

# La cooperación como alternativa en educación física

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca



# ÍNDICE

## **1. LOS JUEGOS COOPERATIVOS: UNA ALTERNATIVA EN LA PRÁCTICA LÚDICA DENTRO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

- Jugar cooperando.

*Referencias bibliográficas.*

## **2. LOS MÉTODOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA.**

- Un punto de partida.
- Qué entendemos por métodos cooperativos.
- Práctica colaborativa.
- El método de enseñanza recíproca: más allá de la tutoría entre iguales.
- Aprendizaje en equipos cooperativos.
- Resolución de problemas en grupos cooperativos.
- Proyectos cooperativos.
- Otros métodos basados en la cooperación.
- A modo de conclusión.

*Referencias bibliográficas.*

## **3. POR QUÉ ACTIVIDADES, JUEGOS Y MÉTODOS COOPERATIVOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

- Algunas cuestiones previas.
- Satisfacción de los participantes.
- Elaboración de un autoconcepto positivo.
- Procesos de atribución interna.
- Un espacio para la creatividad.
- Comunicación en el grupo de iguales.
- Educación del movimiento corporal.
- Aceptación de los compañeros y convivencia intercultural.
- Conductas prosociales.
- Algunas cuestiones pendientes.
- Tomar decisiones en torno a la cooperación en las clases de educación física.

*Referencias bibliográficas.*

#### **4. COOPERAR EN EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES DIFICULTADES.**

- La realidad de clase.
- Los aprendizajes previos.
- La actitud ante la no consecución del objetivo de la actividad.
- El egocentrismo.
- La categorización grupal y el favoritismo hacia el grupo propio.
- El incumplimiento de las reglas de juego.
- El interés por la competición.
- El deseo de obtener resultados inmediatos.

*Referencias bibliográficas.*

#### **5. CAMBIAR DESDE LA REFLEXIÓN Y LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.**

*Referencias bibliográficas.*

---

## Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la educación física.

### Jugar cooperando.

Uno de los procesos de decisión que aborda el maestro de educación física, de forma más o menos reflexiva, es el relativo a la selección de actividades de enseñanza – aprendizaje. Y en este proceso se encuentra con un amplio abanico de alternativas. De entre ellas, el juego ha ido recibiendo una atención creciente como situación globalizadora de los aprendizajes en la educación física pues, no en vano, es portador de muchas propiedades deseables en cualquier medio educativo:

- Es una actividad que con frecuencia resulta motivante.
- Ofrece un marco contextualizador de la acción motriz.
- Hace posible un alto grado de interacción entre los alumnos.
- Proporciona situaciones motrices de naturaleza variada.
- Crea las condiciones necesarias para que los alumnos inicien procesos de búsqueda de soluciones.
- Puede ser fuente de aprendizajes significativos...

Ahora bien, cuando hablamos de juego nos estamos refiriendo a una amplia variedad de actividades. Y sobre algunas de ellas surgen interrogantes en cuanto a su verdadero carácter lúdico. Así que es necesario reparar en qué hace que una actividad pueda ser considerada como juego.

Básicamente, el juego en educación física se caracteriza por establecer una actividad a realizar, por estar regido por un sistema de reglas que marcan su dinámica interna como actividad física organizada y por hacer efectiva la posibilidad de utilizar estrategias de actuación. Pero además, es necesario que el alumno perciba la situación lúdica como tal. A estos aspectos hace alusión el planteamiento que establece la propuesta institucional (M.E.C., 1992):

Para que realmente la tarea sea una situación lúdica de aprendizaje debe tener una lógica interna de juego, esto es, que exista una actividad por realizar, unas normas de juego, unas estrategias de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los alumnos los reconozcan como juego y se identifiquen con su papel dentro de él.

En la educación física se ha analizado, con frecuencia, el juego desde su vertiente estructural tratando de buscar las características que lo distinguen de los ejercicios o de establecer clasificaciones en función del grado en que cada actividad posee algunos de los elementos que definen al juego como actividad física organizada. Mientras, se ha reparado menos en que la actividad lúdica sea percibida como tal por los alumnos. Sin embargo, para que una actividad física posea verdadero carácter lúdico ha de reunir una serie de propiedades vinculadas a la percepción que de la situación tienen los participantes. En última instancia podremos hablar de juego cuando, para quién juega, la actividad (Omeñaca y Ruiz, 1999):

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- Constituye un fin en sí misma.
- Se percibe como libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.

Y, sin duda, es difícil de lograr el equilibrio que permite mantener en una actividad motriz la estructura de juego, conseguir que proporcione consecuencias educativas que justifiquen su uso en clase y alcanzar a la vez un sentido auténticamente lúdico.

Una vez fijado el primer elemento objeto de nuestro análisis - el juego - podemos avanzar hacia el segundo - su carácter cooperativo -.

Entre las múltiples opciones lúdicas las hay con distinta estructura de meta. Si extrapolamos a nuestra área curricular la propuesta taxonómica que, con carácter general dentro de la educación, establece Johnson (1981), podemos distinguir entre:

- Juegos individuales. En ellos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, de tal modo que desde el juego como tal no se fomenta la interacción de ningún tipo. No se da, en consecuencia, una relación directa entre el éxito y el fracaso conseguido por las distintas personas al responder a los objetivos que marca la actividad lúdica.

- Juego de competición. Los juegos incluidos en esta categoría propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas sólo puede alcanzarlos a costa del otro o de los otros. Existe, pues, una relación inversa en el balance éxito/fracaso propio con respecto al ajeno. Dentro de esta estructura se integran tanto los juegos de oposición como los de cooperación – oposición, así como algunos juegos en los que, aunque no existen relaciones directas de oposición, sí deriva de ellos la existencia de vencedores y perdedores.

- Juegos de cooperación. En este tipo de actividades lúdicas existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que

cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes.

A estas tres estructuras de meta cabe añadir la representada por los juegos paradójicos (Parlebas, 1988). En ellos se asignan roles cambiantes, de forma que la actuación puede regirse por parámetros individuales, de competición y de cooperación con respecto a distintas personas, en función del momento y de la situación del juego.

Naturalmente, las distintas estructuras de meta ofrecen posibilidades dentro del proceso educativo. Y también es evidente que estas posibilidades se ven moduladas por el uso que hace el maestro de la actividad lúdica. Pero no hemos de olvidar que el tipo de acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores decisivos a la hora de determinar lo que acontece durante la práctica de la propia actividad lúdica, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de ella y las consecuencias educativas que de ella se derivan. Por lo tanto la elección de una u otra estructura de meta en los juegos a través de los cuales se va a desarrollar el proceso educativo es una cuestión que goza de especial relevancia.

Y en este sentido es importante valorar las características que poseen los juegos cooperativos para hacer de ellos un buen medio educativo dentro de la educación física.

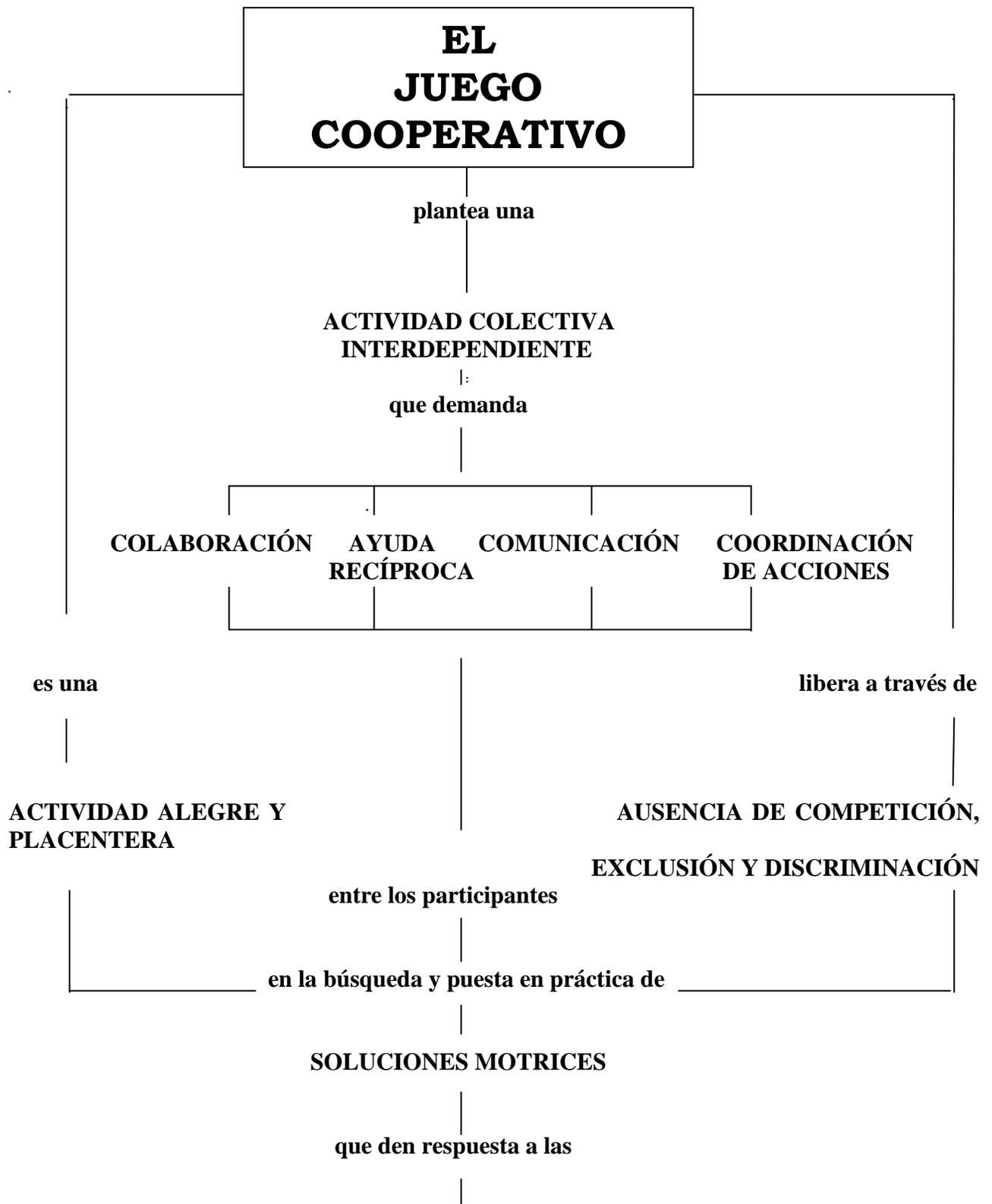
La primera de las aportaciones educativas del juego motriz cooperativo nace de su verdadero carácter lúdico (Crevier y Berubé, 1987; Orlick, 1986). En el juego de cooperación aparecen los elementos que le confieren valor como actividad libremente elegida, alegre, autotélica y situada en un “mundo aparte”, fuera del ámbito de lo cotidiano.

Esta característica lo diferencian de otras actividades que sirven de escenario habitual en las clases de educación física y que, aunque poseen estructura de juego, están a menudo más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico.

Otra de las aportaciones que las actividades lúdicas cooperativas hacen a nuestra área curricular surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes (Slavin, 1990). La finalidad no es, en consecuencia, superar al otro o a los otros, sino que los jugadores tratan de superar los elementos no humanos del juego. Y este hecho implica que todos los miembros del grupo han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso ambos son coincidentes. Es necesario estar prestos para colaborar, para comunicarse, para dar y recibir ayuda y para coordinar las acciones propias con las de los compañeros asumiendo, con frecuencia, roles complementarios. Porque el resultado será beneficioso para cada uno de los integrantes del grupo, considerados individualmente, y para el grupo como tal.

Un nuevo elemento significativo dentro de las actividades lúdicas de cooperación, que las hace especialmente válidas dentro de la educación física, es su carácter participativo (Guitart, 1990; Poleo y col., 1990). Nuestra área curricular debe orientarse por caminos que permitan a todos los alumnos seguir progresando en el conocimiento de su propio cuerpo, en el desarrollo de sus capacidades de movimiento y en el aprendizaje afectivo y social. Esto es sólo posible cuando se concede prioridad a la participación frente a la exclusión y frente a la inhibición. Y ambas circunstancias aparecen, con frecuencia,

cuando los alumnos perciben que no disponen de las capacidades necesarias para alcanzar las metas del juego.



## SITUACIONES – PROBLEMA QUE SUSCITA EL JUEGO

### *Graf. 2. El juego cooperativo en la educación física escolar.*

Las actividades lúdicas cooperativas reúnen las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados.

También el juego cooperativo permite poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de aparición a partir de otras estructuras lúdicas (Cavinato y col., 1994). Entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal necesarias para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de la actividad lúdica, la disposición para colaborar con todos los compañeros de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz.

Finalmente, el juego cooperativo suprime algunos elementos propios de otras alternativas lúdicas que en ocasiones pueden ejercer, veladamente, un efecto coercitivo. La opción lúdica cooperativa profundiza, así, en la libertad de los alumnos creando una situación que les hace (Orlick, 1990):

- Libres de la competición. El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo los alumnos se ven libres de la obligación de tratar de superar a los demás, con lo que el juego es percibido de una forma distinta y existen más oportunidades para la actuación prosocial.
- Libres para crear. La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento, ni marca caminos prefijados de actuación. Por lo tanto se crea el ambiente adecuado para la exploración motriz y para el pensamiento divergente y creativo.
- Libres de exclusión. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación como resultado consecuente del error. De este modo, la falta de acierto irá seguida de la oportunidad para rectificar y para buscar nuevas soluciones motrices. Nadie se verá excluido por no poseer un alto grado de competencia motriz.
- Libres de elección. Las actividades lúdicas de cooperación están abiertas a la posibilidad de que los alumnos tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones, lo que redundará en beneficio del camino hacia la autonomía personal que representa el hecho educativo.
- Libres de agresión. Dado que el resultado en los juegos de cooperación se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la

participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabida los comportamientos agresivos y destructivos.

Todas estas características convierten a los juegos de cooperación en un importante medio para la educación global de los alumnos en edad escolar.

Su elección al programar la actividad de clase ha de estar condicionada por la respuesta que demos a muchas de las preguntas que planteábamos en el primer capítulo.

Y asumido el carácter no neutro de la educación, tomar partido por las actividades lúdicas cooperativas irá unido a la opción por una educación física integradora, centrada en los alumnos, en todos y cada uno de los alumnos, que valore el aprendizaje en los distintos ámbitos relacionados con el movimiento corporal, pero que no obvie el desarrollo afectivo y social y la educación en valores.

### **Referencias Bibliográficas:**

- Cavinato, G.; De Prezzo, L.; Lazzarini, M.; Vetenaar, N. (1994). "La paz en el juego" en J. Tuvilla. (comp.). La escuela: Instrumento de paz y solidaridad. Morón-Sevilla: M.C.E.P.
- Bantulá, J. (1998). Juegos motrices cooperativos. Barcelona: Paidotribo.
- Crévier, R.; Bérubé (1987). Le plaisir de jouer. Quebec: Institut de Pleir-air Québécois.
- Guitart, R. (1990). 101 juegos no competitivos. Barcelona: Graó.
- Jares, X. R. (1992). El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. Madrid: C.C.S.
- Johnson, D. W. (1981). "Student-student interaction: the neglected variable in education" en *Educational Researcher* nº 10, pp. 5-10.
- M.E.C. (1992). "Cajas Rojas". Área de Educación Física. Secretaría de Estado para la Educación.
- Omeñaca, R.; Ruiz, J.V. (1999). Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1986). Juegos y deportes cooperativos. Madrid: Popular.
- Orlick, T. (1990). Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, J. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- Poleo, A.; Aguilera, B.; Iglesias, C.; Sacristán, C.; San José, C.; Bartolomé, J.; Martínez, M.; González, M.; Cascón, P.; Grasa, R.; Sacristán, S.; Jares, X. (1990). La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Torrelavega: editado por los autores.
- Slavin, R. (1990). Cooperative learning theory, research and practice. Boston: Allyn and Bacon.

---

## Los métodos cooperativos en educación física.

### Un punto de partida.

Si bien durante mucho tiempo se ha considerado el aprendizaje como el resultado de la interacción entre maestro y alumno, en los últimos años y a la par de lo que ocurre con otras áreas, la educación física escolar está prestando una mayor atención al potencial valor educativo de la relación entre alumnos.

Es evidente, por otra parte, que las interacciones entre compañeros dentro de las clases de educación física son muchas y variadas y suelen llevar implícito, además, un alto grado de implicación motriz, cognitiva, afectiva y social. Pero no es menos cierto que estas interacciones rebasan los límites de la escuela. Los alumnos pasan mucho más tiempo jugando entre sí, sin la presencia de un maestro, que participando en actividades propuestas por éste. Y estas interacciones no promovidas por el contexto escolar ejercen una importante influencia sobre el desarrollo infantil. A través de ellas el niño ampliará su bagaje motriz y aprenderá a relativizar su punto de vista, a comprender y asumir normas sociales y a utilizar estrategias comunicativas.

Ahora bien, el efecto de la relación entre iguales sobre el aprendizaje no es sólo cuestión de cantidad, sino, también y especialmente, de calidad. Y ahí radica, precisamente, la importancia de la actividad escolar. No basta con dejar que los alumnos participen juntos en una actividad o con facilitar las interacciones para que se consigan, de forma invariable, efectos favorables sobre el aprendizaje motor, el desarrollo afectivo o el proceso de

socialización. En contextos educativos es necesario intervenir promoviendo formas de organización que propicien relaciones entre alumnos enriquecedoras para todos ellos.

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

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

## Qué entendemos por métodos cooperativos.

¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de aprendizaje cooperativo?

De un modo global, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros.

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

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

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

Las recompensas grupales llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, de modo que éste obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros grupos que también podrán conseguir resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho de que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en esa medida, cada uno es responsable de que el grupo alcance sus fines. La igualdad de oportunidades de éxito significa que todos

los participantes pueden contribuir a los logros del grupo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

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

Las situaciones de aprendizaje cooperativo deben cumplir algunas condiciones para propiciar verdaderos procesos de cooperación y, a través de ellos, avances en el desarrollo personal de cada alumno.

La primera de estas condiciones hace referencia a la disposición, por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades de índole motriz.

En segundo lugar, el grupo como tal, ha de disponer de los recursos necesarios para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz.

En tercer lugar, el fin de la actividad ha de llevar implícita la necesidad de que los alumnos trabajen conjunta y coordinadamente para conseguirlo. El contexto no es estrictamente cooperativo si los alumnos, aún estando dentro de un grupo, pueden resolver la tarea individualmente. La consecución de la meta debe instar a la coparticipación, a la puesta en común de ideas, al intercambio de información, al diálogo, a la ayuda recíproca y a la coordinación de labores.

En cuarto lugar, los alumnos han de tener una idea clara de lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje. Para ello el maestro, además de propiciar un modo de actuación por medio de la situación de aprendizaje que propone, debe clarificar los objetivos, de forma que éstos resulten comprensibles para los alumnos.

En quinto lugar, los alumnos, todos los alumnos, deben ser conscientes de que tienen algo importante que aportar al grupo y, también, algo importante que recibir de éste. Sólo así se conseguirá el equilibrio entre el deseo de contribuir a las metas grupales y el deseo, no menos importante, de obtener una mejora personal a través de las situaciones cooperativas de aprendizaje.

En sexto y último lugar, el reconocimiento de los logros alcanzados ha de hacerse extensivo a todo el grupo, pues estos logros son el resultado de la contribución de todos los miembros del equipo de trabajo.

También los métodos de aprendizaje cooperativo llevan implícito un cambio importante en el papel del maestro que transfiere a los alumnos parte de las decisiones que le correspondían en otros procedimientos no cooperativos.

La asimetría de las relaciones comunicativas maestro - alumno queda sustituida, en parte, por la simetría de la interacción entre iguales.

Este cambio puede ser interpretado por algunos maestros como una pérdida de control sobre la relación con los alumnos. De igual modo puede suscitarse la idea de que esta forma de acometer la acción educativa ahorra trabajo al maestro.

Pero, en realidad, lo que se produce es una reconceptualización de la labor docente, centrada ahora en planificar de forma cuidadosa las actividades de clase, en asegurar que

todos los grupos hagan posible las relaciones comunicativas y los aprendizajes motrices, dentro de un ambiente que resulte satisfactorio para los participantes, y en analizar posteriormente la experiencia para valorar los resultados obtenidos e introducir elementos de mejora. La conjunción entre reflexión y acción educativa cobra aquí un sentido especial.

Otra cuestión que suele suscitar debate en relación con los grupos de aprendizaje cooperativo es el modo en que deben establecerse los agrupamientos. Se nos plantean numerosas dudas: ¿debemos dejar que los alumnos hagan los grupos?; ¿es mejor intervenir?; y si decidimos ser nosotros los encargados de hacer los grupos ¿qué criterios seguiremos?

Las formas de agrupamiento han de estar en relación con los objetivos de aprendizaje, así como con el conocimiento que el maestro tiene del funcionamiento del grupo como tal.

La observación de la dinámica que se establece en las clases de educación física nos lleva a la conclusión de que el agrupamiento libremente elegido por los alumnos tiende a reproducir y a perpetuar la estructura social establecida en el grupo: se forman microgrupos de amigos, homogéneos en cuanto a su competencia motriz, habitualmente diferenciados por sexos y en los que quedan alumnos excluidos e ignorados. Es verdad que estos grupos suelen centrarse en la tarea, pero no es menos cierto que ésta no siempre es la alternativa que mejor se correlaciona con la dinámica de actuación que pretendemos suscitar en clase.

Sin ánimo de ser preceptivos, cabe señalar que los grupos cooperativos integrados por alumnos de ambos sexos y moderadamente heterogéneos en cuanto a competencia motriz, capacidades comunicativas y relaciones amistosas entre los integrantes, suelen generar situaciones educativas interesantes para todos sus miembros.

En cualquier caso nuestra intervención es importante. Debemos decidir en cada momento entre las distintas opciones de agrupamiento: libre (con o sin restricciones); tomando como referencia los resultados de un test sociométrico; basado en las observaciones realizadas en días precedentes; aleatoriamente... Y en esta decisión ha de estar presente la idea de que el grupo cooperativo, además de promover los aprendizajes relacionados con el ámbito motriz, ha de servir para propiciar la relación con diferentes compañeros, para adquirir actitudes no discriminatorias, para suscitar relaciones comunicativas y, en suma, para educar para la convivencia.

Es conveniente que expliquemos a los alumnos lo que queremos lograr con el modo de agrupamiento seleccionado, ya que aceptarán mejor su equipo de trabajo e intervendrán en él con una disposición más favorable si comprenden que dicho equipo es, en última instancia, un medio para el aprendizaje y no el resultado de una decisión caprichosa del maestro.

Con todo resulta evidente que ningún método reúne las condiciones óptimas para desarrollar todas las capacidades en todos los alumnos. Y no hemos de perder de vista en ningún momento que, a través de la educación física, tratamos de promover también capacidades de índole afectivo y social que no están desvinculadas del método elegido. Estas circunstancias nos llevan a considerar que la selección de un método para el aprendizaje de una tarea concreta ha de ser fruto de un cuidadoso proceso de reflexión y adecuación a la situación de aprendizaje.

## Práctica colaborativa.

Las interacciones de colaboración no reguladas explícitamente llevan consigo un menor grado de coordinación, interdependencia y complementariedad recíproca entre los alumnos que los métodos cooperativos.

No obstante, estas prácticas que se dan con suma frecuencia dentro de la educación física, poseen un buen potencial educativo. La voluntad para brindar información al compañero o para prestarle ayuda abre posibilidades para la comunicación interpersonal y para enriquecer, a través de ella, las competencias cognitivas, las capacidades motrices y las interacciones sociales de los alumnos.

En este contexto, cabe distinguir dos modalidades de aprendizaje colaborativo (Alcover, 1998) en función de los niveles de comunicación, del intercambio de ideas y de la división del trabajo:

- Colaboración en paralelo: los participantes comparten materiales, lo que les permite tener una relación más próxima e intercambiar, en ocasiones, información relacionada con la tarea.
- Colaboración asociativa: los participantes mantienen una relación comunicativa más intensa, de modo que ejercen un cierto control sobre las acciones del otro e intercambian con él sus propias percepciones dentro de la situación de aprendizaje.

## El método de enseñanza recíproca: más allá de la tutoría entre iguales.

La tutoría entre iguales puede definirse como un sistema programado de interacción educativa entre los miembros de una pareja de aprendizaje en el que uno de los componentes enseña al otro a realizar una tarea motriz, a dominar una estrategia, a resolver un problema... Así planteado, este método suscita una relación asimétrica en cuanto a los papeles asumidos por cada uno de los alumnos, en la medida en que uno de ellos es conocedor de una habilidad que trata de hacer aprender a su compañero. Tampoco hay igualdad en las transacciones comunicativas. Por todo ello, diferentes autores (Damon y Phelps, 1989; Alcover, 1998, pg. 400), sitúan la tutoría entre iguales fuera del ámbito de los métodos estrictamente cooperativos, lo cual, obviamente, no implica que debamos descartar su uso en situaciones adecuadas. Bien al contrario, la tutoría entre iguales ofrece muchas posibilidades en nuestra área curricular.

No obstante, la enseñanza recíproca (Mosston, 1978) sí recoge, dentro de un episodio completo de actuación, estas relaciones de igualdad y simetría. En este método uno de los

miembros de la pareja trabaja en el aprendizaje de una capacidad motriz mientras que el compañero ofrece información sobre su ejecución de acuerdo con unos criterios de observación que le ha proporcionado el maestro. Periódicamente se intercambian los roles con lo cual, completado el proceso, ambos miembros del grupo habrán ejecutado la tarea motriz y habrán dado y recibido feedback en la interacción con el compañero. Consideraciones similares pueden hacerse cuando la enseñanza recíproca es utilizada en pequeños grupos de aprendizaje en los que se van alternando los roles de observador y ejecutante.

Mosston y Ashworth (1996) destacan en la enseñanza recíproca la importancia de transferir a los alumnos la responsabilidad de proporcionar el feedback:

Esto conduce a una nueva percepción de las posibilidades de la clase de educación física. Por primera vez, dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor traspasa la decisión de feedback al alumno. El “poder” implícito del feedback, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora traspasado al alumno quien deberá aprender a usarlo de manera responsable cuando dé y reciba feedback con su compañero. Tanto el profesor como el alumno van a necesitar experimentar la nueva realidad con confianza y bienestar, entendiendo el valor de este estilo para el desarrollo del alumno.

En la enseñanza recíproca el maestro tiene encomendadas todas las decisiones en la fase de planificación. Es importante que en dicha fase elabore la ficha que va a utilizar cada alumno para observar a su compañero. Esta ficha ha de estar adaptada a la edad y características de los alumnos. Conviene, además, que contenga pocos elementos de observación (especialmente en las primeras clases en que se utiliza este método), que esté expresada de forma clara y concisa y que recoja alguna ilustración que sirva de apoyo.

También es suya la responsabilidad de presentar la tarea, incidiendo en los elementos más relevantes en ambos papeles (el de quien actúa y el de quien observa), así como en la consideración de que proporcionar feedback al compañero, lejos de consistir en buscar errores en su ejecución motriz, es un modo de ayuda que debe llevarse a cabo en un clima de confianza y comprensión mutua.

Durante la realización de la actividad los alumnos son los verdaderos protagonistas, mientras que el maestro observa y contribuye clarificando los criterios de seguimiento al observador.

Finalmente, parte de las decisiones posteriores (las relativas al feedback) son asumidas por los alumnos y parte (evaluación de los aprendizajes y del desarrollo del proceso) son responsabilidad del maestro.

Hecha esta breve descripción del método\* cabe ahora preguntarnos por las aportaciones que desde él pueden hacerse a la educación física:

- Existe la posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una habilidad motriz, hecho inviable con otros métodos en los que dicho feedback es aportado por el maestro, ya que éste ha de atender la actividad de varios alumnos. Es importante tener en cuenta que el alumno toma decisiones

otrora encomendadas al maestro, lo que lleva implícita la asunción de nuevas responsabilidades.

- Se incrementan las posibilidades de interiorización cognitiva de la tarea desde el momento en que el alumno ha de centrarse en la comprensión de sus elementos más destacables para poder ofrecer información al compañero sobre su proceso de ejecución.
- Las relaciones comunicativas se ven favorecidas y aunque los alumnos asumen alternativamente papeles complementarios, éstos no llevan implícita una diferenciación de estatus. De este modo, la comunicación se sustenta, en última instancia, sobre principios de igualdad y reciprocidad entre los participantes.
- Finalmente hay que valorar la incidencia positiva que, tanto sobre el desarrollo afectivo como sobre el proceso de socialización, puede ejercer la colaboración, la coordinación de labores y el establecimiento de relaciones de ayuda entre quien ejecuta la acción motriz y quien observa y proporciona feedback.

Tomando decisiones y observando los resultados en este contexto podrá ser más fácil comprender que el progreso en el desarrollo de la competencia motriz puede producirse a través de relaciones de cooperación entre los participantes.

## Aprendizaje en Equipos Cooperativos.

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

En el método de equipos cooperativos el maestro asume una responsabilidad especialmente importante al planificar la actividad. La adecuación de las tareas seleccionadas a los aprendizajes previos y a las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los alumnos tiene, en este caso, una especial relevancia. La elección del tipo de agrupamiento también es una tarea importante, pues los grupos han de ofrecer garantías de que todos sus miembros tengan posibilidades de progreso en el aprendizaje.

Realizada la presentación por parte del maestro, especificando en ella los distintos aspectos relativos a las tareas que se van a realizar, los modos de cooperación posibles y el tipo de evaluación implícito en este método, son los alumnos quienes toman el verdadero protagonismo. Ellos deberán decidir quién realiza la tarea en cada momento y quién observa, quién necesita ayuda, quién está más cerca de alcanzar un buen resultado y puede

servir de modelo a los compañeros... Todo ello implica que los alumnos deben haber alcanzado el grado de madurez y las capacidades necesarias para discernir los elementos esenciales en cada tarea, para observar, para comunicar y para interactuar en grupo. En consecuencia, este método suele ofrecer más posibilidades a medida que los alumnos van alcanzando un mayor grado de maduración y desarrollo.

Finalmente el maestro valora los resultados alcanzados por cada alumno de acuerdo con los criterios individuales marcados previamente y es el encargado de informar de los resultados grupales. La responsabilidad de evaluar el proceso y de introducir en él y en posteriores episodios de aprendizaje elementos de mejora es, así mismo, del maestro.

Los alumnos asumen la responsabilidad sobre el feedback, haciéndolo extensivo en este caso a todos los miembros del grupo. Como en la enseñanza recíproca, en este método cooperativo:

- Se da una mayor posibilidad de interiorización cognitiva de la acción motriz, pues los alumnos deben observar y analizar la actividad en la que está implicado el grupo, no sólo con el fin de realizarla de forma adecuada, sino además con el de proporcionar información a los compañeros para que también ellos mejoren en su capacidad de ejecución motriz.
- La evaluación es, en última instancia, de índole grupal. En consecuencia el grupo debe esforzarse para que todos progresen.
- Las posibilidades para el aprendizaje son ampliadas y aunque, obviamente, no deben ser desvinculadas de las capacidades y aprendizajes previos, nadie quedará sin medios para el progreso por su mayor o menor competencia motriz en el momento de iniciarse la actividad.
- La reciprocidad en las relaciones de ayuda y la posibilidad de establecer relaciones comunicativas se amplían al ámbito grupal. La actividad motriz cobra una dimensión especial al quedar vinculada al desarrollo afectivo-social, a la educación para la convivencia y al aprendizaje de actitudes y valores tales como la responsabilidad hacia los compañeros, la ayuda recíproca, la cooperación y la alegría por los logros individuales y colectivos.

En suma, si la actividad se desarrolla dentro de un clima social adecuado el método de equipos cooperativos puede ser un excelente medio de aprendizaje dentro de nuestra área curricular.

## Resolución de problemas en grupos cooperativos.

La resolución de problemas\* es un método inductivo de aprendizaje basado en la búsqueda y descubrimiento, por parte de los alumnos, de respuestas que den solución a las cuestiones planteadas en torno a un problema, normalmente en nuestra área curricular, de carácter motriz.

Este método encuentra su fundamentación en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957): el alumno, ante la insatisfacción mental (estado de disonancia cognitiva)

que produce una situación - problema, inicia un proceso de indagación tendente a encontrar las posibles soluciones con lo que se reducirá ese estado de insatisfacción.

La resolución de problemas puede plantearse en contextos de actuación individual pero, como señalan Mosston y Ashworth (1996, pg. 254), ofrece oportunidades óptimas para el aprendizaje en cooperación:

Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. Este proceso de interacción, para conseguir el fin de encontrar una solución para el beneficio de todo el grupo, implica el equilibrio de los siguientes componentes:

1. Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir soluciones.
2. Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
3. La negociación y modificación de soluciones.
4. El refuerzo del grupo con respecto a la solución válida.
5. La tolerancia del grupo con respecto a la solución no válida.
6. Un clima de inclusión.

El uso de la resolución de problemas va unido a un proceso de planificación por parte del maestro basado, especialmente, en el conocimiento de sus alumnos, así como en la adecuación de este método a los fines que se pretenden lograr y a la naturaleza de la tarea.

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

Es importante hacer un planteamiento adecuado de la situación-problema motivo de resolución (Sánchez Bañuelos, 1977):

Desde el punto de vista del alumno, la situación puede resultar falta de motivación y el resultado de valor dudoso, y desde el punto de vista del profesor, la experiencia puede ser decepcionante cuando se da cuenta demasiado tarde de que:

- La solución del problema es conocida de antemano.
- O demasiado fácil.
- O imposible de encontrar.
- El resultado es mucha conversación y poca actividad motriz.
- O simplemente, poca actividad motriz.
- El problema carece de importancia para el alumno.
- La posibilidad de evaluar el resultado es escasa.

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

También es importante la labor docente en el momento de presentar el problema y motivar a los alumnos hacia la búsqueda. Durante la actividad, el grupo de alumnos coopera para buscar soluciones a cada situación - problema y para ponerlas en práctica. La

implicación es primero cognitiva, ideando las posibles respuestas y después motriz, probando dichas respuestas, aunque durante el proceso de ejecución es importante que los alumnos estén abiertos a la observación y al análisis.

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

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

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

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

## Proyectos cooperativos.

El método de proyectos plantea un plan de actuación en el que el alumno programa una actividad, contando con la colaboración del maestro, y posteriormente la lleva a cabo. Así concebido este método representa el último eslabón en el camino hacia la plena autonomía en la gestión de la propia actividad física. Y, precisamente, uno de los fines de nuestra área curricular es la capacitación para esta práctica autónoma.

Pero si además el proyecto es realizado en grupo, se abren, a través de él, importantes senderos para la cooperación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<i>MÉTODO</i>	<i>GRUPO</i>	<i>MODOS DE COOPERACIÓN</i>	<i>APORTACIONES MÁS RELEVANTES</i>
<b>ENSEÑANZA RECÍPROCA</b>	Parejas.	Comunicación: intercambio de feedback. Participación en el aprendizaje del compañero. Ayuda recíproca. Responsabilidad sobre las relaciones grupales.	Transferencia a los alumnos de la responsabilidad sobre el feedback. Posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos. Reciprocidad en las relaciones de ayuda. Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>APRENDIZAJE EN EQUIPOS COOPERATIVOS</b>	Pequeño grupo.	Comunicación: intercambio de feedback. Participación en el proceso de aprendizaje de los compañeros. Relaciones de ayuda dentro del grupo. Responsabilidad sobre las relaciones grupales. Posibilidad de coordinar acciones motrices ( en función de la actividad ).	Transferencia al grupo de la responsabilidad sobre el feedback. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Posibilidad de compartir ideas y puntos de vista. Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos. Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN GRUPOS COOPERATIVOS</b>	Pequeño grupo.	Comunicación: intercambio de ideas. Indagación y búsqueda colectiva de soluciones. Responsabilidad sobre las relaciones grupales. Posibilidad de coordinar acciones motrices ( en función de la situación - problema ).	Transferencia a los alumnos de las decisiones tomadas durante el proceso de indagación y experimentación. Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz. Opciones para el pensamiento divergente y la creatividad motriz. Posibilidad de compartir ideas y oportunidad para que sean probadas las soluciones aportadas por todos los alumnos. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
<b>PROYECTOS COOPERATIVOS</b>	Gran grupo (con posible reparto de las tareas en pequeños grupos).	Comunicación: intercambio de ideas y de información. Negociación, debate y búsqueda colectiva de alternativas. Creación como resultado de la colaboración grupal. Asunción colectiva de responsabilidades sobre la actividad proyectada. Responsabilidad sobre las relaciones grupales.	Transferencia a los alumnos de las decisiones propias de la planificación y de parte de las que se producen durante el proceso y durante la evaluación. Incidencia en la autonomía de los alumnos. Vinculación entre la planificación y la puesta en práctica de la actividad. Incremento de las relaciones comunicativas. Posibilidad de compartir ideas y de influir en las decisiones grupales. Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.

## A modo de conclusión.

Como vemos, bajo el concepto de aprendizaje cooperativo se agrupan un conjunto amplio y heterogéneo de métodos.

Los hay aplicables a parejas, a pequeños grupos y al grupo - clase.

Unos están basados en la recepción por parte de los alumnos mientras que otros parten del proceso de descubrimiento, aunque con todos se pueden promover aprendizajes significativos.

Los diferentes métodos propician formas de cooperación distintas: ofrecer feedback de forma recíproca, realizar intercambios comunicativos, coordinar acciones, asumir roles complementarios, crear en grupo...

Tampoco todos estos métodos plantean demandas previas similares en cuanto a las capacidades de observación, de análisis, de comunicación y de ejecución motriz que deben poseer los alumnos para garantizar, a través de ellos, procesos de aprendizaje verdaderamente enriquecedores para todos.

Pero además, el uso de métodos cooperativos no está libre de algunos interrogantes, especialmente los vinculados a la disposición de todos los participantes para implicarse en el proceso y a la existencia de una dinámica de actuación en el grupo que respete a todos los alumnos y que tenga en cuenta sus aportaciones. Es importante, por lo tanto, que la clase se desarrolle en un clima de seguridad afectiva, de motivación hacia la práctica y de relaciones de aceptación, respeto, confianza recíproca y empatía entre los alumnos.

Otra de las dificultades relacionadas con el uso de métodos cooperativos nace del deseo de obtener resultados inmediatos y del abandono de estos métodos si en las primeras ocasiones no discurren por los caminos deseados. Aprender a cooperar no es algo que se alcance con unos pocos minutos ni con unas cuantas clases. Como todos los aprendizajes requiere tiempo, tiempo y reflexión en relación con la forma de introducir mejoras en los procesos de aprendizaje.

Por todo ello es necesario que elijamos teniendo en cuenta todos los elementos de juicio y que hagamos un uso adecuado de estos métodos, pues en suma, su potencial educativo depende, en buena medida, de las decisiones que tomemos tanto en la planificación como en la posterior puesta en práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Y en última instancia, no se trata de optar por los métodos cooperativos porque puedan representar una forma innovadora de trabajar o porque se perciban como una opción metodológica progresista, sino porque exista en el maestro el convencimiento, constatado a través de la práctica docente, de que con ellos puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos a partir de la actividad motriz.

### Referencias bibliográficas:

- Alcover, C.M. (1998). "Ámbito de aplicación de los grupos" en F. Gil, y C. Alcover (comps.). Introducción a la psicología de grupos. Madrid: Pirámide.
- Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J.; Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Beverly hills: Sage.
- Coll, C.; Colomina, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educacional. Madrid: Alianza.
- Damon, W.; Phelps, E. (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education" en International Journal of Educational Research; nº 13, pp.9-19.
- De Vries, D. L.; Slavin, R. E. (1978). "Team-Games-Tournament (TGT): review of ten classroom experiments", en Journal of Research and Development in Education, nº 12, pp.28-38.
- Díez Aguado, M. J. (1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Harper.
- Mosston, M. (1978). La enseñanza de la educación física. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1996). La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza. Madrid: Hispano-Europea.
- Sánchez Bañuelos, F. (1977). "Algunos puntos de interés acerca de la enseñanza por resolución de problemas". Trabajo presentado en el congreso internacional de educación física. Lieja.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). Bases para una didáctica de la educación física y el deporte. Madrid: Gymnos.
- Sharam, S.; Sharam, Y. (1976). Small-group teaching. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Slavin, R. E.; Leavey, M. B.; Madden, N. A. (1986). Team-assisted individualization on the mathematics of academically handicapped and non handicapped students. Journal of Educational Psychology; nº 76, pp. 813-819.
- Slavin, R. E. (1992). "Aprendizaje cooperativo" en C. Rogers y P. Kutnick (comps.) Psicología social de la escuela primaria. Barcelona: Paidós.

---

## Por qué actividades, juegos y métodos de cooperación en la educación física.

### Algunas cuestiones previas.

La educación física parte de la educación del movimiento pero representa, ante todo, un contexto de educación global a través del movimiento. Lo corporal y lo motriz constituyen nuestro punto de partida sin que ello implique, necesariamente, su desvinculación de otros ámbitos, pues el niño que percibe su cuerpo y se mueve es también un niño que piensa, siente y se relaciona. Y la actividad motriz no es sólo movimiento; es además cognición, afecto, comunicación... En consecuencia, toda experiencia motriz influye en la globalidad que representa cada uno de los alumnos. Pouillar (1989) expresa con claridad este mismo planteamiento:

No hay habilidades sin conocimientos asociados. El estatus o nivel de estos conocimientos puede variar, pero siempre existen en algún grado. La información, la comprensión, la comunicación, la lógica, están siempre presentes detrás del gesto más simple.

Más allá entra también en juego la afectividad. En efecto no se busca un determinado resultado si no se lo considera deseable; no se realiza un esfuerzo sino para lograr una satisfacción, o la eliminación de una tensión, para evitar una frustración o una desgracia. A la habilidad y a los conocimientos está pues asociado lo que se ha dado en llamar la conducta. (...). Asimismo, una habilidad motriz no puede utilizarse en un contexto de fuertes oposiciones materiales o de estrés psicológico, si no hay una pujante motivación que impulse al que practica la actividad. Y, además, en todas las actividades físicas que suponen un enfrentamiento con otros individuos, una gran combatividad es condición necesaria para la práctica.

En definitiva, el individuo entero está afectado por la menor de sus acciones, y los componentes motores, cognitivos y afectivos están siempre estrechamente combinados.

Este hecho nos permite tomar conciencia de la importancia que nuestra área curricular posee dentro del contexto global de la educación escolar.

Partiendo del cuerpo y el movimiento podemos abrir un amplio abanico de posibilidades educativas a las que hemos de ser sensibles desde nuestro quehacer docente. Pero es evidente que ni las actividades motrices ni las estrategias de aprendizaje son neutras en su concepción, ni tampoco, todas ellas, inciden del mismo modo en el proceso educativo.

Tomando como punto de partida estas premisas han sido muy frecuentes los estudios comparativos cooperación versus competición. También han sido frecuentes los análisis en los que las dos estructuras citadas se comparaban con la ofrecida por las actividades individuales. Y lo mismo ha ocurrido con los distintos métodos de aprendizaje. A lo largo de este capítulo vamos a tratar de profundizar en las aportaciones que, de acuerdo con los resultados obtenidos en distintas investigaciones, pueden hacerse a la educación física desde los juegos y actividades con estructura de meta cooperativa y desde los métodos cooperativos de aprendizaje.

## Satisfacción de los participantes.

Nuestra área curricular responde a las distintas funciones del movimiento: de conocimiento, anatómico-funcional, agonística, estética, expresiva, de relación y compensatoria. Pero también posee importancia porque de las vivencias de movimiento derivan sensaciones placenteras para los participantes.

Y en diferentes estudios (Trigo, 1994; Garaigordobil, 1996) en los que los alumnos valoran un programa de educación cooperativa en el que han participado previamente, atribuyen una alta puntuación a las actividades lúdicas cooperativas en cuanto al grado de satisfacción obtenido.

Ahora bien, esto no implica que los juegos y actividades individuales o de competición no proporcionen un alto grado de satisfacción. De hecho, un estudio realizado por Orlick (1981) comparando un programa de juegos tradicionales con otro de juegos cooperativos, sirvió para concluir que las muestras de alegría y satisfacción se veían incrementadas con ambos.

Y, en un momento en el que todo parece estar supeditado a una visión utilitaria, las actividades lúdicas cooperativas plantean una alternativa en la que se concede una especial relevancia a la satisfacción de los participantes. Se recupera, de este modo, la esencia de lo lúdico como fin en sí mismo, como actividad de índole recreativa practicada por los niños sin más razón que la de disfrutar mientras se juega. Su uso como actividad de aprendizaje en la educación física contribuirá, de esta forma, al bienestar personal y social, que no sólo es una importante condición para el aprendizaje, sino también uno de los fines de la actividad escolar.

Pero esta actuación no ha de quedar sólo dentro del ámbito escolar. La educación física es también educación para el tiempo de ocio. Será importante, en consecuencia, proporcionar actividades lúdicas que rebasen los límites de la institución educativa y que permitan al niño utilizarlas en su tiempo libre. Terry Orlick (1988) constata la existencia de

esta transferencia desde el aprendizaje de actividades cooperativas en programas de juego hacia las actividades de recreo. De este modo los niños pueden seguir disfrutando fuera de la escuela de lo que aprendieron dentro de ella.

## Elaboración de un autoconcepto positivo.

Distintos estudios (Johnson,1980; Slavin,1992; Garaigordobil,1996) revelan que la práctica de actividades de cooperación contribuye a que el alumno elabore un autoconcepto positivo tanto desde el punto de vista general como desde el específico (intelectual, corporal y, especialmente, afectivo y social).

El autoconcepto, la percepción personal que cada uno tiene de sus propias capacidades, creencias y actitudes influye como un orientador de la actuación de cada persona, se revela como un importante requisito previo para que el niño se sienta motivado para aprender y a la vez se convierte en una consecuencia del mismo proceso de aprendizaje. Esta influencia recíproca entre autoconcepto y aprendizaje ha sido corroborada por distintos estudios (Schunk,1992; Beltrán,1995).

Pero el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad sino que se va elaborando a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño.

En este sentido las actividades motrices individuales permiten que el niño actúe sin la necesidad de compararse con otros, centrándose únicamente en el propio progreso, si bien quedan desposeídas de buena parte de su potencial como fuente de interacción social.

Las actividades de competición, por su parte, propician situaciones en las que el resultado se establece en claves de vencedores y vencidos, con la comparación consecuente en la que unos muestran su superioridad sobre los otros. Este proceso de comparación puede influir positivamente sobre el autoconcepto de los niños más competentes; pero la influencia será negativa para el autoconcepto de los menos capacitados (Coopersmith y Feldman, 1974).

Hay alumnos que desde muy corta edad se enfrentan a situaciones en las que no sólo perciben que poseen menos capacidades que los otros, sino que además viven sus consecuencias al ser y sentirse menos valorados. Ello les puede llevar a instalarse en el papel de constantes perdedores y de poco competentes en el ámbito motriz, a vivir situaciones de ansiedad y a abandonar la actividad física viendo que tienen pocas posibilidades de éxito. ¿Cuántas experiencias tempranas con deportes de competición se han visto frustradas como consecuencia de las escasas aptitudes de estas personas para poder salir adelante en situaciones competitivas? ¿Cuántas personas no han podido disfrutar de las actividades deportivas porque aprendieron desde niños que abandonar era una forma de no ser víctimas del fracaso y acabaron por huir de una actividad en la que sus experiencias de éxito fueron muy limitadas?

Como señala Le Boulch (1997), la actividad deportiva en adolescentes y personas mayores puede jugar en determinadas condiciones el papel de propiciar “el placer relacionado no solamente con el resultado objetivo planteado, sino quizás más aún con la

sensación de haber vencido una dificultad autoimpuesta a la cual nos hemos sometido voluntariamente”. Pero experiencias frustrantes con las actividades lúdicas y deportivas de competición a una edad en que no se está todavía preparado para explorar los cauces de las actividades competitivas puede alejar al alumno de cualquier experiencia motriz.

Frente a este hecho, tal como revelan los estudios empíricos, las actividades cooperativas pueden influir positivamente en la elaboración de una imagen positiva de sí mismo, dado que todos los niños pueden contribuir con sus acciones al logro de los objetivos grupales y pueden, de igual manera, percibir la importancia que su actuación tiene para el grupo. Naturalmente, todas las personas que participan en actividades de cooperación han de ser conocedoras de sus propias capacidades y de sus posibilidades de progreso, ahora bien, dentro de un entorno más próximo a la esencia de lo lúdico.

Pero tan importante como el uso de estrategias cooperativas de actuación es la creación de una atmósfera de clase adecuada, propiciada, especialmente, por la actuación del maestro. Esta influencia sobre el autoconcepto positivo del ambiente generado en clase, así como de la actitud empática mostrada por el profesor ha sido corroborada por Rogers (1986) tomando como referencia la evidencia empírica. Ortega y Luengo (1992), en un artículo dedicado a valorar la importancia del juego de contacto físico en la comprensión social, se refieren con acierto al papel que el ambiente ejerce en las relaciones entre alumnos:

Esto sólo es posible en un contexto en el cual las relaciones interpersonales sean ricas en estímulos y ofrezcan un clima de sentimientos y confianza idóneo para que cada niño y niña pueda, en diálogo con los demás, construir también su propio mundo afectivo, su propio estilo de ser y de comprender a los otros, su propia identidad personal y social.

Por ello es fundamental que, en situaciones cooperativas, se cree el ambiente adecuado para que cada niño perciba que es aceptado y reconocido por los demás y que sienta que el maestro y los compañeros le consideran una persona importante. Igualmente las muestras recíprocas de afecto tienen un gran valor como fuente de bienestar personal y grupal. De no ser así, podrían darse casos en los que propuestas lúdicas cooperativas en cuanto a la estructura de meta de la tarea, generaran situaciones de enfrentamiento con quienes fueran considerados por los demás como responsables de la no consecución de los objetivos del juego. De hecho, algunas investigaciones vinculan los efectos positivos de las actividades de cooperación a la consecución del objetivo que plantea cada una de ellas. Por otra parte la experiencia docente nos lleva a encontrarnos con situaciones de este tipo si no conseguimos que a la actividad cooperativa se una la valoración de ésta como un contexto para el respeto hacia los compañeros, la ayuda recíproca y la cooperación. Y es importante percibir que se dispone de libertad; libertad para decidir y libertad para equivocarse sin que de ello se derive como resultado el miedo al error; un paso sin duda frecuente en el proceso de aprendizaje motriz.

La estructura cooperativa de las actividades y el ambiente adecuado confluyen para hacer posible la elaboración de un autoconcepto positivo en todos los participantes. Pero no hemos de obviar que en las actitudes que los niños tienen hacia sí mismos influyen decisivamente las personas más significativas dentro de los distintos contextos ( familia, escuela, grupo de iguales) en los que cada niño interviene. Es importante, en

consecuencia, que exista una confluencia en ambiente y en parámetros de valoración personal y social entre los diferentes ámbitos de relación personal, de modo que cada niño viva, en todos ellos, experiencias en las que se demande su responsabilidad y que resulten gratificantes y enriquecedoras. Se podrá de este modo contribuir a que cada uno de los alumnos elabore un autoconcepto realista y positivo.

## Procesos de atribución interna.

Diferentes investigaciones (Weeler y Ryan,1973; Garaigordobil,1996) han confirmado el efecto positivo de las actividades de cooperación y de las técnicas de aprendizaje cooperativo sobre la atribución interna que de sus conductas prosociales de ayuda y cooperación hacen los participantes.

Los procesos de atribución hacen referencia a los orígenes causales de la conducta. La identificación de dichos orígenes puede establecerse dentro de un continuo. En uno de sus extremos está la atribución interna, según la cual la responsabilidad de las acciones se explica a partir de las capacidades propias y de la elección personal; en el otro extremo se sitúa la atribución externa, basada en la creencia de que las actuaciones propias se deben a factores contextuales o a propiedades ajenas a la persona como la suerte o el azar.

La estabilidad de la actuación cooperativa es mayor si el niño es consciente de que coopera porque ha optado por cooperar. En consecuencia la atribución interna de las conductas prosociales, la convicción de que se actúa de forma positiva en la relación con los demás porque se ha decidido así de forma personal, amplía las posibilidades de que el alumno siga actuando de un modo prosocial fuera del contexto que marca la clase de educación física y fuera, también, del entorno escolar.

Percibir que se es dueño de las propias actuaciones suscita, además, una sensación de libertad, así como una mayor autoestima. Y ambos hechos son importantes dentro del desarrollo moral y del aprendizaje social.

## Un espacio para la creatividad.

Johnson (1980) constata la superioridad de la estructura cooperativa sobre la competitiva propiciando el contexto adecuado para el pensamiento creativo.

Al referirnos a la creatividad hemos de prestar atención a la capacidad que permite elaborar un mayor número de respuestas (fluidez), poco comunes (originalidad) y adaptadas a la variación en las demandas de cada tarea (flexibilidad). El resultado de esta capacidad aplicada a la actividad motriz es una acción nueva, frecuentemente como consecuencia de una forma distinta de combinar habilidades ya conocidas.

La creatividad en las actividades motrices suele ser altamente valorada, pero no siempre se crean los medios ni los contextos necesarios para fomentarla.

La diferencia entre las actividades cooperativas y las competitivas en relación con el pensamiento divergente, que está en la base de las respuestas creativas, radica, especialmente, en el proceso: mientras que en la competición dicho proceso está guiado por la premura de obtener un resultado eficaz inmediato, dado que lo que urge es buscar soluciones para superar lo antes posible a los demás, en la cooperación se crea un ambiente adecuado para poner en práctica distintas ideas y experimentar diferentes soluciones, asumiendo el riesgo de errar y libres de la presión que va unida a la urgencia de la victoria.

Igualmente las actividades individuales pueden avanzar por las vías de la creatividad. De hecho, la capacidad creadora es, en primer lugar, una capacidad de carácter individual. Pero la cooperación añade el sentido de grupo, la posibilidad de compartir ideas, de contrastarlas con las de los demás, de explorarlas colectivamente y de contribuir, de este modo, a los logros colectivos.

Ahora bien, no todas las actividades cooperativas propician el pensamiento divergente del mismo modo. Si proponemos cooperar, marcando, previamente, caminos unívocos, prefijando estereotipos motrices o concretando con anterioridad la forma en la que se ha de establecer la actuación del grupo, no queda opción para la creatividad. Ésta se estimula cuando la propuesta lúdica cooperativa es abierta, posee un grado de dificultad adecuado en lo motriz y en lo relativo a la coordinación de labores entre los participantes, plantea problemas con diferentes soluciones y permite colaborar con los compañeros explorando opciones, generando distintas hipótesis de actuación y contrastándolas. En este sentido, Ruiz Pérez (1995), tras analizar distintos estudios vinculados a las producciones motrices creativas en las clases de educación física, señala:

Los abundantes resultados de estas investigaciones indican que la competencia motriz y la capacidad de una producción divergente pueden verse favorecidas ofreciendo un contexto de práctica en el que los niños se vean incitados a la búsqueda de múltiples y variadas soluciones motrices a diferentes problemas planteados, convirtiéndose más en un acto de invención que de reproducción.

Otro de los factores clave en relación con la creatividad dentro de las clases de educación física es la actuación del maestro fomentando los estilos de enseñanza que la hacen posible (Mosston y Ashworth,1996), motivando hacia la búsqueda de soluciones originales, prestando atención al proceso y valorando los resultados obtenidos por los alumnos.

En cualquier caso, al cuestionarnos sobre la creatividad en el ámbito motriz llegamos hasta una realidad compleja. No obstante sí es posible, como hemos visto, educar para el pensamiento divergente y creativo en nuestra área curricular. Y en este camino las actividades cooperativas suman a la creatividad un sentido colectivo y permiten compartirla con los demás, sin que ello implique más renuncia que la de poseer de forma exclusiva.

## Comunicación en el grupo de iguales.

La estructura cooperativa resulta superior a la individual y a la competitiva en relación con la comunicación y el intercambio de información entre los participantes.(Johnson, 1980).

La estructura de meta es determinante en este caso. Si la actividad induce a actuar individualmente no se fomenta desde ella la interacción de ningún tipo, pues cada uno de los jugadores ha de preocuparse únicamente de su propia actuación. Si la actividad es competitiva proporcionar información a los rivales va en detrimento de las propias posibilidades de victoria. Sin embargo, es obvio que tanto en las actividades individuales como en las de competición se dan relaciones comunicativas, en distintos momentos.

Con todo, es desde las actividades cooperativas desde donde, para obtener un resultado deseado por todos, se necesita coordinar las acciones con las de los compañeros, lo cual requiere una buena disposición para comunicarse, para transmitir y recibir información, para compartir con los demás los propios conocimientos y habilidades. Las estrategias de comunicación y de acercamiento social a los compañeros de juego pueden ser aprendidas y puestas a prueba en estas actividades lúdicas.

Un marco de actuación cooperativo, basado en la aceptación de los demás, el respeto mutuo, la colaboración con los compañeros y la reciprocidad prestando ayuda, abre cauces para que cada alumno pueda actuar como mediador en el proceso de aprendizaje de sus compañeros. En este línea se orientan algunas de las propuestas elaboradas por Mosston y Ashworth (1996) tales como la enseñanza recíproca o la resolución de problemas en grupo, a las que ya nos hemos referido.

Por otra parte, resulta obvio que la práctica de la tarea es una condición ineludible para el aprendizaje motor y que este aprendizaje afecta a cada niño individualmente. Pero no hemos de olvidar que el aprendizaje se desarrolla en un contexto interpersonal en el que el compañero puede proporcionar información, compartir experiencias y poner en común modelos de ejecución.

Se hace posible, de este modo, una relación entre iguales que rompe la asimetría de la interacción maestro – alumno y coloca al compañero en la situación de mediador en los aprendizajes. Pero esto no significa que se minimice el papel del maestro; bien al contrario, lo que se produce es una reestructuración de papeles en la que el docente adopta formas distintas de actuación. Se trata de lograr, en última instancia, una estructura en la que se asuman responsabilidades por parte de todos y en la que la comunicación entre los alumnos se convierta en un medio para la toma de decisiones y en una fuente de aprendizaje.

Pero el hecho comunicativo, propiciado por las actividades motrices de cooperación y por las estrategias cooperativas de aprendizaje, debe valorarse, también, como un fin. La educación física en particular y la educación escolar en general tienen encomendada la misión de desarrollar en los alumnos la capacidad para expresarse y para escuchar, para

mostrar afectos y para compartir las propias reflexiones. En suma, la escuela ha de educar para el diálogo. Y, sin duda, esta educación encuentra un marco adecuado cuando en las clases de educación física planteamos propuestas que permitan a los alumnos cooperar.

## Educación del movimiento corporal.

La evidencia empírica al respecto, aunque existente, no es tan abundante. Mender y col. (1982) analizaron la influencia de un programa de juegos cooperativos sobre el aprendizaje de capacidades motoras (coordinación y equilibrio) comparándolo con un programa de juego tradicional. El grupo de juego cooperativo mostró una mejor ejecución en ambas capacidades.

Sin embargo y a diferencia de lo que ocurre con los aspectos anteriores, queda pendiente de realización un mayor número de estudios empíricos que comparen las tres estructuras de meta (individual, cooperativa y competitiva) en relación con los aprendizajes motrices y que controlen, además, los efectos de la actividad extraescolar que actúa en estas investigaciones como variable de contexto, dado que los niños participan durante su tiempo libre en actividades y juegos con distinta estructura que inciden directamente en el desarrollo de capacidades relacionadas con el movimiento.

Tampoco existen estudios que analicen comparativamente los aprendizajes que, en relación con la adquisición de capacidades tácticas, propicia cada tipo de estructura de juego. Parece lógico aventurar la hipótesis de que cada juego lleva al aprendizaje de los principios tácticos que permiten hacer un uso inteligente del movimiento adaptado a las demandas de cada actividad lúdica y que existe una transferencia positiva hacia juegos similares. Así lo refleja Devís (1996) en su propuesta en relación con “los juegos modificados” para las actividades lúdicas y deportivas de oposición y de cooperación – oposición.

Pero, si bien parece evidente que a través del juego cooperativo se exploran y aprenden modos de actuación y de interacción que permiten convertirlo en un “juego inteligente” de cara a la consecución del fin marcado por la propia actividad lúdica, tampoco queda claro si se produce o no transferencia en el ámbito táctico desde la estructura cooperativa hacia otras estructuras distintas, ni de éstas hacia aquella.

En cualquier caso y aunque el campo de la investigación está abierto, desde las actividades de cooperación podemos proporcionar aprendizajes en todos los ámbitos de la motricidad infantil y los escasos estudios realizados revelan la importancia de las actividades cooperativas en este ámbito tan íntimamente unido a la educación física.

## Aceptación de los compañeros y convivencia intercultural.

Los estudios sobre aprendizaje basado en la cooperación han revelado que los niños muestran en este tipo de actividades un mayor grado de aceptación hacia sus compañeros

(Slavin,1983). También hay suficiente evidencia empírica que revela la influencia positiva que las actividades cooperativas ejercen sobre las relaciones interétnicas (Slavin, 1979; Ziegler, 1981). Con todo , aún quedan aspectos no aclarados, como señala Beltrán (1985):

Queda mucho por hacer aún, así, el grado en que las amistades transraciales generadas en la clase se extienden a otros contextos como el almuerzo o las situaciones extraescolares, el efecto del trabajo cooperativo sobre el prejuicio, el efecto de este aprendizaje sobre el conflicto internacional e interétnico.

En cualquier caso, durante los últimos años, al acrecentarse el número de familias inmigrantes que han llegado a nuestro país, se ha hecho más urgente la necesidad de afrontar, dentro del entorno educativo, el establecimiento de relaciones positivas entre personas procedentes de culturas distintas. Se trata, en última instancia, de buscar un marco educativo que sirva para hacer compatible el respeto a los rasgos distintivos de cada grupo cultural con la búsqueda de un espacio común para la convivencia.

Sin duda, practicar en clase juegos aportados por personas con orígenes distintos, puede ayudar a valorar a los demás, a mostrar aprecio por su cultura y a considerar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y social.

Los juegos cooperativos, tal como muestran las investigaciones realizadas en este campo, se revelan como una buena fuente de participación interétnica. Demandando la cooperación con los compañeros para la consecución de un fin que satisfaga a todos, es más fácil superar el estrecho marco al que conduce la falta de comunicación con quienes cada alumno considera distintos a él. Y, de este modo, al tiempo que se proporcionan oportunidades para que las personas tomen en consideración que lo que les une es mucho más que lo que les separa, se abren caminos para que surjan relaciones cordiales y amistosas entre quienes, teniendo orígenes distintos, participan, sin embargo, en una misma escuela y en una misma sociedad.

## Conductas prosociales.

Las conductas prosociales han sido analizadas desde parámetros conductuales, basándose en el análisis externo de las propias acciones y desde una óptica motivacional, teniendo en cuenta si la conducta nace de una motivación altruista. González Portal (1992) ha tratado de buscar una definición integradora aludiendo a ellas como *“toda conducta social positiva, con o sin motivación altruista”*, entendiendo como socialmente positiva *“toda conducta de orientación interpersonal que beneficia de algún modo al otro”*.

Estudios relacionados con las actividades cooperativas y con las técnicas de aprendizaje cooperativo (Garaigordobil, 1995; Johnson, 1980) ponen en evidencia que, a través de ellas, se favorece un incremento en las conductas prosociales mostradas por los participantes: ayuda, muestras de afectos positivos hacia los otros, preocupación por sus sentimientos, participación en el bienestar de los demás, cooperación...

La prosocialidad tiene un importante valor en la educación física, pero también en el contexto social del que la escuela forma parte. Así lo considera Melchor Gutiérrez (1995) al analizar las actividades físicas y el deporte como transmisores de valores sociales y personales:

Para que las colectividades progresen, no basta con la conformidad restrictiva, sino que es necesaria también una preocupación activa y positiva por el bienestar de otros. Esta exigencia social positiva que se integra también prácticamente en todos los sistemas morales, comprende valores como servicial, capacidad de perdonar, cariño o igualdad.

En las actividades individuales, es difícil que se den actitudes de orientación prosocial, pues la estructura de la actividad no lleva a interactuar con los otros. En cualquier caso, es posible amortiguar este efecto si propiciamos un clima social que haga que los alumnos se sientan motivados para compartir y para preocuparse por los logros y el bienestar de los demás.

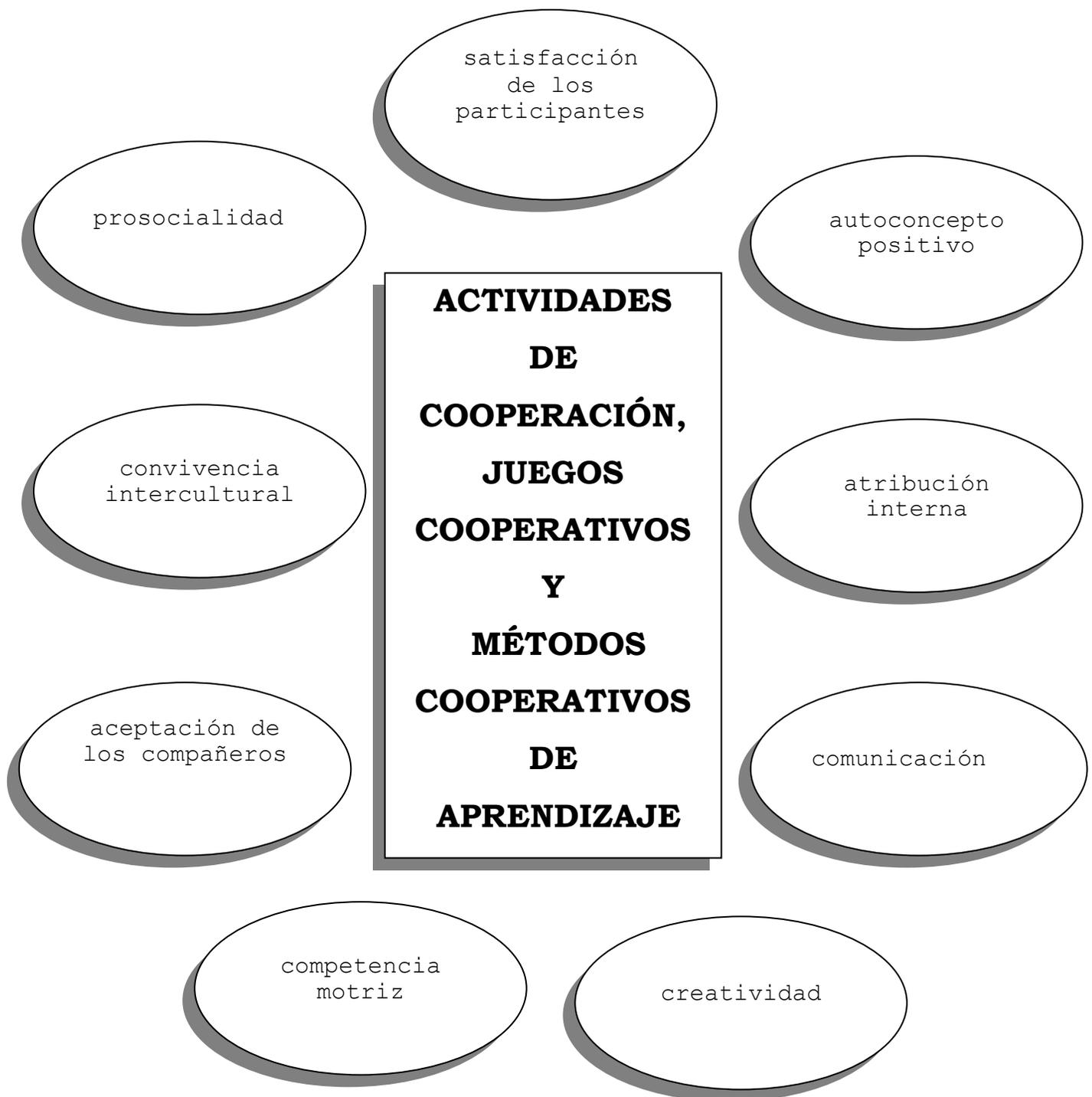
Las actividades de competición, por su parte, no inducen, desde su estructura de meta, hacia la prosocialidad, dado que existe en ellas una relación inversa entre los éxitos propios y los ajenos, aunque, por supuesto, es deseable que se desarrollen dentro de un ambiente social que haga posible la preocupación por los demás.

Pero es en las actividades de cooperación donde la ayuda, la búsqueda de beneficio para los otros y la posibilidad de mostrar conductas afectivas positivas hacia los demás, representan elementos inherentes a la propia actividad.

## Algunas cuestiones pendientes.

Quedan todavía varias cuestiones sin resolver en torno a las investigaciones relacionadas con las actividades cooperativas. Sin duda, la evidencia empírica es muy abundante y los resultados son homogéneos en relación con los aspectos a los que nos hemos referido a lo largo de este capítulo. Pero estas investigaciones no profundizan en los procesos mediadores, no analizan de qué modo influye la cooperación para producir sus efectos sobre los aprendizajes. Tampoco se analiza en estos estudios, la interacción entre variables personales y situacionales en los alumnos que participan en experiencias cooperativas. Por otra parte la mayoría de las investigaciones plantean situaciones experimentales que se circunscriben a intervalos temporales de corta duración, pero no comprueban los efectos positivos de la estructura cooperativa planificada a largo plazo, dentro del proyecto educativo de un centro escolar. Finalmente, no tratan la influencia que sobre la vida de los alumnos fuera del contexto educativo ejercen las actividades cooperativas desarrolladas dentro del ambiente escolar, cuestión de capital importancia si partimos de la premisa de que la escuela ha de educar para la vida.

Pero todo ello no desvirtúa los resultados obtenidos. Lo que hace es plantear nuevos interrogantes que pueden ser el punto de partida de nuevas investigaciones.



*Graf. 4. Factores del desarrollo personal promovidos por la cooperación.*

## Tomar decisiones en torno a la cooperación en las clases de educación física.

La reflexión en torno a las actividades motrices cooperativas nos lleva a una primera conclusión: las actividades no son neutrales. De su estructura deriva una línea de actuación, un tipo de relaciones comunicativas, una forma de concebir los vínculos afectivos, un modo de entender la diversión asociada a lo lúdico y un sistema de valores personales y sociales.

Pero, sin embargo, la propuesta lúdica no lo es todo. Nuestra intervención es fundamental para hacer posible un clima social positivo, para favorecer las relaciones empáticas en el grupo, para propiciar un ambiente de inclusión en el que todos tengan cabida y posibilidades de seguir progresando, al margen de sus capacidades. Probablemente, de no ser así, la dinámica que generan los juegos de cooperación podrá verse alterada y las posibilidades educativas de estos juegos quedarán minimizadas.

La segunda de las conclusiones a las que llegamos está relacionada con la valoración de las actividades de cooperación dentro de la educación física. Hay un razonamiento, relativamente frecuente entre los profesionales de nuestra área, que viene a establecer lo siguiente: cuando pretendemos promover un ambiente distendido y agradable e incidir en una orientación próxima a lo puramente lúdico podemos hacer uso de los juegos cooperativos; pero cuando lo que se intenta es profundizar en el desarrollo de las capacidades motrices, conviene volver sobre los recursos que aportan las actividades individuales y competitivas. De este modo, la cooperación se convierte en un medio educativo “menor” dentro de la educación física, dado que lo que para muchas personas interesa en nuestra área es, fundamentalmente, la motricidad.

Sin embargo conviene reparar en lo poco acertado de este planteamiento (Omeñaca y Ruiz, 1999). La cooperación aporta una gran diversidad de actividades y juegos que conjugan, de una forma enriquecedora para la motricidad de los alumnos, los parámetros de corporalidad, espacialidad y temporalidad. Y aunque sin duda, las actividades cooperativas no están tan instauradas como otras alternativas lúdicas dentro de la cultura social de la actividad física, este hecho no les resta valor como medio educativo en relación con el movimiento corporal.

Una tercera conclusión se refiere a la no exclusividad, a la que ya aludíamos anteriormente. Las actividades individuales y de competición desarrolladas dentro de unos cauces éticos a los que ningún maestro debe renunciar, poseen, sin duda, un importante potencial educativo. Y es que estas actividades pueden ser abordadas rompiendo con actitudes individualistas y competitivas para dar paso a la concepción de toda actividad lúdica como un contexto para el aprendizaje en los distintos ámbitos de desarrollo personal para la alegría y para la diversión dentro del grupo de iguales. Así concebido, un juego de competición puede ser también un buen juego.

Y sería extremadamente reduccionista plantear, exclusivamente, esta cuestión como una competición entre las diferentes estructuras de meta, dentro de la tarea motriz. El hecho de que las actividades de cooperación tengan un enorme valor educativo es, en sí mismo,

positivo; pero no significa que las actividades individuales o de competición estén exentas de posibilidades como medio para la educación.

La cuarta de nuestras conclusiones parte de los resultados de las investigaciones. Las actividades de cooperación, como hemos visto, orientan a los alumnos hacia procesos de atribución interna y propician la elaboración de un autoconcepto positivo, proporcionan un alto nivel de satisfacción a los participantes, se muestran como un buen recurso en cuanto a los aprendizajes realizados en el ámbito motor, abren cauces para la creatividad y favorecen la comunicación entre iguales, las conductas prosociales y la convivencia interétnica.

En consecuencia, en la medida en que consideremos importantes estos aspectos dentro de la acción educativa vinculada a nuestra área curricular consideraremos también importantes las actividades que, de un modo especial, los promueven.

Nuestra última conclusión gira en torno a un modo de concebir el hecho educativo. Educar es optar. Y educar es asumir compromisos. Compromisos tanto con un modo de entender la actividad motriz, como con un sistema de valores personales y sociales, no porque sea la opción que ha elegido el educador para sí mismo, sino porque existe la convicción, dentro de la comunidad educativa, de que esta opción es válida para las personas y para la sociedad.

Por ello, si entendemos la educación física como opción por el desarrollo de la competencia motriz en todos los alumnos y no sólo en los más capacitados, por la felicidad de todos frente a la felicidad de los ganadores, por la comunicación frente a la incomunicación, por las relaciones empáticas frente al desinterés por los demás, por el deseo de compartir frente al de poseer de forma exclusiva, por la participación frente a la exclusión, por la cooperación como fuente de desarrollo humano frente a la competitividad... tenemos en los juegos cooperativos un importante medio educativo.

De este modo, nuestra propuesta curricular a lo largo de los últimos años ha concedido una importancia creciente a las actividades de cooperación y a las técnicas de aprendizaje cooperativo. Y ha sido así porque a través de la cooperación los alumnos no sólo pueden explorar un extenso conjunto de posibilidades motrices sino que además aprovechan las aportaciones positivas que estas actividades hacen al desarrollo personal y social.

Como consecuencia durante el primer ciclo de la Educación Primaria proponemos a los alumnos numerosas situaciones exploratorias individuales y cooperativas, actividades cooperativas poco regladas, especialmente en espacios naturales, juegos de cooperación y juegos de persecución con cambios frecuentes de roles y con reglas semicooperativas. En el segundo ciclo añadimos algunas situaciones lúdicas de oposición y de cooperación-oposición. Finalmente en el tercer ciclo incluimos también juegos deportivos modificados y otras actividades físicas organizadas.

Por otra parte, a lo largo de la Educación Primaria utilizamos con frecuencia los métodos cooperativos de aprendizaje.

Y esta elección no es sino el ejercicio del compromiso que nace de la reflexión y que resulta indisoluble de la propia actividad docente.

Si somos consecuentes con la valoración de la educación física escolar como área que contribuye al desarrollo global de los alumnos, no debemos olvidar el mundo de los afectos

y el de las relaciones sociales. Tampoco podemos obviar que la educación física es también educación en valores.

Por ello optamos por una educación integradora, participativa, propiciadora de aprendizajes para todos los alumnos en todos los ámbitos de su desarrollo personal. Nos inclinamos por la autoestima, el respeto a los demás, la confianza, la ayuda recíproca, la colaboración, las relaciones empáticas, la solidaridad, la paz activa...Y todo esto lo hemos encontrado cuando en clase de educación física planteamos a los alumnos propuestas que les llevan a cooperar.

### **Referencias bibliográficas:**

- Arnold, P.J. (1991). Educación física, movimiento y curriculum. Madrid: M.E.C. - Morata.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista de cognitivo. Méjico: Trillas.
- Beltrán, J. (1985). Psicología educacional. Madrid: UNED.
- Castañer, M. (1996). La educación física en el segundo ciclo de primaria. Guía para el profesor. Barcelona: Paidotribo.
- Coopersmith, S.; Feldman, R. (1974). "Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom".
- Devís, J. (1996). Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular. Madrid: Visor.
- Escribá, A. y col. (1999). Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica. Madrid: Gymnos.
- Fell, G. (1993). "Paz" en D. Hicks (comp.). Educación para la paz. Madrid: M.E.C. - Morata.
- Garaigordobil, M. (1995). Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1996). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta social y la creatividad. Madrid: M.E.C.
- González Portal, M. D. (1992). Conducta prosocial: evaluación e intervención. Madrid: Morata.
- Guitart, R. (1999). Jugar y divertirse sin excluir. Barcelona: Graó.
- Jares, X. R. (1992). El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. Madrid: C.C.S.
- Johnson, D. W.; Maruyama, G. ; Johnson, R.; Nelson, D.; Skon, L. (1980). "Effects of coopeative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis""en Psychological Bulletin, nº 89, pp. 47-6.
- Johnson, D. W. (1980). " Group processes: influences of student - student. Interaction on school outcomes" en J. H. Mc. Millan (ed.). The social psychology of learning. New York: Academic Press.

- Le Boulch, J. (1997). El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo.
- M.E.C. (1992). "Cajas Rojas". Área de educación física. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- Mender, J.; Kerr, R.; Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International journal of sports psychology*, nº 13, pp. 222-233.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1996). La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza. Madrid: Hispano - Europea.
- Omeñaca, R.; Ruiz, J.V. (1999). Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, nº 17, pp. 426-429.
- Orlick, T. (1990). Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, R.; Luengo, C. (1992). "El juego de contacto físico y la comprensión social en el contexto escolar" en C. Borego (ed.). *Curriculum y desarrollo socio - personal*. Sevilla: Alfar.
- Parlebas, P. (1996). "Los universales del juego deportivo". *Revista de praxeología motriz*, nº 0, pp. 15-29.
- Pouillart, G. (1989). Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar. Barcelona: Paidós - M.E.C.
- Rué, J. (1998). "El aula: un espacio para la cooperación" en C. Mir y col. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Schmitt, A. (1988). Prologo en G. Guillemard; J. C. Marchal; M. Parent; P. Parlebas; A. Schmitt. *Las cuatro esquinas del juego*. Lérida: Ágonos.
- Schunk, D. H. (1992). "Autoconcepto y rendimiento escolar". En C. Rogers; P. Kutnick (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1992). "Aprendizaje cooperativo" en C. Rogers; P. Kutnick (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1979). "Effects of bicarrial learning teams on cross-racial friendships". *Journal of educational psychology*, nº 71, pp. 381-387.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York. Longman.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional al curriculum de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ziegler, S. (1981). "The effectiveness of cooperative learning teams for increasing crossethnic friendship: additional evidence". *Human organization*, nº 40, pp. 264-268.

---

## Cooperar en educación física: análisis de las principales dificultades.

### La realidad de clase.

Podría deducirse de los capítulos anteriores que la opción cooperativa dentro de la educación física escolar está exenta de dificultades. Sin embargo, ésta sería una tesis fácilmente refutable. Las cosas no son tan sencillas y una estructura de meta cooperativa o una organización de la actividad de clase de acuerdo con métodos cooperativos de aprendizaje no garantiza una dinámica de actuación cooperativa ni asegura que se produzcan inexorablemente consecuencias educativas deseables.

Con la estructura interna de la tarea interactúan otros factores de carácter individual (edad, nivel madurativo, experiencia previa en el ámbito de la cooperación...), grupal (cohesión dentro del grupo, influencia del liderazgo, relaciones intra e intergrupales...) y situacional (atmósfera general en la que se desarrolla la actividad, claves para la cooperación, la actuación individual o la competición...) que condicionan el modo en que va a discurrir la actuación de los alumnos dentro de una situación cooperativa de aprendizaje (Omeñaca y Ruiz, 1999).

En este capítulo vamos a hacer un recorrido por algunas de estas dificultades partiendo de situaciones de clase.

### Los aprendizajes previos.

En una unidad didáctica, destinada a un grupo de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria, con la que se pretendía, entre otros objetivos, “enriquecer la capacidad de los alumnos para lanzar y recibir distintos móviles”, el maestro acometió el proceso de enseñanza – aprendizaje del lanzamiento del disco volador a través del aprendizaje en equipos cooperativos.

Los alumnos poseían un amplio bagaje en el ámbito de las actividades cooperativas y habían mostrado siempre una buena disposición para compartir ideas, coordinar acciones motrices con las de los compañeros y participar en el bienestar de los demás.

Se les entregamos una ficha sencilla con la secuencia de aprendizaje y con los factores a observar en el compañero. Y comenzó la actividad. Varios niños participaron en el grupo de aprendizaje ofreciendo y recibiendo feedback de forma adecuada. Sin embargo fueron muchos quienes no se mostraron capaces de contribuir de forma eficiente al aprendizaje de sus respectivos compañeros y se produjo un escaso progreso a nivel motriz por lo que,

pasado un tiempo, el maestro tuvo que reestructurar la clase y cambiar de método de enseñanza.

Un hecho comúnmente aceptado desde la teoría del aprendizaje significativo, tanto a nivel educativo general (Ausubel y col., 1983) como en el ámbito específico de la actividad motriz (Ruiz Pérez, 1995) es que lo que el alumno ya sabe representa la base sobre la que se construyen los nuevos aprendizajes.

En relación con esto la situación de clase planteada revela la falta de adecuación del método elegido a los aprendizajes previos de los alumnos. La enseñanza recíproca requiere de capacidades cognitivas para observar la acción motriz del compañero, compararla con un modelo de ejecución y analizar consecuentemente los resultados; de capacidades afectivas para establecer relaciones de ayuda basadas en la equidad y en el respeto del y de su nivel de destreza; y de capacidades comunicativas para dialogar, para expresarse de forma adecuada y para comprender el feedback que proporciona el compañero.

A partir de unos niveles mínimos en estas capacidades, la propia actividad contribuirá a seguir enriqueciéndolas al tiempo que se progresa en el aprendizaje motriz. Pero si los alumnos no disponen de ellas, la actividad difícilmente se orientará hacia la consecución de los objetivos deseados.

De este modo, en la situación planteada en el ejemplo, más que contribuyendo al aprendizaje significativo se estaba enfrentando a los alumnos a su propia incompetencia para afrontarlo con garantías de éxito.

La propuesta de actividades cooperativas ha de estar, en consecuencia, adecuada a los aprendizajes previos de los alumnos. Únicamente de este modo cada alumno podrá poner en juego los recursos necesarios para aprender significativamente.

Por lo tanto en situaciones como la del ejemplo es conveniente volver sobre formas de organización de la clase y sobre actividades que, sin renunciar a crear un contexto cooperativo, hagan posible el incremento en el nivel de competencia cognitiva, afectiva y social, propicien el progreso en el ámbito motriz y permitan afrontar los nuevos aprendizajes con garantías de éxito.

## Actitud ante la no consecución del objetivo de la actividad.

En el contexto de una unidad didáctica desarrollada con alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria entre cuyos objetivos se había incluido, “mejorar la capacidad para lanzar sobre un blanco fijo” el maestro propuso el juego “Cuatro en línea”.

Se colocaron dieciséis aros en cuatro líneas de cuatro formando un cuadrado. Los alumnos en grupos de tres lanzaban saquitos de arena ( tres por alumno lanzados desde otros tantos puntos) con la intención de introducirlos en los distintos aros. Con los lanzamientos hechos por todos los jugadores se intentaba conseguir el mayor número posible de líneas de cuatro aros en los que hubiera saquito. En consecuencia, con su actividad individual, cada alumno participaba en los logros grupales que, por otra parte, no podían alcanzarse sin la contribución de todos.

Empezaron a jugar. En la cuarta ocasión en que iniciaban el juego Pedro consiguió un acierto. María dos. Cuando sólo quedaba por lanzar Roberto había opción de conseguir cuatro en línea si lanzaba con acierto sobre un aro concreto. Pero falló los tres intentos. Lo mismo había ocurrido en las situaciones lúdicas precedentes. Sus compañeros se volvieron hacia él visiblemente molestos. A la muestra pública de su falta de acierto, Roberto había unido la valoración negativa por parte de sus compañeros. Roberto se retiró del juego.

La experiencia de éxito posee un importante valor tanto en la motivación general del alumno como en la elaboración de un autoconcepto positivo. Sin embargo resulta obvio considerar que en el juego suele existir un alto grado de incertidumbre y el éxito no está garantizado. De hecho en esta incertidumbre radica parte del atractivo de la actividad ludomotriz.

Con todo, cuando el grupo alcanza resultados positivos, el alumno percibe la importancia de su actuación personal al tiempo que se siente también copartícipe de los logros grupales. Pero la misma actuación puede incidir negativamente sobre la motivación y la autoimagen si no se alcanzan los logros deseados (Castelló, 1998). En este caso el alumno puede sentirse responsable tanto de su propio fracaso como del fracaso grupal. A ello puede unirse, como ocurre en la situación de clase planteada, la descarga de la responsabilidad sobre quien ha cometido un error por parte de quienes consideran que, de otro modo, hubieran obtenido resultados positivos. De esta forma la persona que comete con frecuencia errores puede atribuirlos de forma estable a su propia incompetencia motriz al tiempo que los otros alumnos suman a dicha atribución la falta de motivación para participar en un grupo en el que no alcanzan éxitos.

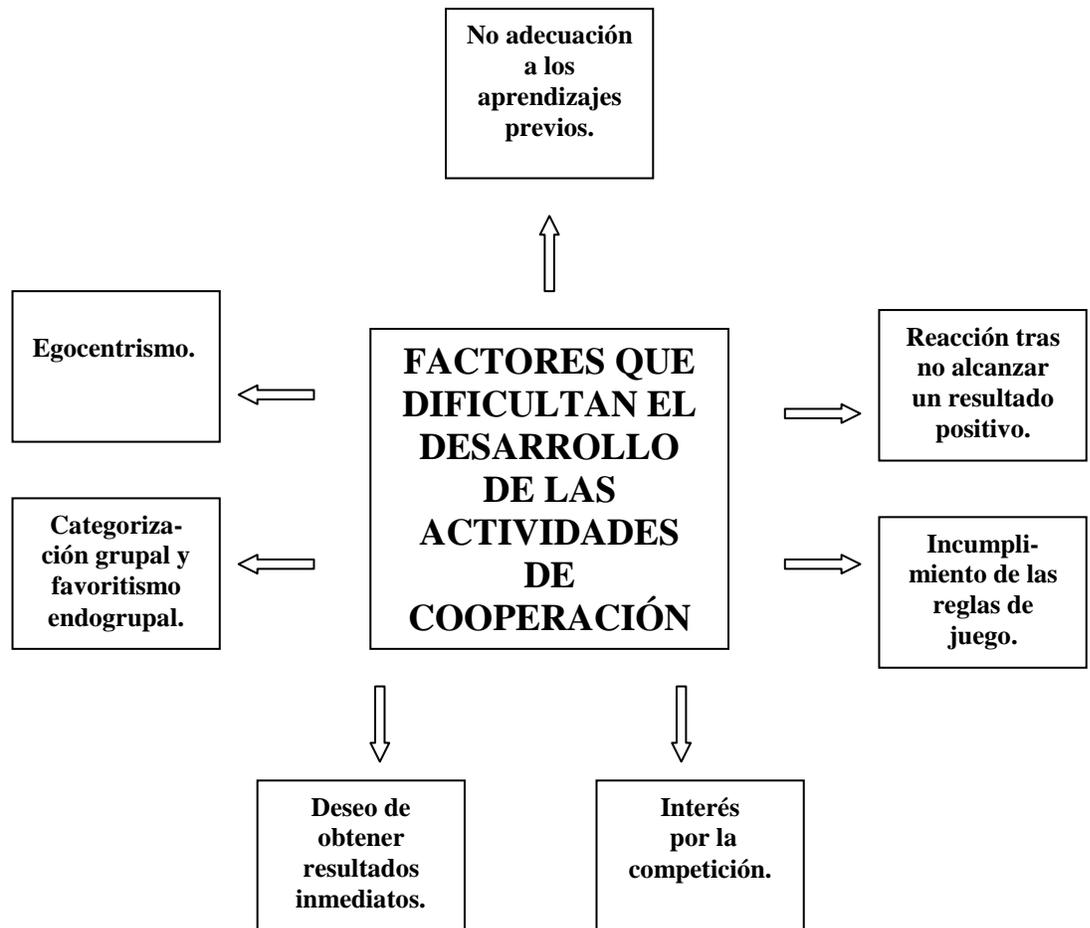
El primer interrogante ante situaciones de este tipo se nos plantea de nuevo a los propios docentes en relación con el grado de adecuación de la actividad lúdica al nivel de competencia motriz de los alumnos. Podrían, en el caso del ejemplo, adecuarse las distancias de lanzamiento a las capacidades individuales de cada alumno.

Resuelta esta primera cuestión es importante suscitar la reflexión y afrontar el diálogo en relación con el valor que se atribuye a la actividad en clase de educación física. A través de esta reflexión se puede llegar al equilibrio que supone desposeer a las actividades motrices de un sentido exclusivamente eficientista que puede acompañar, a veces, a nuestra área curricular, sin que por ello los alumnos dejen de desear la consecución de progresos, tanto individuales como colectivos, en relación con el movimiento corporal. De esta forma el error podrá integrarse como una parte más dentro del aprendizaje al tiempo que se participa de una forma sosegada en el análisis de sus causas y en la búsqueda de alternativas para seguir progresando.

En el ejemplo planteado sería importante tanto ofrecer feedback que sirva de refuerzo en relación con los objetivos afectivo – sociales abordados a través del juego cooperativo, como proporcionar al alumno feedback relacionado con las posibles formas eficaces de lanzar: posición del pie contrario, posición del brazo que lanza, búsqueda de una trayectoria adecuada para el móvil...

Pero en el fondo del proceso ha de haber una cuestión de ámbito más global relacionada con la valoración del juego cooperativo como un marco estimulante para la exploración motriz, para el disfrute personal y colectivo, para el respeto a los diferentes niveles de destreza alcanzados, para compartir experiencias y para establecer relaciones basadas en la ayuda recíproca y la equidad. De este modo las actividades lúdicas cooperativas alcanzarán su verdadero valor y permitirán afrontar de forma adecuada tanto los momentos en los que

se llega a situaciones de éxito como aquellos en los que no se logran los objetivos deseados.



*Graf. 5. Factores que dificultan el desarrollo de las actividades de cooperación.*

## El egocentrismo.

Con alumnos del primer ciclo de Educación Primaria el maestro había planteado un problema motriz con múltiples soluciones. Pretendía que los niños experimentaran el control postural y segmentario en una situación cooperativa. Cada pareja disponía de un globo y se les formuló la siguiente pregunta: ¿cómo podemos pasar desde la posición de pie a la de rodillas sin que ninguno de los dos miembros de la pareja perdáis el contacto con el globo? Adrián y Carlos comenzaron a buscar soluciones. Adrián planteó colocarse de espaldas al compañero. Carlos pretendía colocarse de frente. Adrián comentó: ¿cómo va a salir bien si yo sé cómo se hace y tú no me haces caso? Adrián había encontrado una solución pero no tenía en cuenta que Carlos había encontrado otra. Su actitud podía ser reflejo de una visión egocéntrica en la búsqueda de soluciones.

Desde la perspectiva de Piaget (1972) el egocentrismo, propio del subperiodo preoperatorio y de la transición al de las operaciones concretas, no es el resultado de una actitud afectiva o de un criterio moral de actuación sino que tiene sus raíces en la incapacidad cognitiva para “descentrar” y tomar en consideración la perspectiva de los demás. De acuerdo con este hecho, el niño de 6-7 años parte de la idea de que su forma de percibir la realidad es la única posible. Pero, aunque la base cognitiva del egocentrismo, tal como la plantea Piaget, no ha sido cuestionada, no ha ocurrido lo mismo con el periodo de edad al que se atribuye. Investigadores del desarrollo infantil como Leighton (1992), partiendo del análisis de diferentes situaciones experimentales, han llegado a la conclusión de que antes de los 7 años los niños son capaces de “descentrar” y de tomar en consideración las perspectivas ajenas si se propician los cauces educativos adecuados para que esto ocurra.

Con todo, es común la existencia de posturas egocéntricas cuando los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria deben resolver problemas de índole motriz en parejas y en pequeños grupos. Pero el mismo hecho de participar en actividades de cooperación abre puertas a la evolución hacia la toma en consideración de las posturas de los otros (Aragonés, 1989). En cualquier caso, si en las actividades de cooperación siguen dándose actitudes vinculadas con el egocentrismo, nuestra intervención puede ir orientada hacia la mediación para que todos los alumnos puedan aportar sus ideas y para que se pongan en práctica las diferentes soluciones motrices sugeridas por los distintos niños.

Observando y participando en la ejecución motriz de estas soluciones, los alumnos podrán tomar conciencia de que existen formas de entender los problemas motrices y de resolverlos distintas a las propias e igual de válidas que éstas.

## La categorización grupal y el favoritismo hacia el grupo propio.

Dentro de una unidad didáctica desarrollada con alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria se planteó entre otros objetivos, “mejorar la capacidad de lanzamiento sobre un blanco móvil coordinando las acciones con las de los compañeros”.

En relación con este objetivo el maestro propuso una actividad cooperativa. En grupos de cuatro alumnos, dos se pasaban un aro haciéndolo rodar por el suelo y otros dos, situados en la línea perpendicular a la que recorría el aro, se pasaban una pelota que, en su trayectoria, debía atravesar el aro. Se consideraba acertada la acción en la que el aro y la pelota eran pasados y recibidos por los miembros del grupo y la pelota atravesaba el aro. Periódicamente cambiaban los roles.

Pronto algunos grupos comenzaron a contar en voz alta el número de aciertos. Las relaciones de rivalidad entre diferentes grupos no tardaron en aparecer.

Es un hecho frecuente cuando se plantean actividades y juegos de cooperación en pequeños grupos, con resultados cuantificables y directamente observables por los demás, que se establezcan relaciones competitivas entre los diferentes grupos y que éstas generen, en ocasiones, actitudes de rivalidad que acaban suscitando conflictos entre los grupos.

Tajfel (1974), bajo el “paradigma del grupo mínimo” estudió un fenómeno que guarda una relación especial con el descrito: cuando los alumnos son categorizados en grupos que se mantienen estables a lo largo del tiempo, surgen actitudes de favoritismo endogrupal y de rivalidad hacia el exogrupo, aun cuando los grupos no hayan sido instados a competir entre sí. Este hecho fue interpretado por Tajfel en términos de identificación con el grupo propio y de competencia social.

Una posible solución ante situaciones de este tipo pasa por modificar las actividades de forma que generen una interdependencia cooperativa entre los diferentes microgrupos de cara a la consecución de un fin común a todos ellos. En esta línea, Sherif (1966), desde su modelo de interdependencia funcional, planteó que las relaciones de rivalidad surgidas cuando distintos grupos intentan lograr, de modo exclusivo, un mismo fin, genera un conflicto de intereses entre los grupos que se supera cuando se formula una meta supraordenada que implique la intervención coordinada de los distintos grupos.

De acuerdo con este planteamiento, en la situación de clase suscitada, podrían sumarse los resultados obtenidos por los diferentes grupos.

Pero también es importante superar las reacciones de rivalidad y de favoritismo endogrupal a partir de la reflexión que lleve a los alumnos a considerar las actividades de cooperación como medio para el progreso individual y colectivo, lo que no entra en conflicto con que otras personas y otros grupos experimenten ese mismo progreso.

## El incumplimiento de las reglas de juego.

Con alumnos del primer ciclo de Educación Primaria se desarrollaba una unidad didáctica que abordaba distintos aspectos de la imagen y percepción corporal. Relacionada con el objetivo, “adecuar el control postural y segmentario en situaciones motrices de cooperación” se propuso el juego “El ascensor”.

Varios alumnos se situaban dentro de un círculo formado por varias cuerdas atadas entre sí. El juego consistía en hacer subir la cuerda, en colaboración con los compañeros, hasta que ésta estuviera a la altura del cuello de los jugadores y sin utilizar para ello las manos. Si alguien tocaba la cuerda con sus manos el grupo volvía a empezar. Durante el desarrollo de la actividad lúdica varios niños utilizaron sus manos para sujetar la cuerda, pero sus compañeros no propusieron volver al comienzo.

En situaciones de juego, el incumplimiento de las reglas suele ir ligado al incremento en la probabilidad de obtener un resultado favorable. Y en las actividades lúdicas cooperativas se une un elemento más que añade complejidad al tratamiento de las actitudes que vulneran las reglas: dado que los objetivos son comunes, el incumplimiento de una regla por parte de un jugador puede acarrear resultados beneficiosos para todos los participantes, con lo que los alumnos pueden mostrar actitudes de connivencia en relación con quienes se salen de los dictados que establecen las reglas que rigen el propio juego.

Por otra parte, los alumnos observan con frecuencia situaciones en las que parece existir un acuerdo tácito que convierte en legítimas distintas infracciones si éstas no son descubiertas por quien debe velar por su cumplimiento.

La concordancia de estos factores puede hacer que el alumno considere el incumplimiento de las reglas como una parte más de la participación ludomotriz.

En cualquier caso, en este hecho influye, de un modo especial, el nivel madurativo del alumno. El modo de afrontar las reglas de juego varía con la edad (Piaget, 1974) y esta circunstancia ha de ser tenida en cuenta cuando abordamos el tratamiento de las reglas en situación de juego.

Con todo, en estas situaciones puede ser conveniente modificar la estructura de reforzamiento (Gutiérrez, 1995). En el caso de las actividades de cooperación, esto supondría reforzar las actuaciones que se desarrollan dentro de las reglas de juego en mayor medida que la obtención de resultados exitosos.

También puede propiciar pautas correctas de actuación la muestra de modelos adecuados. Igualmente, puede incidir en este sentido, el planteamiento por parte del maestro de expectativas de cumplimiento por parte del alumno, lo que conduce a éstos a acrecentar su compromiso moral.

Finalmente, resaltar la importancia de las reglas de juego como un elemento constitutivo de la propia actividad lúdica y definitorio del marco en el que ésta se desarrolla (Delval y Enesco, 1994) puede contribuir a que los alumnos se ajusten a lo que dichas reglas establecen.

Y en este camino nuestro horizonte ha de estar marcado, no tanto por el cumplimiento explícito y puntual de las reglas de juego, cuanto por el progreso hacia el compromiso ético y la integración del respeto a las reglas en la escala personal de valores, como resultado de procesos de razonamiento moral. Se trata, en consecuencia, de promover en nuestros alumnos formas más avanzadas de pensamiento moral.

## El interés por la competición.

“Profe, a mi me gusta más competir”, comentaba Paula, una alumna del tercer ciclo de Educación Primaria.

Es cierto que nuestra sociedad está guiada por principios competitivos que pueden influir en el alumno, pero no es menos cierto que el gusto por la competición representa un hecho surgido de los propios intereses de los alumnos.

La actividad de competición reporta a muchos niños una satisfacción personal basada en múltiples factores: el placer que suscita la incertidumbre sobre si será o no posible alcanzar

la victoria, la posibilidad de poner en evidencia sus capacidades motrices y su inteligencia táctica y de probarla en relación con la de los demás, el reto que supone el deseo de superarse a sí mismo...

Partiendo de este hecho y de la libertad individual para elegir el tipo de actividad motriz que le reporta una satisfacción especial y, por lo tanto, sin ánimo de que los alumnos pierdan interés por la competición, desarrollada dentro de unos parámetros éticos, podemos fomentar el gusto por participar en actividades de cooperación. Para ello nuestra propuesta ludomotriz cooperativa ha de ser lo suficientemente rica como para que el alumno pueda encontrar en ella el reto personal, el deseo de autosuperación y la posibilidad de poner en evidencia las capacidades propias. La diferencia en este caso radica en que el resultado no será la supremacía de unos sobre otros, sino que de la actuación individual surgirán beneficios individuales y también beneficios grupales, ya que, en este caso, buena parte de ellos confluyen en un mismo punto.

## El deseo de obtener resultados inmediatos.

Una última dificultad relacionada con el uso educativo de las actividades de cooperación surge del propio docente y de las prisas por obtener buenos resultados de forma inmediata (Rué, 1998).

Pero el progreso dentro del proceso educativo no es el resultado de una actuación momentánea o de una intervención ligada a un hecho concreto. La opción cooperativa implica un cambio de perspectiva por parte del docente, cambio relacionado, no sólo con las tareas propuestas sino vinculado también al dominio progresivo de procedimientos de trabajo, al control de estrategias de comunicación con los alumnos, a la capacidad para afrontar situaciones de conflicto y a la flexibilidad para adaptarse a circunstancias cambiantes.

Y del mismo modo que la tarea docente es un proceso continuo que requiere de tiempo y en el que, con toda seguridad, siempre tendremos algo más que aprender, el progreso de los alumnos en el ámbito de la cooperación ludomotriz y de los valores y actitudes asociados a ella es el resultado de un proceso que demanda de tiempo y continuidad.

La cooperación ha de afrontarse, en consecuencia, dentro de una perspectiva temporal amplia que rebasa los límites de una sesión de clase o de una o más unidades didácticas y que atañe no sólo a las actividades propuestas, sino también a los métodos, a los procedimientos de evaluación y a la propia intervención docente.

### Referencias bibliográficas:

- Aragonés, J. I. (1989). "Los grupos de iguales en la escuela" en Estructura y Procesos de Grupo (tomoII). Madrid: UNED.
- Castelló, T. (1998). "Procesos de cooperación en el aula" en C. Mir (coord.). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó.

- Ausubel, D.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognitivo. Méjico: Tillas.
- Delval, J.; Enesco, I. (1994). Moral, desarrollo y educación. Madrid: Aluda.
- Gutiérrez, M. (1995). Valores sociales y deporte. Madrid: Gymnos.
- Leighton, C. J. (1992). El desarrollo social en los niños pequeños. Barcelona: Gedisa.
- Omeñaca, R.; Ruiz, J. V. (1999). Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J. (1972). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1974). El juicio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.
- Rué, J. (1998). "El aula: un espacio para la cooperación" en C. Mir (coord.). Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia. Barcelona: Graó.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). Competencia motriz. Madrid: Gymnos.
- Sherif, M. (1966). I common predicament social psychology of intergroup conflict and cooperation. Boston: Houghton.
- Tajfel, H. (1974). "La categorización social" en Moscovivi. Introducción a la picología social. Barcelona: Planeta.

---

## Cambiar desde la reflexión y la práctica en educación física.

Los profesionales de la educación física no siempre nos paramos a analizar las posibilidades educativas que a ella se le asocian. Parece existir un acuerdo tácito que atribuye a nuestra área curricular un importante conjunto de valores educativos que se mantienen invariables en la diversidad de actividades, formas de organización de la clase, métodos de aprendizaje y tipos de relaciones comunicativas que se establecen en el grupo.

Sin embargo, conviene reflexionar sobre todos estos parámetros. Es cierto que la educación física puede ser un excelente medio para la educación global del alumno. Pero, también puede ser un medio para la segregación de los menos capaces, abocados a tener pocas posibilidades de progreso mientras se enfrentan día a día a su incompetencia motriz o social. Y puede contribuir, además, al elitismo motriz y a la promoción de la cultura del triunfador, tan en boga en nuestra sociedad.

Ante estas circunstancias y como resultado de la reflexión que se une a la propia práctica docente, pensamos que la educación física ha de promover el progreso motriz en todos los alumnos y ha de conceder, además, un valor especial a las relaciones afectivas y sociales que se establecen dentro de las clases de educación física y a la educación en valores.

Partimos de una educación física que se asienta sobre varios principios:

### **1. Concepción de la motricidad como expresión global de la persona.**

El movimiento corporal está dotado de un significado y de una intencionalidad que lo sitúan en el ámbito la expresión global de un ser que piensa, siente y se relaciona. Nuestro acercamiento al movimiento como factor educable implica, en consecuencia, acercarse también a la educación de la persona que observa, compara, analiza, conoce, elabora estrategias de actuación, experimenta sensaciones y estados de ánimo, se expresa y se comunica, a partir de la motricidad y a través de ella.

## **2. Desarrollo de la competencia motriz a través de experiencias positivas de aprendizaje dotadas de sentido para los alumnos.**

Es preciso que los alumnos progresen en el desarrollo de capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales que les permitan desenvolverse en las situaciones-problema de índole motriz que se le plantean tanto en las clases de educación física como en sus otros ámbitos de actuación.

Pero, para que se produzca dicho progreso, es importante que el niño afronte la práctica motriz con posibilidades de éxito, lo que lleva implícita la necesidad de individualizar los aprendizajes, de modo que no se intente que todos los alumnos alcancen simultáneamente unas metas previamente fijadas. Se trata de proveer ambientes educativos para la exploración creativa y para la ampliación y diversificación de las propias capacidades en relación con la motricidad y de que, en última instancia, cada alumno tenga la oportunidad de encontrar actividades que le proporcionen experiencias positivas.

Por otra parte, las prácticas motrices que proponemos a nuestros alumnos han de tener sentido para ellos. Y para que esto ocurra, no sólo deben promover el movimiento vivenciado y la reflexión sobre la propia acción motriz, sino que, además, han de poseer elementos que las vinculen con la actividad ludomotriz del niño fuera del contexto escolar y, especialmente, en su tiempo de ocio. Las capacidades desarrolladas han de estar dotadas, en última instancia, de funcionalidad dentro de la vida del niño.

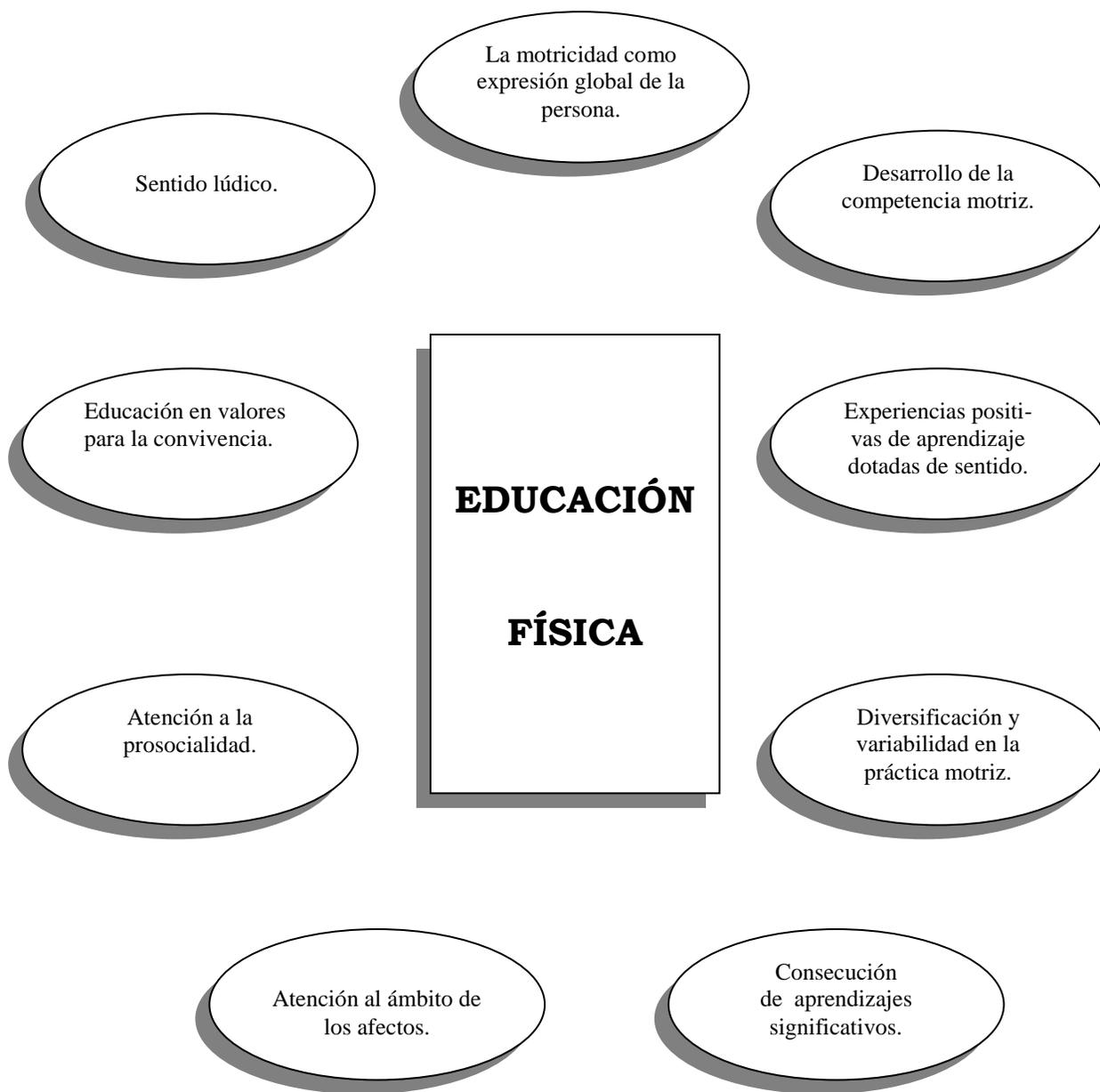
## **3. Diversificación y variabilidad en la práctica motriz.**

Frente a visiones homogeneizadoras de la actividad motriz abogamos por la diversificación.

La evolución cultural de la actividad física ha servido para poner ante nosotros un crisol de opciones en las que se ven implicados de distinto modo los parámetros de corporalidad, espacialidad y temporalidad vinculados al movimiento.

La diversificación de las actividades en las que los niños participan puede ir unida a la variabilidad en las condiciones de práctica de cada una de ellas (Ruiz Pérez, 1995), lo que contribuye a que se produzcan procesos de transferencia entre diferentes actividades motrices y a que el movimiento corporal sea más flexible y adaptable a distintas situaciones.

Y las opciones motrices exploradas sirven, también, para convertir en más rico y variado el repertorio de actividades de las que pueden hacer uso los alumnos fuera del contexto escolar.



*Graf. 7. Hacia una nueva concepción de la educación física.*

#### **4. Significatividad de los aprendizajes.**

Para que los procesos educativos dentro de nuestra área curricular sean verdaderamente enriquecedores es necesario que propicien aprendizajes significativos. Y en este sentido se requiere:

- Conocer el desarrollo evolutivo de los alumnos y sus conocimientos previos en relación con los nuevos motivos de aprendizaje para que sirvan de punto de partida.
- Ofrecer contextos y actividades que permitan que el alumno construya sus nuevos aprendizajes relacionándolos de forma significativa con lo que ya conoce.
- Y plantear situaciones de aprendizaje que resulten motivantes para el alumno.

#### **5. Atención al ámbito de los afectos.**

La actividad motriz conlleva una fuerte implicación afectiva. Durante su práctica, los alumnos experimentan sentimientos de alegría, de empatía, de amistad, de frustración... Es necesario, en consecuencia, que la clase de educación física provea un ambiente de seguridad afectiva, en el que los alumnos puedan sentirse a gusto en las situaciones de éxito y abordar de forma adecuada las situaciones de dificultad. Y esto requiere de una cuidada planificación de los contextos educativos: agrupamientos, métodos, estructura de meta de las actividades... porque los contextos no son neutros cuando se trata de crear un clima afectivo adecuado.

#### **6. Atención al ámbito de las relaciones sociales.**

En el contexto de la actividad motriz surgen constantemente interacciones sociales. Pero éstas pueden orientarse hacia la prosocialidad y también pueden resultar poco constructivas. Por lo tanto las interacciones sociales positivas no pueden considerarse como un “a priori” intrínsecamente unido a la actividad motriz. Bien al contrario al considerar la práctica motriz como hecho educativo es necesario crear contextos adecuados en los que de nuevo tendrán un valor relevante los agrupamientos, los métodos, las normas de funcionamiento de clase y la estructura de las tareas.

#### **7. Atención a la educación en los valores universales para el desarrollo personal, la convivencia social y la relación equilibrada con el entorno natural.**

Con el ámbito de los valores pasa como con el mundo de los afectos o el de las relaciones sociales; con frecuencia se ha atribuido sin más reflexión a las actividades motrices un amplio abanico de cualidades. Se considera a menudo que las actividades motrices fomentan el compañerismo, la amistad, el respeto, la solidaridad...

Pero, como hemos visto en este texto, esto no necesariamente es cierto.

Pensamos que desde la actividad motriz se puede y se debe educar en valores universales como la libertad, la responsabilidad, el diálogo, la amistad, la cooperación, la solidaridad, la paz... Y también en este caso los valores que promovamos irán unidos a la estructura de meta de las tareas, al tipo de relaciones comunicativas que propiciemos en la clase, a los métodos de aprendizaje que elijamos y al clima afectivo-social que se cree en el grupo.

### **8. Rescate del juego y del sentido lúdico en la actividad motriz.**

No se trata, únicamente, de retomar el juego como actividad física organizada que globaliza y dota de sentido al movimiento corporal, por más que este hecho tenga una gran importancia. Se pretende, también, impregnar la actividad del auténtico sentido lúdico. Se trata, en suma, de acercar al niño a la diversión, a la alegría, a la magia y al carácter autotélico propios de lo lúdico en un mundo en el que, con frecuencia, todo parece estar regido por criterios de eficacia y rendimiento.

### **9. Cooperación.**

Pretendemos, en última instancia, promover la cooperación no sólo como una estrategia de actuación, sino también como un hecho en el que confluyen la diversión y la alegría, el buen clima afectivo, las relaciones sociales positivas, la colaboración recíproca para alcanzar logros individuales y grupales, la asunción de normas que constituyen un pacto respetado por todos y la promoción de valores para la convivencia.

Pero estos principios no son inamovibles. De la reflexión sobre la propia acción educativa siguen surgiendo ideas y sugerencias para la mejora que merecen ser tenidas en cuenta. Y una vez que hemos mostrado al lector una concepción de nuestra área curricular que tiene bastante de ecléctica y que pretende, a partir de la motricidad, educar al alumno en su globalidad como ser que explora su movimiento corporal, pero también como ser que piensa, experimenta afectos y mantiene interacciones sociales, seguimos abiertos al cambio y a la innovación.

Sin embargo, conseguir cambios en ámbitos globales dentro de la educación física es una tarea compleja, prolongada y cargada de dificultades.

Nosotros mismos, los profesionales de la educación representamos la primera resistencia ante la situación de ambivalencia en la que nos pueden situar los procesos de cambio. Ivor Morrish (1978) refleja con claridad esta circunstancia:

Por otra parte, en una época de intranquilidad y de ruptura social en todo el mundo, el maestro está por lo general pasando por la experiencia de innovación tras innovación: nuevas ideas de enseñanza en equipo, métodos eurísticos, interesantes proyectos, escuelas comunitarias y currículos modificados por los cambios culturales y técnicos. Todas estas cosas le dejan desconcertado y confuso, y comienza a sentir la nostalgia de la estabilidad de los viejos y trillados senderos.

Las motivaciones para no impulsar el avance innovador pueden ser variadas.

La primera de ellas parte de la valoración positiva de lo que ya se está haciendo, con lo cual, obviamente, carece de sentido cualquier modificación.

Otra de las causas del inmovilismo surge de la tendencia a mantener situaciones que, aunque no son percibidas como las más positivas entre las posibles, sí nos permiten permanecer en un estado de equilibrio con el que cuesta romper.

Un tercer motivo, también frecuente, es el deseo de optar por lo que resulta familiar y que, por lo tanto, no crea la inseguridad que suscita lo desconocido.

También hay motivos para enfrentarse al cambio que nacen desde los parámetros marcados por la propia sociedad: un sistema de valores vinculados a la actividad física ya establecidos, unos cauces para las relaciones sociales difícilmente cambiables o la concepción social de la actividad motriz estrechamente vinculada al deporte de competición están entre estos motivos.

Y en cualquier caso, tampoco los procesos de innovación producen, necesariamente, cambios reales en el trasfondo educativo. Como señala Sparkes (1992):

Incluso si los cambios tienen lugar en la educación física, esto no significa que los profesores-as vayan a cambiar o desafiar necesariamente las ideologías y los sistemas de creencias profundamente enraizados que modelan sus prácticas educativas y configuran sus interacciones con los niños-as. El cambio a este nivel es extremadamente difícil, puesto que desafía los valores esenciales que los individuos mantienen con respecto a los propósitos de la educación. Además, normalmente estas creencias no están explícitas, no se discuten, ni se comprenden, más bien permanecen enterradas al nivel de las asunciones no expresadas y que se dan por supuestas.

Ante estos hechos, sólo cabe emprender el camino hacia el proceso de cambio e innovación si estamos dispuestos a mantener una perspectiva abierta y a modificar, como resultado de la reflexión, las bases sobre las que asentamos nuestra actividad pedagógica. Máxime si el proceso innovador es del tipo que proponemos, puesto que desde él se cuestionan principios, creencias y valores generalizados en relación con la pedagogía de la actividad física y se ponen, por otra parte, en entredicho algunos de los prejuicios vinculados a la práctica motriz que no se cuestionan explícitamente, pero que se transmiten a través del currículo oculto.

En última instancia, ¿podría iniciarse un intento de estructurar las relaciones dentro de la educación física escolar en torno a la cooperación si la comunidad educativa no la considera importante como camino para el crecimiento personal y el desarrollo social y si no se está dispuesto a intervenir en clase de forma consecuente?

Es posible que los maestros de educación física no renunciemos a priori, a convertir la actividad motriz en un espacio para la exploración creativa del movimiento corporal, para el enriquecimiento de las capacidades motrices en todos y cada uno de los alumnos, para la libertad y la responsabilidad, para la convivencia asentada sobre la aceptación recíproca, el respeto, la equidad y la cooperación...

Pero tener presente este horizonte puede no ser suficiente. Es necesario explorar los caminos que conducen hacia él: la estructura de cada actividad motriz, el ambiente social de clase, el modo de realizar los agrupamientos, las normas que regulan la participación, la consistencia en nuestra actuación, el espacio para las muestras de afecto, la promoción del sentido crítico, las vías para la resolución de conflictos...

Son estos factores los que determinarán que el cambio en los planteamientos sea real o que se reduzca a la promoción de nuevas y originales actividades construidas, sin embargo, sobre los cimientos ya existentes en cuanto al modo de concebir la práctica pedagógica y la actividad motriz.

Nuestra intención en este libro ha sido, precisamente, la de sentar las bases para emprender un proceso de cambio en relación con algunos parámetros educativos vinculados a nuestra área curricular.

Al comienzo de este texto formulábamos varias preguntas que servían para encuadrar el motivo de nuestro análisis en torno a la educación física. Pero aunque, como señalábamos en el primer capítulo, en esta área curricular no caben los maximalismos, tampoco debemos refugiarnos en este hecho para no optar cuando nos vemos ante diferentes alternativas. Desde aquí hemos tratado de hallar respuesta a los interrogantes suscitados partiendo del binomio que forman la acción educativa y la reflexión sobre la práctica.

Y como resultado del proceso acción – reflexión hemos encontrado, en las actividades, juegos y métodos de cooperación dentro de las clases de educación física, el escenario en el que confluyen el progreso en la competencia motriz, el desarrollo socioafectivo, la educación en valores y la satisfacción individual y colectiva por participar en actividades ludomotrices.

#### **Referencias bibliográficas:**

- Morris, I. (1978). Cambio e innovación en la enseñanza. Madrid: Anaya.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). Competencia motriz. Madrid: Gymnos.
- Sparkes, A. (1992). "Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física". En J. Devís y C. Peiró . Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: INDE.