planteada. Se atribuye el resultado al equipo y a la contribución de cada participante.
- Se comparten las respuestas con otros equipos con el fin de que cada equipo pueda enriquecer su práctica con las aportaciones de los demás.
- Si la situación problema forma parte de una secuencia, se enlaza con el siguiente interrogante.

La interdependencia de metas es promovida al conjugar la generación de soluciones y su puesta en práctica. También se promueven la interdependencia ambiental al ejercer la acción motriz en un ambiente físico compartido y la imaginaria al exponerse a situaciones que acarrearán un problema objeto de resolución. Por otro lado, la participación equitativa queda garantizada si se exploran alternativas propuestas por todos los integrantes del equipo. También es promovida la interacción estimulante, que se hace explícita al contrastar ideas, al llegar a acuerdos sobre la ejecución motriz y al integrar la valoración de los resultados dentro de ciclos de acción-reflexión. La interacción dentro del grupo requiere de la puesta en juego de habilidades sociales vinculadas al respeto del turno en la exposición de alternativas y la regulación constructiva del diálogo. Y se demanda de la responsabilidad individual y grupal. Mientras, la valoración de los procesos del equipo partirá de la reflexión, no demandada explícitamente en esta alternativa metodológica, en relación con el proceso vivido en el seno del propio grupo.

7.5.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde la resolución de problemas en equipos cooperativos?

La resolución de problemas abre vías hacia la búsqueda de soluciones plurales, por lo que constituye una buena opción para la exploración de habilidades motrices en contextos diversos.

7.5.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Una posibilidad pasa por la modificación de equipos, reduciendo la acción a parejas, y la asunción de roles alternativos. En esta dirección se inscribe la técnica de *Resolución en parejas pensando en voz alta* (Barkley, Cross y Howell, 2005). Trasladando esta estructura desde el aula, para la que está diseñada, al ámbito de la práctica motriz, los alumnos por parejas reciben varias situaciones problema e intercambiarían roles de solucionador y oyente. El solucionador presenta una posible solución y explica sus pasos, mientras que el oyente trata de comprenderlos y hace sugerencias de modificación. De ahí se pasa a la práctica motriz. A continuación, se invierten los roles en la búsqueda de una nueva solución.

7.5.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza la enseñanza desde las situaciones problema en equipos cooperativos? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Cabe destacar la presencia de importantes aportaciones educativas en esta opción metodológica:

- Se da el paso de la reproducción de modelos hacia la producción de alternativas.
- La implicación es primero cognitiva, ideando las posibles respuestas y después motriz, estableciendo importantes vínculos entre ambos referentes.
- Se propicia el desarrollo de la capacidad para buscar y verificar soluciones.
- Se abre el camino para el pensamiento divergente y la exploración de alternativas creativas.

- 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.
- Permite enriquecer las ideas propias con las aportadas por los compañeros.
- Propicia un contexto abierto al diálogo y a la puesta en juego de habilidades sociales.
- Permite compartir la satisfacción por los logros alcanzados.

Por lo que respecta a las dificultades estas están relacionadas con:

- La tendencia a experimentar sin concretar la propuesta de acción y sin contrastar con las ideas planteadas por el resto de los compañeros. En este contexto es importante mantener la secuencia piensa-comparte-actúa propia de los desafíos cooperativos (Grineski, 1996), que en este caso se concretaría en pensar-compartir y acordar-actuar-valorar.
- Y en el ámbito de las limitaciones es preciso resaltar que no se trata de una buena alternativa metodológica para orientar el aprendizaje de modelos técnicos de ejecución claramente definidos como respuesta eficaz ante demandas concretas.

7.5.5 Transitando por algunos ejemplos

EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS. EL SALTO DE COMBA EN PAREJAS

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendemos y de lo que aprenden nuestros compañeros. Y lo vamos a hacer pensando, compartiendo ideas, llegando a acuerdos, actuando y valorando, después, lo que hemos hecho.

Y os damos una pista: para crear diferentes opciones pensad primero en lo que se puede variar: vuestra posición con respecto al compañero, hacia dónde giramos la cuerda, el lugar sobre el que saltamos... Y ahora sumamos vuestras ideas

¡Ánimo y a aprender cooperando!

Situación-problema 1. Por parejas, cada persona porta un extremo de la cuerda. ¿De qué formas podemos saltar los dos simultáneamente? Ideamos y ponemos en práctica al menos cuatro formas diferentes de saltar sin desplazarnos.

Situación-problema 2. Compartiendo una cuerda que es rotada por uno de los miembros de la pareja. Sin desplazarnos, ¿de qué formas podemos saltar los dos simultáneamente? Ideamos y ponemos en práctica al menos cuatro formas diferentes.

Situación-problema 3. Por parejas, cada persona porta un extremo de la cuerda. Ideamos y ponemos en práctica al menos cuatro formas diferentes de saltar mientras nos desplazamos.

Situación-problema 4. Por parejas ideamos diferentes secuencias de salto. Os ponemos un ejemplo: dos saltos sobre los dos pies, dos sobre la izquierda, dos sobre la derecha, dos sobre los dos pies y un salto con dos giros de cuerda. Creamos al menos otras cuatro secuencias... Seguro que tenemos ideas estupendas.

Figura 26 – Resolución de problemas en el contexto de una situación específica



EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS. BUSCANDO FORMAS DE PASAR

Hoy, como otros días, somos responsables de lo que aprendemos y de lo que aprenden nuestros compañeros. Y lo vamos a hacer pensando, compartiendo ideas, llegando a acuerdos, actuando y valorando, después, lo que hemos hecho.

Y os damos una pista: para crear diferentes opciones pensad primero en lo que se puede variar: la distancia, vuestra posición, el segmento corporal con el que pasamos... Y ahora sumamos vuestras ideas

¡Ánimo y a aprender cooperando!

Situación-problema 1. ¿De qué formas podemos pasar una pelota? ¿Y de qué formas podemos recibirla?

Situación-problema 2. ¿De qué formas podemos lanzar una pelota contra la pared para que la reciba el compañero?

Situación-problema 3. ¿De qué formas podemos intercambiar mediante pases dos pelotas entre dos personas?

Situación-problema 4. Cada miembro de la pareja mantiene un globo en el aire mediante golpes. Sin dejar que el globo caiga ¿de qué formas podemos pasarnos, una pelota? ¿De qué formas podemos recibirla?

Situación-problema 5. Sin dejar de botar un balón ¿de qué formas podemos pasarnos, una pelota? ¿De qué formas podemos recibirla?

7.6 DESCUBRIMIENTO COMPARTIDO (VELÁZQUEZ, 2003).

El descubrimiento compartido se ubica dentro de los métodos inductivos de aprendizaje cooperativo y combina procesos de búsqueda y experimentación individual con otros compartidos desde la secuencia propia del 1-2-4 ampliada hasta 8 participantes.

7.6.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se presenta una propuesta abierta de acción motriz, desde planteamientos relacionados con la resolución de problemas que conduce a la exploración de alternativas por cada uno de los participantes.
- Cada participante selecciona y entrena un número prefijado de opciones de acción motriz.
- Se forman parejas. En ellas, cada participante enseña las opciones presentadas y aprende las planteadas por su compañero hasta que ambos las dominan. Del conjunto de respuestas entre las que puede haber puntos de intersección, cada pareja selecciona un número predeterminado para compartir. En ese conjunto debe haber respuestas aportadas por cada uno de los integrantes de la pareja.
- De las parejas se pasa a equipos de 4. En ellos, cada pareja enseña a la otra las respuestas seleccionadas. Cada participante es responsable de dominar todas las respuestas y de que también lo haga cada uno de sus compañeros. Del conjunto de respuestas cada equipo selecciona un conjunto determinado, con la condición de que en él haya al menos una de cada participante.
- El proceso se repite en equipos de 8, integrados por dos de los equipos de 4.
- La evaluación de los resultados puede articularse desde la valoración de una producción grupal que integre acciones motrices de entre las producidas en el seno del equipo.

Figura 27 – El descubrimiento compartido



Se da, en este caso, una interdependencia de metas ligada tanto al proceso en los grupos de 2, 4 y 8 integrantes, como en la producción final y una interdependencia de roles en los momentos colectivos. También en este caso se puede propiciar una interdependencia de grupos si se llega a una producción final compartida por toda la clase. El proceso seguido promueve la responsabilidad individual en la primera fase y grupal en las subsiguientes. También se promueven en todas las fases colectivas, la interacción en paralelo y la participación equitativa. Se demanda, por otro lado, de habilidades sociales vinculada a aspectos como el respeto del turno de palabra, la regulación del diálogo, a la argumentación en torno a las diferentes propuestas... Por lo que respecta a la evaluación del proceso de grupo, si bien no es una demanda explícita en la secuencia de acciones propias de esta opción metodológica, conviene que sea implementada en aras de verificar los aspectos positivos que se dan en la regulación del grupo, así como de aquellos que resultan susceptibles de mejora, con el fin de enriquecer el propio funcionamiento del equipo.

7.6.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde el descubrimiento compartido?

Desde el descubrimiento compartido se pueden acometer procesos de aprendizaje en relación con cualquier situación que ofrezca solu-

ciones motrices diversas. En este contexto, se convierte en un método especialmente valioso para la exploración de habilidades motrices en contextos diversos.

Las situaciones motrices pueden tener diferente lógica interna.

7.6.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las posibilidades de variación surgen de la combinación entre una parte de los referentes propios de la estructura 1-2-4 y de la resolución de problemas. En conjunto es posible.

- Simplificar el proceso, de tal modo que se pase de la situación individual a la de parejas y de ahí a compartir las respuestas dentro del grupo de clase.
- Aplicar los principios propios de la *Resolución en parejas pensando en voz alta* (Barkley, Cross y Howell, 2005) a la que se aludía en relación con las posibilidades de variación respecto a la resolución de problemas en equipos cooperativos.

7.6.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza el descubrimiento compartido? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Son varias las aportaciones que realiza el descubrimiento compartido. Entre ellas es preciso resaltar que:

- Como en la estructura 1-2-4, la situación de aprendizaje demanda de la búsqueda inicial de respuesta por parte de todos los participantes, lo que demanda de una responsabilidad individual como paso previo al hecho que supone compartir y ayudar a aprender.
- Se promueve la participación cognitiva en relación con la práctica motriz.
- Se abre paso hacia la producción de nuevas ideas.
- Se abren vías hacia el pensamiento divergente y hacia la puesta en práctica de acciones motrices creativas.

- Implica asumir responsabilidades, contrastar puntos de vista, compartir con los compañeros...

Por lo que respecta a las dificultades cabe resaltar que estas estarán ligadas fundamentalmente a:

- La tendencia a experimentar sin concretar la propuesta de acción.

Y en el ámbito de las limitaciones es preciso resaltar que no se trata de una buena alternativa metodológica para orientar el aprendizaje de modelos técnicos de ejecución claramente definidos como respuesta eficaz ante demandas concretas ni tampoco resulta el mejor referente para la delimitación de procesos de toma de decisiones en relación con el juego de diferentes lógicas internas y el deporte.

7.6.5 Transitando por algunos ejemplos

EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS EN SITUACIONES MOTRICES INDIVIDUALES. LANZAMOS Y RECIBIMOS UN MÓVIL

Hoy vamos a descubrir formas diferentes de lanzar y recibir una pelota... Pero lo vamos a hacer cooperando para aprender. Esta es nuestra propuesta inicial:

¿De qué formas puedo lanzar una pelota para que retorne a mis manos tras impactar contra la pared y qué puedo hacer mientras la pelota está en el aire?

En grupo planteamos posibles alternativas de variación. Pueden surgir ideas ligadas a los cambios en la posición corporal, la parte del cuerpo con la que se lanza y se recibe el móvil, la forma de lanzamiento y de recepción, la trayectoria del móvil, las acciones complementarias mientras el móvil está en el aire...

Proponemos que exploren alternativas y que seleccionen 3 entre ellas.

A partir de ahí los alumnos se asocian en parejas. Enseñan las 3 opciones seleccionadas y aprenden las 3 planteadas por su compañero. Resaltamos la importancia de ayudar a aprender

De las parejas pasamos a grupos de 4. Cada pareja enseña 4 de sus opciones (2 de cada integrante de la pareja) y aprende las de sus compañeros.

Finalmente, pasamos a grupos de 8 participantes. Cada grupo de 4 enseña 4 alternativas (1 de cada uno de sus integrantes) y aprende las proporcionadas por los compañeros.

El grupo de 8 realiza una creación basada en la simultaneidad de acciones individuales siguiendo una secuencia de lanzamientos y recepciones que integra las 8 aprendidas en el seno del propio grupo. Se presenta el resultado ante los compañeros de otros grupos.

EXPLORACIÓN DE ALTERNATIVAS EN SITUACIONES MOTRICES INDIVIDUALES.

CREAMOS FORMAS DE SALTO RÍTMICO

Hoy vamos a explorar secuencias de salto con una y dos piernas... Y lo haremos cooperando para aprender. Esta es nuestra propuesta inicial:

¿Qué secuencias de salto con una o ambas piernas podemos realizar teniendo en cuenta que no damos más de cuatro saltos seguidos realizados del mismo modo? Os pondremos un ejemplo: saltamos dos veces sobre la pierna izquierda, dos sobre la derecha, una sobre ambas girando media vuelta y volvemos a empezar.

En grupo planteamos posibles alternativas de variación. Pueden surgir ideas relacionadas con saltar sobre uno o ambos pies, combinar, secuencias de 1, 2, 3 o 4 saltos, variar la posición de las piernas (por ejemplo, cruzándolas) incorporar giros variando los grados de dichos giros...

Proponemos que exploren alternativas y que seleccionen 2 entre ellas.

A partir de ahí los alumnos se asocian en parejas. Enseñan las 2 opciones seleccionadas y aprenden las 2 planteadas por su compañero. Prestamos atención a la ayuda en el aprendizaje.

De las parejas pasamos a grupos de 4. Cada pareja enseña 2 de sus opciones (1 de cada integrante de la pareja) y aprende las de sus compañeros.

Finalmente, pasamos a grupos de 8 participantes. Cada grupo de 4 enseña 4 alternativas (1 de cada uno de sus integrantes) y aprende las aportadas por sus compañeros.

El grupo de 8 realiza una creación que integre, de forma secuencial, 4 de las propuestas elegidas, siendo realizadas de forma simultánea por las personas que forman parte del grupo.

7.7 FOLIO GIRATORIO (KAGAN, 1984; PUJOLÀS, 2008)

Bajo la estructura de folio giratorio se recoge una secuencia de acciones ideada por Kagan (1984) y adaptada por Pujolàs (2008) que se concreta en una aportación escrita, por turnos, dentro de un equipo, como respuesta a un determinado interrogante o desde la creación de una producción encadenando los fragmentos proporcionados por cada participante.

7.7.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se presenta una propuesta, un proyecto o un interrogante que remite a situaciones motrices y que suscita ideas en cada una de las personas integradas en el seno del equipo.
- Un miembro del equipo realiza una primera aportación, la comparte verbalmente con sus compañeros, quienes le ayudan, le corrigen, le hacen sugerencias... Una vez consensuada la respuesta pasa a escribirla en el folio giratorio.
- A continuación, es el siguiente compañero, rotando en un sentido prefijado, quien recibe el folio y presenta su aportación, bien de forma aislada o bien, si lo demanda la propia situación, incardinándola con la de su compañero precedente.
- Se continúa la rotación, al menos hasta que todos los integrantes del equipo han participado en la resolución de la tarea. Si se da continuidad, esta se mantiene hasta que todas las personas hayan tenido las mismas posibilidades de participación.
- Mientras se escribe, los compañeros participan activamente observando que lo que se plasma sobre el papel es lo comentado previamente.
- La producción global es atribuida al equipo.
- A partir de ahí lo escrito se traduce en práctica motriz

Se da, en el seno de esta estructura de aprendizaje cooperativo, una interdependencia tanto de metas como de roles, ligada al proceso seguido por el equipo dentro en una producción que depende de todos sus integrantes.

El proceso propicia la responsabilidad individual y grupal, al promover la aportación de todos los participantes y al responsabilizar a todo el grupo del global de la producción. La participación equitativa está garantizada desde el reparto de turnos. En este caso también se promueve la interacción proactiva. Dentro del proceso se requiere de la puesta en juego de habilidades sociales tendentes a orientar el diálogo, argumentar para enriquecer las aportaciones de los demás... Y la evaluación del proceso del grupo no está integrada en la secuencia de acciones, pero su realización puede realizar importantes aportaciones al propio proceso.

7.7.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde el folio giratorio?

El folio giratorio ofrece posibilidades en todo tipo de situaciones que conlleven generar y compartir ideas en relación con aprendizajes previos, claves de decisión táctica en situaciones de juego, posibilidades de acción motriz... Y adquiere singular relevancia en los procesos de creación ligados a la práctica motriz. Dicho potencial resulta relevante con independencia de la lógica interna de las situaciones a las que remite.

7.7.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Extrapolando a nuestra área curricular la propuesta de Kagan (1994) desde las ideas implícitas en estructuras como Single Round Table, Simultaneous Round Table, Round Robin y Rally Robin, las posibilidades de variación se abren en torno a cuestiones como:

- El número de integrantes del equipo (Kagan remite a 2 en el caso de Rally Robin y 4 en el de Round Robin).
- El hecho que supone aportar únicamente de forma verbal la respuesta, tal como ocurre en Round Robin y Rally Robin (Kagan, 1994), pasando a partir de ahí a la acción motriz.

- La limitación en el tiempo que se dispone para cada turno, de acuerdo con lo planteado en Timed Round Robin (Kagan, 1994).
- La realización de la secuencia sin la posibilidad de hablar o debatir sobre lo propuesto por cada integrante del equipo; especialmente si el diálogo lleva a la imposición sistemática de las posturas de alguno de sus miembros.
- El manejo de varios folios giratorios simultáneamente, en la línea de lo planteado en Simultaneous Round Table (Kagan, 1994). Así, si el número de folios es igual al de integrantes del equipo, todas las personas escribirían simultáneamente sobre cuatro interrogantes o generando cuatro producciones diferentes; si el número de folios fuera el de la mitad de miembros del equipo, se podría compartir verbalmente con el compañero siguiente habiendo alternancia en la posición de quien escribe y quien escucha y delimitando el tiempo tras el cual es preciso rotar todos los folios.
- La puesta en marcha del folio giratorio por parejas (Pujolàs, 2008). A partir de equipos de cuatro integrantes divididos en dos parejas y de la configuración de dos folios giratorios (uno por pareja), cada pareja trabaja en lo propuesto en su folio giratorio y, periódicamente se intercambia el folio con la otra pareja, continuando con el trabajo iniciado por los compañeros.

7.7.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza el folio giratorio? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

El potencial educativo del folio giratorio se cimenta sobre:

- El amplio espectro de cuestiones sobre las que se puede convertir en un espacio para generar y compartir ideas.
- La posibilidad de que todas las personas realicen aportaciones.
- La promoción de la participación cognitiva en torno a la actividad motriz.
- La apertura hacia la generación de ideas originales en procesos de creación.

Las dificultades remiten a la necesidad de moverse entre la producción escrita y la práctica motriz, especialmente cuando lo planteado sobre el papel no resulta viable cuando se traduce en práctica. No obstante, esta dificultad que lleva de la elaboración a la práctica y de esta a la reelaboración, puede erigirse, si discurre por senderos positivos, en un buen contexto para el aprendizaje.

Y las limitaciones están ligadas a situaciones motrices que remiten de forma unívoca a un modelo concreto de acción, en la medida en que no caben, aquí las ideas plurales y diversas a las que conduce esta estructura de aprendizaje cooperativo.

7.7.5 Transitando por algunos ejemplos

UNA SITUACIÓN COOPERATIVA. LA CREACIÓN DE UNA SECUENCIA DE MALABARES EN EQUIPO

Vamos a crear nuestro número de malabares. Para ello haréis rotar el folio dentro del equipo. Cada persona propondrá y dibujará en una ocasión y sus compañeros por turno, podrán sugerirle cambios a su propuesta. De este modo, entre todos/as construiremos nuestro número.

¡Ánimo y a crear entre todos/as!

Para representar seguimos el siguiente esquema:

- Persona sin pelota.
- Persona con 1 pelota (si hay 2, coloca 2 círculos)
- Pase

Comenzamos por dibujar la formación inicial:



Primera acción:

Segunda acción

Tercera acción

Cuarta acción

Figura 28 – Folio giratorio: un ejemplo en su aplicación en un contexto específico.



UNA SITUACIÓN COOPERATIVA. LA CREACIÓN DE UNA COREOGRAFÍA GRUPAL

Vamos a crear una coreografía. Para ello haréis rotar el folio dentro del equipo. Cada persona propondrá y dibujará en una ocasión y sus compañeros por turno, podrán sugerirle cambios a su propuesta. De este modo, entre todos/as construiremos nuestro número.

¡Ánimo y a crear entre todos/as!

Comenzamos por escuchar la música. Diferenciamos cada frase y el número de pulsos de cada una de ellas. Os daremos una pista: habitualmente nos encontraremos con múltiplos de 8.

Comenzamos por describir y dibujar la formación inicial

¿Cómo nos colocamos?

Comenzamos: Si hay compases de introducción ¿Qué hacemos en ellos?



Primera secuencia de acciones: describimos y dibujamos qué hacemos en la primera frase.



Segunda secuencia de acciones: describimos y dibujamos qué hacemos en la segunda frase.



Tercera secuencia de acciones: describimos y dibujamos qué hacemos en la tercera frase.



Cuarta secuencia de acciones: describimos y dibujamos qué hacemos en la cuarta frase.



... Sumamos lo que corresponde a cada frase... Y estamos atentos porque puede que se repita de nuevo la misma música.

7.8 RELEVO DE MARCADOR COLECTIVO Y TRES VIDAS (VELÁZQUEZ, 2012)

Sobre la base del marcador colectivo (Orlick, 1990), en virtud del cual cada persona suma puntos, con sus acciones individuales, a un marcador común del equipo o del grupo de clase, que sirve de base para la obtención de recompensas, Velázquez (2012) creó el Relevos de marcador colectivo, y lo amplió, después, a Tres vidas. En ambas opciones se alterna la acción motriz con la reflexión sobre la práctica con el fin de propiciar un progreso en los resultados que, en el caso del Relevos de marcador colectivo se asocia a la consecución de un tiempo y en el de Tres vidas al logro de un número de repeticiones o de una marca concreta en un tiempo prefijado.

7.8.1 ¿CÓMO SE ARTICULA EL PROCESO?

- Se presenta al grupo una actividad cooperativa o una práctica colaborativa centrada en la resolución de una tarea motriz mediante relevos individuales o realizados por subgrupos.
- Se genera una estrategia de acción para la resolución de la tarea.
- Se realiza la práctica y se establece un tiempo de base o una marca cifrada en un número de repeticiones, una distancia cubierta, un número de objetos recogidos... en un tiempo prefijado.
- A partir de ahí se promueve el diálogo con el fin de determinar qué aspectos de la práctica se resolvieron de forma acertada, cuáles son susceptibles de mejora y qué caminos pueden conducir a esa mejora.
- Se repite la práctica tratando de mejorar la marca de base. Si es así, esta será la nueva marca de referencia. Si no se logra, se indica que se ha perdido una vida.
- Se repiten los ciclos hasta que se pierde la tercera de las vidas.
- La mejor de las marcas logradas se define como la referencia definitiva del equipo.

- Se realiza una valoración grupal para delimitar qué decisiones y qué pautas de acción propiciaron los progresos y cuáles no tuvieron una incidencia positiva en los resultados.

El proceso seguido promueve la responsabilidad individual en relación con la acción motriz puesta al servicio del logro colectivo; asimismo se propicia la responsabilidad grupal tanto en relación con la situación motriz como en la búsqueda de caminos para la mejora. Por otro lado, en los momentos de reflexión se crea el contexto para promover la interacción proactiva, si se regula de forma acertada la participación exponiendo y contrastando puntos de vista, la participación equitativa. En lo relativo a la interdependencia positiva, se hacen singularmente explícitas la interdependencia de metas, la de ambiental y la de premios (especialmente si se parte de la propuesta inicial de Orlick, 1990). Y, en función de la práctica motriz que se ponga en juego, puede adquirir relevancia la interdependencia de roles. Las habilidades sociales adquieren relevancia en los procesos de diálogo articulados entre dos momentos consecutivos de acción motriz. Y la evaluación del proceso de grupo se erige en uno de los puntos fuertes de esta estructura, en la medida en que sobre ella se sustenta la búsqueda de los caminos de mejora que pueden llevar a progresar en los resultados.

Figura 29 – Relevo de marcador colectivo y Tres vidas.



7.8.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde el Relevo de marcador colectivo y desde Tres vidas?

Estas alternativas metodológicas poseen un especial potencial para abordar:

El aprendizaje en la ejecución de un amplio espectro de habilidades motrices.

El dominio de habilidades técnicas ligadas a los deportes de colaboración-oposición, si bien estas se llevarían a cabo fuera de situaciones de juego.

El aprendizaje en los procesos de toma de decisiones ligados a situaciones motrices cooperativas, muchas de las cuales pueden mantener un substrato de reto.

7.8.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las posibilidades de modificación pasan por:

- Establecer cambios en las condiciones estructurales de la propia situación de aprendizaje: incrementar o disminuir el número de vidas, definir el tiempo del que se dispone para realizar el diálogo tendente a valorar los logros y concretar pautas de acción motriz y decisiones tácticas tendentes a mejorar los resultados...
- Realizar la estructura en subgrupos dentro del grupo de clase, estableciendo, en cada situación de práctica, una marca de clase, como resultado de la suma de lo logrado por cada subgrupo y agregar al tiempo de diálogo dentro de cada subgrupo, otro en el que se compartan ideas entre los diferentes subgrupos.
- Acompañar los ciclos de reflexión de situaciones de experimentación que propicien progresos en los participantes y en el grupo, antes de pasar a una prueba cronometrada o en la que se establezca una nueva marca.

7.8.4 ¿Qué aportaciones educativas realizan el Relevo de marcador colectivo y Tres vidas? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

Entre las aportaciones propias de estas opciones metodológicas cabe resaltar que:

- Acarrear la motivación implícita en el sentido de reto.
- Pueden llevarse a cabo en grupos de edad diversos.
- Promueven la reflexión sobre la práctica desde la realización de ciclos de acción-reflexión.
- Permiten compartir ideas y puntos de vista y enriquecer el conocimiento con el aportado por los compañeros.
- Suscitan la identidad de grupo desde la búsqueda de resultados compartidos.

Las principales dificultades pueden ir ligadas al deseo de pasar a la acción motriz con rapidez sin reflexionar sobre los caminos de mejora.

En cuanto a las limitaciones, estas están ligadas a la posibilidad de implementación en relación con la puesta en práctica contextualizada de situaciones motrices de oposición, o de colaboración oposición, así como de otras de índole artística y expresiva, y de aquellas que suponen la puesta en juego del pensamiento creativo.

7.8.5 Transitando por algunos ejemplos

RELEVO DE MARCADOR COLECTIVO A PARTIR DE HABILIDADES DE TÉCNICA INDIVIDUAL PROPIAS DEL FÚTBOL, DENTRO DE UNA PRÁCTICA COLABORATIVA

Sobre la cancha colocamos diez porterías, delimitando cada una por dos conos. Los alumnos se sitúan en grupos de cuatro. Cada grupo dispone de un balón. A la señal sale una persona de cada grupo y pasa por las diez porterías en el orden que elija, retorna al punto de partida y entrega el balón a su compañero que repite el proceso. Se computa el tiempo transcurrido desde que se da la salida hasta que llega el último de los alumnos en finalizar. Establecida la marca se insta a la reflexión sobre las posibles modificaciones en la composición de los grupos, el orden seguido en el recorrido, la forma de organizarse para no entorpecer la acción de los compañeros, las formas de conducción más eficaces y rápidas cuando se está entre dos porterías distantes entre sí, las formas de conducción más efectivas cuando se está cerca de una portería o pasando por ella... Compartidas las respuestas, se realizan nuevos ciclos de acción-reflexión,

registrando las marcas logradas y siguiendo los principios del Marcador colectivo, hasta perder las tres vidas y finalizar, de este modo, con una marca definitiva.

TRES VIDAS A PARTIR DE UNA SITUACIÓN MOTRIZ COOPERATIVA

En un extremo de la cancha se colocan 30 aros. Los alumnos se sitúan en el otro extremo asociados por parejas. Cada pareja de alumnos dispone de una pica. A la señal cada pareja avanza hacia los aros. Sirviéndose de las picas los transportan sin tocarlos con las manos y sin que los aros toquen el suelo en el camino. Se lleva un solo aro en cada recorrido. No se pueden golpear los aros. Si tocan el aro con la mano, los dos miembros de la pareja quedan parados hasta que les toca un compañero de otra pareja. Tratamos de transportar el mayor número posible de aros entre todos los miembros de la clase en un periodo de 2 minutos. Establecida la marca se insta a la reflexión sobre el modo más rápido de conseguir introducir la pica dentro del aro, los modos de organización grupal para lograr salvar a quien ha quedado parado lo antes posible, los modos de configurar las parejas... Compartidas las respuestas, se realizan nuevos ciclos de acción-reflexión, registrando las marcas logradas y siguiendo los principios de Tres vidas.

7.9 PUZLE (ARONSON, 1978)

Esta opción metodológica creada por Aronson (1978) abre alternativas que permiten configurar desde episodios concretos hasta procesos amplios de aprendizaje. El método se basa en un doble agrupamiento: equipo de aprendizaje y equipo de expertos y en el reparto del objeto de aprendizaje.

7.9.1 ¿Cómo se articula el proceso?

- Se divide al grupo de clase en equipos de aprendizaje reducidos (de no más de 6 personas).
- El objeto de aprendizaje se fragmenta en tantas partes como personas integran el grupo y cada uno asume su parte de apren-

dizaje, a partir de la información de la que le provee el profesor, convirtiéndose, en experto en un ámbito concreto.

- A partir de ahí, todas las personas de los distintos equipos que se han centrado en la misma temática comparten grupo de expertos para contrastar opiniones, consultar dudas recíprocamente...
- Hecho esto, vuelven a sus grupos de origen y se responsabilizan de que cada uno de sus compañeros aprenda lo que ellos ya dominan, de tal modo que, completado el proceso, todas las personas han de conocer y dominar funcionalmente los distintos apartados que integran la materia de aprendizaje.
- El aprendizaje es motivo de evaluación individualizada.

La estructura promueve de un modo singular la interdependencia positiva tanto de metas, vinculada al progreso de todos los participantes en relación con la globalidad del objeto de aprendizaje, como de roles, quedando estos y las funciones atribuidas a cada uno, bien definidos en la delimitación de la secuencia de acciones que demandan de complementariedad entre los miembros del grupo. También se da la interdependencia de recursos creando las condiciones para que el trabajo realizado por cada miembro del equipo sobre la parte de los materiales que se le ha asignado resulte imprescindible para que todos puedan completar el aprendizaje. Se asume, por otro lado, una responsabilidad individual sobre la parte de aprendizaje de la que se es responsable, dentro de un contexto global de responsabilidad grupal. También cobra una relevancia singular la interacción proactiva y la participación equitativa, necesarias para compartir aprendizajes. El dominio de habilidades sociales, vinculado a la regulación del turno de palabra, la escucha activa, la explicación y la argumentación, están presentes en los momentos colectivos del proceso. Y la valoración del proceso del grupo resulta relevante para proporcionar feedback durante la secuencia de práctica, como para enriquecer ulteriores situaciones de aprendizaje a través de esta misma opción metodológica.

7.9.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde el puzle?

El puzle, como método de aprendizaje ha sido utilizado, fundamentalmente, para el aprendizaje de aspectos ligados a hechos, conceptos, sistemas conceptuales y principios. Pero su potencial es más amplio, pues

pueden, desde él, abordarse cuestiones ligadas a la toma de decisiones y, especialmente, a la ejecución motriz en situaciones motrices con diferente lógica interna. Y combinado con otras opciones metodológicas como los proyectos o las situaciones problema, abre senderos hacia la exploración creativa y hacia la producción motriz.

7.9.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Son varias las variantes susceptibles de ser puestas en juego dentro de nuestra área. Entre ellas destacamos tres:

- El puzzle de dobles parejas (Velázquez, 2005) abre vías para el aprendizaje en grupos numerosos. El grupo general se divide en dos subgrupos iguales y dentro de cada subgrupo se forman parejas. Se divide el objeto de aprendizaje en tantas partes como parejas haya en cada subgrupo y se realiza un reparto de dichas partes entre las parejas. A partir de ahí se inicia un trabajo de aprendizaje por parejas. Finalizada esta primera acción de aprendizaje, cada persona se asocia con un miembro del otro grupo especialista en su mismo fragmento del tema con el fin de compartir y contrastar información, resolver dudas... Se retorna a las parejas iniciales para reconstruir las ideas compartidas. Y, finalmente, se vuelve al grupo de aprendizaje inicial haciéndose corresponsable del aprendizaje propio y del que realizan los compañeros en relación con el subtema del que cada uno es experto. De este modo, se suma la posibilidad de contrastar perspectivas desde el primer momento y se abre la posibilidad de acción compartida con un segundo experto. Por otro lado, la existencia de parejas de expertos en tres momentos, en lugar de la presencia de un único momento con grupos más numerosos crea el contexto para una mayor participación equitativa.
- El puzzle de proyectos en creación cooperativa es otra opción que combina la estructura del puzzle con la participación en proyectos dentro de grupos de expertos y el retorno a los grupos de aprendizaje en los que las producciones generadas en cada grupo de expertos son puestas en común y aprendidas por sus integrantes.

- El puzle de resolución de problemas. Sirviéndonos de la estructura propia del puzle, se plantean varias situaciones problema. El reparto de tareas, en este caso, se centra en la búsqueda de soluciones a cada situación problema dentro del grupo de expertos y la experimentación motriz y el aprendizaje de las diferentes opciones en la fase final dentro del grupo de aprendizaje.

7.9.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza el puzle? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

En este método se dan importantes aportaciones educativas. Así, el puzle:

- Abre vías hacia la implicación cognitiva en relación con la práctica motriz.
- Transfiere una parte importante de la responsabilidad en el aprendizaje al propio alumnado en un contexto de autonomía abordada desde la responsabilidad.
- Permite compartir ideas y puntos de vista y enriquecer el conocimiento con el aportado por los compañeros.
- Propicia un contexto abierto al diálogo y a la puesta en juego de habilidades sociales.
- Crea un marco adecuado para interactuar con personas diversas.
- Abre posibilidades para el aprendizaje afectivo y social.

En lo que se refiere a las dificultades estas pueden asociarse al dominio, por parte de todos los integrantes del grupo, de las capacidades previas que permitirán realizar aprendizajes y contribuir al de los compañeros. Mientras, las limitaciones están vinculadas a aquellos contextos en los que se pretende maximizar el tiempo de compromiso motor.

7.9.5 Transitando por un ejemplo

APRENDIZAJE DE HABILIDADES TÉCNICAS EN DEPORTES DE COLABORACIÓN/OPOSICIÓN. EL CAMBIO DE DIRECCIÓN CON BALÓN EN EL BALONCESTO

APRENDIENDO DE FORMA COOPERATIVA DESDE EL PUZLE

En la última clase llegamos a la conclusión de que, para poder superar a un(a) defensor(a) o para poder tener ventaja sobre él/ella, utilizamos los cambios de dirección. Cuatro dijimos que eran las posibilidades: **por delante, entre las piernas, por detrás (reverso) y por detrás de la espalda**. En todos ellos, además de **proteger el balón**, era importante también **cambiar de ritmo** en la salida para superar a la persona que defiende. Ahora toca aprender. Y lo vamos a hacer desde el rompecabezas. En nuestro grupo de cuatro personas, seguiremos el siguiente proceso:

1. Cada persona elegirá un cambio de dirección para enseñar a los/las compañeros/as. Nos convertiremos, entonces, en especialistas en ese cambio de dirección.
2. Nos juntaremos con los/las especialistas de otros grupos para comentar y tratar de perfeccionar nuestro cambio de dirección. Lo haremos delante de otra persona que defenderá sin robarnos el balón. Y no olvidaremos hacerlo en las dos direcciones (hacia la derecha y hacia la izquierda).
3. Volveremos a nuestro grupo. Enseñaremos el cambio de dirección del que somos expertos/as. Para ello explicaremos cómo se hace, observaremos a los/las demás tratar de hacerlo delante de un/una defensor(a) que se desplaza pero no roba el balón y daremos información para mejorar. Como siempre diremos primero lo que hacen bien y luego lo que deben corregir.
4. Aprenderemos de cada uno/a de nuestros/as compañeros/as, los cambios de dirección en los que ellos son expertos.

¡RECUERDA QUE ERES RESPONSABLE DE LO QUE APRENDES Y TAMBIÉN DE LO QUE APRENDE CADA UNO/A DE TUS COMPAÑEROS/AS!

¡ÁNIMO Y A APRENDER COOPERANDO!

CAMBIO DE DIRECCIÓN POR DELANTE



CAMBIO DE DIRECCIÓN ENTRE LAS PIERNAS



CAMBIO DE DIRECCIÓN POR DETRÁS (REVERSO)



CAMBIO DE DIRECCIÓN POR DETRÁS DE LA ESPALDA

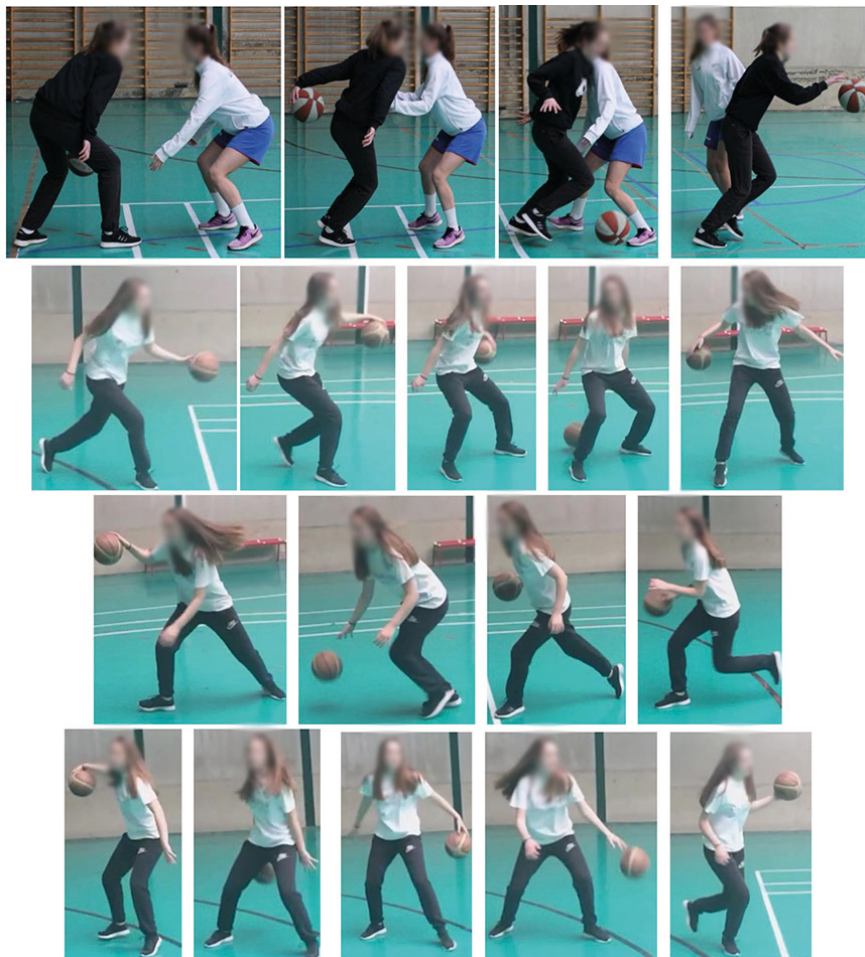


Figura 30 – Aplicación del puzle en un escenario concreto



7.10 PROYECTOS MOTORES COOPERATIVOS (OMEÑACA Y RUIZ OMEÑACA, 2001)

El método de proyectos tiene su origen en los trabajos de Kilpatrick (1918), quien los concibió como una actividad ligada a un acto problemático (entendiendo el problema como un hecho a resolver) que lo confiere motivación, y desarrollada en un ambiente natural a partir de un plan de trabajo. Tras un siglo de evolución, en la que se ha mantenido, no obstante, una parte importante de la esencia que confirió Kilpatrick a su propuesta, de forma genérica, los proyectos remiten a un método de enseñanza que implica la participación del alumnado para dar respuesta a una situación que propicia motivación o que finaliza con la elaboración de un producto (Zabala y Arnau, 2014).

En el contexto de la educación física implican que los alumnos planifiquen, realicen y evalúen una producción motriz (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2008), dotado de autenticidad (Blázquez, 2016), en la medida en que parta de una situación propia de la vida real o próxima a ella.

Si se trata de que el proyecto tenga una orientación cooperativa, ha de demandar de la relación de interdependencia entre los participantes de cara a la generación de una producción compartida (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001).

7.10.1 ¿Cómo se articula el proceso?

En la definición y puesta en práctica de un proyecto motor cooperativo, podemos seguir un proceso que integre las siguientes fases:

- Delimitación y selección del proyecto: a partir de una lluvia de ideas se determina cuál es el objeto del proyecto.
- Planificación: se determina la secuencia de actuación, se delimitan los recursos necesarios y se genera un plan con las acciones previstas y su secuenciación en el tiempo.
- Ejecución: se pone en marcha el plan previsto. Dicho plan está sometido a revisión y puede reestructurarse a la luz de la valoración sobre su evolución. Se culmina con la generación de la producción, que en el caso de nuestra área tiene, habitualmente, una naturaleza motriz
- Evaluación: se realiza una valoración final de los resultados alcanzados, así como del proceso vivido, poniendo, en este caso, el foco, de un modo especial, en el propio proceso de cooperación en el seno del grupo.

La interdependencia de metas se promueve, en este caso, a partir de la demanda en la generación de una producción grupal implícita en la propia opción metodológica. De forma complementaria, puede promoverse una interdependencia de roles, de recursos, así como ambiental, que estarán vinculadas al proceso seguido y a la producción final. También se da una importante demanda de responsabilidad tanto individual como grupal. La interacción proactiva está en la base del hecho que supone compartir ideas e intercambiar información, durante el proceso, para avanzar hacia la generación del producto final. Y este requerirá de la participación equitativa, especialmente si dicho producto, de naturaleza motriz, pone en relación cooperativa a los participantes, desde la óptica de la lógica interna de la situación motriz.

El proceso de elaboración requiere del dominio de habilidades sociales relacionadas con el diálogo, la argumentación, la escucha activa, la aceptación de los puntos de vista de los demás...

Y se requiere de la evaluación del proceso de grupo con el fin de mantener los puntos fuertes y reconstruir los aspectos que han de ser mejorados a lo largo del proceso.

7.10.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde los proyectos motores cooperativos?

Los proyectos abren vías hacia el tratamiento de situaciones ligadas al aprendizaje que pueden culminar con una producción motriz, extrapolables a espacios reales de práctica. Se trata, en este caso, de aprendizajes plurales a partir del foco de actuación que supone el objeto del propio proyecto.

7.10.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las variantes están asociadas a la modificación de la estructura de equipos, al reparto de tareas y a la concreción de caminos para promover la interdependencia positiva entre los participantes de tal modo que el proyecto no se convierta en un trabajo en grupo sin las señas de identidad propias de la cooperación.

También cabe la posibilidad de articular proyectos intermedios que se integren dentro de un proyecto más amplio.

7.10.4 ¿Qué aportaciones educativas realizan los proyectos cooperativos? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

El método de proyectos cooperativo abre importantes vías educativas ya que:

- Transfiere a los alumnos decisiones propias de la planificación y parte de las que se producen durante el desarrollo de la actividad y durante la evaluación.
- Incide en la autonomía de los alumnos y permite promover una educación emancipadora, desde el establecimiento de relaciones de cooperación entre iguales.

- Contribuye a que los alumnos aprendan a aprender, desde el hecho que supone enfrentarse al proceso de creación, contrastar ideas, buscar alternativas...
- Ofrece prácticas auténticas, que permiten extrapolar los procesos al espacio de vida de los alumnos.
- Permite compartir ideas y puntos de vista y enriquecer el conocimiento con el aportado por los compañeros.
- Propicia un contexto abierto al diálogo y a la puesta en juego de habilidades sociales.
- Refuerza la cohesión grupal y alimenta el sentido de pertenencia al grupo.

Y en relación con las dificultades y limitaciones, es preciso tener en cuenta que:

- Requiere de competencias previas vinculadas a la búsqueda de alternativas ante una situación, al pensamiento divergente, así como otras ligadas a la propia regulación del grupo.
- En ocasiones no se busca una participación equitativa en la producción grupal, asumiendo determinadas personas el protagonismo y restándoselo a los compañeros.

7.10.5 Transitando por un ejemplo

EL CIRCO DE LOS SUEÑOS: UN PROYECTO COOPERATIVO

PROYECTO: EL CIRCO DE LOS SUEÑOS

- Delimitación y selección del proyecto: Los alumnos y alumnas de nuestra clase, vamos a crear un circo. Seleccionamos dónde lo ambientaremos. Determinamos qué números incluiremos. Definimos los vestuarios. Y concretamos la música que acompañará a cada número.
- Planificación: Creamos nuestros números: malabares, coreografía con combas, acrobacias grupales y equilibrios colectivos, coreografía sobre patines, producción grupal sobre rulos americanos...

Y una coreografía de gran grupo, sobre una música ligada al tema sobre el que girará el circo.

Determinamos quiénes participarán en cada número. Y secuenciamos en el tiempo el proceso de producción cooperativa dentro de cada grupo.

Delimitamos qué necesitamos para crear el ambiente del circo. Y establecemos una secuencia de acciones para crear el escenario y ambientar el espacio, concretándolas en el tiempo.

Definimos cómo van a ser los vestuarios y buscamos alternativas para su creación.

Ejecución: se pone en marcha el plan previsto a través de la creación y ensayo de los números, su integración y secuenciación dentro de una producción global, la generación del ambiente... Se realizan los ajustes a la luz de lo que acontece a lo largo del proceso... Y finalmente presentamos la actuación del Circo de los sueños ante nuestros compañeros y ante nuestras familias.

- Evaluación: valoramos lo aprendido, lo vivido en el proceso y el resultado logrado al final de él.

Figura 31 – Proyectos motores cooperativos: la aplicación en un ejemplo concreto



7.11 APRENDIZAJE COOPERATIVO A PARTIR DE PROBLEMAS (RUIZ OMEÑACA, 2012).

El aprendizaje a partir de problemas nos ubica ante una alternativa metodológica desde la que los alumnos construyen el aprendizaje partiendo de las demandas derivadas de problemas de la vida real, especialmente vinculados a su espacio vivencial.

Tomando como referencia el propio problema los alumnos establecen un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, analizan información, realizan procesos de investigación, seleccionan los aspectos más relevantes desde una perspectiva práctica, adquieren e integran conocimientos y los aplican para concluir en soluciones válidas. El aprendizaje a partir de problemas puede desarrollarse de forma individual; también cabe la posibilidad de que se trate desde equipos, pero sin que tengan una orientación estrictamente cooperativa. Para promover la cooperación el proceso se acomete en equipo, con reparto de trabajo e integración ulterior, de modo que cualquier alumno puede ser cuestionado, al final del proceso, sobre aspectos que ha abordado él directamente o que ha abordado un compañero, obteniéndose una valoración compartida por el equipo. Se propicia así la interdependencia positiva de metas.

Es preciso, en cualquier caso, establecer una diferenciación entre la resolución de problemas y el aprendizaje a partir de problemas. Tal como hemos señalado, la primera de las alternativas forma parte del espectro de estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1993). Se trata de una opción basada en la producción divergente de ideas y acciones motrices y se centra en el tratamiento de habilidades concretas durante episodios breves de tiempo. Mientras, el aprendizaje basado en problemas aborda aspectos de aprendizaje más amplios, de mayor complejidad y durante periodos más extensos de tiempo. Y se centra en su aplicabilidad en contextos reales a partir de interrogantes surgidos de esos mismos contextos (Blázquez, 2016).

7.11.1 ¿Cómo se articula el proceso?

En el desarrollo de la propuesta podemos mantener el siguiente esquema de actuación:

- Identificamos el problema: abrimos interrogantes en torno a una cuestión ligada al espacio vivencial de los alumnos.
- Realizamos un análisis del escenario del problema y compartimos visiones en gran grupo a partir de una lluvia de ideas.
- Indagamos en lo que conocemos del tema... Y delimitamos aquello que no conocemos. Expresamos en forma de interrogantes los aspectos susceptibles de ser aprendidos.
- Creamos equipos heterogéneos y repartimos el trabajo entre ellos, en relación con los interrogantes planteados. Cada equipo genera su plan de trabajo.
- Cada equipo recoge información y la utiliza para dar respuesta a los interrogantes planteados. Puede haber un reparto dentro del equipo de la información objeto de búsqueda, seguida de un trabajo individual o en parejas.
- Se retorna al equipo y se pone en común la información recogida asegurándose de que todos los integrantes del equipo la conocen a un nivel suficiente como para presentarla ante la clase.
- Cada equipo presenta los resultados de su proceso de indagación y búsqueda y los integramos dentro de la propuesta de clase.

En la medida en que el problema planteado demanda de su tratamiento para que cada participante pueda afrontar la situación con garantías de éxito, siendo esta responsabilidad asumida por el grupo, se propicia una interdependencia de metas, y de tareas, complementada, en función del camino seguido por cada grupo, por la de roles. La secuencia de acciones requiere, también de un modo singular, la interacción proactiva. Asimismo, se demanda de responsabilidad individual, en el de la labor asignada en la recogida de información y al compartirla con los compañeros. Este momento que supone que cada participante comparta los aprendizajes adquiridos abre vías hacia la participación equitativa. Las habilidades sociales son también demandadas en los momentos de participación colectiva y diálogo interpersonal que forman parte del proceso. Y se requiere de una evaluación del grupo en la medida en que éste ha de reconstruir el proceso en virtud de la detección fortalezas y de elementos a mejorar en él.

7.11.2 ¿Qué aprendizajes podemos abordar desde el aprendizaje cooperativo a partir de problemas?

Fundamentalmente, se trata, en este caso de aprendizajes ligados a la vida de los alumnos en relación con campos amplios de saber y su aplicación en contextos reales.

7.11.3 ¿Qué variantes pueden establecerse?

Las variantes están asociadas a la modificación de la estructura de equipos, al reparto de tareas y a la concreción de caminos para promover la interdependencia positiva entre los participantes.

También cabe la posibilidad de combinación con otras alternativas metodológicas. Así, pueden presentarse varios problemas dentro de la estructura de puzle, que cada alumno en el seno del equipo de aprendizaje seleccione uno de ellos y que el aprendizaje cooperativo a partir de problemas sea el referente de trabajo en el seno de los grupos de expertos.

7.11.4 ¿Qué aportaciones educativas realiza el aprendizaje cooperativo a partir de problemas? ¿Y cuáles son sus principales dificultades y limitaciones?

El método proporciona importantes aportaciones educativas. Entre ellas cabe resaltar que

- Convierte a los alumnos en auténticos agentes de su aprendizaje, desde la autonomía y la acción cooperativa.
- Contribuye a que cada persona aprenda a aprender, desde la identificación de necesidades de aprendizaje, la formulación de interrogantes, la búsqueda y selección de información, la generación y contraste de ideas, la búsqueda de respuestas y la comunicación en el seno del equipo.
- Profundiza en la adquisición de capacidades que permiten actuar en equipo en contextos reales.
- Permite compartir ideas y puntos de vista y enriquecer el conocimiento con el aportado por los compañeros.

- Propicia un contexto abierto al diálogo y a la puesta en juego de habilidades sociales.

Por lo que respecta a las dificultades y limitaciones cabe resaltar que:

- En ocasiones los procesos son lentos y van asociados a un decremento en el tiempo de compromiso motor.
- Requiere de competencias previas ligadas a la formulación de interrogantes, al tratamiento de la información y a la búsqueda autónoma de respuestas, vinculadas, en ocasiones, a otras áreas del currículo y más difíciles de promover desde el área de educación física.
- A veces el problema no es percibido como tal por una parte del alumnado, o existe diversidad de conocimientos y experiencias previas, por lo que cabe la posibilidad de que una parte del alumnado ya posea los aprendizajes necesarios para dar respuesta a los interrogantes por lo que, en la realidad, el problema deja de ser tal para ese alumnado.
- Y cabe la posibilidad de que durante el proceso haya alumnos que no se sientan motivados para seguir avanzando en el proceso de búsqueda de información.

7.11.5 Transitando por un ejemplo

SITUACIÓN INDIVIDUAL Y/O COOPERATIVA ¿CÓMO ORIENTARNOS EN UN ESPACIO NATURAL NO CONOCIDO?

Un ejemplo de aplicación podría plantearse en torno al deporte de orientación, a partir de un problema ligado al espacio vivencial de los alumnos: vamos a realizar una salida a un espacio natural. Pero ¿cómo orientarnos en espacios naturales desconocidos?

- Cada equipo recoge información y la utiliza para dar respuesta a los interrogantes planteados. Puede haber un reparto dentro del equipo de la información objeto de búsqueda, seguida de un trabajo individual o en parejas.

- Se retorna al equipo y se pone en común la información recogida asegurándose de que todos los integrantes del equipo la conocen a un nivel suficiente como para presentarla ante la clase.
- Cada equipo presenta los resultados de su proceso de indagación y búsqueda y los integramos dentro de la propuesta de clase.

La secuencia de actuación podría discurrir del siguiente modo:

1. **Identificación del problema.** Cuando nos desenvolvemos en espacios naturales, es preciso que seamos capaces de orientarnos en el espacio. Sin esa capacidad nos veremos limitados en la posibilidad de emprender actividades en contextos naturales, o éstas serán más arriesgadas. Abrimos, pues, nuestro interrogante inicial: ¿cómo orientarnos en un espacio natural desconocido?
2. **Lluvia de ideas.** Los alumnos establecen sugerencias relativas a esta temática, a sus expectativas, sus creencias, sus motivaciones...
3. **Indagamos en lo que conocemos del tema... Y planteamos qué no conocemos.** ¿Conocemos indicios naturales que nos ayuden a orientarnos? ¿Sabemos interpretar un mapa? ¿Somos capaces de utilizar el mapa en combinación con la brújula de limbo móvil para desenvolvernos en espacios no conocidos? ¿Qué sabemos del deporte de orientación? ¿Qué aspectos de este deporte nos pueden ayudar a desenvolvernos en espacios naturales con una finalidad recreativa, utilitaria, o deportiva?... En función de las respuestas a la cuestión anterior, del listado pueden formar parte aspectos como: las reglas básicas de seguridad, el uso del mapa, el uso de la brújula, la orientación por indicios naturales, las técnicas básicas de reubicación, las tácticas de navegación (velocidad por semáforo, puntos de ataque, líneas de parada, trazados indirectos, estimación de distancias, uso adecuado del talonamiento...), el deporte de orientación, sus reglas y la posibilidad de extrapolación de los aprendizajes relativos a este deporte, a contextos variados, el cuidado del medio ambiente...

Figura 32 – Un ejemplo de aplicación del Aprendizaje basado en problemas desde la cooperación.



4. **Creamos equipos heterogéneos y repartimos el trabajo en función de los interrogantes no resueltos. Cada equipo crea su plan de actuación:** recopilar información de fuentes tradicionales y de recursos tic, analizar esa información, investigar sobre los distintos aspectos que integran el tema de referencia, aplicar la información relevante a procesos de aprendizaje de la orientación en espacios conocidos, evolucionar hacia espacios más amplios y de dificultad creciente...
5. **Obtenemos información y la utilizamos.** Los miembros del equipo deciden si reparten el trabajo entre sus integrantes. Buscada la información se contrastan ideas y se da respuesta al interrogante de referencia para el equipo. Todo el equipo se asegura de que cada uno de sus miembros puede compartir la respuesta.
6. **Presentamos los resultados ante los compañeros. Cada equipo comparte sus respuestas ante los interrogantes planteados.** El maestro decide quién presenta dentro de cada equipo y el resultado se atribuye a todos sus integrantes. A continuación, estableciendo conclusiones y desarrollando el proceso de aplicación del aprendizaje y de evaluación contextual

de dicho aprendizaje, a través de la participación en situaciones reales de orientación en espacios naturales progresivamente más amplios.

7.12 Avanzando un paso: del aprendizaje a través de la cooperación, al trabajo en grupo como objetivo

Partiendo de las aportaciones hechas por los principales referentes en el campo del aprendizaje cooperativo, Pujolàs (2008) y el Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Vic, impulsaron el Programa CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Dicho programa, se sustenta sobre tres referentes: la personalización de la enseñanza como respuesta a la heterogeneidad inherente a los grupos humanos, la autonomía del alumnado y la estructuración cooperativa el aprendizaje.

Figura 33. – El programa CA/AC

SISTEMATIZANDO LA COOPERACIÓN: EL PROGRAMA CA/AC

Aprender a Cooperar

El diagrama muestra un cuaderno de equipo y un diario de sesiones. El cuaderno de equipo contiene:

- Identidad: Nombre, Logo, Lema.
- Roles:
 - Capitán/a (Coordina)
 - Secretaría/a (Anota)
 - Responsable de Material (Recursos)
 - Asistente (Apropi/Siencis)

El diario de sesiones (Evaluación) contiene:

- ¿Nos hemos ayudado?
- ¿Hemos respetado los turnos?

Objetivo: Convertir la cooperación en un contenido evaluable y enseñable, no solo una metodología.

© NotabookLM

En relación con el aprendizaje cooperativo, ponen el acento en la propuesta generada por Kagan (1999) y en sus referentes relacionados con la interacción en paralelo y la participación equitativa.

El programa se estructura en tres ámbitos:

- El ámbito de actuación A, que se centra en las acciones tendentes a propiciar cohesión en el seno del grupo.
- El ámbito de actuación B, que remite a las acciones centradas en el uso del trabajo en grupo y del aprendizaje cooperativo como recurso para enseñar. El foco, en este caso, se ubica en la utilización de las opciones metodológicas de carácter cooperativo, por las que hemos hecho un recorrido en relación con nuestra área curricular, como camino hacia el aprendizaje. Responde a la idea de “Cooperar para aprender”.
- El ámbito de actuación C, por último, plantea las actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado, de modo sistemático, a trabajar en equipo. Y responde a la idea de “Aprende a cooperar”. El proceso lleva implícita la creación de equipos heterogéneos y estables en el tiempo, el reparto de roles dentro de cada equipo, la asignación de tareas a cada rol, la repetición de ciclos de participación y reflexión sobre el propio trabajo en el seno del equipo y la rotación temporal de roles. Como recursos en este camino se sirven de los Planes de Equipo, que recogen una previsión de aquello que pretende lograr cada equipo en el periodo de vigencia del plan (habitualmente entre 15 días y un mes) y del Cuaderno de equipo. Este último recoge, habitualmente, el nombre y el logotipo del equipo, los nombres de sus integrantes, los objetivos del grupo, los distintos cargos o funciones, las normas de funcionamiento, los propios planes de equipo y los diarios de sesiones en los que, al final de cada clase, se realiza una evaluación de lo acontecido en el seno del grupo.

A modo de ejemplo y a partir de la propuesta de Pujolàs (2008) y de Pujolàs y Lago (2014), presentamos un cuaderno de equipo.

CUADERNO DE EQUIPO

.....
(Nombre del equipo)

(nuestro logo)

.....
(nuestro lema)

Del equipo formamos parte:

.....
.....
.....
.....

PARA QUE ESTE SEA UN BUEN EQUIPO PARA TODOS/AS AYUDARE A QUE EL EQUIPO FUNCIONE BIEN Y TAMBIÉN AYUDARÉ A APRENDER A MIS COMPAÑEROS/AS.

PARA AYUDAR A QUE EL EQUIPO FUNCIONE BIEN ES IMPORTANTE QUE...

- | |
|---|
| 1. Acuda rápido al grupo y no pierda el tiempo. |
| 2. Respete el turno de palabra. |
| 3. Exprese con calma lo que pienso y lo que siento. |
| 4. Escuche atentamente a mis compañeros/as. |
| 5. Muestre confianza en mis compañeros/as. |
| 6. Acoja a los/las demás dentro del grupo, les apoye, no discrimine a nadie y no deje que nadie sea discriminado/a. |
| 7. Pida ayuda cuando la necesite. |

PARA AYUDAR A QUE EL EQUIPO FUNCIONE BIEN ES IMPORTANTE QUE...

8. Ayude a los/las demás.
9. Resuelva los conflictos escuchando y hablando y buscando una solución que sea buena para todos/as.
10. Preste más atención a quien más lo necesita.
11. Anime a los demás cuando estamos decaídos o no tenemos ganas de trabajar.

Y PARA AYUDAR A APRENDER A MIS COMPAÑEROS/AS ES IMPORTANTE QUE...

1. Les explique algo cuando no lo entiendan y les aclare sus dudas.
2. Les señale qué es lo más importante a tener en cuenta en una actividad.
3. Les indique las ideas principales de un texto.
4. Les explique qué plan sigo yo para realizar un trabajo.
5. Comparta ideas con ellos/as.
6. Les comente, con respeto, lo que hacen bien y lo que han de mejorar.

NUESTRO PLAN DE EQUIPO

Nombre del equipo:	Periodo:
	Del de al de

Nos proponemos...

7. Que todos/as progreseemos en el aprendizaje.
8. Ayudar a que el grupo funcione bien.
9. Ayudar a aprender a cada compañero/a.
10. Y además (objetivo de grupo)...

Estos serán nuestros cargos...		
Me llamo	Mi cargo será: Capitán(a)	Y me ocuparé de... <ul style="list-style-type: none"> • Coordinar el trabajo del equipo. • Animar a los demás en su trabajo. • Recordar lo que se nos piden que aprendamos y lo que nos proponemos como grupo... • Hacer de portavoz del grupo.
Además, me comprometo a...		
Me llamo	Mi cargo será: Secretaria/a	Y me ocuparé de... <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar el cuaderno de equipo. • Rellenar el cuaderno de equipo, con las ideas de todos/as.
Además, me comprometo a...		
Me llamo	Mi cargo será: Responsable del material	Y me ocuparé de... <ul style="list-style-type: none"> • Repartir y recoger el material compartido. • Cuidar el material del equipo.
Y además me comprometo a...		
Me llamo	Mi cargo será: ayudante del (de la) capitán(a)	Y me ocuparé de... <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda al capitán(a). • Cuando alguien falte, cumplir con su cargo. • Regular la intensidad de la voz (que se hable en voz baja) para que todos podamos trabajar.
Y además me comprometo a...		

DIARIO DE SESIONES⁸

Día:		Nombre del equipo:			
OBJETIVOS		3	2	1	
1. Progresar en el aprendizaje					
2. Ayudar a que el grupo funcione bien					
3. Ayudar a aprender a cada compañero					
4. Objetivo específico:					

ESCALA DE EVALUACIÓN:

- (3) Hemos logrado que todas las personas lo consiguieran.
- (2) Hemos logrado que todas las personas menos una lo consiguieran.
- (1) Hemos logrado que lo consiguieran la mitad o menos de las personas que formamos parte del grupo.

EJERCICIO DE LOS CARGOS		3	2	1	
Capitán(a)	Nombre:				
El resto del equipo hemos ayudado a que cumpliera con su cargo					
Secretario(a)	Nombre:				
El resto del equipo hemos ayudado a que cumpliera con su cargo					
Encargado/a del material	Nombre:				
El resto del equipo hemos ayudado a que cumpliera con su cargo					
Intendente	Nombre:				
El resto del equipo hemos ayudado a que cumpliera con su cargo					

ESCALA DE EVALUACIÓN:

- (3) Ha cumplido siempre con las labores de su cargo. Todos los compañeros/as han ayudado a que cumpliera.
- (2) Ha cumplido la mayoría de las veces con su cargo. Dos de los compañeros/as han ayudado a que cumpliera.
- (1) Ha cumplido pocas veces o no ha cumplido con su cargo. Solo un compañero o ningún miembro del grupo ha ayudado a que cumpliera.

⁸A partir de Pujolàs, P. (2008). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

	Nombre	¿Qué he hecho bien?	¿En qué debo mejorar?	3	2	1
VALORACIÓN COMPROMISOS						

ESCALA DE EVALUACIÓN:

(3) Ha cumplido totalmente con el compromiso.

(2) Ha cumplido en parte con el compromiso.

(1) No ha cumplido con el compromiso.

Para la próxima clase nos proponemos mejorar en...

Y PARA FINALIZAR VALORAMOS LA ACTIVIDAD DEL GRUPO

1. AYUDAR PARA QUE EL EQUIPO FUNCIONE BIEN⁹

Señala colocando una x donde corresponda en función de lo que has hecho.

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	No lo he hecho
Acudir rápido al grupo y no perder el tiempo.				
Respetar el turno de palabra.				
Expresar con calma lo que pienso y lo que siento.				
Escuchar atentamente a mis compañeros/as.				
Mostrar confianza en mis compañeros/as.				
Acoger a los/las demás dentro del grupo, apoyarles, no discriminar a nadie y no dejar que nadie sea discriminado/a.				
Pedir ayuda cuando la necesito.				
Ayudar a los/las demás.				
Resolver los conflictos escuchando y hablando y buscando una solución que sea buena para todos/as.				
Prestar más atención a quien más lo necesita.				
Animar a los demás cuando estamos decaídos o no tenemos ganas de trabajar.				

⁹La misma ficha puede servir de referencia para la autoevaluación, para la coevaluación por pares o bien valorando cada miembro del grupo la participación de sus compañeros, la heteroevaluación por parte del maestro, o la evaluación compartida y dialogada entre maestro y alumnos.

2. AYUDAR A MIS COMPAÑEROS/AS A APRENDER

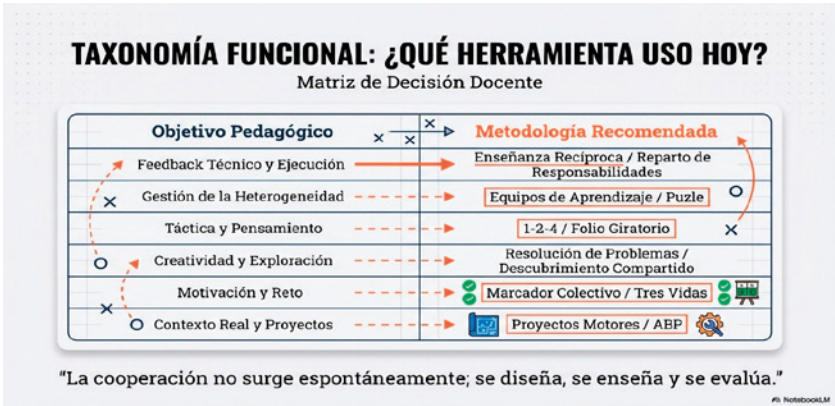
Señala colocando una x donde corresponda en función de lo que has hecho.

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	No lo he hecho
Explicar algo cuando no lo entendían y aclarar sus dudas				
Señalar qué es lo más importante a tener en cuenta en una actividad.				
Indicarles las ideas principales de un texto.				
Explicar qué plan sigo yo para realizar un trabajo.				
Compartir ideas con ellos/as.				
Comentar, con respeto, lo que hacen bien y lo que han de mejorar.				

Para la próxima vez...

Nombre	Me propongo...
Y en el grupo nos proponemos...	

Figura 34 – Decidiendo qué estructura de aprendizaje cooperativo puede resultar valiosa en cada contexto



LA EVALUACIÓN COMO CAMINO DE MEJORA EN EL SENO DE LA COOPERACIÓN

Gloria Alonso Fernández
María Alonso Fernández
Carolina Echarri Sáenz

Si bien la evaluación ha estado presente como elemento integrado en las diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo presentadas en el capítulo anterior, consideramos preciso abordar, en un capítulo diseñado ad hoc, diferentes cuestiones relacionadas con los principios, los procedimientos y los instrumentos de evaluación en relación tanto con las situaciones motrices cooperativas, como en las propias estructuras de aprendizaje cooperativo.

8.1 PRINCIPIOS

Que la evaluación sea coherente con el modelo de educación física en el que se integra la cooperación como parte de una red de acciones con una orientación ética y humanizadora, nos lleva a tomar en consideración un conjunto de principios. Entre ellos, adquieren especial relevancia los siguientes (Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2012; López-Pastor, Barba, Vacas y Gonzalo, 2010; López-Pastor, 2017):

- **Integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa.**

La consideración de la evaluación como proceso de reflexión y mejora de la práctica educativa articulada desde metodología cooperativa o que gira en torno a situaciones motrices cooperativas, nos lleva a ubicarla en el espacio de la propia actividad de clase, con factor que lejos de interferir en ella, proporciona continuamente elementos de realimentación positiva del proceso educativo. De este modo la evaluación se convierte en un instrumento de acción pedagógica y en una fuente de aprendizaje.

- **Poner la evaluación al servicio de las personas implicadas en la acción didáctica.**

Entender la evaluación como medio al servicio de las personas nos lleva a buscar alternativas para la mejora en la práctica educativa articulada desde la cooperación y recorrer caminos para el progreso personal de los alumnos en el proceso de emancipación al que, en última instancia, ha de orientarse la actividad pedagógica.

- **Conceder, en la evaluación del alumno, importancia a este desde una perspectiva holística.**

Los procesos pedagógicos articulados en, desde y hacia la cooperación afectan a cada persona en la unidad de su ser. Y, por lo tanto, la evaluación ha de atender a los aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales, entendiéndolos como partes de un sistema.

- **Interrelacionar la evaluación del alumno con la del maestro y con la del propio proceso.**

La consideración de la evaluación como un puzzle en el que maestros, alumnos y el propio proceso educativo constituyen piezas interdependientes en el camino para proveer elementos de mejora desde la cooperación o en relación con ella, es un aspecto clave si partimos de la consideración de que todos formamos parte del mismo entramado pedagógico y compartimos también finalidades educativas (Ruiz Omeñaca, 2008).

- **Adoptar una perspectiva crítica en el proceso de análisis de cuanto acontece en clase.**

El análisis y valoración crítica de lo programado y lo acontecido en clase, cuando esta se articula desde estructuras cooperativas, o cuando se centra en situaciones motrices con lógica interna cooperativa, nos permite reafirmarnos en lo que ya hay de positivo, e introducir elementos de mejora cuando se considera necesario.

- **Mantener, desde la labor docente, una posición ética en relación con la evaluación.**

La evaluación ha de ser, ante todo, una práctica ética, vinculada al mismo esquema axiológico que pretendemos promover desde clase y del

que la cooperación forma parte nuclear. Y la aleja de cualquier alternativa tendente a mantener una estructura de poder en la que el maestro utiliza la evaluación, o su vertiente vinculada a la calificación como forma de ejercer un control coercitivo sobre los alumnos.

Figura 35 – Principios rectores de la evaluación coherente con un modelo cooperativo



8.2 HACIA PROCESOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

En el campo específico de la actividad evaluadora, es cada vez más común aludir a la evaluación auténtica, como principal referente si pretendemos que esta se convierta en un medio que contribuya a propiciar una educación en y para la vida. Y este referente resulta especialmente relevante en el contexto de la cooperación.

La evaluación auténtica, unida en último término a la enseñanza auténtica -pues resulta poco viable que exista la una sin la otra- se refiere a la actividad de evaluación centrada en lo que resulta relevante en la realidad que viven los alumnos y para la que tratamos de contribuir desde la educación. Presta atención, por lo tanto, *a las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje que se busca* (López-Pastor, 2009).

La premisa básica que caracteriza la evaluación auténtica es que *han de evaluarse aprendizajes contextualizados, a través de situaciones relevantes y problemas significativos de naturaleza compleja* (Engel y Bustos, 2009).

Tres son las dimensiones que caracterizan esta actividad (Moneo, 2009):

- Ha de estar dotada de **realismo** en relación con aquello que se pretende propiciar desde la actividad educativa y, por lo tanto, lo que se evalúa ha de estar presente en la propia actividad de aprendizaje/evaluación en condiciones próximas a las que se dan en situación real.
- Ha de poseer **relevancia para el alumno**, en la medida en que lo que se evalúa debe resultar útil y valioso en su devenir diario.
- Ha de **propiciar la socialización del alumno**, lo que conlleva que la actividad de evaluación debe estar teñida de los matices propios del ámbito en el que esa actividad se desarrolla, fuera del marco escolar, ofreciendo a cada persona una referencia clara de las demandas sociales en relación con una determinada actividad, sentando la bases para crear una identidad en relación con el modo de hacer propicio en el ámbito concreto del medio social en el que se está incidiendo.

Engel y Bustos (2009) se refieren, en relación con la enseñanza/evaluación auténtica, a situaciones caracterizadas por ser:

- Contextualizadas, en la medida en que conllevan demandas propias de la vida real fuera del marco escolar;
- Multidimensionales, dado que solicitan de la integración coordinada de conocimientos, habilidades y actitudes;
- Dinámicas al extenderse a lo largo de todo el proceso pedagógico.
- Integradas en la propia situación didáctica;
- Informadas, puesto que parten de demandas y criterios de evaluación previamente consensuados con los alumnos;
- Cualitativas, al poner el énfasis en la cualidad del desempeño dentro de un continuo;
- Y polifacéticas, desde el uso complementario de técnicas e instrumentos diferentes.

La evaluación en relación con situaciones motrices cooperativas ha de integrarse, por lo tanto, dentro de la práctica real de las propias situaciones motrices y ha de alejarse de ambientes descontextualizados.

Y la que tiene que ver con la aplicación de estructuras de aprendizaje cooperativo, en lo relativo a la aportación educativa de la propia estructura, ha de vincularse a la situación de aprendizaje, mientras que resulta preciso que los aprendizajes logrados por cada alumno y por el propio grupo se verifiquen en contextos reales de aplicación.

8.3 PERSPECTIVA EN LA TOMA DE DECISIONES

Partiendo de diferentes interrogantes, tomaremos posición en relación con el significado y sentido de la evaluación en contextos cooperativos.

8.3.1 ¿Para qué evaluar?

Una evaluación coherente con la cooperación, como proceso y como fin, nos conduce a tomar en consideración la evaluación diagnóstica que nos permitirá conocer la realidad como paso previo a su transformación constructiva, y la evaluación sumativa, concebida como reflexión retrospectiva en relación con cómo se ha desarrollado el proceso y a qué resultados ha conducido; pero, sobre todo, nos ubica ante la evaluación formativa¹⁰. El carácter formativo de la evaluación con el fin de propiciar mejoras tanto en los propios procesos generados por las estructuras de aprendizaje cooperativo, como en relación con la acción educativa que gira en torno a las situaciones motrices cooperativas, la vincula al devenir diario de las clases en coherencia con la necesidad de proveer, desde ella, medios para el análisis, la comprensión y el perfeccionamiento del proceso didáctico. Desde ella podremos recabar e interpretar información que permitirá, a cada alumno, conocer cómo mejorar y cómo contribuir al progreso de sus compañeros, y a cada profesor, crear contextos didácticos enriquecedores, contribuir al progreso de las personas y los grupos y, en suma, mejorar su propia práctica docente.

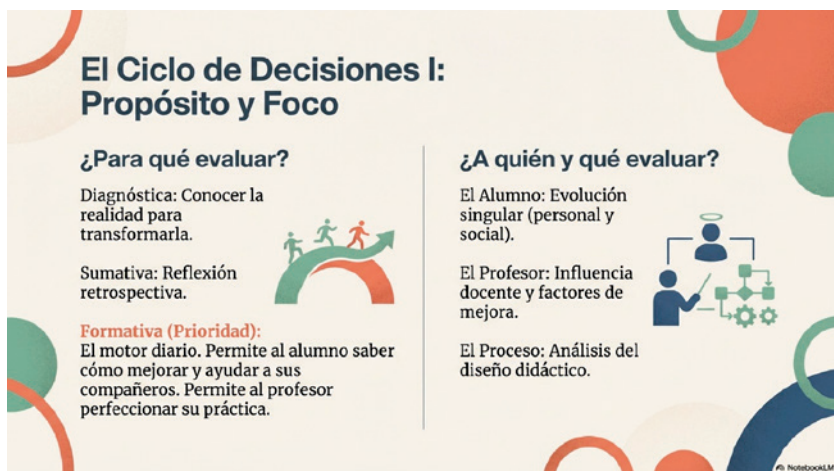
¹⁰ Puede encontrarse información relativa a los diferentes tipos de evaluación y, de un modo especial, a la importancia de la evaluación formativa y la evaluación compartida en López-Pastor (2017).

8.3.2 ¿A quién y qué evaluar?

Tanto en el contexto del aprendizaje en el seno de situaciones motrices cooperativas, como dentro del marco del aprendizaje cooperativo, es preciso focalizar la evaluación en:

- Cada alumno, sus aprendizajes, su evolución en los diferentes aspectos que integran la singularidad personal y los caminos hacia su progreso.
- El profesor, desde la óptica del conocimiento de su labor docente, su influencia sobre el proceso pedagógico y los factores de mejora.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje, centrada en el análisis, valoración y mejora del propio proceso didáctico.

Figura 36 – Toma de decisiones en torno a la evaluación: para qué, a quién y qué evaluar



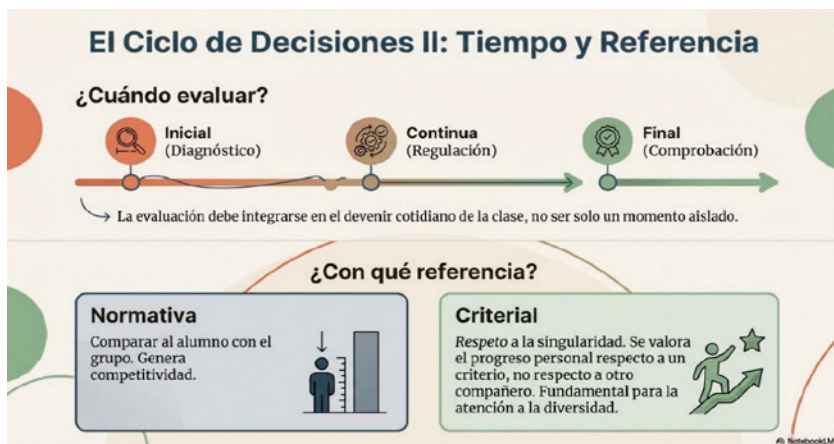
8.3.3 ¿Cuándo evaluar?

El conocimiento de los alumnos, de la acción del maestro, del proceso didáctico y de los logros alcanzados, que pueda revertir en nuevos ciclos de aprendizaje y que introduzca elementos de mejora en cada uno de ellos, nos sitúan ante la necesidad de evaluar en todo momento: al

inicio del proceso generado desde la cooperación como metodología y/o centrado en la cooperación como meta (evaluación inicial), a lo largo del propio proceso (evaluación continua) y en los momentos finales de este (evaluación final).

Con todo, es preciso reparar en que la evaluación es un elemento regulador del proceso de enseñanza aprendizaje centrado, habitualmente, en los momentos iniciales, en determinar cuál es el punto de partida; durante el desarrollo del proceso didáctico, en su regulación, manteniendo los elementos positivos y gestionando los errores; y al final de dicho proceso con la intención de comprobar la consecución de logros o de servir de referencia a nuevos procesos. En cualquier caso, no puede establecerse una identidad de facto entre evaluación inicial y diagnóstica, durante el proceso y formativa, y final y sumativa, pues se trata de categorías que surgen de referentes de clasificación diferentes.

Figura 37 – Toma de decisiones en torno a la evaluación: cuándo evaluar y con qué referencias



Y, sea cual sea el momento en el que tiene lugar, será preciso integrar la evaluación en el devenir cotidiano de clase desde alternativas que resulten viables, teniendo en cuenta el amplio espectro de acciones y responsabilidades asumidas por el profesor y por cada uno de los alumnos a lo largo de ella.

8.3.4 ¿Con qué referencia evaluar?

La singularidad personal es una de las piedras angulares en todo proceso didáctico, y lo es también en relación con el que tiene que ver con la cooperación. La valoración de los progresos ha de partir del respeto a las diferencias en puntos de partida y en ritmos de aprendizaje, como contribución a la atención a la diversidad inherente a cualquier grupo humano. Por ello y por la ineludible necesidad de cimentar, en la evaluación, los procesos de desarrollo y mejora en cada alumno, es condición necesaria que, frente a la tendencia a ubicar al alumno con referencia a la norma, la evaluación sea asumida desde una óptica criterial.

8.3.5 ¿Qué tipo de información utilizar?

Los referentes que han supuesto una toma de posición a lo largo del presente epígrafe nos remiten a conceder prevalencia, en el contexto de las situaciones cooperativas y en la acción educativa acometida desde metodología cooperativa, a los datos cualitativos frente a los de naturaleza cuantitativa, si bien estos últimos también pueden realizar aportaciones. Así, por ejemplo, el número de aciertos a partir de un número fijo de repeticiones de una habilidad, presentado a lo largo de varios episodios de aprendizaje cooperativo en relación con dicha habilidad, puede ofrecernos un mapa del progreso de cada alumno en relación con el resultado de su ejecución motriz. Con todo, incluso en estos casos, los datos cuantitativos servirían para complementar los aportados por los de base cualitativa. En este último caso, la información recogida predominantemente por caminos verbales o escritos queda mediada por un proceso de apreciación cualitativa realizada por el profesor y/o por los alumnos, en su tratamiento, y se orienta hacia la interpretación de cuanto acontece en el contexto de la acción didáctica, con la intención de verificar progresos y proveer caminos para seguir avanzando.

8.3.6 ¿Quién evalúa?

Es preciso seleccionar, en este caso, entre las alternativas existentes:

- Heteroevaluación: la evaluación es realiza por una persona diferente a la evaluada. Se da, por ejemplo, cuando el maestro evalúa a un alumno.
- Autoevaluación: la evaluación es realizada por la persona evaluada. Se asocia, por ejemplo, a los procesos en los que el maestro evalúa su acción docente o el alumno evalúa sus aprendizajes.
- Coevaluación: la evaluación es realizada entre iguales. Se hace explícita cuando un alumno evalúa a un compañero o cuando un maestro ejerce la labor de evaluación sobre otro.
- Evaluación compartida: la evaluación del alumno, del maestro o del propio proceso la realizan, de forma dialogada, las personas que participan en el proceso educativo. López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Figura 38 – Toma de decisiones en torno a quién evalúa



En el contexto de la cooperación, tanto, en su vertiente como lógica interna de la situación motriz, como en la que la ubica en el terreno de las opciones metodológicas, adquieren especial relevancia, la autoevaluación

y la coevaluación. Pero es la evaluación compartida la que, sin duda, se erige en el principal referente (López-Pastor et al., 2010). En cualquier caso, es preciso tener en cuenta que la evaluación compartida puede estar asociada a procesos previos de autoevaluación y coevaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

8.3.7 ¿Qué técnicas utilizar?

Entre las diferentes técnicas de evaluación, en el contexto de la cooperación un significado singular la observación sistemática, los intercambios comunicativos entre el alumnado y entre este y el profesor y el análisis de las producciones de los alumnos.

Centrándonos en la primera de las referencias: la observación sistemática, resulta especialmente significativa como base de retroalimentación del proceso en el contexto de diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo centradas en el aprendizaje de habilidades concretas (enseñanza recíproca, cooperación con reparto de responsabilidades sobre las claves de observación...). También adquiere un significado especial en relación con aspectos procedimentales y actitudinales ligados al propio proceso de cooperación, entendido tanto en la vertiente que implica cooperar para superar la situación motriz, como en la que remite a cooperar para contribuir al aprendizaje de cada persona.

Por lo que respecta a los intercambios orales, estos se erigen en una técnica que sirve de base a los procesos de evaluación compartida que pueden acometerse durante el proceso didáctico, alimentando ciclos de acción-reflexión, o al final de cada sesión, con el fin de valorar aspectos ligados al aprendizaje en el campo motor, la toma de decisiones en situaciones motrices cooperativas, la convivencia, o la puesta en juego de habilidades sociales y de actitudes prosociales.

Y en lo relativo al análisis de las producciones de los alumnos, se trata de una técnica que ofrece información relevante en relación con estructuras cooperativas centradas en el descubrimiento, la resolución de problemas y la producción: resolución de problemas en equipos cooperativos, descubrimiento compartido... Y también resulta valiosa en relación con opciones metodológicas centradas en la producción, tal como sucede en los proyectos cooperativos.

Con todo, es preciso abordar el uso de diferentes técnicas desde una óptica de complementariedad entre ellas.

8.3.8 ¿De qué instrumentos podemos servirnos?

Finalizando este recorrido que supone una toma de posición, desembocamos en los instrumentos de evaluación. Varios son los que resultan pertinentes en el contexto de la cooperación. También en este caso es preciso partir de la premisa que implica que unos y otros, al igual que las técnicas, con las que mantienen importantes vínculos, se complementan al servir de base para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por otro lado, conviene tener en cuenta que los instrumentos de evaluación, también en el contexto de la cooperación, han de estar asociados a las características singulares de cada grupo, de cada persona y de cada contexto de aprendizaje.

Vinculados a la observación sistemática, pero también al seguimiento de los intercambios orales y al análisis de las producciones de los alumnos, poseen especial calado las escalas en sus diferentes alternativas. Todas ellas se construyen sobre la base de un conjunto de aspectos, elementos, descriptores o conductas a observar, graduadas según diferentes parámetros

Así, podemos servirnos de:

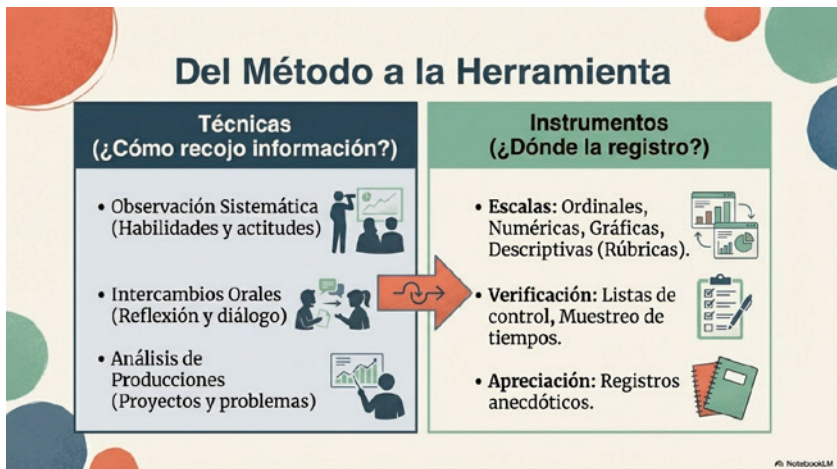
- Escalas ordinales o cualitativas, cuyos niveles no siempre guardan una proporción y remiten a un conjunto de referencias atributivas como “siempre”, “con bastante frecuencia”, “con poca frecuencia”, “nunca”, “mucho”, “bastante”, “poco”, “nada”.
- Escalas numéricas, con extremos definidos (por ejemplo 0 y 5) y con intervalos iguales entre sí.
- Escalas gráficas, que hacen uso de una representación gráfica para señalar el grado de manifestación del comportamiento objeto de observación.
- Escalas descriptivas o rúbricas¹¹ que aportan información, para cada uno de los niveles (bien numéricos, distribuidos por ejem-

¹¹ Tal como señalábamos en uno de los capítulos anteriores, este último término, fruto de la selección de una de las acepciones del término “rubric” está imponiéndose en nuestro entorno, como sustitutivo del de escala descriptiva.

plo de 1 a 5 o de 1 a 10, o bien verbales como “pendiente de progreso”, “básico”, “satisfactorio” y “excelente”), sobre el grado de aprendizaje, la manifestación de una conducta, o las características de una producción, desde descriptores que acotan de forma detallada dicho nivel.

Compartiendo vector común con las escalas, en cuanto instrumentos cualitativos de observación diseñados y desarrollados a partir de situaciones reales en las que los alumnos y los profesores se hallan inmersos, se encuentran otros instrumentos de apreciación como los registros anecdóticos que permiten la anotación y breve descripción, así como, en su caso, la interpretación, de hechos destacables dentro del proceso.

Figura 39 – Toma de decisiones en torno a técnicas e instrumentos de evaluación



También vinculados a la observación sistemática se ubican los instrumentos de verificación. Entre ellos cabe destacar:

- Las listas de control, que enumeran los elementos objeto de observación con el fin de delimitar su presencia o su ausencia.
- Los registros de acontecimientos, plantillas de anotación de datos estadísticos de los alumnos o de la propia situación de aprendizaje a partir de la observación en relación con uno o varios aspectos (número de interacciones comunicativas, número de

veces que un alumno acude a ayudar a un compañero...). Los datos pueden generarse a partir de la observación de hechos que se dan en situaciones reales y remiten a datos cuantitativos, cuya interpretación, no obstante, es cualitativa.

- El cronometraje, que mide el tiempo de duración de un comportamiento o una acción (tiempo dedicado al diálogo, tiempo de compromiso motor en una situación de aprendizaje cooperativo...).
- El muestreo de tiempos, que verifica la aparición de un comportamiento durante un periodo breve de tiempo (por ejemplo, en una situación de enseñanza recíproca, cada minuto se anota el número de personas implicadas en la práctica motriz y el número de personas que están estableciendo un intercambio comunicativo).
- El muestreo de intervalos, que implica la anotación de un comportamiento si este aparece dentro de un intervalo de tiempo (por ejemplo, la anotación si un alumno anima al grupo a perseverar en el contexto de una situación de aprendizaje cooperativo, dentro de cada periodo de 5 minutos).

Con todo, es preciso, diseñar y seleccionar los instrumentos de evaluación de forma que resulten realistas en el contexto en el que se desarrolla la acción educativa y coherentes con las decisiones tomadas en relación con el resto de aspectos que convergen en la evaluación.

8.4 ALGUNOS EJEMPLOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

UN EJEMPLO DE ESCALA ORDINAL: EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS MOTRICES PERTINENTES EN JUEGOS COOPERATIVOS CENTRADOS EN ENVIAR Y FACILITAR EL REENVÍO DE UN MÓVIL

En juegos como pelota cooperativa o tenis-mano cooperativo¹² cuyo objetivo se centra en enviar y facilitar el reenvío de un móvil se dan conductas motrices que resultan pertinentes de cara a lograr el objetivo de

¹² Los citados juegos se presentan bajo el epígrafe 4.6.1.

la propia situación motriz. En torno a ellos presentamos la siguiente escala ordinal. En ella los ítems se plantean orientados hacia la autoevaluación, si bien podrían ajustarse para orientar procesos de heteroevaluación, de coevaluación y de evaluación compartida.

NOS EVALUAMOS EN SITUACIÓN DE JUEGO					
En juegos como pelota mano cooperativa o tenis mano cooperativo, en los que tratamos de mantener la pelota en juego el mayor número de toques posible, cooperando con mi compañero/a yo...					
	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Me coloco en posición básica y ajusto los desplazamientos a la situación de juego.					
Selecciono el golpe (saque, resto, sotamano, bolea...) en función de la situación de juego).					
Dirijo la pelota hacia dónde está mi compañero/a.					
Golpeo la pelota teniendo en cuenta que cuando llegue a mi compañero/a lo haga a la altura y con la fuerza adecuada para que pueda devolverla con facilidad.					

UN EJEMPLO DE ESCALA ORDINAL: EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN LA UNIDAD DIDÁCTICA “COOPERANDO SE COMIENZA MEJOR”

En el contexto de una unidad didáctica centrada en el inicio del curso desde situaciones motrices cooperativas, se presenta la siguiente escala ordinal de autoevaluación que puede servir también de referencia para orientar procesos de coevaluación y de evaluación compartida.

UNIDAD DIDÁCTICA: COOPERANDO SE COMIENZA MEJOR	HE PROGRESADO (MUCHO, BASTANTE, POCO, MUY POCO)	Y LO HAGO (MUY BIEN, BIEN, REGULAR, MAL)
• Botar, pasar, recibir y lanzar, dentro de situaciones de juego.		
• Buscar formas originales de movimiento.		
• Tomar decisiones adecuadas para alcanzar los logros en juegos cooperativos.		
• Cooperar para conseguir metas compartidas con mis compañeros.		
• Aprender con la ayuda de los otros y ayudar a aprender a los demás.		
COMPETENCIAS AFECTIVAS Y SOCIALES		
1.He participado y me he esforzado para mejorar cada día.		
2. Me valoro como una persona valiosa, al margen de lo bien que haga las actividades.		
3. He respetado las normas de higiene (traer siempre el neceser, lavarme y cambiarme de camiseta) y de prevención de accidentes.		
4.He respetado las reglas de juego.		
5. He respetado las normas de clase.		
6. He actuado sin discriminar a ningún compañero/a.		
7.He ayudado a los demás y me he preocupado por su bienestar.		
8. Cuando han surgido conflictos, los he resuelto por medio del diálogo, buscando soluciones positivas para todos.		

ESCALA DE VALORES EN COMPETENCIAS AFECTIVAS Y SOCIALES:

A = Adecuada, satisfactoria, siempre.

B = Bastante adecuada, bastante satisfactoria, con bastante frecuencia.

C = Poco adecuada, poco satisfactoria, con poca frecuencia.

D = Inadecuada, insatisfactoria, nunca.

UN EJEMPLO DE ESCALA NUMÉRICA PARA LA EVALUACIÓN EN UNA SITUACIÓN MOTRIZ COOPERATIVA CENTRADA EN EFECTUAR SUPERACIONES ESPACIO/TEMPORALES: LA ENTREGA- RECEPCIÓN DEL TESTIGO EN RELEVO EN ROTACIÓN

En el contexto de la situación motriz “relevo en rotación” presentada en el capítulo 4, se plantea la siguiente escala numérica para la evaluación de la entrega/recepción del testigo. La escala puede orientar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

EVALUAMOS NUESTRO APRENDIZAJE EN LA ENTREGA/RECEPCIÓN DEL TESTIGO					
Valora de 1(puntuación mínima) a 5 (puntuación máxima)					
	1	2	3	4	5
Cuando me toca recibir el testigo, salgo en el momento adecuado para coincidir con quien me lo entrega en la zona de recepción.					
Ajustamos nuestro desplazamiento para entregar/recibir a la mayor velocidad posible.					
Para recibir el testigo, sin girarme, extendiendo el brazo hacia atrás, con la palma hacia arriba.					
La entrega/recepción la realizamos de una mano de quien entrega a la contraria del receptor.					
Cuando soy el portador del testigo aviso en el momento previo a la entrega y coloco el testigo mediante un golpe de muñeca en la mano del receptor.					

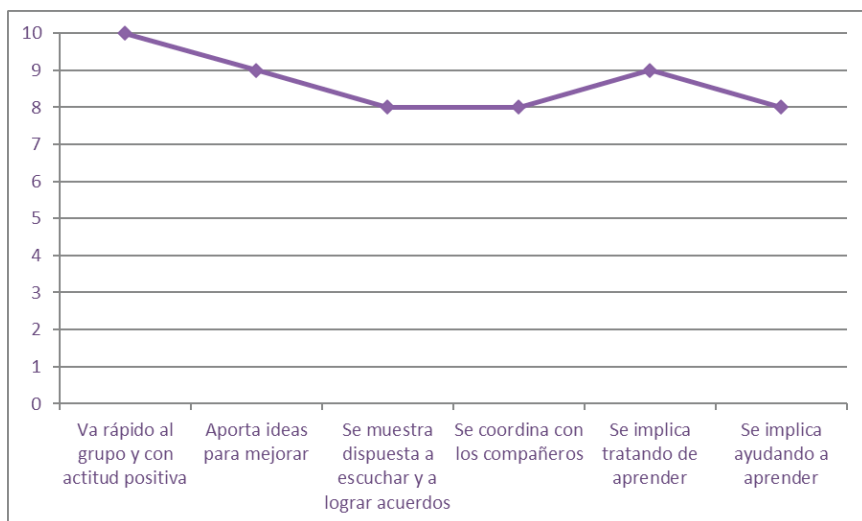
UN EJEMPLO DE ESCALA GRÁFICA. EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON SU PARTICIPACIÓN EN LA REGULACIÓN DEL PROCESO DE EQUIPO EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Tras varios episodios de aprendizaje cooperativo en equipos estables se acomete el proceso de coevaluación en relación con aspectos integrados en la regulación del proceso de equipo. Dicha evaluación podría verse complementada por autoevaluación y/o por heteroevaluación realizada por el maestro, como paso previo a la realización de procesos de evaluación compartida.

Persona evaluada: María Rodríguez

Persona que realiza la evaluación: Carlos Alonso

Equipo: Sin límites



UN EJEMPLO DE ESCALA DESCRIPTIVA O RÚBRICA: EVALUACIÓN DE LA PROSOCIALIDAD EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el capítulo 6 presentábamos un conjunto de referentes que aludían a aprendizajes previos y a aprendizajes susceptibles de ser adquiridos a través de estructuras de aprendizaje cooperativo. En relación con la evaluación que gira en torno a uno de los ámbitos definidos: el relativo a la prosocialidad presentamos el siguiente ejemplo de escala descriptiva o rúbrica, de acuerdo con una graduación en cuatro niveles: pendiente de progreso, básico, satisfactorio y excelente. La escala está diseñada para guiar procesos de heteroevaluación del alumno por parte del maestro, pero puede servir de referencia, con las modificaciones adecuadas, para guiar procesos de autoevaluación, coevaluación, o evaluación compartida.

ESCALA DESCRIPTIVA O RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS CONDUCTAS PROSOCIALES EN EL SENO DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	PENDIENTE DE PROGRESO
Acoger a los demás dentro del equipo.	Se implica acogiendo a los compañeros de equipo y se interesa por ellos realizando acciones para que se sientan a gusto, e insta a los demás a actuar del mismo modo.	Se implica acogiendo a los compañeros de equipo y se interesa por ellos realizando acciones para que se sientan a gusto.	Acepta a los compañeros de equipo.	Se muestra selectivo a la hora de aceptar compañeros en el equipo y no les muestra apoyo emocional.
Animar a los compañeros, especialmente cuando la motivación es baja.	Anima a los compañeros, especialmente cuando la motivación es baja prestando atención tanto al grupo en general como a los integrantes que están menos motivados.	Anima a los compañeros, incluso cuando la motivación es baja, centrándose en el grupo.	Anima al grupo en situaciones en las que el grupo está motivado, si bien no se implica cuando la motivación es baja.	No anima a los compañeros.

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	PENDIENTE DE PROGRESO
Mostrar empatía y apoyo afectivo.	Manifiesta emociones y sentimientos coherentes con los mostrados por sus compañeros, les muestra apoyo afectivo y defiende dicha actuación ante los demás.	Manifiesta emociones y sentimientos coherentes con los mostrados por sus compañeros y les muestra apoyo afectivo.	Manifiesta emociones y sentimientos coherentes con los mostrados por sus compañeros si bien no les muestra apoyo afectivo.	No muestra empatía ni apoyo afectivo.
Manifestar una especial atención a quienes más lo necesitan, actuando con equidad.	Atiende a quienes más lo necesitan dentro del equipo, ofreciendo ayuda adecuada y defendiendo la importancia de atender a cada uno en función de sus necesidades.	Atiende a quienes más lo necesitan dentro del equipo, en el proceso de aprendizaje, ofreciendo ayuda adecuada.	Presta atención a quienes más lo necesitan dentro del equipo, si bien no siempre les ofrece ayuda adecuada.	No muestra una especial atención a quienes más lo necesitan dentro del equipo, en el proceso de aprendizaje.
Mostrar una actitud crítica ante estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o exclusión.	Muestra una actitud crítica ante los estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o de exclusión en el seno del equipo y cuando la percibe en otros equipos.	Muestra una actitud crítica ante los estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o de exclusión en el seno del equipo.	Reacciona de forma positiva frente a la exclusión y la discriminación y ante los estereotipos, en el seno del equipo, cuando la iniciativa es tomada por un compañero.	No se muestra crítico ante los estereotipos y alberga situaciones de discriminación o exclusión.

UN EJEMPLO DE ESCALA DESCRIPTIVA O RÚBRICA: EVALUACIÓN DE UNA PRODUCCIÓN CREADA DESDE UN PROYECTO MOTOR COOPERATIVO

En el contexto de una unidad didáctica centrada en las actividades y de comba se han abordado, mediante aprendizaje cooperativo, saltos de comba individual, de pareja (utilizando una comba individual que puede ser girada por uno de los integrantes que porta ambos extremos, o bien por los dos miembros de la pareja, portando cada uno un extremo) y de grupo.

En los tres casos se han planteado saltos simples y otros de complejidad creciente. Así, los saltos complejos han conllevado en el caso de la comba individual acciones como saltar cruzando, hacerlo sobre una superficie elevada como un banco, realizar el salto con ojos cerrados o sumar doble giro de cuerda en un salto. En el caso de la comba de parejas ha implicado, entre otros, cambios de salto de una persona mientras ambas giran la cuerda a salto de la otra o de ambas, salto con combas individuales cruzadas de tal forma que aquella en la que salta cada persona es girada por ambas. Y, finalmente, en el salto de comba colectiva ha acarreado acciones como la integración de combas individuales o de parejas en el salto de comba colectiva y salto de comba doble.

Para finalizar la unidad se plantea un proyecto cooperativo desde el que se generará una producción que integre combas individuales, de pareja y de grupo. Para evaluar dicha producción se plantea la siguiente escala descriptiva.

ESCALA DESCRIPTIVA O RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN GENERADA DESDE UN PROYECTO MOTOR COOPERATIVO: CREAMOS CON COMBAS

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	PENDIENTE DE PROGRESO
La producción integra combas individuales, de parejas y de grupos	La producción incluye tres o más actividades de comba individual, de parejas y de grupos.	La producción incluye dos actividades de comba individual, de parejas y de grupos.	La producción incluye una actividad de comba individual, de parejas y de grupos.	En la producción no se incluyen los tres tipos de situaciones: individuales, de pareja y de grupo.

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	PENDIENTE DE PROGRESO
Los integrantes del grupo participan en actividades de comba individual de parejas y de grupo.	Todos los integrantes del grupo participan saltando en tres o más actividades de comba individual de parejas y de grupo.	Todos los integrantes del grupo participan saltando dos actividades de comba individual de parejas y de grupo.	Todos los integrantes del grupo participan saltando dos actividades de comba individual de parejas y de grupo.	Hay en el grupo una o más personas que no participa saltando en alguna de las tres modalidades de salto.
Se integran formas de salto individual, de parejas y de grupo, complejas.	Todos los miembros del grupo realizan al menos un salto complejo de forma individual, en parejas y en grupo.	Todos los miembros del grupo realizan, al menos, un salto complejo en dos de las tres modalidades: individual, de pareja o de grupo.	Todos los miembros del grupo realizan, al menos, un salto complejo, sea en comba individual, de pareja o de grupo.	No hemos logrado que todos los miembros del grupo realicen, al menos, un salto complejo.
Se presenta variedad de estructuras en cuanto a la disposición del grupo y a la evolución de una a otra mediante desplazamientos	Se presenta una estructura grupal inicial y se evoluciona a otras mediante desplazamientos organizados, tanto por cada cambio en la actividad de comba realizada, como dentro de algunas de estas actividades.	Se presenta una estructura grupal inicial y se evoluciona a otra por cada modificación en la actividad de comba realizada, mediante desplazamientos organizados.	Se presenta una estructura grupal inicial y se evoluciona a otra por cada modificación en la actividad de comba realizada, pero sin desplazamientos organizados.	No hay una estructura grupal definida.

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	PENDIENTE DE PROGRESO
Se realizan secuencias de acción motriz que implican simultaneidad y secuenciación de las acciones individuales dentro de las de grupo.	Se presentan tanto acciones que implican simultaneidad como otras que conllevan secuenciación entre las acciones individuales o de subgrupo, en al menos dos de las tres modalidades de salto.	Se presentan tanto acciones que implican simultaneidad como otras que conllevan secuenciación entre las acciones individuales o de subgrupo en al menos una de las modalidades de salto.	Se presentan acciones que implican simultaneidad entre las personas o los subgrupos, pero no se dan acciones que conlleven secuenciación.	Las acciones son individuales o de subgrupo, sin que respondan a parámetros de simultaneidad o de sucesión en la ejecución.
Se adecuan las acciones individuales y grupales a la música.	El grupo sigue el ritmo de la música y ajusta las acciones y los cambios de estructura a las frases musicales.	El grupo sigue el ritmo de la música y ajusta las acciones y los cambios de estructura a las frases musicales, si bien se dan desajustes momentáneos en alguno de los integrantes del grupo.	El grupo sigue el ritmo de la música, si bien no ajusta las secuencias de acciones y los cambios en estructura grupal a las frases musicales.	El grupo no sigue el ritmo de la música ni ajusta las acciones y los cambios en estructura a las frases musicales.

UN EJEMPLO DE LISTA DE CONTROL: HETEROEVALUACIÓN DEL PROFESOR POR PARTE DEL ALUMNO.

La evaluación del docente por parte del alumnado puede proporcionar referencias valiosas en relación con las aportaciones que realiza el primero al proceso didáctico y puede servir de base para mantener los puntos fuertes y para modificar los elementos susceptibles de mejora. Dentro de este marco se inscribe la lista de control que a continuación presentamos y que puede servir de referencia en relación con una unidad didáctica articulada desde el aprendizaje cooperativo.

EVALUACIÓN DE MI PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Para que tu profesor de educación física pueda mantener las cosas que ya hace bien y mejorar en aquellas en las que debe hacerlo, es importante lo que tú piensas. Para ello has de cumplimentar esta ficha. Sé sincero en tus respuestas y recuerda que esta ficha es anónima.

MI PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA	SI	NO	A VECES
Indica lo que es importante que aprendamos en cada clase.			
Explica bien lo que se propone al grupo.			
Explica bien las formas en las que podemos cooperar.			
Resume bien las claves para que demos información a nuestros compañeros y les ayudemos a aprender.			
Nos ayuda a mejorar.			
Nos anima en los juegos y actividades.			
Se dirige a nosotros con respeto.			
Se preocupa por nosotros.			
Nos escucha.			
Atiende a nuestras propuestas y las valora.			
Respetamos nuestros derechos y aplica las normas que creamos entre todos.			
Atiende y ayuda a cada persona o a cada grupo en función de lo que esa persona o ese grupo necesita.			
Es justo en su relación con nosotros.			
Nos evalúa de forma correcta.			

REFERENCIAS:

Engel, A. y Bustos, A. (2009). Evaluación de la competencia digital en primaria y secundaria. En *Aula de innovación educativa*, 181, 17-21.

Garduño Durán, J.; Ruiz Omeñaca, J. V., Velázquez Callado, C. y Valero Valenzuela, A. (2023). *Modelos pedagógicos en la educación física y el deporte*. Qartuppi.

López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. *Evaluación formativa y compartida: experiencias de éxito, en todas las etapas educativas*, 34-68. León: Universidad de León.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

López-Pastor, V. M. (coord.). (2006). *La evaluación en educación física*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M.; Barba, J. J.; Vacas, R. A. y Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En Velázquez, C. (coord.). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*, 225-255. Barcelona: INDE.

López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, A. (coord.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

Monereo, C. (Coord.) (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.


Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. En R. Omeñaca, E. Puyuelo y J. V. Ruiz Omeñaca, *Explorar, jugar cooperar*. Paidotribo.


Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.


Ruiz Omeñaca, J. V.; Ponce de León, A.; Sanz, E.; Valdemoros, M. A. (2013). *La Programación de Educación Física para Primaria. Propuesta para su elaboración*. Universidad de La Rioja.



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br