



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA. TRANSMISIÓN DE VALORES

Autor

Alfredo Martí Planas

Directora

Nieves Cuadra Pérez

Facultad de educación / Grado en Maestro de Educación Primaria
Año 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

EDUCAR EN VALORES DESDE LA ESCUELA

Hacia una definición del término Educación en Valores	<i>Pág. 5</i>
La problemática de educar en valores	<i>Pág. 5</i>
Un término ambiguo	<i>Pág. 7</i>
Educar en valores desde una pedagogía compleja.....	<i>Pág. 8</i>
Marco legal de la Educación en Valores.....	<i>Pág. 9</i>

EDUCACIÓN FÍSICA ES EDUCAR EN VALORES

Educación Física. Un área idónea pero desposeída para educar en valores	<i>Pág. 11</i>
Aplicaciones de la Educación Física en la escuela.....	<i>Pág. 12</i>

EFFECTOS DEL DEPORTE Y DE LOS VALORES DE LA SOCIEDAD EUROPEA DE LOS SIGLOS XIX Y XX EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Deshumanización del deporte amateur, que se convierte en profesional	<i>Pág. 15</i>
¿Dónde reside la originalidad del área de Educación Física?	<i>Pág. 15</i>
Algunas dimensiones otorgadas a la Educación Física. Un área originada desde el capitalismo.....	<i>Pág. 16</i>
Surgimiento de nuevos enfoques liberadores	<i>Pág. 18</i>

BREVE REPASO A LA HISTORIA MÁS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN ESPAÑA

Actividad física clasicista	<i>Pág. 21</i>
Actualidad de la Educación Física escolar	<i>Pág. 22</i>

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR HACIA UNA CULTURA DE LA PAZ.

EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATIVA

¿Por qué desde el área de Educación Física?	<i>Pág. 24</i>
Cooperación en la práctica docente	<i>Pág. 27</i>

Hacia la comprensión de las actividades físicas cooperativas..... *Pág. 30*

Aprendizaje Cooperativo como metodología en Educación Física..... *Pág. 31*

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

Condiciones para el aprendizaje cooperativo *Pág. 33*

Creación de condiciones para el trabajo en equipo dentro del aula..... *Pág. 39*

Algunas ideas clave para el funcionamiento cooperativo *Pág. 49*

Transformación de las estructuras de aprendizaje *Pág. 50*

Ámbitos de intervención para introducir el Aprendizaje Cooperativo en el aula... *Pág. 54*

Metodología cooperativa, una renovación educativa *Pág. 57*

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

ANEXO

Algunas estructuras cooperativas y actividades o juegos cooperativos en las clases de Educación Física.....

INTRODUCCIÓN

Título. Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Transmisión de Valores.

Autor. Alfredo Martí Planas.

Directora. Nieves Cuadra Pérez.

Fecha depósito. 28/11/2014

Mediante el presente documento de trabajo, se pretende dar cuenta de la importancia que tiene el uso de novedosas metodologías frente a las tradicionales pautas para el aprendizaje que se vienen dando en los centros durante los últimos años, así como la necesidad de llevarlas a cabo por lo enriquecedoras, favorables y ventajosas que resultan. En concreto, aquí hablaremos del Aprendizaje Cooperativo, una creciente pero ya conocida metodología que tras años de investigaciones y experiencias puede confirmarse que posee un fondo extraordinario, pues los valores que de su uso se derivan, son los propios de una Cultura de la Paz, quizá utópica hoy en día pero cada vez más necesaria en el mundo actual.

Para llevar a cabo dichas pretensiones, en primer lugar se hará un breve repaso de la actual situación de la Educación en Valores así como más detalladamente de la Educación Física escolar en Europa y en España, haciendo previsible la necesidad de una nueva metodología de enseñanza que esté a la altura de las circunstancias sociales actuales y que a la vez pretende inculcar en los alumnos una serie de valores considerados "positivos" o "buenos", que por lo general han estado ocultos en la enseñanza.

Por último, mostraremos algunas experiencias educativas mediante el trabajo cooperativo, así como algunas de las estructuras de aprendizaje más utilizadas en este ámbito, dirigidas a alumnos de diferentes niveles de Educación Primaria.

Taxonomía

Aprendizaje cooperativo, metodología, Educación Física, Educación en Valores, Educación para la paz, moral y deporte

EDUCAR EN VALORES DESDE LA ESCUELA

Hacia una definición de la Educación en Valores

Etimológicamente el término “educación” no es un término unívoco. De forma generalizada, unos autores lo hacen derivar del verbo latino “*educare*”, que significa criar, nutrir, alimentar, proteger, enseñar, y desde otra perspectiva hay etimólogos que han encontrado que el origen de esta palabra deriva del vocablo también latino, “*educere*” que significa “hacer salir”.

Fruto de estas interpretaciones podemos deducir dos modelos educativos: La “*escuela tradicional*”, con un fuerte carácter dictatorial, y la “*escuela moderna*”, surgida a finales del siglo XIX en Francia a través de un movimiento llamado, " La Escuela Nueva", donde se tiene muy en cuenta la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje tanto a nivel corporal como intelectual, social, etc.

De esta última concepción, se entiende que la educación está dirigida a la persona para que desarrolle todas sus facultades, respaldando la idea de una educación integral, y resaltando el hecho de que el fin de la educación es el perfeccionamiento humano, pues el proceso educativo se basa en la mejoría de uno mismo, que conlleva una intencionalidad por parte de quien enseña y quien aprende.

La problemática de educar en valores

Para (Mari Carmen del Valle Lorenzo, 2006), maestra de Educación Primaria con especialidad en Ciencias y Pedagogía Terapéutica:

Todo sistema educativo debería tener como finalidad principal la formación integral de la persona; formación que no se limitará a la mera transmisión de conocimientos científicos, sino también al desarrollo y crecimiento de la personalidad, contribuyendo a formar personas activas dentro de la sociedad en la que se encuadre.

Es decir, la escuela no puede ser una academia en la que enseñar conocimientos teóricos, porque entonces no estamos educando realmente a la persona.

(Puig, 2003), catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, afirma que no es a través del intelecto como se forman los valores, sino que responden a la lógica del sentimiento y no únicamente desde el ideal

de justicia, sino también de felicidad.

En este sentido, la actitud del docente constituye el agente más relevante en la transmisión de valores de la escuela, la cual debe encargarse de instruir ciudadanos que participen de los principios y valores que se promulgan, tratando también desde las administraciones educativas de fomentar propuestas y programas que difundan las actitudes que se pretendan desarrollar, y no dejando al azar el aprendizaje de los mismos.

No obstante, si nos preguntamos cuáles son esas actitudes que queremos desarrollar en nuestros alumnos, originaríamos un gran debate ya que cada persona tiene interiorizados y vivenciados unos valores y actitudes fruto de su propia reflexión y experiencia.

Aquí se inicia una de las grandes problemáticas de la educación, pues en algunas ocasiones, los principios y valores que se quieren inculcar en la escuela no coinciden con los que se plantean en los hogares o en el contexto-entorno, produciéndose un choque entre la familia y el centro educativo. Es importante resaltar aquí el llamado *proceso de interiorización* de Lev Vygotski, por el cual la autoformación del sujeto se constituye a partir de la apropiación gradual y progresiva de una gran diversidad de operaciones de carácter socio-psicológico, conformado a partir de las interrelaciones sociales y la mediación cultural. Es decir, de su interacción con los demás y con el entorno. En esta dinámica de operaciones, la cultura se va apropiando del mismo sujeto, por lo que las experiencias que va conformando uno mismo son parte de su proceso de formación.

Así, la filósofa y catedrática universitaria Victoria Camps (1993), define la educación como, *“formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible y promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales”*. Para tal fin, además de los conocimientos de diversas disciplinas, hay ciertas cuestiones en la época actual que reclaman una atención prioritaria.

“Los grandes conflictos contemporáneos del mundo como la violencia, las desigualdades, la escasez de valores éticos, el despilfarro, la degradación del medio ambiente o hábitos que atentan contra la salud, no pueden pasar desapercibidas para el sistema educativo”. (MEC, 1993)

Por otro lado, asegura V.Ojalvo, (2008), investigadora del centro de estudios para el perfeccionamiento de la educación superior (CEPES) en La Habana, Cuba:

El papel de la escuela en la educación de valores, presenta características diferenciales con respecto al de la familia, abriendo nuevas posibilidades para la formación moral y social. Se señalan las potencialidades liberadoras de las instituciones de socialización secundaria para una formación más flexible y abierta de la ética y los valores, en contraste con el papel generalmente conservador que se le asigna a la familia como agente socializador.

En esta óptica, la escuela se presenta como una institución innovadora, que trata de ir más allá, de manera que la formación de valores en la escuela influya de sobremanera en el rol que desempeña la familia como agente educador. Y, aunque desde las administraciones se definen las bases y líneas generales para el desarrollo de la educación en valores, es evidente que cada centro deberá adecuar esas instrucciones a la realidad que lo rodea, incluyendo en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) las propuestas que desde cada área se hagan al respecto.

Un término ambiguo

En cuanto a la conceptualización de este elemento curricular, hay diversos autores que entienden la Educación en Valores o también llamados temas transversales, de diferentes maneras:

(Yus Ramos, 1998), Doctor en Ciencias de la Educación, entiende estos como:

Un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum global del centro.

(Galdivia 1996), profesor titulado del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia; los temas transversales o Educación en valores ponen en acento cuestiones problemáticas de nuestras sociedades y modelos de desarrollo, impugnando un modelo global que se rechaza por ser insolidario y reproductor de injusticias sociales, destacando la importancia de introducir esta problemática de la que hablamos en la escuela, no como materia sino como enfoque crítico. En adherencia, dice Celorrio (1996), que la Educación en valores constituye una profunda renovación de los sistemas de enseñanza-aprendizaje, de modo que desde la

reflexión crítica, los alumnos estén capacitados para transformar visiones tradicionales, promoviendo así una cosmovisión interdisciplinar, global y compleja, que por otro lado facilite la comprensión de fenómenos difícilmente explicables desde la óptica parcial de una disciplina concreta.

En consecuencia a esta transversalidad, la Educación en Valores se hace por tanto imprescindible en la enseñanza, porque como reflejo de la escuela, los valores forman parte de nuestra sociedad y nuestro modo particular de pensar y actuar las cosas. Es decir, la Educación en Valores forma parte de la educación para la vida.

Educación en Valores desde una pedagogía compleja

Es interesante hacer referencia aquí a la aportación del filósofo y sociólogo francés (Edgar Morin, 1990), acerca del pensamiento transdisciplinario. Quien dice que si bien los saberes pueden estar territorializados, estructurados y defendidos por disciplinas institucionalizadas, pueden existir entre ellos frías o cordiales relaciones de interdisciplinariedad; pero toda toma de conciencia de un saber definido, pondrá de presente su condición de unicidad en un juego organizacional de multiplicidad. En consecuencia, el saber solo de una disciplina no existe, lo que existe en realidad es un pensamiento complejo de interacciones conceptuales y saberes en movimiento organizacional, dentro de algo que nombramos conocimiento, algo tan ligado a la conciencia humana como a la cosmogénesis del universo.

El enfoque de la complejidad, desde la perspectiva de la educación, comprende una visión acerca del proceso de formación del conocimiento que parte de la eliminación de un conocimiento determinado y que determina, acrítico, objetivo, lineal y estructurado, para hacer emerger un conocimiento multidimensional, significativo, que interacciona con la realidad exterior, que se acerca a una realidad comprensiva de nociones antagónicas, que se encuentran para converger y encontrar el consenso dentro de la diversidad.

Así, frente a los complejos problemas actuales en la educación, se hace patente la necesidad de una pedagogía de la "complejidad" que asuma esta diferencia y articule respuestas educativas capaces de hacer frente a las demandas de flexibilidad, innovación, apertura, cooperación... para poder así atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad, y sin tener que recurrir a la exclusión.

En contraste, partiendo desde una perspectiva inclusiva estrechamente ligada a la formación de valores, puede afirmarse entonces que la socialización es una condición indispensable para aprender, pues es lógico que si un alumno no está integrado en la comunidad educativa, difícilmente podrá aprender algo de ella. Para crear dicha comunidad educativa, el clima o ambiente de la clase tiene que percibirse como óptimo para la colaboración entre unos y otros, por tanto, es importante enseñar a los alumnos a desarrollar habilidades sociales apropiadas para colaborar con niños que sufren algún tipo de discapacidad o dificultad, de manera que todos participen activamente en la inclusión de sus compañeros, así como también procurar que el centro lleve a cabo programas en los que se facilite la participación activa.

En definitiva, desde el centro debemos enseñar y motivar a los alumnos elaborando propuestas que faciliten la comunicación y colaboración entre alumnado con necesidades y sin necesidades educativas, compartiendo espacio y tiempo con el fin de practicar y ejercer unos y otros las habilidades que queremos que aprendan.

Se trata de que todos aprendan las conductas sociales apropiadas, lo cual es completamente distinto a controlar el comportamiento de los alumnos y sancionarlo positiva o negativamente, que es lo que se viene haciendo hasta ahora en gran medida.

Se hace patente así la necesidad de conseguir aulas plenamente cooperativas en las que el alumnado se sienta implicado en su proceso de aprendizaje y el profesorado sea un agente creador del currículum, intelectual y crítico, que conecta y está en constante interacción con las preocupaciones socio-afectivas de los alumnos.

Marco legal de la Educación en Valores. Educación de Valores

Como se indica anteriormente, los temas transversales o Educación en Valores, dentro del currículum, son un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que deben entrar a formar parte en las actividades planteadas en todas las áreas.

En cuanto a la referencia legislativa de la Educación en Valores y comenzando en su punto más álgido con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948), en el artículo 26, apartado 2 de dicho documento se declara:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos

étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Por otra parte, al inicio del documento BOA (Boletín Oficial Aragón), la nueva asignatura de Valores Sociales y Cívicos incluida en la LOMCE , se orienta hacia un aprendizaje activo que fomenta la adquisición de aquellos valores que caracterizan a las personas autónomas, responsables y solidarias, al tiempo que desarrolla planteamientos para aprender a pensar de manera crítica, creativa y reflexiva. Porque como dice (Ana Julia Barnadas, 2009), experta en filosofía de la educación del centro Montessori Palau Girona, “*¿Debemos preparar individuos que acepten esta sociedad competitiva, o ciudadanos críticos capaces de transformarla y mejorarla?*”

Es indiscutible que la introducción de esta asignatura de modo sistemático en las aulas, permite la configuración de un ámbito privilegiado para el tratamiento en el entorno educativo de aquellos valores compartidos que vertebran nuestra convivencia y posibilitan la libre construcción de proyectos personales de vida. Por ello, a través de sus tres bloques de contenido, se pretende dotar a los alumnos de aquellas herramientas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y participativa, acorde con el modelo democrático recogido en nuestra Constitución y Estatuto de Autonomía. Concretamente se hace alusión a:

- La comprensión lectora, comunicación audiovisual, expresión oral y escrita.
- El desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación.
- El aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención y rechazo de cualquier tipo de violencia.

EDUCACIÓN FÍSICA ES EDUCAR EN VALORES

Educación Física. Un área idónea pero desposeída para educar en valores

Como punto de partida, en este apartado, tomaremos como referente las declaraciones de (B. Blake, 1996), quien asegura que la Educación Física prolifera el desarrollo de cuatro dimensiones del ser humano:

- Espiritual. Puesto que se ponen en juego sentimientos, emociones, curiosidad, reflexión, conocimiento propio, actitudes positivas hacia los otros y el entorno etc. Además, el profesor deberá sensibilizarse con ello ante la afectividad del alumnado.

- Moral. Los jóvenes y niños que participan en Educación Física, practican valores o antivalores personales. Entra en juego aquí el concepto de “fair play”, igualdad de acceso a oportunidades, capacidad de elección, entendimiento y respeto de las reglas, debiéndose reiterar los "buenos valores" ante conductas denigrantes.

- Social. En tanto que el contexto social de la Educación Física está plagado de interacciones, normas de comunicación, cooperación, trabajo compartido.. etc; así como la influencia social que ejerce sobre el individuo el sentimiento de pertenencia a un grupo.

- Cultural. Tradiciones y rituales de un pueblo se reflejan en las actividades lúdicas y deportivas, en algunos casos producto de un ambiente multicultural.

Por esta razón, quizá entre la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, no es de extrañar que el deporte sea una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social, aun cuando las actividades expresivas, juegos y los bailes tradicionales siguen estando exentas de un mayor reconocimiento. Con ello, la complejidad del fenómeno educativo-deportivo, exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del que observa como desde la de quienes los practican porque las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente, son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad, como queda reflejado en el (Real Decreto 1537/2006).

En consecuencia, (Contreras, 1998) destaca lo adecuado que es este área para conseguir los valores y actitudes que se esperan en los alumnos, considerando que el

clima de las sesiones, las interacciones profesor-alumno, o las situaciones afectivas que se den en los juegos entre otros, favorecerán o no la socialización y el asentamiento del sistema de valores que fundamenta la transversalidad.

Como tal, en lo que respecta al área de Educación Física, tenemos que destacar la importancia que tiene educar al alumno no sólo desde el punto de vista motriz o cognitivo, sino también fomentar y desarrollar toda una serie de comportamientos o disposiciones positivas en torno a las prácticas, y de ahí que se destaque la necesidad de asumir actitudes, valores y normas en torno al cuerpo, el movimiento y la salud, practicar ejercicio físico y deporte sin que su participación se someta a las características del sexo, habilidad u otros rasgos discriminatorios. Para asumir esta tarea, la Educación Física pretende ser ahora un área global, desde la cual podemos educar al individuo de manera integral.

Aplicaciones de la Educación Física en la escuela

Haciendo referencia a Lucini (1994), Contreras (1998), Baena (2005) y Sáenz-López (2009), vemos a continuación las distintas posibilidades de tratamiento y aplicación de la Educación Física para la formación de valores:

- Educación ambiental. Pues los alumnos tienen que comprender las relaciones que se dan en el medio en el que estamos inmersos, conocer los problemas ambientales y soluciones tanto individuales como colectivas que ayuden a mejorar el entorno.

En Educación Física, las relaciones con el entorno son muy ricas, en tanto que todo lo que nos rodea, (patio, pista, gimnasio, materiales), podríamos calificarlo como tal. Además, las actividades en la naturaleza son una oportunidad óptima para desarrollar la Educación Ambiental, ofreciendo la posibilidad de conocer, valorar y respetar los espacios que nos rodean.

- Educación moral y cívica: Es el eje referencial en torno al que se articulan el resto de temas transversales, ya que sus dos dimensiones engloban los rasgos básicos del modelo de persona que participa activamente para solucionar problemas sociales. Además, promueve el juicio ético acorde a unos valores democráticos y solidarios, a la vez que el término "cívico" hace hincapié en la educación de estos valores en el ámbito de la vida cotidiana. (MEC 1993).

Por ejemplo, en los contenidos relacionados con la iniciación deportiva, los juegos en general, el conocimiento del cuerpo, etc; se ponen de manifiesto valores como aprender

a ganar, aprender a perder, respetar reglas y adversarios, respetar su cuerpo y el de los compañeros, comportarse correctamente, etc.

– Educación sexual: Se trata, no sólo de conocer los aspectos biológicos de la sexualidad, sino informar, orientar y educar sus aspectos afectivos, emocionales y sociales, entendiéndola como una actividad plena de comunicación entre las personas.

– Educación para la igualdad de oportunidades: En la Constitución española aparece expuesto el derecho a la igualdad sin distinción de raza, sexo o creencia. Sin embargo, una parte de la sociedad española todavía sigue siendo en determinadas situaciones machista, racista o intolerante. Por ello, es necesario transmitir al alumnado el derecho a la humanidad. Es obvio que la sociedad dejará atrás dichos comportamientos discriminatorios en la medida en que los individuos sean educados para ello. En este aspecto, es de vital importancia el rol que desempeña el docente, que debe favorecer las actitudes positivas ante la discriminación, eliminando materiales estereotipados históricamente por el sexo, utilizando la formación ecléctica de grupos, etc. Sólo de esta manera conseguiremos evolucionar hacia una sociedad no discriminatoria.

– Educación para la salud: La salud forma parte del desarrollo de la personalidad, sobre todo en lo referido al incremento de la autonomía y autoestima, y es objeto de educación, orientando al alumnado a crear hábitos saludables en su vida cotidiana y escolar. Su relación con el área de Educación Física es directa en el sentido de que uno de los bloques de contenido se denomina Actividad física y salud. Aspectos como los hábitos de higiene corporal, alimentación, control postural; normas de seguridad, el conocimiento de contenidos teóricos propios del área como conocer las partes de una sesión y su importancia de respetarlas etc; son los que contribuyen a trabajar esta temática de manera eficaz.

– Educación del consumidor: (Contreras, 1998), apunta que lo más importante es valorar a las personas y al “ser” más que a las cosas y al “tener”. Hay que dotar a nuestros alumnos y alumnas hacia una actitud crítica sobre el consumo desproporcionado, que nos hace adquirir muchos objetos innecesarios y de precios desorbitados.

Desde el área de Educación Física, podemos hacer frente a esta “tormenta consumista”, poniendo el énfasis en aspectos tales como la fiebre por utilizar material deportivo (zapatillas, ropa deportiva...), de marcas explotadas publicitariamente, donde

deportistas de élite y personajes públicos son su imagen, a través de la utilización de material alternativo, los cuales en la mayoría de los casos suelen ser igual de útiles que aquellos que pueden adquirirse en cualquier local comercial. Resumiendo, debemos dotar al alumnado con los instrumentos necesarios de análisis que le permitan adoptar una actitud personal y crítica ante el continuo acoso al que están sometidos en estas edades por las ofertas del mercado.

- Educación para la paz: Puesto que consideramos que la clase de Educación Física es el lugar idóneo para aprender actitudes básicas de convivencia, solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, diálogo, participación activa.

A modo de aclaración, podemos observar que el efecto de la Educación Física respecto al desarrollo y aplicación de esta en los alumnos, incide casi totalmente en contenidos no curriculares. Esto quiere decir que es necesario reflexionar sobre el actual objetivo de la Educación Física escolar.

Así, en relación a lo establecido en el currículum desde el Real Decreto 1513/2006, aclara (Baena, 2009), se percibe que el área de Educación Física va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices, mostrándose sensible a los acelerados cambios que experimenta la sociedad y pretendiendo dar respuesta a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.

Para clarificar entonces por qué la Educación Física no ha alcanzado todo su potencial, es pertinente efectuar un análisis que permita ver aquellos valores a los que ha estado supeditada el área, como veremos a continuación.

EFFECTOS DEL DEPORTE Y DE LOS VALORES DE LA SOCIEDAD EUROPEA DE LOS SIGLOS XIX Y XX EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Deshumanización del deporte amateur, que se convierte en profesional

Para (Damián Ossorio Lozano, 2002), doctor en Educación Física y Máster en psicología del deporte, los inicios del deporte moderno ,--esto es a mediados del siglo XIX--, estuvieron presididos por la moral y el ideal caballeresco. Valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, etc. quedaron reflejados en los orígenes del “fair play.

El deporte como práctica noble, desinteresada, voluntaria y habitual, se consolida bajo el prisma de deporte amateur, y con la aparición del deporte profesional a comienzos de los años ochenta, estos valores "modernos" se desnaturalizan.

Es a partir de esta fecha cuando el deporte adopta nuevas funciones dentro de la sociedad. La relevancia del profesionalismo supuso una nueva filosofía respecto a los valores, y se destaca especialmente el *rendimiento, el resultado, la eficacia, el progreso, el salario* etc. Esta nueva concepción del deporte, como es lógico y esperanzador al mismo tiempo, también genera nuevos problemas y conflictos.

Puede decirse entonces que este tipo de prácticas reflejan el modelo de sociedad de la época y que por tanto, como no puede ser diferente, el deporte actual está sometido a un modo de conducta que satisfaga las necesidades del prototipo “ideal” de hombre del siglo XXI. Parece pues razonable y totalmente necesario que el área de Educación Física debe mostrar qué tanto puede aportar al currículum sin perder su originalidad. Pues sólo así su presencia supondrá un enriquecimiento para todo el sistema educativo, que permitirá a la asignatura progresar sin mirar atrás, de manera que la nueva sociedad sea el reflejo de las clases de Educación Física y viceversa. No obstante, para llevar a cabo todo esto es necesario hacerse una pregunta:

¿Dónde reside la originalidad del área de Educación Física?

No hay duda de que las circunstancias están a favor de un cambio sustancial que proclama nuevas formas y métodos que regulen la educación. Y si una cosa es segura, es que la Educación Física tiene mucho que decir en este sentido.

Obviamente la diversidad y multitud de enfoques otorgados a la Educación Física no han sido baladí, sino que han servido para dar cuenta de que aún estamos a tiempo de

rescatar la Educación Física para darle un sentido más integral que nunca. Por tanto, es pertinente recalcar que se hace necesaria una transformación educativa en todos los ámbitos para este nuevo siglo XXI que trate de formar ciudadanos críticos, tolerantes, respetuosos, competentes, emprendedores, dialogantes, cooperativos, éticos, justos, multiculturales etc.

Se hace decisiva entonces una reconversión de objetivos, contenidos, y sistemas de evaluación de manera que las pretensiones de formación del alumnado lleven otro camino diferente al que se ha seguido hasta ahora, en coherencia con el tipo de sociedad hacia la que nos dirigimos.

Entra en juego aquí la preparación y utilización de metodologías innovadoras que por el momento, garantizan plenamente la formación de una serie de valores considerados "éticos", en el alumnado.

Esto supone toda una revolución no sólo en el área de Educación Física sino en todas, en cuanto a los roles que desempeñan los tres grandes agentes del proceso educativo, como son alumnado, escuela, y familia.

No obstante, para comprender el por qué de esta revolución sistémica tanto en la educación en general como en la Educación Física en particular, primero deberemos ser conscientes de los continuos altibajos y corrientes imperantes que han dirigido el área.

Algunas dimensiones otorgadas a la Educación Física. Un área originada desde el capitalismo

Nos acercamos a la historia europea más actual de la Educación Física para buscar señas de identidad que permitan entender el papel de la asignatura en el sistema educativo, así como el que puede desarrollar. Encontramos una historia llena de intentos truncados por construir un campo seriamente, lo cual mantiene a la Educación Física en indefinición. Por ende, los bandazos entre teoría y práctica llevan a interrogarnos sobre cuál es la verdadera esencia de la Educación Física y el hilo conductor que permite unir todas sus concepciones. No obstante, para explicar y comprender las intenciones educativas de la Educación Física, deberemos desviarnos intermitentemente por carreteras secundarias que no son estrictamente escolares o no se refieren únicamente a la Educación Física escolar. Ocio, deporte, movilización del potencial militar, educación de la salud, actividades extraescolares, juegos escolares, recreos, costumbres, identidad masculina o femenina, lucha de clases, regeneración de la raza, la moral...etc;

acompañan y en ocasiones suplantán a la Educación Física.

¿Cuál es la realidad de la Educación Física?

En este sentido, de nuevo a mediados del siglo pasado la situación de la Educación Física escolar empeora. Como afirma la profesora de secundaria, bachillerato y formación profesional, (Arenal Portela, 2001):

Práctica deportiva y Educación Física se disponen a reproducir una sociedad al servicio del capitalismo, que haciendo uso de la educación, construye un discurso fetichizado y alienado como medio para continuar con los mismos procesos de reproducción social que le garantizan mantener el poder, discurso que es representado mediante las prácticas cotidianas del deporte espectáculo y el cual es traducido de manera acrítica en la clase de Educación Física escolar.

En un enfoque crítico-social, esta misma autora considera que el capitalismo o sociedad del fetiche de conceptos, se desarrolla alrededor de la cosificación del ser humano, es decir, que este es desposeído de sí para no ser.

Impera una sociedad en la que el cuerpo es alienado y convertido en mercancía, al servicio de la sociedad capitalista (*cuerpo mecánico, máquina, cuerpo objeto, como símbolo de mercado*). Y lo mismo sucede en el sistema educativo, pues el interés de la educación en el contexto capitalista es propiciar las condiciones que garanticen formas de comportamiento para la instauración de modelos ideológicos y políticos que induzcan a mantener las formas dominantes de reproducción de la sociedad con la intención de consolidar poderes estatuidos. El cuerpo se estila como herramienta de producción laboral. (Portela, 2001)

Otra dimensión que podría incluirse bajo la perspectiva anterior, es la utilización del *cuerpo-máquina* que se presenta en el deporte, cuyo objetivo se centra en la consecución de una marca o resultado, dejando en un segundo plano el desarrollo humano y social. Educación física como práctica mecanicista que se concentra en la percepción externa de un movimiento, que pretende eficacia y eficiencia en sí mismo como únicas posibilidades y fuentes de explotación. En función del mercado, el cuerpo mercancía se vende y se compra según su *rendimiento*. (A modo de ejemplo, podríamos pensar en cualquier estrella futbolística o de otro deporte de tan colosal movimiento de masas).

Como puede apreciarse, todas estas corrientes han originado que la Educación Física escolar no tenga verdaderamente un marco teórico base establecido a partir del cual elaborar sus estructuras o procesos de enseñanza-aprendizaje, que por lo general

históricamente han estado al servicio de ideales de formación, cuyo propósito es el desarrollo físico, orgánico y la formación de valores como *disciplina, perseverancia, responsabilidad, jerarquía, orden, virilidad* etc. Para corroborar esto resulta interesante mostrar una cita del reconocido escritor filosófico-espiritual Jiddu Krishnamurti:

“Los ideales no tienen cabida en la educación porque impiden la comprensión del presente. Podemos prestar atención a lo que es sólo cuando dejamos de pensar en el futuro”.(J. Krishnamurti, 1934)

Bajo mi punto de vista, esta cita ofrece la posibilidad de reflexionar de manera muy enriquecedora. Pues es totalmente cierto que los ideales no tienen cabida en la educación, entre otras cosas porque realmente no existen. Por ello debemos educar desde la circunstancia del momento, a partir de un modelo adaptado y siempre con una base de referencia, porque es lo que va a tener verdaderamente una funcionalidad práctica en el alumno.

Y no sólo eso, si no que para (Rodríguez, 1995), de aquí surge una interpretación instrumental de la Educación Física como es la corriente *físico-deportiva*, en la cual el cuerpo en movimiento es el medio para lograr metas centradas en el deporte como fin en sí mismo. Dicha corriente se traslada de manera mecánica a la escuela como es de esperar, y aunque es fundamentada como medio educativo para promover valores de esta misma índole en el ser humano, en las prácticas cotidianas resalta el desarrollo de condiciones técnicas, tácticas y físicas en el desempeño deportivo. Exclusión, privilegio para talentosos, hábiles, fuertes, para los mejor dotados físicamente, dejando de lado el desarrollo humano y social como un eje figurativo en los planes institucionales.

Surgimiento de nuevos enfoques liberadores

Como alternativa a los enfoques instrumentales imperantes, desde la órbita didáctica, asegura (Edith Liwin, 1998), licenciada y doctora en Ciencias de la Educación, (Universidad de Buenos Aires), que la enseñanza de las diferentes disciplinas debe implicar el reconocimiento de que los límites del currículum son arbitrarios, convencionales y susceptibles de ser redefinidos constantemente. En ésta línea, surge la búsqueda de nuevas vías de desarrollo para la Educación Física escolar.

Concretamente, durante los tres primeros cuartos de siglo, en el continente europeo surge alrededor de la década de 1960 la *Educación psicomotricista*. Fundamentada en la expresión corporal, esta corriente nace como propuesta para el cambio de modelos

analíticos dominantes del ejercicio, gimnasia y deporte, reivindicando así otra forma de percibir el cuerpo y el ser humano, en una dimensión que rechaza a la sociedad consumista, que promueve la expresión individual dentro de un marco político-filosófico, que aboga por la libertad y el rechazo a esquemas mecanicistas predeterminados.

Así, los avances y transformaciones en la reflexión sobre las disciplinas, han dado lugar a otras formas de pensamiento, de concebir los conceptos de Educación Física y cuerpo, otorgando mayor espacio al surgimiento de nuevas tendencias y corrientes como *la Sociomotricidad, Educación Física de base y otras formas de interpretar las corrientes Psicomotricista y Deportivista.*

Educación Física como ciencia y arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional de sus facultades de movimiento y, con ellas el resto de sus facultades personales.

Para (Uribe, 1997), toda conducta motriz esta dotada de sentido e intencionalidad, y como tal, es una forma de manifestación de la personalidad.

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA



Figura 1: Educación física y motricidad humana.
Fuente: Uribe et al., 2003.

Este gráfico refleja por completo la inmediata reflexión que debe hacerse sobre el desarrollo de una pedagogía de la motricidad que implique el desarrollo de las potencialidades humanas en todas sus dimensiones, (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, moral, comunicativa, espiritual y motriz).

Entendiendo pedagogía de la motricidad como la expresión del ser humano a través de una acción motriz intencionada, que es portadora de significado y significación (valor, importancia y sentido de la acción), y se constituye en un concepto que comprende la interacción de las dimensiones de la corporeidad (introyectiva, extensiva y

proyectiva),--[con uno mismo, con los demás y con el medio]--, como proceso dinámico y permanente orientado a la formación de sujetos individuales y colectivos. (Uribe, 2003).

Desde esta mirada, se propone una práctica motriz que va más allá del movimiento o de manifestaciones observables de la persona con fines utilitarios y objetuales, que trasciende su significado a la acción, dotando a la corporeidad, --mediante la interacción de las esferas cognitiva, biológica, cognoscitiva, social-comunicativa, afectiva, valorativa, ética y motriz--, de un sentido creativo orientado hacia el desarrollo humano y social.

Con el surgimiento de una práctica motriz que no se reduce al simple movimiento, se intenta devolver a la Educación Física escolar al lugar que debería ocupar dentro del sistema educativo, aunque verdaderamente todavía no se ha conseguido plenamente en la actualidad.

Dice (Capra, 1999), Doctor en Física teórica por la Universidad de Viena:

Sólo será posible encontrar la solución cambiando la estructura misma de la red, y esto exige una profunda transformación de nuestras instituciones sociales, valores e ideales. No obstante, la crisis se encuentra realmente en la lógica interna desde la cual hemos escolarizado el movimiento y la experiencia corporal, intentando ordenar progresivamente aquello que por su naturaleza es caótico y desordenado.

En consecuencia, se percibe una escolarización del movimiento y actividad corporal desnaturalizadas y etiquetadas en un sistema que incentiva el movimiento racional por encima del intuitivo, relacionando este primero con la ciencia y no con otros aspectos más “insustanciales”, como pueden ser el juego o la expresión de las emociones.

Movimiento racionalizado que posee un halo de objetividad, neutralidad, aplicabilidad y sencillez, que aparece como un planteamiento cerrado de solución única. Esto deviene en un concepto de movimiento y en una vivencia motriz racionalizada que rescata valores como la *expansión, competición, cantidad y dominación* olvidando así otros valores importantes como son la *conversación, cooperación, calidad y asociación*. Movimiento y experiencia motriz en las clases de Educación Física, son entonces ordenados bajo unos supuestos que determinan su espontaneidad e incertidumbre, -- principios básicos del aprendizaje motor en la informalidad cotidiana--, olvidando así su sentido último. Esto es algo obvio si tenemos en cuenta que la motricidad del ser humano es innata. Pues el ser humano cualquiera que sea, por naturaleza propende a aprender y experimentar motrizmente, y de no hacerlo, no es capaz de aprender.

BREVE REPASO A LA HISTORIA MÁS ACTUAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN ESPAÑA

Actividad física clasicista

Realizada la sinópsis por el devenir de la Educación Física escolar en Europa en esta última centuria, el fin del siglo XIX trae a nuestro país de manera similar a como sucede con el proceso de industrialización, la introducción y extensión de los deportes, que se asientan con retraso respecto a Europa. Surgen simultáneamente diversos estudiosos de la materia que ofrecen nuevas metas para el desarrollo de la Educación Física escolar en España.

Uno de ellos es Jose María Cagigal, filósofo muy arraigado a la Educación Física que se inscribe en la vertiente del deporte educativo, entendiendo este como aquella parte del deporte, --el deporte praxis--, que se desarrolla con fines educativos y valores del mismo calibre.

Como otra manifestación más del proceso de civilización en el que se encuentra inmersa la sociedad de la época, los *juegos y luchas* populares se transforman en los deportes que provienen fundamentalmente del mundo anglosajón.

Es decir, son juegos y actividades físicas con un origen foráneo y cuya implantación es fundamentalmente urbana y ligada a acontecimientos internacionales. Por tanto, la mayoría de la población queda al margen de su práctica hasta bien entrado el siglo XX. (Lucio Martín Álvarez, 2011), catedrático de la Universidad de Valladolid, establece la siguiente diferenciación en cuanto al deporte en esta época:

- Dirigido a jóvenes obreros: Deporte como ocupación del ocio, manifestación de camaradería y masculinidad. Se practican juegos de equipo, cancha compartida, fútbol etc.
- Destinado a la burguesía y aristocracia, como medio de distinción y de relación entre iguales, practican actividades con menor contacto corporal como son el tenis, esquí, hípica...

Con estos antecedentes nos adentramos en el siglo XX. Siglo en el que a pesar de todo, la Educación Física escolar y sus profesionales de la enseñanza crecen hasta niveles insospechados.

(Bravo Berrocal, 1995) señala dos fechas clave que marcan el camino de la Educación Física.

En primer lugar, la Guerra Civil española es una referencia ineludible de nuestra historia, pues no cabe duda, de que tuvo una repercusión muy particular tanto en la educación como en la Educación Física, que durante gran parte del régimen esta pasa a ser asignatura formativa junto a Lengua Nacional, Formación del Espíritu Nacional y Matemáticas.

Como segundo punto de inflexión, los años centrales de la década de los años 80, en los cuales se produce un cambio realmente significativo en los sistemas educativos y el desvanecimiento del régimen militar se hace notar. Con el advenimiento de la democracia, nuevas metodologías son ahora objeto de estudio en la búsqueda continua de mejorar y perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje y en definitiva, la educación.

Con ello, la Educación Física se aleja de raíces ideológicas para dar paso a antiguas versiones metodológicas ahora innovadas.

Actualidad de la Educación Física escolar

Nos encontramos en un tiempo en el cual la presión social incrementa, y aunque la Educación Física parece estar condenada a vivir con unas constantes vitales que no la dejan alejarse del punto de partida, como si del Mito de "Sisifo" se tratara, de modo similar a Europa, enfoques originados desde la expresión corporal, dramatización o psicomotricidad se impulsan y toman importancia en la Educación Física, a pesar de que en la práctica se adivinen como contenidos para la formación personal docente y nada más.

El clásico enfrentamiento entre ideología y renovación pedagógica se hace patente, y las dos visiones coexisten, obligando a las nuevos saberes a quedarse aferrados bajo costumbres ideológicas.

Aventuramos hoy día una Educación Física que no ha sabido mostrar su identidad, provocando así que en pocos lugares se haya entendido el valor cultural de esta, tomándose la asignatura como una actividad recreativa destinada a reducir la energía sobrante y molesta de los alumnos. No obstante, parece lógica la infravaloración que se tiene de la actividad física si tenemos en cuenta que el alumnado no sabe cuál es exactamente hacia dónde se dirigen las actividades físicas que realiza en el aula, o para qué aprende. En este sentido, es imprescindible establecer un marco referencial base sobre el que recolocar la Educación Física, que permita reconocer y comprender la

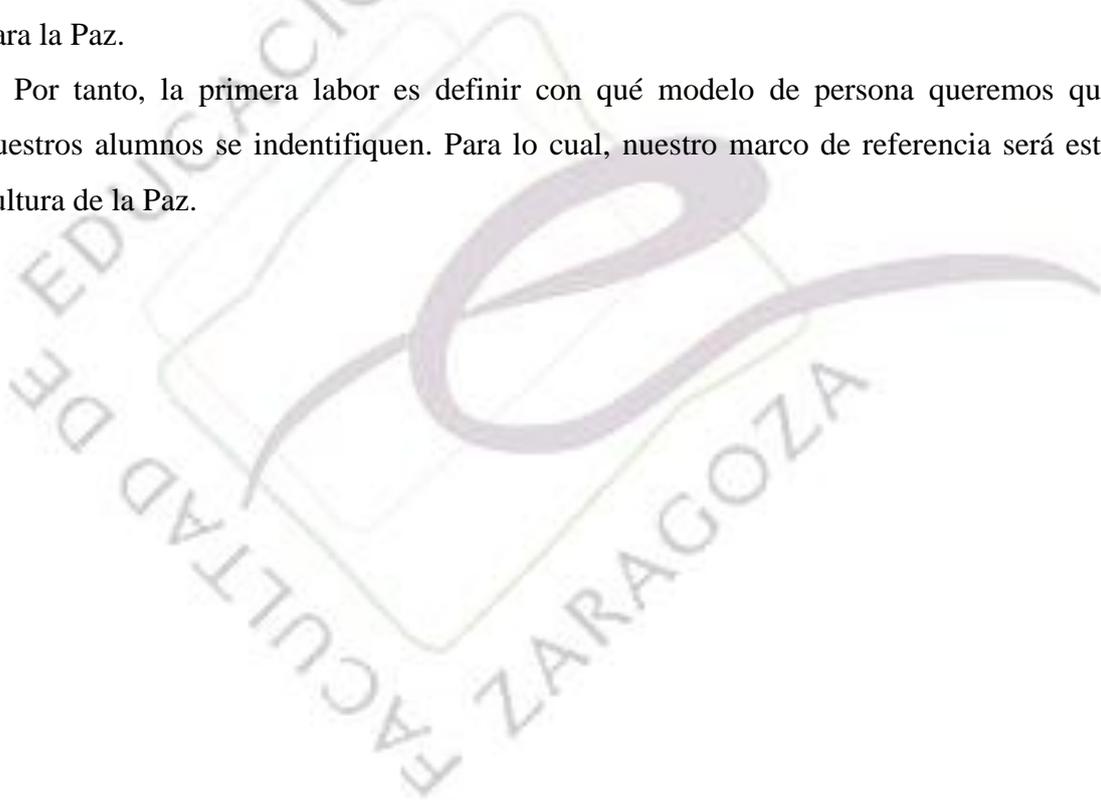
finalidad de la misma.

Sin olvidar los numerosos desbarajustes sufridos a lo largo de los dos últimos siglos y los progresivos cambios, con todo en los últimos años parecen presentarse nuevas oportunidades. La renovación de la sociedad del conocimiento, el incremento del pensamiento crítico y el avance en definitiva, ofrecen a la Educación Física ocupar un lugar importante en la educación de los individuos.

Existe una necesidad de incidir desde la educación sobre los tres grandes ámbitos interrelacionados; personal, social y ambiental.

Para (Carlos Velázquez Callado, 2001), profesor de Educación Física en la Universidad de Valladolid, de esta relación, junto a las características específicas del área de Educación Física, nace una nueva concepción que denomina Educación Física para la Paz.

Por tanto, la primera labor es definir con qué modelo de persona queremos que nuestros alumnos se indentifiquen. Para lo cual, nuestro marco de referencia será esta cultura de la Paz.



EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR HACIA UNA CULTURA DE LA PAZ.

EDUCACIÓN FÍSICA COOPERATIVA

Para (José Tuvilla Rayo, 2012), licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación e inspector, la educación constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para construir la Cultura de la Paz, pero a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y contenidos básicos de tal educación. De ser así, la construcción de la Cultura de la Paz a través de ese, “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”, tiene la clave del potencial creador de la ciudadanía mundial. *“Pues la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y al mismo tiempo orientarlo adecuadamente para alcanzar las aspiraciones pacíficas de la comunidad internacional” (Tuvilla Rayo 2012).*

Cultura de la Paz y educación mantienen así una interacción constante, porque, si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos, la segunda es la que posibilita, --desde su perspectiva ética--, la construcción de modelos y significados culturales nuevos. La educación es posiblemente el agente más poderoso para el cambio cultural y el progreso social, pues permite por un lado el desarrollo integral de la persona y la concienciación de esta sobre las problemáticas sociales; así como facilita por otro la búsqueda y puesta en práctica de las soluciones más adecuadas.

Es decir, que se trata de plantear acciones específicas para las clases de Educación Física, orientadas a promover en los alumnos la interiorización de valores, proporcionando así coherencia entre modelo y praxis. Pues resulta obvio que el cambio sólo surge desde la práctica más cotidiana.

¿Por qué desde el área de Educación Física?

Está más que claro que la Educación Física como asignatura, en este último siglo ha estado influenciada bajo determinados mandatos, ideologías, así como distintas modas y tipos de sociedad, sin haber realmente una base sobre la que construir la educación de lo corporal. Esto ha originando en la actividad física un carácter competitivo que se ha trasladado a las aulas, por eso es por lo que Velázquez considera el área de Educación Física un área primordial desde la cual pretender remodelar todo un sistema educativo.

Así, incidir sobre valores, implica favorecer una serie de conductas asociadas a ellos y reforzarlas hasta convertirlas en algo cotidiano. De este modo, podemos integrar en nuestras clases algunas dinámicas específicas que nos ayuden en este cometido y que se

caractericen por su rentabilidad, entendiendo como tal, un alto grado de eficacia en la relación, "tiempo empleado"- "logros conseguidos".

Hablamos de una Educación para la Paz, por y desde la acción. Se trata de promover actividades que favorezcan las relaciones del grupo clase con el resto de la comunidad escolar, favoreciendo también las "clases abiertas", con padres que participan puntualmente.

Dado que los valores sólo se hacen explícitos a través de las conductas que manifiesta una persona o grupo en determinadas situaciones, educar en valores supone como se ha aclarado anteriormente, la concreción de estas conductas que pretendemos que los alumnos manifiesten, promoviendo así su interiorización. Entonces, la Educación para la Paz debe partir desde la reflexión personal del profesorado, orientada a definir el significado que tiene aceptar los ideales de cultura de la paz, para que así surjan propuestas de transformación educativa y la consecución de los valores que se pretenden promover en actitudes y conductas.

En este sentido, el área de Educación Física se convierte en un área privilegiada para trabajar la resolución pacífica de conflictos, relaciones sociales, habilidades sociales etc; Por esta razón, se hace necesaria una regeneración educativa más cooperativa y alejada de la competición y la comparación personal.

Continuando con la acción para la paz, actividad corporal y motriz aparecen ahora como medio de acercamiento entre el ser humano y el medio, siendo capaces de atraer entornos geográficos lejanos con los que no tienen contacto o acercamiento, lo cual es fundamental para la diversidad cultural como forma de enriquecimiento común. Y todo ello, mediante el intercambio de juegos o actividades físicas cooperativas propias de otras culturas.

Por juegos o actividades físicas cooperativas entendemos aquellas situaciones en las que los jugadores dan y reciben ayuda para alcanzar un objetivo común. Resulta lógico entonces considerar este recurso de suma importancia para promover la Educación Física en valores. No obstante, para empapar al lector de la multitud de posibilidades que ofrece el juego en cooperatividad, procedemos ahora a mostrar diferentes puntos de vista que los entendidos en la materia tienen acerca de las actividades físicas cooperativas:

(Terry Orlick 1998), reconocido profesor de Psicología y destacado psicólogo deportivo, destaca el juego cooperativo como actividad liberadora porque:

- Libera de la competición

- Libera de la eliminación
- Libera para crear
- Libera la posibilidad de elegir
- Libera de la agresión

(Sigrid Loos, 1989), experimentada pedagoga alemana, asegura que el juego cooperativo es estimulador del sentido de pertenencia al grupo.

(Fabio Otuzi Brotto, 1999), cofundador del proyecto "Cooperação, comunidade de serviços y maestro en Ciencias del Deporte", basándose en Orlick, establece un cuadro diferenciador de juegos competitivos y cooperativos desde el cual se aprecia claramente la superioridad de los juegos cooperativos sobre los competitivos:

Juegos competitivos	Juegos cooperativos
Diversión para algunos	Diversión para todos
La mayoría experimenta sentimiento de derrota	Todos tienen sentimiento de victoria
Algunos son excluidos por falta de habilidad	Hay mezcla de grupos, creando un alto nivel de aceptación mutua
Se aprende a ser desconfiado, egoista, etc.	Se aprende a compartir y a confiar en los demás
No hay solidaridad por los compañeros. Se alegran si algo "malo" le sucede al otro.	Los jugadores aprenden a tener un sentido de unidad y a compartir el éxito
Conlleva una división por categorías, exclusión ante la diferencia.	Mezcla de grupos heterogéneos. Nivel de aceptación mutua
Los perdedores salen del juego y son observadores	Nadie abandona el juego obligado por las circunstancias del mismo. Todos inician y finalizan la actividad
Pérdida de autoconfianza cuando son rechazados o pierden	Desarrollan la autoconfianza porque todos son bien aceptados.
Poca tolerancia a la derrota desarrolla en algunos sentimiento de abandono	Habilidad de perseverar ante las dificultades se fortalece por el apoyo de otros miembros.

(Carolina Valencia, 2001), profesora chilena, investiga una propuesta de juego cooperativo como facilitador de la integración escolar en el alumnado asmático.

El estudio o prueba se aplicó a 35 niños de edades entre 6 y 9 años en Arica, (Chile). Los alumnos se dividieron en dos grupos, el *experimental*, al que le fue aplicado el programa cooperativo, y el de *control*, que siguió con el programa habitual. Entre las conclusiones, destaca que el juego cooperativo facilita la mejora de la integración escolar del alumnado asmático, mientras en el grupo de control no se observó ninguna mejora, probablemente porque necesitaban prolongar el programa. Podemos afirmar entonces que en las actividades cooperativas los alumnos juegan con, y no contra, para superar uno o varios desafíos colectivos, lo que en ningún caso supone superar a otras personas. Esta característica favorece sin duda en los participantes el desarrollo de habilidades sociales, de empatía o cooperación entre otras.

Cooperación en la práctica docente

Mediante una encuesta realizada por (Velázquez, 2001), a profesores de Educación Primaria del área de Educación Física en la provincia de Valladolid, en la cual respondieron 30 voluntarios, se pone de manifiesto que el total de maestros basa sus propuestas en actividades competitivas. Si bien, matizaron situaciones tensas en las que añadieron elementos correctores --que no estrictamente cooperativos--, ante situaciones poco deportivas. Además, curiosamente ninguno adelantó en las encuestas su falta de formación inicial en lo que al aprendizaje cooperativo se refiere, aunque en posteriores entrevistas, fue una de las quejas más repetidas.

Como reflexión a dicha encuesta, el autor contesta a una serie de preguntas que él mismo formula. Estas respuestas como se verá a continuación, inducen a la reflexión crítica y consecuentemente favorable para la Educación en Valores a través de la Educación Física:

¿ Motivan más a los alumnos las actividades competitivas? ¿ Han tenido realmente los alumnos alternativa a las actividades físicas competitivas?

Por ejemplo, en una actividad que consiste en aprender a botar el balón, los alumnos aparecen predispuestos en filas para ir de un lado a otro.

Como elemento motivador, algunos docentes intentan incentivar la actividad estableciendo la competición. Sin embargo, si el objetivo es aprender a botar el balón,

¿No es contraproducente hacerlo mediante competición, puesto que el alumno con dificultades no se va a motivar con ella?

¿ Se canaliza mejor la agresividad a través de actividades competitivas?

Existen evidencias empíricas que desmienten tal afirmación. Pues los estudios revelan un aumento de las conductas de ayuda y cooperación, y en contraste la disminución de conductas agresivas durante la práctica cooperativa. Además, las conductas pro-sociales se incrementan alcanzando niveles inesperados previamente, y por el contrario las malas conductas aumentan con la competición.

¿ Favorecen el rendimiento las actividades físicas competitivas frente a las cooperativas?

Existe la creencia errónea de que las actividades cooperativas al introducirse en la educación formal de forma recreativa no favorecen el rendimiento, sino que sólo mediante las actividades de competición lo hacemos, siendo que la evidencia empírica demuestra lo contrario.

Según las investigaciones de Johnson & Johnson (1981), las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas en cuanto a rendimiento y productividad. Además, la cooperación intragrupal con competición intergrupala, aumenta la cooperación interpersonal, es decir, entre individuos, cara a cara, provocando que los esfuerzos individuales sean los mismos.

Es decir, que existen ventajas no sólo en el ámbito actitudinal sino también en el motor. (Orlick, 1982), desarrolla un programa de actividades cooperativas gracias al cual se observa un incremento significativo de conductas pro-sociales, mejora del equilibrio, etc.

¿ Es más fácil evaluar la competición?

Las actividades competitivas ya no están solucionando el problema del alumno o del grupo, sino que, en apariencia, lo que solucionan es el problema del profesor. Por tanto, el objetivo consiste en conjugar el protagonismo de los más capaces con el hecho de que todos nuestros alumnos experimenten sensaciones de éxito en la práctica. Y esto, sólo se puede lograr mediante actividades cooperativas.

Aquel alumno que destaca, podemos ofrecerle alternativas para que siga haciéndolo,

pero no enfrentándose a los demás sino favoreciendo a otros compañeros con más dificultades.

Igualmente, las actividades competitivas generan grandes inconvenientes con alumnos problemáticos, (por ejemplo con un alumno que sufre síndrome de Dawn), que dificultan su integración al grupo. Esto es lógico si tenemos en cuenta que el hecho de que la sensación de éxito o fracaso se defina por un resultado que supone superar a otras personas, implica que la culpa del fracaso recaiga siempre sobre las mismas, quienes manifiestan una mayor dificultad, así como al contrario sucede lo mismo con los que tienen éxito.

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

El problema radica en el hecho de identificar el juego cooperativo como un juego sin ganadores. Existen juegos cooperativos en los que efectivamente no gana ni pierde nadie, sin embargo hay otro tipo de juegos donde podemos decir que se gana o se pierde. Ahora bien, en este caso un individuo solo gana si todos ganan, y pierde si todos lo hacen. Así, conseguimos sentimientos favorables para la relación entre los alumnos.

¿Educar para la sociedad en la que nos movemos o para la que queremos?

La cuestión está nuevamente, en definir qué modelo de educación en general y de Educación Física en particular queremos asumir.

Si queremos un modelo orientado al éxito, que conlleva mayor número de abandonos del hábito deportivo, por el hecho de haber experimentado sentimientos negativos, o por el contrario abogamos por un modelo de participación, en el cual las actividades físicas se presentan como una forma saludable de ocio.

- Concepción conservadora de la educación. El objetivo es adaptar al individuo a la sociedad.
- Concepción crítica de la educación. El objetivo reside en formar personas críticas, dando respuestas ante lo negativo, mejorando la sociedad.

De nuevo volvemos al conflicto paradigmático que acusa no sólo al área de Educación Física sino a todas.

(Ana Julia Barnados, 2012), Palau Montessori Girona. “¿Educar para adaptar a los alumnos a la sociedad competitiva que sufrimos, o crear alumnos capaces de cuestionarla, y mejorarla?”.

Por supuesto, una educación basada en los principios de la cultura de la paz se posiciona en el lado crítico, mucho más coherente con un proceso que parte de enseñar a los alumnos a cooperar, compartir, empatizar, a ver las actividades físicas como un medio divertido y saludable. Porque dicho proceso no crea individuos inadaptados, sino todo lo contrario.

Hacia la comprensión de las actividades físicas cooperativas

Siguiendo con (Velázquez, 2001), podríamos dotar a los juegos cooperativos de las siguientes características:

Actividades cooperativas

Son actividades no competitivas, en las que existe un objetivo común para todos y no hay oposición, con independencia del rol que desempeñan los jugadores. Dos tipos de actividades cooperativas:

- De objeto cuantificable. Todos ganan o todos pierden. Con o sin puntuación.
- De objetivo no cuantificable. El objetivo no puede ser evaluado por criterios rígidos. No hay ganadores ni perdedores. [Nos recuerda a la educación informal]. También pueden existir cambios de rol que vienen determinados por los participantes y no por las circunstancias del juego. Es decir, no hay preferencia de roles en los participantes, permitiendo que todos participen plenamente en el juego.

No obstante, se entiende que es complicado introducir como rutina las actividades físicas cooperativas en aquellas aulas en las que se viene practicando una metodología competitiva. Por esta razón, es necesario tener en cuenta las posibles situaciones que pueden generarse al inicio de programas cooperativos.

Entre otras cosas, el docente debe evitar que las actividades con estructura de aprendizaje no competitiva den lugar a situaciones competitivas. [Más tarde explicaremos el concepto de estructura de aprendizaje]. Para ello es necesario identificar qué condicionantes provocan respuestas inadecuadas en los alumnos en su relación con la estructura, analizar si hay relación entre dichas respuestas competitivas de los alumnos y agrupamientos, materiales, espacios, experiencias previas, así como evitar determinadas disposiciones, promover un enfrentamiento conceptual entre ideas previas

de los alumnos y nuevas propuestas orientadas a desvincular el resultado de la propia acción de jugar.

No se trata de eliminar la competición sino racionalizarla, así como generar alternativas mediante estructuras cooperativas. No obstante, lo importante en Educación Primaria debe de ser la participación.

Integrar las actividades físicas cooperativas en las clases de Educación Física

En este sentido, a través del desarrollo de las actividades físicas cooperativas, tratamos de favorecer tres objetivos:

Promover la participación con independencia de habilidades y destrezas. Propuestas:

- Mayor número de móviles(balones)
- Reducción del tamaño de los grupos
- Aplicar dificultades compensatorias o delimitar espacios de actuación para los jugadores
- Variar los sistemas de puntuación

Desvincular el juego del resultado. Para ello, generar reflexiones orientadas a demostrar que la actividad está por encima del resultado. Propuestas:

- Cambio de equipo
- Reducir al mínimo la posibilidad de victoria
- Tanteo por azar
- Jugar a empatar

Repartir el protagonismo. Proponer actividades competitivas de interés pedagógico. Es decir, actividades en las cuales se le da protagonismo a aquellos alumnos que habitualmente no lo tienen. Desde este principio y considerando siempre la estructura interna de las actividades físicas, debemos seleccionar las propuestas más adecuadas en cada momento, efectuando un proceso en el que puedan desarrollarse estructuras cooperativas de otra índole tales como la danza, expresión corporal, desafíos físicos cooperativos, entornos de aventura, juegos tradicionales, materiales alternativos, actividades en el medio natural etc.

Aprendizaje Cooperativo como metodología en educación física

Hasta ahora, hemos dedicado tiempo a comprender la indiscutible lógica de las actividades físicas cooperativas, así como el enriquecimiento y valores que proporciona

su uso, desde el área de Educación Física. Por ello ahora se hace pertinente destacar la necesidad de integrar las actividades cooperativas en los procesos globales educativos de integración de valores.

Se pretende dar un paso más, transformando la práctica no desde la actividad, sino desde la forma de organizar las clases, partiendo de los procesos metodológicos integrados en el hecho educativo.

Entra en juego el Aprendizaje Cooperativo, la que podemos definir como la metodología educativa basada en el trabajo de pequeños grupos heterogéneos, -como hemos dicho anteriormente-, que trabajan juntos con un objetivo en común, y que a lo largo de esa consecución de la meta desarrollan habilidades y destrezas sociales de comunicación, cooperación, tolerancia, ayuda mutua, empatía, sensibilidad, etc., alcanzando un enriquecimiento académico mejor al integrar los conocimientos de varios individuos.

En un análisis más concreto que permita comprender los entresijos del Aprendizaje Cooperativo, nos basaremos en el trabajo de Gerardo Echeita, licenciado en ciencias de la Educación y doctor en psicología "*Cooperar, por qué y para qué*", para dar cuenta de los requisitos y elementos necesarios para poner en funcionamiento la metodología cooperativa.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

Condiciones para el aprendizaje cooperativo

No hay discrepancias acerca de que el Aprendizaje cooperativo contribuye de manera significativa al desarrollo de las competencias vinculadas a la capacidad de cooperar. Desde esta premisa, Echeita quiere hacer referencia al hecho de que aprender cooperativamente es una actividad sofisticada. Por tanto, se trata de un grupo didáctico complejo, difícil y no exento de posibles fracasos durante el proceso de aprendizaje. Ahora bien, ¿cuáles son los engranajes o condiciones que propiciarán resultados y efectos positivos que la investigación y práctica docente han demostrado que tiene el Aprendizaje Cooperativo? cuestiona Echeita.

Cinco son las condiciones básicas que sustentan el aprendizaje cooperativo, y entre las que hay mayor acuerdo de su efecto positivo sobre el aprendizaje y la participación del alumnado. Según Echeita son:

- Interdependencia positiva de participantes
- Responsabilidad personal y rendimiento individual
- Interacción promotora
- Habilidades sociales
- Evaluación periódica

A continuación, se procederá a realizar un análisis más detallado de estos cinco apartados, de modo que nos permita comprender el enriquecimiento que supone la utilización correcta de metodologías plenamente cooperativas.

Interdependencia positiva de los participantes

Según (Echeita, 2012), se entiende como la percepción por parte de los alumnos que están vinculados entre sí, o hay una conexión entre ellos, de tal modo que, en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje, ninguno puede aprender, si no lo hacen todos.

El alumno debe de interiorizar que el aprendizaje eficaz de sus compañeros repercute también de manera positiva en el suyo y en el rendimiento.

En conclusión, crear este tipo de relaciones constituye una de las claves o piezas de esta metodología, pues sin su curso, dejamos de hablar de aprendizaje cooperativo para únicamente referirnos a “trabajo en grupo tradicional”, o bien trabajo en pseudogrupo.

(Johnson y Johnson, 1999), definen estos dos términos como:

- Pseudogrupo de aprendizaje es aquel grupo cuyos integrantes deben trabajar juntos pero no tienen interés en hacerlo. Por tanto, los alumnos se reúnen pero no quieren trabajar en común o ayudarse mutuamente.

- Un grupo de aprendizaje tradicional en cambio es aquel en el cual los integrantes han aceptado que deben trabajar juntos pero no creen que hacerlo les brinde muchos beneficios. El nivel de interdependencia es muy escaso.

En esencia, se trata de buscar los medios y las condiciones favorables para que el grupo de alumnos esté dispuesto a ayudar y lo haga eficazmente. Para ello, es básico poner en funcionamiento estrategias para crear y mantener este tipo de interdependencia entre los alumnos. Se destacan algunas de ellas:

- Compartir objetivos comunes aceptados y valorados personalmente.
- Compartir los medios y recursos necesarios para llegar a la consecución del objetivo.
- Estructurar las tareas de aprendizaje y evaluación de modo interdependiente. Es decir, garantizar de antemano a través de diferentes estructuras la interdependencia positiva entre el alumnado.
- Reforzar el reconocimiento, refuerzo y recompensas grupales
- Asumir símbolos y señas de identidad grupal. (nombre, logotipo)
- Celebrar el éxito de cada uno como algo colectivo, y este a su vez como algo personal.

Responsabilidad personal y rendimiento individual

En el grupo cooperativo, cada alumno debe tener asignada una tarea, y ser responsable de realizarla. Como resultado de participar cooperativamente por tanto se espera una producción colectiva, además de que cada uno tiene que progresar y mejorar su rendimiento respecto a la etapa inicial.

No obstante, es de vital importancia que el rendimiento grupal no enmascare al trabajo individual, evitando así el llamado "efecto polizón". Para ello se disponen una serie de estrategias como:

- Llevar un registro adecuado de los niveles de partida de los alumnos y sus progresos.
- Completar proyectos o trabajos grupales con evaluaciones o controles individuales a modo de comprobación de los aprendizajes.

- Asegurar la “igualdad de oportunidades para el éxito”. Es decir, que todas las aportaciones de cada alumno contemplan el mismo “peso” que las de sus compañeros, en calidad de equidad.

Para aclarar en qué situaciones o condiciones se da esta responsabilidad individual o grupal, basándonos en el libro, (*"Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico"*, 2013), elaborado por numerosos expertos en la materia como Rue, Pujolas, Echeita, y Barnett, entre otros, nos disponmos a dar el ejemplo de dos tipologías de juegos diferentes que conservan la característica común de otorgar responsabilidad grupal e individual a los participantes:

- *Rompecabezas*. La responsabilidad individual reside en que cada uno necesita la ayuda de sus compañeros para colocar la pieza pertinente, mientras que la responsabilidad grupal aparece cuando todo el mundo ha podido realizar su tarea con la ayuda de los demás.
- *Dominó*. Responsabilidad grupal consistiría en completar el dominó entre todos, y responsabilidad individual pasaría por colocar correctamente una pieza mal colocada, facilitar la pieza correspondiente al compañero, etc.

No obstante, el compromiso personal y grupal aparece instantáneamente cuando hay un objetivo común, un sentimiento colectivo.

Interacción promotora, cara a cara

Relacionada con facilitar el éxito, dice Maribel de la Cerda,--profesora de enseñanza superior, en su obra --, (*"Por una pedagogía de ayuda entre iguales"*, 2011),--, que en las experiencias cooperativas, los alumnos tienen que trabajar realmente juntos y contribuir al aprendizaje de los demás a través de la ayuda para que se construya un sistema de apoyo académico y personal. La interacción promotora es por consiguiente una cuestión fundamental que se da cuando las personas estimulan y favorecen los esfuerzos de los demás, para así poder alcanzar los objetivos grupales que son a los que se encaminan las actividades.

El trabajo cooperativo asegura (Echeita, 2012), se apoya en una interacción directa, “cara a cara”, en la cual el alumno tiene la necesidad de interactuar con el otro. Por otro lado, no sólo se reúnen para compartir información y opiniones, sino que ellos mismos producen trabajos mediante el esfuerzo y aportaciones conjuntas, basándose en el

compromiso y afecto por el otro. En este sentido, la composición y el tamaño de los grupos son aspectos muy importantes porque el trabajo cooperativo debe reflejar un espíritu de grupo, debe reflejar las capacidades, estilos o necesidades específicas, lo cual resulta verdaderamente interesante tanto para los alumnos como para los profesores y el centro.

Así, lo más conveniente es utilizar grupos de cuatro, puesto que entre parejas ya puede generarse la interdependencia positiva para realizar los procesos psicosociales relevantes para aprender, aseguran los profesores, (Duran y Vidal, 2004). Por lo que no hay duda de que la esta interacción cara a cara es un elemento de verdadera importancia, puesto que es la única manera de establecer una comunicación con la suficiente afectividad como para empezar a comprometerse tanto con uno mismo como con el grupo, lo cual es indispensable en los buenos equipos cooperativos.

Habilidades sociales

Para llevar a cabo con éxito tareas cooperativas, es obvio que el alumnado necesita actitudes y destrezas interpersonales de trabajo en pequeño grupo. Nos referimos a ellas generalmente como “habilidades sociales para cooperar”, y son las que se emplean para tomar decisiones, generar confianza, comunicarse apropiadamente, ayudarse, organizarse, etc.

Estas habilidades o destrezas, como es lógico se aprenden practicándolas, lo cual lleva un tiempo. Consecuentemente, en aquellos grupos que empiezan a trabajar cooperativamente de manera tardía, el alumnado no tendrá interiorizadas aún esas habilidades y por tanto la cooperatividad se encontrará con mayores complicaciones.

Y en todo esto el docente debe estar preparado, proponiendo permanentemente actividades específicas de aprendizaje de dichas habilidades en el aula a pesar de las dificultades que surjan, ya que sólo así se llegarán a afianzar estos aprendizajes tan valiosos.

Así, como muestran (J.C. Torrego y A.Negro, 2012), podemos distinguir respecto a lo que nos concierne dos tipos de habilidades:

"Habilidades sociales". Se aprecian más por su carácter negativo que positivo. Es por ello que debemos estar atentos a aquellas que con más frecuencia aparecen en el aula. A continuación se muestran la doble cara de estas habilidades que se derivan en conductas sociales:

- Ayudar / Acaparar
- Participar / Aislarse
- Animar / Criticar
- Resolver conflictos / Imponer, agredir
- Comunicarse adecuadamente / Incomprensión
- Conocer al otro y confiar en él / Desconfiar

“*Habilidades organizativas*”, vinculadas a estas habilidades sociales se señalan también como aquellos conocimientos o habilidades necesarias para el buen funcionamiento y desarrollo de la cooperatividad. Por ejemplo:

- Capacidad de mantener un tono de voz bajo durante el diálogo.
- Tener claras las metas y tareas específicas asignadas tanto al grupo como a uno mismo.
- Disponer de los recursos que se necesiten para empezar a trabajar así como una buena distribución del tiempo libre.
- Asignar periódicamente roles para reforzar las habilidades necesarias es de vital importancia como reconoce el profesor (Kagan, 1999) que destaca los siguientes:

-*Secretario*. Tiene el papel de custodiar y completar el cuaderno de equipo, así como mediar con el profesor para lo que éste necesite.

-*Supervisor*. Se encarga de garantizar que cada uno conoce la tarea específica que lo corresponde, así como del material necesario.

-*Animador*. Debe asegurar que todo el mundo participe y que nadie se quede aislado por cualquier motivo que sea, promoviendo también los éxitos de grupo.

Es conveniente recordar que mientras las habilidades sociales son incipientes, es decir, que terminan saliendo a la luz, se necesitarán especialmente estas ayudas dentro de los grupos para supervisar todos los roles. Es por ello que el alumnado debe interiorizar y comprender lo que significa cada rol o responsabilidad del grupo. Algunas técnicas básicas para mejorar la práctica cooperativa personal y en conjunto:

- Hacer ver y comprender su necesidad a los alumnos
- Modelar a través de su comportamiento qué significa el desempeño de esa habilidad.
- Utilizar recordatorios, imágenes, símbolos...

Evaluación periódica

Parece cierto que las dificultades al inicio del uso cooperativo son frecuentes, sobre todo en lo referido a la organización o recursos disponibles. No obstante estas dificultades irán disminuyendo a medida que docente y estudiantes se preocupen por supervisar el desarrollo del mismo. De este modo el aprendizaje cooperativo ayudará a que sean los propios alumnos los que estén facilitando y mediando, cognitiva y lingüísticamente, en los procesos de aprendizaje de sus compañeros. Lo cual liberará al docente para dedicarse a un nuevo rol, no tan preocupado por presentar, organizar contenidos y controlar la atención grupal, sino en en crear las condiciones favorables para que los alumnos aprendan cada vez de manera más autónoma y por ayuda mutua.

Por esta razón se hace indiscutible una evaluación regular de carácter formativo que implique a profesores, padres y alumnos y permita conocer el proceso de manera global. Avances, retrocesos, dinámicas psicosociales negativas o positivas, se convierten en interesantes indicadores que podemos plasmar tanto en los cuadernos de equipo, evaluaciones de equipo, grupales, o desde la propia observación del profesor.

Hasta aquí entonces quedan presentadas por (Echeita, 2012) las principales condiciones que de manera interdependiente, crean y mantienen los procesos psicosociales positivos que hacen del Aprendizaje Cooperativo una estrategia instruccional de gran valor para todo el alumnado.

En línea con dicha mejora del proceso de enseñanza acorde a los nuevos tiempos, tomaremos también como autor de referencia a Pere Pujolas, profesor titular de la Universidad de Vic (Barcelona), y doctorado en Ciencias de la Educación, quien denuncia la excesiva competitividad entre alumnos dentro del aula y anuncia novedosas estrategias cooperativas que aseguran un funcionamiento favorable del grupo heterogéneo incluyendo a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), como el denominado Aprendizaje Cooperativo.

Creación de condiciones para el trabajo en equipo dentro del aula

Vistas ya las condiciones para implantar el Aprendizaje Cooperativo, se hace ahora patente la necesidad habla de cohesión grupal y la importancia de incidir constantemente en ella, así como de la disposición del aula para trabajar de forma cooperativa que posibilite la creación de esas condiciones.

Y, aunque la primera idea que nos puede venir es que hasta que el grupo no esté preparado no podemos comenzar a trabajar cooperativamente, la realidad no es así, puesto que al trabajar los otros dos ámbitos, si utilizamos las actividades adecuadas en cada momento, también el grupo se prepara, y el primer ámbito de intervención se va consolidando.

Es decir, que el trabajo de la creación de grupo no es algo aislado ni separado del desarrollo de situaciones cooperativas en el aula, sino que se integra en un proceso dialéctico, el cual tenemos que entender para avanzar adecuadamente. Así, para ayudarnos a avanzar en este proceso es necesario conocer en primer lugar cómo se conforma un grupo y por qué fases pasa para poder planificar correctamente el trabajo, así como las habilidades que el alumnado va desarrollando y las que puede adquirir.

Por último, considerando en conjunto las fases del grupo, las habilidades y ámbitos ya desarrollados anteriormente, debemos de saber cómo realizar adecuadamente la secuencia de actividades y el proceso de implantación a seguir para lograr que el aprendizaje cooperativo sea algo natural en las aulas.

Así, en dicho proceso de implantación del aprendizaje cooperativo consideramos variables como el tamaño y duración de los agrupamientos, el tiempo de trabajo en equipo, las técnicas cooperativas que se pueden utilizar, roles cooperativos que incorporaremos, destrezas para la interacción cooperativa y los instrumentos para una gestión adecuada de los grupos. Tomaremos como referencia el trabajo de (Más, Negro y Torrego, 2012) para explicar esto:

El grupo. Creación y fases en su configuración

A la hora de evaluar un grupo, habitualmente se consideran dos variables: La colaboración existente entre sus miembros, y desarrollo mutuo. Teniendo en cuenta esto, podemos encontrar las siguientes circunstancias en el aula:

- *Individuos aislados*: Personas sin conocimiento entre ellas, sin ningún tipo de configuración.

- *Agrupamientos*: Se comparte un espacio físico y unos objetivos genéricos.

- *Grupo*: Además de las condiciones anteriores, comparten objetivos específicos, hay interacción, existe una estructura formal definida, los miembros adoptan roles funcionales, y se perfila una red de comunicación.

- *Equipo*: Además de todo lo anterior ocurrido en el grupo, en el equipo se tiene consciencia de poder resolver los conflictos que se presenten.

Se hace evidente que si la clase ya conforma un equipo, podemos realizar cualquier actividad cooperativa con ellos. De manera contraria, es decir, si el grupo todavía no es un equipo e intentamos llevar a cabo una metodología cooperativa y sólo contamos con un simple agrupamiento, las posibilidades de éxito serán muy limitadas.

Con anterioridad se han descrito lo que son pseudogrupos de aprendizaje así como grupo cooperativo tradicional. Ahora, basándonos en el trabajo de (Johnson & Johnson, 1999), quienes definen grupo de aprendizaje cooperativo como aquel grupo cuyos integrantes están comprometidos con el objetivo en común de mejorar el aprendizaje de cada uno de los demás, anuncian una serie de características definitorias:

- El objetivo grupal de optimizar el aprendizaje de todos sus integrantes brinda un propósito que motiva a alcanzar algo más allá de sus logros individuales.

- En un grupo cooperativo el acento se pone tanto en la responsabilidad grupal como en la individual.

- Realmente trabajan juntos, pues no sólo se reúnen para compartir información.

- Se les enseñan habilidades sociales y se espera que las usen coordinando sus esfuerzos para alcanzar sus objetivos.

- Los grupos analizan cómo están logrando estas metas y cómo es su funcionamiento.

En otra diferenciación propuesta por estos dos autores, se describen dos tipos de agrupamiento:

- *Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento*. Es aquel que reúne todos los requisitos necesarios para ser un grupo de aprendizaje cooperativo que supera todas las expectativas. La diferencia respecto al grupo cooperativo común es que el nivel de

compromiso de sus integrantes entre sí y para el éxito del grupo es muy superior al que se sucede en un grupo normalizado.

Con independencia de su denominación, observamos que las características que reúnen los equipos o grupos de aprendizaje cooperativo son las mismas. Únicamente hay que poner en marcha una serie de actuaciones y seguir una secuencia determinada. Para describir esto recurrimos al modelo de desarrollo secuencial de los pequeños grupos planteado por Tuckman, que se recoge en la siguiente tabla:

Modelo de desarrollo secuencial de los pequeños grupos. (J.C Torrego 2003), basado en (Tuckman, 1994)

Estadios de desarrollo grupal	Conducta relativa a la tarea en el estadio	Conducta relativa a la relación en el estadio
1) <i>De formación</i>	Orientación	Tanteo y dependencia
2) <i>Conflictiva</i>	Respuesta emocional a la exigencia de la tarea	Hostilidad intergrupala
3) <i>Normativa</i>	Expresión de puntos de vista	Desarrollo de la cohesión grupal
4) <i>Productiva</i>	Emergencia de soluciones	Roles funcionales
FINAL	Conclusión	Desintegración

Para analizar cada fase, recurriremos a las aportaciones de (Brunet y Negro, 1991) y (Torrego, 2003)

Fase 1. Formación- orientación

Ocurre al inicio del curso, cuando los grupos no se conocen. Es la situación inicial de agrupamiento, no de grupo. En función de la edad del alumnado, las manifestaciones son distintas, pero con carácter general podemos indicar que empiezan a aparecer expectativas positivas respecto a lo que se puede conseguir dentro del grupo, a la vez que surge cierta ansiedad respecto al propio comportamiento, al del líder y al del resto de compañeros. En esta fase los alumnos comienza a interactuar, a conocer sus tareas y responsabilidades dentro del grupo, así como los modos de funcionar de la clase. Es

importante aquí crear un clima de confianza que el profesor debe facilitar, explicitando las expectativas de cada grupo, utilizando como se habla con antelación diferentes dinámicas de grupo, como juegos de presentación, conocimiento, confianza y aceptación.

Fase 2. Establecimiento de normas y resolución de conflictos

Se corresponde con la fase *conflictiva y normativa* del modelo de Tuckman. En ella surge inicialmente la insatisfacción por la comparativa de expectativas entre alumnado. Por otro lado hay un incremento de sentimientos positivos entre los participantes ante el trabajo. Dicha evolución sólo se observará siempre y cuando se hayan puesto en juego procedimientos de trabajo grupal que permitan superar posibles conflictos. Por tanto en esta fase el docente debe facilitar la adaptación y resolución de esos conflictos que aparecen, siendo la función de este la de organizar las tareas implicando a los alumnos a que generen su propia autonomía.

Fase 3. Rendimiento eficaz del grupo

Llamada *productividad* en otras clasificaciones, es la fase para desarrollarse como un grupo eficiente, productivo, cooperativo en definitiva. Existe el deseo de participar en la experiencia grupal además de un alto nivel de trabajo en grupo. Esta fase se hace presente porque existen metas claras y compartidas dentro del grupo, roles asumidos y deseados, normas compartidas, coordinación efectiva y clima favorable a la colaboración. El profesor aquí se encargará de ayudar al desarrollo de habilidades sociales que refuercen la cooperación. Pueden utilizarse diferentes técnicas como “*brainstorming*”, comisiones de trabajo etc; procurando siempre focalizar los centros de interés del alumnado.

Fase 4. Finalización o clausura

Llegados a este punto, es imprescindible realizar un balance final para que el grupo sea consciente de lo conseguido. Es el momento de aceptar la realidad de la finalización del grupo. En esta última etapa de creación de condiciones cooperativas el docente favorecerá la expresión de sentimientos y la valoración positiva, efectuando por tanto dinámicas de “*evaluación grupal*” y “*expresión de sentimientos*”. Las actividades se orientan al balance grupal e individual de lo acontecido para así establecer planes de mejora futuros.

Mediante esta clasificación se entiende que la cooperatividad en el aula se crea de manera sistemática, pudiendo utilizar infinidad de actividades que faciliten la formación del grupo u otros fines. Dichas fases no obstante no se suceden de manera lineal sino que son simultáneas e incluso en determinadas ocasiones se producirán retrocesos de fase. Esto ocurre cuando se inicia una de las fases sin haberla preparado lo suficiente de manera previa.

Es decir, que dependiendo de la fase de trabajo en la que se encuentre el grupo podemos utilizar un tipo de agrupamiento u otro, e igual sucede con la actividad que se plantea y con el tiempo de trabajo en equipo. Es fundamental tener claro este último punto puesto que conforme vaya evolucionando el grupo se trabajarán unas habilidades u otras. Habilidades que constituyen la clave fundamental para que el trabajo cooperativo funcione.

Habilidades de ayuda, cooperación y resolución de conflictos

Una vez vista la importancia de la evolución del grupo clase, abordaremos ahora el aprendizaje de las habilidades necesarias para trabajar juntos de manera eficaz y satisfactoria. En este sentido, a fin de alcanzar los objetivos comunes, los alumnos deben llegar a coordinar esfuerzos, comunicarse con eficacia, ayudarse mutuamente, lo que nos lleva a contemplar habilidades de cooperación en diferentes niveles. Para analizar estas habilidades, haremos una distinción. En primer lugar partiremos de las *habilidades vitales para la vida social*, y por otro lado reflexionaremos sobre las *habilidades de ayuda*.

Habilidades de cooperación como habilidades vitales

Puesto que estas habilidades sociales no sólo son aplicables en la metodología cooperativa, sino que se adivinan como pautas de acción para la vida social en general. Por ello, es necesario vincular esas habilidades a capacidades básicas en el desarrollo de las personas.

(Díaz Aguado, 2005), atendiendo a la evolución de estas habilidades, relaciona la cooperación y las relaciones de amistad entre alumnos con cuatro habilidades básicas descritas en estudios sobre la aceptación de los niños en el grupo de iguales:

-Llevarse bien al mismo tiempo con adultos e iguales. Los niños más aceptados son

capaces de establecer relaciones saludables tanto con la figura del profesor como con sus compañeros. Esta habilidad es especialmente importante en el contexto cooperativo, ya que el profesor adopta el papel de mediador entre la tarea y los grupos.

-Colaborar e intercambiar el estatus. En las relaciones entre iguales, la mayor parte de las conductas caminan hacia la negociación de los papeles asimétricos, es decir, quién dirige la actividad en cada momento. Igualmente, los niños más aceptados socialmente, se caracterizan por saber alternar dicho estatus, ofreciendo oportunidades a sus compañeros sin caer en el desempeño de un papel pasivo. Esta habilidad se requiere en los grupos cooperativos para hacer rotar los roles dentro del grupo.

-Expresar la aceptación: el papel recíproco de la simpatía. Aquellos alumnos que saben animar a sus compañeros, elogiarlos, son los que a su vez mayor atención reciben. Lógicamente, aquellos niños rechazados se muestran más asociales, predominando en ellos conductas de agresión, insulto, imposiciones etc. que dan lugar a conductas recíprocas y conflictos. Por ello, el requisito cooperativo de la “*interacción estimuladora cara a cara*”, es una invitación a la simpatía mutua y al desarrollo de conductas prosociales.

-Repartir el protagonismo y la atención. Siendo la atención uno de los bienes mejor valorados socialmente, aprender a repartirla sin acapararla o sin pasar inadvertido es una de las habilidades más sutiles y favorables para la relación con los demás.

Reflexionando sobre las habilidades de ayuda

La idea de ayuda, cooperación, apoyo social, puede ser un estupendo bastión central en los proyectos educativos de los centros docentes. Es importante sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la necesidad de estar disponibles los unos para los otros, tanto para conseguir objetivos como para solventar dificultades individuales.

Como han señalado Arribas y Torrego (2006), la ayuda, el acompañamiento, la responsabilidad compartida o la resolución conjunta de conflictos son en realidad los valores de la amistad y el compañerismo llevados a la actividad educativa del centro. Se trata entonces de desarrollar la capacidad de ayudar y prestar ayuda como algo fundamental en la vida.

Si preguntásemos a alumnos en un nivel medio de Educación Primaria qué es la ayuda, recibiríamos respuestas como:

- *Para que a otros compañeros les arregles los problemas que tienen*
- *Para que cuando estén mal se sientan mejor*
- *Para ayudarles en su forma de ser*
- *Para explicarles a otros una cosa difícil*

Esta es una excelente síntesis de los modos en que la ayuda puede operar en el aula: ayuda ante problemas personales, ayuda a nivel académico y ayuda como elemento de desarrollo personal.

El lenguaje de la ayuda: mensajes inclusivos y excluyentes

Tanto ayuda como comunicación no dejan de ser actos comunicativos, por lo que nuestro lenguaje siempre está desempeñando un papel inclusivo o excluyente. Así, como indica (López Torrellas, 2008), es importante identificar los mensajes inclusivos o excluyentes del lenguaje de nuestros alumnos.

- *Lenguajes inclusivos.* Son aquellos que facilitan los aprendizajes, expresan aceptación, confianza, y se abren a la escucha de las dificultades.
- *Lenguajes excluyentes.* Dificultan el aprendizaje, expresan crítica, rechazo, señalan el error sin alternativas, descalifican a la persona, desmotivan.

Respecto a la incapacidad de algunos alumnos para pedir ayuda, que es una habilidad de comunicación importante, un derecho y además una norma de trabajo cooperativo que hay que cumplir, es necesario promover su reflexión ofreciendo consignas para una petición de ayuda efectiva. Aquí se proporcionan una serie de consignas para pedir ayuda:

- Saber a quién pedírsela
- Ser concreto en lo que se quiere
- Explicar por qué necesito ayuda
- Tener, sentir confianza en la persona a la que reclamamos ayuda
- Si es necesario, avanzar un refuerzo.
- Si nos niegan la ayuda, no abandonar. Pedir una alternativa o pedir ayuda a otros.

Habilidades específicas para cooperar en el aula

Hemos hablado ya de las normas y su importancia para el funcionamiento de los equipos. Normas que son habilidades básicas necesarias para sustentar el trabajo cooperativo en el aula.

En una estructura detallada de las habilidades basada en las propuestas de David y Roger Johnson (1999), se observa la graduación de la dificultad implicada en el proceso de consolidación del trabajo cooperativo. Estas habilidades son, de formación, de funcionamiento, de formulación y de fermentación. Además, los cuatro niveles constituyen una secuenciación evidente a la hora de trabajar las habilidades cooperativas.

Habilidades de formación

Son el conjunto inicial de habilidades destinadas a la organización de grupos de aprendizaje y establecimiento de normas mínimas de conducta adecuadas. Entre las habilidades más importantes en este nivel:

- *Formar los grupos rápidamente y sin ruidos innecesarios*
- *Permanecer con el grupo*
- *Mantener el nivel reducido de ruido*
- *Cuidar los materiales con los que se trabaja*
- *Alentar la participación de todos*
- *Respetar el turno de palabra*
- *Llamar por el nombre a los demás integrantes del grupo*
- *Respetar las opiniones de los demás*
- *Mirar al que habla*

Todas estas premisas que se basan en pequeños detalles de comportamiento dentro del aula, deben estar presentes y ser adecuados para poder empezar a aprovechar el ventajoso potencial de la metodología cooperativa. No olvidemos que mediante este tipo de técnicas de trabajo los alumnos deben ser lo suficientemente conscientes para ejercer las habilidades sociales necesarias que aseguren el camino correcto al aprendizaje cooperativo del grupo.

Habilidades de funcionamiento

A través de este segundo nivel, los esfuerzos grupales van dirigidos a la realización de tareas y mantenimiento de relaciones de trabajo positivas entre los integrantes del grupo.

Dicha orientación puede ser realizada por el profesor al principio, aunque paulatinamente la evolución de los alumnos permitirá a estos distribuirla en los roles de grupo, o incluso, en alumnos mayores, producirse como un hábito de trabajo. Para tal propósito, estas habilidades pueden concretarse en las siguientes:

- *Expresar puntos de vista respecto de la tarea que se realiza. Divergencia siempre positiva.*

- *Expresar apoyo y aceptación. Pues el grupo es el lugar para establecer vínculos afectivos*

- *Parafrasear las aportaciones de otro integrante del grupo.*

- *Pedir ayuda o aclaraciones al respecto de lo que se está diciendo haciendo en el grupo. Petición de ayuda como habilidad específica.*

- *Ofrecerse para explicar o aclarar*

- *Dar apoyo y energía al grupo cuando el nivel de motivación es bajo*

- *Tomar decisiones compartidas basadas en el consenso y negociación*

- *Resolver conflictos de forma constructiva.*

Habilidades de formulación

Se consideran aquellas habilidades que facilitan los procesos psíquicos necesarios para construir una comprensión más profunda de lo que se está estudiando, para estimular el uso de estrategias superiores de razonamiento y mejorar el dominio y la retención de los contenidos.

Dado que el propósito de los grupos cooperativos es mejorar el aprendizaje de todos sus integrantes, estas habilidades están exclusivamente destinadas a proporcionar métodos formales para procesar los materiales que se trabajan. Estas habilidades son:

- *Resumir.* Sintetizando en voz alta lo que se sin recurrir acaba de leer, comentándolo tan completamente como sea posible, sin recurrir a notas o al material original.

- *Corregir*. Se trabaja corrigiendo el resumen o tarea de otro y añadiendo información conveniente no incluida, completando el producto del grupo.

- *Elaborar*. Consiste en buscar relación entre lo que se aprende y otros contenidos, bien aprendidos con anterioridad o accesibles en otras fuentes. Puede emplearse también la elaboración enriqueciendo tareas divergentes como la resolución de problemas.

- *Explicar*. Pues no se percibe que no haya un espacio para describir cómo se ha de realizar la tarea.

- *Verificar la comprensión*. Se pide al alumnado que explique paso a paso el razonamiento usado para realizar la tarea, de modo que nos aseguramos de que el razonamiento sea evidente y quede abierto a la corrección o discusión.

- *Buscar formas inteligentes de recordar ideas y hechos importante*. Recurrir a reglas mnemotécnicas, dibujos, imágenes mentales y otras ayudas para la memoria, y compartirlas con el grupo.

Habilidades de fermentación

Son las que permiten a los estudiantes involucrarse en controversias académicas. Con esto quiere decirse que uno de los aspectos más importantes del aprendizaje tiene lugar cuando los integrantes de un grupo desafían con destreza las conclusiones y razonamientos de los demás. Dichas controversias generan que el grupo profundice en los conocimientos sobre la tarea y por tanto en los aprendizajes, creando así conclusiones que reflejan maneras de pensar alternativas, que sin duda son enriquecedoras en lo que a la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos se refiere. Las habilidades de fermentación se resumen a continuación:

- *Criticar ideas sin criticar a las personas.*

- *Integrar ideas diferentes en una única conclusión*

- *Pedir justificaciones para una conclusión o respuesta de uno de los integrantes del grupo*

- *Ampliar la respuesta o conclusión de otro integrante*

- *Indagar mediante preguntas que lleven a una comprensión o análisis más profundo*

- *Generar más respuestas yendo más allá de la primera conclusión y produciendo varias respuestas plausibles para escoger*

-Verificar la realidad contrastando el trabajo del grupo con las instrucciones, el tiempo disponible, y los temas a los que el grupo se enfrenta.

Mostradas ya gran cantidad de habilidades y estrategias intragrupalas que permitirán un correcto ejercicio del aprendizaje en colaboración, corresponde ahora la tarea de cómo propiciar el ambiente necesario tanto en el aula como en el centro, que posibilite la iniciación a la cooperación.

Algunas ideas clave para el funcionamiento cooperativo

¿Cómo pueden progresar alumnos que son diferentes si cada uno trabaja en su propio pupitre y el profesor/a atiende individualmente al alumno? ¿Cómo progresan si existe competitividad entre ellos?

La utilización de este tipo de estrategias metodológicas, requiere que se lleven a cabo una serie de premisas que van a permitir al aprendizaje cooperativo desarrollarse en todo su potencial. Así, nombraremos ahora algunas de las ideas clave que (Pere Pujolas, 2008, " 9 ideas clave. Aprendizaje Cooperativo".) define como imprescindibles, para poder empezar a trabajar de forma cooperativa. Estas ideas se resumen en:

- Aulas inclusivas
- Gestionar la heterogeneidad de las aulas
- Transformar las estructuras de aprendizaje

En primer lugar, se necesitan escuelas inclusivas. Es decir, que incluyan a todos los alumnos, contando con aquellos alumnos que sufren necesidades educativas especiales y dejando atrás la separación entre escuela ordinaria y escuela especial. Pues la única manera de atender a todos los alumnos es ofrecer aulas organizadas cooperativamente, dónde todos los alumnos colaboran con un objetivo en común.

¿Cómo aprenden a cooperar y respetar las diferencias, a convivir en definitiva en una sociedad inclusiva e integradora, si los alumnos han sido educados en escuelas separadas?

Aquí reside la segunda idea clave para el correcto ejercicio del aprendizaje en cooperación, y es que es imprescindible saber gestionar la heterogeneidad del grupo clase en lugar de ignorarla.

No podemos olvidar que la heterogeneidad es algo inherente a la naturaleza humana.

Además, el alumno con dificultades que es atendido separado de alumnos más motivados y capaces, terminará por interiorizar que es incapaz de aprender.

Por otra parte, si contemplamos "homogeneidad" en una perspectiva educativa, no es compatible con el significado real de educar, puesto que no se estaría buscando el máximo desarrollo posible de las personas que conforman dicho grupo. Así lo muestra Jacques Delors en su conocida clasificación "cuatro pilares de la educación", en la cual se habla de distintos saberes (saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.), y no de aprendizaje memorístico acumulable, el cual deriva en gran medida de la simple transmisión de conocimientos del profesor que se ve favorecida por la homogeneidad del grupo.

En conclusión, si asumimos todo esto; ¿No es mejor que todos los alumnos estén en la escuela sin exclusiones de ningún tipo? ¿Cómo pretendemos que en un futuro sean solidarios, tolerantes, respetuosos con la diferencia, si han sido educados separados?

Consecuentemente, hay que cambiar de manera radical la preparación docente, pues el profesional de la enseñanza tiene que estar capacitado para ayudar al alumnado individualmente, organizar el material disponible de cada uno, coordinarse con los demás profesores etc. En resumen, la diversidad en el aula nunca puede suponer un problema sino que debe tenerse en cuenta como un valor, pues afortunadamente todos somos diferentes.

Transformación de las estructuras de aprendizaje

Siguiendo con Pujolas, su tercera idea clave para la ejecución del Aprendizaje Cooperativo, es que introducir este en las aulas, equivale a cambiar la estructura de aprendizaje, puesto que su utilización afecta a la naturaleza fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, que determina y condiciona todos los elementos que intervienen en el aula.

(Slavin, 1980) prestigioso psicólogo americano, define esta *estructura de aprendizaje* como el conjunto de acciones o decisiones que toma el profesorado con respecto a dimensiones como el tipo de actividad, grado de autonomía en la tarea etc. Es una estructura porque las decisiones se influyen mutuamente y en función de qué valores adopten podremos caracterizar el clima del aula y el tipo de enseñanza-aprendizaje de un modo u otro. Así, dentro de la estructura de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en una clase, Pujolas introduce los niveles de estructura de la actividad y de trabajo en

equipo, lo que permite observar que gracias al aprendizaje cooperativo los tiempos muertos son mínimos mientras que los tiempos de aprendizaje y trabajo individual son altos.

Estructura de la actividad

Para Pujolas, tanto la estructura de la actividad que se desarrolla a lo largo de una sesión, junto con el criterio de agrupamiento del alumnado y la naturaleza del currículo, son elementos determinantes del grado de inclusión de un aula.

Es el elemento que configura y determina la relación que se establece entre los alumnos dentro del aula, así como la relación entre estos, el docente, y toda la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, mientras la relación individual o competitiva se constituye de una interdependencia negativa o nula entre estudiantes, con la cooperativa se consigue *interdependencia positiva*.

Definida ya la estructura de la actividad, que se entiende como el conjunto de elementos y operaciones que se suceden en el desarrollo de la actividad que, según como se combinen entre sí y la finalidad que con ellas se persigue, producen un determinado efecto entre los participantes, se hace necesario mostrar las diferencias entre los distintos efectos que esta estructura de la actividad produce. A saber: Estructura de la actividad individual, competitiva y cooperativa:

- *Individual*. Los alumnos trabajan por individual, sin interactuar para nada con los compañeros, sin fijarse en lo que hacen los demás, y sólo se comunican con el profesor para resolver dudas. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña, independientemente de que lo aprendan sus compañeros. Es decir, no hay interdependencia de finalidades.

- *Competitiva*. También trabajan individualmente pero sí se fijan en lo que hacen los compañeros, puesto que rivalizan entre sí para ver quien es el primero de la clase. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña, pero,-- de alguna forma más o menos explícita--, se espera que lo aprendan antes que los demás o mejor. Los alumnos consiguen este objetivo sólo si los demás no lo hacen. Es decir, hay una interdependencia de finalidades negativa.

- *Cooperativa*. En este tipo de estructura en cambio los alumnos están distribuidos en pequeños grupos de trabajo heterogéneos para ayudarse entre sí.

Se espera que cada alumno aprenda lo que el profesor les enseña y además cada uno contribuya también a que lo aprendan sus compañeros de grupo. Los alumnos consiguen este doble objetivo únicamente si los demás también lo consiguen. Por tanto, se desdeña de aquí una interdependencia positiva de finalidades.

De manera que los alumnos con mayores dificultades son mejor atendidos en una clase estructurada de forma cooperativa puesto que el profesorado tiene más ocasiones para atenderles, además de que cuentan con la ayuda de los compañeros.

Por otro lado, basándonos en (Echeita, 1995), dependiendo del tipo de estructura de actividad que se de, se derivan dos subestructuras: Estructura de las finalidades, y estructura de la autoridad.

Estructura de las finalidades

Es aquello que los estudiantes pretenden conseguir. Así, según sea su relación con la estructura de la actividad, esta puede tener unas características u otras:

- Estructura de la actividad individual. Estructura de la finalidad sin interdependencia de finalidades. Es decir que un alumno puede conseguir su objetivo sin haber ningún tipo de relación con los compañeros.
- Estructura de la actividad competitiva. Estructura de la finalidad con interdependencia negativa de finalidades, pues el alumno sólo consigue su objetivo, que en muchos casos es el reconocimiento del profesor, si lo hace mejor que los demás.
- Estructura de la actividad cooperativa. Se consigue una interdependencia positiva de finalidades en la estructura, ya que el alumno consigue su objetivo únicamente si sus compañeros también lo hacen. Aquí tenemos un claro ejemplo de contenido curricular y aprendizaje de habilidades sociales.

Estructura de la autoridad

Regula todo lo referente a quien decide qué aprender, qué evaluar, y cómo hacerlo. Igualmente a la subestructura de finalidades, esta estructura tiene unos matices u otros dependiendo del tipo de estructura de la actividad a la que acompaña:

- Estructura de la actividad individual. El profesor es el principal y único responsable en la gestión del currículo y de la clase. Contenidos, metodología, actividades, distribución del alumnado, evaluación, todos estos elementos son

seleccionados por el docente. El estudiante es un alumno pasivo, receptor de las explicaciones.

- Estructura de la actividad competitiva. Similar a la individual, exceptuando que aquí el profesor incita o convierte la rivalidad en un estímulo para el aprendizaje.

- Estructura de la actividad cooperativa. Considerado como el más adecuado para favorecer el intercambio de ideas y educar una mente crítica, incrementando así la autonomía del alumnado que hace que los alumnos se ayuden mutuamente, de modo que el profesor puede atender mejor a aquellos que lo necesiten. Es decir, el alumno tiene voz y voto así como la posibilidad de elegir en actividades de aprendizaje, evaluación etc. Significa esto que se da una autorregulación del aprendizaje en el alumno, lo cual motiva a este a seguir aprendiendo mediante una participación activa.

El profesor por lo tanto no es el único que enseña a los alumnos, sino que comparte con ellos dicha responsabilidad. Además, es necesario que ayude al grupo a adquirir las habilidades de trabajo cooperativo ofreciendo experiencias de trabajo en grupo, anotando las dificultades y reflexionando sobre dichas experiencias junto al alumnado, siendo conscientes de lo que saben para utilizarlo de manera eficaz estableciendo nuevos objetivos y comprendiendo las habilidades que cada grupo o persona necesita aprender o modificar. Para aclarar este apartado, igual que con la estructura de la actividad y avanzando de nuevo con (Echeita, 1995) realizaremos una clasificación diferenciada en tres modelos distintos de enseñanza del profesor según la estructura de la actividad sea individual, competitiva o cooperativa. A saber:

- Profesor a. Estructura individual. Los estudiantes con problemas para aprender recurren al profesor del aula o de apoyo, aun pudiendo contar quizá con la ayuda de un compañero.

- Profesor b. Estructura competitiva. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje acuden al profesor de aula o de apoyo, y extrañamente pueden contar con la ayuda del compañero.

- Profesor c. Estructura cooperativa. Los estudiantes con problemas de aprendizaje cuentan con el apoyo total de sus compañeros.

Vemos como estructurar la clase de manera cooperativa en la mayoría de los casos supone intervenir sobre todo el grupo para que poco a poco se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje en la que todos se ayudan entre sí. Además, el profesorado utilizará este aprendizaje cooperativo con una doble finalidad, pues no sólo es un

contenido sino también son habilidades sociales y trabajo en grupo. Se trata de que haya una permanencia con el trabajo y la organización en grupo, y no sea de manera ocasional. Sólo así lograremos que haya un trasfondo en el aula de solidaridad, respeto, compromiso personal y grupal, que hace que el alumno no se sienta del todo satisfecho si su compañeros no consiguen tirar hacia delante.

Ámbitos de intervención para introducir el aprendizaje cooperativo en el aula

Para pasar de una estructura de la actividad individual o competitiva a cooperativa, además de que debe participar todo el centro, necesitamos buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos lo permitan. Por eso ,(Pujolas y Jose Ramón Lago,2006), profesor también de la Universidad de Vic (Barcelona), desarrollan el programa AC/CA (Aprender cooperando, y cooperar para aprender), que pretende explicar cómo cambiar la estructura de la actividad de una clase, implementando el aprendizaje Cooperativo en el aula. Para ello, se muestran en el programa tres ámbitos de intervención desde los cuales actuar para sentar las bases de la cooperatividad. En estrecha relación con algunos de los aspectos clave nombrados anteriormente por Pujolas, estos ámbitos de intervención se presentan como niveles. Así, será necesario que el alumnado consolide los aprendizajes del primer tipo de intervención para poder seguir adelante. Se entiende entonces que al ejecutar los tres ámbitos de intervención, el aprendizaje cooperativo puede desarrollarse en plenitud.

Ámbito de intervención A. Cohesión de grupo

Detrás del empleo de la metodología cooperativa, está claro que florecen una serie de valores de solidaridad, ayuda mutua, respeto a la diferencia etc. No obstante estos no pueden crecer o lo hacen de manera atropellada en grupos donde la tranquilidad brilla por su ausencia. Es decir, que en un aula cargada de tensiones y rivalidades parece muy extraño que la cooperatividad vaya a funcionar correctamente. Es por tanto el factor cohesión de grupo un elemento a tener muy en cuenta para empezar a trabajar cooperativamente, pues de lo contrario se crea una incertidumbre que lleva a decaer en el pesimismo. A causa de circunstancias como estas, existe la falsa creencia de profesores u otras personas por la cual piensan que organizar el trabajo de forma cooperativa supone una pérdida de tiempo en una sociedad cada vez más compleja e individualista, que cada vez busca más su propio interés.

Sin embargo, aquellos grupos de alumnos que a lo largo de los años han ido construyendo fuertes lazos afectivos y forman parte de un grupo bien cohesionado, se ha comprobado empíricamente que el aprendizaje cooperativo se desarrolla al máximo de sus posibilidades. Es por tanto una condición necesaria, pero no suficiente, aclara Pujolàs.

Es interesante entonces empezar a pensar en preparar al grupo clase para crear un clima propenso a la cooperación. Para ello, Pujolas sugiere utilizar la acción tutorial, entendiendo este como un tiempo y espacio idóneos para poner en marcha dinámicas de grupo y actividades enriquecedoras en cooperación. Dinámicas que bien pueden ir encaminadas a determinadas necesidades del grupo en un momento determinado, como por ejemplo plantear actividades para que los alumnos se conozcan mejor, interactúen positivamente, o actividades de motivación hacia el trabajo en grupo. Es decir, deben adecuarse las condiciones para el trabajo cooperativo.

Ámbito de intervención B. El trabajo en equipo como recurso

No por el simple hecho de que el grupo esté cohesionado, los alumnos trabajan juntos espontáneamente de manera cooperativa, sino que lo habitual es que se encuentren dificultades, puesto que en el fondo el alumnado tiende a ser individual y competitivo. Por tanto, hace falta algo que les provoque de alguna manera a trabajar juntos y contar unos con otros. Es decir, debemos asegurar la participación equitativa de todo el alumnado. Para ello, se precisa el uso de las dinámicas y estrategias de las cuales hemos hablado antes, junto al empleo de estructuras cooperativas. Así por ejemplo, Pujolas cita la estructura llamada, "*Lápices al centro*", por la cual en los momentos dedicados al debate grupal y decidir entre los compañeros, todos ellos deben dejar en el centro de la mesa los lápices, como señal de que es momento de hablar con los compañeros y sólo de eso. Vemos como de alguna manera el efecto que produce el simple hecho de dejar los lápices en el centro es que induce a la comunicación e interacción entre iguales. Es decir, a la participación equitativa.

Las actuaciones propias de este nivel de intervención deben servir para que los alumnos vivan pequeñas experiencias positivas, reales, y puedan comprobar así que trabajar en compañía es más agradable y eficaz porque tienen la ayuda inmediata del compañero. Por otro lado, deben servir también para identificar los puntos débiles y fuertes de cada grupo y también de manera individual, lo cual es provechoso para

orientar el proceso de enseñanza.

Ámbito de intervención C. El trabajo en equipo como contenido

Hay que tener en cuenta, que no todo el mundo dispone de las mismas cualidades específicas para saber trabajar en equipos reducidos, por eso no es suficiente que se haga trabajar en cooperatividad al alumnado para desarrollar la metodología al máximo.

Es necesario además de practicar, enseñar de una forma sistemática, estructurada y persistente a trabajar en equipo, a organizarse mejor, para así incrementar el rendimiento y beneficiarse al máximo de la cooperatividad. Así pues, el trabajo en equipo como venimos repitiendo no es sólo un recurso para enseñar, sino que también es un contenido. Por tanto, igual que se enseñan el resto de contenidos del currículum, deberemos de enseñar este.

Pujolas desglosa cuatro apartados para dar cuenta de lo que significa realmente enseñar a trabajar de manera cooperativa:

- Claridad de objetivos. Pues debemos de tratar que los alumnos entiendan dichos objetivos para que puedan alcanzarlos. Esto significa que la interdependencia positiva de finalidades incrementa.
- Práctica de distintos roles. Con el fin de acentuar la interdependencia positiva de roles, pues cada uno sabe lo que tiene que hacer en cada momento, y es consciente también del trabajo de sus compañeros.
- Equipos de base. De modo similar a los niveles de intervención, una vez que los equipos tienen cierta estabilidad y cohesión, ya no son equipos esporádicos sino que trabajan juntos cada vez que el profesor/a lo requiere. A medida que trabajan juntos se conocen más, y trabajan mejor. Se produce así una interdependencia positiva de identidad.
- Las habilidades sociales propias del desarrollo de grupos cooperativos, pueden convertirse en compromisos personales de cada miembro del equipo con su contribución personal al buen funcionamiento del mismo. Así, en cada planificación el equipo elabora un Plan de Equipo, que constituye en toda una declaración de intenciones que cada grupo se propone para un período determinado. En este Plan de Equipo además se hace constar el rol que ejerce cada participante, los objetivos de mayor importancia, compromisos personales etc. Conforme se acerca el final del período establecido por el grupo, los miembros se reúnen para evaluar el plan, revisar el

funcionamiento del mismo, identificar qué es lo que hacen bien y qué es lo que hacen mal, para determinar a partir de esta valoración nuevos objetivos y compromisos personales que alcanzar en el siguiente Plan de Equipo. Para concluir, diremos que paso a paso, una planificación tras otra, el funcionamiento del equipo va mejorando puesto que los alumnos interiorizan y consolidan habilidades sociales relacionadas con el trabajo de estos pequeños grupos, a su vez que las relaciones de interdependencia son más positivas, posibilitando un ambiente en favor de la cooperación.

Metodología cooperativa, una renovación educativa

En resumidas cuentas, el aprendizaje cooperativo establece el diálogo como base de la comunicación, consenso, convivencia, pretendiendo aplicar una metodología que se opone al modelo individualista y competitivo desde la cooperación y el trabajo de centro, y no desde una perspectiva de inquietudes aisladas de modo que se establezca una interdependencia positiva entre los alumnos.

Slavin (1990), los factores clave, --de los cuales hemos hablado antes--, hacen posible dicho efecto positivo. No obstante, no consiste en reducir el proceso educativo a esta metodología, sino que lo conveniente es elegir en cada momento, actividad y grupo concreto, alguno de los métodos posibles, que según Echeita, deberá ser aquel que mejor y más potencie esos factores que parecen determinantes en el trabajo cooperativo.

Alfredo Fierro, profesor universitario y destacado investigador de Psicología, (1990) defiende que autoconcepto y sentido que se le atribuye a la experiencia educativa son en gran medida producto de un proceso de aprendizaje repleto de experiencias interpersonales entre alumnado y profesores, y las experiencias que se convierten en sentimientos negativos o positivos.

En respuesta a todo esto, indican importantes psicólogos americanos tales como Johnson D.W y Maruyama G. (1983), es que durante el desarrollo cooperativo los alumnos están más predispuestos a preguntar sin inseguridad ante los compañeros, con lo cual se favorece así el *autoestima* e *iniciativa* del alumnado creando una interdependencia grupal positiva e incentivando la cohesión del grupo/clase.

En consecuencia, las actitudes y conductas prosociales se emprenden también en el grupo cooperativo, de modo que cooperan mejor, producen y empatizan más y compiten menos.

Gerardo Echeita, recalca en su obra "Educación inclusiva o sin exclusiones",

(1995). *"No es difícil explicar la falta de motivación en los alumnos, pues enseñarles en un contexto de estructuras de aprendizaje individuales o competitivas en las que prima la capacidad personal, no es de extrañar que se desentiendan de muchas actividades"*.

Parece lógica entonces la afirmación de Hurt (1994), en la que dice del trabajo cooperativo en grupos heterogéneos con miembros en dificultades, que no disminuye el rendimiento de alumnos no discapacitados en comparación con grupos sin este tipo de alumnos discapacitados. Es decir, que el rendimiento grupal es mayor en cooperación que en métodos individuales, entre otras cosas porque como aclara Sham (1976), la presencia de otras personas otorga una responsabilidad individual para con el grupo que incrementa la frecuencia de los comportamientos "agradables" en el aula. Y aunque ahora parece improbable un currículo de Educación Física totalmente inclusivo, atribuciones antitéticas a la exclusión, como sintetizar el individualismo, la competitividad y el culto a la eficiencia que caracteriza a nuestra sociedad de hoy en día con la socialización, colaboración o respeto al contrario, son ya fruto de la investigación y puesta en práctica en numerosos sistemas educativos europeos.

Para finalizar el presente trabajo o documento, es imprescindible enumerar diversas estructuras de aprendizaje cooperativo en Educación Física a modo de ejemplo, que bien podrían utilizarse en cualquier clase de Educación Primaria como juegos o actividades, que se muestran en el anexo final.

CONCLUSIONES

Puede decirse entonces que el Aprendizaje Cooperativo es una metodología de enseñanza cuanto más oportuna, a la espera de devolver a la educación a su esencia, la cual se basa en el crecimiento constante y lo más completo posible del ser humano. Y es lógico que esto sólo se logra a través de una educación en la que el alumno se siente feliz aprendiendo con sus compañeros, comunicándose, jugando y experimentando. Consideramos entonces al trabajo cooperativo un contenido a desarrollar, y principalmente, una metodología que pretende aumentar las conductas y habilidades pro-sociales en las aulas, así como evitar comportamientos disruptivos, agresivos, no tolerantes etc; de tal modo que el funcionamiento continuo de aulas cooperativas logre a través del tiempo ser reflejo de la sociedad, y por lo tanto transformar ésta.

En materia particular, lo ideal de esta metodología es que al ofrecer los recursos acertados, verdaderamente los buenos comportamientos en los alumnos se originan por sí solos, puesto que los alumnos siempre son compañeros y nunca adversarios al perseguir un objetivo común. Este hecho lógicamente es favorable para aquellos alumnos que sufren algún tipo de discapacidad o dificultad educativa, ya que a través de la metodología cooperativa, es seguro que mejoren mediante la ayuda de sus propios compañeros.

Así, el aprendizaje cooperativo se convierte en un recurso y contenido indiscutible para atender a la diversidad, desde un enfoque inclusivo y en un sentido amplio. Es decir sin exclusiones de ningún tipo.

Por tanto, no cabe duda de que es el camino que se debe seguir en los centros educativos, de modo que tanto familia, tutor, escuela y el propio alumno sean partícipes del proceso educativo, alcanzando así el fin mismo de la educación, que es formar individuos integrados en la sociedad de manera positiva, enriquecedora, plena, tolerante y sana.

No obstante, la ejecución de nuevas metodologías son un fin y un medio en sí mismos, en el logro de aspiraciones mayores con la educación. Así, a modo de reflexión, se advierte entonces una sociedad que ha cambiado sus formas de pensar, de actuar, considerándose un tanto más éticas. Pese a esta transformación de la sociedad que presenciamos, se percibe una educación que no lo ha hecho. Por ello, como es obvio, conviene anunciar que este florecer educativo que ahora parece salir a la luz, no puede ser sólo teórico, sino que en la práctica deben verse estos cambios; lo cual

implica utilizar estructuras cooperativas en la enseñanza que despierte en los alumnos el desarrollo de capacidades como la autonomía, iniciativa que posibilite la búsqueda propia de nuevos aprendizajes, siempre atendiendo a los centros de interés de los alumnos al inicio de las Unidades Didácticas y consensuando los aprendizajes con ellos, para que sean críticos y aprendan a mejorar por ellos mismos.

Unos alumnos críticos gracias al trabajo cooperativo, que son capaces de autoeducarse, evitando así la imposición u obligación de los aprendizajes. Hecho que decae normalmente en la desmotivación de los alumnos.

Por consiguiente, el trabajo y clima en el aula debe ser cooperativo para que motive, para que el alumno pueda establecer relaciones de afecto tanto con los alumnos como con el profesor. Porque sólo mediante el amor se consigue el respeto, y dónde hay respeto hay lugar para la creación, diálogo y comunicación, que posibilite los aprendizajes. (González Heck, 2012, colegio Rudolf Steiner, Chile).

Es decir, el docente no es quien para limitar o imponer la educación del niño, sino que debe guiar, provocar al alumno para que por sí solo adquiera destrezas para aprender en conjunto. Es muy interesante respecto a esto hacer referencia a una analogía descrita por (Cristobal Gutierrez, Fundación CAI, 2012):

“Una planta es un ser vivo que necesita agua y la luz del sol para vivir, y cuando tiene estos recursos crece por sí sola, no hace falta tocarla o estirarla para que salga mejor”

Es decir, que quizá sea hora de plantearse cual es realmente el significado de educar, y qué es exactamente lo que se está haciendo hoy día en la educación, teniendo claro que la renovación se acuña desde la práctica y desde el aula, poniendo en marcha toda una carrera de investigación y preocupación por la mejora de la enseñanza y la educación, como se pretende mostrar humildemente a lo largo de todo el presente documento. Sólo así lograremos una escuela que no sea vista por los alumnos como algo a lo que van obligados, sino porque les gusta y son felices.

Como reflexión personal, realmente creo que con este trabajo se muestra un tema de

vital importancia, y es que hay que darse cuenta de que no tiene sentido seguir llevando a cabo en el terreno práctico una educación que promueve unos valores que no son los propios de una sociedad ética y moral, una educación que aboga por un sistema de competición y exclusión. Vuelvo a reelaborar varias preguntas antes mencionadas en las primeras páginas del documento, ¿Cómo pretendemos tener una sociedad ya no tolerante, sino inclusiva, con individuos que crean fielmente en la igualdad de sexos, razas, personas discapacitadas o menos capaces, por el simple y sencillo hecho de que son personas, porque ningún ser humano elige su existencia? ¿Cómo pretendemos crear ciudadanos críticos, autodidactas, preparados para afrontar los problemas a los que se enfrenta la sociedad del futuro, haciéndole ver que la mejor manera de ello es mediante la comunicación personal y directa con el otro, con el grupo, mediante el diálogo y la confianza? ¿Cómo pretendemos crear individuos saludables, integrados, plenos, y felices? Indudablemente desde una educación de calidad y acorde a la sociedad del conocimiento, de la comunicación, de la convivencia y de la plenitud.

Además, creo que la Educación Física es por lógica el área más afectada. Desde la propia experiencia de haber sufrido algunos años una Educación Física primaria reducida a los “partidillos de fútbol” como parte principal de la clase, tengo que decir que no es admisible que esto sea así, siendo la Educación Física la educación del propio cuerpo, de explorar las posibilidades y potencialidades que uno mismo tiene en él y con él, para conectar con el mundo que nos rodea en nuestro máximo alcance, y sentirse reconfortado con ello, utilizando como elementos de consecución para ello, al juego, y más adelante los deportes. No obstante opino que el problema reside también en el desconocimiento de la sociedad en general acerca del verdadero sentido y significado de Educación Física y la Educación en general, y para ello me gustaría terminar la reflexión con dos citas de reconocidos autores:.

Porque como dice (G. Heck, 2011), “En los orígenes de la educación en Grecia, esta era gratuita, no obligatoria, no existían escuelas, y era un medio de ocupación del tiempo libre”.

“En realidad sólo existe el acto de amar, que significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se autointensifica a sí mismo”. (E. Fromm 1950)

BIBLIOGRAFÍA

PUJOLÀS, P. (2008). *"9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo"*. Barcelona. Editorial Graó

VELÁZQUEZ CALLADO J.C. (2010). *"Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta a la formación de valores a través de la Educación Física en las escuelas de Educación Básica"*. Materiales de formación docente Serie: Educación Física. Editorial INDE

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (2000) *"A vueltas con la historia. Una mirada a la Educación Física escolar del siglo XX"*. Revista educación núm.1 extraordinario.

PUJOLÀS, P. (2004): *"Aprender juntos alumnos diferentes es posible. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula"* Cuadernos de Pedagogía, núm. 317 . Editorial Octaedro.

CHAVERRA FERNÁNDEZ B.E. Y URIBE PAREJA D. (2007). *"Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción"*. Funámbulos editores. Medellín

TORREGO, J.C y NEGRO, A. (2012) *"Aprendizaje cooperativo en las aulas, fundamentos y recursos para su implantación"*. Madrid. Alianza editoriales.

L. BARNETT, M. DEL CARMEN, G. ECHEITA, N. ESCOFET, C. FERNÁNDEZ, D. GUIX, J.R. JIMÉNEZ, F. LLORET, G. LÓPEZ, M. MATE, C. MIR, M. OJEA, P. PUJOLÀS, M. REDÓ, J. RUÉ, P. SERRA, N. SOLSONA, (2010) *"Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico"*. Barcelona. Editorial Graó.

M. DE LA CERDA, (2011) *"Por una pedagogía de ayuda entre iguales"*. Barcelona. Editorial Graó.

WEBGRAFÍA

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf

<http://www.efdeportes.com/efd101/valor.htm>

<http://www.efdeportes.com/efd142/educacion-en-valores-en-educacion-fisica.htm>

<http://www.efdeportes.com/efd54/educar1.htm>

<http://www.eumed.net/rev/ced/13/aplb.htm>

<http://jogoscooperativos.net/profile/367erar6p5ahb>

www.educaragon.org

http://recursos.cepindalo.es/pluginfile.php/872/mod_resource/content/5/index.html

<http://aprendizajecolaborativogrupo3.blogspot.com.es/>

Masster Class: Desafíos Físicos Cooperativos. http://youtube.com/u61AA1E4_o