
INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

CEIP Las Gaunas. Logroño.

jruizo@larioja.org

David Bueno

CC Alcaste-Las Fuentes

dbueno@lasfuentes-alcaste.com

Iván Bueno

Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid

ivan.bueno@uva.es



RESUMEN

Tanto el juego cooperativo como los desafíos físicos cooperativos y el aprendizaje cooperativo se erigen en referentes didácticos para la educación por competencias. En relación con esta consideración, desde la investigación cualitativa que aquí se presenta se trató de profundizar en la influencia de la cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. A partir de los resultados se pudo concluir la incidencia educativa de la alternativa cooperativa en una parte importante de las dimensiones integradas en dichas competencias. No obstante, la falta de influencia sobre otras puso en evidencia la importancia de complementar la enseñanza en y a través de la cooperación con otras vías para promover una educación física con una orientación ética.

Palabras clave: Juegos cooperativos, aprendizaje cooperativo, desafíos cooperativos, competencias sociales y cívicas.

INFLUENCE OF A COOPERATION PROGRAM IN PHYSICAL EDUCATION ON SOCIAL AND CIVIC COMPETENCIES

ABSTRACT

Both the cooperative game as the physical challenges cooperative and cooperative learning, are erected in concerning teaching for competency-based education. In connection with this consideration, from the qualitative research as presented here is tried to deepen in the influence of cooperation in Physical Education on social and civic competencies. From the results it was concluded the incidence of the alternative educational cooperative in an important part of the integrated dimensions for these competencies. However, the lack of influence on other highlighted the importance of complement education in and through the cooperation with other ways to promote physical education with an ethical guidance.

Keywords: Cooperative games, cooperative learning, cooperative challenges, social and civic competences.

Recibido el 23 de febrero de 2015.

Aprobado el 23 de marzo de 2015.

INTRODUCCIÓN

Las actividades físicas cooperativas en educación física

Básicamente, la cooperación dentro de las clases de educación física remite a un conjunto de actividades que suscitan una relación de interdependencia entre los participantes de cara a la consecución de logros compartidos (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999).

Al aludir a las actividades físicas cooperativas, dentro de esta área curricular, habitualmente se ha hecho referencia a dos grandes campos: la cooperación como lógica interna de las situaciones motrices y el aprendizaje cooperativo como opción metodológica.

Prestando atención a la lógica interna, bajo el prisma de la praxiología motriz, Parlebas (1986) se refirió a las situaciones cooperativas como situaciones sociomotrices que se desarrollan con la presencia de uno o varios compañeros con los que se establecen interacciones de comunicación motriz y en ausencia de adversarios, bien en un entorno estable o bien en un entorno sujeto a incertidumbre. Lagardera y Lavega (2003), por su parte, las situaron en un sistema praxiológico interactivo de cooperación, marcado por la coordinación de acciones entre participantes desde cuatro alternativas relativas, respectivamente, a los sistemas interactivos de cooperación y expresión, de cooperación introyectiva, interactivo-energético de cooperación y praxiotecnológico interactivo de cooperación. Y Hernández Moreno y Rodríguez Ribas (2004), desde su taxonomía de situaciones motrices, aludieron a las actividades motrices cooperativas a partir del elemento de clasificación relativo a la interacción

motriz y, dentro de él, desde la categoría alusiva a la presencia de compañeros en ausencia de adversarios.

Entre la diversidad de actividades motrices basadas en una lógica interna de cooperación, el juego cooperativo ha sido el referente más frecuente en el contexto de las clases de educación física. Por su condición de juego, se caracteriza por propiciar una actividad a realizar, por poseer un sistema de reglas que le dotan de coherencia como actividad física organizada y por implicar el desarrollo de estrategias de actuación; conservando, de forma paralela, el carácter autotélico propio de las actividades lúdicas. Por su naturaleza cooperativa suscita una relación de dependencia recíproca entre los participantes para alcanzar una meta común (Ruiz Omeñaca, 2008).

Por lo que respecta al aprendizaje cooperativo, este hace referencia a un conjunto de sistemas organizados de la acción educativa en los que los alumnos participan en grupos que actúan de forma interdependiente y coordinada, realizando actividades orientadas hacia el aprendizaje y siendo corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Ruiz Omeñaca, 2008; Velázquez, 2010). Ha sido común aludir a los planteamientos de Johnson y Johnson (1999) al establecer cinco condiciones para que se dé auténtico aprendizaje cooperativo (Fernández Río, 2009; Velázquez, 2010): interdependencia positiva, interacción proactiva, dominio de habilidades sociales, responsabilidad personal y grupal y revisión del proceso de grupo. Por su parte, Kagan (1994), manteniendo como principios básicos la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, puso el

acento en la participación igualitaria y en la interacción simultánea como elementos definitorios.

Finalmente, cabe resaltar que pueden encontrarse referentes ubicados en un espacio de intersección entre la lógica interna cooperativa y el aprendizaje cooperativo. Entre ellos cabe resaltar los desafíos físicos cooperativos. Velázquez (2003) los define como:

Actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable ambientadas en un entorno fantástico de aventura y planteadas en forma de reto colectivo donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes.

Desde una óptica praxiológica, en cuanto a situación motriz, los desafíos físicos cooperativos mantienen una lógica interna basada en la cooperación. Como contexto de aprendizaje, contienen referentes propios del aprendizaje cooperativo abordado desde las situaciones problema (Ruiz Omeñaca, 2008).

Las competencias sociales y cívicas

La importancia de educar para la vida y en conexión con ella es el principal referente en torno al que se está construyendo el paradigma pedagógico, en cuyo núcleo central se ha ubicado la adquisición de competencias (Sebastiani, Blázquez y Barrachina, 2009). Desde la óptica implícita en este modelo se considera la competencia como un saber complejo, resultado del modo en que se articulan conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para abordar y resolver, de forma eficaz, situaciones que mantienen un perfil compartido en cuanto a su naturaleza y

que poseen un carácter práctico (Ruiz Omeñaca, 2010).

Conviene resaltar, no obstante, que la perspectiva en torno a las competencias es plural. En ella puede verse un modo de transformación personal y social constructiva; un camino para conectar escuela y entorno; una vía hacia el adiestramiento de personas eficientes en contextos laborales, como parte necesaria en el engranaje de la economía del mercado; e incluso una nueva jerga tejida en torno al omnímodo poder de una aparentemente novedosa piedra filosofal, para acabar por retomar la pedagogía por objetivos o, en el peor de los casos, para cambiar la forma, sin cambiar el fondo y sin tomar en consideración los auténticos problemas nodales de la actividad educativa (Gimeno Sacristán, 2008; Marina y Bernabeu, 2007).

En el camino seguido para delimitar las competencias clave, se han mantenido, bajo diferentes denominaciones, las que en el marco curricular promovido en territorio español por la Ley Orgánica de Educación se denominó *competencia social y ciudadana*, y desde el marco curricular generado a partir de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa se ubica bajo la denominación de *competencias sociales y cívicas*. Básicamente se definen estas como *habilidades para convivir, comprender la sociedad en la que vive, actuar de acuerdo con los principios éticos y democráticos, en los distintos escenarios en los que vive y participa* (Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreaza, 2007; p. 5).

Varios han sido los estudios que se han centrado en delimitar las dimensiones que la integran. Así, Marina y Bernabéu (2007) tomaron

como base para su análisis de contenido, varios factores: autonomía personal, responsabilidad, autocontrol, asertividad y competencia moral; comunicación, comprensión y empatía; cooperación y colaboración; resolución de conflictos; sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión y conductas de ayuda; respeto hacia todo lo valioso; y responsabilidad y participación democrática. Gómez Pimpollo, Pérez Pintado y Arreza (2007) delimitaron tres dimensiones y cinco subdimensiones: convivencia (relaciones interpersonales y trabajo cooperativo), participación ciudadana (ejercicio de derechos y deberes y práctica de valores) y comprensión de la sociedad en la que se vive (conocimiento e interpretación de la realidad social). Y Bolívar y Moyá (2007) aludieron a varios descriptores relacionados con tres dimensiones: comprender la realidad plural, cooperar y convivir y ejercer la ciudadanía democrática y contribuir a su mejora.

Competencias sociales y cívicas y actividades físicas cooperativas

En relación con los elementos vinculados a las competencias sociales y cívicas, han sido varios los estudios realizados en las dos últimas décadas. Orlick (1981) desarrolló una investigación que determinó la influencia de los juegos cooperativos sobre conductas prosociales ligadas al hecho que supone compartir. Blazick (1986) demostró la incidencia de la participación en contextos de aprendizaje cooperativo, sobre el incremento de interacciones de tipo cooperativo en situaciones escolares. Un meta-análisis realizado por Johnson et al. (1981) reflejó la superioridad de la estructura cooperativa en el establecimiento de interacciones sociales constructivas. La influencia del juego cooperativo sobre la participación

en el grupo de iguales, la inclusión y la promoción de conductas prosociales fue objeto de los estudios de Garaigordobil (1995 y 2002). En la misma dirección, Orlick (1988), basándose en la revisión de estudios previos sobre juegos cooperativos, resaltó la contribución de las actividades cooperativas al buen clima socio-afectivo dentro del grupo. Mientras, el aprendizaje cooperativo dentro del ámbito específico de la educación física y su influencia sobre la integración en el medio social fue objeto de los estudios de Fernández Río (2003). En su conjunto, los estudios realizados a lo largo de las dos últimas décadas han delimitado la influencia de las actividades físicas cooperativas, sobre el grado de aceptación por parte de los alumnos, la inclusión, la comunicación en el grupo de iguales, las habilidades sociales, las actitudes prosociales y las relaciones interétnicas.

Pero es importante prestar atención a la influencia de la cooperación, en el seno de las clases de educación física, sobre el desarrollo de competencias sociales y cívicas así como profundizar en la comprensión de los procesos que se siguen en el seno de proyectos abordados desde la cooperación. En su conjunto, la opción cooperativa es considerada como uno de los principales referentes metodológicos, cuando desde el área de educación física se trata de educar en el desarrollo de competencias (Blázquez y Bofill, 2009). No obstante, manteniendo un tronco común, las diferentes alternativas existentes dentro de la cooperación poseen, a priori, significados singulares y pueden amparar potencialidades que les son privativas, también en relación con el desarrollo de competencias sociales y cívicas.

Es por ello por lo que en el estudio que aquí se presenta, se plantearon los siguientes objetivos:

- Elaborar un programa de actividades físicas cooperativas para el tercer ciclo de educación primaria.
- Implementar el programa de actividades físicas cooperativas en un grupo de sexto curso de educación primaria.
- Delimitar las dimensiones y competencias específicas que se integran en las competencias sociales y cívicas, así como sus descriptores.
- Comprender los procesos que generan las actividades físicas cooperativas, en el seno de un grupo, en relación con los elementos integrados en las competencias sociales y cívicas.
- Determinar la influencia que ejercen las actividades físicas cooperativas sobre el desarrollo de las competencias sociales y cívicas.
- Establecer las diferencias en los procesos suscitados y en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas entre los juegos cooperativos, los desafíos físicos cooperativos y la metodología de aprendizaje cooperativo.

Y se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué procesos suscitan las actividades físicas cooperativas desde una óptica de interacción social?

¿Son similares o diferentes en las distintas alternativas existentes dentro de la cooperación?

¿Sobre qué dimensiones y competencias, de las que se integran en las competencias sociales y cívicas incide, de forma especial, la alternativa cooperativa?

¿La cooperación puede operar por sí sola, o es necesario complementar con elementos que promueven una educación física con orientación ética?

Los interrogantes fueron los referentes a la hora de desarrollar un proceso inductivo de exploración y descubrimiento, así como en el ulterior proceso de generación de perspectivas teóricas.

MÉTODO

Decisiones metodológicas: Un estudio de caso único

El estudio de casos constituye un análisis detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Representa la forma más pertinente y natural de investigación ideográfica, realizada desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones de naturaleza educativa. Dadas las características del programa implementado y del objeto de estudio, y teniendo en cuenta que la investigación trataba, en última instancia, de abrir veredas para la acción educativa, se consideró que era la opción metodológica susceptible de realizar mayores aportaciones. La investigación reunió las singularidades propias del estudio de casos al ser particularista, descriptiva, heurística e inductiva.

Elaboración del programa de actividades físicas cooperativas

El programa implementado tuvo su origen en los trabajos realizados con carácter previo, a lo largo de más de una década de promoción, en el centro escolar, de la práctica cooperativa y de la educación a través de ella, en contextos pedagógicos ligados a nuestra área curricular.

Dentro de este marco, la dinámica habitual con el alumnado de sexto llevó a desarrollar un currículo negociado, de tal modo que cada persona pudiera participar, de forma libre y responsable, en las decisiones que se tomaban en relación con las unidades didácticas a abordar a lo largo del curso escolar.

Por otro lado, el desarrollo de varias unidades didácticas articuladas a través de la cooperación resultaba coherente con los compromisos educativos delimitados en la programación didáctica.

En una sesión previa al inicio de las actividades propias de este proyecto de investigación, se seleccionaron las unidades didácticas que se integrarían en el programa. Se ofrecieron alternativas susceptibles, en cualquier caso, de ser ampliadas por las propuestas de los alumnos, y centradas en: los juegos cooperativos con pelotas y balones (como alternativa a las prácticas lúdicas de oposición y colaboración-oposición), actividades acrobáticas grupales, combas cooperativas, iniciación al atletismo desde el aprendizaje cooperativo y desafíos físicos cooperativos. A ellas se podían sumar otras sugeridas por los alumnos.

Las unidades seleccionadas se centraron en los siguientes núcleos temáticos:

- Juegos cooperativos con pelotas y balones (sesiones 1-8).
- Iniciación al atletismo desde el aprendizaje cooperativo (sesiones 9-16).
- Desafíos físicos cooperativos en el contexto de un juego de rol (sesiones 17-24).

Participantes

El grupo en el que se desarrolló la investigación estuvo integrado por 25

participantes (13 niñas y 12 niños) de entre 10 y 12 años de edad ($M= 11.52$, $S. D.= 0.38$). Uno de los alumnos era de incorporación tardía al sistema educativo español. Comenzó a formar parte del grupo, mediado el curso anterior procedente de Pakistán.

Cumplimiento de los criterios de científicidad

A lo largo de todo el proceso se trató de responder a los criterios de científicidad que debe mantener toda investigación cualitativa:

Credibilidad, relativa a la representatividad, veracidad y aceptabilidad de los datos obtenidos. Se realizaron, para ello, procesos de triangulación en su triple vertiente (de técnicas, de personas y de momentos).

Transferibilidad, o posibilidad de obtención de resultados equivalentes en otros contextos de características similares. Se incidió en la delimitación del contexto, en la descripción pormenorizada de los materiales curriculares y de la propia investigación y en la exposición detallada del tratamiento de los datos.

Dependencia, tendente a asegurar la consistencia y estabilidad de los datos y de las interpretaciones realizadas. De nuevo la triangulación, cruzando datos procedentes de fuentes, personas y momentos diferentes, fue el referente de actuación.

Confirmabilidad, vinculada a la neutralidad e imparcialidad del análisis de datos. Para ello se siguieron procedimientos de saturación, incorporando evidencias documentales como prueba de los hechos descritos en los que se basaban las interpretaciones.

Referentes éticos

El proyecto de investigación fue presentado a las familias en una reunión previa a su inicio. Se contó con el consentimiento informado de todas ellas. Al finalizar, se compartieron los resultados y conclusiones en una reunión ulterior.

Los alumnos fueron informados en una sesión anterior al inicio del programa. Cada uno de ellos tuvo la posibilidad de optar por la no incorporación de los datos obtenidos de él o sobre él, en el contexto del proyecto. Todos los alumnos autorizaron dicha incorporación. Para preservar el anonimato, en el informe de la investigación se sustituyeron los nombres de los participantes por otros.

Temporalización

El programa se desarrolló a lo largo del primer trimestre escolar (de octubre a diciembre). Estuvo integrado por un total de 24 sesiones de clase (8 por cada unidad didáctica).

Registro de datos

Los datos objeto de análisis procedían de cuatro fuentes:

Notas de campo del observador participante (NCOP). La maestra de educación física del grupo con el que se desarrolló la investigación asumió el rol de observadora participante, anotando descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y conductas.

Notas de campo del observador no participante (NCONP). Uno de los investigadores asumió el rol de observador no participante. Con el fin de facilitar la incorporación al contexto de las clases y propiciar la habituación

del alumnado, fue introducido en el contexto del grupo en las seis sesiones anteriores al inicio de la investigación. Durante el desarrollo de cada sesión de clase tomó notas referidas a eventos ordinarios y situaciones cotidianas en el seno de la práctica de clase.

Grabación de los momentos de evaluación compartida (GEC). Al finalizar las sesiones de clase se desarrollaron momentos de evaluación compartida en relación con los progresos experimentados, las dificultades halladas, el modo en que se desarrollaban las interacciones sociales y las vivencias afectivas experimentadas. Los alumnos fueron informados de que, en cada sesión, se grababa el momento de evaluación compartida. Para amortiguar el efecto de la reactividad se grabaron las seis sesiones previas al inicio del programa.

Cuaderno del alumno (CA). Los alumnos, una vez finalizada cada sesión, tomaron notas en su cuaderno en relación con los aprendizajes vividos, las emociones experimentadas y las interacciones sociales establecidas. Cada día se recogieron las notas de cuatro alumnos, de modo que a lo largo del periodo del desarrollo del programa, se revisó el cuaderno del alumno en cuatro ocasiones.

Los textos procedentes de las cuatro fuentes de registro fueron transcritos textualmente y recogidos en un formato Microsoft Word, para su ulterior análisis y categorización, que fue realizada haciendo uso del Software informático NVivo 9.2.

Categorización de los datos obtenidos

Para analizar los datos se creó un sistema de categorías desde procesos

deductivos, a partir de las concepciones teóricas existentes en torno a las competencias sociales y cívicas. Y se complementó con acciones inductivas integrando categorías predefinidas y otras emergentes.

La propuesta inicial integró cinco categorías. Esta se sometió a juicio de expertos. Participaron tres profesores,

todos ellos doctores y especialistas en el campo objeto de estudio. Fruto del proceso de revisión se sumó una categoría y se delimitaron subcategorías adicionales. Finalmente, el proceso inductivo llevó a sumar dos subcategorías. El sistema de categorías resultante se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis

CATEGORÍAS (DIMENSIONES Y COMPETENCIAS)	SUBCATEGORÍAS (DESCRIPTORES)
<p>DIMENSIÓN: 1. Relaciones de convivencia interpersonal.</p> <p>COMPETENCIA: Establecer relaciones de convivencia interpersonal constructiva, en el marco de la actividad física.</p>	<p>1.1. Conocimiento y aceptación de la propia identidad y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario. 1.2. Conocimiento de los sentimientos y las emociones que pone en juego en el contexto de la actividad física haciéndolos explícitos de forma positiva. 1.3. Reconocimiento, valoración y utilización de los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo. 1.4. Identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios. 1.5. Conocimiento y utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz. 1.6. Conocimiento y utilización de formas correctas de mostrar aquiescencia, de realizar críticas justas, de aceptarlas cuando se es objeto de ellas y de rechazarlas de forma respetuosa cuando se consideran injustas, valorando esta actuación como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz. 1.7. Manifestación de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia. 1.8. Puesta en juego de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, la sensibilidad ante las necesidades ajenas, la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto de la actividad física.</p>
<p>DIMENSIÓN: 2. Cooperación.</p> <p>COMPETENCIA: Cooperar para desarrollar proyectos compartidos ligados a la actividad lúdica y motriz.</p>	<p>2.1. Disposición para poner las capacidades personales al servicio de metas comunes, en el contexto de situaciones que demandan de cooperación. 2.2. Establecimiento de diálogos compartiendo y contrastando ideas para alcanzar, de forma efectiva, objetivos compartidos. 2.3. Puesta en juego de habilidades sociales para propiciar la resolución constructiva de contextos motores que demandan de cooperación. 2.4. Manifestación de actitudes prosociales como forma de contribución al desarrollo grupal dentro de contextos cooperativos. 2.5. Compromiso activo implicándose y esforzándose en su actuación desde la tarea y el rol que ha de asumir en el seno de cada marco cooperativo. 2.6. Aceptación y contribución a la igualdad de estatus entre los miembros de todo grupo cooperativo.</p>

<p>DIMENSIÓN:</p> <p>3. Derechos y deberes en la acción social.</p> <p>COMPETENCIA:</p> <p>Ejercer los derechos y deberes en el contexto de la acción social surgida en relación con la actividad física y reconocerlos, respetarlos y defenderlos en los demás.</p>	<p>3.1. Respeto hacia las otras personas con independencia de sus habilidades motrices, de integración de la afectividad, sociales o de cualquier otra índole.</p> <p>3.2. Reconocimiento y respeto de los derechos que asisten a las personas y de los deberes que, de forma consecuente estas han de mantener, en el marco de la actividad física.</p> <p>3.3. Establecimiento consensuado de las normas de convivencia y respeto activo de estas.</p> <p>3.4. Identificación de situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas.</p> <p>3.5. Disposición crítica ante situaciones que propician la exclusión y conocimiento y puesta en juego de estrategias que permiten superar estas circunstancias.</p> <p>3.6. Reconocimiento y rechazo de los estereotipos sexistas, de etnia, clase social o cualquier otra naturaleza, que aparecen dentro de la actividad motriz.</p> <p>3.7. Toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.</p> <p>3.8. Valoración de la importancia de adoptar una actitud tolerante ante las diferencias étnicas, nacionales y culturales, mostrando activamente esa misma actitud.</p> <p>3.9. Conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad, como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.</p>
<p>DIMENSIÓN:</p> <p>4. Actitudes prosociales.</p> <p>COMPETENCIA:</p> <p>Mostrar actitudes prosociales en contextos ligados a la actividad física.</p>	<p>4.1. Participación y contribución a un clima de seguridad afectiva en el que cada persona pueda percibir a la clase como una comunidad de apoyo.</p> <p>4.2. Reconocimiento de los problemas de los otros, desde la alteridad, manifestación de sentimientos de empatía, y actuación tendente a prestar apoyo afectivo y, en la medida de sus posibilidades, a contribuir a la resolución de dichos problemas.</p> <p>4.3. Muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.</p> <p>4.4. Disposición positiva para compartir en el marco de la actividad motriz.</p> <p>4.5. Establecimiento de interacciones basadas en la ayuda hacia los compañeros.</p> <p>4.6. Experimentación y expresión de sentimientos de afecto y amistad, valorándolos como una contribución al bienestar de las otras personas.</p> <p>4.7. Identificación y puesta en juego de actuaciones que buscan el beneficio de personas que necesitan un apoyo especial.</p>
<p>DIMENSIÓN 5:</p> <p>Pensamiento y acción social.</p> <p>COMPETENCIA:</p> <p>Interpretar críticamente, comprender y participar de forma constructiva en los aspectos derivados de la actividad física, promovida en el seno de la sociedad de la que forma parte.</p>	<p>5.1. Establecer vínculos, desde una óptica crítica, entre actividad física y deportiva y derechos humanos.</p> <p>5.2. Interpretación crítica de los aspectos positivos y negativos que convergen en las actividades físicas y deportivas, tal como se manifiestan en el medio social y son ofrecidas por los medios de comunicación social.</p> <p>5.3. Toma de conciencia de algunos de los aspectos que confluyen en el mundo del consumo vinculado a la actividad física, manteniendo un compromiso activo en relación con un consumo responsable de ropa, calzado y material deportivo.</p> <p>5.4. Establecimiento de vínculos, desde una óptica crítica, entre actividad física y deportiva y relaciones interculturales.</p> <p>5.5. Valoración de alternativas motrices que pueden resultar enriquecedoras personal y socialmente y que cuentan con una menor incidencia mediática o/y con una menor implantación social.</p> <p>5.6. Valoración de la incidencia positiva y negativa de la actividad humana sobre el medio natural, comprometiéndose en su conservación y mejora.</p>

<p>DIMENSIÓN 6:</p> <p>Valores personales y sociales.</p> <p>COMPETENCIA: Tomar conciencia de los valores personales y sociales para el desarrollo de una ciudadanía democrática que convergen en relación con la actividad física, reconstruirlos afectiva y racionalmente e integrarlos en la acción propia.</p>	<p>6.1. Conocimiento de los aspectos personales y sociales que para él poseen un especial valor en la actividad física.</p> <p>6.2. Valoración crítica de la realidad ligada a la actividad física y actuación desde un marco axiológico que se establece en torno a valores como la libertad, responsabilidad, diálogo, amistad, cooperación, solidaridad, justicia y paz.</p> <p>6.3. Compromiso activo en relación con la opción por el análisis racional de las situaciones reales de conflicto entre valores que se muestran dentro de la actividad física.</p> <p>6.4. Progreso en el razonamiento moral, adoptando formas de comportamiento coherentes con dicho razonamiento.</p>
--	---

RESULTADOS

Se categorizó un total de 1234 unidades textuales cuya distribución se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de la categorización: distribución de unidades textuales por fuentes y categorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS (DESCRIPTORES)	NÚMERO DE UNIDADES TEXTUALES CATEGORIZADAS			
		FUENTE			
		NCOP	NCONP	GEC	CA
CATEGORÍA 1: Relaciones de convivencia interpersonal.	1.1	0	0	0	3
	1.2	12	16	6	47
	1.3	13	34	4	5
	1.4	13	17	14	1
	1.5	26	24	36	17
	1.6	28	23	35	17
	1.7	5	2	4	0
	1.8	16	14	4	17
	TOTAL		113	130	103
CATEGORÍA 2: Cooperación.	2.1	52	53	40	49
	2.2	26	34	22	16
	2.3	16	16	15	22
	2.4	12	24	16	22
	2.5	11	31	1	12
	2.6	3	2	0	0
	TOTAL		130	160	94
CATEGORÍA 3: Derechos y deberes en la acción social.	3.1	11	7	2	10
	3.2	4	3	1	0
	3.3	14	10	2	3
	3.4	1	5	0	0
	3.5	7	5	1	1
	3.6	0	3	1	0
	3.7	0	4	1	0
	3.8	0	1	0	0
	3.9	3	2	1	1
	TOTAL		40	40	9

CATEGORÍA 4: Actitudes prosociales.	4.1	15	13	9	9
	4.2	8	5	2	6
	4.3	13	11	8	4
	4.4	0	4	0	0
	4.5	12	17	6	16
	4.6	1	1	0	1
	4.7	1	3	3	3
	TOTAL	50	54	28	39
CATEGORÍA 5: Pensamiento y acción social.	5.1	0	0	0	0
	5.2	0	0	0	0
	5.3	0	0	0	0
	5.4	0	0	0	0
	5.5	0	0	0	0
	5.6	0	0	0	0
	TOTAL	0	0	0	0
CATEGORÍA 6: Valores personales y sociales.	6.1	0	1	0	0
	6.2	0	0	0	0
	6.3	0	0	0	0
	6.4	0	0	1	0
	TOTAL	0	1	1	0
TOTAL	333	385	235	283	

Para delimitar los resultados más relevantes, estos se presentan por categorías de análisis y dentro de ellas por subcategorías.

Categoría 1: Relaciones de convivencia interpersonal

La escasez de unidades textuales categorizadas fue el principal referente en la subcategoría 1.1.

Por lo que respecta a la subcategoría 1.2 las unidades denotaron que los participantes explicitaron sus emociones y sentimientos, tanto en los juegos cooperativos como en el contexto del aprendizaje cooperativo y de los desafíos físicos cooperativos. Dos fueron las principales fuentes de emociones en el seno de las actividades físicas cooperativas: la propia actividad y la interacción con los compañeros. Veamos dos ejemplos:

Quando corríamos, parece que todos lo hemos pasado muy bien y nos hemos divertido. (Sesión 12. CA. Adrián).

La mayoría manifiesta sentirse bien con su pareja. (Sesión 3. NCOP).

Por lo que respecta a la subcategoría 1.3, las unidades textuales tuvieron que ver con la manifestación de un diálogo efectivo centrado tanto en la resolución de la situación de juego como en la búsqueda de acciones y decisiones tácticas adecuadas, así como con cuestiones de naturaleza afectiva y social, en el contexto de los juegos cooperativos. Mientras, se dio con una orientación diversa en cuanto a su manifestación y efectividad en el seno del aprendizaje cooperativo y de los desafíos físicos cooperativos.

Ejemplos como el siguiente así lo corroboran:

El diálogo en las parejas mixtas es fluido y se centra especialmente en la tarea a través de frases como: "es mejor que lo cojas con la mano", "colócate un poco más cerca del aro"... (Sesión 1. NCONP).

En relación con la subcategoría 1.4, tanto en los juegos cooperativos, como en el contexto del aprendizaje cooperativo y en los desafíos físicos cooperativos, los resultados apuntan en una misma dirección: si bien existieron manifestaciones en las que la defensa de los derechos propios se hizo a través de cauces incompatibles con el respeto a los otros, en la mayoría de las ocasiones se puso en juego una actitud asertiva, defendiendo los derechos y las necesidades e intereses personales, de un modo firme y respetuoso con los interlocutores. Veamos dos ejemplos.

Tomás señala “Carlos, dámelo que antes me lo has quitado”. (Sesión 7. NCOP).

He sido firme porque no hacían caso, no hacían lo que había que hacer. (Sesión 13. GEC. María).

Las unidades textuales categorizadas en la subcategoría 1.5 fueron abundantes y denotan la existencia tanto de conductas basadas en la amabilidad y el respeto como de otras que rompieron con estos principios:

Cuando le pasa el balón, le da las gracias. (Sesión 8. NCOP).

“¡Qué tonto, chaval, qué tonto!” Le dice Diego a Carlos. (Sesión 2. NCONP).

Esta tónica se hizo especialmente manifiesta en el seno de los juegos cooperativos. Y se mantuvo con una tendencia orientada hacia el progreso constructivo en el seno de la metodología de aprendizaje cooperativo. Mientras, no se recogieron unidades textuales en el contexto de los desafíos físicos cooperativos.

Por lo que respecta a la subcategoría 1.6 las unidades textuales fueron

reflejo de manifestaciones tendentes a mostrar acuerdos, a actuar con sentido crítico en defensa de lo que se consideraba justo y a rechazar las críticas consideradas injustas. También se dieron situaciones ligadas a la aceptación de una crítica considerada como justa. Veamos un ejemplo:

María le coge el balón de las manos a Óscar. Este le comenta “eh, las cosas se piden por favor”. María se disculpa. (Sesión 8. NCOP).

La comparación entre alternativas cooperativas, determina que esta competencia se hizo explícita, mayoritariamente de forma positiva, en las tres opciones abordadas.

Las escasas unidades categorizadas en la subcategoría 1.7 fueron denotativas del respeto hacia las otras personas cuando los puntos de vista no fueron convergentes.

Finalmente y en relación con la subcategoría 1.8, cabe resaltar que los conflictos fueron escasos, especialmente en el contexto de los juegos cooperativos. En una proporción importante de estos conflictos, la resolución no estuvo basada en la negociación o en la cooperación (que son los referentes de resolución constructiva), sino en la cesión de una de las partes implicadas. Así ocurrió en el siguiente ejemplo:

Tres parejas de chicas se habían colocado a la sombra y al estar cruzando se molestaban entre sí. Una pareja ha cedido y se ha ido al sol. (Sesión 3. NCOP).

Por lo que respecta a las situaciones de aprendizaje cooperativo, estas marcaron un cambio de tendencia. Los conflictos se incrementaron de forma muy ligera. Las tendencias más

marcadas llevaron a resolverlos mediante acuerdos basados en la negociación:

Conflicto sobre uso del material.
Acuerdo basado en el reparto temporal. (Sesión 15. NCOP)

Finalmente, en el marco de los desafíos físicos cooperativos los conflictos fueron muy escasos y remitieron, en su mayoría, a la cesión por una de las partes:

Alba y yo no nos poníamos de acuerdo en el rol y yo cogí "Guardián de la Morada" para dejarle a ella elegir. (Sesión 20. GEC. María).

Categoría 2: Cooperación

Las unidades textuales obtenidas en relación con la subcategoría 2.1 corroboran un alto grado de implicación y de esfuerzo, puesto al servicio del grupo, que se hizo especialmente explícito en los juegos y en los desafíos cooperativos. Mientras, en el seno del aprendizaje cooperativo, el proceso fue avanzando hacia mayores cotas de coordinación de roles y de acciones, tal como refleja el incremento de unidades textuales que avanzan en esta dirección, a lo largo de la unidad didáctica. Sin duda, la complejidad de la coordinación demandada en el seno del aprendizaje cooperativo fue mayor y requirió de un progresivo proceso de ajuste. Este, no obstante, se hizo explícito, en mayor medida, en unos grupos que en otros.

Bajo la subcategoría 2.2 se ubicó un elevado número de unidades textuales que denotaron la existencia de diálogos participativos y efectivos tanto en los juegos y desafíos cooperativos como en la unidad didáctica abordada desde metodología cooperativa:

En el primer grupo, hemos acordado hacer cosas y las hemos hecho los dos y ha salido muy bien". (Sesión 3. CA. Roberto).

Nos hemos proporcionado mucha información. (Sesión 14. GEC. Tamara).

Por lo que respecta a la subcategoría 2.3, cabe resaltar que las unidades textuales categorizadas denotaron que la cooperación se erigió en un buen contexto para el uso de habilidades sociales en pos del logro de metas compartidas, ligadas a la acción motriz, al aprendizaje de habilidades y al uso del pensamiento táctico tanto en los juegos como en situaciones de aprendizaje cooperativo. Mientras, no se categorizaron unidades textuales procedentes de la unidad didáctica centrada en desafíos cooperativos.

En la misma línea avanzaron las unidades textuales pertenecientes a la subcategoría 2.4, centrada en la prosocialidad, dentro de las tres alternativas cooperativas que sirvieron de referencia:

Después ha sucedido algo inesperado. César se tropezó y se dio en la cabeza, entonces todos los que estábamos saltando vallas acudimos a verle. (Sesión 12. CA. Diego).

Yo no podía pasar las vallas, porque no me veía capaz, pero mis compañeros me han apoyado muchísimo. (Sesión 12. CA. Elena).

Por su parte, las unidades textuales ubicadas en la subcategoría 2.5 denotaron un buen grado de compromiso y una asunción adecuada del rol que era preciso asumir en el seno de la situación cooperativa, tanto en los juegos como en los contextos de aprendizaje cooperativo.

Finalmente, las unidades textuales ubicadas en la subcategoría 2.6 si bien fueron muy escasas, sirvieron para manifestar igualdad de estatus entre los participantes.

Categoría 3: Derechos y deberes en la acción social

En relación con la subcategoría 3.1, las unidades textuales registradas sustentan la idea de que el clima generalizado fue de respeto recíproco, que se mantuvo con independencia de las habilidades motrices y de cuestiones de naturaleza socio-afectiva en las diferentes alternativas cooperativas objeto de estudio.

Por otro lado, fue muy escaso el número de unidades textuales ubicadas en la subcategoría 3.2, si bien todas ellas tuvieron una orientación confirmatoria.

Respecto a la subcategoría 3.3, las unidades recogidas manifiestan un buen grado de respeto activo de las normas de convivencia creadas en el grupo, a partir de los derechos que asisten a las personas. Esta situación se dio, sin cambios significativos, en las tres alternativas cooperativas: juegos, metodología y desafíos.

La escasa información obtenida en la subcategoría 3.4 es una manifestación de que no se identificaron situaciones de discriminación. Las pocas a las que se alude tuvieron que ver con cuestiones de género y se convirtieron en objeto de reflexión.

Por su parte, las escasas unidades textuales pertenecientes a la subcategoría 3.5 remitieron a un contexto en el que fueron infrecuentes las situaciones de exclusión, tal como refleja el siguiente ejemplo:

Creo que nadie se ha sentido excluido a la hora de elegirnos. (Sesión 7. CA. María).

La información obtenida en la subcategoría 3.6 también fue muy escasa y denotó la no existencia de estereotipos de etnia y de clase social. Se mostraron, de forma muy escasa, referencias relativas a estereotipos de género, la mayoría de las cuales despertaron actitudes de rechazo en las personas a quienes se les atribuía el citado estereotipo, tal como se refleja en el siguiente ejemplo:

Diego siempre tiene la cuestión de decir, pues María... También me lo dijo a mí y es que siempre dice que las chicas somos unas mandonas. (Sesión 15. GEC. Marisa).

Las unidades textuales categorizadas en la subcategoría 3.7 denotaron un uso equitativo de espacios y materiales.

En lo que se refiere al número de unidades pertenecientes a la subcategoría 3.8, este fue muy escaso. Finalmente, la información obtenida en la subcategoría 3.9, tampoco fue abundante. Pero toda ella avanza en la misma dirección: en el seno de las diferentes alternativas cooperativas se puso en práctica el principio de equidad y este fue valorado por los alumnos. Este hecho se hizo especialmente explícito en el seno de los desafíos físicos cooperativos.

Categoría 4: Actitudes prosociales

La información recogida en la subcategoría 4.1 se erigió en manifestación de la contribución a crear un clima de seguridad afectiva. Esta situación se refleja en las diferentes fuentes de información en las distintas alternativas cooperativas. Así lo corroboran algunos ejemplos:

Todos manifiestan sentirse bien con su pareja. Los motivos son variados: nos hemos esforzado, nos hemos apoyado, es muy maja, nos hemos coordinado. (Sesión 3. NCOP).

Me he sentido acogida por mis compañeros. (Sesión 3. CA. Estíbaliz).

Y atendemos a los demás para que se sientan a gusto". (Sesión 20. GEC. Ana).

También en relación con la subcategoría 4.2, la información denota que se actuó de forma positiva desde la manifestación de sentimientos de empatía y desde el apoyo afectivo hacia los compañeros. No obstante, la evidencia obtenida fue cuantitativamente inferior a la recogida en relación con la subcategoría anterior. Veamos algunos ejemplos:

Roberto comienza a llorar. Adrián trata de consolarle. (Sesión 5. NCOP).

Diego le ha dado con el balón a Laura. Se preocupa por ella. (Sesión 8. NCONP).

El cumplimiento se hizo explícito en los juegos cooperativos y en la metodología de aprendizaje cooperativo, mientras que la información es muy escasa en el contexto de los desafíos físicos cooperativos.

En la subcategoría 4.3 la información recogida fue una manifestación de que habitualmente se dio una disposición positiva para acoger a otras personas en el seno del grupo. No obstante, se manifestaron excepciones puntuales en momentos concretos y en relación con personas concretas. La tendencia se hizo más explícita en el contexto de los juegos cooperativos:

Cuando los grupos se han hecho de forma libre, la mayoría se ha puesto con sus amigos. Dos alumnos se han colocado, voluntariamente, con otros dos que habitualmente se quedan solos. (Sesión 3. NCOP).

La información obtenida en relación con la subcategoría 4.4 fue confirmatoria, pero resultó muy escasa y toda ella procede de una única fuente.

Respecto a la subcategoría 4.5, en las tres unidades didácticas se obtuvo información procedente de las diferentes fuentes que corrobora el establecimiento constante de interacciones basadas en la ayuda:

Las ayudas han sido continuas dentro de la pareja. (Sesión 1. NCOP).

Nos ayudábamos entre nosotros. (Sesión 13. CA. Marisa).

Nos hemos ayudado con los de otros grupos también. (Sesión 13. GEC. Carlos).

Por lo que se refiere a las unidades textuales tomadas en la subcategoría 4.6., estas fueron muy escasas.

Por último, la información, en relación con la subcategoría 4.7, si bien apuntó en una orientación confirmatoria, en las tres unidades didácticas, fue también muy escasa.

Categoría 5: Pensamiento y acción social

La ausencia de evidencias en los diferentes descriptores integrados en esta competencia nos lleva a considerar que no fue promovida por las actividades físicas cooperativas,

remitiendo su tratamiento a la actuación complementaria.

Categoría 6: Valores personales y sociales

Las consideraciones realizadas en relación con la competencia anterior, pueden hacerse extensivas a esta. No obstante, en este caso, la reflexión sí puede partir del establecimiento de relaciones de coherencia entre las actividades físicas cooperativas y un marco axiológico humanizador.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados presentados se pueden establecer varias conclusiones.

El programa de actividades físicas cooperativas propició el establecimiento de relaciones de convivencia interpersonal constructiva, en el marco de la actividad física. La influencia positiva sobre esta competencia se hizo especialmente patente en:

- El conocimiento de los sentimientos y las emociones que cada persona pone en juego en el contexto de la actividad física, haciéndolos explícitos de forma positiva.
- El reconocimiento, valoración y utilización de los principios en los que se basa el correcto devenir del diálogo.
- La identificación, utilización y valoración de las formas constructivas de realizar una defensa asertiva de los derechos propios.
- El conocimiento y utilización de formas correctas de mostrar aquiescencia, de realizar críticas justas, de aceptarlas cuando se es objeto de ellas y de rechazarlas de

forma respetuosa cuando se consideran injustas, valorando esta actuación como una contribución a la convivencia dentro de la actividad motriz.

- La manifestación de una actitud respetuosa ante la diversidad de puntos de vista y la discrepancia.
- Y la puesta en juego de alternativas dialogadas y basadas en la defensa asertiva de los derechos propios, la sensibilidad ante las necesidades ajenas, la negociación y la cooperación, ante las situaciones de conflicto que acontecen en el contexto de la actividad física.

Dentro de esta misma categoría se manifestó con menor prevalencia en aspectos como:

- El conocimiento y aceptación de la propia identidad personal y de la diversidad como hechos enriquecedores a nivel personal y comunitario.
- El conocimiento y la utilización de las conductas que se usan como signo de amabilidad y respeto, valorándolas como medio para una mejor convivencia dentro del contexto de la actividad motriz.

En esta competencia las tres alternativas cooperativas avanzaron en la misma dirección. No obstante se manifestaron diferencias entre los juegos cooperativos, la metodología de aprendizaje cooperativo y los desafíos físicos cooperativos en la resolución de conflictos. Siendo estos escasos en las tres opciones cooperativas, la primera de ellas creó un contexto en el que se primó el mantenimiento del buen clima afectivo y, en ocasiones, se orientó la resolución a través de la cesión. Por su parte, en el marco del aprendizaje cooperativo y de los desafíos físicos cooperativos, la resolución se orientó a través de la negociación. No obstante,

aunque con poca frecuencia, también se dieron situaciones de no resolución y de intento de imposición de los criterios propios.

El programa de actividades físicas cooperativas suscitó relaciones tendentes a cooperar para desarrollar proyectos compartidos ligados a la actividad lúdica y motriz. Estas se mantuvieron como una constante en las diferentes alternativas cooperativas a través de aspectos como:

- La disposición para poner las capacidades personales al servicio de metas comunes, coordinándose, en el contexto de situaciones que demandan de cooperación.
- El establecimiento de diálogos compartiendo y contrastando ideas para alcanzar, de forma efectiva, objetivos compartidos.
- La puesta en juego de habilidades sociales para propiciar la resolución constructiva de contextos motores que demandan cooperación.
- Y la manifestación de actitudes prosociales como forma de contribución al desarrollo grupal dentro contextos cooperativos.

Por otro lado la información obtenida no permitió corroborar la incidencia en aspectos como:

- El compromiso activo implicándose y esforzándose en su actuación desde la tarea y el rol que era necesario asumir en el seno de cada marco cooperativo.
- Y la aceptación y la contribución a la igualdad de estatus entre los miembros de grupos cooperativos.

En el marco de las actividades cooperativas se dio, de forma generalizada, una buena disposición para ejercer los derechos y deberes en el contexto de la acción social surgida

en relación con la actividad física. También se manifestó una tendencia ligada a factores personales y articulada a través del diálogo, con el fin de reconocer dichos derechos y deberes, respetarlos y defenderlos en los demás.

Por su parte, la información fue escasa y apuntó en una dirección positiva, dentro de las alternativas cooperativas puestas en juego, en lo que se refiere a:

- El reconocimiento y respeto de los derechos y deberes que las personas han de mantener en el marco de la actividad física.
- El conocimiento, valoración y puesta en práctica del principio de equidad, como medio para propiciar la igualdad y la no discriminación.
- Y la toma de conciencia de la importancia de hacer un uso equitativo de espacios y materiales, manteniendo un compromiso activo en relación con este hecho.

Por otro lado, se dio un buen grado de cumplimiento en lo que se refiere al establecimiento consensuado de las normas de convivencia y el respeto activo de estas.

En lo que alude a la identificación de situaciones de discriminación dentro de la actividad física por razones de competencia motriz, género, nivel socioeconómico, etnia, origen nacional, o cualquier otra circunstancia, manteniendo una actitud crítica ante ellas, la información obtenida llevó a concluir que se dieron, de forma muy infrecuente, situaciones de discriminación ligadas a cuestiones de género y que estas fueron superadas mediante el diálogo y el progreso hacia el compromiso en la actuación personal y grupal.

De igual modo, fueron muy infrecuentes las situaciones de exclusión. Estuvieron ligadas a la creación de grupos y fueron abordadas desde procesos reflexivos.

Y de manera análoga apenas se manifestaron estereotipos sexistas, de etnia, de clase social o de cualquier otra naturaleza. El rechazo a estas situaciones vino también ligado al proceso de reflexión, lo que denota la importancia de complementar las actividades cooperativas con situaciones educativas ligadas al diálogo y la comprensión crítica.

Las actividades físicas cooperativas, en sus diferentes vertientes, abrieron un espacio en el que se manifestaron actitudes prosociales. Estas se hicieron explícitas en:

- La participación y contribución a un clima de seguridad afectiva, vinculada a la percepción de la clase como una comunidad de apoyo.
- La muestra de una disposición activa para acoger a otras personas dentro de la actividad física.
- Y el establecimiento de interacciones basadas en la ayuda hacia los compañeros.

También hubo una tendencia confirmatoria, aunque la evidencia fue menor en:

- El reconocimiento de los problemas de los otros, desde la alteridad, la manifestación de sentimientos de empatía y la actuación tendente a prestar apoyo afectivo, y contribuir a la resolución de dichos problemas.
- La disposición positiva para compartir en el marco de la actividad física.
- Y la identificación y puesta en juego de actuaciones que buscan

el beneficio de personas que necesitan un apoyo especial.

Mientras, no hay evidencias de que se manifestaran de forma continua sentimientos de afecto y amistad, lo que lleva a reparar en la necesidad de complementar la actuación desde la cooperación, con acciones tendentes a promover la expresión positiva de emociones y sentimientos.

Tampoco se dispone de evidencias que permitan corroborar que en el seno de las actividades físicas cooperativas se dio una tendencia de interpretación crítica y comprensión y participación constructiva en los aspectos derivados de la actividad física, promovida en el seno de la sociedad.

Una conclusión análoga puede plantearse en relación con la toma de conciencia de los valores personales y sociales para el desarrollo de una ciudadanía democrática que convergen en relación con la actividad física.

En conjunto, puede concluirse que desde el programa de cooperación en educación física se incidió de forma positiva y con diferencias escasas y muy concretas entre las opciones puestas en práctica – juegos, desafíos y metodología - sobre la adquisición de las competencias sociales y cívicas, si bien se hizo con mayor peso en algunas de sus dimensiones mientras hubo otras en las que no se pudo corroborar dicha influencia. Este hecho evidencia que si pretendemos promover las competencias sociales y cívicas, en todas sus dimensiones, es preciso ir más allá de la lógica interna de las actividades físicas y de la puesta en juego de procesos de aprendizaje cooperativo para promover un modo de acción en el que adquieran también especial relevancia aspectos como la creación de un clima socioafectivo

positivo, la implicación en procesos dialógicos en relación con la realidad en la que los alumnos se encuentran inmersos y sus implicaciones éticas o la búsqueda de acciones complementarias en la educación en valores a partir de procesos de clarificación, de desarrollo del juicio moral, de comprensión crítica y de aprendizaje servicio. Y es que solamente desde redes de acciones se puede tejer una educación física con auténtica orientación integral.

PROSPECTIVA

A partir de las conclusiones establecidas en este estudio se pueden avanzar algunas posibles vías de investigación ulterior. En este sentido, puede resultar interesante implementar propuestas similares en otros grupos de edad, en aras de establecer un mapa de influencia que permitiera corroborar de qué modo la cooperación incide en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas a lo largo de la infancia y de la adolescencia.

Una línea de investigación complementaria, que puede poseer una relevancia especial en relación con elementos como son las competencias, que requieren de una conexión con el espacio vivencial de los alumnos, tiene que ver con la extrapolación de las capacidades adquiridas en el seno de las clases de educación física, a la actividad física desarrollada en contextos extraescolares y por extensión, a la actividad diaria de los alumnos.

Finalmente, consideramos relevante abrir líneas de trabajo que, yendo más allá del desarrollo de una competencia concreta, traten de indagar en la influencia de la cooperación sobre

diversas competencias, teniendo en cuenta que estas se tejen como redes y se influyen recíprocamente. Todo ello nos podría ofrecer una visión más amplia, dentro de una perspectiva de conjunto, que permitiera comprender mejor cómo aprenden los alumnos a partir de la participación en actividades cooperativas y de qué modo se proveen contextos que permiten que las competencias se desarrollen de forma paralela, bajo un prisma de interdependencia recíproca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blazic, CH. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class. A field study. *Disertation Abstract International*, 47.
- Blázquez, D. y Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias en educación física. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (ed.). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. y Moyá, J (Coord.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Recuperado de: http://www.portalinnova.org/courses/CL8b31/document/Carpetas_At% C3%A1ntida_2007/competencias.pdf
- Fernández Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Fernández Río, J. (2009). El modelo de aprendizaje cooperativo. Conexiones con la enseñanza comprensiva. En A. Méndez Jiménez. *Modelos actuales de iniciación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.

- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez Pimpollo, N.; Pérez Pintado, M.; Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/orientacionliceo/programacin-desarrollo-y-evaluacin-de-las-ccbb>.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Rivas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D.; Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Omeñaca, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 426-429.
- Parlebas, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2010). Las actividades físicas cooperativas en un currículo articulado a través de competencias: implicaciones y aportaciones educativas. *La Peonza (nueva época)*, 5, 3-19.
- Sebastiani, E. M.; Blázquez, D.; Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez y E. M. Sebastiani (ed.). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. En *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

