Las situaciones motrices cooperativas en el contexto de la educación para el ocio

Carlos Velázquez
Universidad de Valladolid

Jesús Vicente Ruiz
Universidad de la Rioja

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO MARCO PARA LA PROMOCIÓN DE UN OCIO CONSTRUCTIVO

La trascendencia de cualquier área del currículo está asociada a la posibilidad de ofrecer al alumnado aprendizajes extrapolables a su devenir fuera del contexto específicamente escolar. Dentro de este marco es preciso tomar conciencia de la necesidad de promover una educación física para la vida y de incrementar y comunicar el alcance de esta área curricular como contexto de educación integral. Para ello, resulta determinante que la educación física acometa de forma sistémica, desde la acción motriz dotada de significado, las diferentes dimensiones del desarrollo de cada persona en relación con los distintos ámbitos susceptibles de demandar de la acción motriz. Partiendo de esta premisa es preciso comprender que una educación integral abordada desde la educación física, o forma también para un ocio constructivo o bajo la vitola de integral no será tal. Estas consideraciones se hacen especialmente explícitas dentro de un modo de entender la escuela que la convierte en un agente determinante en la educación para el ocio (Fraguela, Varela y Caballo, 2016) y que toma en consideración la alta influencia del ocio físico-deportivo en la calidad de vida (Sanz y Ponce de León, 2006). En última instancia las instituciones educativas han de educar en y para el ocio constructivo en la medida en que éste se erige en un derecho fundamental vinculado al desarrollo personal y social y asociado a referentes axiológicos como la libertad, la autorrealización o la construcción social (Alonso-Ruiz, Valdemoros y Ruiz Omeñaca, 2016).

Con todo, hemos de elaborar el cuaderno de bitácora que nos ayude a avanzar en esta dirección, lo que nos sitúa ante la necesidad de definir previamente los elementos identitarios de las actividades de ocio en general, y del ocio físico, ludomotor y deportivo, entendido como un subconjunto del primero. Y también es preciso delimitar los elementos que convergen en la educación para el ocio. En última instancia, en contextos pedagógicos, para caminar se requiere saber hacia dónde lo hacemos, o al menos hacia dónde tratamos de hacerlo.

Avanzando en la búsqueda de estas señas de identidad es preciso reparar en que cualquier situación de ocio ha de promover en la persona el descanso, la diversión y/o el desarrollo de la personalidad: descanso que reporta reposo y recuperación; diversión ligada al placer y al bienestar; y desarrollo de la personalidad relacionado con el progreso biológico, psicológico y social (Ponce de León, 1998a; Sanz, 2005). La generación de satisfacción y la toma en consideración de que el foco se proyecta sobre el disfrute a través de la participación y no sobre el resultado (Azcuy, Corbo y Cuesta, 2010) se erigen también en referentes en las actividades de ocio. Y a ello se suma su consideración como un ejercicio de libertad (Ponce de León, 1998b, p. 40):

> El ocio implica añadir al tiempo libre -la libertad de- un conjunto de actitudes personales que conducen la propia actividad por los caminos de la libertad positiva –libertad para-. El ocio es tiempo libre más la libertad personal; esto supone que las actitudes con que un individuo afronta lo que hace durante su tiempo libre sean: libre elección y libre realización de la actividad –expresión libre y creativa- disfrutar durante el trascurso de la acción y, finalmente, satisfacer necesidades personales, aun cuando la actividad tenga también finalidades colectivas.

Asimismo, hemos de tener en cuenta que en la sociedad actual, el tiempo libre y su vivencia como ocio adquieren la consideración de derechos (Caride, 2014).

Impregnada de estas señas de identidad, la mirada sobre el ocio, según Caride (2014), ha convergido en torno a cuatro referentes, considerándolo como:

- Un factor importante en el desarrollo integral del ser humano.
- Una respuesta a los problemas sociales.
- Una dimensión básica de la vida cotidiana, teniendo en cuenta los hábitos y comportamientos socioculturales y su influencia en el desarrollo comunitario.
- Y un ámbito pedagógico-social desde el que se pueden promover experiencias ligadas a fines educativos, culturales y terapéuticos.

Dentro de este contexto, el ocio físico desde la percepción subjetiva de la persona que participa en él se identifica como una actividad libremente elegida, generadora de satisfacción, impregnada del sentido autotélico propio de lo lúdico, propiciadora de sensación de libertad, que resulta gratificante y que implica diversión, autorrealización y desconexión de los aspectos cotidianos ligados al trabajo o al estudio. Y, obviamente, a ello se suma la acción motriz dotada de significado, como rasgo definitorio.

Mientras, educar para el ocio lleva implícito comprender la naturaleza de éste como espacio en el que se dota de calidad al tiempo libre y en el que convergen la diversión, el descanso activo, la recuperación y el reequilibrio físico, emocional, psicológico o social y la realización personal.

Pero, ¿qué referentes ha de mantener la educación física como espacio de educación para el ocio?

Contamos con la educación física como tarea intencional y sistemática orientada tanto hacia el desarrollo integral de cada persona desde la corporeidad y la motricidad, como hacia la promoción de una cultura social vinculada a la práctica constructiva y ética de actividades físicas. Y es preciso encontrar puntos de intersección con los elementos inherentes al ocio físico, que lo sitúan en un espacio asociado a lo genuinamente lúdico. El planteamiento de partida ha de valorar esta relación en un contexto en el que, frente a modos de ocio pasivo, se implica a las personas en experiencias y vivencias valiosas y dotadas de sentido (Cuenca, 2010).

Dentro de este marco es necesario que desde esta área del currículo se plantee como una alternativa de práctica de actividades físicas ligada al disfrute y realización personal y social y a las vivencias y experiencias gratificantes. Los modelos propios de nuestra área han podido, en ocasiones, privilegiar determinadas funciones del movimiento; especialmente las de conocimiento, que consideran la acción motriz como un instrumento cognitivo; la anatómico funcional, ligada a la mejora de la capacidad motriz; la estética y expresiva, entendida como forma de generar plasticidad y belleza y como modo de manifestación de emociones y sentimientos; y la higiénica, asociada a la promoción de la salud. Y la toma en consideración de estas funciones puede estar suficientemente legitimada. Por otro lado, los modelos sociales, especialmente ligados a los deportes, conceden primacía a las funciones agonística, vinculada a la demostración de destreza. En este contexto, resulta fundamental que se realice una labor adicional en nuestra área tendente a presentar al alumnado la función comunicativa y de relación, vinculada a la interacción constructiva con las otras personas; la función catártica y hedonista, relacionada con la liberación de tensiones y con el movimiento entendido como fuente de placer y bienestar; y la función de compensación, que trata de buscar un equilibrio ante las restricciones de la vida actual y el sedentarismo propio de muchos trabajos y de formas de ocio no activas. En última instancia son estas últimas las especialmente asociadas a un ocio físico constructivo, sin que ello implique que el resto de funciones no estén también presentes en situaciones de ocio.

De forma complementaria es preciso convertir la labor del profesorado de educación física en una tarea personalizada (Ponce de León, 1998a). Ubicar a cada persona en el centro de la acción educativa implica contribuir a que vaya configurando un proyecto de vida personal sólido del que forme parte la actividad física y también el tiempo de ocio. En esta dirección se requiere promover cuatro elementos que han de mantenerse incardinados: el desarrollo de todas las

potencialidades de cada alumno/a, el sentido crítico, el compromiso personal y la autonomía. Detengámonos en estos aspectos.

La ocupación del tiempo de ocio ha de ser fruto de una decisión personal, pero dicha decisión no ha de estar mediatizada por un sentimiento de incompetencia en relación con prácticas motrices que puedan resultar gratificantes, por lo que tanto el progreso hacia la adquisición de dichas competencias, en el seno de las clases de educación física, como la creación de una conciencia tendente a la apertura a nuevos aprendizajes y a nuevas experiencias, ha de formar parte de esta educación singularizada en cada persona y orientada hacia el ocio.

Por lo que respecta al sentido crítico, desde nuestra área es necesario emprender una acción educativa que contribuya a que cada alumno/a tomen conciencia de la importancia del tiempo libre y de su ocupación a través del ocio constructivo (Nuviala Nuviala, Ruiz Juan y García Montes, 2003). Pero este hecho, siendo relevante, no es suficiente. De forma complementaria, resulta fundamental que cada persona pueda discernir entre lo relevante y lo subsidiario, entre lo que propicia bienestar sin riesgos y aquello que conduce a un bienestar momentáneo y que, a la postre, va acompañado de consecuencias negativas, entre las prácticas de ocio saludables y aquellas que no lo son. Y es especialmente relevante, también, hacer extensivo este mismo sentido crítico a lo que supone la incorporación a modelos de ocio que entienden éste como bien de consumo y que lo contemplan, exclusivamente, desde su potencial como medio para la obtención de beneficios económicos (Cuenca, 2010), o que pontifican imágenes personales que se someten a un ideal colectivo impuesto. En última instancia, el ocio puesto al servicio de la economía o convertido en un elemento subsidiario de la imagen corporal puede quedar desposeído, desde la vivencia de quien lo práctica, de sus elementos definitorios.

En lo que se refiere al compromiso personal éste ha de ir asociado a la reflexión crítica y ha de servir de cimiento a formas positivas de vivir y convivir, lo que conlleva asomarse al ocio desde el deseo de disfrute y de realización personal, pero sin someterse a un ocio individualista alejado de valores sociales que también han de estar implícitos en él (Cuenca, 2010). Se trata, pues, de un compromiso de la persona consigo misma y con el entorno social.

Y, finalmente, en lo relativo a la autonomía, resulta fundamental que a lo largo de la educación obligatoria se dote a cada persona y a cada grupo de las competencias necesarias para gestionar su propio ocio ligado a la actividad física. La práctica ludomotriz libremente elegida y desarrollada durante el tiempo libre puede ser autogestionada desde edades muy tempranas si en el contexto de nuestra área se ha promovido dicha autonomía. Y a estas prácticas se pueden sumar otras vinculadas al desarrollo autónomo de las capacidades físicas, a la exploración creativa en los ámbitos artístico y expresivo, o al deporte flexibilizado en sus normas, adecuado al contexto e impregnado de un

sentido autotélico que lo aproxima al propio juego. Las alternativas metodológicas también inciden en una u otra dirección en relación con la autonomía. Los procedimientos inductivos ligados al descubrimiento guiado y la resolución de problemas, los ambientes de aprendizaje, los espacios de aventura, el aprendizaje cooperativo, así como modelos como el de enseñanza para la comprensión en el juego y el deporte nos ubican ante un conjunto plural de opciones que promueven esa autonomía que, en última instancia, contribuye a hacer a cada persona más libre. Y esta libertad es, como hemos señalado, uno de los pilares de las actividades de ocio.

Por otro lado, es preciso alimentar una cultura colectiva que permita impregnar la actividad física del sentido relacional y socializante. Las actividades de ocio físico son fruto de una elección personal y muchas de ellas pueden desarrollarse de forma individual. Pero su realización en contextos grupales añade oportunidades para el disfrute, dotándolas de un sentido compartido que convierte a dichos contextos en gratificantes y enriquecedores. Y este mismo sentido puede convertirse en un elemento de motivación hacia la práctica promovido desde el grupo de iguales.

En lo que se refiere a la lógica interna de las situaciones motrices, la propia epistemología de nuestra área nos lleva a pensar en la importancia de que todos los dominios de acción sean abordados en clase. Y, en la misma dirección, promover un ocio constructivo conlleva ofrecer un espectro de situaciones lo más amplio posible, lo que redundará en libertad y posibilidades de elección para extrapolar la práctica al tiempo de ocio. Así, se hace necesario exponer al alumnado a contextos de prácticas tanto psicomotrices como sociomotrices y dentro de estos últimos a situaciones de cooperación, de oposición y de colaboración con oposición. Y estas prácticas, desde la disponibilidad y accesibilidad existente en cada centro educativo, conviene que se desarrollen tanto en entornos estables como en otros dotados de incertidumbre. Estos últimos se erigen, con frecuencia, en contextos estimulantes para la práctica de actividades físicas de ocio y abren una ventana a un mar de posibilidades. Y en última instancia, ampliar el abanico implica ampliar también las posibilidades.

Finalmente, es preciso resaltar que la libertad a la que hemos aludido en líneas previas no es posible, en cuanto a su realización en todas las personas, sin equidad. Y en esta dirección, ha de ser motivo de reflexión y de acción, entre el profesorado de educación física, la construcción de espacios pedagógicos que permitan la accesibilidad de todas las personas a las prácticas de ocio. En un contexto en el que las posibilidades económicas de las familias pueden erigirse en un elemento de generación de antagonismo entre el elitismo en prácticas concretas de ocio y la generación de espacios de inclusión, abrir vías a actividades que no requieran de condiciones espaciales y materiales ligadas a un alto coste económico ha de ser una máxima a tener en cuenta entre el profesorado de educación física.

Con todo, la acción educativa propia de nuestra área lleva implícitos elementos de institucionalización y sistematización que no son propios de las actividades de ocio. Y ello nos ubica ante un terreno pantanoso en la medida en que hemos de educar para el ocio teniendo en cuenta que, como señala Caride (2014, p. 39), "una de las características más significativas del ocio que hoy conocemos no reside tanto en su acelerada expansión, como en el paso de su vivencia espontánea a su abusiva programación, organización e institucionalización." Ante esta situación que contradice algunas de los elementos inherentes al ocio, es preciso que desde nuestra acción educativa seamos sensibles al hecho que supone no desvirtuarlo y mantener en él las señas de identidad que le son propias.

LAS SITUACIONES MOTRICES COOPERATIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO

Ya hace tiempo que Deutsch (1949) identificó, en su teoría de la cooperación y competición, tres tipos de situaciones en función del tipo de vinculación entre las metas de los participantes: individuales, competitivas y cooperativas.

En las situaciones individuales los objetivos de cada persona son independientes de los del resto. En otras palabras, el hecho de que una persona alcance sus metas no beneficia ni perjudica el que las otras alcancen las suyas. Un ejemplo lo podemos encontrar en los programas individualizados de actividad física en los que cada quien avanza tan rápido como puede o tan despacio como lo necesita (Metzler, 2011).

Los contextos competitivos se caracterizan por la existencia de una incompatibilidad de meta, es decir, el hecho de que alguien logre su objetivo conlleva necesariamente que otra u otras personas no puedan alcanzarlo. Los deportes individuales, como el tenis o el judo, o colectivos, como el fútbol o el béisbol, ejemplifican con claridad lo que queremos decir.

En las situaciones cooperativas se produce el fenómeno opuesto, si una persona alcanza su objetivo el resto lo logra también y, si por el contrario, alguien no consigue su meta todas las demás tampoco. Esta vinculación positiva entre sus objetivos genera una relación directa entre la coordinación de las acciones de todas y cada una de las personas participantes y el resultado. La danza o la acrogimnasia son algunos ejemplos en este sentido. Por tanto, ya podemos destacar dos de las características definitorias de los contextos cooperativos, son grupales e implican una compatibilidad de meta o, lo que es lo mismo, un único objetivo para todos/as los/as participantes o varios objetivos complementarios.

Si avanzamos un poco más y nos centramos exclusivamente en las situaciones motrices, además de la compatibilidad o incompatibilidad de meta, podemos considerar una segunda variable, el tipo de interacción que se produce entre las accio-

nes de los/as participantes. Así, podemos distinguir entre situaciones individuales, en las que no existe interacción o, al menos, no afecta directamente al resultado, y situaciones colectivas en las que las acciones de unos/as participantes inciden en las de los otros/as actuando sobre el resultado de la actividad. En este sentido, hablamos de relaciones de oposición cuando esta incidencia es negativa, es decir, cuando las acciones de algunos/as participantes tienden a perjudicar las de otros/as y de relaciones de cooperación cuando, por el contrario, esta incidencia es positiva o, lo que es lo mismo, las acciones de todos/as los/as participantes tienden a beneficiarse mutuamente. En ocasiones, algunas personas coordinan sus acciones para perjudicar las de otras, en ese caso hablamos de relaciones de colaboración-oposición.

Por tanto, la oposición hace referencia a un tipo de interacción entre las acciones de los/as participantes mientras que la competición se relaciona con la existencia de metas incompatibles. Así, podremos encontrar actividades físicas donde existe oposición pero no competición e incluso actividades competitivas donde no existe una oposición directa entre las acciones de los/as participantes (Velázquez, 2013). Pensemos para el primer caso en el tradicional juego del "pilla-pilla", en el que una persona persigue al resto tratando de tocar a alguien para intercambiar su rol con ella, repitiéndose el proceso hasta que los/as jugadores/as se cansan o deciden terminar el juego. Las acciones entre quien persigue y quienes escapan son opuestas, hay oposición, pero no existen metas incompatibles, nadie gana ni pierde, lo que se produce durante el juego es un cambio de papeles en función de las circunstancias del mismo. Imaginemos ahora una carrera de 100 metros, existe una incompatibilidad de meta que implica que alguien ganará y otras personas perderán, es una actividad competitiva, pero no hay una oposición directa entre las acciones de los/as participantes, cada uno/a corre por su calle y no interactúa con el resto. Es más, podríamos incluir un tipo de situaciones en las cuales no existe oposición directa pero sí competición, los llamados deportes cooperativos (Ruiz Omeñaca y Bueno, 2017) o juegos cooperativos competitivos (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo y Rodrígues, 2014). Son prácticas cuya lógica interna es estrictamente cooperativa, todas las personas participantes coordinan sus esfuerzos para un único fin, pero que en su lógica externa introducen una incompatibilidad de meta al plantear una competición entre diferentes grupos. Por ejemplo, una competición de gimnasia rítmica por equipos.

De esta manera, podríamos plantear dos grandes tipos de situaciones motrices, las individuales y las colectivas o grupales. Dentro de estas últimas, atendiendo al tipo de interacción entre las acciones de los/as participantes, hablaríamos de situaciones con oposición y situaciones sin oposición. En cualquiera de los casos, la existencia de metas incompatibles implicaría hablar de situaciones competitivas. La siguiente figura esquematiza visualmente esta taxonomía de las situaciones motrices y nos permitirá seguir avanzando hacia una definición clara de lo que son las situaciones motrices cooperativas.

<table>
<tr><th colspan="6">Interrelación entre las acciones de los participantes</th></tr>
<tr><th>No existe</th><th colspan="4">Existe</th><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Situaciones individuales</td><td colspan="4">Situaciones colectivas</td></tr>
<tr><td rowspan="6"></td><th colspan="2">Existe oposición</th><th colspan="2">No existe oposición</th><th rowspan="2">Incompatibilidad de meta</th></tr>
<tr><th>No existe colaboración</th><th>Existe colaboración</th><th>No existe colaboración</th><th>Existe colaboración</th></tr>
<tr><td>Situaciones competitivas con oposición</td><td>Situaciones competitivas con colaboración y oposición</td><td>Situaciones competitivas sin oposición</td><td>Situaciones competitivas sin oposición y con colaboración</td><td rowspan="2">Existe</td></tr>
<tr><td>Judo</td><td>Baloncesto</td><td>Carrera de 100 metro lisos</td><td>Competición de gimnasia rítmica</td></tr>
<tr><td>Situaciones no competitivas con oposición</td><td>Situaciones no competitivas con colaboración y oposición</td><td rowspan="2"></td><td>Situaciones cooperativas</td><td rowspan="2">No existe</td></tr>
<tr><td>Juego del pilla-pilla</td><td>Juego de la cadeneta</td><td>Danza</td></tr>
</table>

Figura 1. Taxonomía de las situaciones motrices.

Las situaciones cooperativas son, por tanto, situaciones colectivas en las cuales no existe oposición alguna entre las acciones de los/as participantes. Por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos, comparten recursos y coordinan sus actos para alcanzar un mismo objetivo.

De esta definición es fácil deducir que la lógica cooperativa nos ofrece un modo distinto de relacionarnos con otras personas, no se trata de superar a nadie, de ser mejor que nadie, sino de ver qué retos podemos superar todos juntos. Desde estas premisas debería promover el desarrollo de competencias y valores relacionados con el trabajo en equipo para la superación de problemas o desafíos, pero no de otras personas. Se trata de participar con las otras personas y no contra ellas (Orlick, 1990). Lo fundamental es el grupo y el grupo somos todos. Y todos significa inclusión, diversidad, heterogeneidad, aceptación, participación..., en definitiva, convivencia.

En una situación motriz cooperativa, lo fundamental:

> es el proceso, la diversión, las relaciones constructivas con las otras personas, el error no es más que un elemento de ese proceso, algo que nos sirve para apren-

> der, para buscar y probar juntos nuevas soluciones que aumenten la diversión y nos hagan crecer como grupo (Velázquez, 2006, p. 86).

Aunque poco frecuentes, dentro de la lógica cooperativa podemos encontrar también un tipo de situaciones peculiares, las cooperativas de acción individual y meta colectiva. En ellas no existe interacción entre las acciones de quienes participan, con la excepción de posibles conductas verbales de ayuda o de ánimo, pero todas las personas aúnan esfuerzos individuales para alcanzar un objetivo colectivo. Por ejemplo, imaginemos que se plantea a un grupo de personas que, durante un determinado tiempo, intenten dar el mayor número posible de vueltas a una cancha de balonmano, de modo que dicho número sea la suma de las vueltas que cada uno de los participantes da individualmente. No se trata de competir por ver quién da más vueltas sino de determinar cuántas vueltas dan entre todos.

Son varios los autores que, desde finales del siglo pasado hasta la actualidad, destacan algunas de las características asociadas al juego cooperativo, las cuales son extrapolables a cualquier otra situación motriz con lógica cooperativa. Fundamentalmente en la literatura se subraya su carácter autotélico, vinculado a la propia actividad y no al resultado, el desarrollo de un sentimiento colectivo de protagonismo compartido, la inclusión, la participación igualitaria y el contexto lúdico que asegura la diversión de los participantes (Bantulá, 2001; Guitart, 1990; Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 2001). Además, diferentes investigaciones desarrolladas en contextos formales de educación física evidencian que las situaciones motrices cooperativas se asocian a un incremento de las conductas prosociales (Street, Hoppe, Kingsbury y Ma, 2004); mejoran el autoconcepto físico del alumnado (Navarro-Paton, Rego y García García, 2018); promueven la participación y la diversión, generando emociones positivas que favorecen la motivación hacia la práctica motriz (Miralles, Filella y Lavega, 2017) y facilitan la inclusión y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en actividades físicas desarrolladas con el resto de sus compañeros (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

Desde estas premisas nos gustaría volver a la idea, ya expresada en el epígrafe anterior, de entender las situaciones de ocio como generadoras de descanso, diversión y desarrollo personal. A esto podemos añadir que existen evidencias científicas suficientes para poder afirmar que la práctica racional y sistemática de actividad física genera beneficios tanto a nivel físico, como social, psicológico y emocional (Valdemoros, Ponce de León y Gradaille, 2016). Todo ello nos lleva a pensar que las situaciones motrices cooperativas pueden convertirse en una excelente opción de ocio físico. Es más, pueden ser una alternativa que permita la realización de actividades físicas de todas aquellas personas que, por diferentes razones, no disfrutan con la oferta de ocio y tiempo libre orientada a la práctica de deportes de colaboración/oposición que, por otra parte, es la más extendida.

Ávalos, Martínez y Merma (2017) identificaron la percepción negativa de las aptitudes físicas de los participantes, los miedos e inseguridades y la poca constancia y esfuerzo como factores que influyen en el abandono de la práctica de actividades físico-deportivas. Las situaciones motrices cooperativas pueden, en primer lugar, actuar sobre los miedos de los participantes, al estar estos liberados de la presión de obtener un resultado que suponga, como en el caso de las actividades competitivas, superar a otras personas. La flexibilidad en las normas, que se adaptan a las características de los participantes, facilitan la búsqueda creativa de soluciones al problema común que tiene que resolver el grupo (Omeñaca y Ruiz Omeñaca, 1999) y el éxito a la hora de superar colectivamente problemas que en la percepción de algunas personas pudieran ser prácticamente imposibles contribuye a mejorar su autoconcepto físico (Navarro-Paton, et al., 2018).

Por otra parte, las situaciones motrices cooperativas implican la coordinación de esfuerzos de todas las personas en busca de un fin común y ello requiere de empatía, sensibilidad hacia los/as demás, habilidades de comunicación y toma de decisiones, acciones de ayuda... En definitiva un desarrollo de la sociabilidad y de la confianza en uno/a mismo/a y en los/as demás, un aprender a convivir. Y todo ello facilita las relaciones interpersonales y el disfrute propio de las actividades de ocio (Navarro-Paton, Basanta-Camiño y Abelairas, 2017). De este modo, la participación en prácticas motrices cooperativas, tanto en el marco de la educación física formal como en el de ocio y tiempo libre, se concibe como una estrategia de prevención del acoso escolar y de mejora de la convivencia, en contraposición con las prácticas competitivas que en ocasiones algunas personas interpretan como relaciones de superioridad e inferioridad (Souza et al., 2017).

Entre las razones por las que las personas participan en actividades de ocio físico destacan la salud, la diversión, el gusto por la actividad que practican y la socialización (Ávalos et al., 2017; Gutiérrez Sanmartín y Caus, 2006). Por tanto, como ya hemos señalado, lo prioritario en las actividades de ocio es el disfrute a través de la participación y no sobre el resultado (Azcuy et al., 2010). Así, las situaciones motrices cooperativas pueden convertirse en una alternativa de ocio que favorezca el desarrollo cognitivo, afectivo y social de quienes participan en ellas, su autonomía y un compromiso personal hacia sí mismos/as y hacia los/as demás. Por otra parte, un ocio basado en la lógica de la cooperación puede ser la opción que dote de significado la práctica motriz en aquellas personas que no disfrutan con una práctica deportiva competitiva y servir, al mismo tiempo, como medio de inclusión social.

CÓMO PROMOVER LA PRÁCTICA DE SITUACIONES COOPERATIVAS EN CONTEXTOS DE OCIO: LA ACCIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DESDE OTROS AGENTES EDUCATIVOS

Reconocidas las potencialidades propias de las situaciones motrices cooperativas en relación con la educación para el ocio, es preciso reparar en su limitada implantación en contraste con el poder hegemónico y homogeneizador que poseen las actividades deportivas como prácticas de tiempo libre, estén o no éstas impregnadas de los elementos inherentes a las actividades de ocio. Cabe, por lo tanto, cuestionarse ¿cómo podemos propiciar la práctica de la cooperación motriz en contextos de ocio? Esta cuestión queda mediada por otras: ¿hay auténtica libertad de elección en relación con las prácticas motrices de ocio? ¿La oferta de actividades físicas de ocio promueve o facilita que las personas puedan elegir participar en actividades cooperativas durante su tiempo libre? ¿Las familias y el entorno sociocultural contemplan esta alternativa? ¿Desde contextos educativos se ofrece esta posibilidad como una opción viable y potencialmente enriquecedora? ¿La labor educativa, ejercida desde nuestra área curricular, capacita para la práctica de situaciones motrices cooperativas?

Un primer paso en la búsqueda de respuestas tiene que ver con el hecho que supone ubicar en el punto focal a las personas a las que van destinadas las prácticas motrices de ocio activo. Tal como señala Sanz (2005, p. 16):

La educación en y para el ocio deberá enseñar a la sociedad a invertir su tiempo libre en actividades de ocio que le reporten, al mismo tiempo, sensación de libertad, descanso, diversión y autorrealización. Este proceso educativo ha de partir de las características de sus destinatarios, lo que vuelve a subrayar la necesidad de conocer sus comportamientos, actitudes y motivaciones.

De forma complementaria hemos de tener en cuenta que cualquier propuesta que trate de promover la inclusión de las situaciones motrices cooperativas entre las prácticas de ocio activo de niños/as y adolescentes, ha de tener un carácter ecológico, impregnando los diferentes marcos de educación formal, no formal e informal y conectando con las singularidades propias de cada espacio vivencial.

Diferentes investigaciones nos proporcionan luz en este camino. Así, es preciso tener en cuenta que a medida que avanza la edad del alumnado, la demanda hacia el ámbito escolar y el papel de la propia escuela en relación con el ocio se va difuminando. Pero la participación en situaciones motrices en la infancia y adolescencia aumenta la probabilidad de que se produzca un mayor nivel de práctica al llegar a la edad adulta (Ponce de León y Sanz, 2014), lo que convierte en especialmente relevante fraguar hábitos en edades tempranas, especialmente desde la asociación entre ocio y ludomotricidad (Sanz, 2005). En este sentido, es preciso resaltar que después de la salud, los aspectos lúdicos y de relación social se erigen en el segundo referente en cuanto a impelentes hacia la práctica motriz

de tiempo libre entre las personas (Nuviala Nuviala et al., 2003) y el placer por la práctica actúa como principal fuente de motivación (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010).

Por lo que respecta a la influencia de las familias, ésta se asocia a la práctica de actividad físico extraescolar de sus hijos/as (Ruiz Juan, García Montes y Hernández, 2001), si bien con frecuencia, se orienta hacia la práctica de actividades deportivas, basadas en la competición (Nuviala Nuviala et al., 2003). De hecho, el mayor porcentaje de participación en actividades extraescolares remite a las actividades físicas y deportivas (Hermoso Vega y Pérez de las Vacas, 2011). Y este hecho es especialmente sensible al efecto de la familia como agente socializador en relación con la actividad física. En cualquier caso, ocio y deporte son dos realidades diferentes que la sociedad ha vinculado en la vertiente ligada al deporte como actividad de tiempo libre, sin someter esta perspectiva a juicio crítico, atribuyendo a la asociación un especial calado como medio de desarrollo personal. Y el deporte en edad escolar no cabe ubicarlo, en todas las ocasiones, dentro de la esfera de las actividades de ocio toda vez que no siempre es libremente elegido y a veces se nutre de un sentido formativo pero no se privilegia la diversión. En este contexto, el modelo competitivo vigente en la actividad deportiva que se ofrece a niños, niñas y jóvenes no siempre opera como un impulso hacia la práctica (Nuviala Nuviala et al., 2003). Por otro lado, cabe resaltar, también, la importancia de aproximar a los/as alumnos/as a prácticas de actividad física que puedan estar dotadas de continuidad en su entorno próximo (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010), lo que pone sobre la palestra la trascendencia de abrir vías hacia las situaciones motrices cooperativas fuera del entorno escolar.

Todos estos referentes se mantienen en un contexto en el que son claves en la educación del ocio, la formación del profesorado, la incorporación del ocio al currículo escolar y la propia tarea pedagógica desarrollada en la escuela (Fraguela et al., 2016). Y también lo son la familia, a la que hemos aludido, y el grupo de iguales, así como otros agentes sociales que intervienen en el tiempo libre. Se requiere, por lo tanto, en relación con las actividades de ocio, implicar desde la corresponsabilidad y la coordinación a los diferentes actores educativos (Alonso-Ruiz et al., 2016).

En las posibilidades de intervención en relación con cada uno de ellos, entendiéndolos en cualquier caso como partes de una red con notables interdependencias, vamos a reparar en lo que resta de este capítulo. Nos detendremos para ello en la formación del profesorado, la acción educativa en contextos escolares, la influencia desde el grupo de iguales, la oferta realizada en tiempo extraescolar y la acción desde las familias.

La formación del profesorado de educación física. Es importante que la educación para el ocio se contemple en el proceso de formación de futuros/as docentes. Y resulta especialmente relevante que dicha formación contemple la actividad práctica, abordando situaciones motrices con lógica interna cooperati-

va como susceptibles de ser trasladadas al ocio activo y promoviendo la reflexión sobre su potencial en relación con el uso constructivo del tiempo libre.

La acción educativa en la escuela. Conviene, como punto de partida, que nos retrotraigamos a lo planteado en el primero de los epígrafes de este capítulo, en lo que se refiere a cómo educar para el ocio desde el área de educación física. Libertad de elección, diversión, placer, disfrute, bienestar, autorrealización, desarrollo de la personalidad e interacción social han de ser sellos de identidad de las prácticas motrices cooperativas desarrolladas en clase de educación física.

Es preciso, por otro lado, promover la intervención centrada en propiciar la motivación, fundamentalmente intrínseca, hacia la práctica de actividades cooperativas en el tiempo de ocio, especialmente por dos vías: resaltado sus componentes lúdicos, de bienestar personal y de interacción social a partir de la práctica motriz, e impregnándolas de sentido de reto compartido. En relación con el primer referente, conviene resaltar el valor del placer y el bienestar como fuente de motivación (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010) que dentro de las diferentes situaciones motrices cooperativas va asociado especialmente a los juegos cooperativos (Ruiz Omeñaca y Bueno, 2017). También se hace preciso suscitar la reflexión, en el seno de cada grupo, en relación con las emociones experimentadas y las interacciones vividas durante la práctica. Y por lo que respecta al sentido de reto, éste sirve de estímulo para la acción en muchos/as alumnos/as, contando con el aliciente añadido de que es compartido por el grupo. El impulso motivacional implícito en el reto se hace especialmente explícito en los desafíos físicos cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005). También está presente en el contexto de situaciones cooperativas que instan a buscar opciones progresivamente más complejas, tal como sucede en actividades acrobáticas grupales. E igualmente impregna a juegos cooperativos con un alto componente táctico. Con todo, cada persona evalúa las situaciones de un modo singular y halla, de forma también singular, el reto en ellas. Y en relación con el ámbito motivacional hay un elemento adicional que ha de envolver la práctica de situaciones motrices cooperativas y que tiene que ver con la consideración de que, cuando en clase de educación física las personas participan pudiendo elegir y tomando decisiones, alcanzan una mayor motivación intrínseca (Baena-Estremera y Granero-Gallegos, 2015).

De modo complementario, es importante promover, en las situaciones cooperativas, contextos ligados a la autopercepción de eficacia motriz por parte de cada participante (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010). La singularización de la acción didáctica ofreciendo a cada persona referentes relacionados con aquello que hace bien y con las vías de progreso que le permitirán seguir avanzando y contribuyendo con su acción a los logros compartidos son determinantes en este contexto. Y también lo es la creación de un clima de convivencia vinculado a la alegría compartida por las aportaciones que desde la acción motriz realiza cada integrante del grupo en pos de las metas comunes.

Asimismo es preciso generar espacios vinculados a la autonomía en la práctica. Esto es posible desde la introducción de situaciones motrices cooperativas a través de opciones metodológicas como el aprendizaje cooperativo o desde alternativas ligadas al modelo comprensivo en relación con el juego. Y también incide en ello la transferencia en la toma de decisiones en relación con la práctica, al alumnado, promoviendo la responsabilidad en ellos.

La diversificación en la inclusión de situaciones cooperativas es otra referencia teniendo en cuenta que bajo un hilo conductor común, existe una amplia variedad dentro de ellas (Ruiz Omeñaca, 2017). Ante una mayor diversidad, existen más posibilidades de que cada persona y cada grupo encuentren acomodo en algunas de las actividades motrices cooperativas y contemplen la posibilidad de extrapolar su práctica al tiempo libre como contexto de ocio.

Estas acciones han de estar complementadas por otras que permitan dar sentido de viabilidad a la continuidad en la práctica fuera del marco escolar, especialmente con una finalidad autotélica y desde contextos de práctica compartidos.

Finalmente, es necesario nutrir la reflexión y el sentido crítico en relación con cuestiones de importante calado en el tema que nos ocupa: ¿qué tipo de actividades físicas adquieren más relevancia en los diferentes entornos sociales? ¿Qué modelos nos ofrecen los medios de comunicación social? ¿Cuáles son las que promueven las instituciones? ¿Existe una relación entre las prácticas motrices que nos hacen sentir bien y las que se nos ofertan como actividades de tiempo libre? ¿Existe una posibilidad real de optar por la práctica de situaciones motrices cooperativas como actividades de ocio? ¿Hay disponibilidad de espacios, materiales y otros recursos? ¿Verdaderamente cada persona puede elegir en libertad?

El grupo de iguales. Una de las motivaciones para la adhesión a prácticas motrices concretas tiene que ver con el sentimiento de pertenencia al grupo y con la influencia que ejercen los iguales, especialmente a partir de relaciones de amistad. Más que de una intervención directa sobre el grupo que trascienda más allá de la acción de la escuela, la familia u otros agentes educativos, de lo que se trata es de ser sensibles a un hecho: aproximar las situaciones cooperativas a un niño, una niña o a un (a) adolescente puede llevar implícita la multiplicación en red de su puesta en juego durante el tiempo libre dentro de los grupos de los que éste forma parte.

La oferta extraescolar. La realización de una oferta extraescolar amplia es fundamental en aras de propiciar posibilidades de elección. Existen tres vías que resultan especialmente relevantes en relación con esta cuestión. La primera está vinculada a la acción de las asociaciones de madres y padres de alumnos/as y a las prácticas motrices que estás brindan para su realización en tiempo extraescolar. Es frecuente que dicha oferta se focalice en actividades deportivas diversas. Y resulta fundamental que se vayan incorporando opciones genéricas ligadas a las

situaciones motrices cooperativas u otras específicas que comparten la lógica interna ligada a la cooperación tales como: combas colectivas, actividades acrobáticas grupales, actividades circenses, danzas colectivas… Estos mismos referentes pueden ser la base de propuestas ligadas a la segunda vía, la que, desde la implantación de la jornada continua en educación primaria dentro de algunas comunidades autónomas, ha ido asociada a la realización de una oferta de práctica de actividades de tiempo libre, durante horario de tarde, organizadas por los propios centros escolares. Y también pueden asociarse a la tercera de las vías, la que pone en relación con la propia comunidad en la que se integra la escuela. Resaltada ya la importancia de tejer redes de acciones, es preciso tener en cuenta la importancia de aproximar al alumnado, a prácticas físicas que estén dotadas de continuidad en su entorno próximo (Hernández Álvarez y Martínez Gorroño, 2010) dentro de un marco en el que la oferta que realizan las instituciones públicas en relación con el ocio físico-deportivo ha de sumar a un incremento en la cantidad, otro vinculado a la calidad (Ramos, Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2007). Esta consideración nos ubica, de nuevo, tanto ante la diversificación de dicha oferta como frente al potencial lúdico, recreativo y formativo de las actividades integradas en su seno. En este contexto, resulta clave la oferta que realizan las instituciones locales. Pero también lo es la aportada por las diputaciones y comunidades autónomas que habitualmente se erigen en agentes encargados de promover las competiciones que con distinto formato y bajo la paradójica denominación común de juegos escolares, se traducen en competiciones deportivas con mayor o menor grado de inclusividad. Asimismo, estas mismas instituciones pueden abrir vías, no solamente desde la oferta de actividades, sino también desde la generación de espacios y la provisión de materiales para la práctica lúdica de situaciones cooperativas, desde una óptica mucho menos formal, pero más ligada al auténtico ocio.

La acción desde las familias. Al inicio de este epígrafe, se reconocía la importancia de la influencia de la familia en las prácticas de actividades físicas de ocio en la infancia y, en menor medida, en la adolescencia. Y se aludía también a que ésta se orientaba, con frecuencia hacia las actividades deportivas. En ocasiones existe una vinculación entre la oferta extraescolar y la elección de las familias como práctica relevante para sus hijas y sus hijos. En otras va asociada a prácticas pasadas o presentes de los propios padres y madres y puede incluso estar impregnada de un componente de proyección sobre sus hijos/as, de los sueños, las frustraciones y los deseos personales. En cualquier caso, es importante sensibilizar a las familias sobre las posibilidades que ofrecen las situaciones motrices cooperativas como forma alternativa de ocupación del tiempo libre vinculada a un auténtico ocio activo dotado de sentido constructivo. Esta sensibilización puede estar en la base de una mayor demanda de este tipo de actividades tanto a los colegios como a los agentes organizadores de actividades extraescolares. Pero la influencia de las familias no ha de ser solamente contemplada entendiéndolas como estimuladores de la práctica de situaciones motrices cooperativas por par-

te de sus hijos/as, sino también como copartícipes de ellas, lo que nos sitúa ante la cooperación motriz como práctica de ocio activo en el seno de la propia familia, impregnada de un componente intergeneracional que puede resultar sumamente enriquecedor. Y es que pocas actividades ofrecen tantas posibilidades para compartir un espacio lúdico, generar alegría compartida y crear lazos en el seno de la institución familiar. Y pocas permiten también como ellas la generación de lugares de juego compartido en el seno de la propia comunidad.

En su conjunto, es preciso tejer una trama de acciones conectadas desde una óptica de complementariedad. Pero éstas han de ser sensibles a una perspectiva mucho más amplia ligada a las señas de identidad propias de la educación para el ocio. Es preciso, en este sentido, promover, desde los diferentes contextos educativos, una cultura del tiempo libre centrada en las personas e imbuida de un sentido que permita vivir el ocio a lo largo de toda la vida; una cultura promotora de la autorrealización, la convivencia constructiva y la realización de marcos axiológicos integrados por valores que promueven el crecimiento personal y el compromiso social. Dentro de este contexto, las situaciones motrices cooperativas, puestas en relación con el ocio como objeto medular de este capítulo, son un medio al servicio de las personas y de la sociedad de la que estas forman parte activa.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso-Ruiz, R. A., Valdemoros, M. A., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2016). Preocupación del profesorado por el ocio nocivo del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria. Factores vinculados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86*(30.2)*,* 33-48.

Ávalos, M.A., Martínez, M.A., y Merma, G. (2017). La disposición hacia la actividad física y deportiva: narrativas de adolescentes escolarizados. *Sportis, 3*(3), 486-504.

Azcuy, M. Z., Corbo, M. C., y Cuesta, L. A. (2010). La recreación comunitaria, una opción para ocupar el tiempo libre de los jóvenes. *Podium, 13,* 1-9.

Baena-Estremera,A., y Granero-Gallegos,A. (2015). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 132-144.

Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.

Caride, J.A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetenia, 45,* 33-53.

Cuenca, M. (2010). La fuerza transformadora del ocio. En M. Cuenca, E. Aguilar y C. Ortega, *Ocio para innovar* (pp. 17-82). Bilbao: Universidad de Deusto.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations, 2*, 129-152. http://doi.org/10.1177/001872674900200204.

Fernández-Río, J., y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Fraguela, R., Varla, L., y Caballo, M. B. (2016). Percepción del profesorado de Enseñanza Secundaria Postobligatoria sobre el papel de la escuela y sus tiempos en el ocio el alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86*(30.2), 17-21.

Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

Gutiérrez Sanmartín, M., y Caus, N. (2006). Análisis de los motivos para la participación en actividades físicas de personas con y sin discapacidad. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 2*(2), 49-64.

Hermoso Vega, Y., y Pérez de las Vacas Aparicio, C. (2011). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares extremeños. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(3), 335-344.

Hernández Álvarez, J. L., y Martínez Gorroño, M. E. (2010). La frecuencia de actividad física y su relación con factores personales y ambientales. En J. L. Hernández Álvarez y R. Velázquez Buendía (Coords.), *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza* (pp. 119-142). Barcelona: Graó.

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Aráujo, P., y Rodrígues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 15-32.

Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14*(53), 37-51.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos, 31*, 88-93.

Navarro-Paton, R., Basanta-Carmiño, S., y Abelairas, C. (2017). Cooperative games: incidence in motivation, basic psychological needs and enjoyment in Primary School. *Sportis, 3*(3), 589-604.

Navarro-Paton, R., Rego, B., y García García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos, 34*, 14-18.

Nuviala Nuviala, A., Ruiz Juan, F., y García Montes, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. La influencia de los padres. *Retos, 6,* 13-20.

Omeñaca, R., y Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

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

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

Ponce de León, A. (1998a). Análisis de la educación física escolar desde la perspectiva de educación para el tiempo libre. *Apunts. Educación Física y Deportes, 51,* 23-34.

Ponce de León, A. (1998b). *Tiempo libre y rendimiento académico.* Logroño: Universidad de La Rioja.

Ponce de León, A., y Sanz, E. (2014). Predictores de la actividad física de tiempo libre en una población universitaria española. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 24,* 183-197.

Ramos, R., Valdemoros, M. A., Sanz, E., y Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11*(2), 1-18.

Ruiz Juan, F., García Montes, M. E., y Hernández, I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes, 63,* 86-92.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2017). Las situaciones motrices cooperativas. En J. V. Ruiz (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 49-76). Madrid: CCS.

Ruiz Omeñaca, J. V., y Bueno, I. (2017). Ocho cuestiones sobre cooperación en educación física. En J. V. Ruiz (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 17-31). Madrid: CCS.

Sanz, E. (2005). *La práctica físico-deportiva de tiempo libre en la universidad.* Logroño: Universidad de La Rioja.

Sanz, E., y Ponce de León, A. (2006). La necesidad de educar la dimensión del ocio físico-deportivo. Propuesta surgida de un estudio centrado en una comunidad universitaria. *Tandem, 20,* 73-88.

Souza, L., Riceli, W., De C, J. J., Borges, C. J., Lameira, G., Perini, T. A., Furtado, V., y Valentim-Silva, J. R. (2017). Cooperative games as a pedagogical strategy for decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport, 17*(3), 1054-1060.

Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., y Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology, 4*, 97-109.

Valdemoros, M.A., Ponce de León, A., y Gradaille, R. (2016). Actividad física de ocio juvenil y desarrollo humano. *Revista de Psicología del Deporte, 25*(2), 45-51.

Velázquez, C. (2006). El juego cooperativo en la escuela. En V. Pavía (Coord.), *Jugar de un modo lúdico* (pp. 81-90). Buenos Aires: Noveduc.

Velázquez, C. (2013). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.