



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LA SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO
MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UNA
CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Presentada por Gonzalo Martín Pérez para optar al
máster por la **Universidad de Valladolid**

Dirigido por:
José Juan Barba

AGRADECIMIENTOS

Este es un Trabajo Fin de Máster de investigación, centrado en un aula, por lo que podríamos denominarlo *estudio de casos*, porque responde a lo que en un aula se va aprendiendo y reflexionando, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo. Sin embargo va más allá de una simple redacción de los avatares en el aula. Es el conocimiento crítico y enjuiciado con otros compañeros de la profesión lo que ha otorgado el aprendizaje y la modificación de la práctica diaria. Por mi parte me he convertido en un comensal más al que han dejado participar de una forma activa en un camino difícil de terminar, pero al que la experiencia y la riqueza de otros permite llegar.

Me podrían fluir palabras y aprendizajes muy ricos que he ido adquiriendo a lo largo del trabajo, pero son más los sentimientos que me han transmitido, por ende no podría comenzar el camino de mi futuro sin agradecer a una familia como:

José Juan Barba y Ángel Antolín dos enormes amigos, a quienes por suerte conocí en una de las fases más decisivas de mi vida, como fueron las oposiciones para formar parte del cuerpo de maestros, ellos mismos se convirtieron en los directores del presente trabajo, uno de manera formal y otro abriéndome no solo las puertas de su aula, sino también las de su domicilio. Es poco lo que llevo compartiendo con ellos, pudiendo recibir más de lo que devuelvo a cambio, por todo ello les agradezco las horas, días y se podría computar hasta por meses lo que han invertido de manera filantrópica para conducir no solo este trabajo, sino mí día a día en la escuela.

Me gustaría agradecer a mis padres Jesús y María José, dos personas que de manera significativa han marcado mi futuro, y no podía ser menos en este paso post-universitario, para ellos el futuro se encuentra en la educación y, pese a las piedras del camino siempre han hecho que pudiera sacar adelante todo lo que me iba proponiendo, enseñándome que la felicidad se encuentra en uno mismo, siendo la pasión el motor del esfuerzo.

Mi hermana Raquel iniciándose en el camino de la educación, y su gusto por las edades infantiles tiene ante sí una puerta no exenta de dificultades para construir un aula en el que prime la ayuda y la preocupación por los demás.

Iván, Edgar, Juan Antonio, Javier, Sergio, Oscar, amigos abulenses con quienes he compartido numerosas horas de mi vida y a quienes les debo las ganas por aprender y enriquecerme de los conocimientos de los demás.

Por último no quisiera olvidarme, de todo el alumnado y familia de un pueblo rural, pequeño a simple vista pero grande en detalles, con los que he compartido parte de este curso educativo donde como ellos he sido aprendiz.

RESUMEN

Durante el siglo XXI se acentúa la necesidad de un nuevo paradigma que cambie el sistema educativo, donde la educación responda a las demandas de la sociedad, más aún cuando cada vez más las relaciones se basan en el diálogo y no en la imposición, prescindiendo de una educación modelada en el interés del industrialismo.

En el presente trabajo, se analiza una experiencia educativa de investigación con una metodología de aprendizaje cooperativo. El objetivo es conocer las relaciones de socialización del alumnado y cómo afecta a la gestión autónoma de sus experiencias, desde la Educación Física (en adelante EF), a través de metodologías cooperativas. Además, se trata de analizar críticamente los planteamientos cooperativos para determinar si se integran prácticas de educación inclusiva y de educación en valores.

Desde esta perspectiva nuestra primera labor será determinar cómo son las relaciones entre los niños y niñas en el aprendizaje cooperativo. Presentando el aprendizaje de competencias cooperativas para dialogar y resolver conflictos, apostando por un marco axiológico referencial en las clases de EF que promueva entre nuestro alumnado valores centrados en una cultura de paz y de inclusión.

Una vez definido nuestro marco de referencia, el siguiente paso será la definir como se ha investigado,, abogando por una metodología cualitativa centrada en un estudio de caso. Esta se ha realizado a través de diversos instrumentos: test sociométricos, una entrevista al docente, el diario del profesor, fotografías, cuadernos del alumnado, y las encuestas a dos discentes. Todo ello, ha permitido la triangulación de datos de cara a obtener las conclusiones, fruto de éste estudio.

Finalmente, los resultados obtenidos nos muestran una doble perspectiva: (a) la reducción de los conflictos en el aula promoviendo entre el alumnado la interiorización de valores como: solidaridad, cooperación, respeto, libertad, responsabilidad, diálogo, tolerancia...; y (b) el aumento en la capacidad de gestión dentro de las dinámicas de aprendizaje interpersonal, así como de las habilidades de trabajo en el aula.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, minorías étnicas, educación en valores, atención a la diversidad.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	1
<u>1. Importancia del tema elegido</u>	1
<u>1.1. Aspectos relevantes de los conceptos de la investigación</u>	1
<u>2. Objetivo de la investigación.....</u>	2
<u>3. Estructura del trabajo fin de máster</u>	2
<u>3.1. Capítulo ii: marco teórico</u>	2
<u>3.2. Capítulo III: Metodología</u>	3
<u>3.3. Capítulo IV: Análisis de datos y discusión</u>	3
<u>3.4. Capítulo V: Conclusiones.....</u>	3
<u>3.5. Capítulo VI: Referencias bibliográficas.....</u>	3
Anexos	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	5
<u>1. Introducción</u>	5
<u>2. Aprendizaje cooperativo</u>	6
<u>2.1 Introducción al Aprendizaje Cooperativo</u>	6
<u>2.2. Métodos de aprendizaje</u>	7
<u>2.2.1. Métodos de enseñanza</u>	7
<u>2.2.2. Estilos de enseñanza en el área de Educación Física.....</u>	9
<u>2.2.2.1. Los estilos de Mosston y Ashworth (2001)</u>	9
<u>2.2.2.2. Los estilos de enseñanza de Delgado Noguera y Sicilia (2002)</u>	10
<u>2.2.2.3. Otras metodologías en el área de Educación Física.....</u>	12
<u>2.3. Definición de aprendizaje cooperativo</u>	14
<u>2.4. Características del Aprendizaje Cooperativo.....</u>	15
<u>2.5. Métodos de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo</u>	18
<u>2.6. La socialización y la comunicación en la educación</u>	20
<u>2.6.1. Socialización en el Aprendizaje Cooperativo</u>	22
<u>2.7. Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Juego Cooperativo.....</u>	24
<u>2.8. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo.....</u>	25

2.9. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo	27
3. Educación inclusiva	30
3.1. Introducción a la educación inclusiva	30
3.2. Definición de educación inclusiva	31
3.3. Características de la educación inclusiva	32
3.4. Diversidad, integración, multiculturalidad e inclusión con etnias minoritarias	33
3.5. La atención a la diversidad	34
3.6. La colaboración de las familias en la escuela	36
3.7. La educación inclusiva en Educación Física	36
4. Educación en valores	39
4.1. Introducción a la educación en valores	39
4.2. La educación en valores	40
4.3. Los valores en la educación	41
4.4. Características de la educación en valores	43
4.5. Conceptos que justifican a la educación en valores	44
4.5.1. Valor	44
4.5.2. Actitud	45
4.5.3. Norma	45
4.6. Los valores en Educación Física	46
4.7. Los valores en la resolución de conflictos	47
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	50
1. Introducción	50
2. Definición del problema a investigar	50
3. Diseño Metodológico	51
3.1. Estudio de caso	52
3.2. Contextualización del estudio de caso	52
4. Selección muestral y acceso al campo	53
5. Técnicas de Obtención de datos y registro	54
6. Análisis de datos	59
7. Ética	61
8. Criterios de rigor	62
8.1. Credibilidad	62

<u> </u> 8.2. Transferibilidad	63
<u> </u> 8.3. Dependencia.....	64
<u> </u> 8.4. Confirmabilidad	64
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN	66
<u> </u> 1. Introducción	66
<u> </u> 2. Aprendizaje Cooperativo	66
<u> </u> 2.1. Primeras experiencias en torno al Aprendizaje Cooperativo	66
<u> </u> 2.2. ¿Qué entiende el maestro y el alumnado por Aprendizaje Cooperativo? 69	
<u> </u> 2.3. Vivencias a lo largo de la propuesta metodológica	71
<u> </u> 2.4. Evolución del alumnado en el Aprendizaje Cooperativo.....	72
<u> </u> 3. el Aprendizaje Cooperativo como favorecedor de la educación inclusiva	74
<u> </u> 3.1. La estrategia del Aprendizaje Cooperativo para atender a la diversidad 74	
<u> </u> 4. Actuaciones del Aprendizaje Cooperativo en la educación en valores.....	77
<u> </u> 4.1. Primeras experiencias del alumnado en el aula	77
<u> </u> 4.2. Nuevos comportamientos en el aula	78
<u> </u> 4.3. Los conflictos en el aula	79
<u> </u> 4.4. Los resultados de la resolución de conflictos.....	81
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	84
<u> </u> 1. Introducción	84
<u> </u> 2. El desarrollo del Aprendizaje Cooperativo	84
<u> </u> 3. La educación inclusiva enfocada desde el Aprendizaje Cooperativo	85
<u> </u> 4. Los vínculos del Aprendizaje Cooperativo y la educación en valores.....	87
<u> </u> 5. Propuestas de futuro.....	88
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

ANEXOS: En CD aparte

1. Solicitud de autorización para la elaboración de una investigación educativa
2. Ficha tipo para la resolución de conflictos en el aula
3. Tabla sociométrica del primer y segundo trimestre
4. Test tipo sociométrico
5. Autoevaluación trimestral tipo
6. Autoevaluación del primer y segundo trimestre
7. Cuadernos del alumno

8. Encuesta tipo al alumnado
9. Entrevista tipo al maestro
10. Transcripción de la entrevista del maestro
11. Transcripción del diario del maestro
12. Fotos
13. Escáner de los instrumentos de obtención de datos
14. Audición de la transcripción del maestro

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO

La motivación de elegir este tema de investigación educativa se encuentra en el tratamiento de una metodología cooperativa, conocida por su larga tradición, que permitiera en nuestro alumnado desarrollar nuevos sentimientos que operasen en su máxima expresión. El principal fin que motivaba mi interés, para el desarrollo de esta investigación, era como a través de una metodología cooperativa se conseguían planteamientos educativos hacia la formación en valores, que respetase a todos los integrantes que formaban la comunidad educativa. Estudiar si las sesiones de trabajo cooperativo eran o no coherentes con los valores que pretendían promover, con el fin de entender cómo podían ser más participativas, integradoras, cooperativas y solidarias.

Desde la reflexión y la experiencia contrastada con los demás, a través de la entrevista y las reflexiones en los diarios somos capaces de modificar lo que se está haciendo diariamente. Si a esa expresión, y a los resultados de la propia acción y reflexión en el aula, le sumamos que se han quedado registrados las producciones en unos archivos de texto, parece interesante analizar como las prácticas del aprendizaje cooperativo han influido en las relaciones de socialización del alumnado y en la gestión de sus experiencias.

1.1. Aspectos relevantes de los conceptos de la investigación

En la etapa de primaria, existen experiencias educativas relacionadas con el aprendizaje cooperativo y de participación con el alumnado en el aula. Sin embargo, en numerosas ocasiones se centran en un planteamiento teórico carecido de aplicabilidad práctica. Del mismo modo que, hoy en día encontramos una grave dificultad en la escuela en cuanto a la inclusión, es por ello que desde la escuela ha de producirse el primer acercamiento de aceptación y reconocimiento de las personas, garantizando en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo. Por lo que teniendo en cuenta este tipo de situaciones me parece un buen comienzo, ampliando así la gama de posibilidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas que no debemos

desaprovechar, contribuyendo a tomar un cambio totalmente radical en el enfoque de este aprendizaje, ni mucho menos completado por el cual se puede investigar.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El aprendizaje cooperativo centrado en la propensión íntima de escucha y diálogo, un conocimiento común entre iguales desde la inclusión y el respeto, era una manera alternativa de afrontar la educación en pos de un modelo de educación inclusiva, emancipadora y crítica. De ahí se extrae la pregunta temática de la investigación:

¿Cómo es la socialización del alumnado a través de la utilización de aprendizaje cooperativo en una clase de EF?

A partir de esta pregunta temática se han modificado los objetivos que tratamos de perseguir con la siguiente investigación, y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Analizar el aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa.
- Descubrir cómo son las interacciones sociales entre iguales en las prácticas de aprendizaje cooperativo
- Observar cómo influyen las metodologías cooperativas en la educación inclusiva en el aula de EF.
- Descubrirlos valores presentes en las prácticas de aprendizaje cooperativo.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

3.1. Capítulo II: Marco teórico

La primera parte de este capítulo recoge los planteamientos del *aprendizaje cooperativo*. Una metodología que marca la línea de pensamiento del maestro investigado. Ante esto, aparece la definición del concepto de aprendizaje cooperativo que en posteriores subapartados se pretende profundizar, recogiendo sus características e investigaciones que se han hecho sobre su aplicación metodológica.

En el segundo apartado nos planteamos profundizar en el concepto de *educación inclusiva*, un término muy utilizado y tratado en educación. Por ello el primer paso a dar es definir la inclusión en el aula, y conocer las principales características de la inclusión, estudiando su situación en el área de EF.

Por último, se estudia la *educación en valores*, un tema muy importante y que se ha querido describir con detalle. Se han recogido sus principales características según

múltiples autores, entendiendo que es diferente hablar de valores y trabajar para desarrollar valores, esto va a permitir condicionar el clima de aula y las relaciones sociales que se establecen entre el alumnado.

3.2. Capítulo III: Metodología

En este capítulo se comienza a definir el problema a investigar con detalle. El primer aspecto del cómo investigar es definir la investigación dentro de un paradigma, en este caso cualitativo. A partir de aquí, definimos el modelo, teniendo en cuenta que la síntesis de los datos es un estudio de casos. El paso siguiente es enunciar la técnica de recogida de datos, en este trabajo se han utilizado el diario del maestro y del investigador, cuadernos del alumnado, test sociométricos, dos cuestionarios abiertos a dos alumnos y la entrevista focalizada a un maestro de una escuela rural. En cuanto al análisis de datos se realiza a través de un programa informático, Atlas-ti, intentado categorizar el discurso para responder a las preguntas que nos hemos planteado en el inicio del trabajo.

3.3. Capítulo IV: Análisis de datos y discusión

En este capítulo se relatan las experiencias y vivencias, que a partir de los datos narrados y transcritos por un maestro, así como las percepciones del alumnado que se encuentra en un contexto rural. Se irán describiendo las peculiaridades de la docencia en el área de EF. En este caso se muestra el aspecto innovador del aprendizaje cooperativo, una estrategia metodológica muy interesante para llevar a cabo en el aula, tratando de mostrar las estrategias, ventajas e inconvenientes.

3.4. Capítulo V: Conclusiones

En este caso se presentan las conclusiones a la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos de investigación propuestos. Presentando las posibles líneas de investigación que pueden generarse a partir de este pequeño estudio.

3.5. Capítulo VI: Referencias bibliográficas

Se encuentran las referencias bibliográficas citadas en el desarrollo del Trabajo Fin de Máster.

Anexos

Por último en los anexos se encuentran las entrevistas tanto al docente, como a los dos alumnos, ejemplos de cuadernos del alumnado y las transcripciones del diario del maestro citadas en el capítulo IV, así como las tablas sociométricas y las evaluaciones que se realizaron al alumnado en cada uno de los trimestres.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

Nos enfrentamos ante una realidad totalmente heterogénea, donde las personas se diferencian a la hora de pensar, interpretar, asimilar o procesar la información. Tratamos un hábitat donde los seres humanos son diversos entre sí, por lo que el propio ámbito educativo ha de asumir las identidades como procesos abiertos, que deben servir para enriquecer a aquellos otros colectivos con los que comparten el espacio. Razón más que suficiente para que la utilización de unos métodos pedagógicos u otros varíen en función de la situación, diversidad del alumnado, la etapa, el agrupamiento...

Si analizamos la tradición histórica de la educación, se refleja un lenguaje popular en refranes como *“la letra con sangre entra”*, *“a tortazos aprendí”* o *“la educación enseña actitudes conformistas que evitan la movilización”*. En ambos, se hace referencia a la relación de poder del profesorado sobre el alumnado, aunque, sólo son algunas de las citas que plagaban la literatura española referidas a severos castigos físicos y emocionales que buscaban, en tiempos pasados, lograr un mejor rendimiento escolar.

La EF también se ha visto afectada por este tipo de ideales, cargados de dominio mediante la demostración de fuerza, y poder por parte del maestro. Por ejemplo, las corrientes militaristas de la posguerra española, demostraban el dominio violento de unos sobre otros (Toledo y Corrochano, 1959). En la actualidad la sociedad está cambiando guiada por la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y una mayor democratización. Además, por los avances en la pedagogía y la psicología, el diálogo es un valor en alza (Apple y Beane, 2001; Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 1990; 2007; Vygotsky, 1995, 1996).

En este capítulo se hace un repaso del papel que toma el aprendizaje cooperativo, una estrategia metodológica como forma social de intersubjetividad en pos de los aprendizajes, conectando con antecedentes e investigaciones actuales. En segundo lugar se amplía este campo de conocimiento con el concepto de la educación inclusiva y cómo se estructura a través del aprendizaje cooperativo. Son numerosos los autores que han tratado este tema y establecen diversas características con respecto a cómo un maestro tiene que canalizar el proceso no solo de aprendizaje, sino también el

de enseñanza. Como veremos no se trata de un proceso individual, sino que requiere de la implicación del maestro y del entorno, afectando a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Por última instancia, se plantea un apartado optimista, en el que se recoge un modelo alternativo a la tradicional EF, donde la educación en valores puede y debe contribuir en la construcción de un mundo un poco más justo.

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

En otras culturas como en la hindú, la tradición oral muestra otra relación educativa, como podemos observar en esta narración:

Había una vez una bandada de pájaros que picoteaban tranquilamente las semillas bajo un árbol. Un cazador se acercó y echó una pesada red sobre ellos.

- ¡Ajá! ¡Ya tengo mi cena!- exclamó.

Pero, de pronto, las aves comenzaron a batir sus alas y se elevaron en el aire sosteniendo la red.

Posteriormente, bajaron sobre el árbol y, como la red quedó enganchada en las ramas, los pájaros volaron por debajo de ella, hacia la libertad.

2.1 Introducción al Aprendizaje Cooperativo

El símil del cuento hindú refleja la realidad actual, en la que se busca solución a la problemática educativa del siglo XXI, siendo la propia de una sociedad intercultural basada en el diálogo (Aubert et al., 2008). La educación actual se encuentra dentro de una sociedad plural, lo que implica que se deban tener en cuenta las características de una convivencia que requiere tolerancia, empatía y respeto, a diferentes culturas y formas de proceder. Ante esta realidad educativa debemos ser críticos con aquellas metodologías que no nos son útiles para educar a nuestro alumnado al contexto plural, debiendo potenciar aquellas que favorecen la convivencia y superación de conflictos, otorgando un importante peso personal a su libertad de acción, que favorecerá una mejor integración social y aprendizaje entre iguales. Este principio es el que nos lleva a desarrollar en nuestras clases el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica para la consecución de los distintos objetivos educativos, destacándose por encima de los aprendizajes más competitivos o individualistas, con el fin de incrementar las conductas prosociales del alumnado (Fernández del Río, 2003; Johnson y Johnson 1994; Ovejero Bernal, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2004...).

Para fomentar estas conductas prosociales es necesario que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar y practicar con compañeros distintos, (Velázquez Callado, 2004). Así, las clases de EF asumen, la adquisición de competencias motrices y cognitivas, además de las habilidades sociales y afectivas que permitan transferir los aprendizajes fuera de la escuela.

En los últimos años autores como (López Pastor, Pérez Brunicardi y Monjas Aguado, 2003; Velázquez, 2004; Pérez Pueyo, 2005...) han diseñado estilos de aprendizaje que rompen con la tradicional escuela de carácter analítico, evaluación cuantitativa, de orden y disciplina; subestimando las enormes posibilidades educativas del área de EF para atender los aspectos globales de la formación de la personalidad del alumnado. Concretamente son dos los puntos que han contribuido significativamente a esta evolución en los planteamientos metodológicos: (a) el desplazamiento del énfasis en los objetivos operativos de la EF, al desarrollo de competencias auténticas y significativas de aplicación práctica en la vida del alumnado (Pérez Pueyo, 2005); (b) el cambio de relación entre los binomios profesor y alumno. El profesor es un mediador y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el alumno el protagonista activo de su proceso de enseñanza aprendizaje (López Pastor et al. 2003; Velázquez, 2004).

Con el fin de ir clarificando el aprendizaje cooperativo, abordemos una búsqueda bibliográfica de los principales métodos de aprendizaje que se otorgan al área de EF relacionándolo con este.

2.2. Métodos de aprendizaje

Existen diferentes métodos de aprendizaje, razón por la que no disponemos de una receta universal que resuelva todas nuestras dudas, por ello y en el presente apartado hemos de conocer las diferentes metodologías que se han configurado en torno al área de EF. Así como, su relación con el aprendizaje cooperativo.

2.2.1. Métodos de enseñanza

La primera aproximación se va a realizar desde el diccionario de la Real Academia Española. Aunque no nos aporte un significado técnico, si que nos va a permitir tener una primera noción en torno a qué se entiende por enseñar y cómo se ha de realizar. Si atendemos al origen de la palabra *métodos*, se trata “del conjunto de procedimientos mediante los cuales podemos llegar a la consecución de algún

propósito”. Cuando este propósito está relacionado con las tareas docentes de la enseñanza, nos referimos concretamente al *método de enseñanza*, y debe estar en íntima relación con las características del alumno y su entorno, los objetivos a alcanzar y la materia a enseñar. Esto nos lleva de inmediato a la idea de que no existe un método universal, sino que existen una serie de recursos y procedimientos que adecuadamente combinados, definen en cada caso, un método de enseñanza válido para una situación determinada.

Esta primera definición de diccionario nos puede ayudar a plantear en qué consiste la tarea de enseñar, y por consiguiente la tarea de aprender, pero se muestra carente de los aspectos fundamentales. Para Delgado Noguera (1991) sería más apropiado hablar de *estilos de aprendizaje*, distinguiendo así entre varios términos:

- *Estilo de enseñanza*: hace referencia a la manera de enseñar, es decir, al carácter, la actitud especial con la que un profesor da sus clases, el modo que tiene de expresar su concepción de la enseñanza y la educación para contribuir a la formación integral del alumno. Puede decirse que este concepto es similar al de estrategia didáctica.
- *Técnica de enseñanza*: es la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y la presentación del contenido de nuestra enseñanza. Por tanto, la amplitud del término estilo es mayor que la técnica de enseñanza.
- *Estrategia en la práctica*: es un concepto didáctico de menor amplitud que el concepto de estilo de enseñanza, ya que no define la actuación del profesor. Y hace referencia a la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de la enseñanza de una determinada habilidad motriz.

En el 2002, Delgado Noguera y Sicilia añaden un nuevo término, el de “recurso didáctico” (p. 21):

- *Recurso didáctico*: facilita la comunicación de lo que se pretende enseñar, adaptándola al repertorio y edad del alumnado.

Aclarados estos conceptos básicos, pasemos a explicar los principales métodos de enseñanza de la EF, desde diferentes puntos de vista.

2.2.2. Estilos de enseñanza en el área de Educación Física

Los estilos de enseñanza en educación física los vamos a plantear a través de los trabajos más citados y referenciados en el ámbito educativo, dicho proceso de clasificación surge fundamentalmente de la observación de la propia práctica.

2.2.2.1. Los estilos de Mosston y Ashworth (2001)

Enseñanza basada en el estilo del mando directo, es una estructura tradicional en la que el profesor toma todas y cada una de las decisiones. El maestro posee el conocimiento y la experiencia, por lo que su función es la de comunicar y expresar lo que el alumnado debe hacer. Mientras que el papel del discente es escuchar, comprender y cumplir, las ordenes que se le vaya encomendando.

Enseñanza basada en la tarea, se traspasan ciertas decisiones del profesor al alumnado. La enseñanza es mucho más individualizada, ya que es el alumnado el que decide el nivel, el ritmo y el final de la actividad. Las tareas son únicas y adaptadas a distintos grados de dificultad.

Enseñanza recíproca, esta enseñanza concede mayor libertad al alumnado. Esta forma va a confiar la ejecución de una tarea y el hecho de proporcionar información sobre las acciones y los errores a otro compañero. El trabajo por parejas sobre “pautas de observación y corrección, permite enfatizar las relaciones y los feedback” (Mosston y Ashworth, 2001, p. 81).

Enseñanza basada en el programa individual o estilo de autoevaluación, en este estilo se traspasan más decisiones al alumnado, llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una serie de objetivos que se proporcionarían tras el trabajo autónomo. Junto con la información del compañero, y la que dispone de sí mismo tras la autoevaluación, se podrán contrastar conclusiones para evaluar la ejecución individual.

Estilo de inclusión o constitución de pequeños grupos, con el trabajo por pequeños grupos, se intenta enfocar múltiples niveles de ejecución dentro de una misma tarea.

El descubrimiento guiado, hasta ahora, en los anteriores estilos el profesor había tomado las decisiones acerca de las tareas del contenido, y el rol del alumnado ha consistido en repetir y ejecutar. En este caso, el alumnado participa en operaciones cognitivas específicas tales como: comparar, contrastar, resolver problemas, extrapolar e inventar, pero las respuestas son canalizadas por los estímulos que ofrece el profesor. El

alumnado va más allá de los datos ofrecidos y de las tareas diseñadas por el profesor, ya que son ellos los que descubren la posibilidad que les garantice el único éxito.

La resolución de problemas o estilo divergente, en este caso no hay una única respuesta correcta. Por lo que el alumnado con total participación, independencia y libertad debe encontrar las soluciones adecuadas.

El programa individualizado, representa un paso más allá del umbral de descubrimiento, puesto que el alumnado descubre y diseña la pregunta o el problema.

El estilo para alumnos iniciados, este estilo, a pesar de ser bastante parecido al anterior, representa un cambio importante, puesto que es el alumnado quien inicia la actividad; ellos reconocen si están preparados para continuar adelante, indagar, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo.

La autoenseñanza, el mismo individuo participa en su propia enseñanza. En tales situaciones, el alumnado toma todas las decisiones, participando así en los roles tanto del profesor como del alumno. Esta reciprocidad de roles se produce en la intimidad de la propia mente y de las propias experiencias (Mosston y Ashworth, 2001). Constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar.

2.2.2.2. Los estilos de enseñanza de Delgado Noguera y Sicilia (2002)

Estilos de enseñanza tradicionales, donde se incluye:

- *El mando directo o actividades individuales*, cuya enseñanza se basa en la instrucción directa ya que el profesor ordena sin dar posibilidad a la individualización autónoma y donde la tarea debe realizarse por todos de la misma manera y con los mismos requerimientos.
- *La modificación del mando directo*, donde el alumnado a diferencia del mando directo se distribuye por el espacio libremente.
- *La asignación de tareas*, en el que el profesor planifica y propone una serie de tareas. La enseñanza es más individual ya que el alumnado trabaja en función de sus posibilidades y del grado de dificultad de la tarea.

En ellos se lleva una enseñanza masiva y el conocimiento de los resultados es de tipo general y masivo.

Estilos de enseñanza que fomentan la individualización, donde destaca:

- El *trabajo por grupos*, ya sea por niveles o por intereses. En este caso, una misma actividad puede generar dos situaciones de juego distintas dependiendo, de los jugadores.
- Los *programas individuales de Mosston (1978)*, en el que el profesor elabora un programa y lo adecua a las características particulares del alumnado.
- *La enseñanza modular y la enseñanza programada*, se caracteriza por una modalidad como son los contratos de enseñanza y porque a un ejercicio le sigue inmediatamente otro en función del objetivo previsto.

En estos estilos, la enseñanza es diversificada fundamentalmente en el alumnado y el conocimiento de los resultados es fundamentalmente de tipo individual. El alumnado, por tanto, adopta algunas decisiones respecto a su ritmo de ejecución y las tareas a realizar.

Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno en la enseñanza, dentro de esta categoría se distinguen:

- *La enseñanza recíproca*, plantea la enseñanza por parejas, de manera que uno actúa y la otra toma parte en la observación y en la corrección de los errores, intercambiando posteriormente los roles.
- *Los grupos reducidos*, formándose subgrupos de tres y cuatro componentes en los que uno ejecuta la acción, otro es el anotador y el resto, observadores; alternándose posteriormente los roles. Requiere una planificación exhaustiva de la tarea por parte del profesor, así como una explicación de las funciones que se van a realizar por parte de alumnado. De esta manera, se propicia una comunicación e intercambio de opiniones, así como un mejor conocimiento de los resultados, pero es evidente que, el tiempo real de actividad se reduce. En este caso y en el anterior, se establecen relaciones empáticas y un alto grado de comunicación, propio del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2002).
- *La microenseñanza*, como modificación en la formación del profesorado.

Estos estilos focalizan su atención en la participación activa del alumnado en su aprendizaje y en el de sus compañeros. Se plantea una “enseñanza compartida donde el alumnado interviene en el propio proceso de aprendizaje y de la enseñanza del resto de sus compañeros y compañeras” (Delgado Noguera y Sicilia, 2002, p. 31).

Estilos de enseñanza que propician la socialización, se incluyen: el juego de roles, la simulación social, el trabajo grupal y las diferentes técnicas de dinámica de grupos. Estos estilos hacen hincapié en los objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, así como la educación en valores y las normas. En ellos, lo importante no es la ejecución individual, sino el trabajo colectivo en la clase de EF.

Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumnado en su aprendizaje, dentro de esta categoría se destaca:

- El *descubrimiento guiado*, el aprendizaje es convergente ya que solo existe una única respuesta correcta.
- La *resolución de problemas*, donde no hay una única respuesta correcta, por lo que el profesor debe ser consciente de las múltiples respuestas y prever los posibles caminos de desarrollo del proceso, que es llevado a cabo por el alumnado con total participación y libertad.

Estos estilos pretenden implicar de una forma más eficaz en un aprendizaje activo, significativo y que obligue a la indagación y la experimentación motriz, por esta razón el alumnado no solo a de aprovechar, sino que debe emitir “feedback” (Delgado Noguera y Sicilia, 2002, p. 32).

Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad, en ellos se busca la creación y el pensamiento divergente del alumnado.

Es evidente que esta clasificación permite abarcar cualquier forma nueva de enseñar, ya que la clase es mucho más diversa y no puede ser categorizada de forma estricta. Razón por la que resulta interesante conocer cuáles son los estilos de enseñanza más actuales en el área de EF.

2.2.2.3. Otras metodologías en el área de Educación Física

Como hemos ido viendo, la perspectiva metodológica asume diferentes estilos. Hecho que ha permitido encontrar propuestas que permitan a todos los estudiantes aprender y sentirse bien en las clases.

El aspecto metodológico del área de EF, continúa siendo un tema de investigación por el cual apuestan diferentes autores (Devís y Peiró, 1992; López Pastor, 2003; Manrique Arribas, 2008; Monjas Aguado, 2007, Pérez Pueyo, 2005). Por lo que es interesante comenzar este análisis actual, con la *perspectiva ecológica* de Sicilia y Delgado (2002), en él se hace referencia a la negación de un único método de enseñanza, ya que depende de otros elementos como: las condiciones de clase, los

objetivos que se pretenden conseguir, el contenido a trabajar o las características del alumnado.

Pérez Pueyo (2005) añade el *estilo actitudinal*, donde se presenta una manera real el desarrollo del individuo en términos de capacidades (motriz, afectivo-motivacional, cognitiva, las relaciones interpersonales y la inserción social), donde lo motriz se convierte en el medio y no en el fin del trabajo del área de EF. Para ello, organiza el estilo en tres aspectos clave: (a) *organización secuencial de las actitudes*, donde se motiva y se inicia al alumnado en la temática, a través de trabajo por parejas, para ir cogiendo confianza, eliminar miedos, buscar el diálogo que posteriormente trabajaran toda la clase; (b) *las actividades corporales intencionadas*, donde se desarrollan las actividades grupales con colaboración individual, en esta fase se ofrece la información acorde a las necesidades del grupo; y (c) los *montajes finales*, los trabajos se muestran a la clase, con el fin de evaluar el proceso y establecer mejoras individuales y grupales.

Estas propuestas metodológicas analizadas solicitan el derecho a todos y cada uno de los estudiantes a aprender, ya que ofrecen prácticas concretas mediante las cuales el alumnado puede participar e interactuar. La mayoría de estos estilos se basan en dos principios: (a) la adaptación de los contenidos a los diferentes participantes; y (b) el aprendizaje tutorado. Hecho que se marca, en los Principios Metodológicos y Orientaciones Didácticas de los documentos de EF de “Los Materiales para la Reforma” (Cajas Rojas 1992), donde no se habla de metodología como un elemento técnico, sino como una opción profesional llena de intenciones educativa (López Pastor, 2003, p. 211).

Otros estilos que han ofrecido cambios en el modelo didáctico de la EF, para dar una mejor respuesta al proceso de enseñanza y aprendizaje, son los estudios de Thorpe y Bunker (1982), quienes establecieron un método de enseñanza denominado *enfoque del entendimiento*, basado en un aprendizaje táctico previo al técnico, donde el alumnado comprende el juego y sus principios tácticos, como base al descubrimiento guiado y la resolución de problemas (Thorpe, 1983). En España fue introducido por Devís y Peiró (1995, 1992), basándose en lo que ellos denominan *juegos modificados*, una abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos, permitiendo una mayor participación e integración del

alumnado. El modelo comprensivo se apoya en un tipo de enseñanza y aprendizaje cognitivo cuya finalidad es la capacidad de tomar decisiones (Fraile, 2005). Los estudiantes alcanzan un punto en el que promueven el entendimiento hacia el juego y son sensibles a la necesidad por el disfrute y la participación.

Una vez reconocido en el análisis metodológico que el propio alumnado tiene un papel muy activo en el desarrollo de las sesiones, se puede comprobar cómo la enseñanza es una constante toma de decisiones tanto para el profesor como para el alumnado ante diferentes circunstancias y situaciones. A pesar de ello, y del estilo de enseñanza que utilicemos es importante tener siempre en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje deberá ir en consonancia con los objetivos propuestos y las características del contexto.

En esta misma línea, el *aprendizaje cooperativo* se presenta como otra metodología que respeta el protagonismo del alumnado en su desarrollo por el aprendizaje, aspecto que trataremos a continuación.

2.3. Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo, es un término muy utilizado y poco definido, con lo que puede ser malinterpretado. Aunque pueda parecer algo novedoso no lo es, sino que presenta una línea de larga tradición que hemos de abordar, encentrándose vinculado según Vildes y Gil (2011) a la “psicología del aprendizaje y a los movimientos de la renovación pedagógica” (p. 74), por ello las publicaciones sobre el trabajo en grupos resultan un panorama de numerosas investigaciones realizadas desde los años 70. El aprendizaje cooperativo no es una actividad, sino “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Velázquez Callado, 2004, p.61). Entendiendo por aprendizaje aquel cuyos resultados, perduran en el tiempo y permite una transferencia de los conocimientos adquiridos de unos escenarios a otros. Dentro de esta misma línea, Ovejero (1990) considera que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes” (p. 160).

Johnson y Johnson (1994), definen al aprendizaje cooperativo como “el uso educativo de pequeños grupos de manera que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el aprendizaje de los demás” (p. 54). En esta línea

(Johnson y Johnson, 1982) aseguran que el aprendizaje cooperativo es una “organización y coordinación de esfuerzos para alcanzar una meta común” (p. 214).

Slavin (1987), sugiere que el aprendizaje cooperativo se da cuando los métodos educacionales permiten a los estudiantes trabajar y aprender en grupos pequeños y heterogéneos en cuanto a habilidades y conocimientos. Bajo condiciones ideales el aprendizaje cooperativo resulta ser una estrategia de enseñanza altamente estructurada que se aprovecha del hecho de que muchos estudiantes aprenden mejor cuando interactúan con sus semejantes.

Con el aprendizaje cooperativo el estudiante adquiere habilidades sociales para trabajar en equipo, habilidades que se demandan cada vez más en el trabajo. Algunas de estas habilidades son: (a) participar como miembro de un equipo; (b) enseñar a otro; (c) prestar atención al resto de los compañeros; (d) ejercitar liderazgo; (e) negociaciones para llegar a una decisión; y (f) trabajar con diversidad de culturas. Todas estas habilidades están ligadas al aprendizaje cooperativo según (Slavin, 1987).

De estas definiciones podemos extraer que, el alumnado aprende a ayudarse siendo capaz de trabajar en grupo autónomamente, son capaces de desarrollar habilidades sociales, del mismo modo que se autorregulan en los conflictos y despliegan aspectos afectivos hacia sus compañeros.

2.4. Características del Aprendizaje Cooperativo

Una vez especificado qué se entiende por aprendizaje cooperativo, el siguiente paso consiste en ver qué aspectos desarrolla para entender la acción educativa. En la actualidad se reconocen cinco características sin las cuales no puede haber aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994). Estas son: (a) interdependencia positiva; (b) interacción promotora; (c) responsabilidad individual; (d) habilidades interpersonales y de pequeños grupos; y (e) procesamiento grupal. De este modo en las siguientes líneas se irán analizando los diferentes aspectos.

Interdependencia positiva, se trata de comunicar al alumnado la meta grupal, donde entiendan que son responsables del aprendizaje de sus compañeros, asegurándose que todos aprenden adecuadamente, los estudiantes confían unos de otros para completar la tarea diseñada. Por un lado, cada uno de los miembros del grupo ha de ser conscientes de la importancia de su aportación, así como de sus acciones y la estrategia de aprendizaje... Por otro lado, han de saber la importancia de sus reflexiones en cuanto a las aportaciones de sus compañeros. El resultado de cada uno depende de las

aportaciones de todos, siendo el trabajo la suma de todos, y no por separado. En este momento los niños aprenden directamente actitudes, valores, habilidades que no pueden obtener de los adultos, ellos están evidenciando los aprendizajes, que luego verbalizaran y que les permitirá ir adquiriendo, aspecto muy difícil si nos remontamos a una metodología directiva de clase magistral.

Responsabilidad individual, se refiere a como los estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea para su grupo. Tanto para hacer su papel en lo acordado, como en el compromiso con sus compañeros a la hora de intervenir en el aprendizaje. De manera que no deben permanecer como meros ayudantes pasivos sino aportar su experiencia reciente, visión y posibilidades de solución, en los progresos propios y en el de sus respectivos compañeros. Estas estrategias de responsabilidad, intentan asegurar que no haya “viajeros gratuitos” (Dyson, 2010) o “efecto polizón” (Slavin, 1987). En este momento el alumnado comienza a compartir y a generar situaciones de autonomía.

En los grupos de aprendizaje cooperativo, la tarea está claramente definida y estructurada. Las metas de cada tarea son claramente explicadas. Si el proyecto es grande, las partes del proyecto son divididas para especificar claramente las tareas individuales para que finalmente se sepa quién debe hacer que, en el producto final.

La interacción cara a cara, es la discusión directa dentro del grupo, mientras los componentes están muy próximos entre sí. El esfuerzo de asumir un reto, por una parte debe motivar al alumnado, convirtiéndose en un incentivo de aprendizaje, siendo la metodología cooperativa el vehículo en que los alumnos desarrollan sus aprendizajes significativos y reflexivos. Se trata de aprender que cuando uno aporta sus experiencias a los demás, será recompensado con las de los otros cuando le hagan falta, de manera que todos y cada uno de los alumnos y alumnas trabajan para el resto, a la vez que los demás trabajan para ellos. Las personas han de estimular y favorecer los aprendizajes del resto de compañeros. Los niños aprenden a ver las situaciones y problemas desde otra perspectiva que las suyas propias, a través de sus interacciones con los compañeros, (Ovejero, 1990).

Habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos que desarrollan los estudiantes para posibilitar la comunicación libre y fácil entre el grupo, con el fin de escuchar y tomar decisiones de manera conjunta, así como proporcionar feedback y animarse unos a otros. Los alumnos son los que gestionan sus aprendizajes y

progresos, aprenden a apreciarse y a confiar en los demás. La capacidad de trabajar en equipo les permite enriquecerse a partir de las aportaciones verbales que le puedan transmitir el resto de sus compañeros. También son las ejemplificaciones que unos hacen sobre los otros o las correcciones sobre lo realizado. El grupo debe conocerse, respetarse y confiar en sí mismo como persona individual y como la suma de individuos, asumiendo que ellos mismos también han de gestionar sus propios conflictos. En este caso están produciendo y forjando su identidad social coherente e integrada, pues es a través de las relaciones sociales donde desempeñan los diferentes roles, comienzan a percibirse a sí mismo, se dan cuenta de sus similitudes y de sus diferencias, aprenden a apreciarse y a confiar en los demás, del mismo modo que resuelven los pequeños problemas que se puedan producir en el grupo.

Procesamiento grupal, es el diálogo abierto o las propias discusiones ante un contenido que ocurre en cualquier momento de la propia sesión. Ellos analizan las causas y consecuencias de las acciones, tanto técnicas como las que surgen en la convivencia, ya que saben que parte de la evaluación dependerá no sólo de los resultados técnicos, sino también de un resultado mínimo que deben conseguir todos y cada uno de los alumnos y alumnas de la clase. El alumnado debe ser capaz de reflexionar y valorar las actividades realizadas, sus comportamientos y consecuencias, esto les permitirá ser más eficaces y corregir o mejorar lo realizado.

Durante el desarrollo social del aprendizaje, de forma inconsciente el alumnado ha ido desarrollando situaciones y resolviendo actividades desde la variedad de perspectivas, estableciendo un desarrollo social sano, de aprendizaje divergente, Robinson (2011) que influye en los valores, que desarrollan el autocontrol y la convivencia solidaria (Fraile, 2008).

Una vez analizadas todas y cada una de sus características, comprobamos como cada uno de los estudiantes está pendiente de sus resultados, pero también de la progresión de sus compañeros, como pequeño grupo hasta llegar a gran grupo. En este sentido el aprendizaje cooperativo influye de manera muy positiva en la aceptación e interrelación social, la competencia física o motriz, en las habilidades cognitivas y la motivación por la materia en general (Prieto Saborit, 2009). Los individuos experimentan en estas situaciones sentimientos de pertenencia, de aceptación y de apoyo. Se podría deducir que, el aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo practica, ya sea tanto por la consecución del

logro común, por la necesidad de un diálogo, o por la manera con la que se animan unos a otros. En definitiva, solo hay aprendizaje cooperativo si hay diálogo auténtico, un diálogo con vocación de convencer y con validez en función de los argumentos (Learreta, 2005).

2.5. Métodos de enseñanza en el Aprendizaje Cooperativo

Antes de entrar en mayor profundidad con el aprendizaje cooperativo, queremos dar un paso más analizando diferentes estructuras de esta metodología en las clases de EF. En algunos casos son específicos para la asignatura de EF, en otros son adaptaciones técnicas en asignaturas más conceptuales.

Los diferentes métodos de enseñanza que se relacionan con el aprendizaje cooperativo se encuentran relacionados con el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas, la competición, y los métodos de evaluación individual (Ovejero, 1990).

El modelo *Jigsaw o puzzle*, fue diseñado por Aronson (1978). Es un grupo de cinco a seis estudiantes heterogéneos en sexos, etnia y nivel. Cada uno de los integrantes del equipo se encargará de un aspecto del tema, ya que la tarea se divide en tantas partes como miembros componen cada grupo. El profesor entrega la información y cada uno será el responsable de entenderla y aprenderla, para luego explicársela al resto del grupo. Existe una comisión de expertos formada por las personas de los distintos grupos, con el fin de analizar la información proporcionada y consultar dudas al docente, para mejorar el conocimiento. Ellos volverán a sus grupos correspondientes y se ocuparán de que cada compañero aprenda la información que ellos dominan.

El modelo de *Student Team Learning*, fue diseñado por Slavin (1986). El fundamento de este modelo, se resume en la utilización de metas en los que el éxito grupal solo puede ser alcanzado si todos los miembros del grupo aprenden los contenidos adecuadamente. Las características fundamentales son las siguientes: (a) los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de cuatro miembros; (b) se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; (c) cada estudiante es evaluado individualmente; y (d) los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito sólo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido. Dentro de este mismo modelo encontramos cinco métodos: *Student Teams Achievement Divisions (STAD)*, *Teams Games Tournaments (TGT)*, *Team Assisted Individuation (TAI)*, *Cooperative Integrated Reading &*

Composition (CIRC). El primero de ellos es el más simple, y se ajusta de forma estricta a la descripción anterior del *Student Team Learning*. El método *TGT* sustituye la evaluación individual por torneos entre los equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza. El método *TAI* fue especialmente diseñado para la enseñanza de las matemáticas, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables. Por último, el método *CIRC*, fue especialmente diseñado para la lectura y la escritura, se organiza en torno a clases de lectura para grupos heterogéneos y trabajo cooperativo para producir el texto escrito.

Otro modelo de aprendizaje cooperativo, es el denominado *Learning together*, fue diseñado por Johnson y Johnson (1975) basándose en las características del aprendizaje cooperativo. Los grupos de dos a cinco integrantes, abordan una única tarea, en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Éste modelo presenta cuatro pasos: (a) selección del tema; (b) toma de decisiones; (c) trabajo en grupo; (d) discusión; y (e) supervisión de los grupos.

En cuanto al modelo de *Group Investigation*, plantea que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros, para tratar un tema que posteriormente se propondrá a toda la clase. En ese momento cada grupo deberá hacer un informe y una presentación para el gran grupo.

El quinto método lo encontramos en el *Co-op Co-op Play*, fue diseñado por Grineski (1996). Ante este modelo se recuerdan las conductas que facilitan la acción de la cooperación, y la animación al resto del alumnado. El discente y el profesor han de reforzar las habilidades y los comportamientos que facilitan que el grupo alcance su objetivo. Un aspecto interesante en este modelo, es que en la evaluación se recogen ideas que facilitaron y dificultaron el logro del objetivo propuesto.

Otra estructura orientada a la EF está basada en otra desarrollada por Kagan (1985), denominada según Grineski (1992) *Piensa, comparte, actúa*. El profesor propone un desafío cooperativo, uno que requiera la ayuda de todos para poder ser resuelto. El alumnado piensa de forma individual las soluciones para resolverlo, para después exponerlo al resto de sus compañeros. De esta manera el grupo consensua y elige de entre todas las soluciones la más eficaz, una vez que se ensaya tienen opción a mejorarla, para conseguir el reto propuesto.

En el 2003, Velázquez propone el modelo de *Yo hago, nosotros hacemos*. Ante este modelo el docente forma grupos de cuatro a seis personas heterogéneas, y propone

una tarea motriz abierta, con diferentes posibilidades de ejecución correcta. Cada miembro del grupo ensaya las diferentes propuestas y, de entre todas, eligen dos. Posteriormente, cada integrante del equipo lo expone a sus compañeros y se convierte en el responsable de que todos sus compañeros del grupo realicen la tarea correspondiente.

Muy similar es el modelo de *Descubrimiento compartido*, elaborado por Velázquez (2003). Donde las propuestas diseñadas por el alumnado son modificadas a medida que el grupo va aumentando, ya que la pareja se junta con otra para formar un grupo de cuatro, que posteriormente se juntará con otro para formar un grupo de ocho, y así sucesivamente hasta llegar al gran grupo. Con este modelo, propuesto por otros autores (Pérez Pueyo, 2005) los grupos van mejorando las propuestas elegidas, consiguiendo una mayor autonomía y socialización.

Bajo esta misma línea, encontramos la *Scripted cooperation*, donde los grupos aumentan de tamaño a medida que aumenta la dificultad del aprendizaje cooperativo.

Una vez tratadas las diferentes estructuras que comparte la metodología del aprendizaje cooperativo, y que no solo determinan parámetros del trabajo del alumnado, sino que proporcionan información adecuada para corregir errores. Conviene tratar como la práctica cooperativa a través del diálogo, favorece la socialización. Aspecto que abordaremos a continuación.

2.6. La socialización y la comunicación en la educación

Freire (1970), define el aprendizaje dialógico como la acción comunicativa entre el maestro y los estudiantes, o los estudiantes entre sí, que hace que el conocimiento se construya mediante la palabra.

Un punto importante en la socialización y que se encuentra en el aprendizaje cooperativo, es *la zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1995). Este desarrollo es clave, ya que la relación del individuo con otros miembros de su contexto le permitirá resolver problemas que por sí solo no sería capaz. Esto propone un medio donde la socialización y el diálogo, son útiles para una educación de calidad. El diálogo es la base de los aprendizajes, pudiendo modificar las decisiones, adaptarse a los intereses del grupo, y conseguir que todo el alumnado aprenda. Vildes (2011), lo entiende como la fecundación cruzada de ideas.

En 1998, Gardner apunta la importancia de la inteligencia social en el desarrollo del aprendizaje, ya que la inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa

diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner, introdujo la idea de *inteligencia interpersonal* (capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas), y la *inteligencia intrapersonal* (capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para este mismo autor, los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva, sino que define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas. Por esta razón, el diálogo debería suponer un alto grado de compromiso con los demás, de implicación en un proyecto compartido, que permita desarrollar habilidades sociales de comunicación, para consensuar, argumentar, reflexionar o dialogar. En definitiva una actividad crítica de aprendizaje, al servicio del conocimiento auténtico que les permita llegar a ser “aprendices seguros, conectados y participativos a lo largo de su vida” (Dyson, 2010, p. 5).

Sin embargo, no todo intercambio de palabras puede ser considerado como un diálogo, postula Barba Martín (2010), siguiendo la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas. En 1999a, Habermas propone un modelo de argumentación que garantiza la comunicación dentro de cualquier grupo social. A esto lo denomina “discurso explícito”, por estar basado en la inteligibilidad o corrección constructiva de los productos, es decir, se trata de compartir y transformar los significados entre todos los participantes, ya que lo importante es la interacción entre los comunicantes. Esta acción forma a la persona, en cuanto a sus habilidades para resolver problemas y la voluntad para comunicarse y entender al otro, es decir fomenta la intersubjetividad.

En esta misma línea, Álvarez (2001) afirmaba que “enseñar no es cuestión de conocimientos, sino de modos de razonar” (p. 37). Esas estrategias para negociar, y explicar dominando lo que uno aprende, permite que el alumnado construya su propio conocimiento.

En cuanto al diálogo y su relación con la metodología cooperativa. Learreta (2005), estima que “aprender de forma cooperativa, es una forma de buscar el consenso, de enriquecerse a partir de las aportaciones del otro. Son competencias que en ningún caso han de escaparse a la realidad escolar” (p. 2). Por esta razón, a través del diálogo y los acuerdos se (re)construye el mundo, unos argumentos que no se basan en lemas o slogans irreflexivos (Freire, 1970).

Cómo pretendemos que nuestro alumnado obtenga la mejor educación posible, el diálogo y la intersubjetividad cobran un papel importante para superar dificultades, estableciendo relaciones positivas, contribuyendo a un clima positivo de aula que asuma la integración del alumnado (Apple, 2011; Apple y Beane, 2001; Aubert et al., 2008; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 2012; Vygotsky, 1995, 1996). Todo ello, genera la adquisición de competencias sociales y ciudadanas que tanto solicita nuestro mundo actual, habilidades para aprender a aprender, aprender a debatir, a compartir, y a contrastar puntos de vista, mostrando que la superioridad se encuentra en la cooperación. Según, León (2011) una problemática fundamental que se enfrenta a la humanidad, y que reclama en cierto sentido el esfuerzo de la educación y de la sociedad, construyendo un futuro sostenible.

2.6.1. Socialización en el Aprendizaje Cooperativo

Centrándonos en el campo de la EF, diferentes autores han tratado como el aprendizaje cooperativo mejora la socialización del alumnado y mejora su capacidad de diálogo, a la vez que mejora sus capacidades motrices y cognitivas (Barba, 2010; Casey, Dyson, y Campbell, 2009; Dyson, 2002; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2005; Velázquez Callado, 2004; 2010).

El trabajo de socialización del aprendizaje cooperativo desarrollado en la escuela, ha de tener como finalidad la transferencia a otro tipo de situaciones similares. Un ejemplo de un contexto informal es el recreo, un espacio lúdico en el que ocasiones el alumnado se relaciona mediante la actividad física. Considerando que si nuestros alumnos y alumnas en la clase de EF aprenden a enjuiciar y ponerse de acuerdo sin necesidad de imponerse, conseguirán trasladarlo a otros contextos. En este caso, la transferencia de aprendizajes cooperativos ha de permitir establecer acuerdos rápidos, generar un clima adecuado de equipo, y no de que los buenos o más hábiles resuelvan la situación. En dichas situaciones, según Fraile y otros (2008) se afirma que “los jugadores reducen el individualismo, valorando la fuerza del conjunto, aceptando el papel de cada uno en la consecución de objetivos” (p. 17). Se toman decisiones aportando conocimientos al resto del equipo, pudiendo tomarse esta propuesta didáctica como enriquecedora en el proceso educativo, cuando es afrontado desde esta perspectiva.

El valor del aprendizaje cooperativo es que el alumnado pueda aprender mediante sus interacciones a desenvolverse mejor en el mundo de las relaciones

personales. Si pensamos en un grupo de alumnos y alumnas resolviendo un reto motor, la cantidad de soluciones que van surgiendo a partir de su creatividad son innumerables (aspecto que se encuentra relacionado con la característica de la responsabilidad personal e individual del aprendizaje cooperativo). Se encuentran trabajando a partir de la dinámica de comprender el reto, elaborar propuestas, seleccionar las más adecuadas y probarlas (en este caso, la interdependencia positiva entra en juego ya que cada miembro del equipo no piensa en el lugar del *yo*, sino en términos de *nosotros*, del mismo modo que, la interacción positiva permite que cada miembro anime al resto de sus compañeros, favoreciendo esfuerzos para completar con éxito la tarea asignada). A medida que el alumnado profundiza en los procesos de aprendizaje cooperativo, aumentan sus habilidades interpersonales y sociales, lo que, a su vez, favorece el rendimiento en el conocimiento. El reto al ser planteado de una manera grupal, el proceso varía ya que entran en escena, la argumentación de las propuestas a los demás, el consenso para elegir las mejores y los intercambios verbales durante la acción (habilidades interpersonales y de grupo que favorecen la comunicación y la resolución de los conflictos de manera constructiva). Es a través de estos procesos de toma de decisiones y de diálogo como poco a poco se van acercando a una solución eficaz (una reflexión conjunta sobre su trabajo que determina qué acciones resultaron útiles y cuáles no, este proceso se conoce como procesamiento grupal o autoevaluación).

En el aprendizaje cooperativo son habituales los desafíos físicos grupales, que a los aprendizajes cognitivos y motrices les unen los sociales (Fernández-Río y Velázquez Callado, 2005). Esto permite una forma social de subjetividad en la construcción de conocimientos, favoreciendo una inmersión satisfactoria en la cultura.

En el caso de la socialización, podríamos considerar al profesor como un ente relevante pero no imprescindible, en esta labor orientada al servicio del aprendizaje (Casey, Dyson y Campbell, 2009; Velázquez Callado, 2004). Driver y Oldham (1986) aseguran que no hay aprendizaje cooperativo de (re)construcción de conocimientos si no existe un plan adecuado para orientar dicho trabajo, como es concebir el currículo no como un conjunto de conocimientos y competencias individuales, sino como un programa de actividades dialógicas.

Una vez planteado la socialización como una de las características que denotan el aprendizaje cooperativo, en el próximo apartado nos introduciremos en qué se diferencia el aprendizaje cooperativo de otras actividades como el juego cooperativo.

2.7. Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Juego Cooperativo

Partiendo de que no es lo mismo trabajar en grupo, que trabajar en grupos cooperativos, Johnson y Johnson (1984) admiten que la diferencia se estriba en las siguientes características: (a) el alumnado en grupos de aprendizaje cooperativo necesitan interesarse por el rendimiento de todos los miembros, así como por el propio; (b) ha de existir una clara responsabilidad individual, donde se evalúa el dominio y la retroalimentación sobre su progreso que el grupo le proporciona; (c) se comparte el liderazgo y la responsabilidad de acciones; (d) la responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro es compartido por cada uno de los demás miembros; (e) las metas son conseguir que cada uno de sus miembros aprenda el máximo posible y mantenga unas relaciones de trabajo entre sus miembros; (f) se enseñan habilidades sociales para trabajar la colaboración y la negociación; (g) a partir del trabajo en grupo se retroalimenta a cada uno sobre lo que están haciendo; y (h) por última instancia el modelo se estructura a partir de los procesos y progresos del grupo que está trabajando.

No obstante, el aprendizaje cooperativo podría confundirse con las actividades cooperativas, ya que ambas intentan lograr un mismo objetivo. Sin embargo, estas últimas se definen como aquellos juegos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). De estas líneas, Barba (2010) extrae dos únicas características básicas, que son: (a) los objetivos se han de alcanzar por todos los participantes; y (b) todos participan en el desarrollo de la actividad.

De esta definición se puede entender como el juego cooperativo es una actividad lúdica de cooperación colectiva y no una metodología educativa, a través de la cuál diferentes personas obran y colaboran interactuando entre sí con el fin de alcanzar objetivos comunes y grupales (Omeñaca Cilla et al., 2001). Una actividad por tanto será “cooperativa si los alumnos, para conseguir el objetivo necesariamente deben ayudarse. Constatando que uno de los efectos positivos más destacables que tiene planear las actividades de forma cooperativa, es el incremento de ayuda que obtienen los menos dotados” (Rodríguez Gimeno, 2002, p. 47).

Ambas estructuras, aprendizaje cooperativo y actividad física cooperativa son un medio y nunca un fin al servicio del aprendizaje y del conocimiento, para conseguir que el alumnado aprenda desde sus características y lo comparta con el resto del grupo (Velázquez Callado, 2009). En el caso de las actividades cooperativas no existe

oposición entre las acciones de los participantes, ya que entre ellos coordinan sus esfuerzos para alcanzar un fin común. Lo que nos es cotidiano, es observar que el alumnado está habituado a competir por lo que tenderá a hacerlo aún cuando la actividad sea cooperativa, razón más que suficiente por la que atender la cooperación es un proceso que requiere de un tiempo, puesto que el alumnado debe habituarse a esa nueva forma de trabajo unido a otras acciones orientadas a democratizar las clases, mejorando sus capacidades.

El juego cooperativo podría ser utilizado dentro del área de EF como una estrategia metodológica, considerándolo como uno de los principales elementos educativos, de transmisión de valores, de relación social y de integración. Cáceres García, (1995) lo estima como una herramienta que pretende fomentar “actitudes de compañerismo y de colaboración con los demás evitando actitudes egoístas y reforzadas a través de los juegos competitivos” (p. 57). Por ende, las actividades cooperativas se presentan con un valor primordial en las dinámicas de comprensión, ya que proporcionan vivencias y experiencias que permiten el progreso personal y colectivo, la socialización, la autoestima positiva y la empatía en los alumnos y alumnas (Armengolt Herrera, 2011). Pero para ello han de constituir cuatro componentes básicos que según (Orlick, 2001) son: (a) cooperación; (b) aceptación; (c) participación; y (d) diversión. Sin embargo, los primeros pasos del alumnado en el aprendizaje cooperativo requieren de un tiempo para asumir la nueva situación y que esta sea educativa, ya que pueden generar pequeños conflictos de socialización (Barba Martín, 2010; Dyson, 2001; Fernández Río, 2003; Velázquez Callado, 2004). Según estos autores se necesita de estrategias para el diálogo que deben aprenderse para superar las primeras fases del conflicto.

Una vez analizados los primeros pasos del aprendizaje cooperativo, pasemos a tratarlo desde el área de EF, como una estrategia metodológica interesante para el trabajo en la escuela.

2.8. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo

Las investigaciones sobre cooperación no son en absoluto algo nuevo, sino que se trata de una de las más viejas tradiciones en psicología social, Ovejero (1990). Sin embargo, nadie dudaría que dos o más individuos resolverían problemas mejor cooperativamente que trabajando aisladamente, por sus efectos positivos no solo en el aprendizaje, sino también sobre la conducta social.

La transformación social en la que vivimos, toma la capacidad de dialogar como una necesidad, dándose un cambio social en las familias que están evolucionando de un patriarcado autoritario, a una concepción dialógica (Aubert et al., 2008). Sin embargo, la escuela sigue manteniendo la figura del maestro autoritario. No solo eso, en determinadas comunidades autónomas se cuestiona ofrecer al maestro y la maestra el rango de autoridad protegida por la ley. Ante esto se puede recurrir a los trabajos de Fromm (1986, 2006), quien problematiza la relación de la autoridad. Reconoce dos autoridades destructivas, ya que se imponen a las voluntades. Estas son: (a) la *autoridad evidente*, basada en el uso de la fuerza, y (b) la *autoridad anónima*, basada en el uso de la persuasión. Ambas tienen como fin anular la voluntad de las personas y someterlas, en el caso de la escuela al maestro o a la maestra, obstaculizando la autorrealización humana.

En este sentido, Jares (2004) establece una diferencia fundamental entre *violencia directa*, como la agresión física y directa, y *violencia estructural*, mucho más indirecta y oculta, presente en determinadas estructuras sociales de poder, sinónima de la injusticia social.

Diferentes autores (Barba Martín, 2007, 2009; Fernández-Balboa, 2004a, 2004b; Macedo, 1994) recogen la idea de pedagogía venenosa o pedagogía negra de Miller (1998, 2005) cuestionándose como de las escuelas ha desaparecido la autoridad evidente, pero continua la anónima basada en la seducción y la persuasión de las voluntades, una violencia oculta. Ante esta manipulación de las voluntades a través de “por tu propio bien”, o “que disgusto vas a dar a tu madre si se entera”, se establece una relación de opresión del alumnado respecto al maestro o la maestra.

La solución pasa por restaurar el concepto de autoridad, y no confundirlo con potestad. Ante ellos nos planteamos la necesidad de democratizar las aulas consiguiendo que la autoridad del maestro se base en la razón de sus argumentos y no en su posición de poder. De este modo la autoridad no es poseída por el maestro, sino otorgada por el alumnado en función de la demostración de sabiduría (Barba Martín, 2007, 2009).

Para desarrollar un aprendizaje cooperativo auténtico nos ha sido necesario un cambio en la manera de entender la docencia, ya que la labor del profesor no es dar respuestas en función de su posición de poder, sino ayudar en los procesos de toma de decisiones dejando la última palabra al grupo (Casey et al., 2009; Casey, 2010). Esto nos ha provocado un cambio en la forma de entender la docencia, pasando de centrarla

en la enseñanza a basarla en el aprendizaje, se trata de fomentar procesos para buscar el éxito en todo el alumnado, entendiendo que los caminos para lograrlo por cada persona son diferentes y que estas han de participar de él. Esto ha provocado un cambio en cuanto a que el rol en el aula ha cambiado, sintiendo que la docencia es aportar a cada niño y cada niña lo que necesita para conseguir los mejores resultados. De esta manera el alumnado se responsabiliza de revisar mutuamente lo aprendido y ayudarse para resolver las dudas y problemas que surjan. Del mismo modo, esta dinámica beneficia al profesor en una atención más individualizada, ya que puede dedicar más tiempo a explicar nuevas informaciones a otros grupos (Ovejero, 1990).

Pero antes de ahondar en qué consiste y como se desarrolla el aprendizaje cooperativo en el aula de EF, es fundamental nombrar los tres tipos de relaciones sociales que se pueden establecer en el contexto educativo, y que según Serrano (1996), son: (a) la cooperación; (b) la competición; y (c) la individualización. Estas van a ser fundamentales para que las relaciones se vayan produciendo entre el alumnado a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, considerando que el aprendizaje cooperativo es una medida de aproximación integradora entre las habilidades sociales objetivas y los contenidos educativos como hemos ido desgranando.

2.9. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo

Llegados a este punto, he de centrarme en la estructuración de las situaciones de aprendizaje cooperativo en el área de EF para que sean eficaces:

En primer lugar encontramos el *tamaño* del grupo, este ha de oscilar entre dos y seis miembros (Johnson y Johnson, 1984, p. 27), siendo seis el número límite ya que más miembros constituiría un número demasiado grande, dejando a los demás que hagan el trabajo *efecto polizón o viajeros gratuitos* (Dyson, 2010; Kerr y Bruun, 1981; Slavin, 1987). Del mismo modo, que comienzan a generarse ciertas situaciones de imposición de criterios, así los grupos de aprendizaje cooperativo necesitan ser suficientemente pequeños para que cada uno se comprometa en conversaciones mutuas mientras están realizando las metas grupales.

En segundo lugar podemos analizar la *asignación* del alumnado al grupo, conviene que sean heterogéneos con el fin de mejorar la calidad del razonamiento y aumentar las perspectivas en los que sus integrantes proceden de diferentes ámbitos y tienen distintas aptitudes (Grineski, 1996; Barret, 2003; Dyson 2003; Bähr, 2005; Gröben, 2005; Velázquez Callado, 2004). De este modo, el alumnado podrá: (a)

exponer ideas variadas, con múltiples perspectivas y diferentes métodos para resolver los problemas; (b) generar desequilibrios más cognitivos, que estimulan el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo social; y (c) se involucren en un pensamiento más elaborado (Johnson y Johnson, 1999). Otro de los aspectos, es determinar qué alumnado conformará cada uno de los grupos, existiendo diversas estrategias. Desde dejar al alumnado total libertad para elegir a sus compañeros, hasta que el profesor forme los grupos en función de una serie de criterios, pasando por formarlos al azar (Velázquez Callado, 2010).

Los *grupos estables*, se alargan en el tiempo, permitiendo que el alumnado prolongue la convivencia. Así, se elimina la posibilidad de que algún alumno o alumna evite resolver conflictos esperando que al día siguiente se cambien los grupos. Considerando que en los grupos poco estables no es tan importante afrontar el problema y buscar soluciones (Barba Martín, 2010). La estabilidad de los grupos permite que tras varias sesiones y la percepción de éxito común, consiga aumentar el consenso en las decisiones relativas a la actividad. Por esto, se considera que los grupos estables permiten conseguir en el alumnado la percepción de importancia del resto de los compañeros, el fomento del diálogo y la mejora de las relaciones a largo plazo, pese a que en los primeros días el número de conflictos pueda aumentar.

Reuniones durante el juego. Siendo tres las situaciones en las que se debe parar la clase y los grupos deban juntarse para dialogar. Estas (Antolín de la Fuente, 2005) son: (a) paradas en pequeños grupos para buscar nuevas estrategias y soluciones para la actividad que están realizando; (b) paradas en gran grupo para aclarar dudas y temas comunes sobre la actividad; y (c) paradas en gran grupo para resolver los conflictos que surgen ante la convivencia. La exposición de la diferente perspectiva por parte de los participantes se ha de enfrentar con el juicio de los compañeros, con el fin de que la medida (re)educativa que surja de la voluntad grupal, construya el caldo de cultivo que facilite la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

Otro aspecto es la *disposición* del aula, en este caso el área de EF. Las reuniones durante el juego, deberían ser siempre en círculo y estar lo suficientemente cerca unos de otros como para comunicarse eficazmente sin que les estorben los otros grupos, además el profesor tenga un fácil acceso a cada grupo, (Barba Martín, 2007; Johnson y Johnson, 1994; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004).

Asumiendo las características del aprendizaje cooperativo, para que se produzca la *interdependencia positiva*, hemos de incidir en una serie de aspectos que el alumnado tiene que aprender, ya que deben entender que son responsables del aprendizaje de sus compañeros, y asegurarse de que aprendan adecuadamente. Una forma posible podría centrarse en la explicación de criterios de éxito y puntuaciones de premios que mejoren su motivación y aprendizaje personal (Johnson y Johnson, 1984).

Por otro lado el profesor, ha de proporcionar *asistencia* en las tareas y supervisar cómo trabajan los grupos, con el fin de mejorar el aprendizaje, sugiriendo procedimientos más eficaces para trabajar juntos. Por último, cada grupo ha de ser capaz de reflexionar y *evaluar* su aprendizaje y el funcionamiento para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones, proporcionando a los grupos tiempo suficiente para que realicen su autoevaluación y coevaluación grupal al final de cada actividad cooperativa (Johnson y Johnson, 1982; López Pastor, 2006; Velázquez Callado, 2004).

Los efectos que garantizan el aprendizaje cooperativo si los clasificamos en efectos cognitivos y no cognitivos resultarían, según Johnson et al. (1981) ser los siguientes; a nivel cognitivo: (a) fomenta el rendimiento y la productividad; (b) promueve el logro; (c) mejora la calidad de razonamiento; y (d) se lleva a una mayor transferencia. A nivel no cognitivo: (a) mejora la motivación de los escolares a través de las relaciones interpersonales; (b) la curiosidad para buscar activamente más información; (c) compromiso con el aprendizaje, deseo de esforzarse por aprender, atracción por las áreas y de qué manera intención por permanecer en la escuela; (d) persistencia en la tarea evitando el abandono; y (e) desarrollo de expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración que se reflejará en unas altas tasas de rendimiento. Sin duda, el aprendizaje cooperativo impacta sobre la autoestima del alumnado ya que son conscientes de que son capaces de hacer lo que se les plantea, (García Martín,). Esto repercute además en las expectativas del maestro “profecía del auto-cumplimiento o efecto Pigmalión” (Merton, 1968).

Analizadas las utilidades y ventajas del aprendizaje cooperativo, es importante tratar las dificultades que suelen centrarse en las resistencias que genera su aplicación (Barba Martín, 2010), estas son: (a) los obstáculos entre el alumnado y profesorado por su novedad; (b) la falta de compañerismo y socialización; (c) la lentitud en los aprendizajes; (d) la implicación de una carga de trabajo diferente mucho más

concentrado y de responsabilidad por parte del alumnado y tiempo de planificación y organización por parte del profesorado; y (e) la formación y conocimiento previo tanto por parte del discente como del alumnado. Pese a las dificultades, como se muestran en múltiples estudios (Barba Martín, 2010; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004), a partir de un periodo prolongado de trabajo, se comienza a notar mejoría.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera en su oficina a treinta personas o más a la vez, cada una de ellas con sus diferentes necesidades y características incluso algunas que no quisieran estar allí. Y ese personal, sin ayuda, tuviera que tratarlos a todos con excelente profesionalidad durante diez meses, entonces y solo entonces tendremos una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula (Megyeri, 2005).

3.1. Introducción a la educación inclusiva

Esta experiencia de una oficina representa un símil de la realidad, el problema de la diversidad en la escuela, y que debemos abordar si queremos que el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, y no solo la capacidad física como se creía históricamente en EF. Es por ello que un elemento de gran importancia y que hemos de tratar es la *atención a la diversidad* tanto del grupo-clase como del Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE).

Los sistemas educativos han tendido a desconocer las minorías culturales (Vega Moreno, 2000). Hoy en día encontramos una grave dificultad en la escuela en cuanto a la inclusión y conocimiento de las mismas con respecto al resto de alumnado, es por ello que el primer acercamiento de aceptación y reconocimiento de su cultura, garantice en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo, pudiendo ser apoyado con la colaboración de todos los educandos y la comunidad educativa. Considerando que abrir las puertas a dichas familias promoverá la formación de una comunidad mucho más integradora, intercultural y formativa. Aspecto que se irá abordando en los siguientes apartados.

3.2. Definición de educación inclusiva

En el 2003, la UNESCO entiende la educación inclusiva como la educación personalizada e individual. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. El enfoque de educación inclusiva, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Por tanto, la educación propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de sociedades democráticas, desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas (Aguado Odina, 2004).

Desde una perspectiva educativa, la educación inclusiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr, razón por la que el campo educativo a de trabajar por el desarrollo de la autonomía personal, los sentimientos de pertenencia o el deseo de participar en actividades de grupo, ya que es la educación el vehículo de fuerza para luchar contra el racismo y la discriminación (Vega Moreno, 2000). Es por ello, que la ciudadanía intercultural queda amparada bajo seis valores (Soriano Ayala, 2009) que son: (a) el respeto; (b) la aceptación y el reconocimiento; (c) la cooperación y la solidaridad; (d) el pensamiento crítico; (e) la democracia cultural; (f) la globalidad ecológica; y (g) la justicia social. Tratando de buscar una ciudadanía intercultural respetuosa con la identidad de cada uno de los grupos.

En definitiva, una escuela inclusiva es “una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad del alumnado y profesorado, donde el aprendizaje sea un proceso social de relación mutua” (Fernández González, 2011, p. 9).

Echeita y Ainscow (2011) consideran que la educación inclusiva se sustenta en cuatro pilares, que son: (a) la inclusión es un proceso constante de acogida del alumnado; (b) la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) la inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras; y (d) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Como hemos visto el término educación inclusiva se encuentra lleno de matices por las diferentes maneras de definirle (Echeita y Ainscow, 2011). Por esta razón en este texto se tomara en función de la definición de Ainscow, Booth y Dyson, (2006):

Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25)

3.3. Características de la educación inclusiva

Para ello las acciones deben girar en tres aspectos enunciados por Ainscow, Booth y Dyson (2006): (a) *presencia*; (b) *participación*; y (c) *progreso, aprendizaje y logros*.

Presencia, entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado diverso y heterogéneo a los centros educativos. Desde el ámbito socioeducativo, se ha de generar un buen clima, eliminar prejuicios y estar abierto al otro, permitiendo que el alumnado nuevo y autóctono pueda sentirse dentro de una comunidad.

Arnaiz, (2003) considera una serie de características para que la presencia sea efectiva: (a) sistematicidad; (b) información/formación; (c) participación: respeto y conocimiento mutuo; (d) diálogo/interacción; (e) interdependencia; (f) dinamismo; (g) globalidad; (h) multiculturalidad/interculturalidad; (i) proyección del centro al entorno social; (j) igualdad de oportunidades; y (k) compensación educativa/aceleración educativa.

Participación, relativa a la implicación activa en la vida escolar por parte de todo el alumnado y de toda la comunidad. El propósito se dirige hacia la lucha contra la desigualdad social, generando culturas y estructuras de diálogo. Traspasar la responsabilidad al alumnado, al tiempo que les proporcionan oportunidades de ser más

incluidos, apoyados y centrados en su aprendizaje, garantiza de forma exponencial que la clase sea un lugar positivo para que los estudiantes se socialicen, trabajen y desarrollen la comprensión de los contenidos, limitando sus problemas de comportamiento en el aula (Linehan y Hastie, 2010).

Progreso, aprendizaje y logros, hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado progrese al máximo de sus capacidades, aportando para ello las medidas adecuadas. Este consiste en que todo el alumnado consiga unas competencias académicas básicas que pueda aplicar en su vida cotidiana. Entendiendo que el alumnado al menos ha de terminar con éxito la enseñanza obligatoria.

3.4. Diversidad, integración, multiculturalidad e inclusión con etnias minoritarias

La conformación de cualquier modelo de sociedad que podamos llegar a concebir, se encuentra condicionada por las instituciones escolares y la educación que queramos transmitir. Así, las generaciones asimilan una u otra cultura. Pero veamos qué se entiende por cultura. Según Torres Santomé, (2002) entiende la cultura como “los conocimientos, creencias, artes, valores, leyes, costumbres, rutinas y hábitos que las personas adquieren para formar parte de una determinada comunidad y que los identifican como integrantes de ella y, lógicamente, les permiten comprender y comunicarse entre sí” (p. 71), es por ello, que el termino multiculturalismo responda a la pluralidad y tienda a evitar la rivalidad entre comunidades que comparten territorio, garantizando una consideración positiva.

Por tanto, (Aguado Odina, 2004) la educación intercultural propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas, desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas.

La educación intercultural surge en el momento en que se encuentran conviviendo grupos claramente diferenciados, pero actualmente se encuentra como un tema de moda y una urgencia social (Rodríguez Izquierdo, 2009). Resultando ser necesaria e imprescindible, para que las relaciones entre personas y comunidades culturales diferentes, puedan aspirar a una mejor comprensión y respeto.

Desde una perspectiva educativa, la ciudadanía intercultural se convierte en un intento de ver la diferencia cultural no como un obstáculo a salvar sino como un

enriquecimiento a lograr. Aspectos que desde el campo educativo se ha de trabajar, con el fin de conseguir un mejor desarrollo de la autonomía personal, y fomentar los sentimientos de pertenencia o el deseo de participar en actividades de grupo. Es por ello, que la ciudadanía intercultural queda amparada bajo seis valores (Soriano Ayala, 2009) que son: (a) el respeto; (b) la aceptación y el reconocimiento; (c) la cooperación y la solidaridad; (d) el pensamiento crítico; (e) la democracia cultural; (f) la globalidad ecológica; y (g) la justicia social. Todo ello, busca una ciudadanía intercultural respetuosa con la identidad de cada uno de los grupos.

3.5. La atención a la diversidad

Asumir la diversidad significa reconocer el derecho a la diferencia como valor educativo y social (Ríos Hernández, 2003, p. 214).

Una parte de los actuales trabajos de investigación educativa, hacen alusión a una postura deseable, y es que el alumnado inmigrante o con retrasos académicos salga lo menos posible del aula ordinaria. El riesgo estriba en el aislamiento del alumnado, que no hace sino influir en la dificultad para las relaciones, entendiendo que es a través de los compañeros como se aprende, y se favorece la integración (Cabrera, 2003; Quintana, 2003; Navarro, 2002; Pérez y Pomares, 2002).

Si de lo que se trata es asistir en el aprendizaje, podría cuestionarse el beneficio y las ventajas que supone agrupar al alumnado. Para este tipo de estudiantes, pero en general para todos los niños y niñas, que las actividades estimulen el aprendizaje cooperativo, permite que las interacciones entre estudiantes y profesores sea mucho más cercana, potencie la reflexión y el autoaprendizaje, y que se trabaje la motivación y la comunicación. Todo ello, supone un avance enorme tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, favoreciendo la apreciación de todas las culturas presentes en la escuela (Aguado Odina, 1996; Díaz Aguado y Andrés, 1996).

Pero fuera del aspecto teórico, existe una realidad lingüística y negativa que hemos de tratar, y es que acudimos con normalidad al uso de las etiquetas con el fin de homogeneizar (Barba Martín, 2005), categorizando al alumnado según acaten la autoridad y disciplina, percibiéndolos como pertenecientes a categorías que los distinguen del resto (déficit sensoriales, minorías étnicas, sobredotación...). A partir de esas clasificaciones percibimos al sujeto, tenemos una disposición hacia él y esperamos un determinado comportamiento, por ejemplo: conceptos que se refieren a categorías, “es un niño *gitano*, de primer curso, *hiperactivo* y *desafiante*, que responde

negativamente a las tareas exigidas, con muy pobre ortografía, que tiene un *bajo cociente intelectual*, es *irrespetuoso* con sus compañeros y tiene *dificultades de integración* por ser de una etnia gitana...” (VVAA, 2002, p. 54). Terminología engañosa que denigra al alumno y condiciona nuestras expectativas.

Como se puede observar en el ejemplo nos empeñamos en configurar una escuela homogeneizadora, y por ello categorizamos. Sin embargo, Gardner (1998) alude a, que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños y niñas como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y, así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo para todos los educandos. Ante esta afirmación, la educación ha de crear singularidades, construir personas con un sello único, con la premisa de que sean solidarias, a fin de hacer posible el vivir juntos, compartir ideas y valores, fomentar actitudes de apego, cooperación y solidaridad, en definitiva la escuela a de buscar la igualdad, al tiempo que estimula su individualidad expresiva y creadora.

La igualdad de oportunidades de acceso a la cultura no puede confundirse con la homogeneidad de oportunidades de aprendizaje (Pérez Gómez, 2002). Nuestra tarea actual es provocar, orientar y acompañar el aprendizaje educativo de todos para construir de forma autónoma sus propios criterios y esquemas de comprensión natural, social y cultural, así como de sus sentimientos y formas de comportamiento.

Para llevar a cabo este proceso educativo, no cabe realizarse de otra forma que crear y adaptar el currículo a una organización de proyectos de trabajo (interpretación, participación interactiva y experimentación), que se adapte a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y expectativas de los grupos. Santos Guerra (2002), lo considera como un cambio que afecta a tres ámbitos: (a) al *institucional*, donde el centro desde el proyecto curricular ofrezca planes y seguimientos que garanticen la convivencia entre los alumnos y la formación no solo del alumnado, sino también del profesorado; (b) en cuanto al *ámbito curricular*, concretándose en el tiempo, en el espacio del aula, los agrupamientos sean flexibles, creación de ambientes de aprendizaje, en la evaluación, metodologías en función de las capacidades, los intereses, las actitudes... que potencien la creatividad, para que todos aprendan juntos, y estimulen a que otros aprendan, este planteamiento exige la cooperación multiplicando la eficacia del aprendizaje, haciéndolo satisfactorio, son programaciones didácticas contextualizadas en función de la realidad; y (c) en el *ámbito comunitario*, este mismo

autor lo denomina permeabilidad, donde el centro educativo debe abrirse al entorno, establecer un dialogo abierto entre la sociedad y la escuela. Se trata de una actuación colegiada de todos y cada uno de sus integrantes.

3.6. La colaboración de las familias en la escuela

En la mayoría de los centros educativos partimos de un contexto en que las familias tienen cierta participación en la escuela orientada a las entrevistas tutoradas, pero no llegan a tomar decisiones ni a tener una incidencia significativa dentro de ella.

Los grupos interactivos representan la concreción del aprendizaje dialógico y de los principios que orientan las Comunidades de Aprendizaje en el aula (Flecha y Castro, 2005), lo orientan como una organización de aula distinta a la tradicional, en la que la clase se divide en grupos heterogéneos, en cuanto al género, el nivel de aprendizaje y el origen cultural. Estos son dinamizados por una persona adulta y voluntaria, siendo el propio maestro quien comparte su protagonismo. Estas personas, pertenecientes en ocasiones de otras culturas, pueden ser o no familiares del alumnado del centro, las cuales deben intentar que se produzcan interacciones entre iguales lo más ricas posibles.

La interacción cultural consigue el respeto hacia otras culturas, manteniendo unido al grupo clase. Del mismo modo, que la relación elimina los prejuicios que pudieran tener tanto las familias como los compañeros autóctonos, evitando la segregación del alumnado que se considera diferente.

El alumnado con un nivel más avanzado ayuda a los compañeros que presentan dificultades, siendo este uno de los principios del aprendizaje cooperativo (aprender a compartir, a ayudarse y a respetarse). De este modo, la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el diálogo y el trabajo en equipo que se van desarrollando resultan muy útiles y valoradas en la sociedad actual. Abajo Alcalde (1996), asume que tras el conocimiento y acercamiento de la propia cultura a nuestra realidad, garantiza el aprendizaje, la relación interpersonal y el deseo de seguir aprendiendo.

3.7. La educación inclusiva en Educación Física

El área de EF resulta una de las materias donde el alumnado más se encuentra en contacto con sus compañeros, de ahí que todas las actividades deban ser utilizadas como una herramienta importantísima de integración en las aulas, dando a conocer las diferentes culturas, sean capaces de gestionar los apoyos y ayudas, y fomenten valores educativos. La diversidad es algo que forma parte en nuestras aulas acentuando la

necesidad de entender la integración como una responsabilidad compartida y no individual, que requiere la implicación de todos, estableciendo un currículo abierto y adaptado a las necesidades, con un material alternativo, en el que los agrupamientos potencien la interacción social y promuevan la reflexión conjunta para facilitar el desarrollo de la comprensión a través de la práctica. Todo ello, resultaría un medio de transformación social y mejora educativa (Santos Guerra, 2002). Entre todos se ha de buscar y construir una escuela más justa y atenta a la diversidad.

Pero ¿qué hace que la inclusión en EF no sea eficiente? Siguiendo a diferentes autores (Moriña Díez y Puente Bautista, 2000; Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2002), los problemas de la integración se centran en la escasa preparación pedagógica, falta de tradición, poca implicación y coordinación, rigidez de los contenidos académicos, tratamiento en grupos homogéneos y la falta de programaciones dinamizadoras.

Así, es necesario desde la escuela promover espacios para desarrollarlo (Prat, 2003). Consiguiendo que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y por tanto, valorado (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Ríos (2009), contempla la EF como una de las áreas más interrelacionada con el resto de materias. De ahí, la necesidad de que la escuela con el apoyo transversal, adopte medidas organizativas y curriculares que vayan más allá de la intervención docente, de manera que presenta una serie de estrategias que pueden facilitar la participación activa y efectiva del alumnado. A continuación se presentan las estrategias de inclusión en el área de EF, basadas en Ríos (2004; 2005):

- *La educación en actitudes y valores*, será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad.
- *El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas*, como hemos comentado en el punto 2, el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva, con el fin de maximizar el aprendizaje de todo el alumnado y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención. Por tanto, deberíamos repensar cuáles son las prácticas habituales en la EF escolar para adaptarlas a este marco.

- *La enseñanza multinivel*, facilita que el profesorado diseñe una sesión para todo el alumnado posibilitando la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula. Collicot (2000), afirma que de esta manera los objetivos estarán definidos para cada alumno o alumna, pero como todo el alumnado comparte actividades, la elección de una tarea será cuestión del alumnado reflejando un equilibrio entre la necesidad de tener éxito y la necesidad de aprender nuevos contenidos.
- *La adaptación de las tareas*, conociendo las características del alumnado, se estará en condiciones de proponer una tarea adecuada a las necesidades de los mismos.
- *La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas*, el alumnado comparte tareas en un grupo, por tanto se van a dar una serie de relaciones que serán positivas o negativas, y que puede influir en su nivel de participación, en sus posibilidades y deseos de aprendizaje. Un recurso útil para afrontarlo, es el de compensar las limitaciones que provocan los efectos de la discapacidad (Ríos, Bonany, Blanco y Carol, 1998; Ríos, 2001). Se trata de posibilitar roles activos en los diferentes retos, que permitan la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural.
- *Compartir el deporte adaptado a las personas con discapacidad*, desde la participación, en pequeños grupos pueden conocer otras modalidades deportivas.
- *El asesoramiento y el apoyo*, se trata de evitar la dependencia del alumnado con el adulto, buscando estrategias que formen a los compañeros del grupo clase para que sean éstos los que faciliten el apoyo o la colaboración. Así mismo, se consiga que el propio alumnado con necesidades solicite el apoyo cuando lo necesite. La interdependencia positiva que se genera en el grupo fomenta que el alumnado acepte las adaptaciones de las tareas, como un recurso que posibilita que todos jueguen, se diviertan, se relacionen y aprendan en un entorno inclusivo.

Otro de los aspectos importantes a tratar en el área de EF es el abuso de la utilización de actividades competitivas, ya que puede ir en detrimento de la cooperación, pudiendo llegar a ser una fuente de exclusión (Ríos, 1986). Velázquez

Callado (2004), llegó a la conclusión de que el juego cooperativo fomentaba la aparición de conductas prosociales en comparación con las actividades individuales o competitivas. De ahí, la importancia de ir incorporando con más intensidad juegos y actividades cooperativas como recurso útil en la promoción de una EF educativa e inclusiva. No obstante, la participación activa del alumnado con discapacidad, o de minorías étnicas en nuestras sesiones no es tan sencilla, dado que, entre otras variables que intervienen en el proceso, el niño o la niña comparte tareas en grupo. Por tanto, se van a dar relaciones que serán positivas o negativas en función de la dinámica del grupo, y que pueden influenciar en su nivel de participación y, por tanto, en sus posibilidades, expectativas y deseos de aprendizaje. Por todo ello, es importante tener en cuenta y prestar atención que la EF tiene potencialidades contradictorias (Ríos, 2009), y que hemos de velar, sea por sus agrupamientos, espacios, tiempos, verbalizaciones, etc. convirtiendo las sesiones de EF en experiencias más socializadoras e inclusivas.

4. EDUCACIÓN EN VALORES

Cuenta una leyenda persa que, al comienzo de los tiempos, los dioses repartieron la verdad, entregando a cada persona una pequeña parte. De tal manera que, para reconstruirla, hiciera falta poner el trozo de cada uno. No hay parte insignificante, innecesaria. Todas resultan imprescindibles para reconstruir la verdad. Según esta hermosa leyenda, *verdad* y *comunicación* serían dos caras de una misma moneda.

4.1. Introducción a la educación en valores

La participación no solo es un derecho de todas y cada una de las personas, sino un deber que reconstruir la verdad (Santos Guerra, 2003).

La leyenda persa, transmite como el alumnado debe desarrollar una competencia que le capacite para hacer frente a las numerosas situaciones con las que se va a enfrentar, desarrollando aspectos positivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y de motivación hacia el aprendizaje. Va a aprender a trabajar en equipo y esto conlleva desarrollar multitud de valores, se trata de *Aprender a hacer*. No se trata tanto de una cuestión individual, sino social. Somos seres gregarios que vivimos en sociedad, por esta razón hemos de *Aprender a vivir juntos*. El alumnado a de desarrollar

muchos sentimientos, como la comprensión del otro, la ayuda, la tolerancia, y el respeto (UNESCO, 2012).

La educación formal posee un objetivo básico, contribuir al proceso de humanización, entendida ésta como camino hacia la emancipación (Herzog, 1992). Ya que la construcción de la propia identidad moral solo es posible desde contextos que permitan la elaboración autónoma de principios consistentes de valor, con los que poder analizar críticamente la realidad, en la que la persona se ve implicada. La autonomía personal se ejerce desde la libertad responsable, lo que implica, necesariamente, la elaboración de criterios de valor propios, no supeditados a obligaciones de carácter externo. Desde esta perspectiva que nos proporciona el diálogo intersubjetivo, razonado y no exento de sentido crítico en su dimensión colectiva, trata de configurar un espacio común orientado hacia una vida colectiva más justa, desde posiciones que aceptan la pluralidad de puntos de vista y de modos de entender lo que cada uno concibe como una buena forma de vivir juntos (Buxarraís, 1991).

En este sentido, la educación de personas dialogantes, capaces de comprometerse con criterios morales, desde la perspectiva que ofrece la razón y la comprensión crítica, conlleva la necesidad de proveer contextos en los que el alumnado aprenda a enjuiciar con los demás su propia visión del mundo y hacer coherente la relación entre los juicios de valor y las propias acciones (Martínez, 1992; Ruíz Omeñaca, 2004).

La idea de humanización, según Ruíz Omeñaca (2004) representa el lugar común en el que se sintetizan la autonomía, la independencia de juicio y el ejercicio responsable de la libertad, en el plano individual, y la actuación coherente hacia el plano social. En el ámbito educativo, no supone sino una práctica de aproximación a los elementos inherentes de esta idea de humanización.

De lo que se trata es a través de la educación, experimentar el mundo natural y humano para adquirir las capacidades necesarias para aprehenderlo; de desarrollar la sensibilidad que nos permita disfrutar, de adquirir el sentido crítico necesario para analizar lo personal y lo social desde la luz que nos da la razón y el compromiso de vivir de una forma más humana (Ruiz Omeñaca, 2002).

4.2. La educación en valores

Es difícil encontrar una definición de educación en valores que sintetice y esclarezca su significado. Sin embargo, de forma general se entiende como la tarea

intencional encaminada a propiciar que las personas “descubran, interioricen y realicen un conjunto de valores de forma que éstos les impliquen cognitiva, afectiva, volitiva y conductualmente. Trata de poner énfasis en aspectos como la autonomía del alumno, la reflexión crítica, la libre elección, la aceptación heterónoma, la implicación social, o el sentido del compromiso con la acción” (Ruiz Omeñaca, 2004, p. 18).

Valseca Martín, (2007) corrobora como la educación en valores es un proceso de desarrollo y de construcción personal, tratando de encontrar espacios para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios que le van a permitir enfrentarse de forma crítica a la realidad.

Durante la formación integral de la personalidad del alumnado, la escuela tiene una misión fundamental que se concreta en la transmisión de una serie de valores que, aunque implícitos es importante destacar; porque “la auténtica educación en valores, más que enseñarse, se transmite. Facilitando la convivencia entre las personas y que se sustentan en el respeto a los derechos humanos” (González Peña y Valle Lorenzo, 2006).

Jares (2004) sugiere el “enfoque socioafectivo” (p. 40), un método de aprendizaje centrado en el diálogo argumental, las experiencias y la reflexión ante cuestiones de índole moral que suscitan conflictos o problemas de decisión. En el caso de la EF se puede plantear a partir de los mismos acontecimientos que devienen durante la clase. Tras una vivencia real, el alumnado describe y analiza las reacciones de las personas en pequeños grupos, que son contrastadas con el gran grupo. Es el alumnado quien en un ambiente de seguridad y concordia desarrolla capacidades empáticas. Siendo un hecho que la educación deba formar para la convivencia (Ortega, Mínguez y Saura, 2003). En esta misma línea resulta necesario que para tomar una posición, verbalizarla y transmitirla, el alumnado sustente con argumentos sus puntos de vista y los enjuicie o correlacione ante otros, se trata de desarrollar habilidades de diálogo y negociación con el fin de llegar a consensos. El sentido estriba en que los valores son enseñables, y orientados a la acción de las personas, consiguiendo sujetos participativos en relación con el resto de compañeros, para que afronten los conflictos con un grado de respeto y aceptación (Jover, 2000; Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

4.3. Los valores en la educación

La iniciación de su tratamiento no resultaría un problema, porque es desde los primeros años escolares, donde los niños y niñas pueden desarrollar una actitud

reflexiva sobre lo que piensan y sienten acerca de sí mismos y de los otros. Es fundamental que en las primeras etapas conozcan sus derechos, clarifiquen sus valores, identifiquen cuáles son sus prejuicios, acepten las diferencias y logren asumir actitudes de mediación en la (re)solución de conflictos.

Pero ¿cómo se adquieren los valores? Según Kohlberg (1992), los juicios morales, son integrados por procesos de carácter cognitivo que permiten tomar decisiones entre diferentes formas de actuación, de modo acorde con una escala de valores que se va reorganizando de forma consecutiva. Su método se plantea en una serie de dilemas morales hipotéticos que se van planteando al sujeto, y este tiene que buscar soluciones posibles. Estos dilemas implican a la dimensión moral de la persona. Pero lo que a Kohlberg le interesa, no es la solución escogida, sino las razones morales aducidas para su elección. A través de sus diferentes estudios, comprobó como el desarrollo de los valores morales de una persona, se sitúan dentro de un continuo que representa el desarrollo de la personalidad, influido a su vez por la evolución del razonamiento cognitivo y por el progreso en la percepción pedagógica.

Kohlberg (1963; 1992), obtuvo como resultado tres niveles de desarrollo moral, cada uno de los cuales está dividido en dos estadios. Estos son:

Nivel I: Preconvencional, el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener de forma constante las normas convencionales de carácter social.

Nivel II: Convencional, propio de los adolescentes y de muchas personas adultas. Se caracteriza por la conformidad con las normas, acuerdos y expectativas sociales que se respetan y se utilizan a la hora de realizar juicios morales, precisamente por ser propias de la sociedad en la que el individuo está inmerso. En este sentido, los intereses individuales quedan supeditados a los intereses y puntos de vista del grupo social al que pertenece.

Nivel III: Postconvencional, alcanzado por una minoría de adultos, una vez terminado el período de la adolescencia. Implica la aceptación de las normas de la sociedad tomando como base la aprobación de los principios morales que subyacen a dichas normas. Pero si entran en conflicto las normas sociales con los principios de carácter moral del individuo, éste analizará la realidad partiendo de sus propios principios morales. Esto se produce, porque el pensamiento individual va más allá de la mera adhesión de las propuestas morales que sigue la sociedad en la que la persona se siente inmersa.

Asumiendo que la educación en valores en la escuela ha de afrontarse desde la transversalidad de las distintas áreas, a la hora de ser trabajados nos referiremos a aquellos que deriven de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), los que rigen la vida en democracia y a los que permiten que la humanidad progrese.

En cuanto a su tratamiento, educar en valores no es adoctrinar, se trata de propiciar la reflexión individual y colectiva, la sensibilidad moral, la capacidad crítica y el diálogo, para que el alumnado pueda elegir ante el amplio espectro de valores que se le ofrecen (Omeñaca et al., 2001).

Llegados a este punto veamos cuales son las características de la educación en valores.

4.4. Características de la educación en valores

La educación en valores trata de concretar diferentes elementos, que según Ruiz Omeñaca (2004) son: (a) la educación en valores como socialización; (b) como clarificación; (c) como formación del carácter; y (d) como construcción de la personalidad moral. Aspectos que abordaremos a continuación.

La educación en valores como socialización, se promueve en el marco educativo desde el diálogo, desde el ejercicio de una disciplina no coactiva, que respete la libertad individual, pero que despierte también en el alumnado el interés por participar en un marco hacia la integración social (Durkheim, 1996 citado por Omeñaca 2004).

La educación en valores como clarificación, la escuela no ha de transmitir valores, se aboga por orientar la educación a través de un proceso de reflexión y libre elección (Raths, Harmin y Simon, 1967; Slavin, 1999). Se concreta en procedimientos que contribuyen a que el alumnado realice una revisión crítica de sus metas, sentimientos, preferencias intereses y experiencias con el objeto de delimitar cuáles son sus valores.

La educación en valores como formación del carácter, el proceso educativo se orienta hacia la formación de hábitos y modos de actuación vinculados con esos valores, como reflejo de la puesta en juego de una recta personalidad. La actuación del educador, se dirige hacia la creación de un entorno de confianza, respeto y libertad, la presencia de modelos adecuados y la creación de situaciones en las que el alumnado ponga en juego de forma repetida actos que le permitan formar su carácter y alcanzar la virtud.

La educación en valores como construcción de la personalidad moral, su finalidad es contribuir al desarrollo de una personalidad moral autónoma, y propiciar el

consenso y el compromiso, a partir de criterios de racionalidad y diálogo, en torno a los valores reconocidos como universales que garantizan la vida en democracia y el respeto a los derechos humanos.

En definitiva la autonomía, la racionalidad y el diálogo representan los pilares fundamentales sobre los que se asienta todo proceso de acercamiento, comprensión crítica y compromiso (Ruiz Omeñaca, 2004).

4.5. Conceptos que justifican a la educación en valores

Uno de los debates en torno a la educación ha estado centrado en el ámbito axiológico, un movimiento pedagógico que gira en torno a la importancia que posee la educación en valores para el desarrollo personal y social.

Conceptos como actitudes, valores, normas, ética o moral conviven en la esfera de la actividad pedagógica compartiendo posiciones y, también significados. Es preciso, por lo tanto, determinar con claridad sobre qué terreno nos movemos, para a partir de ahí., tratemos de indagar en los aspectos que dan respuesta a los valores de la EF.

4.5.1. Valor

En 1986, Vander Zanden lo definía como, los principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas. En esta misma línea, González Lucini (1990) añade que un valor son los proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.

Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar y cooperar que criticar y fastidiar. “La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad” (Vásquez, 1999, p. 3).

El concepto de valor hace referencia a concepciones, creencias y principios referidos a formas de conducta y modos de vida deseables, con los que la persona mantiene su pensamiento y orienta su acción (Ruiz Omeñaca, 2004). Entre ellos cabe determinar la existencia de dos grupos, que según Ruiz Omeñaza son: (a) los *valores instrumentales*, que se refieren a formas de actuar; y (b) los *valores terminales*, que se centran en estilos de vida.

Como consecuencia, los valores están dotados de un cierto grado de estabilidad. A través de la relación con el entorno, las personas van conformando un sistema de valores lo suficientemente estable como para dar continuidad a sus acciones, aspecto que veremos a continuación.

4.5.2. Actitud

Según González Lucini (1990), son predisposiciones estables de la interioridad que el ser humano adquiere, a partir de los valores en los que cree, y que lo hacen reaccionar o comportarse, favorable o desfavorablemente, ante las realidades vividas (ideas, situaciones, personas o acontecimientos).

En definitiva representan realidades que definen el modo personal de ver el mundo y de actuar en él. Por ello Puig (1993) alude a que los valores “orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado” (p. 15).

En cierto modo, existe una relación de dependencia de las actitudes con respecto a los valores. Éstos se erigen como el núcleo esencial del devenir humano, en cuanto a que corresponden a un ser moral. Según Ruiz Omeñaca (2004), los valores son más estables y centrales, mientras que las actitudes son más dinámicas.

4.5.3. Norma

Finalmente, las normas hacen referencia a modelos de conducta o pautas de actuación que, con carácter prescriptivo, delimitan cuál ha de ser el comportamiento de las personas ante situaciones concretas. Patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social (Sarabia, 1992).

Por norma casi siempre entendemos algo estricto y que limita a las personas. Sin embargo, el sentido de obligación posee una triple dimensión, que según afirma Ruiz Omeñaca (2004) son: (a) el compromiso con el grupo; (b) la responsabilidad con uno mismo; y (c) la coherencia con un sistema de valores.

Las normas llevan implícito un elevado grado de consenso que servirán para regular y definir el desarrollo de los comportamientos comunes, a los que otorga cierto grado de legitimidad y consentimiento.

Aunque si bien es cierto, esta circunstancia permite diferenciar entre “normas externas y norma internas” (González Lucini, 1990, p. 41). Las primeras responden a un consenso social vinculado a un marco axiológico aceptado por la colectividad; y las

segundas expresan un compromiso, libremente asumido, con los valores propios. En definitiva, unas y otras poseen, o más bien han de poseer, un significado que las permita mantenerse en relación con los valores.

4.6. Los valores en Educación Física

El fin de la EF no es, exclusivamente, educar la motricidad, pero “está considerada como vivencia de la corporeidad para expresar acciones ligadas al movimiento que implican desarrollo para el ser humano” (Trigo et al., 1999, p. 105).

La actividad física confiere un valor esencial como medio potencial para proveer situaciones reales, que ponen a las personas ante deseos, aspiraciones, dilemas, logros, temores, frustraciones... situaciones propias de la actividad del alumnado que van fuera de los muros de la escuela. Por tanto, la propia práctica educativa, puede abordar elementos que la hacen especialmente valiosa. Los dilemas que suscitan las actividades, juegos y los métodos cooperativos de aprendizaje son reales, por lo que generan un conflicto que se resuelve dando lugar a formas más avanzadas en el camino hacia la plena autonomía en el pensamiento moral. La EF permite al alumnado ponerse en contacto con muchos valores para su desarrollo personal, convivencia y para la vida en equilibrio con el entorno, sin olvidar los propios vinculados a nuestro área en relación con el progreso y el bienestar personal (Omeñaca, Puyuelo Omeñaca y Ruiz Omeñaca 2001).

En otro orden, es preciso reparar que en las clases de EF surgen conflictos que se mueven en el terreno de lo real y se ven influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos del área, lo que pone ante la posibilidad de educar en y desde el conflicto, a través de actuaciones tendentes a prevenirlo y a resolverlo, de forma autónoma, mediante procedimientos dialógicos (Ruiz Omeñaca, 2004). Esta educación para el conflicto no puede ser individual, ya que el conflicto requiere al menos de dos personas, por lo que es una magnífica oportunidad de influir en el desarrollo social de nuestros alumnos y alumnas, orientados a hacer una sociedad más plural. Propiciando el contexto en el que las relaciones entre ellos encuentren formas eficaces, autónomas y democráticas para resolver sus conflictos

La educación en valores se inserta dentro del proceso de socialización de personas. Por este motivo, la EF ha de proporcionar escenarios en los que las interacciones sean abundantes, variadas y próximas a los intereses del alumnado. En definitiva el área de EF también ha de contribuir al proceso de socialización y, por ende,

al aprendizaje en el ámbito actitudinal, en sintonía con esquemas valorativos específicos.

4.7. Los valores en la resolución de conflictos

Un aspecto clave en las interacciones entre nuestro alumnado, son los conflictos en los que las partes implicadas tienen diferentes versiones de lo ocurrido. En estos casos en los que las subjetividades parten de desacuerdos, es necesario recurrir al diálogo como forma de superar el conflicto y llegar a una posición común, lo que Habermas (1999a; 1999b) entiende como la práctica de tratar diferentes perspectivas individuales, para negociar y llegar a un acuerdo, es decir, la intersubjetividad.

En el aula, trabajar el conflicto puede resultar algo beneficioso siempre que se utilice para fomentar el diálogo y buscar acuerdos (Jares, 2001). Pudiendo distinguir dos tipos de conflictos: (a) aquellos conflictos momentáneos en los que el alumnado se ve inmerso y que normalmente se soluciona con la intervención de un mediador que propicie la explicación de lo ocurrido; y (b) aquellas enemistades que pueden estar más o menos marcadas en el contexto del centro y fuera del mismo.

Tanto para el trabajo de los *conflictos momentáneos* como para los *conflictos por enemistad*, contamos actualmente con diversas estrategias, como: las paradas de estrategia, los replanteamientos de estrategia, o las modificaciones (Antolín de la Fuente, 2005). Estas estrategias no sólo quedan en la acción, sino que se producen por la propia reflexión y el trabajo continuo. Considerando que lo importante no es actuar, sino la experiencia de lo que se piensa, y pensar sobre lo que se ha hecho, ya que esta es la única forma de realizar una educación de calidad conectado con la realidad que depara a nuestro alumnado (Freire, 1970).

Según Cascón (2004), el reto de educar en y para el conflicto se concreta en tres aspectos clave:

- Descubrir la perspectiva positiva del conflicto. Se trata de ver el conflicto como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia. Los conflictos son una oportunidad educativa, para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de manera no violenta.

- Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad. Dar pautas para que el alumnado aprenda a enfrentarse y resolver los conflictos en los que se ve inmerso cotidianamente.
- Encontrar soluciones. En las que todos ganemos, permitiendo enfrentar los conflictos sin violencia.

La forma de intervenir para educar en los conflictos propios del marco educativo, son un aspecto clave ya que el alumnado desarrollará herramientas que le permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción. En el año 2004, Cascón propone tres tipos de acción: (a) provención; (b) análisis y negociación; y (c) mediación. Fases que a continuación se explicaran:

- (a) *Provencción*. Este término, no tiene nada que ver con el concepto castellano de prevención ya que este, presenta connotaciones negativas en relación con la evasión del conflicto. Se trata de intervenir ante la crisis cuando está en sus primeros estadios. Las habilidades a trabajar serían las siguientes: (a) crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza; (b) favorecer la comunicación y explicación adecuada del conflicto, en este momento la escucha activa es importante, porque no se trata de escuchar, sino de hacer sentir a la otra persona que verdaderamente importa lo que está diciendo; (c) toma de decisiones por consenso; y (d) trabajar la cooperación enseñando a enfrentar los conflictos entre todas las partes, desde el descubrimiento de todas las percepciones y utilizando la fuerza de todos y todas con el objetivo común.
- (b) *Análisis y negociación*. Este segundo paso, aprende a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias que permitan al alumnado a resolver por ellos mismos los conflictos. Se trata de aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan expresarse ambas partes y encontrar soluciones consensuadas.
- (c) *La mediación*. Para aquellos casos en los que las partes han agotado ya las posibilidades de resolverlo por sí mismos, pueden pedir la intervención de una tercera persona que les ayuden a construir un proceso justo, restableciendo la comunicación y creando el espacio y clima adecuados para que puedan hacerle frente y resolverlo. Esta persona se denomina mediador o mediadora, que se preocupará fundamentalmente del proceso y de la

relación. En el proceso de la mediación, se pueden distinguir las siguientes fases: (a) entrada; (b) cuéntame; (c) ubicarnos; (d) arreglar; (e) el acuerdo; y (f) verificación y evaluación de acuerdos.

- *Entrada.* Una vez que ambas partes han aceptado la mediación, el mediador recabará información sobre el conflicto y las personas involucradas, estableciendo para ello unas reglas de respeto y escucha.
- *Cuéntame.* Cada persona cuenta su historia, sus percepciones, emociones y sentimientos. Se trata de que ambas partes puedan sacar todo lo que tienen dentro. El objetivo principal, es la escucha mutua, el intercambio de información, la exteriorización de los sentimientos.
- *Ubicarnos.* Se trata de pasar de la historia de cada uno, a construir nuestra historia. Sin llegar a plantear soluciones, se llega a un análisis común que identifique en qué consiste el conflicto, y cuáles son los problemas que hay en su raíz.
- *Arreglar.* Es el momento de desarrollar la creatividad y de buscar y proponer soluciones a los problemas que satisfagan las necesidades de ambas partes.
- *El acuerdo.* El objetivo será llegar a acuerdos que una vez satisfagan a ambas partes, sean realistas.
- *Verificación y evaluación de acuerdos.* No hay que olvidar que no solo estamos mediando en un conflicto, sino que además se está educando, por lo que se ha de verificar los compromisos y acuerdos.

Una vez expuesto el marco teórico, en el siguiente capítulo se tratarán los aspectos metodológicos del trabajo.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se va exponer la metodología de la investigación. Una investigación centrada en un estudio de caso, de la comunidad de Castilla y León, a un docente que desarrolla prácticas de aprendizaje cooperativo en sus sesiones de EF.

La presente investigación utiliza diversas estrategias de recogida de datos, con una duración de seis meses lectivos, durante el año académico 2011-2012. Esto permite no solo triangular los datos, sino que también ofrece la presentación de una evolución metodológica a lo largo de este periodo. A todo ello hay que añadir la recogida de documentos durante el periodo de la investigación, la entrevista focalizada realizada al maestro, y un cuestionario abierto a diversos alumnos.

Antes de comenzar, es importante analizar qué se entiende por investigación. Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández Pina (1999) lo definen como “el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas para obtener un conocimiento y una comprensión de los fenómenos educativos, así como para solucionar los problemas educativos y sociales” (p. 3). En este sentido, nuestra investigación pretende comprender como influyen las relaciones sociales entre el alumnado, a través de prácticas de aprendizaje cooperativo, al servicio del aprendizaje, la inclusión y el desarrollo de los valores en el aula.

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

El marco teórico presenta el aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene grandes posibilidades para mejorar la educación de las personas. En este Trabajo Fin de Máster se ha presentado el potencial educativo del aprendizaje cooperativo más allá de lo meramente cognitivo o motriz. No obstante, como estudiante del Máster de Investigación Educativa, considero importante tener como referentes modelos de innovación. De ahí que la investigación que me he planteado tenga como fin conocer, cómo se desarrolla y afecta una práctica de éxito educativo.

Ante esto, y siguiendo a Stake (1998) planteo la pregunta esencial o tema razón de la investigación de este trabajo Fin de Máster:

¿Cómo es la socialización del alumnado a través de la utilización de aprendizaje cooperativo en una clase de EF?

A partir de esta idea se han planteado los objetivos que tratamos de conseguir con la investigación, y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Analizar el aprendizaje cooperativo como una estrategia educativa.
- Descubrir cómo son las interacciones sociales entre los iguales en las prácticas de aprendizaje cooperativo.
- Observar cómo influyen las metodologías cooperativas en el aula de EF.
- Descubrir los valores presentes en las prácticas de aprendizaje cooperativo.

3. DISEÑO METODOLOGICO

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) consideran que del planteamiento de la pregunta se deriva la metodología a usar. Así, una pregunta que busca conocer una metodología, los efectos de su actuación, y a un docente de forma subjetiva y en profundidad requiere de una *metodología cualitativa*.

Si profundizamos en las características propias de la investigación cualitativa Taylor y Bogdan (1986), consideran que son:

- La comprensión del tratamiento, puesto que busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de una determinada manera.
- La relación investigador y el objeto de estudio es concomitante, es decir, existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados.
- Considera la entrevista, la observación sistemática y el estudio de casos como el método de producción de conocimiento. Utilizando únicamente técnicas cualitativas.
- Se centra en la descripción y comprensión de lo individual.
- Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en parte como una acción transformadora.

Una vez analizadas las características de la metodología cualitativa, se puede afirmar que hay diferentes métodos que permiten investigar. En nuestro caso, al

referirnos a un único docente y al interés en determinar el análisis de las posibilidades del aprendizaje cooperativo en el aula, nos centraremos en un *estudio de caso*. Pero el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización (Stake, 1998), aunque los casos particulares también presentan rasgos generales (Stake, 1998; Van Manen, 2003). Por esta razón, se tomó un caso particular y se llevó a conocerlo bien. Nos interesa conocer cómo influye el programa de aprendizaje cooperativo en una clase, como se va desarrollando en las personas, y que mejoras educativas propugna

3.1. Estudio de caso

El análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan; permite una investigación de un estudio de caso ya que describe las múltiples creencias, valores, motivaciones y perspectivas del alumnado, así como las variaciones que se pueden establecer en los diferentes momentos y circunstancias. Esta forma de estudio es conocida como estudio de caso. Este método no sólo muestra los hechos, sino que también lo hace con las valoraciones personales sobre lo sucedido:

A través del estudio de caso se pretende mostrar valiosos datos descriptivos del contexto, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

En la presente investigación, se decide estudiar la vida en un aula de EF, ya que la curiosidad estriba en conocer los procedimientos del aprendizaje cooperativo, y las repercusiones educativas que tiene. En ese sentido, como el interés se encuentra acotado de manera intrínseca en un caso particular, según Stake (1998) se denomina *estudio intrínseco de caso*.

Este tipo de estudio presenta la característica de que los hechos investigados no se muestran de forma aislada a la realidad, sino que permiten “significar y dar sentido a las ideas y acciones de un determinado sujeto” (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006, p. 11).

3.2. Contextualización del estudio de caso

A continuación, pasaré a describir las características del centro y que nos han llevado a escogerlo. En primer lugar el centro para el cual hemos comenzado la investigación es un colegio de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública,

ubicado en un municipio situado a 70 km de una capital de provincia castellanoleonesa, donde predomina el sector primario y terciario, con un nivel socio-cultural medio bajo.

En cuanto a las instalaciones y características físicas del mismo, destacar que el centro está dividido en dos edificios separados por menos de un kilómetro, en el edificio más antiguo se encuentra segundo y tercer ciclo, rodeado por el patio de recreo; y en el otro infantil y primer ciclo. Ambos, se componen de dieciocho unidades. En relación a las instalaciones específicas para el área de EF, el centro dispone de una pista polideportiva al aire libre y un gimnasio, donde además cuenta con un patio de arena para Primaria y otro para Infantil.

El claustro de profesores está compuesto por 32 maestros y maestras. Así mismo, el total de alumnado matriculado en este centro asciende a 305, de los cuales 196 se encuentran en Educación Primaria.

En los últimos años, la progresiva incorporación de alumnado inmigrante ha ascendido de forma exponencial. Debido a la concentración de viviendas unifamiliares que emplean servicio doméstico y demandan personal para el cuidado de los jardines, para la construcción y reparación de las viviendas o para el desempeño de la agricultura y la ganadería. Todo ello supone que en las aulas nos encontremos una gran diversidad cultural, con alumnado de varias nacionalidades.

Concretando la investigación, el siguiente trabajo se encuentra delimitado en un aula de tercer ciclo de primaria. La clase está compuesta por 13 alumnos, de los cuales 9 son niños y 4 niñas. Entre ellos, se destaca la presencia de 2 alumnos inmigrantes, y 2 de etnia gitana. Por tanto, podemos decir que era una clase diversa y heterogénea, lo cual ofrecía un marco educativo idóneo para investigar las relaciones interpersonales.

4. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO

El objetivo principal trata de conocer las posibilidades del aprendizaje cooperativo en el aula, por lo que era necesario que un maestro utilizase metodologías cooperativas. Por tanto, la selección muestral nos tenía que permitir realizar esto. Para ello y en primer lugar buscamos un maestro de un perfil determinado. En esta búsqueda nos basamos por publicaciones en revistas especializadas en el campo y en congresos específicos sobre la temática, ya que esto nos aseguraba que la comunidad científica aceptara sus prácticas como de aprendizaje cooperativo. De entre los maestros que cumplían estos requisitos, optamos por el criterio de proximidad geográfica con el

investigador y donde nuestras indagaciones fueran bien acogidas. Ese criterio nos facilitó más el acceso al campo, ya que esto nos permitía una mayor facilidad en la recogida de datos.

La recogida de datos se iba a realizar por alguien conocido, esto resolvía el problema que plantea Stake (1998), que en la mayoría de los casos, una investigación de campo supone una pequeña invasión de la vida privada. Para acceder al campo se solicitaron diferentes permisos (Anexo 1), estos consistían en: una solicitud a la escuela y a los profesores, donde se hacía conocer la naturaleza del estudio, la motivación, la actividad que se pretendía llevar a cabo, los temas principales, el tiempo y la carga que iba a suponer. En este caso, las personas accedieron de inmediato, con la voluntad de que los actores pudieran revisar los documentos y la intención de mantener el anonimato.

Otra solicitud se hizo entrega a las familias, donde se les comunico la naturaleza del estudio, los fines educativos que se querían conseguir y la actividad que iba a proceder. En este caso, la intención fue solicitar un compromiso de participación con sus hijos e hijas, y comunicar el anonimato que íbamos a mantener.

5. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS Y REGISTRO

La recogida de datos es un aspecto esencial de la investigación, ya que son los que tienen el peso de descubrir los hallazgos. En nuestro caso, se ha llevado a cabo durante seis meses lectivos. Dentro de este tiempo se han utilizado diversas técnicas de recogida de datos que nos permitieron poder triangular la investigación, (Guba, 1983). Las técnicas utilizadas han sido las siguientes: (a) el *diario del maestro*; (b) una *entrevista focalizada al maestro*, ya que las características de esta permiten desarrollar nuestro interés metodológico; (c) el *análisis de las fotografías*; (d) un *cuestionario abierto* a dos alumnos, con el fin de conocer sus opiniones; (e) el *cuaderno del alumnado*, y (f) la *recogida de documentos personales*.

(a) El *diario del maestro*. Consiste en recoger el pensamiento de un docente a lo largo del tiempo, permitiendo observar el cambio de pensamiento, discurso y actuación (Zabalza Beraza, 2004). Durante el transcurso de la investigación, el sujeto investigado con detalle fue registrando los acontecimientos, para ofrecer una posterior descripción en el análisis y el informe final de la investigación. De esta forma, la vida diaria del aula la iba transcribiendo el maestro en su diario, dejando que la ocasión contará su historia,

el problema, y su resolución, con el fin de mejorar la práctica cooperativa e interpretar lo sucedido, estableciendo significados correspondientes.

El problema inicial del diario fue acotar que aspectos nos interesaban en las transcripciones a raíz de la observación del maestro. Por lo que después de una serie de reuniones comenzamos a delimitar lo que tenía que guardar nuestra atención, cómo el aprendizaje cooperativo no mejora únicamente la dimensión motriz y las habilidades físicas, sino también las potencialidades sociales, cognitivas y afectivas del alumnado. Aspecto que inicio que las transcripciones comenzaran a presentar cierta calidad en nuestra investigación. En este sentido, se puede afirmar que es un instrumento subjetivo que se guía en función de las inquietudes del docente (Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991). En nuestro caso, el diario estaba acotado a un único curso. De manera que el maestro recogía de forma sistemática el trabajo en las sesiones, los diálogos y los conflictos surgidos, así como la forma de solucionarlo.

Desde la perspectiva del diario, Zabalza (2004) señala cuatro características especialmente importantes y que en nuestra investigación se cumplen, siendo estas:

- El *proceso de escribir sea multirrepresentacional e integrativo*, el maestro en este caso manejo las diversas formas de acceso a la realidad: hace, piensa y maneja. De alguna manera el acto de escribir permitió expresar un conocimiento y unos recuerdos que habían sido representados originalmente.
- El *proceso de escribir produce un feedback autoproporcionado*, ya que en su doble dimensión los feedback refuerzan e informan. El hecho de que la escritura recoja y mantenga pensamientos y sentimientos, convirtió a los productos en un documento de evolución y desarrollo.
- *Escribir requiere una estructuración deliberada del significado*, en este caso tras el significado continuo de lo que se iba transcribiendo, se procedieron conexiones y relaciones entre la nueva información y lo que ya se conocía, de esta manera la escritura que se realizo en el diario tuvo una sintaxis deliberada en el transcurso de la investigación.
- *La escritura es activa y personal*, el diario era y es para el maestro una herramienta relevante y constructiva en el pensamiento, que le permitía estructurar, organizar, releer, reflexionar y modificar sus sesiones a un ritmo propio.

El diario del maestro se ha codificado utilizando (T1) para las transcripciones del primer trimestre y (T2) para las transcripciones del segundo trimestre.

(b) La *entrevista con el maestro*. Es una conversación entre dos o más personas, en la cual uno es el que pregunta. En este caso se ha optado por una entrevista focalizada (Flick, 2004), ya que el diálogo está marcado por la acción de la práctica docente, tratando de llegar a la comprensión de esta realidad, recurriendo a una guía como fue un formulario o esquema de cuestiones para orientar la conversación. En el caso de nuestra investigación nos ha permitido el acceso a información difícil por otros medios (Stake, 1998), como son datos referentes al grupo o a la vida del aula y a poder entender mejor el diario del maestro. Debido a que el diario es un instrumento personal, al ser categorizado por otra persona, ha hecho que no todos los datos fueran fácilmente entendibles, con lo que en la entrevista se ha clarificado.

La planificación de esta entrevista abierta es denominada entrevista semiestructurada. Al buscar datos subjetivos para construir la historia de vida, ya que según Flick (2004) es más probable que en estas el entrevistado muestre sus puntos de vista.

Para planificar y desarrollar la entrevista se ha seguido el guión, que se divide en los siguientes pasos (Rodríguez Gómez, et al., 1999):

- *Relación entrevistador entrevistado*. El conocimiento previo y el trabajo en diferentes proyectos personales permitieron que la confianza fuera alta otorgando una gran cantidad y calidad de información.
- *Comienzo de la entrevista*. En él se hizo referencia a la confidencialidad de la información y al anonimato al informante. Además la entrevista se comenzó después de una breve charla para relajar la situación.
- *Situación de la entrevista*. Se realizó en el domicilio personal del maestro, fuera de ruidos e intromisiones.
- *Cuestiones*. Al ser una entrevista semiestructurada, se plantearon unos temas sobre los que se debía de hablar en la entrevista.
- *Respuesta del informante*. Al ser una relación de confianza, el entrevistado dio mucha información, no habiendo áreas tabús ni momentos de tensión. Esto hizo que las respuestas fueran fluidas y la

información rica. No obstante se quedó que en caso de ser insuficiente se podría hacer una segunda entrevista.

- *Utilización de grabadora.* La entrevista se grabó en dos grabadoras cerca del informante, cumpliendo un protocolo que nos aseguró que tenían batería suficiente y espacio de grabación.

Tradicionalmente las entrevistas se registran en audio y posteriormente se transcriben (Rodríguez Gómez, et al., 1999). Nuestro proceso fue este mismo. Una vez realizada la entrevista y grabada en un archivo digital se procedió a su transcripción en un archivo informático de texto.

Stake (1998) afirma que es habitual que las transcripciones de las entrevistas sorprendan a los entrevistados por el poco contenido de sus palabras y por no reflejar lo que querían decir. Para evitar esto último se pasó una copia de la transcripción al entrevistado validando la transcripción.

La entrevista se ha codificado utilizando (R) y el número de la respuesta ordenada cronológicamente.

(c) El *análisis de fotografías*. Para poder utilizar fotografías se ha pedido el pertinente consentimiento familiar para su uso y publicación con fines didácticos (Anexo 2). Se han utilizado durante el desarrollo de la entrevista al maestro para ayudarlo a recordar, y para confirmar la transcripción del diario ya que también son un instrumento que permite una fácil corroboración.

Las fotografías nos permiten analizar las realizaciones y los procesos llevados a cabo en el aula. Al adoptar este instrumento se explicaron importantes procesos sociales, de diálogo y tolerancia en el transcurso de las actividades de aprendizaje en clase. Consultar las fotografías como una fuente exclusiva de datos era casi imposible, pero como se fueron combinando con la información de otros instrumentos como la entrevista al docente, permitió interpretarlas en su contexto social y educativo para describir lo que allí iba sucediendo, confirmando los datos del diario y la información que nos iba dando el maestro durante la entrevista.

(d) El *cuestionario abierto a dos alumnos*. Un cuestionario abierto es un instrumento que realiza diferentes preguntas, solicitando respuestas no limitadas siendo necesaria la argumentación. Este instrumento respondido por escrito, ha tenido dos

utilidades principales que son: la descripción y las interpretaciones que se obtenían de otras perspectivas, con el fin de ampliar la información sobre los sentimientos, opiniones y experiencias del alumnado, así como contrastar dicha información con la que nos ha dado el maestro.

En este caso, nos encontramos con un problema, la redacción de las preguntas a los encuestados, ya que por su edad tienden a establecer respuestas monosilábicas y carentes de argumentación. Por lo que guiamos la encuesta en una serie de datos y preguntas experienciales, sobre la base del aprendizaje cooperativo, evitando definiciones, principios o palabras técnicas que desconcertara su atención, aspecto que nos garantizaba que se explayarán un poco más.

Su realización se desarrollo en una de las sesiones de EF, durante el segundo trimestre, escogiendo a dos alumnos que según los sociogramas (Anexo 3) presentaban más problemas de socialización, por su actitud y agresividad a la hora de dirigirse al resto de sus compañeros,.

Para este y los demás casos de documentación personal se han codificado utilizando (E) y el número de la respuesta ordenada, ya que se han transcrito de manera conjunta.

(e) Otra técnica de recogida de datos ha sido el *cuaderno del alumno*. Un instrumento donde se refleja de manera individual y subjetiva los avatares y curiosidades del alumnado respecto a las sesiones de EF. Este instrumento nos permitía conocer el proceso de aprendizaje del alumnado. El uso del cuaderno servía para evaluar y hacer un seguimiento del estudiante, así como sus percepciones hacía el docente y al proceso enmarcado en todo el trabajo realizado. Su realización diaria en cada una de las sesiones, se enmarcaba en el desarrollo de las actividades y una reflexión personal u opinión de ellas, con la posibilidad de aportar alternativas que mejoraran la actividad. Su revisión fue mensual, ya que nos interesaban las posibles alternativas y sus vivencias ante esta metodología cooperativa. La exigencia del docente para que lo llevara organizado, limpio, con reflexiones y dibujos alusivos a los temas que se iban trabajando durante las sesiones, se convirtieron en un instrumento con una carga de información importante. El trabajo del cuaderno se llevaba realizando en esta aula durante años, por lo que no ocasiono sorpresa ante el alumnado. De esta manera, el trabajo del discente también fue una parte importante de la vida del aula, ya que el fin de la acción educativa era reflejar su aprendizaje. Así, el análisis de sus producciones,

nos permitieron conocer qué habían aprendido y qué aspectos les habían sido más motivantes.

(f) Finalmente los *documentos del alumnado* completan la recogida de datos.

Los test sociométricos, representados por sociogramas, pretendían obtener de manera gráfica las distintas relaciones entre sujetos que conformaban el grupo, poniendo de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existían al principio y al final de la investigación.

La evaluación trimestral, se realizó a través de un cuestionario escrito formado por ítems abiertos para que fueran respondidas de manera individual por el alumnado. De esa manera, la evaluación del alumnado constituyó otra información muy útil, con el fin de establecer intervenciones educativas en sus: (a) aprendizajes; (b) motivaciones; (c) relaciones sociales con el resto de compañeros; (d) y la relación con el maestro.

En cuanto a toda la información obtenida y recabada de estos instrumentos, se (re)escribieron en un mismo documento digital con el fin de extraer significados y relaciones entre ellos.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Rodríguez Gómez, et al. (1999) entienden el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200). Así, a partir de las transcripciones se sacaron las categorías de la investigación, siendo estas:

Tabla 1

Categorías de análisis de los datos

Aprendizaje cooperativo	Educación inclusiva	Educación en valores
Definición y principios de aprendizaje cooperativo	Definición educación inclusiva	Convivencia y relación en el aula
Relaciones intersubjetivas del alumnado	Convivencia y clima de aula	Definición educación en valores
Experiencias previas con la metodología	Aceptación e inclusión	Mediadores en el centro
Evolución del aprendizaje cooperativo	Cooperación	Resolución de conflictos

Atención a la diversidad		Participación de las familias en la resolución de conflictos
Gestión y autonomía		

En lo referente al análisis, una vez recogidos todos los datos nos encontramos ante la pregunta de cómo analizarlos. Como únicamente se tenía experiencia con el programa informático Atlas-ti 6.2, optamos por utilizarle, ya que se consideraba que de las diferentes opciones para realizarlo podría reducir tiempo y esfuerzo.

Una vez decidida la utilización del programa informático Atlas-ti 6.2, la elección de las categorías fue un proceso que se mantuvo constante durante toda la fase de análisis. Previo a la entrevista que se realizó al maestro, se barajaron las posibles categorías con el director del Trabajo Fin de Máster. De manera que, una vez transcrito el discurso de la entrevista, se corroboraron las categorías mediante las cuales se pretendía organizar la información.

Cada bloque categórico, queda constituido por distintos aspectos, que entendíamos que daban respuesta a cada una de las categorías. Esto se hizo para canalizar la información y guiar el discurso de una manera formal. De forma que utilizando el Atlas-ti, la información fuera desgranándose en fragmentos reducidos con significado propio a cada uno de los apartados de las categorías de la tabla 1.

Todas las transcripciones de los distintos instrumentos fueron pasando por el filtro digital. Sin embargo, los sociogramas presentan la característica de mostrar las relaciones existentes entre los participantes de una manera gráfica, aspecto por el cual decidimos hacerlo a mano.

Los diferentes instrumentos se han codificado utilizando los siguientes códigos:

Tabla 2

Codificación de los instrumentos

Instrumento	Código utilizado	
Diario del maestro trimestral	T1	T2
Entrevista al maestro	R	
Encuesta al alumnado	E	
Cuaderno del alumno	E	
Evaluación trimestral	E	

7. ÉTICA

Las cuestiones éticas aparecen en las tareas por las que el investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, como medidas metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación. Son identificadas como elecciones éticas.

A continuación, se detallan las cuestiones metodológicas que se utilizaron para iniciar la investigación. Las cuales son:

Acceso al campo se pidió permiso tanto al director del centro, como al maestro del aula en donde se llevaría a cabo la investigación, así como al alumnado a investigar y sus respectivas familias.

Negociación e informe, al comienzo de la investigación, se paso tanto al centro como a las familias del alumnado un documento donde se les informo de manera detallada lo que íbamos a realizar. Con este consentimiento, aceptarían su compromiso de ayuda a nuestra investigación.

Una vez iniciada la investigación nos hemos basado en los cuatro aspectos éticos que proponen Blaxter, Huges y Tigg (2000), siendo estos:

Anonimato. Tanto el nombre del colegio, como del maestro o de los niños se han omitido con el fin de que nadie pueda ser reconocido. En este caso pretendemos fijarnos en los hechos, evitando reconocer y señalar a las personas que han protagonizado este estudio. Para ello el alumnado se ha codificado utilizando una letra del abecedario.

El alumnado comienza por una letra escogida al azar, ya que la población se encuentra en el mismo contexto rural, ciclo y etapa educativa.

Confidencialidad. Las afirmaciones del maestro que pudieran descubrirle o generar problemas han sido omitidas, así como los comentarios que ha solicitado que no formen parte del contenido de la investigación

Legalidad. En el transcurso de la investigación no se ha cometido ninguna acción ilegal ni se ha tenido conocimiento de ellas.

Profesionalidad. Se ha explicitado con claridad cuál ha sido la actuación del investigador, pudiendo comprobar el comportamiento.

Además de estas cuestiones metodológicas la ética se basa en aspectos que llevan al bien común, de ahí la elección de esta investigación. La triple temática de la investigación, aprendizaje cooperativo, educación inclusiva y educación en valores, son tres aspectos que están revolucionando la democratización y los resultados en la

educación. Por ello, al investigar sobre estos campos se tiene que hacer sobre una educación más democrática en cuanto a la participación y los resultados de los mismos.

8. CRITERIOS DE RIGOR

Debido a que un Trabajo Fin de Máster es una investigación de carácter formal, se mostraran los criterios de rigor de Guba (1993), que cumple la investigación. Guba sostiene que para que un trabajo de investigación obtenga el criterio de rigor a de guardar una serie de términos y procesos: (a) credibilidad; (b) transferibilidad; (c) dependencia; y (d) confirmabilidad. Aspectos que iremos desgranando a continuación.

8.1. Credibilidad

En cuanto al término de *credibilidad*, es un criterio de verdad, de aceptabilidad de los resultados de la investigación. Para asegurar la veracidad de los resultados se mantienen los siguientes pasos:

Trabajo prolongado en el campo. Para producir y comprobar prejuicios y percepciones sobre el estudio. El presente trabajo se extiende durante seis meses lectivos. Esto supone la recogida de información casi diaria, por lo que el maestro iba transcribiendo lo que en su aula se producía. Si bien, se podría afirmar la no distorsión de los datos por la confianza del alumnado en el docente que registró los datos, la presencia del investigador no fue tan habitual, lo que no nos permite afirmar esto de forma categórica.

Observación persistente. Con el fin de identificar cualidades y características esenciales del contexto. Las interpretaciones y transcripciones realizadas día a día por el maestro, y durante un tiempo prolongado permitieron entrar en un proceso continuo de reflexión-acción lo que permitió no solo mejorar la práctica diaria, sino también identificar las cualidades perseverantes del aprendizaje cooperativo en el aula; ya que todas y cada una de las estrategias se pusieron ante juicio con un grupo de docentes al que pertenecemos.

Juicio crítico de los compañeros. Con el siguiente proceso se proporciona la oportunidad de comprobar los avances y exponer preguntas que resultaban inquisitivas a otros profesionales. La investigación, se ha contrastado en el grupo de investigación acción, en el que uno de los temas a tratar fue el desarrollo de la investigación y de qué manera se debía enfocar el aprendizaje cooperativo.

Triangulación. En este caso se cuenta con diversas formas de recoger los datos descritas en la metodología, no solo aportados por el maestro, sino también por el alumnado a lo largo del tiempo y por el investigador. Esto ofreció información de diferentes fuentes y perspectivas, con el fin de contrastar y dar fiabilidad a los datos e interpretaciones.

Recogida de material de adecuación referencial. Se recogieron múltiples datos sin elaborar para contrastar el resto de datos, como por ejemplo las fotografías de las sesiones. Estas se realizaron en el transcurso normal de la clase y servían para verificar el resto de información recogida.

Comprobación con los participantes durante el estudio. Los datos e interpretaciones se fueron ofreciendo al maestro con el objetivo de validar la información y demostrar las comprobaciones que se iban realizando. Así, como las formas en que la investigación se iba alterando como resultado de los feedback que se fueron generando por parte de los participantes del estudio.

Establecer la corroboración o coherencia estructural. Tras la elección metodológica, y los instrumentos que iban a recabar la información de la investigación, se intentó conseguir una coherencia interna carente de contradicciones. Una vez finalizado y revisado el informe de los diarios en su conjunto exhibió una coherencia argumental y experimental, que sincronizaba de manera positiva la relación lógica que debía tener la investigación. Así, en el capítulo de análisis se han apoyado los argumentos desde diferentes fuentes de datos.

Comprobación con los participantes después del estudio. Una vez terminado el informe de investigación el maestro con el que se ha realizado la investigación lo ha leído dando su visto bueno al contenido y a las conclusiones.

8.2. Transferibilidad

Otros de los procesos son los criterios de *transferibilidad*, aspecto que intenta desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general a otros contextos. También valora si la información y los resultados obtenidos son relevantes para el contexto en que se han llevado a cabo. Para conseguirlo, se han utilizado las siguientes estrategias metodológicas:

Muestreo teórico. Se ha realizado un marco teórico sobre diferentes publicaciones relacionadas con el objeto del estudio de investigación, de forma que

maximizara la cantidad de información sobre los aspectos que antes se habían investigado y trabajado, como se puede ver en el marco teórico.

Recolección de abundantes datos descriptivos. Se ha recogido el diario del maestro durante seis meses, así como el cuaderno de clase del alumnado durante el mismo tiempo. El recoger estos datos durante un periodo tan prolongado de tiempo permite que la información acumulada sea muy grande, más aún cuando está en relación con otros instrumentos.

Descripciones minuciosas del contexto. En el capítulo de metodología se ha realizado una descripción detallada del contexto en el que se ha realizado el trabajo de investigación. De esta forma se puede conocer con detalle donde se ha realizado para poder ser relacionado con otros contextos.

8.3. Dependencia

Ante el criterio de *dependencia*, un aspecto de preocupación por la estabilidad de los datos, y de la información. Para ello se utilizaron las siguientes estrategias:

Métodos solapados. Durante el transcurso de la investigación se usaron diferentes métodos, con perspectivas totalmente diferentes. Este planteamiento se utilizó para superar insuficiencias en los métodos más individuales. Estos métodos fueron: el diario y la entrevista al maestro, el test sociométrico, la encuesta a dos estudiantes, los cuadernos y las evaluaciones trimestrales del alumnado.

Establecer pistas de revisión. En el capítulo de metodología se ha descrito con detalle los pasos dados en la investigación. Esto unido a los anexos en donde se encuentran los datos sin tratar, permite a otros investigadores poder revisar el trabajo llevado a cabo.

Revisión de un observador externo de la dependencia. En este caso la revisión se ha realizado por parte de mi tutor del Trabajo Fin de Master, teniendo cuidado de que el proceso de investigación esté dentro de los procesos tradicionalmente aceptados.

8.4. Confirmabilidad

Finalmente la *confirmabilidad*, trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos, que pueden ser confirmados por otras vías y personas. Para garantizar la neutralidad del análisis, los pasos estratégicos en la investigación fueron:

Triangulación. Se han recogido datos desde diferentes técnicas y tanto desde la perspectiva del alumnado como del maestro. Esto hace que todos los datos estén contrastados desde diferentes fuentes. En el capítulo de análisis se puede comprobar como un mismo hecho se contrasta desde diferentes técnicas y/o protagonistas.

Ejercicio de reflexión y revisión por un observador externo. El trabajo Fin de Máster ha sido leído por un maestro experto en aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta sus valoraciones en el texto final.

Además de estos criterios de Guba (1993) se ha tenido en cuenta a Elliot (1990); haciendo referencia a la *validez externa* y a la *validez interna*; ya que la primera de ellas presenta una perspectiva vital y personal que puede ser interesante para compañeros que se acerquen al aprendizaje cooperativo, estableciendo un relato de un aula en el que se pueden ver identificados, y aprovechar las conclusiones para tener un desarrollo profesional más rápido. En cuanto al segundo criterio, al trabajar en grupo y de manera colaborativa con el maestro, el conocimiento que surgía de la investigación era aplicado para la mejora del contexto y de las personas que interactuaban. Ese ciclo de investigación-acción diaria, modificó las clases mes a mes.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se expone el análisis de los datos recogidos, tal y como se ha expuesto en el capítulo de metodología. Para ello se irán desgranando las diferentes categorías mediante las cuales se ha llevado a cabo el análisis de la información. El análisis se presenta siguiendo la siguiente estructura: (a) aprendizaje cooperativo; (b) el aprendizaje cooperativo como favorecedor de la educación inclusiva; y (c) actuaciones del aprendizaje cooperativo en la educación en valores.

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

En este apartado se muestran las experiencias en torno al aprendizaje cooperativo. Del mismo modo, que la evolución de cómo el juego cooperativo inicialmente era una estrategia para determinadas sesiones y unidades didácticas en el área de EF, y cómo el aprendizaje cooperativo se convirtió en una metodología que marca la línea de trabajo en el aula.

2.1. Primeras experiencias en torno al Aprendizaje Cooperativo

Los primeros contactos del maestro y el alumnado con el aprendizaje cooperativo en EF se basaron en actividades, retos y juegos cooperativos:

En principio comenzamos a utilizar el aprendizaje cooperativo en unidades específicas de retos cooperativos, luego lo hemos ido adaptando prácticamente a la mayoría de la programación, puede decirse que es un método estable dentro de clase. [...] Desde el principio creo que se percibió que era un aspecto importante, no lo utilizaba como ahora de manera global, pero siempre se contaba con alguna unidad didáctica de aprendizaje cooperativo. (R1)

Durante las primeras sesiones el alumnado no tenía experiencias previas en relación con el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, lo acogieron sin dificultades:

Se lo pasaron muy bien, el primer paso es enfocarlo con unidades específicas de retos cooperativos, e incluso a lo mejor alguna sesión, si puede ser que durante mis prácticas hiciera alguna sesión de aprendizaje cooperativo, pero de forma aislada. Pero se lo toman fenomenal, porque se lo pasan muy bien. Ellos se esfuerzan,

consiguen cosas, se lo pasan bien, pueden hablar en clase, por lo que yo creo que es una dinámica que reúne muchas cualidades que lo hace especial. (R8)

En un primer momento, la utilización de juegos cooperativos provoca problemas en el comportamiento del alumnado debido a que la actividad tenía una lógica muy diferente a la que ellos mismos habían ido trabajando:

La clase se modificó porque los juegos que tenían pensado (la gran cadena, aros musicales, nudos humanos y la telaraña) no nos servían, no paraban de boicotear todo, [...], hoy tocaba pensar, pasamos a la modificación y conseguimos nuestro objetivo que era que trabajaran de forma cooperativa. En la clase no se eliminó. (T1:24)

Siguen con la distorsión competitiva. (T1:3)

Además, el alumnado poseía experiencias anteriores que nada favorecían el desarrollo de la cooperación en clase:

Al premiarlos con el fútbol sin exigirles un control de la situación con paradas de estrategia, al no descentrar el objetivo de la victoria con estrategias. Estos alumnos se centran en ganar puesto que saben hacerlo muy bien, el problema es que machacan a los de siempre. (T1:4)

Al comenzar a trabajar mediante aprendizaje cooperativo generó discusiones entre el alumnado, aspecto que había que ir haciendo:

Les cuesta hacer los equipos, se les dice que tienen que ser equilibrados y se ponen chicas a un lado y chicos a otro, en el equipo de las chicas va G, y X. X, comenta al tutor que su madre no le deja trabajar con A. (T2:38)

Lo que más les cuesta es el orden en el que hacen lo que han investigado, por lo que analizamos las más interesantes. X, y A, se ponen de acuerdo, han hablado antes del orden de las propuestas. (T2:28)

Había que concienciar al alumnado de la importancia del respeto y la empatía a los demás:

Probamos eliminando. X, es más hábil, centramos la atención en su capacidad física. Después comparamos las dos opciones y hablamos sobre lo que habían sentido los que habían sido eliminados, si merecía la pena o nos da igual de una manera que de la otra o si preferimos cuando no se elimina. (T1:6)

Hay que tener en cuenta que las mejoras significativas, a través del aprendizaje cooperativo, ha provocado una valoración mediada y exponencial en los grupos. Aspecto que se puede observar en una modificación considerable del grupo, este cambio fue palpable en los sociogramas (Anexo 3), ratificado con las reflexiones en los

cuadernos del alumnado y en las evaluaciones trimestrales. Uno de los aspectos interesantes del test sociométrico es el de estudiantes, como &, que con una valoración inicial bastante negativa, incremento su valoración social durante la segunda revisión, hasta tal punto que nadie toma alusiones negativas para trabajar en su grupo. Si bien es cierto, que otro caso es el de M, que nuevo en el centro, está presentando valoraciones más negativas, ya que en la primera revisión no se encontraba matriculado al centro.

Podría considerarse que pasado un tiempo, a través del aprendizaje cooperativo se comienzan a observar cambios en la mejora de la percepción social del grupo de compañeros. Los estudiantes se sienten más cómodos a la hora de trabajar, y ven como mejoran las relaciones con sus compañeros, aspecto que se comparte en otros trabajos (Barba Martín, 2010; Grineski, 1993; Fernández-Río, 2003; Velázquez Callado, 2004).

Esto podía estar condicionado por la duración de la experiencia, ya que hay que tener en cuenta que para que se observen cambios significativos dentro de los grupos deben permanecer trabajando juntos al menos un trimestre (Ovejero, 1990).

No obstante, durante el transcurso de este proceso desaparecieron muchos problemas, mejorando la socialización y el respeto por los demás:

Se comienza con una dinámica cooperativa, el profesor presenta la tarea y la seguridad, ellos son los responsables de la tarea de sus compañeros ya que van por parejas, si lo requiere pueden juntarse. (T2:4)

Se organizan ellos solos, traen el material e incluso fijan el orden de la ayuda. X, toma protagonismo en la organización e indica a sus compañeros que hay que calentar. Se percibe un cambio de actitud respecto a los compañeros. (T2:2)

Se ayudan los unos a los otros, las correcciones son en clave positiva, incluso se acerca a corregirlo para que los demás no se enteren. (T2:20)

Del mismo modo, el aprendizaje cooperativo guió las dinámicas que se iban generando en el aula. De manera, que el diálogo se convirtió en el medio común para negociar y colaborar entre el alumnado, evitando la imposición. Aspecto didáctico que se situó a lo largo de un continuo que estructuró la metodología de intervención:

La clase se desarrolla sin incidencias [...], si bien las correcciones las hacemos toda la clase. Pudiendo pedir consulta a los de la otra clase. (T2:19)

Se ayudan los unos a los otros, las correcciones son en clave positiva, incluso se acercan a corregirlo para que los demás no se enteren. (T2:20)

Siguen corrigiéndose unos a otros, después de que lance uno, se juntan y todos le dicen lo que han visto. Los niños se apoyan unos a otros, se animan cuando fallan. (T2:23)

Me siento bien porque me apoyan los profesores y los compañeros. (E3)

Ante la incorporación de un alumno nuevo, el grupo se reestructuro. Esto no supuso ningún problema ya que se llevaba trabajando con esta metodología un tiempo:

Hoy empieza a hacer EF, M. un alumno nuevo, todos le arropan sin problemas. (T2:13)

M. lo corrigen sus compañeros y al final de la clase hace ya la voltereta. (T2:14)

D, A, y G. dedican la última clase a que M. haga la voltereta. (T2:17)

Velázquez Callado (2004) asume que los primeros pasos del alumnado en el aprendizaje cooperativo requieren de un tiempo para asumir la nueva situación, y necesita de estrategias para el diálogo.

Como conclusión a este apartado se podría afirmar que el aprendizaje cooperativo después de un tiempo mejora la socialización y el respeto por los demás (Barba Martín, 2010; Grineski, 1993; Dyson, 2001; Fernández-Rio, 2003; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004).

2.2. ¿Qué entiende el maestro y el alumnado por Aprendizaje Cooperativo?

Cuando el maestro define el aprendizaje cooperativo lo entiende como un trabajo con una meta común, pero no deja claro los otros cuatro principios:

El aprendizaje cooperativo lo suelo definir para los niños como la manera de trabajar juntos para conseguir todos un objetivo, que no quiere decir que todos consigamos lo mismo, porque si es cierto que el objetivo es común, pero cada uno lo va desarrollando es función de sus necesidades y características. (R3)

A medida que avanza el discurso, el maestro muestra los otros principios del aprendizaje cooperativo. Así, refleja cómo trabaja mediante el diálogo y la consecución de acuerdos:

Es una manera de hacer que los alumnos centren la atención sobre algo que les permita ponerse de acuerdo con el compañero, tener que ceder en aspectos para conseguir los dos una misma ejecución y objetivo, eso les mete en una dinámica que les hace trabajar en una línea social bastante mejor [...] (R5)

En esta línea, el profesor considera que hay que enseñar al alumnado a dialogar y respetarse, pero para dar respuesta al objetivo se ha de hacer por medio del diálogo y la acción conjunta:

No es el profesor el que establece soluciones, son ellos los que mediante el diálogo lo consiguen. Nosotros sentamos las bases de lo que vale o no vale, “no te puedes poner a gritar al compañero” esas son las cosas que debemos enseñar, pero no

podemos enseñar de forma práctica la solución del problema, eso lo hacen ellos.
(R5)

De vez en cuando hay que parar la sesión, para comprobar que los alumnos reflexionan en grupo sobre las fases de la carrera, anteriormente explicadas (impulso, batida o despegue, vuelo y caída). (T2:66)

La acción dialógica entre los grupos es una forma de atender a la diversidad del aula, ya que distintas soluciones pueden responder a un mismo objetivo:

Además que los niños no solucionan las cosas de la misma manera, cada uno tienen sus habilidades y sus posibilidades. (R5). Se podría afirmar que el maestro considera que la ventaja del aprendizaje cooperativo es que permite desarrollar competencias en el alumnado que le permiten fomentar su autonomía y emancipación:

Con este modelo los aprendizajes lo consiguen los alumnos, el profesor lo que hace es enseñar una manera de pensar, una manera de trabajar y una manera de actuar, les metes en una dinámica simplemente, siendo ellos los que van consiguiendo cosas o no durante las sesiones, [...], e incluso fuera del colegio. (R5)

En esta sesión a todos les parece gustar, aunque los dos equipos trabajan de forma muy diferente, uno lo consigue todo, y el otro pierde la atención debido a la bronca de A. pero lo acaban consiguiendo. (T2:66)

Trabajamos usando complementos como la pared. Los alumnos entienden las ayudas, trabajan por equipos de forma muy productiva y constructiva. El profesor se limita a ir por los grupos resolviendo posibles dudas. (T2:67)

El alumnado también iba teniendo su propio concepto de aprendizaje cooperativo, a medida que iba siendo participe activo de la metodología. Un concepto que vinculaba las actividades colectivas, en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que todos buscan un objetivo común:

He aprendido que debemos trabajar en equipo, ayudándonos los unos a los otros.
(E4)

Las ventajas del aprendizaje cooperativo es que seamos amigos y a trabajar en grupo. (E6)

Con nuestro compañerismo hemos conseguido girar, y realizar la actividad. (E9)

Además, el alumnado considera positivo el trabajar desde sus propios proyectos enseñándoselos a los demás:

Me gusta la unidad de zancos porque inventamos formas improvisadas de andar y después se las enseñamos a los demás, después el maestro nos deja dos minutos para probar las posibilidades de los demás. (E8)

Que las actividades estén basadas en conseguir una serie de objetivos, centrados en la consecución de acuerdos, y en la negociación responde a los cinco principios del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994). Si bien el maestro no deja claras las fases de procesamiento grupal que se pueden dar por supuestas ya que es el alumnado el que busca durante numerosas realizaciones el éxito. Esta práctica de aprendizaje cooperativo se muestra reflejada en las principales investigaciones nacionales llevadas a cabo por maestros de EF (Pérez Pueyo, 2005; Ruiz Omeñaca, 2004; Velázquez Callado, 2004).

2.3. Vivencias a lo largo de la propuesta metodológica

El aprendizaje cooperativo iba tomando poder en el desarrollo del aprendizaje. Además, las conductas prosociales iban mejorando entre el alumnado. En el aula se empezaron a observar los efectos positivos que iba fomentando el aprendizaje cooperativo:

La participación es bastante personal, sale de ellos. (R10)

A nivel motriz han mejorado casi todos. [...] A nivel cognitivo bastante mejor. A nivel social también mucho mejor, además tenemos datos, con lo que creo que muy bien. Al tocar diferentes dimensiones de cómo el alumno piensa, el niño hace y el niño se relaciona, resulta muy curioso. A nivel afectivo [...] podemos hablar de los datos que tenemos de los sociogramas. [...] Se llevan bien pero hay muchos factores como para que podamos hablar con determinación de que sus relaciones son un producto exclusivo de los trabajos que nosotros hacemos con ellos. (R11)

Del mismo modo, que el alumnado iba percibiendo valores mucho más prosociales, sintiéndose más integrados y valorados por el grupo:

Hacemos grupos para practicar más, así uno ayuda en un grupo y otro alumno ayuda a otro compañero. De esa manera exploramos las posibilidades por parejas. (E4)

Cada vez se me da mejor la voltereta, ya que lo practicamos de manera que yo corrijo y protejo a mi compañero, de esta manera se mejora y probamos las opciones de los compañeros que nos servirán para el examen individual y grupal. (E7)

El aprendizaje centrado en prácticas democráticas mejora la circulación de ideas, permitiendo a las personas estar informadas al máximo, creando posibilidades para resolver los problemas que se les demanda, provocando que el alumnado se preocupe por la diversidad (Beane y Apple, 2001).

Las actividades cooperativas se ponían en conjunto como un recurso de aula importante y como una experiencia motivante para el alumnado:

En la puesta en común unos reflexionan sobre las propuestas de los otros, resulta un momento muy interesante. (T2:32)

Tienen 7 minutos para practicar las opciones de los demás. (T2:54)

Respecto a la motivación, es una de las principales características del aprendizaje cooperativo (Barba Martín, 2010; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004). Aspecto que se veía respaldado, porque el alumnado valora su participación en las clases como más activas y conscientes (Fernández-Río, 2003).

2.4. Evolución del alumnado en el Aprendizaje Cooperativo

Para obtener una mejora tanto socializadora como cognitiva a través del aprendizaje cooperativo se precisa de un tiempo:

Los grupos se forman, en función de las necesidades, si queremos evitar que dos niños tengan estrategias de huida a la hora de enfrentar sus problemas, tienen que hacer grupos estables o por lo menos mantenerlos dentro del mismo grupo. Si por el contrario quieres socializar al niño nuevo que ha entrado pues te conviene mucho más que el niño se vaya moviendo por todos los grupos, por eso depende. (R12)

Los equipos son estables en esta unidad, con el objetivo de que cada miembro busque su papel. (T2:72)

El alumnado se va implicando en los diferentes momentos y actividades, pero para que los diálogos sean eficientes, se ha de crear una relación en el grupo cada vez más íntima, eso permitirá que el alumnado se preocupe por el resto de compañeros:

Cuando queremos que los niños elaboren propuestas (propuestas me refiero no a las que se elaboran para una actividad, sino para ver que queremos hacer a los compañeros para fin de curso), pues ese grupo tiene que permanecer estable, ya hagan un baile, una coreografía circense, acrobacias, hagan lo que hagan los mantengo estables. (R12)

Los equipos son estables, con el objetivo de que cada miembro busque su papel. (T2:67)

Los grupos han de permanecer estables al menos un tiempo (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004), ya que si los cambios de pareja se realizan de manera constante pueden favorecer la eliminación de manifestaciones de rechazo. Ahora bien, para eliminar la discriminación, no basta con que dos o más personas se pongan juntas durante un cierto tiempo, es necesario que trabajen juntas para alcanzar un objetivo común.

La participación del alumnado en los grupos estables, tiene como fin la aceptación de estrategias, y la creación de variantes que las hagan más eficaces:

Las actividades en las que se divide al grupo en grupos reducidos, para plantear estrategias, los alumnos dicen propuestas y miran a haber si la aceptan con el fin de proponer otras. (E16)

El planteamiento de las estrategias, se efectuaba en reuniones asamblearias, con el fin de que todos pudieran participar:

Hacemos un círculo y se las enseñamos a los demás. Con las posibles propuestas, consensuamos con cuales estamos de acuerdo y lo hacemos en el grupo para después exponerlo en gran grupo. (E18)

Pero la relación del alumnado en los grupos puede provocar conflictos en referencias de poder:

Imaginemos que tenemos un alumno que por lo que sea tiene una manera de ser que al final se acaba imponiendo a los demás, [...] que casi siempre acabe convenciendo a los demás por sus argumentos y que siempre se hace lo que él dice, si mantienes un grupo estable, estaríamos anulando a las otras personas durante mucho tiempo, entonces a lo mejor conviene que ese niño en concreto de vez en cuando vaya rotando por los grupos, o enseñarle que esa no es la única manera de trabajar (proponiendo que hoy uno del grupo solo puede aportar en la idea principal, entonces los demás eligen la idea principal y él propone matices). (R12)

Para Contreras Domingo (2009) la educación basada en el diálogo requiere del reconocimiento de cada uno, partiendo de situaciones que permitan al sujeto ponerse en juego desde la propia subjetividad. Por esta razón, es importante que lleguemos a trabajar experiencias en las que el alumnado se preocupe, ceda y entienda a los demás.

Sin embargo, la socialización era un aprendizaje importante tanto a nivel individual, como a nivel grupal para alcanzar los objetivos que se iban proponiendo:

Perder el tiempo es muy relativo, yo creo que no. Y retrasar a los más aventajados tampoco, les beneficia porque hace que enseñar una cosa ayude a los demás, eso es una satisfacción, pero además reflexionar sobre algo para explicarlo y que alguien lo aprenda permite un aprendizaje que no lo da una repetición. (R7)

En los juegos o deportes modificados que hay estrategias, [...] se hacen paradas para que ellos dialoguen, las puede utilizar el maestro y también las pueden pedir ellos. Si no les está saliendo en absoluto la estrategia que tenían planteada pues paran, se juntan y vuelven a ver que les está pasando y vuelven otra vez a jugar. Si yo veo que

hay algún momento de tensión, pues soy yo el que paro, se van por grupos y hablan entre ellos. (R15)

Podría afirmarse que los logros conseguidos con la utilización del aprendizaje cooperativo son: (a) la mejora en las relaciones sociales; (b) la sensación positiva de grupo; (c) la utilización de la inteligencia y el diálogo en las actividades; y (d) un avance en los aprendizajes individuales. En esta misma línea, diferentes autores (Fernández Río, 2003; Gibbons y Black, 1997; Polvi y Telama, 2000; Velázquez Callado, 2004) con sus respectivas investigaciones, han llegado a establecer las mismas conclusiones: (a) la participación en grupos cooperativos mejora la autoestima del alumnado, la aceptación social, la competencia y su comportamiento en clase; (b) las habilidades de escucha activa, el respeto y el conocimiento del grupo; (c) mejoras significativas en su condición motriz y (d) la aparición significativa de comportamientos prosociales en el alumnado, los cuales motivan y ayudan a sus compañeros cuando lo necesitan, dando instrucciones concretas orientadas a mejorar su rendimiento y a corregir los errores que detectaban. Por tanto todos los éxitos o fracasos que se iban produciendo en el aula eran fruto del trabajo en equipo.

3. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO FAVORECEDOR DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado analizaremos qué medidas se adoptan para tratar la educación inclusiva dentro del aula, y de qué manera se ha conseguido trabajar la diversidad como una pluralidad abierta al enriquecimiento de los demás. En este caso estudiaremos cómo las diferencias individuales fueron mediadas democráticamente basándose en la igualdad social.

3.1. La estrategia del Aprendizaje Cooperativo para atender a la diversidad

En relación con el aprendizaje cooperativo, no se trata ni al alumnado, ni tampoco al grupo de la misma forma, si bien en la organización y en los apoyos del grupo se trata de promover el aprendizaje tutorado, pero cada grupo evoluciona de una forma diferente, se respetan los tiempos y los ritmos de aprendizaje:

Los avances en los aprendizajes no los consigue el profesor sino que lo consiguen los alumnos, el profesor lo que hace es enseñar una manera de enseñar, una manera de pensar, una manera de trabajar y una manera de actuar, les metes en una dinámica simplemente, siendo ellos los que van consiguiendo cosas y progresando. (R5)

Con los zancos el profesor ya no nos ayuda, hacemos grupos y nos ayudamos. (E7)

Connell (2008) considera que una medida de atención a la diversidad consiste en dar a cada uno lo suyo. Ante esta misma idea, Velázquez Callado (2004) responde a como se han de diseñar diferentes tareas en función de cómo resuelven los problemas presentados en cada grupo, y en función de las respuestas se vayan diferenciando las siguientes actividades. Esto hace que el alumnado perciba que lo que un maestro valora no es la rapidez en la ejecución, sino la eficacia de la misma y la aparición de una serie de conductas como es la ayuda y el ánimo entre todos.

El fin de la socialización también era conseguir que todo el alumnado participara del éxito en la educación, tanto dentro como fuera del ambiente educativo, adquiriendo una serie de valores imprescindibles para la convivencia:

Los valores de respeto, tolerancia... son aspectos a los cuales se tienen que enfrentar, si no respetas a tu compañero no vas a tener voz. Tolerancia, en la medida en que están con otras personas, también tienen que aprender a tolerarse, a escuchar, a ver cosas buenas de los demás. [...] También se tienen que poner en el lugar del otro. Tienen que participar juntos. (R21)

Hacemos parejas y con una comba tenemos que inventar una forma en la que los dos participen. (E12)

Las estrategias de atención a la diversidad se basaban en plantear paradas de estrategia en grupo y el planteamiento de retos grupales; otorgando responsabilidades individuales, permitiendo matizaciones asamblearias:

Las actividades en las que se divide al grupo en grupos reducidos, para plantear estrategias, los alumnos dicen propuestas y miran a haber si la aceptan con el fin de proponer otras. (E16)

Estas características axiológicas, importantes en la sociedad en la que vivimos, resultan de reclamo para generar un clima de clase positivo, caracterizado por la expresión de sentimientos, la comunicación, la empatía, la regulación no violenta de los conflictos, la solidaridad, el respeto y la tolerancia (McLaren, 2005; Velázquez Callado, 2004). Aspectos que construirían un hábitat mucho más justo y respetuoso. Ante estos valores se permitía que el alumnado trabajara y planteará estrategias en grupos heterogéneos de acuerdo a sus características tanto individuales como de la propia actividad en cuestión. Ya que si forzamos la educación bancaria, encasillada y aislada de determinados colectivos, perdemos la esencia de la persona individual (Freire, 1970; Kincheloe, 2004). La formación de grupos desiguales en número, etnia, sexo y nivel

generan un intercambio de ideas, experiencias y conocimientos que enriquecen al grupo y a la persona singular.

A medida que iba pasando el tiempo se observaban pequeños problemas de liderazgo y poder ante el grupo, motivo por el cual el maestro trato de influir en ello, pudiendo aportar autoestima al resto de compañeros:

Imaginemos que tenemos un alumno que por lo que sea tiene una manera de ser que al final se acaba imponiendo a los demás, [...] que casi siempre acabe convenciendo a los demás por sus argumentos y que siempre se hace lo que él dice, si mantienes un grupo estable, estaríamos anulando a las otras personas durante mucho tiempo, entonces a lo mejor conviene que ese niño en concreto de vez en cuando vaya rotando por los grupos, o enseñarle que esa no es la única manera de trabajar (proponiendo que hoy uno del grupo solo puede aportar en la idea principal, entonces los demás eligen la idea principal y él propone matices). (R12)

Pese a las intervenciones, se percibió que las estrategias programadas iban dando resultados:

Todo aquello que ahora hacen lo hacen mucho más relajados. (R16)

Buscamos posturas en equilibrio y las ponemos en común ante todos los compañeros. Hay opciones bastante buenas, pero lo más importante es que de manera grupal han entendido perfectamente los conceptos. (T2:67)

Sin embargo, el proceso de aprendizaje cooperativo no fue más que una orientación de educación personalizada que había que ir analizando, y comprobando con los resultados de otros compañeros:

A través de sociogramas, hemos pasado evaluaciones en las que había preguntas relacionadas con el grupo, durante la primera y segunda evaluación. Yo creo que esos son datos muy interesantes y que realmente te ofrecen o te dan una cierta fiabilidad, pero cuando mejor lo ves es en el día a día, si hay peleas, si discuten, si en el patio juegan más o menos juntos, si en el patio hay algún niño que se queda solo, si se insultan o no se insultan. [...] Observación directa, estando ahí, estas por los pasillos, sales al patio. (R17)

Cada vez se me da mejor la voltereta, ya que lo practicamos de manera que yo corrijo y protejo a mi compañero, de esta manera se mejora y probamos las opciones de los compañeros que nos servirán para el examen individual y grupal. (E14)

Echeita (1995) afirma que se puede definir que la estructura de aprendizaje cooperativo como el conjunto de acciones y decisiones que los docentes y el alumnado iban tomando mejoró el grado de autonomía y el reconocimiento de trabajo realizado

hacia los demás. Esto plantea que la diversidad se puede afrontar como una riqueza (Garreta i Bochaca, 2001). En lo expuesto se puede comprobar cómo se apuesta por que la diversidad sea una manera de enriquecimiento mutuo, y es que el aprendizaje cooperativo se muestra como una variante en la transformación de la escuela, aludiendo a la diversidad como un concepto de inclusión (Ainscow, 2001).

4. ACTUACIONES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN EN VALORES

En este apartado se presenta como la idea de aprendizaje cooperativo remite a un conjunto de actividades y métodos caracterizados por la demanda de relaciones de interdependencia e intersubjetividad entre el alumnado con el fin de alcanzar metas comunes, pudiendo mejorar la convivencia del aula y la resolución de conflictos tanto en el aula como fuera de ella.

4.1. Primeras experiencias del alumnado en el aula

La convivencia era un aspecto que había que canalizar al principio de curso:

Existen problemas de disciplina, se insultan y faltan al respeto en los juegos de presentación. [...] Los compañeros toman parte de lado de A. (ridiculizan a X)
(T1:5)

X está apartado y cada vez que hablan sus compañeros hacen muecas y ruidos de desacuerdo, protestan todo, X sólo quiere estar cerca del profe buscando aprobación.
(T1:11)

Pero poco a poco se fue entendiendo que el conflicto es un proceso natural y consustancial a la vida y que, si se enfoca positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Para ello se hacía necesario impulsar, programas educativos y cooperativos para afrontarlo, permitiendo enfocar el *compañerismo* como forma de establecer con otras personas relaciones recíprocas basadas en el respeto, la empatía y el apoyo:

Les preguntamos “¿cómo se ha sentido fulanita cuando le has pegado en el patio?”, es el propio grupo el que va ayudando.[...] Peleas han surgido pocas, yo recuerdo una, una vez que un niño estaba jugando al beisbol y al batear golpeo la pelota a una niña en la cara, ella [...] le arañó, lo que paso, fue que sus compañeros se metieron entre medias para evitar agravar el conflicto, yo me acerque por supuesto y hablamos de lo que había pasado, cada uno expreso lo que había pasado, la niña dijo

que se había reído de ella, el niño contesto que no, que solo quería dar a la pelota porque quería correr al siguiente aro, y se soluciono. (R27)

La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización y por consiguiente de aprendizaje (Jares, 2004). Según Jares la postura que se debe adoptar ante un conflicto no es la de ignorarlo, sino la de afrontarlo de manera positiva y no-violenta.

4.2. Nuevos comportamientos en el aula

En las primeras experiencias, el maestro entendió que la convivencia solo podía atajarse por un único camino, el castigo:

Se castiga a toda la clase, para ello se va al aula y los alumnos deben analizar cada uno de los objetivos de la U.D. comprenderlos y han de escribir como conseguirlos. (T1:5)

Los compañeros de clase han hablado y el profesor nos ha puesto a copiar. Me ha gustado el principio de la sesión, pero nos deberíamos haber callado. (E15)

De este modo, la autoridad en el aula se basaba en la capacidad de imponerse, pero posteriormente se percibió que la autentica autoridad es la que nace de la democracia y de la concienciación que le otorga al alumnado sus actos y acciones. Aspecto que permitió trabajar la *conformidad*, como la manera de acomodarse a las expectativas de los otros miembros del grupo y al papel responsable que a cada uno le toca asumir:

A, tiene problemas con su equipo porque él quiere trabajar y sus compañeros están jugando a otra cosa diferente, por lo que es necesaria mi intervención. (T2:68)

Pasamos a utilizar las fichas tipo, para reflejar lo sucedido en los conflictos. (T2:70)

Por otro lado, el alumnado en las paradas de estrategia iba tomando conciencia del control de sus comportamientos, evitando que fueran externos a ellos, ya que el castigo no permitía un autentico proceso de aprendizaje, lo verdaderamente útil es que ellos mismos fueran capaces de reflexionar, consiguiendo la *aceptación* en el grupo, como la mejor forma positiva de llevarse bien con los demás a través del diálogo:

Normalmente se solucionan de forma natural, si están haciendo algo, ellos expresan su punto de vista si consideran que eso es un problema, y se intenta llegar a un punto común, llegando a eso, el problema quedaría solucionado. (R26)

Según Ruiz Omeñaca, (2004) una estrategia frecuente es la que lleva a las partes a *negociar* para encontrar una solución satisfactoria, se trata de intercambiar posturas desde parámetros de igualdad. Pero existe otra posibilidad de *colaborar* en la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes, una conexión más empática. De este modo se plantea que la autoridad en el aula no se crea en la capacidad de castigar, sino que la auténtica autoridad es la que nace de la democracia y que la otorga el propio alumnado (Barba, 2010).

Este pensamiento también fue adoptado por el claustro de profesores, con la necesidad de aprender estrategias para resolver conflictos, surgiendo la figura del mediador entre el profesorado:

Trabajamos todos juntos, que el mediador [...] haga bien su trabajo, que la tutora haga bien su trabajo, que el equipo directivo haga bien su trabajo, que el resto de profesores hagan bien su trabajo, que la clase apoye lo que estás trabajando; esa es la mejor manera de que las cosas salgan bien. El mediador recibió un curso [...] no tienen ningún tipo de recompensa, entonces el que se mete a dirimir es porque es una persona que le gustan ese tipo de cosas, de ahí viene la formación de los que somos mediadores en el colegio. (R27)

De esta manera se planteó que cualquier problema que sucediera en el ámbito educativo, pudiera ser solucionado por los mediadores del claustro:

Cualquiera de los mediadores puede intervenir, hay un mediador para un conflicto, una persona que sepa más o menos cómo va el tema, para que haga un registro, que después vendrán muy bien; pero si tú eres el mediador y te pones un día malo, por lo que no puedes asistir, y quieren los niños otro podría ser el mediador, por supuesto, los niños, las familias o los profesores; sería el ambiente escolar, la comunidad educativa. Si quiere la comunidad educativa, cualquier tipo de mediación, la pueden tener sin ningún tipo de problema. (R28)

Como se puede apreciar la verdadera autoridad, se basa en la competencia crítica y no basada en la imposición de ordeno y mando o de persuasión (Freire, 1970; Fromm, 2005, 2006). Siendo una estrategia la incorporación de equipos de mediación de conflictos, con el fin de responder de un modo educativo a los problemas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas (Torrego Seijo, 2001).

4.3. Los conflictos en el aula

Las mediaciones no solo se quedaron en puertas educativas, sino que se tuvieron que extrapolar a un ambiente extraescolar. En el aula, durante el segundo trimestre nos

encontramos la existencia de un grave problema que transcendía de la escuela, ya que había una denuncia. Esto provoca que el problema de relación familiar entre en la escuela:

Los padres han metido últimamente mucha cizaña hasta el punto de que hay denuncia por medio, [...] las madres les han prohibido estar juntos y desde el centro se nos ha pedido especial cuidado. (T2:43)

Desde la escuela se utilizan estrategias de mediación que permitieron percibir mejores comportamientos por parte del alumnado y de las familias:

X, y A, están hablando con la coordinadora de convivencia, hemos empezado a hablar con los niños y se hablará con las familias. (T2:44)

Tras las diferentes reuniones entre padres y docentes parecen haber superado las resistencias. (T2:64)

Esta mayor calma en el aula permitió desarrollar nuevas estrategias de control. El dialogo permitió incluso, ser un recurso de apoyo a otros conflictos que pudieran surgir en clase u otras aulas:

X y A han solucionado sus problemas, el tutor toma un seguimiento de mediador por si involucrarian. Ahora siempre se ponen en el mismo grupo, hablan y se apoyan en conflictos con los de tercero. (T2:56)

Como hemos podido observar X, y A, eran dos alumnos con problemas dentro y fuera de los círculos educativos, a través del aprendizaje cooperativo y el diálogo en cada uno de sus trabajos, consiguió que muchos valores se fueran trabajando poco a poco, pero lo que más llama la atención fue como de manera sutil comenzaron a prestarse atención entre ellos:

La relación entre A, y X, está estabilizándose y es buena. D, se cambia de equipo para ir con X, juntos es una manera de apoyo muy positiva. (T2:79)

La comprensión de la *democracia* no es tanto un ideal que se debe perseguir como un conjunto de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida. Esto permitió observar actitudes valiosas para la convivencia:

X, se pone con D, de pareja, es el niño referencia, pero sorprende porque antes tenía un rechazo total ya que D tiene una tensión hacía A. G, es arropado por los compañeros, su pareja pide opinión al resto de los compañeros X, no lo hace bien, O sí, pero O anima a X, parece que han superado (por lo menos en clase) sus diferencias. (T2:8)

Me ha gustado la clase, ya que todos juegan, en el juego de los 10 pases hay que pasar a los de tu equipo 10 veces el balón. (E8)

Tras los diálogos que se podían establecer entre las familias y el alumnado, se comprueba como promoviendo un modelo de argumentación, favorece de manera significativa la democratización, la resolución de conflictos y un ambiente más digno para las personas. Habermas (1999a; 1999b) lo denomina *discurso explicativo*, por estar basado en la transformación de los significados de forma compartida. Siendo éste el autentico sentido de una educación de calidad (Freire, 1970).

A la hora de aplicar la mediación en el ámbito educativo podríamos hablar de distintos procedimientos, que podemos dividir de dos manera: (a) según la forma en que se produce la mediación y, (b) según quién o quienes sean las personas que median (Cascón, 2004). En el caso analizado se utilizan mediadores que han sido formados, y el alumnado pide directamente la ayuda a un tercero. En cuanto a *quién* realiza la mediación, es el profesor el que media en los conflictos.

4.4. Los resultados de la resolución de conflictos

La última estrategia es que ellos mismos aprendieran a resolver los conflictos de manera autónoma y democrática:

Saben que tienen límites, lo que se puede y no se puede decir, [...] los alumnos no entran a valorar, solo preguntan en el grupo. (R27)

A mí no me gusta que valoren negativamente a sus compañeros. (R26)

Esto mismo que afirma el profesor se corrobora con las afirmaciones del alumnado:

Cada vez se me da mejor la voltereta, ya que lo practicamos de manera que yo corrijo y protejo a mi compañero, de esta manera se mejora y probamos las opciones de los compañeros que nos servirán para el examen individual y grupal. (E11)

Poco a poco las estrategias fueron siendo adoptadas de manera individual y a desarrollarse de manera autónoma:

Nadie tiene problemas para encontrar pareja, X se pone con A., precisamente con el niño que no se llevaba bien, las parejas surgen, no son impuestas, resulta curioso, ya no es que se toleren, es que se eligen. [...] Es interesante ver como X y A se ponen de acuerdo, y están ilusionados con sus propuestas. (T2:27)

Durante esta primera sesión exploramos con una pica, posteriormente se practican las propuestas de los demás en la puesta en común, del mismo modo que corregimos y reflexionamos sobre las alternativas. (T2:69)

En las sesiones exploramos en grupos de cuatro. Posteriormente hay una puesta en común y luego se practican las opciones de los demás. (E7)

Las estrategias descritas y desarrolladas por todos y cada uno de los protagonistas del ámbito educativo, obtuvo resultados hasta tal punto que el compromiso excedía en la animación y la motivación por el resto de compañeros:

Siguen corrigiéndose unos a otros, después de que lance uno, se juntan y todos le dicen lo que han visto. Los niños se apoyan unos a otros, se animan cuando fallan. (T2:23)

Se ayudan unos a otros, en ese aspecto se respetan, si hay un niño que le cuesta hacer una cosa, cuando la hace le aplauden todos. Además surge de manera espontánea, [...] llega fulanito, hace una voltereta que no sabía hacerla, y el resto le aplauden. O una niña que tiene miedo para hacer algo, lo intenta y el resto la están apoyando y animando. (R23)

Un momento que favorecía los diálogos eran las puestas en común. En ellas existía un espacio para el encuentro y el diálogo con otros compañeros del grupo:

En la puesta en común lo hacemos en círculo. Mientras que en las propuestas los grupos son de tres y cuatro niños, donde tenemos que hacer cosas con la comba. (E10)

En los lanzamientos ponemos en común las mejores formas de golpeo, y aplicamos lo hablado que hemos dicho en el círculo. (E13)

Como podemos comprobar el diálogo se extendió a cuestiones pedagógicas, como la animación, la motivación y la aprobación. Es precisamente aquí, donde Ruiz Omeñaca (2004) encuentra la justificación de los paradigmas axiológicos. En propuestas de actividades y reflexiones orientadas al desarrollo de un autoconcepto ajustado y realista, así como la provisión de factores que fomenten la autoestima, como elementos complementarios en la elaboración de la personalidad. Tanto el autoconcepto como la autoestima, se desarrollan desde la actividad global del alumnado, a través de las interacciones sociales, proporcionándole información realista sobre sus capacidades y sobre los senderos que avanzan hacia su mejora, reforzando los modos de hacer y proporcionando feedback en relación con su modo de actuación en el ámbito de la convivencia interpersonal (Ruiz Omeñaca, 2004).

Los diálogos que se iban estableciendo abordaban multitud de aspectos, promoviendo modelos de argumentación que favorecían la democratización y una convivencia más humana.

He aprendido no solo a cooperar, sino también a llevarme mejor con mis compañeros y a no pegar. (E2)

He aprendido a comportarme como un adulto. (E5)

Respecto a la calidad del trabajo, si a través del aprendizaje cooperativo se consigue realizar eficazmente la tarea con un grado de creatividad, nos encontramos con mejores resultados:

Voy mejorando el equilibrio de cabeza, con un compañero ponemos la seguridad para que no nos caigamos. (E14)

Me gusta la unidad de zancos porque inventamos formas improvisadas de andar y después se las enseñamos a los demás, después el maestro nos deja dos minutos para probar las posibilidades de los demás. (E15)

Como hemos podido ver, el conflicto llamaba a la acción práctica por parte del alumnado, una invitación para reflexionar sobre sus comportamientos, actitudes y compromisos. Jares (2004) afirma que desde la educación es necesario dirigir las acciones a la formación de personas activas y combativas, canalizando actividades socialmente útiles para su vida adulta.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan las conclusiones al trabajo de investigación. La organización del capítulo se ha realizado en función de los cuatro objetivos que subyacen a la pregunta temática del Trabajo Fin de Máster. El capítulo se encuentra estructurado en tres apartados: (a) el desarrollo del aprendizaje cooperativo, (b) la educación inclusiva fomentada desde el aprendizaje cooperativo; y (c) el vínculo que existe entre el aprendizaje cooperativo y la educación en valores.

Dentro de cada uno de estos apartados se muestran las conclusiones, permitiendo contrastar que hay una evolución en la metodología cooperativa a medida que pasa el tiempo. La relación del maestro con el aprendizaje cooperativo fue un factor que modificó las experiencias y las mentalidades del alumnado, superando dificultades pero generando alternativas, siendo cada vez más coherentes en las acciones que se iban planteando. Estas acciones respetuosas a las características propias del aula, permitieron un contacto más personal y social que facilitó el diálogo y la participación del alumnado en las decisiones importantes. Así, la atención por los resultados comunes fueron dando respuesta a los aspectos no solo individuales, sino también grupales ya que transcendía en la forma y la manera de atender a la diversidad.

2. EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En el ámbito educativo, la educación basada en la intersubjetividad es un aspecto clave para conseguir una educación eficiente y de calidad, que conecte con los conocimientos que se demandan en la sociedad actual. Esta posibilidad de ofertar una educación que participe del diálogo y de los consensos nos lo ofrece el aprendizaje cooperativo.

Las estrategias comunicativas derivadas de la aplicación del aprendizaje cooperativo en un primer momento pasaban por retos y actividades que enlazaban la cooperación para conseguir el objetivo que se proponía. A medida que avanzó el curso fue evolucionando a una metodología cooperativa que guiaba la programación del propio maestro. El alumnado iba adaptando y comprendiendo la dinámica cooperativa que acontecía en su aula, utilizando el diálogo como técnica principal, implicándoles en la resolución de los conflictos que ellos mismos iban generando.

Para conseguir que los aprendizajes se construyeran en un clima de democracia y de diálogo en el aula, era necesario que el alumnado y el maestro utilizaran estrategias de cooperación. Estas no se basaban en que uno se imponga a los demás, sino que siempre se tengan que dar acuerdos y argumentos convincentes. En la vida del aula podría considerarse que cada alumno o alumna es distinto individualmente y que en cada elemento o situación se comporta de forma diferente, por lo que la importancia del diálogo y la configuración de espacios que les permitiera trabajar y aprender de forma conjunta era una gran oportunidad en el paso de su formación. Esto promueve que el grupo se construya a partir de las interacciones de las personas que lo forman.

El alumnado desarrolló su potencial de trabajo en equipo, poco a poco fue fomentando su autonomía y emancipación, aceptando el éxito y proponiendo variantes a las dificultades. Esto provoca en el alumnado que no exista la palabra fracaso, ya que cuando algo salga mal no se fracasa, se aprende que no hacer.

Al finalizar el curso en el aula se trabaja realmente con el aprendizaje cooperativo. De los datos extraídos ante los diferentes instrumentos, nos han permitido corroborar como se cumplen los cinco principios del aprendizaje cooperativo. Esto promueve una educación integral en el alumnado ya que además del trabajo motor cooperativo, permite el consenso de ideas heterogéneas para su composición. Mostrando esta metodología como uno de los resultados más positivos en la calidad de un aprendizaje y en sentimiento de inclusión, principalmente en el alumnado con mayores dificultades.

3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ENFOCADA DESDE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Nuestro trabajo no se centra en educar variantes clónicas, que distan unas de otras un par de metros. Al tratar ante un elemento muy controvertido como son las personas nos damos cuenta como somos diferentes, seres singulares y expresivos que amamos la libertad y la autonomía, pero paradójicamente vivimos dentro de una sociedad que pone normas, ofrece mayores posibilidades de realización y limitaciones personales. La relación entre la persona y el grupo social se realiza a través de los procesos de comunicación honestos y sinceros. De ahí que sea necesario aprender estrategias de comunicación diferente.

El aprendizaje cooperativo presenta una ventaja social enorme y es que la comunicación mejora las relaciones y las interacciones sociales con un carácter igualitario. La sensación de formar parte activa en un grupo y de lograr éxitos comunes es lo que emana el éxito de satisfacción entre el alumnado. El aprendizaje cooperativo se convierte en un instrumento metodológico muy valioso para adaptarse a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y expectativas del grupo. En el aula se comprueba cómo se camina a favor de la igualdad de resultados en un clima de integración, tolerancia y respeto a la diversidad, es decir, cada niño o niña presenta diferentes necesidades, características, peculiaridades. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo se convierte en un medio muy eficaz en el que esas singularidades enriquecen al grupo y por eso son respetadas por el resto de sus compañeros. La verdadera finalidad de este aprendizaje es que ellos sean conscientes de que el motor de una sociedad más justa y equitativa se encuentra en sus propias manos y ellos son instrumentos de cambio, como se comprueba al ver el transcurso de la investigación. En ese proceso de educación hemos de ofrecer la posibilidad de que vivan juntos, que compartan ideas y valores, que fomenten actitudes de apego y solidaridad para desarrollar la tolerancia ante lo que nos diferencia.

La utilización del aprendizaje cooperativo busca la mejora de los resultados en todo el alumnado, entendiendo que la visión de inclusión se basa en una mejora de los aprendizajes de todos. Tanto el aprendizaje cooperativo como la educación inclusiva estimulan el respeto por las personas independientemente de sus características, permitiéndoles fomentar sus capacidades expresivas y creativas, consiguiendo generar una conciencia en la que todos somos personas diferentes y esa diversidad enriquece al grupo, concepción que terminó adquiriendo la clase.

No todos los niños y niñas tienen que trabajar los mismos temas, seguir los mismos ritmos y consultar iguales recursos, si bien si han de conseguir los mismos resultados. Esta visión la terminan adquiriendo el alumnado. Es vital este entendimiento de que algunos compañeros pueden destacar en algunos aspectos o ámbitos de la vida cultural, artística, científica, deportiva y social y no en otros, pero el sentimiento de grupo les lleva a que se ayuden para conseguir el éxito de todos y todas. Ahora bien, el espacio de vivencia cultural que se crea en la escuela debe ser el banco común de todo conocimiento, de ideas, contenidos, actividades, propuestas, y productos de la vida intelectual y cultural más rica de la comunidad humana. Si el alumnado de forma

consciente se encarga de compartir y de donar su saber, sin necesidad de competir, estarán enriqueciendo el patrimonio más valioso de la cultura de la comunidad que se trabaja e intercambia en la escuela.

4. LOS VÍNCULOS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Vivimos en un tiempo de constante cambio, en el que conocemos y nos relacionamos con infinitud de personas. Es por ello que el medio educativo, como fiel reflejo de la sociedad que lo acoge, no puede abstraerse a esa realidad. Dentro de este contexto, el paradigma axiológico gira en torno a la educación moral, en valores, en actitudes,... con el fin de configurar un clima de convivencia acorde con un sistema de valores. Así, el aprendizaje cooperativo se presenta con las actitudes vinculadas a la cooperación, deseables desde una perspectiva más justa y equitativa.

El alumnado descubrió que la integración de los recursos e ideas, puestos en juego por todos y cada uno de los componentes del grupo, poseía más fuerza, que los mismos recursos adoptados de manera individual. Si bien, para ponerlos en conjunto han de establecerse relaciones positivas con un marcado carácter prosocial. El aprendizaje cooperativo tiene mucho de proyecto comunitario y esto le confiere relevancia, ya que se abren las puertas hacia el conocimiento del otro, el establecimiento de *relaciones empáticas* y hacia la búsqueda del beneficio común, lo que influye en una forma ética de relacionarse. Pero además, es el *compañerismo*, la *conformidad*, el *respeto*, la *tolerancia* y el *diálogo* con lo que consensuan y se acomodan a las diferentes ideas. La aceptación democrática, es lo que potencia que el aprendizaje cooperativo descubra el *logro personal* de tener éxito en lo individual.

Otro aspecto clave en el proceso de formación es el conflicto. Cuando el alumnado se ve inmerso en una situación de disonancia, ponen en juego algo más que intereses. Tanto la propia identidad personal como las relaciones de convivencia que se ven implicadas, se construyen en constante relación dialógica, un gran medio educativo tanto en lo que se refiere a su prevención como en los aspectos que atañen a su resolución constructiva.

En conclusión, construir un contexto adecuado para las relaciones en clase, debe erigirse con pilares de respeto y tolerancia que demandan tiempos de aprendizaje, propiciando un clima necesario para que el alumnado pueda desarrollar actitudes,

sentimientos y valores que guíen por la no violencia como patrón básico. Un modo particular de ser y de vivir acorde con el respeto a las personas, buscando un marco adecuado para la convivencia. Si bien, estos valores han de ser vivenciados en una educación que permita relacionarnos con los demás y nos enseñe a ello.

5. PROPUESTAS DE FUTURO

Una vez planteado los resultados nos encontramos con las limitaciones, de un único estudio de caso, con lo que en futuras investigaciones se puede contrastar las conclusiones con otros maestros y maestras que desarrollen prácticas de aprendizaje cooperativo. Esto nos permitiría contrastar si los cambios producidos en la socialización y en la forma de dialogar, así como en la percepción del alumnado dentro del grupo son generalizables a otros contextos. Esta propuesta se podría realizar a través de un Grupo de Trabajo que permita contrastar ideas, conocimientos y conclusiones con otros maestros que pertenecen al mismo grupo de investigación, a la vez que se transforma la docencia. Esto nos permitirá conocer qué aspectos en el diálogo, en los principios democráticos y la cooperación se dan en otras aulas. Siendo estos análisis los que permitirán establecer unas pautas de actuación a la hora de enfocar y mejorar el aprendizaje cooperativo.

En la actualidad estoy interesado en desarrollar esta temática en mi tesis en torno a dos líneas que han quedado pendientes en este Trabajo Fin de Máster. (a) En el transcurso de la investigación ha quedado la duda sobre la capacidad de transformación del aprendizaje cooperativo en un periodo mayor de tiempo. (b) También me queda la duda de cómo mejora un grupo cuando el aprendizaje cooperativo se imparte en diferentes áreas. Esto resulta necesario, porque vivimos en una época en la que los enfoques multidisciplinares que fomentan perspectivas variadas son enriquecidos por y para todos. La investigación no sólo nace del encontrar datos, sino de la interpretación constante.

En la vida no hay soluciones,
sino fuerzas en marcha.

Es necesario crearlas y las soluciones vienen.

(Saint Exúpery)

Porque nunca consideres el estudio como una obligación,
sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.

(Einstein)

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalado en la contradicción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, 55-76.
- Aguado Odina, T. (1996). Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales. *Revista de investigación educativa*, 21, 29-46.
- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 44-49.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista De Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Arnaíz, P. (2003). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales de Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://guia.murciadiversidad.org>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Antolín de la Fuente, Á. (2005). Intentando transformar las prácticas de educación física que no me convencen. Relato de una iniciación en la profesión. *Cuadernos Pastopas*, 2, 4-14.
- Apple, M. W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33. doi:10.4452/remie.2011.01
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Armengolt Herrera, L. V. (2001). El juego cooperativo como estrategia para favorecer el desarrollo de competencias para la convivencia. *La peonza*, 6, 73-85.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. California: Sage Publications.

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. En *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.
- Bandura, A. y Walter, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barba Martín, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 45-51.
- Barba Martín, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17
- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.
- Barba Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba Martín, J. J. (2010). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barrett, T. (2003). Using cooperative learning to increase performance and social behaviors os sixth grade physical education students. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza.
- Beane, J. A., y Apple, M. W. (2001). La defensa de las escuelas democráticas. En M. W. Apple, y J. A. Beane (Eds), *Escuelas democráticas* (p.99-107). Barcelona: Morata.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Booth, T., Aiscow, M. y Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en*

las escuelas. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi:10.4471/ijep.2012.01
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buxarrais, M. R. (1991). Aproximación a la educación moral y reforma curricular. En M. Martínez y J. M. Puig (Eds.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Cabrera, A. (2003). Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo. Almería: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Cáceres García, M. P. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de educación física. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 51-60.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. In C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Cascón Soriano, P. (2004). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Recuperado de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ddu/resources/LocalContent/143/1/Lectura%2008.pdf
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 1, 87-100.
- Connell, R. W. (2008). Escuelas, mercados, justicia: la educación en un mundo fracturado. En J. F. Angulo Rascó, et al. *Educación, Justicia y democracia en las instituciones educativas* (pp. 49-68). Sevilla: Cooperación Educativa.

- Contreras Domingo, J. (2009). Subjetividades en relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. En M. Mariguela, A. Camargo y R. M. Souza (Eds.), *Cotidiano escolar, resistencias contra o ideal de una escola sem conflito*. Campinas: Alínea.
- Chomsky, N. (2007). En Macedo D. (Ed.), *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- Devís Devís, J., y Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J., y Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Díaz Aguado, M. J. y Andrés, M. T. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Driver, R. y Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in science*, 13, 105-122.
- Durkheim, E. (1996). *Sociologie et philosophie*. Paris: Presses.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Dyson, B., Hastie, P., y Linehan, R. N. (2010). The ecology of cooperative learning in an elementary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 113-130.
- Dyson, B. (2003). Using cooperative learning structures to increase middle school student's physical activity. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003*. Valladolid: La Peonza.
- Dyson, B. (2010) *La aplicación del aprendizaje cooperativo en E.F: la experiencia de Nueva Zelanda*. En A. Fraile Aranda y C. Velázquez Callado (Eds.), VII

- congreso internacional en actividades físicas cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Diccionario RAE 21 edición.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial se sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Hernández y M. A. Meleo (Eds.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004a). La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. In V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004b). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía y didáctica. In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física*. (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva. Realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 2, 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf> [Consultado el 22 de marzo de 2012]
- 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 Publicaciones. CD-R*.
- Fernández-Río, J. y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha García, R. y Castro M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: las comunidades de aprendizaje. En: *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y Deporte en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: UEM.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fraile, A. (2005). Desarrollo y evolución de la toma de decisiones en el futbolista. *Training y Fútbol*, 114, 26-33.
- Fraile, A. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16th ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Garaigordobil, M. (2002). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial, y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- García Martín, J. O. (2011). El desarrollo de la autoestima a través del área de EF y el reto cooperativo. ¡Puedes!. *La peonza revista digital*, 6, 39-49.
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garreta i Bochaca, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 4, 161-175.
- Gibbons, S. y Black, K. M. (1997). Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. *Avante*, 1, 46-60.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2007). Academic repression in the first person: The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. *The Advocate*,
- Giroux, H. A. (2012). The post-9/11 militarization of higher education and popular culture of depravity: Threats to the future of American democracy. *International Journal of Sociology of Education*, 1(2), 27-53. doi:10.4471/rise.2012.02
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., La Torre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra-Longman.

- González Peña, P. J. y Valle Lorenzo, M. C. (2006). La educación en valores desde el área de Educación Física: una propuesta práctica para la Educación Primaria. *Revista digital*, 101. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd101/valor.htm> [Consultado el 28 de marzo de 2012]
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 32-34.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gröben, B. (2005). Wirkungen des Kooperativen Lernens im Spiegel der Unterrichtsforschung. En *Sportpädagogik*, 29 (6), 48-52.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. (vol. I)*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Herzog, W. (1992). La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral. *Revista de Educación*, 297, 47-72.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1975). *Joining together. Group theory and group skills*. Englewood: Prentice.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and nonhandicapped students. *Journal of social psychology*, 116, 211-219.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Maruyama, G., Nelson, O., y Skon, L. (1981). Effect of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jover, G. (2000). Educación y ciudadanía: el compromiso cívico de los jóvenes españoles. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 2, 92-119.
- Juez Bengoechea, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación primaria. (Re) construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La peonza*, 6, 3-21.
- Kagan, S. (1985). Classroom structural bias. Impact of cooperative and competitive classroom structures on cooperative and competitive individuals and groups. En VV.AA. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.
- Kerr, N. y Bruun, S. (1981). Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and social psychology bulletin*, 7, 224-231.
- Kincheloe, J. L. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg y L. E. Villaverde (Eds.), *Repensar la inteligencia* (pp. 19-40). Madrid: Morata.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. En H. Estevenson (Eds.). *Child Psychology. 62 Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Learreta Ramos, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(1), 1-4.
- León, B. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de educación*, 354, 715-729.

- López Pastor, V., Pérez Brunicardi, D., y Monjas Aguado, R. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. (2006). La evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Macedo, D. (1994). Nuestra cultura común una pedagogía engañosa. En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.) *Nuevas perspectivas críticas en educación*, p.129-164. Barcelona: Paidós Educador.
- Manrique Arribas, J. C. (2008). *La mujer y la Educación Física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Marchesi, A. (1983). El desarrollo moral. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. En *cuadernos de pedagogía*, 201, 8-11.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MEC (1992) *Materiales para la Reforma*. Primaria. Educación Física. Madrid: servicio de publicaciones.
- MEC (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 - 17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Megyeri, K. (2005). Chocolate caliente para el alma de los maestros. En Jack Canfield y Victor Hansen Mark (Eds.) *Chocolate caliente para el alma de los maestros*. New York: Atlántida.
- Merton, R. K. (1968). *Sociology. Social Structure*. New York: Free Press.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.
- Monjas Aguado, R. (2007). La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando a descubrimiento*. Barcelona: Paidós.

- Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Moriña Díez, A. y Puente Bautista, D. (2000). La atención a la diversidad en contextos de apoyo. *Aula abierta*, 75, 135-148.
- Navarro Barba, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de educación*, 329, 127-160.
- Omeñaca Cilla, R., Puyuelo Omeñaca, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
- Orlick, T. (2001). *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid: Popular.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pérez Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70.
- Pérez, J. M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de organización y gestión educativa*, 8, 27-29.
- Pérez Pueyo, Á. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León: Universidad de León.
- Pérez Pueyo, Á. (2007). *Temario LOE de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: Educación Física*. Volumen 1. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales S.L.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Polvi, S. y Talama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 20-52.
- Porlán Ariza, R. y Martín Toscano, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada Editora.

- Prat, M. (2003). El tratamiento de los contenidos actitudinales en la escuela. En Prat, M. y Soler, S. *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*, p. 51-62. Barcelona: INDE.
- Prieto Saborit, J. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (4), 1-8.
- Puig, J. M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *Aula de innovación educativa*, 16, 13-18.
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Revista aula de innovación educativa*, 126, 72-85.
- Raths, L., Harmin, M., y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uteha.
- Ríos Hernández, M. (1986). La actividad físico-deportiva en una prisión de mujeres. *Apunts*, 4, 52-59.
- Ríos Hernández, M. (2001). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física. *Tándem*, 5, 20-30.
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos Hernández, M. (2004). La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad. *En Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria: Diputación Foral de Álava.
- Ríos Hernández, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/>
- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora para la EF y el deporte*, 9, 83-114. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. United Kindong: Wiley.

- Rodríguez Gimeno, J. M. (2002). Una experiencia orientada hacia la creatividad: actividades cooperativas con combas. *La peonza*, 1, 47-54.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17, (4), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/> [Consultado el 22 de marzo de 2012].
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2002). Actividades físicas cooperativas y educación en valores. En *Actas del II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La Peonza*, 8, 3-14.
- Sánchez Bañuelos, F. (1994). *Bases para una didáctica de la Ed. Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.) *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- Serrano, J. M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán & C. Genovard (Eds.) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, 5, p.217-244. Madrid: Síntesis.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Soriano Ayala, E. (2009). *Vivir entre culturas*. Madrid: La Muralla.
- Slavin, R E. (1986). *Using Student Team Learning*. Gran Bretaña: Longman.
- Slavin, R. E. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Gran Bretaña: Longman
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thorpe, R. (1983). An understanding approach to the teaching of tennis. *Bulletin of physical education*, 19, 90-94.
- Thorpe, R., y Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18, 9-15.
- Toledo, J., Corrochano, M. (1959). *Manual Juvenil de Educación Física Tomo 1º Gimnasia Educativa*. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes.
- Torrego Seijo, J. C. (2001). La mediación, un método de resolución de conflictos de convivencia a través del diálogo. *Revista del Forúm Europeo de Administradores de la educación*, 9, 1-24.
- Torres Santomé, J. (2002). La cultura escolar otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 71-75.
- UNESCO (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF: Fundación Hineni.
- UNESCO. (2012). *Cátedra UNESCO de comunicación y valores educativos*. VI encuentro de cátedras UNESCO de España. País Vasco. Recuperado de <http://congress.cimne.com/catedra/admin/files/fileabstract/a428.pdf> [Consultado en 28 de marzo de 2012]
- Valseca Martín, M. P. (2007). Los valores en la educación. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-8.
- Vander Zanden, J. W. (1986). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, E. (1999). Reflexiones sobre el valor (I). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1.606, 1-3.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vega Moreno, M^a. C. (2000). Educación social y programa para la integración educativa de las minorías étnicas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 1, 125-135.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografía de profesores. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 40 (3). Recuperada de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>
- Velázquez Callado, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Velázquez Callado, C. (2009). Los peligros en el proceso de introducción de actividades cooperativas en educación física. *La Peonza*, 4, 20-31.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Velázquez Callado, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Vildes, A. y Gil, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. Una estrategia imprescindible pero aun infrautilizada. *Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, 69, 73-79.
- VVAA (2002). Iguales y diferentes. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 51-83.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.