



---

**Universidad de Valladolid**

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE GRADO:

**PERSPECTIVAS DE UN DOCENTE SOBRE LA  
APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE  
COOPERATIVO EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN  
FÍSICA**

Presentada por Gonzalo Martín Pérez para optar al  
Grado de Maestro en Educación Primaria por la

**Universidad de Valladolid**

Dirigido por:  
José Juan Barba



# AGRADECIMIENTOS

Este es un Trabajo Fin de Grado, centrado en un docente como protagonista, un método *biográfico narrativo*, ya que responde a la historia de su vida referida a la docencia a través del aprendizaje cooperativo. Narra hechos conseguidos pero también fracasos que le han permitido mejorar su profesión día a día. Más allá de una simple redacción de sus avatares en el aula. Es el conocimiento que le ha ido otorgado el alumnado y su formación permanente lo que ha permitido observar, aprender y mejorar su 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.

Son numerosas las cosas 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, que por condiciones de la vida han sido mis directores del presente trabajo, uno de manera formal y otro abriéndome su aula. 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 altruista para conducir no solo este trabajo, sino mí día a día en la escuela.

Sin olvidarme, desde aquí me gustaría agradecer a todo el alumnado y familia de un pueblo rural, pequeño a simple vista pero grande en detalles, con los que he compartido parte de las semanas de su tercer trimestre donde como ellos he sido un aprendiz más.



## **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. El aprendizaje cooperativo parece responder a estas demandas.

El objetivo del trabajo es conocer las perspectivas de un docente sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física (en adelante EF). Además, se trata de percibir como un maestro que conoce el aprendizaje cooperativo, enfoca prácticas educativas de educación inclusiva y en valores.

Desde esta perspectiva, las relaciones entre los niños y niñas son necesarias, el aprendizaje de competencias básicas para dialogar y resolver conflictos se presenta como la base metodológica. Para conseguir el objetivo, por su reducido espacio se ha empleado una metodología cualitativa, capaz de conocer las ideas y pensamientos de los demás, siendo el instrumento la entrevista.

Los resultados obtenidos muestran una doble perspectiva: (a) la reducción de los conflictos en el aula; y (b) el aumento en el aprendizaje autónomo y de las habilidades sociales de trabajo en el aula.

Por todo ello en las siguientes líneas se van a exponer las experiencias educativas en cuanto a la utilización del aprendizaje cooperativo, una metodología que favorece las relaciones interpersonales.

## **PALABRAS CLAVE**

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

# ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. Importancia del tema elegido	1
1.1. Aspectos relevantes de la investigación	1
2. Objetivo de la investigación	2
3. Estructura del Trabajo Fin de Grado	2
3.1. Capítulo II: Marco teórico	2
3.2. Capítulo III: Metodología	2
3.3. Capítulo IV: Análisis de datos y discusión	3
3.4. Capítulo V: Conclusiones	3
3.5. Capítulo VI: Referencias bibliográficas	3
Anexos	3
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	5
1. Introducción	5
2. Aprendizaje Cooperativo	6
2.1. Introducción al Aprendizaje Cooperativo	6
2.2. Definición de Aprendizaje Cooperativo	7
2.3. Características de Aprendizaje Cooperativo	8
2.4. La socialización y la comunicación en la educación	11
2.4.1. La socialización al frente del aprendizaje	11
2.4.2. Socialización en el Aprendizaje Cooperativo	12
2.5. Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Juego Cooperativo	14
2.6. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo	15
2.7. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo	16
3. Educación inclusiva	19
3.1. Introducción a la educación inclusiva	19
3.2. Definición de educación inclusiva	20
3.3. Características de la educación inclusiva	21
3.4. Atención a la diversidad	22
3.5. La educación inclusiva en Educación Física	23

4	Educación en valores	25
4.1.	Introducción a la educación en valores	25
4.2.	Educación en valores	26
4.3.	Características de la educación en valores	26
4.4.	Los valores en Educación Física	27
	<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b>	29
1.	Introducción	29
2.	Definición del problema a investigar	29
3.	El relato de vida	30
4.	Selección muestral y acceso al campo	30
5.	Obtención de datos	31
6.	Análisis de datos	32
7.	Ética	33
	<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN</b>	34
1.	Introducción	34
2.	Aprendizaje Cooperativo	34
2.1.	¿Qué entiende el maestro por Aprendizaje Cooperativo?	34
2.2.	Primeras experiencias en el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física	35
2.3.	Evolución del alumnado en el Aprendizaje Cooperativo	37
3.	La educación inclusiva y la educación en valores	39
3.1.	El nuevo alumnado y los conflictos fuera del aula	39
3.2.	Aprender a aprender con los demás	40
3.3.	Los conflictos en el aula	41
	<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	43
1.	Introducción	43
2.	El desarrollo del Aprendizaje Cooperativo	43
3.	La relación educación inclusiva con el Aprendizaje Cooperativo	43
4.	Los vínculos del Aprendizaje Cooperativo y la educación en valores	44
5.	Visiones globales del maestro ante el aprendizaje cooperativo	45
6.	Propuestas de futuro	45
	<b>CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	46

ANEXOS: En CD aparte

1. Entrevista tipo al maestro
2. Transcripción de la entrevista del maestro
3. Fotos
4. Audición de la transcripción del maestro



# **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

## **1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO**

Desde el lenguaje somos capaces de expresar sin barreras lo que pensamos. Si a ello le sumamos la capacidad crítica y reflexiva, resulta interesante reflejar como un maestro entiende y afronta su profesión. En líneas generales se podría entender como un transcurso de episodios de vida llenos de acciones y disgustos, pero se ha querido enfocar desde las perspectivas de un maestro, para comprobar cómo entiende el aprendizaje cooperativo e intenta mostrar una base metodológica propia de su aula. Así, la motivación de elegir este tema de investigación se encuentra en el tratamiento de una metodología que para este maestro es conocida, lo que permitirá desarrollar nuevos sentidos de conocimiento práctico y teórico ante el aprendizaje cooperativo y de participación activa en el aula.

### **1.1. Aspectos relevantes de la investigación**

En lo que respecta a la etapa de primaria, existen referencias educativas relacionadas con el trabajo de cooperación y participación no solo con el alumnado en el aula, sino con sus respectivas familias y su relación con el resto de la comunidad. Sin embargo, en numerosas ocasiones se centran en un planteamiento teórico careciendo de aplicabilidad práctica. Asimismo, encontramos una grave dificultad en la escuela en cuanto a la inclusión y conocimiento de minorías étnicas con respecto al resto de alumnado, es por ello que desde la escuela ha de producirse el primer acercamiento de aceptación y reconocimiento de su cultura, garantizando en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo. Por tanto, teniendo en cuenta este tipo de situaciones me parece un buen comienzo, 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 centrado en la propensión íntima de escucha y diálogo, un conocimiento común entre iguales desde la inclusión y la tolerancia, era una manera alternativa de afrontar la educación en pos de lo tradicional. Así, el trabajo no es solo

fruto de nuevas investigaciones, sino de personas críticas que aprenden a ser maestros en las escuelas. De ahí se extrae la idea central:

¿Cuáles son las perspectivas de un docente sobre la aplicación de aprendizaje cooperativo en el área de educación física?

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

- Conocer el aprendizaje cooperativo como buena práctica educativa.
- Relacionar la educación inclusiva con las metodologías cooperativas en la práctica docente.
- Comprender los vínculos entre aprendizaje cooperativo y la educación en valores.

### **3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE GRADO**

#### **3.1. Capítulo II: Marco teórico**

Se recogen los planteamientos del *aprendizaje cooperativo*. Se presenta su definición, en la que se profundiza en los posteriores subapartados, recogiendo sus características e investigaciones que se han hecho sobre su aplicación metodológica.

En el segundo apartado se define el concepto de *educación inclusiva*, un término muy utilizado en educación. A partir de ahí se presentan las principales características de la inclusión, estudiando su situación en el área de EF.

Por último, se estudia la *educación en valores*, un tema trascendental. Se han recogido sus principales características según múltiples autores, entendiendo que es diferente hablar de valores y trabajarlos, 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 relato biográfico. El paso siguiente es enunciar la técnica de recogida de datos, en este trabajo se ha utilizado 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 vivencias, que a partir de una entrevista han sido narradas por un maestro que se encuentra en un contexto rural. Así, 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 presentan las referencias bibliográficas consultadas para el desarrollo del Trabajo Fin de Grado.

### **Anexos**

Por último en los anexos se encuentra la entrevista al docente, una transcripción citada en el capítulo IV. Y las fotografías que han acompañado a su discurso.



# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos enfrentamos ante una realidad totalmente heterogénea, donde las personas se diferencian a la hora de pensar, procesar la información, etc. 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... Ante esto podría parecer importante conocer los estilos de enseñanza con el fin de seleccionar el más adecuado en función de la circunstancia.

Analizando la tradición histórica de la educación, la encontramos reflejada en el lenguaje popular a través de refranes como *“la letra con sangre entra”*, *“a tortazos aprendí”*, *“así aprendí a respetar”*, o *“sin protestar se aprende a no movilizarse por nada”*. En todos los casos, se hace referencia a la relación de poder del profesorado sobre el alumnado. Aunque, sólo son algunas de las citas que plagaban la literatura tradicional española referidas a severos castigos físicos y emocionales que buscaban, en tiempos pasados, lograr un mejor rendimiento escolar.

El área de EF también se ha visto afectada por los ideales, cargados de dominación mediante la demostración de fuerza, y autoridad 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 se está transformando guiados por la Declaración de los Derechos Humanos, (ONU, 1948) y una mayor democratización, abogando por una sociedad más dialógica. En este sentido, los avances en la pedagogía y la psicología, demuestran que el diálogo es un valor en alza (Apple, 2011; Apple y Beane, 2001; Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008; Bruner, 1984, 2012; Flecha García, 1997; Freire, 1970, 1997; Giroux, 1990, 2007, 2012; Vygotsky, 1995, 1996).

En este capítulo se fundamenta la importancia del aprendizaje cooperativo, una metodología que fomenta la intersubjetividad en los aprendizajes. A partir de aquí, se amplía este campo de conocimiento con las aportaciones de la educación inclusiva y la educación en valores. Siendo las tres, aprendizaje cooperativo, educación inclusiva, y educación en valores tres pilares sobre los que asentar la construcción de un mundo más justo.

## **2. APRENDIZAJE COOPERATIVO**

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 de la bandada de pájaros 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 y respeto, en referencia 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 en un contexto plural, debiendo potenciar aquellas que favorecen la convivencia y superación de conflictos. Este principio es el que lleva a algunos docentes a innovar con 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 esta conducta es necesario que el alumnado tengan la oportunidad de trabajar y practicar con compañeros distintos (Velázquez Callado, 2004). Así, las clases de EF han de asumir, 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 diferentes autores (López Pastor, Pérez Brunicardi y Monjas Aguado, 2003; Velázquez, 2004; Pérez Pueyo, 2005...) han diseñado estilos de aprendizaje en EF que rompen con la tradicional escuela de carácter analítico, evaluación cuantitativa, de orden y disciplina; subestimando las enormes posibilidades educativas para atender los aspectos globales de la formación de la personalidad del alumnado.

Concretamente son dos las características que han contribuido significativamente a esta evolución en los planteamientos metodológicos:

- El desplazamiento del énfasis en los objetivos operativos de la EF, al desarrollo de competencias de aplicación práctica en la vida del alumnado.
- 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 protagonista activo de su proceso de enseñanza aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo cumple estos dos principios, mostrándose como una metodología propia de la sociedad en la que vivimos. En los siguientes apartados pasaremos a presentarlo con más detalle.

## **2.2. 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). Así, se puede entender 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).

En condiciones ideales el aprendizaje cooperativo resulta ser una estrategia metodológica que se aprovecha del hecho de que muchos estudiantes aprenden mejor cuando interactúan con sus semejantes. 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.

Con el aprendizaje cooperativo el alumnado 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 (Slavin, 1987).

Como conclusión, se podría afirmar 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.

### **2.3. 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. A continuación pasaremos a explicarlos de forma detallada.

(a) *Interdependencia positiva*, se trata de comunicar al alumnado la meta grupal, donde entiendan que son responsables del aprendizaje de sus compañeros. Hay que asegurarse que todos aprenden adecuadamente, para ello los estudiantes han de confiar unos en otros para completar la tarea diseñada. Cada uno de los miembros del grupo ha de ser consciente de la importancia de su aportación, así como de sus acciones y la estrategia de aprendizaje... Además, 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.

(b) *Responsabilidad individual*, se refiere a como el alumnado asume 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. Por esta razón, 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” o “efecto polizón” (Dyson, 2010; Kerr y Bruun, 1981; 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 han de ser entendidas por el alumnado para poder desarrollarlas. 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.

(c) *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 trabajen 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).

(d) *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. El alumnado 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.

(e) *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, 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 las características del aprendizaje cooperativo, comprobamos como el alumnado debe estar pendiente de sus resultados, pero también de la progresión de sus compañeros. 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).

Antes de entrar en mayor profundidad con el aprendizaje cooperativo en EF, conviene tratar como la práctica cooperativa a través del diálogo favorece la socialización.

## **2.4. 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). En esta es clave la relación con otros miembros de su contexto que le permitan resolver problemas que por sí solo no es capaz, este es un aspecto clave en el desarrollo del niño y de la niña. Esto propone un medio donde la socialización y el diálogo, es un elemento clave. 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.

Sin embargo, no todo intercambio de palabras puede ser considerado como un diálogo. Habermas (1999a) 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, en compartir y transformar los significados entre todos los participantes. Lo importante es la interacción entre los comunicantes, esta acción forma a la persona en cuanto a habilidades para resolver problemas y voluntad para comunicarse y entender al otro, es decir fomenta la intersubjetividad.

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 escapan a la realidad escolar” (p. 2). Recordando a Freire (1970), será un diálogo que reconstruye el mundo y no se basa en lemas o slogans irreflexivos, que son palabra huecas.

### **2.4.1. La socialización al frente del aprendizaje**

En 1998, Gardner apunta 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. 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 Gardner, 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. Debería suponer un alto grado de compromiso con los demás, de implicación en un proyecto compartido, de desarrollar habilidades sociales de comunicación, la necesidad de consensuar, argumentar, reflexionar o dialogar como 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), de mejorar la motivación y la autoestima.

Álvarez (2001) afirma que “enseñar no es cuestión de conocimientos, sino de modos de razonar” (p. 37), esas estrategias para negociar, explicar dominando lo que uno aprende permite que los alumnos construyan su conocimiento. La metodología es un canal de emancipación y cambio social importante, para ello se acentúa la necesidad de romper el aislamiento en el que muchos docentes viven su actividad profesional, elaborando planteamientos metodológicos radicalmente opuestos a la pedagogía tradicional.

#### **2.4.2. Socialización en el Aprendizaje Cooperativo**

El trabajo de socialización del aprendizaje cooperativo ha de tener como finalidad la transferencia a situaciones similares como el recreo por poner un ejemplo de un contexto informal, que es un espacio lúdico en el que en muchas ocasiones el alumnado se relaciona mediante la actividad física. Considerando que si nuestros alumnos en la clase de EF aprenden a enjuiciar y ponerse de acuerdo sin necesidad de imponerse, es necesario que lo trasladen a otros contextos, pudiendo comprobar que existe transferencia en los aprendizajes. La transferencia del aprendizaje cooperativo ha de permitir llegar a acuerdos rápidos y tener la sensación de equipo, y no de que los buenos o más hábiles han de resolver la situación. En dichas situaciones, según Fraile y otros (2008) afirman a partir del deporte comprensivo que “los jugadores reducen el individualismo, valorando la fuerza del conjunto y 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. Se encuentran trabajando a partir de la dinámica de comprender el reto, elaborar propuestas, seleccionar las más adecuadas y probarlas. Si este reto además es 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. Es a través de estos procesos de toma de decisiones y de diálogo como poco a poco se van acercando a una solución eficaz.

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 relación intersubjetiva en la construcción de conocimientos, favoreciendo una inmersión satisfactoria en la cultura.

Esta socialización promueve un cambio en el entendimiento del rol del profesor, pasando de enseñar, a estar al servicio de los aprendizajes del alumnado (Casey, Dyson, y Campbell, 2009; Velázquez Callado, 2004). En esta línea 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.

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 et al., 2009; Dyson, 2002; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2005; Velázquez Callado, 2004, 2010).

Una vez planteado 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.

## **2.5. 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.

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). En esta misma línea 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. Pudiendo entender el juego cooperativo como 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).

Por ende, 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, p.23). 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.

A modo de conclusión, el juego cooperativo podría ser utilizado dentro del área de EF como un recurso, considerado como uno de los principales elementos educativos, de transmisión de valores, de relación social y de integración. Cáceres García, (1995) lo considera 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 tanto, las actividades cooperativas se presentan con un valor primordial en las dinámicas de comprensión, al enfrentarse a la realidad porque proporciona vivencias y experiencias que permiten el progreso personal y colectivo, socialización, autoestima positiva y empatía en los alumnos y las alumnas (Armengolt Herrera, 2011). Pero para ser consideradas actividades cooperativas, según Orlick (2001) han de constituir cuatro componentes básicos, que son: (a) cooperación; (b) aceptación; (c) participación; y (d) diversión.

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.

## **2.6. El papel del maestro en el Aprendizaje Cooperativo**

En muchas ocasiones en la escuela está presente 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) que problematiza respecto a la autoridad. Reconoce dos destructivas, ya que se imponen a las voluntades. Estas son la *autoridad evidente*, basada en el uso de la fuerza, y 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, se establece una diferencia fundamental entre *violencia directa* y *violencia estructural*, (Jares, 2004) entendiéndose la primera como la agresión física directa, y la segunda indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales,

sinónima de la injusticia social. Diferentes autores (Barba, 2007, 2009; Fernández-Balboa, 2004a, 2004b; Macedo, 1994) recogiendo la idea de pedagogía venenosa o pedagogía negra de Miller (1998, 2005) se cuestionan como de las escuelas ha desaparecido la autoridad evidente, pero continúa 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, 2007, 2009).

Con el fin de desarrollar un aprendizaje cooperativo auténtico nos ha sido necesario un cambio en la manera de entender la educación, 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). Este cambio es el que ha provocado una transformación en 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 los alumnos se responsabilizan de revisarse mutuamente lo aprendido y ayudarse también mutuamente para resolver las dudas y problemas que surjan, del mismo modo que beneficia al profesor que puede dedicar más tiempo a explicar nuevas informaciones a otros grupos (Ovejero, 1990).

## **2.7. Claves para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo**

Asumiendo la necesidad de un cambio, los efectos que garantizan el aprendizaje cooperativo en la escuela, si los clasificamos en efectos cognitivos y no cognitivos resultarían, según Johnson et al. (1981) ser los siguientes: (a) a nivel cognitivo, se fomenta un mayor rendimiento, promueve el logro, mejora la calidad de razonamiento, y se lleva a una mayor transferencia; (b) a nivel no cognitivo, mejora la motivación de



los escolares a través de las relaciones interpersonales, la curiosidad para buscar activamente más información, deseo de esforzarse por aprender, persistencia en la tarea evitando el abandono, y desarrollo de expectativas de éxito, que sin duda mejora la autoestima del alumnado ya que son conscientes de que son capaces de hacer lo que se les plantea, García Martín (2011). Esto mismo repercute además en las expectativas del maestro “profecía del auto-cumplimiento o efecto Pigmalión” (Merton, 1968).

Llegados a este punto, he de centrarme en la estructuración del aprendizaje cooperativo en el área de EF para que sea eficaz:

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” (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, (Grineski, 1996; Barret, 2003; Dyson, 2003; Bähr, 2005; Gröben, 2005; Velázquez Callado 2004), en los que sus integrantes proceden de diferentes ámbitos y tienen distintas aptitudes, experiencias e intereses (Johnson y Johnson, 1999), de este modo el alumnado podrá: (a) exponer ideas variadas, con múltiples perspectivas y diferentes métodos de resolución de problemas; (b) generan desequilibrios más cognitivos, que estimulan el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo social; y (c) se involucran en un pensamiento más elaborado. Otro de los aspectos, es determinar qué alumnado conformará cada uno de los grupos, existiendo varias posibilidades (Velázquez Callado, 2010) 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.

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 se 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 la importancia del resto de los compañeros y el fomento del diálogo y la mejora de las relaciones a largo plazo, pese a que en los primeros días el número de conflictos puede aumentar.

*Reuniones durante el juego.* Siendo tres las situaciones en las que se debe parar la clase y los grupos deben juntarse a dialogar, estas 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 sobre convivencia. La exposición de la diferente perspectiva por parte de los participantes se ha de enfrentar con el juicio de los compañeros, y la medida que surja de la voluntad grupal, construyendo un caldo de cultivo idóneo que facilita la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación y la solidaridad. El carácter asambleario de los conflictos hace que el profesor no sea juez, sino que se convierta en un moderador del diálogo y haga preguntas que ayuden a pensar y a buscar puntos en común.

Otro aspecto es la *disposición* del aula o en el caso concreto del 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, 2010; 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 premio 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 actuando en consecuencia mediante la toma de decisiones, proporcionando a los grupos tiempo suficiente para que realicen su autoevaluación y coevaluación grupal durante cada actividad cooperativa (Johnson y Johnson, 1982; López Pastor, 2006; Velázquez Callado, 2004).

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 (2011) estima: (a) los obstáculos entre el alumnado y profesorado por su novedad; (b) la falta de compañerismo y socialización; (c) 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**

La experiencia de la oficina citada refleja 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. 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. Aspecto que se irá abordando en los siguientes apartados.

### **3.2. Definición de educación inclusiva**

El término educación inclusiva resulta confuso por las diferentes maneras de definirle (Echeita y Ainscow, 2011). Por esta razón tratemos de entender la educación inclusiva a partir de Ainscow, Booth y Dyson, (2006), que lo definen como:

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)

En el 2003, la UNESCO define la educación inclusiva como la educación personalizada. 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.

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.

### **3.3. Características de la educación inclusiva**

Las acciones de la educación inclusiva deben girar en tres aspectos enunciados por Ainscow, Booth y Dyson (2006): (a) *presencia*; (b) *participación*; y (c) *progreso, aprendizaje y logros*. Aspectos que se explicarán a continuación:

(a) *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.

(b) *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.

(c) *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. 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). No obstante, acudimos a etiquetas con el fin de homogeneizar (Barba Martín, 2005), categorizando al alumnado según acaten la autoridad y disciplina, según sus aprendizajes o percibiéndolos como pertenecientes a categorías que los distinguen del resto (déficit sensoriales, minorías étnicas, sobredotación...). A partir de estas clasificaciones percibimos al niño o a la niña, tenemos una disposición hacia él y esperamos un determinado comportamiento, por ejemplo (VVAA, 2002, p. 54).

Gardner (1998) alude a, que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños 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 la afirmación de Gardner, la educación ha de crear singularidades, construir personas con un sello único, 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. Para ello 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, pudiendo ser acatado en colaboración con toda la comunidad. Santos Guerra (2002) considera el cambio como una alternativa que afecta a tres ámbitos: (a) al institucional, donde el centro desde el proyecto curricular ofrezca planes y seguimientos que garanticen la convivencia entre el alumnado y el profesorado; (b) en cuanto al ámbito curricular, concretándose en el tiempo y el espacio, donde los agrupamientos sean flexibles, creando 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, a lo que denomina “permeabilidad” (p, 79), el centro educativo debe abrirse al entorno, estableciendo un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela.

En definitiva, la inclusión no ha de ser una utopía sino que debe estar presente en el día a día escolar (en los espacios, tiempos, agrupamientos, contenidos, actividades, materiales...), llevándose a cabo a través de un enfoque comunicativo, socio-afectivo y cooperativo. Fortaleciendo los vínculos entre la escuela y las familias, en colaboración con la comunidad que trabajen por el desarrollo de la inclusión.

### **3.5. 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 todos los ejercicios deban ser utilizados como una herramienta importantísima de integración en las aulas, ayudando a conocer las diferentes culturas, sean capaces de gestionar los apoyos y ayudas, y fomenten valores. La diversidad es algo que forma parte en nuestras aulas acentuando la necesidad de entender la integración como una responsabilidad compartida y no individual, 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, configuraría un medio de transformación social y de 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 Moriña Díez y Puente Bautista (2000) y a 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.

Ríos (2009), contempla la EF como un área más interrelacionada con el resto de áreas, de ahí la necesidad de que la escuela 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 en la clase de EF, que a continuación se presentan (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. Debemos conseguir que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y por tanto valorado (Prat, 2003; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).
- *El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas*, como hemos tratado 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 (Ovejero, 1990; Velázquez, 2004). 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) asegura 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 alumno/a 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. En este sentido los trabajos sobre aprendizaje cooperativo (Casey y Campbell, 2009; Dyson, 2010) confirman que 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.

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).

## **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 educación formal posee un objetivo básico, contribuir al proceso de humanización, entendida ésta como camino hacia la emancipación (Herzog, 1992).

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 y constructiva en el plano social. En el ámbito educativo no supone sino una práctica de aproximación a los elementos inherentes a 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 esta resume, la tarea intencional y sistemática 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 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.

#### **4.3. 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 en el siguiente apartado.

(a) *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).

(b) *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.

(c) *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.

(d) *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.

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).

#### **4.4. 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).

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 contrastaran con el gran grupo. Es el alumnado quien en un ambiente de seguridad y concordia desarrolla capacidades empáticas. Siendo un hecho que la educación debe formar para la convivencia (Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

En otro orden, es preciso reparar en que 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 son abundantes, variadas y próximas a los intereses del alumnado, ésta área está contribuyendo al proceso de socialización y, por ende, al aprendizaje en el ámbito actitudinal, en sintonía con esquemas valorativos específicos.

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

# CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se va exponer como se ha llevado a cabo la investigación a un docente que desarrolla prácticas de aprendizaje cooperativo en sus sesiones de EF. Para comenzar, es importante analizar qué entendemos por investigación. Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández Pina, (1999) lo entienden 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 la perspectiva de un maestro que desarrolla prácticas de aprendizaje cooperativo.

## 2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En mi experiencia personal considero que el aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene grandes posibilidades para mejorar la educación de las personas. En este Trabajo Fin de Grado se ha visto reflejado en el marco teórico, como tiene un potencial educativo más allá de lo meramente cognitivo o motriz. No obstante, como estudiante del Grado de Maestro de Primaria, considero importante tener como referentes modelos a imitar. De ahí que la investigación que me he planteado tenga como fin conocer una experiencia docente sobre 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 Grado:

*¿Cuáles son las perspectivas de un docente sobre la aplicación de aprendizaje cooperativo en el área de educación física?*

A partir de esta pregunta temática desgranamos los objetivos que se van a estudiar en el Trabajo Fin de Grado:

- Conocer el aprendizaje cooperativo como buena práctica educativa.
- Relacionar la educación inclusiva con las metodologías cooperativas en la práctica docente.
- Comprender los vínculos entre aprendizaje cooperativo y la educación en valores.

### **3. EL RELATO DE VIDA**

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 a un docente de forma subjetiva y en profundidad requiere de una *metodología cualitativa*.

Dentro de la metodología cualitativa hay diferentes métodos que permiten el estudio. En nuestro caso al referirnos a un único docente y querer conocer sus perspectivas nos centraremos en el método biográfico narrativo. La narración de experiencias en primera persona permite el estudio de un caso desde una perspectiva subjetiva, en la que el entrevistado narra sus vivencias siendo estas objeto de estudio. Esta forma de estudio es conocida como método biográfico. Este método no sólo muestra los hechos, sino que también lo hace con las valoraciones sobre lo sucedido:

A través del método biográfico se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida (Rodríguez Gómez, et al., 1999, p 57).

La biografía presenta la particularidad de que los hechos investigados no se muestran de forma aislada en la realidad, sino que permiten “significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de un sujeto. A partir de elaboraciones personales puestas en acción en un diálogo, en el que el pasado hace presente y el presente encuentra significado” (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006, p. 11).

En nuestro estudio, que pretende conocer las percepciones de un docente que implementa aprendizaje cooperativo en sus sesiones de EF, hemos optado por investigarlo a través de este método. Más concretamente por un relato de vida (Pujadas, 1992), ya que su fin es que el docente narre sus experiencias tal y como las vivió.

No obstante, no es una biografía profesional completa, ya que esto no es lo investigado, sino que nos hemos limitado a una faceta muy específica, que es el relato biográfico referente a la docencia a través del aprendizaje cooperativo.

### **4. SELECCIÓN MUESTRAL Y ACCESO AL CAMPO**

Al ser el objetivo principal conocer las percepciones de un maestro que utilice metodologías cooperativas, la selección muestral nos tenía que permitir realizar esto. Para ello buscamos un maestro de un perfil determinado. En esta búsqueda nos basamos por publicaciones en revistas especializadas en el campo y en congreso 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 nos facilitó más el acceso al campo, ya que esto nos permitía una mayor facilidad en la extracción de datos.

## 5. OBTENCIÓN DE DATOS

La recogida de datos es un aspecto esencial de la investigación, en nuestro caso hemos optado por hacerlo a partir de una *entrevista*, ya que las características de esta permiten desarrollar nuestro interés metodológico.

La *entrevista* 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,

La planificación de estas entrevistas abiertas 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):

- (a) *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.
- (b) *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.
- (c) *Situación de la entrevista*. Se realizó en el domicilio personal del maestro, fuera de ruidos e intromisiones.
- (d) *Cuestiones*. Al ser una entrevista semiestructurada, se plantearon unos temas sobre los que se debía de hablar en la entrevista.
- (e) *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.

- (f) *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 ese 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 querrán decir. Para evitar esto se pasó una copia de la transcripción al entrevistado validando la transcripción.

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

## 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 la transcripción de la entrevista había que extraer significados y relaciones. Tras una nueva lectura se sacaron las categorías de la investigación, siendo:

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
Relación con el alumnado	Convivencia	Definición educación en valores
Experiencias con la metodología	Cooperación	Resolución de conflictos
Atención a la diversidad		
Gestión y autonomía		



En lo referente al análisis, una vez recogida la transcripción de la entrevista nos encontramos ante la pregunta de cómo analizarlo. 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 era la que podía reducir el tiempo y esfuerzo.

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 Grado. De manera que, una vez concluida la transcripción del discurso, se corroboraron las categorías mediante las cuales se pretendía organizar la información.

## **7. ÉTICA**

Para explicar las normas éticas de la investigación nos hemos basado en los cuatro aspectos 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.

*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.

# **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN**

## **1. INTRODUCCIÓN**

En el presente capítulo se presenta el análisis de la entrevista al docente, para ello se irá desgranando con las diferentes categorías mediante las que se ha llevado a cabo el análisis de la información.

## **2. APRENDIZAJE COOPERATIVO**

En este apartado se muestra la evolución de cómo el juego cooperativo inicialmente era una estrategia para determinadas sesiones y unidades didácticas en el área de EF, a cómo se convirtió el aprendizaje cooperativo en una metodología que marca la línea de trabajo en el aula.

### **2.1. ¿Qué entiende el maestro 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 dialogo 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)

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)

En conclusión, 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)

Que las actividades estén basadas en conseguir unos objetivos, en la consecución de acuerdos, en la negociación responde a los cinco principios del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994), si bien 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 (Johnson y Johnson, 1994; Pérez Pueyo, 2005; Ruiz Omeñaca, 2004; Velázquez Callado, 2004).

## **2.2. Primeras experiencias en el Aprendizaje Cooperativo en Educación Física**

Los primeros contactos se basan en actividades esporádicas que nada tenían que ver con el aprendizaje cooperativo, ya que se centraban en juegos o retos cooperativos:

En principio comenzamos a utilizar el aprendizaje cooperativo en unidades específicas de aprendizaje cooperativo y retos cooperativos. (R1)

Pero a la vez que pasaba el tiempo el aprendizaje cooperativo se fue convirtiendo en una metodología propia del aula:

El aprendizaje cooperativo lo hemos ido adaptando prácticamente a la mayoría de la programación, puede decirse que es un método estable dentro de clase. (R1)

En seguida el aprendizaje se puso al servicio de la democracia, otorgando al alumnado pequeñas responsabilidades:

Hasta llegar a que los niños cooperen y se ayuden es un progreso, yo no soy quien les ha enseñado. [...] Tan solo cuando percibo un potencial formamos grupos, ahí ya junto con el alumnado comenzamos a pensar como lo hacemos. (R7)

El alumnado va demostrando responsabilidad y autonomía, poniendo en práctica el autentico aprendizaje cooperativo y dialógico:

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)

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.

Al principio de iniciar la metodología surgieron problemas que poco a poco fueron solucionándose:

El inicio provoco problemas, pero cuando se hizo fue prácticamente para eso, para que dos niños que no se llevaban bien, al final acabaran solucionando el problema que tenían, entonces al principio no querían estar juntos ni de broma, y el resto me decía que “ellos dos les fastidiaban todo el rato”, se pasaban el día discutiendo. [...] Con mucho trabajo, trabajo dentro del aula de EF, trabajo en su clase, trabajo con los padres, trabajo de mediación, con mucho esfuerzo, y también una parte importante dentro del grupo se fue solucionando. (R13)

En otros casos los acuerdos tomados en las actividades y la toma de decisiones, hicieron desaparecer otros problemas que pudieran presentarse en el aula, mejorando la socialización con el resto de compañeros. Del mismo modo que las decisiones tomadas de forma grupal y asamblearia les enriquecía de manera individual:

Se observa bastante progresión, en sus relaciones, en cómo se hablan, en cómo resuelven los problemas, e incluso en cómo producen estrategias en los juegos, ves que poco a poco los niños van mejorando y van aprendiendo. [...] En todas sus potencialidades, a nivel motriz, a nivel cognitivo, en sus relaciones, en todo les sirve el aprendizaje cooperativo. El hecho de que los niños se pongan a hablar, y que tengan que hacerlo juntos, hace que uno enseñe al otro. [...] Ya no solo aprenden a dialogar con alguien, están aprendiendo a escuchar, a enriquecerse con lo que proponen los demás. Motrizmente solo podrían haber aprendido una forma si lo hacen de forma individual, sin embargo aquí aprenden otras formas que

ofrecen el resto de sus compañeros, y de otros grupos. Se enriquecen en la práctica motriz. (R6)

Otro aspecto positivo del aprendizaje cooperativo a través del diálogo y la democratización, se encuentra en las ocasiones en las que venía alumnado nuevo ya que el grupo se reestructuraba sin problemas:

La participación es bastante personal, sale de ellos. Yo creo que es algo bastante interesante, porque ellos mismos lo utilizan incluso fuera del área de Educación Física. [...] En esta evaluación vinieron dos alumnos, uno a quinto y otro a tercero y la verdad es que por lo menos a simple vista, porque tampoco nos hemos detenido en analizarlo, ni tenemos datos para dar fiabilidad, los alumnos se interesaron mucho por él, le preguntan. (R10)

Como conclusión a este apartado el aprendizaje cooperativo mejora la socialización, como ya han afirmado otros autores (Dyson, 2001; Fernández-Ríos, 2003; Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004). Además, 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).

### **2.3. Evolución del alumnado en el Aprendizaje Cooperativo**

En el aula se empiezan a observar los efectos positivos de socialización y consolidación de aprendizajes que va fomentando el aprendizaje cooperativo, aunque es difícil debido a la ambigüedad del contexto:

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)

Para la realización de grupos considera que es importante mantenerlos estables en el 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)

Para obtener una mejora tanto socializadora como cognitiva a través del aprendizaje cooperativo se precisa de un tiempo. Los grupos han de permanecer estables al menos un tiempo (Ovejero, 1990; Velázquez Callado, 2004).

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)

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)

Al ser en EF hay actividades peligrosas, en este caso el aprendizaje cooperativo está limitado por la seguridad en las actividades:

Las ayudas se las ofrecen entre ellos, pero si tienen que hacer algo peligroso, suelo dar las medidas de seguridad básicas y ellos por grupos las cogen y se lo vuelven a explicar entre ellos, por mi parte comparo si las tienen en cuenta o no, por lo que estoy de forma directa para comprobar que no lo hacen mal y una vez comprobadas que no hay riesgo para ellos, son ellos los que se ofrecen las ayudas. (R14)

Para Contreras Domingo (2009) la educación basada en el diálogo requiere del reconocimiento de cada uno, partiendo de 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.

Como conclusión, 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; y (c) la utilización de la inteligencia y el diálogo en las actividades.

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)

### **3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES**

En este apartado veremos qué medidas se adoptan para tratar la educación inclusiva y la educación en valores dentro del aula, y de qué manera se ha desarrollado.

#### **3.1. El nuevo alumnado y los conflictos fuera del aula**

El docente considera que el que haya alumnado nuevo no es un problema, por el contrario es una ventaja ya que aportan diversidad al grupo y esta es bien valorada:

Yo no he visto que tuvieran alguna diferencia con algún niño que viniera de otro sitio [...]. Pero no sé hasta qué punto puede influir el que esté en un pueblo y más con el clima que existe ahora, [...] Cuando llega un niño nuevo, normalmente lo que quieren es que les diga cosas nuevas, ver otras cosas. Cosas que a ellos pues a lo mejor no se les ocurre o no saben, por ejemplo si tienen que elegir un juego le suelen preguntar si conoce algún juego de donde sea, no te digo de otro país, me refiero de otra ciudad que hubiera jugado con otro profesor de EF. (R18)

En cuanto a los conflictos, el maestro tiene la perspectiva que su capacidad de acción es muy limitada, ya que fuera del aula no se puede educar en la misma línea:

Sí y no, sí en el recreo. Pero si nos vamos fuera del colegio entran aspectos que no podemos controlar, si una mamá está diciendo o incluso insultando todos los días a otra familia o persona por otra religión, pues a lo mejor los niños fuera del colegio no juegan con esa persona, pero dentro si pueden jugar y no tener ningún problema. (R19)

Hernández Sánchez y Olmo Pintado (2004) consideran que la diversidad está presente en las sociedades. Por ello, Garreta i Bochaca (2001) alude que la diversidad se puede afrontar como un problema o como una riqueza. 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).

### **3.2. Aprender a aprender con los demás**

El intento de propiciar, desde la estructura de la actividad física, un clima sociomoral acorde a un sistema de valores vinculados a la libertad y a la convivencia humana, nos remite, a la idea de cooperación (Carranza, 1996; Brotto, 2001). Las prácticas verdaderamente cooperativas se convirtieron en una perspectiva humanizadora:

Al respeto, se tienen que enfrentar, respetas a tu compañero o no vas a tener voz. Tolerancia, en la medida en que están con otras personas, también aprender a tolerarse, a escuchar, a ver cosas buenas de los demás. Capacidades como la empatía, también se tienen que poner en el lugar del otro. Tienen que participar juntos. [...] En una estrategia que hayamos hecho y tú dices que tenemos que llegar a un árbol, luego agacharme, mientras que otro va botando la pelota. Y vemos que yo no soy capaz de hacerlo deprisa, sin embargo tú lo haces mejor, pues te estás poniendo en el punto de vista del otro, y a lo mejor quien corres eres tú y el que bota soy yo. En ese tipo de aprendizajes se avanza bastante, valores que reportan los aprendizajes depende de cada niño/a, el valor que uno saca de un aprendizaje depende de cómo te lo enseñen, del contexto, del ambiente, del clima, pero también de lo que él está percibiendo. (R21)

Pero además, el sentido lúdico de la cooperación tiene mucho de proyecto comunitario y esto le confiere relevancia al compromiso de animación y motivación por el resto del alumnado:

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)

Y al revés, el niño que lo hace perfecto, [...] cuando consigue hacer algo que antes no le salía y lo habían ideado entre ellos, todos lo aplauden. El éxito lo perciben [...] de manera colectiva, no solo lo que yo hago, sino lo que logramos hacer todos los de la clase. (R24)



El maestro tenía conciencia de que las actitudes no eran externas al alumnado, sino que el auténtico proceso de aprendizaje, es que ellos mismos fueran capaces de manera autónoma de regular sus comportamientos ante sus experiencias:

La única recompensa es que se lo pasan bien, la nota depende de eso pero prevalecen otras cosas, [...] superarse a sí mismos, etc. [...] Se han dado cuenta de que cuando trabajan de esa manera se lo pasan mejor, y cuando no lo hacen (como puede ser en un partido de fútbol que se pican) perciben que es mucho menos placentero, es una recompensa mucho menor, que la que hayan podido tener cuando lo hacen. (R25)

### **3.3. Los conflictos en el aula**

Dentro de los casos de convivencia hay que mencionar la transcendencia de la democracia y el diálogo para la resolución de conflictos en el aula. El alumnado se expresa de manera autónoma, sin ser coaccionado, pero aprender a escuchar y a expresarse era algo que había que aprender:

Saben que tienen límites, lo que se puede y no se puede decir, [...] los alumnos no entran a valorar, ni nosotros tampoco. Les preguntamos “¿cómo se ha sentido fulanito cuando le has pegado en el patio?”, son ellos los que le van 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)

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.

Existe otra posibilidad de *colaborar* en la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes, una conexión más empática:

Los conflictos que surgen en el día a día en los juegos, en los retos; 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)

En ocasiones existe la posibilidad de buscar la ayuda del educador, una alternativa que abre la puerta para que pueda conducir el conflicto por diferentes sendas:

Trabajar 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 [...] lo primero que marcan a los mediadores es que son voluntarios, y 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)

Para resolver conflictos se tiene que trabajar la práctica democrática (Beane y Apple, 2001). Según estos autores la fe se encuentra en la capacidad individual y colectiva de las personas, para crear la posibilidad de resolver un problema. 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.

En el capítulo siguiente se presentan las conclusiones de la investigación. En ellas se da respuesta a los objetivos planteados.

# **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 tres objetivos que subyacen a la idea principal, siendo: (a) aprendizaje cooperativo; (b) la educación inclusiva; 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.

## **2. EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

En la revisión teórica se afirmaba que en el mundo de la educación la intersubjetividad es un aspecto clave para una educación de calidad. Esta posibilidad de ofertar una educación que participe del diálogo y de los consensos nos lo ofrece el aprendizaje cooperativo.

El alumnado tiene un gran potencial de trabajo en equipo, nuestra función es presentarles aquellas actividades en dificultad creciente que les permitan desarrollar sus capacidades y competencias, que le permitan fomentar su autonomía y emancipación para afrontar las situaciones de su vida real. Existe una gran capacidad que les permite resolver sus propias rencillas y problemas, si bien éstos necesitan propuestas concretas y sistemáticas para estandarizar sus formas de proceder. Así, comprobamos como el aprendizaje cooperativo nos permite conocer como los componentes del equipo son capaces de llegar a acuerdos y tomar decisiones para buscar una voz común. Debatir de forma democrática y trabajar para alcanzar objetivos comunes mejora la socialización. Además, según hay una mayor posibilidad de colaboración, y toma de acuerdos de manera asamblearia se mejora los valores afectivos y emocionales, de aceptación del éxito o fracaso, ya que se gana tiempo y se evitan conflictos, rechazos y pérdidas de atención.

## **3. LA RELACIÓN EDUCACIÓN INCLUSIVA CON EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

La percepción que unos alumnos tienen de otros puede mejorar si se necesitan para aprender, estas estrategias serán más adecuadas si ellos mismos participan en su

desarrollo. En el aula observamos que las personas son diferentes, son seres singulares y expresivos que aman la libertad y la autonomía, pero a la vez van adquiriendo singularidades porque no son personas pasivas, en ese proceso de educación hemos de ofrecer la posibilidad de que vivan juntos, que compartan ideas y valores.

El aprendizaje cooperativo no se expone como la panacea de todos los males, pero fomenta actitudes prosociales y solidarias para desarrollar riqueza ante lo que nos diferencia. La diversidad enriquece, es decir, las identidades individuales que ponen conocimientos activos al servicio de los demás mejoran a aquellos otros colectivos con los que se comparte el aula. Desde la transformación metodológica como puede ser la utilización del aprendizaje cooperativo se busca la igualdad, entendiendo que la visión de interculturalidad se basa en la inclusión, al mismo tiempo que se estimula su individualidad expresiva y creadora.

No obstante, en este estudio se presenta la limitación de no conocer si el aprendizaje cooperativo además de mejorar la pertenencia y participación, también mejora los resultados.

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

En el marco teórico se hacía referencia al intento de propiciar, desde la estructura interna de la educación, un clima de convivencia acorde con un sistema de valores. Así, el aprendizaje cooperativo representa que las actitudes vinculadas a la cooperación, son deseables desde una perspectiva más equitativa.

El contenido más relevante de las propuestas cooperativas, es que la estructura se plantea como una meta común, solo alcanzable a través de la actividad conjunta y solidaria de todos los participantes. Así, los participantes descubren que la integración de los recursos e ideas puestos en juego por todos y cada uno de los componentes del grupo posee más fuerza, que los mismos recursos adoptados de manera individual. Pero además, el sentido de la cooperación tiene un vínculo de proyecto comunitario y esto le confiere relevancia, se abren puertas hacia el conocimiento del otro, el establecimiento de relaciones empáticas y hacia la búsqueda del beneficio común. Este beneficio solo se logra a través de la vivenciación de valores con un claro carácter prosocial. En definitiva, una forma de construir un hábitat cada vez más justo.

## **5. VISIÓN GLOBAL DEL MAESTRO ANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

Tras la entrevista, el maestro con su propia experiencia y formación teórica en cursos y jornadas de cooperación, quiso enfocar su perspectiva hacia el aprendizaje cooperativo y las ventajas que reporta su aplicación en el aula. El trabajo en grupos heterogéneos para conseguir objetivos comunes potencia el liderazgo y la responsabilidad de acciones, mejorando el nivel individual, con el matiz empático de una preocupación y responsabilidad para que cada uno de los integrantes del grupo aprenda al máximo. Con esta manera de proceder, no solo conseguimos que todos aprendan y mejoren de forma individual. Además, se enseñan habilidades sociales de trabajo grupal y de negociación, siendo capaz el alumnado de respetar al prójimo y enriquecerse con las posibles aportaciones que pudieran configurarse en el grupo. Ese intercambio de ideas es el que fomenta un clima axiológico que reclama nuestra sociedad actual.

## **6. PROPUESTAS DE FUTURO**

Ente las propuestas de futuro, nos encontramos con la posibilidad de contrastar las conclusiones con otros maestros e investigaciones que pudieran surgir ante este tipo de metodologías de diálogo, basadas en principios democráticos. Del mismo modo se podrían establecer posibilidades de desarrollo no solo en la estrategia metodológica sino en el campo profesional.

Otro aspecto, es que al ser un trabajo personal he tenido la opción de iniciar un proyecto de investigación mucho más amplio que será avanzado y triangulado en un Trabajo Fin de Máster bajo la supervisión de un tutor, que orientará su elaboración.

No es lo que importa,  
llegar solo ni pronto,  
sino llegar con todos y a tiempo.  
(León Felipe)

# CAPÍTULO VI: REFERENCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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, Revista de Educación Física para la Paz* 6, 73-85.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bähr, I. (2005). Kooperatives Lernen im Sportunterricht. En *Sportpädagogik*, 29 (6), 4-9.

- 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, 53-61
- 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](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.
- Brotto, F. O. (2001). Juegos cooperativos. Una pedagogía de la cooperación. En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- 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.
- 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. En 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.
- Carranza, M. (1996). *La Educación Física en el segundo ciclo de Primaria*. Barcelona: Paidotribo.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres. *Suports*, 1, 87-100.
- Contreras Domingo, J. (2009). Subjetividades en relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. En M. Marigueta, A. Camargo y R. M. Souza (Eds.), *Cotidiano escolar, resistencias contra o ideal de una escola sem conflito*. Campinas: Alínea.
- 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.
- Driver, R. & 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., & 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*. . 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., 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. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- 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. En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y 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. En 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>
- Fernández- Ríó, J. (2001). La socialización de las personas a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

- 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.
- Fernández-Río, J., y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, 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. (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 de Educación Física Para la Paz*, 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.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H. A. (2007). Academic repression in the first person: The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. *The Advocate*, Recuperado de <http://gcadvocate.org/index.php?action=view&id=124>

- 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
- 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. (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.
- 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.
- Hernández Sánchez, C., y Olmo Pindado, M. (2004). Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Eds), *Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1449184&orden=63815](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1449184&orden=63815)
- Herzog, W. (1992). La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral. *Revista de Educación*, 297, 47-72.
- 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. & Johnson, R. T. (1982). Effects of cooperative learning experiences on interpersonal attraction between handicapped and non-handicapped students. *Journal of social psychology*, 116, 211-219.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & 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. & Skon, L. (1981). Effect of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kerr, N. y Bruun, S. (1981). Ringelmann revisited: alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and social psychology bulletin*, 7, 224-231.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84.
- Learreta Ramos, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1228509945.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509945.pdf)
- López Pastor, V. M., 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. M. (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*. (pp. 129-164). Barcelona: Paidós Educador.
- Manrique Arribas, J. C. (2008). *La mujer y la Educación Física durante el franquismo*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- 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 J. Canfield y V. 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. (Coord.) (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.
- Moriña Díez, A., y Puente Bautista, D. (2000). La atención a la diversidad en contextos de apoyo. *Aula abierta*, 75, 135-148.
- 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.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxeología Motriz*, 1, 0, 15-30.
- Pérez Pueyo (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*. León: Universidad de León.
- Pérez Pueyo, A., et al. (2007). *Temario LOE de oposiciones al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria: Educación Física*. Volumen 1. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales S.L.
- Pérez Samaniego, V., y Sánchez Gómez, R. (2001). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Una propuesta metodológica basada en la comprensión

- afectiva y estratégica. En *Actas del I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- 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 M, Prat y S. Soler (Eds) *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 51-62). Barcelona: INDE.
- Prieto Saborit, J. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, 49 (4), 1-8.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Raths, L., Harmin, M., y Simon, S. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uteha.
- Ríos Hernández, M. (1998). Los juegos motrices sensibilizadores: un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad. En Ríos (Eds.) *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad* (pp. 151-175). Barcelona: Paidotribo.
- 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](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. Revista de Educación Física para la Paz*, 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.ude/epaa/>
- 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. Revista de Educación Física para la Paz*, 8, 3-14.
- 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.
- 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. (1987). *Cooperative Learning: Student Teams*. Gran Bretaña: Longman.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Stainback, S., Stainback, W. & 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.

- Toledo, J., y Corrochano, M. (1959). *Manual Juvenil de Educación Física Tomo 1º Gimnasia Educativa*. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes.
- Trigo, E., Álvarez, M., Aragunde, J. L., García, J., Graña, I, Fernández, D., Maestu, J., Pazos, J. M., Rey, A., y Sánchez, M. (1999). *Creatividad y Motricidad*. Barcelona: Inde.
- UNESCO (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF: Fundación Hineni.
- Valseca Martín, M. P. (2007). Los valores en la educación. *Revista de Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1-8.
- Vega Moreno, M<sup>a</sup>.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. (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. Revista de Educación Física para la Paz*, 4, 20-31.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Coord.), *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 infrutilizada. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 73-79.
- VVAA (2002). Iguales y diferentes. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 51-83.
- VVAA (1994). *Educación física en la enseñanza primaria*. Málaga: Aljibe.
- 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.

