

Jornada de formación de Profesorado

Capas-Cité / Capas-Ciudad

Huesca 26 de noviembre 2016

Libro de Actas

Coordinadores:
Javier Zaragoza
Eduardo Generelo
José Antonio Julián



Jornada de formación de Profesorado

Capas-Cité / Capas-Ciudad

Huesca 26 de noviembre 2016

Libro de Actas

Coordinadores:

Javier Zaragoza

Eduardo Generelo

José Antonio Julián

Edita: CAPAS-Cité/CAPAS-Ciudad
ISBN: 978-84-697-4716-2
D.L.: HU 312-2017

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirigirse a CEDRO (www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

TÍTULO	PÁG.
Presentación	5
CAPAS-Ciudad y su contribución a la Formación del Profesorado de Educación Física Eduardo Generelo Lanaspa y Javier Zaragoza Casterad	7
El enfoque de coopedagogía motriz, aprendiendo a cooperar en educación física Carlos Velázquez Callado	15
Educación Física emocional Irene Pellicer Royo	33
“Montaña Segura”: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar Eduardo Ibor Bernalte y José Antonio Julián Clemente	44



Presentación

EL 26 de Noviembre de 2016 se celebró en Huesca la Jornada de formación de profesorado Capas-Cité/Capas-Ciudad/ III Jornada de formación +EF. Estas jornadas organizadas por el proyecto Europeo Capas-Ciudad (Centro Pirenaico de Promoción de la Actividad Física y la Salud) y el colectivo de profesores de Educación Física “+EF”, reunieron más de 180 profesores de Educación Física, con el objetivo de reflexionar y compartir experiencias ligadas a la enseñanza de la Educación Física. El encuentro representa una oportunidad para poner en relieve a la Educación Física y al profesorado, desde la firme creencia y convicción del valor de la materia y de lo que el profesorado reporta, para ayudar a educar personas más comprometidas, felices, saludables y respetuosas. Tal y como señala el informe del Parlamento Europeo sobre la función del “deporte” en la educación:

“... la educación física es la única materia escolar que tiene por objeto preparar a los niños para una vida sana, concretándose en su desarrollo físico y mental general inculcándoles valores sociales importantes, como la honradez, la autodisciplina, la solidaridad, el espíritu de equipo, la tolerancia y el juego limpio.”

Esta afirmación exige “a los Estados miembros que hagan obligatoria la Educación Física en la enseñanza primaria y secundaria y acepten el principio de que el horario escolar debería garantizar al menos tres clases de educación física por semana, si bien debería animarse a las escuelas a superar, en la medida de lo posible, este objetivo mínimo”.

CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité inicia así una dinámica de apoyo a aquellas iniciativas coherentes con sus objetivos de trabajo. Es fundamental en el proceso de promoción de la actividad física para la salud identificar todos los activos que tiene la sociedad y generar las sinergias imprescindibles para atender los objetivos propuestos.

Estas jornadas de formación contaron en primer lugar con una ponencia inaugural cuyo título fue “Del aprendizaje cooperativo al enfoque de coopedagogía motriz”, impartida por Carlos Velázquez. Seguidamente se presentó el proyecto Capas-Cité/Capas-Ciudad, qué es y cómo puede ser una herramienta para los profesionales de la Educación Física. Además de estas ponencias, las jornadas presentaron 3 talleres diferentes:

- 1.- “Montaña segura: el senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar”, impartido por José Antonio Julián y Eduardo Ibor,
- 2.- “Educación Física emocional”, impartido por Irene Pellicer,
- 3.- “Del aprender a cooperar al cooperar para aprender en Educación Física”, impartido por Carlos Velázquez.

El documento que presentamos a continuación es el resultado de estas jornadas de formación. Pretende recopilar las experiencias, y por tanto facilitar estos mate-

riales a todo aquel que le pueda interesar. El documento constará de 5 apartados o capítulos:

En el capítulo 1, se presentará Capas-Ciudad (Centro Pirenaico de promoción de la actividad física y la salud), justificando cómo este centro puede y debe ser una herramienta que facilite la formación y la conexión entre los profesionales de la Educación Física en relación a la promoción de la Actividad Física. En el capítulo 2, se resumirá la ponencia inaugural denominada “Del aprendizaje cooperativo al enfoque de coopedagogía motriz” e integrará el taller sobre esta temática. Seguidamente en los capítulos 3 y 4 se presentarán los otros talleres prácticos realizados. Estos capítulos siguen una misma estructura. Así, después de una introducción se presentan las situaciones de aprendizaje clave, para abordar finalmente unas conclusiones y ofrecer la bibliografía utilizada para atender el contenido.

Esperamos que este documento sea de utilidad para los profesionales de la Educación Física.

Coordinadores del documento (Eduardo Generelo, Javier Zaragoza, José Antonio Julián)

CAPAS-Ciudad y su contribución a la Formación del Profesorado de Educación Física

Eduardo Generelo Lanaspá y Javier Zaragoza Casterad
Universidad de Zaragoza - Grupo de Investigación EFYPAF
generelo@unizar.es; zaragoza@unizar.es

Resumen

Algunos estudios han demostrado que la Educación Física y el profesor de Educación Física, pueden fomentar ambientes de práctica que favorezcan la percepción de competencia, la autonomía y la relación social, pueden tener una capacidad de influencia en la incentivación de la práctica de Actividad Física de su alumnado. Para ello será necesario que el centro escolar esté comprometido con políticas y proyectos de promoción, implicando a diferentes áreas y profesores. Pero si el centro escolar debe ser un entorno activo en la promoción de la Actividad Física, los profesores necesitarán no solo entusiasmo, sino que requerirán una adecuada formación y apoyo. La creación de CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, permitirá generar oportunidades para conectar agentes, actores, establecer sinergias entre ellos, facilitar su formación, de cara a favorecer la promoción de la Actividad Física.

Palabras clave: CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, formación, profesorado, Educación Física, Actividad Física

LOS beneficios que reporta la Actividad Física (AF) en población joven, están suficientemente documentados (USDHHS, 2009), al igual que la contribución que puede tener el centro escolar y la Educación Física (EF), en la disminución del sedentarismo y en la promoción de estilos de vida saludables (IOM, 2013; Rachele et al., 2012; Cale, Harris, 2005; Salmon, et al., 2007). Los centros educativos tienen la responsabilidad de promover la AF, a través del currículo (aunque dependerá de la normativa académica correspondiente) (Corbin, 2002) y ayudar a desarrollar ciudadanos “físicamente educados” (Charles & Thomas, 2008).

Como hemos manifestado en trabajos anteriores (Generelo, et al., 2009; Julián, et al., 2014, Abarca-Sos et Al., 2015), la EF puede tener un gran potencial para la promoción de la AF. Desde la preocupación por generar climas motivacionales adecuados en la intervención didáctica (Julián, 2012), podemos favorecer experiencias satisfactorias en nuestro alumnado que provoquen atracción hacia la práctica de AF. Nuestra materia puede ser un buen vehículo para promover la AF y la salud (Stratton et al., 2008; Cardon, De Bourdeaudhuij, 2002), y motivar la adopción y el mantenimiento de estilos de vida saludables fuera del entorno escolar, ya que los diferentes contextos en los que el alumno realiza AF, están muy relacionados (González-Cutre, et al., 2013).

Las importantes expectativas creadas en torno al centro escolar y sobre todo respecto a la propia EF, como escenarios propicios para la promoción de la AF, no aseguran su efectividad (Cardon, De Bourdeaudhuij, 2002), sobre todo teniendo

en cuenta que por un lado, los objetivos curriculares a atender desde la EF van más allá de la preocupación por los aspectos relacionados con la promoción de la AF (Cale et al., 2016), y por otro lado, por su estatus dentro del currículo (Armour, Harris, 2013).

El estatus marginal de la AF y su promoción en el currículum de muchos países, ha sido destacado en diferentes investigaciones (Alfrey et al., 2012; McMullen et al., 2015), incluso en algunos estudios, el profesorado señala que el centro escolar no debe tener responsabilidad en la promoción de la AF (Cale et al., 2016). Dada la limitada frecuencia y duración de las clases de EF, no es razonable pensar que la contribución de estas clases al cumplimiento de la recomendación de AF diaria (un total de 60 minutos de actividad física moderada y/o vigorosa), pueda ser del todo efectiva. Es por ello, que parece necesario esperar que además los profesores promuevan en sus alumnos el interés por la práctica de AF fuera del tiempo de clase.

En Aragón, concretamente en la introducción de la LOMCE (Orden de 16 de junio de 2014, BOA de 20 de junio de 2014), se hace referencia al nuevo rol que deben de adoptar los educadores y se les anima a que pasen a ser facilitadores y promotores de un estilo de vida activo y saludable, en coherencia con el modelo pedagógico de EF y Salud (Haerens, et al., 2011). Pero ¿realmente el profesor de EF tiene influencia en los niveles de AF de la población joven?. La respuesta a esta pregunta no está del todo resuelta (Ferreira, et al., 2007). Algunos estudios han demostrado que el profesor de EF, ponderando ambientes de práctica que favorezcan la percepción de competencia, la autonomía y la relación social (Cox, et al., 2008), puede tener una capacidad de influencia de cara a incentivar la práctica de AF en población joven (Vilhjalmsson, et al., 1998). En nuestro país, el estudio realizado por Ramos et al., (2007), refuerza la influencia que tiene el profesorado en los niveles de práctica de AF de los jóvenes. Frente a estos estudios, encontramos otros trabajos que sugieren que esta capacidad de influencia es reducida (Sallis, et al., 2000), o incluso encontramos estudios que señalan que el profesor puede también ejercer una influencia negativa (Trudeau, et al., 2005). En nuestro entorno más próximo es destacable el trabajo de Abarca-Sos et al., (2013), que mostró una relación inversa al analizar la influencia del profesor de EF, con la percepción de competencia y la diversión, mientras que la influencia de los padres y los amigos era positiva. Este estudio revela que en cierta medida, los profesores de EF no siempre contribuyen a favorecer la percepción de competencia y el disfrute para la práctica de AF de los adolescentes, lo que puede tener consecuencias negativas a la hora de configurar un estilo de vida activo y saludable.

Pero es importante entender que el profesor de EF, no solo debe ser el responsable de implementar programas de promoción de la AF (Cale, Harris, 2013). Es fundamental que el centro escolar esté comprometido con políticas y proyectos de promoción, implicando a diferentes áreas y profesores (Cardon et al., 2012). Otra cuestión sería que el área de EF y su profesorado, pudiera liderar estos proyectos en todo caso, deberían ser interdisciplinarios (Julián, Ibor, Aibar, Aguares, 2017). De acuerdo con el modelo ecológico, los centros escolares deberían definir un modelo integral de promoción de AF que implique y conecte los diferentes activos con responsabilidad en la promoción de la AF.

Si el centro escolar debe ser un entorno activo en la promoción de la AF, el profesorado necesitará no solo entusiasmo, sino que requerirá una adecuada formación (Cale et al., 2016). Algunos estudios señalan que el profesorado manifiesta una falta de conocimiento y preparación para abordar problemas relacionados con la salud de los adolescentes, y una comprensión limitada de cómo abordar la promoción de la AF en el marco escolar (Cale, 2002), y en algunos casos, una falta de competencias para implementar con éxito proyectos de promoción de la AF (Torill et al., 2013).

La formación del profesorado es una de las variables con mayor capacidad de influencia sobre la probabilidad de implementar programas de promoción de la AF en el ámbito educativo (Samdal, Rowing, 2011). Esto implicará la necesidad de formar al profesorado para que comprendan todos las variables, individuales, sociales, ambientales que pueden condicionar e influenciar la práctica de AF en población joven, y dispongan de recursos, estrategias que permita que la práctica de AF se vaya instaurando en los estilos de vida de su alumnado (Haerens et a., 2011). En algunos trabajos se ha sugerido que en la formación del profesorado de EF, además de enseñar contenidos del área y destrezas pedagógicas, se debería preparar a estos futuros profesionales para desarrollar intervenciones ligadas con la AF y la salud pública (Charles, Thomas, 2008; McKenzie y Kahan, 2004), de tal manera que el profesorado de EF pudiera ejercer el rol de facilitador (Rachele et al., 2016).

Todos estos argumentos avalados, como hemos visto, por la literatura científica nos sitúan frente a dos premisas fundamentales: Por un lado que los centros de enseñanza son un escenario privilegiado para la promoción de la actividad física y en segundo lugar que el profesorado resulta ser una pieza inestimable en esta labor.

De igual manera nos encontramos con otras **dos realidades que se presentan como barreras difíciles de superar**. La primera es la disponibilidad real del profesional de la enseñanza. El día a día de un centro educativo representa una actividad frenética. Sin ánimo de cifrar aquí las innumerables tareas de los equipos directivos, de los departamentos de orientación, o de cualquier profesor o profesora de un centro, cualquiera que haya estado próximo al funcionamiento de un colegio o instituto reconoce que asumir determinadas tareas con la rigurosidad que se requiere, puede desbordar las posibilidades de una dedicación profesional razonable. En segundo lugar la orientación convencional que se le da a la investigación especializada en el ámbito de la promoción de la actividad física y la salud está más centrada en describir fenómenos relacionados con el ámbito de estudio al que nos referimos que en contribuir realmente a aportar soluciones reales, eficaces y sostenibles.

En diferentes foros profesionales hemos discutido y argumentado que serían deseables estructuras que faciliten el integrar todos estos elementos a los que nos estamos refiriendo. Surgen así algunas aspiraciones sobre las que encontramos bastante unanimidad:

- Conseguir que los centros de enseñanza sean escenarios eficaces para la promoción de la actividad física.
- Ajustar convenientemente las diferentes soluciones a cada contexto utilizando procedimientos rigurosos.

- Implicar y facilitar que los propios actores de los centros de enseñanza se conviertan en agentes de cambio para la promoción de la actividad física y la salud.
- Conectar los esfuerzos de los centros de enseñanza con las estrategias del ámbito comunitario que se dan en los diferentes municipios y comarcas.
- Conectar y difundir las soluciones o aportaciones que se vayan dando desde los diferentes contextos.

¿Qué puede aportar el proyecto CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité?

Desde el análisis documentado de la dimensión del problema de la promoción de la actividad física, pasando por la reflexión de algunas de las dificultades más importantes con las que nos encontramos, hemos llegado a algunas aspiraciones básicas que, desde nuestro punto de vista, serían imprescindibles para dar un giro definitivo a las estrategias para la promoción de la actividad física orientada a la salud. De esta manera también hemos llegado a enumerar algunos de los propósitos que nos han motivado a proponer la creación del Centro Pirenaico de Atención y Promoción de la Actividad Física para la Salud en la Ciudad (CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité). Con esta introducción creemos que estamos en condiciones de explicar más fácilmente qué es CAPAS-Ciudad y qué no es CAPAS-Ciudad y justificar su contribución a la formación del profesorado de Educación Física.

CAPAS-Ciudad/ CAPAS-Cité es un proyecto transcultural que aúna las voluntades de dos ciudades situadas a un lado y a otro de los Pirineos. Huesca y Tarbes puede decirse que son ciudades simétricas con respecto al eje Pirenaico y que comparten un buen número de limitaciones y problemas pero también de fortalezas. Entre estas últimas, ambas cuentan con el capital de albergar estudios universitarios. Las universidades de Zaragoza y de Pau et des Pays de l'Ardour desarrollan parte de su actividad académica y de investigación en dos Campus con características, nuevamente, semejantes.

CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité es un centro creado para favorecer y estimular la calidad de vida de la población de ambas ciudades centrandose sus actuaciones en uno de los determinantes de la salud, la actividad física. Se trata de un centro para la promoción de la salud innovador, que busca adaptar sus acciones a las necesidades reales de la población del contexto sociocultural en el que se sitúa.

Algunas de las oportunidades potenciales de la creación de CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité serán potenciar la coordinación y el establecimiento de sinergias entre los diferentes agentes encargados de la promoción de la actividad física y favorecer el seguimiento, evaluación y control de todas aquellas variables que participan en el ámbito de trabajo como los niveles de actividad física o el sedentarismo. Junto a la mejora de la calidad de vida de la población se pretende un ahorro económico al favorecer la disminución del gasto sanitario.

Además de los municipios de Huesca y Tarbes y de las universidades de Zaragoza y de Pau et des Pays de l'Ardour, son socios del proyecto las estructuras administrativas regionales de Salud, Educación, Cultura y Deporte.

Por último participan también como socios colaboradores los ayuntamientos de Jaca y de Teruel. Es importante explicar la importancia de estos socios pues justi-

fica la opción del proyecto de situarse dentro de los modelos socio-ecológicos. Si aceptamos en la promoción de la salud un juego de influencias complejo que va desde factores personales (microsistema), a factores propios del entorno cultural en el que vivimos (macrosistema), parece oportuno desplegar progresivamente acciones que, centradas primeramente en entornos inmediatos vayan ampliando su influencia hacia ámbitos similares de entornos próximos.

El centro se configura con dos sedes complementarias con la voluntad de optimizar recursos y de intentar identificar problemas comunes para aportar soluciones contrastadas y adaptadas. Exigiendo que la aportación de evidencias científicas se base en la acción y redunden inmediatamente en esta. La sede de Tarbes se apoyará en la creación de un Centro Médico para la Promoción de la Actividad Física y la Salud y la sede de Huesca se marca como objetivo dimensionar un Servicio de Evaluación de Programas para la Promoción de la Actividad Física y la Salud.

Así pues, y respondiendo a los interrogantes anunciados de ¿qué es? y ¿qué no es? CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité, el Centro Pirenaico tiene que ser una herramienta que no sustituya a ninguna de las estructuras ya existentes que identificamos como agentes promotores de la Actividad Física y la Salud. CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité tiene vocación de conectar, reforzar, facilitar todos los esfuerzos que en la actualidad se vienen haciendo superando las limitaciones, dificultades, que, como hemos advertido, nos encontramos al realizar un análisis básico de la situación. CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité es una apuesta nítida de atender la promoción de la actividad física desde una perspectiva socio crítica. Resulta imprescindible conectar los esfuerzos institucionales y personales con el rigor del método científico. Es obligado que las intervenciones en este campo se evalúen, que se exija un seguimiento continuo de su eficacia con el compromiso de ir adaptando de manera integrada las nuevas propuestas y soluciones.

CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité se tiene que mover entre coordenadas imprescindibles como la investigación participativa, el empoderamiento y la traducción integrada del conocimiento.

El proyecto europeo que da soporte al Centro, marca como exigencia que en tres años se haya delimitado su estructura y se hayan puesto en acción todas aquellas intervenciones que lo definen. Proyectos de investigación, jornadas de formación, estrategias de difusión, como la que nos ocupa se sucederán. Una de las acciones comprometidas se denomina “promoción y sensibilización de la salud a través de la actividad física en población infantil y adolescente”. Esta acción coordinada por la Universidad de Zaragoza, aunque con la intervención de los otros socios, pretende promocionar la salud a través de la AF, desde dos ámbitos que evidentemente estarán conectados: el ámbito escolar, entendiendo el centro escolar como una vía de penetración eficaz para implementar intervenciones (un ejemplo de actuación en este escenario sería el programa “Sigue la Huella”), y el ámbito comunitario, a través de un diagnóstico y posterior intervención para potenciar el desplazamiento activo al centro escolar en la ciudad de Huesca. Estas acciones exigen participar en la formación del profesorado en general y en particular del profesorado de EF, como agentes facilitadores del desarrollo de conductas saludables. Citaremos como ejemplo de ello la actividad formativa que se ha estado

desarrollando durante el curso 2016/17, en el seno del Seminario permanente de Educación Física (CIFE Ana Abarca de Bolea, Huesca). En esta actividad formativa se ha pretendido sensibilizar, proporcionar recursos y compartir experiencias ligadas a la problemática del desplazamiento activo al centro escolar, desde un planteamiento interdisciplinar conectando por tanto, los aprendizajes curriculares con los referentes sociales y comunitarios. Esta formación finalizará con la presentación de un taller dirigido por el profesorado que han participado en esta formación, denominado “De camino al cole: proyecto promoción del desplazamiento activo al centro escolar”, y que se realizará en las próximas Jornadas provinciales de EF que se desarrollarán en Jaca en Septiembre de 2017.

Curiosamente en el contexto geográfico en el que se sitúa CAPAS-Ciudad, “El Diario de Huesca” (1916), hace exactamente cien años, recogía la celebración en Madrid de un primer Congreso de Educación Física. El Congreso que se celebraría “bajo el Patronato de su Majestad el Rey don Alfonso XIII”, y “la presidencia honoraria” del Gobierno, constituía una “mesa de honor” en la que se incluiría “al obispo de Madrid Alcalá, a las autoridades civiles y militares y a los presidentes de todos los centros y entidades que tengan alguna relación con la Educación Física”.

Tal y como decimos, cien años después en un contexto muy diferente seguimos avanzando en un campo de conocimiento apasionante. Creemos que CAPAS-Ciudad puede ser una herramienta para la Educación Física. Con esa ilusión ha nacido.

Eduardo Generelo Lanaspá y Javier Zaragoza Casterad
Universidad de Zaragoza. Grupo de Investigación EFYPAF.
generelo@unizar.es, zaragoza@unizar.es

Bibliografía

“El Diario de Huesca”, (noviembre 1916). Congreso de Educación Física.

Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J.A., Zaragoza, J., Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la Actividad Física? *RETOS*, 28, pp. 155-159. 2015.

Abarca-Sos, A., Bos, J., Zaragoza J., Generelo, E., Julián J. (2013). Ecological correlates of physical activity in youth: Importance of parents, friends, physical education teachers and geographical localization. *Int. J. Sport Psychol.*, 2013; 44: 63.

Alfrey L, Cale L and Webb L (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(5): 477-491.

Armour KM and Harris J (2013). Making the case for developing new PE-for-health pedagogies. *Quest* 65(2): 201-219.

Cale, L. (2002). Physical Activity Promotion in Schools PE Teachers' Views. *European Journal of Physical Education*, 5(2), 158-168

Cale L, Harris J (2005) (eds). *Exercise and Young People. Issues, Implications and Initiatives.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Cale L and Harris J (2013). Physical education and health: considerations and issues. In: Capel S and Whitehead M (eds) *Debates in Physical Education*. Oxon: Routledge, pp.74-88.

Cale, L., Harris, J., Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, 'same old' issues?. *European Physical Education Review* 1-19.

Cardon GM, Van Acker R, Seghers J, et al. (2012). Physical activity promotion in schools: Which strategies do schools (not) implement and which socioecological factors are associated with implementation? *Health Education Research* 27(3): 470-483.

Cardon G., De Bourdeaudhuij I (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education* 7(1): 5-18.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2011 Centers for Disease Control and Prevention. 2011. School health guidelines to promote healthy eating and physical activity. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 60(5): 27-33.

Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2).

Cox, A. E., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.

Charles, B. C., & Thomas, L. M. (2008). Physical Activity Promotion A Responsibility for Both K-12 Physical Education and Kinesiology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(6), 47.

Ferreira, I., Van Der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2007). Environmental correlates of physical activity in youth – A review and update. *Obesity Review*, 7(2), 129-154.

Generelo, E., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio*. Madrid. Inde.

González-Cutre, D., Sicilia, Á., Beas-Jiménez, M. y Hagger, M. S. (2013). «Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents», en *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63:3, 321-338.

Institute of Medicine [IOM], 2013. Institute of Medicine(2013). *Educating the student body: Taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC.

Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. y García, L. (2014). Un Tree-Athlon como excusa «saludable» para potenciar las relaciones entre el contexto escolar y el contexto social. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 33-41.

Julián, J. A. (2012). «Motivación e intervención docente en la clase de educación física» en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.

Julián, J.A., Ibor, E., Aibar, A. & Aguilerales, I. (2017). *Educación Física, motor de proyectos*. Tándem, *Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.

McKenzie, T. L., & Kahan, D. (2004). Impact of the surgeon general's report: Through the eyes of physical education teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 300-317.

McMullen J, Chroinin D, Pogorzelska M, et al. (2015) International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest* 67: 384-399.

Rachele, J. N., McPhail, S. M., Washington, T. L., & Cuddihy, T. F. (2012). Practical physical activity measurement in youth: a review of contemporary approaches. *World Journal of Pediatrics*, 8(3), 207-216.

Rachele, J. N., Cuddihy, T. F., Washington, T. L., & McPhail, S. M. (2016). School-Based Youth Physical Activity Promotion: Thoughts and Beliefs of Pre-Service Physical Education Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5).

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

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.

- Salmon J, Booth ML, Phongsavan P, et al. (2007) Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews* 29: 144-159.
- Samdal O and Rowling L (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education* 11(5): 367-390.
- Seabra, A.F., Mendonça, D.M., Thomis, M.A., Malina, R.M. & Maia, J.A. (2011). Correlates of physical activity in Portuguese adolescents from 10 to 18 years. *Scand J Med Sci Sports.*, 21(2):318-323.
- Stratton G, Fairclough SJ and Ridgers N (2008). Physical activity levels during the school day. In: Smith AL and Biddle SJH (eds) *Youth Physical Activity and Sedentary Behaviour. Challenges and Solutions*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp.321-350.
- Torill, L., Oddrun, S., & Hege, T. (2013). Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-10.
- U.S. Department of Health and Human Services [USDHHS], 2009, U.S. Department of Health and Human Services. 2009. 2008 physical activity guidelines for Americans, Washington DC.
- Vilhjalmsson, R., & Thorlindsson, T. (1998). Factors related to physical activity: a study of adolescents. *Social Science & Medicine*, 47(5), 665-675.
- Wallhead T, Buckworth J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56 (3), 285-301.

El enfoque de coopedagogía motriz, aprendiendo a cooperar en educación física

Carlos Velázquez Callado
CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid) - Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid
carlos.velazquez.callado@uva.es - researchgate.net/profile/Carlos_Velazquez-Callado

Resumen

Este trabajo pretende integrar el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo con las diferentes propuestas orientadas al desarrollo de la cooperación que los docentes realizan en sus clases. Para ello planteamos un posible modelo denominado enfoque de coopedagogía motriz, que estructura un proceso progresivo de aplicación en cinco fases: (1) conflicto, (2) comprensión de la lógica de la cooperación, (3) aplicación lúdica de la cooperación, (4) aprendizaje cooperativo, y (5) autonomía y transferencia. Desde estas premisas, presentamos algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje relacionadas con cada una de las cuatro primeras fases, desarrollados durante el taller práctico en las Jornadas +EF-CAPAS celebradas en Huesca en noviembre de 2017.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; coopedagogía motriz; educación física; inclusión; aprendizaje activo.

Introducción

Actualmente, en Educación Física parecen superadas las concepciones metodológicas centradas en el aprendizaje de diferentes contenidos curriculares y se propone una práctica, mucho más significativa para el alumnado, basada en los denominados modelos pedagógicos (Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij, 2011). Podemos definir los modelos pedagógicos como las diferentes maneras en las que un docente integra en un todo, de forma global y coherente, los diversos factores que intervienen en un proceso de enseñanza para promover un aprendizaje entre su alumnado (Velázquez, 2015a). Un modelo pedagógico implica una concepción educativa determinada y, en consecuencia, explicita los dominios de incidencia prioritarios: motor, social, cognitivo o afectivo. Además, incluye una fundamentación teórica que justifica las estrategias que se ponen en práctica para promover unos aprendizajes esperados. Estas estrategias conllevan procesos debidamente planificados y el desarrollo secuenciado de tareas adecuadas a las características de los estudiantes. Finalmente, un modelo pedagógico incorpora procesos de evaluación orientados, por una parte, a comprobar en qué medida se han alcanzado los resultados esperados y, por otra, a valorar el grado de fiabilidad de la puesta en práctica del propio modelo.

El aprendizaje cooperativo es uno de los modelos pedagógicos con más amplia difusión y diferentes autores lo consideran como uno de los modelos básicos en las clases de Educación Física tanto en el entorno anglosajón (Casey & Goodyear, 2015; Kirk, 2013; Metzler, 2011) como en el español (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016; Peiró y Julián, 2015) (ver figura 1.)

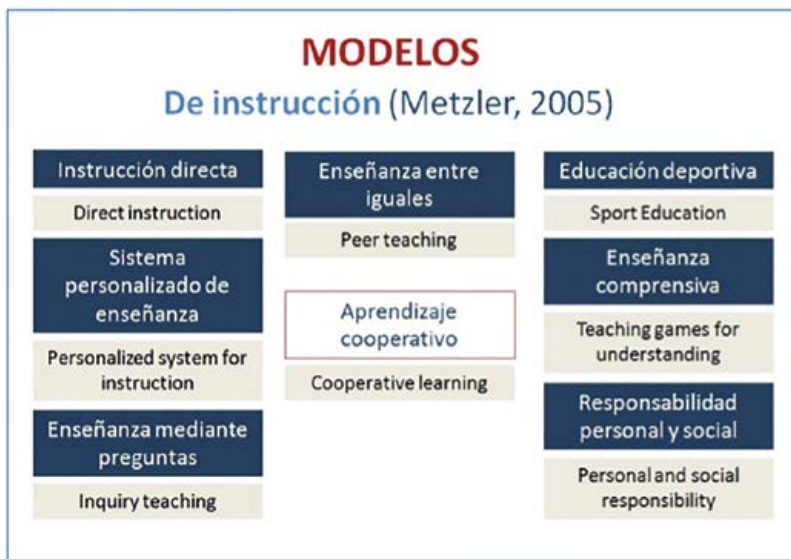


Figura 1. Modelos pedagógicos según Metzler (2005).

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como un modelo pedagógico en el que los estudiantes forman pequeños grupos heterogéneos y aprenden con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011). De esta definición hemos de subrayar que lo que diferencia el aprendizaje cooperativo del trabajo en grupo es precisamente la doble responsabilidad que los estudiantes asumen y cumplen: aprender y lograr que el resto de sus compañeros lo hagan también (Velázquez, 2015b).

Para promover esta doble responsabilidad durante el trabajo grupal, de acuerdo al enfoque conceptual del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2009), es necesaria la presencia de cinco elementos:

1. Interdependencia positiva. Hace referencia a que cada estudiante entiende que el éxito depende de su trabajo, pero también del trabajo del resto de sus compañeros de grupo. De este modo, el hecho de que alguien no alcance sus objetivos individuales implica que los demás tampoco puedan hacerlo. Lemas como “todos para uno y uno para todos”, “nos ahogamos o salimos a flote juntos” definen este elemento.

2. Interacción promotora. El trabajo en grupo implica debates sobre cómo desarrollar la tarea o qué se necesita hacer para que las acciones aplicadas conduzcan al éxito. Se necesita solucionar problemas y no todos los compañeros de grupo tienen las mismas características. En determinados momentos habrá quien necesite ayuda. Una interacción promotora supone ayudar, apoyar, animar..., en lugar de criticar destructivamente o enfadarse con quien presenta dificultades durante el desarrollo de la tarea.
3. Responsabilidad individual. Conlleva cumplir con la tarea que hay que desarrollar y no escudarse en el trabajo del resto de los miembros del grupo. Si todos dependemos de todos, nadie es prescindible. Y si nadie es prescindible, el hecho de que alguien no cumpla con sus responsabilidades conllevará el fracaso del grupo.
4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo. A veces los problemas durante el trabajo grupal no vienen derivados de un no querer hacer sino de la falta de habilidades de los estudiantes para trabajar en equipo. Participar activamente en la tarea, escuchar a los demás, debatir mediante razonamientos, asumir que las ideas de otras personas pueden ser mejores que las propias, alcanzar acuerdos... son algunas de estas habilidades que se aprenden y se mejoran durante el trabajo grupal, si este está debidamente estructurado y adaptado al nivel de los estudiantes.
5. Procesamiento grupal. Es el proceso de verbalización y evaluación grupal orientado a determinar qué conductas se manifestaron durante el trabajo desarrollado y su incidencia, positiva o negativa, en el resultado del mismo. Desde este proceso, los grupos refuerzan las conductas que han resultado beneficiosas para alcanzar los objetivos propuestos e identifican aquellas que, por el contrario, han sido perjudiciales. Así, pueden establecer estrategias de mejora orientadas a modificar los comportamientos negativos.

Desde estos planteamientos una sesión de clase desarrollada mediante el modelo de aprendizaje cooperativo implicaría establecer claramente metas de carácter motor pero también otras de tipo social y cognitivo. Dichas metas deberían ser alcanzadas a través de procesos de aprendizaje activo del alumnado, organizado en pequeños grupos heterogéneos en los que el docente define estrategias orientadas a promover una interdependencia positiva.

Mientras los estudiantes desarrollan las tareas de aprendizaje, el rol docente es el de facilitador de dicho aprendizaje. En este sentido, el profesorado evalúa lo que está sucediendo en los distintos grupos e interactúa con los estudiantes si estos se encuentran con dificultades que les impiden progresar en su aprendizaje. Finalmente, una clase bajo las premisas del modelo de aprendizaje cooperativo requiere la planificación y desarrollo de tareas que promuevan la responsabilidad individual del alumnado, lo que implica además, la incorporación de procesos de autoevaluación y coevaluación con un carácter formativo. Sin todo lo anterior, no podríamos hablar de aprendizaje cooperativo (Dyson & Casey, 2012, 2016).

Diferentes investigaciones asocian el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje motor (Bähr, 2010; Casey, 2010; Darnis & Lafont, 2015; Huang et al., 2017), la mejora de las habilidades sociales y las relaciones interpersonales (Casey, Dyson

& Campbell, 2009; Goudas & Magotsiou, 2009), la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física (André, Louvet, & Deneuve, 2013; Dowler, 2012; Velázquez, 2012a) o con la motivación hacia la práctica motriz (Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2006).

Ahora bien, una buena parte del profesorado de Educación Física tiende a creer que incorpora el aprendizaje cooperativo en sus clases porque introduce: “juegos cooperativos”, “trabajos en grupo”, “juegos alternativos”..., porque promueve que sus estudiantes más hábiles ayuden a aquellos con menor destreza motriz, porque refuerza verbalmente un conjunto de valores relacionados con la justicia, la empatía o la igualdad, o porque introduce contenidos o tareas no competitivas como la expresión corporal o el acrosport (Velázquez, 2013a). En estos casos, la concepción del profesorado sobre el papel de la Educación Física en el currículo es la de que debe servir para alcanzar metas no solo de carácter motor sino también social y afectivo-motivacional. Aunque los docentes no conocen la mayoría de las investigaciones sí son capaces de fundamentar sus acciones en teorías que relacionan el aprendizaje cooperativo con el aprendizaje motor y, sobre todo, con el logro social. De este modo, justifican las estrategias que introducen en sus clases, aunque sean con carácter excepcional, para promover unos aprendizajes esperados.

El profesorado, por tanto, se aproxima filosóficamente al modelo teórico de aprendizaje cooperativo, al menos en algunos aspectos, si bien el hecho de que sus acciones no formen parte de un proceso global debidamente planificado y justificado hace que coincidamos con Dyson & Casey (2016) en la idea de que en esas condiciones no se puede decir que el profesorado esté trabajando realmente con aprendizaje cooperativo.



Figura 2. Características de la sesión en el aprendizaje cooperativo.

El problema es que el profesorado identifica sus acciones con el aprendizaje cooperativo, de modo que no va más allá, no profundiza en una formación que le lleve a progresar en lo que hace. Por otra parte, el modelo teórico excluye estos pequeños pasos que el profesorado introduce en su práctica por considerarlos muy alejados del modelo ideal (figura 2).

Desde nuestro punto de vista, se hace imprescindible promover un acercamiento real entre teoría y práctica. Por ello planteamos simplificar en lo posible el modelo, siempre que no pierda sus características esenciales y, al mismo tiempo, buscamos facilitar al profesorado una aplicación gradual del mismo mediante el establecimiento de un conjunto de fases de implementación.

Esto evitaría situaciones en las que los docentes tienden a generalizar conceptos, identificando términos que no son sinónimos o llegando a pensar que están trabajando con un modelo pedagógico cuando la realidad es que únicamente utilizan aisladamente algunos de los recursos que ese modelo pone a su disposición. Por otra parte, permitiría al profesorado entender en qué fase de aplicación del modelo se encuentra, en función de su experiencia con el mismo, y le dotaría de recursos para actuar con su alumnado (Velázquez, 2016a, pp. 41-42).

La implementación de un nuevo modelo pedagógico requiere de mucho tiempo y de un arduo trabajo por parte del docente, máxime si promueve procesos de aprendizaje autónomos (Casey y Dyson, 2009). El establecimiento de fases pretende facilitar una aplicación progresiva del modelo, evitando otros problemas como la inexperiencia del alumnado con la estructura de las tareas coherentes con el modelo o la sobrecarga inicial de trabajo docente al introducir un cambio metodológico en sus clases. De este modo, la transformación de las prácticas comenzaría por los elementos básicos del modelo y, a medida que docente y alumnado adquieren experiencia, las prácticas se acercarían cada vez más al modelo ideal.

Así, nuestra propuesta pasa por el enfoque de coopedagogía que se define como “el enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p. 45). Cuando dicho enfoque es implementado en Educación Física, hablamos de coopedagogía motriz.

El enfoque de coopedagogía motriz se basa en el hecho de que existe evidencia empírica suficiente para poder afirmar que la estructuración cooperativa del aprendizaje es superior a la individualista y a la competitiva (Johnson & Johnson, 2011) pero para ello es imprescindible que los estudiantes hayan desarrollado un conjunto de habilidades sociales y de conductas de trabajo en equipo que impliquen pensar desde una lógica de la cooperación. Sin embargo, el modelo social dominante, y por ende también el educativo, tiende a reforzar un éxito basado en conductas individuales y competitivas. Por ello, se hace necesario generar procesos orientados a transformar esa mentalidad de modo que se llegue a la conclusión de que, en un grupo humano, cooperar es la opción más beneficiosa para todos. Así, desde el convencimiento de que la lógica cooperativa no solo beneficia a los demás sino también a uno mismo, se puede establecer un proceso, secuenciado en distintas fases, que enseñe a los estudiantes a cooperar y les lleve a utilizar las habilidades cooperativas desarrolladas para aprender con éxito contenidos académicos, en nuestro caso, del área de Educación Física.

En este sentido, el enfoque de coopedagogía motriz se estructura en cinco fases (ver figura 3)



Figura 3. Fases para abordar el enfoque de coopedagogía motriz.

1. Conflicto. Uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado cuando intenta trabajar de forma cooperativa en sus clases está relacionado con la mentalidad individualista o hipercompetitiva de algunos estudiantes (Velázquez, 2013b). Esta situación obliga al docente a superar unas resistencias iniciales que se manifiestan en las clases de diferentes formas. Así, por ejemplo, podemos encontrarnos con estudiantes que rechazan a otros compañeros menos hábiles porque consideran que entorpecen el éxito del grupo (Velázquez, 2012b). Por ello, “en grupos poco o nada habituados a cooperar o con personas excesivamente individualistas o competitivas, parece coherente que el primer paso se oriente a poner en duda las ideas previas del alumnado” (Velázquez, 2015b, p. 237).

Para ello, el principal recurso del que disponemos son las tareas de estructura compartida (Velázquez, 2004). En una tarea de estructura compartida están presentes, por lo menos, cuatro condiciones:

- Planteamiento en forma de problema.
- Los participantes comparten el mismo espacio físico.
- Los objetivos de los participantes no son incompatibles entre ellos pero, al mismo tiempo, tampoco son necesariamente interdependientes.
- Algunos de los participantes no disponen de los recursos necesarios para alcanzar el objetivo propuesto.

2. Comprensión de la lógica de la cooperación. Aprender a cooperar comienza por entender los principios de la lógica de la cooperación y ello se traduce en generar en el grupo un ambiente social cooperativo en el que relacionarnos y aprender. Dos son las normas básicas que regulan todo el proceso. La primera es que nadie puede sentirse mal en las clases. De ella se deriva que yo no tengo derecho a perjudicar a otra persona y debo darme cuenta de cuándo lo hago para cambiar de actitud. Esto implica respeto. La segunda norma es que todos debemos preocuparnos de todos, lo que significa que ayudaré cuando alguien me pida ayuda o creo que la necesita o que saldré en defensa de aquellas personas que pudieran estar sintiéndose mal, por poner solo un par de ejemplos. Esta norma implica acción. Por tanto, un clima social cooperativo se caracteriza por generar responsabilidad individual desde los principios de respeto mutuo y acción ante las posibles situaciones injustas que pudieran manifestarse en el grupo.

De este modo, el primer paso será identificar en las clases aquellas situaciones injustas o contrarias a los fundamentos de un ambiente social cooperativo para, a partir de ahí, consensuar con el alumnado un conjunto de normas razonadas que permitan la transformación progresiva entre el clima de clase que nos encontramos y el que nos gustaría encontrarlos.

Desde esas premisas se avanzará en el cumplimiento de las normas pactadas en las clases, la explicitación de situaciones injustas durante los juegos (por ejemplo, la participación desigual durante la práctica) o la regulación autónoma de los conflictos por parte del alumnado.

3. Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación. Esta fase se caracteriza por poner el énfasis en el planteamiento de propuestas motrices que impliquen la resolución cooperativa de problemas o actividades y juegos cooperativos. La idea es divertirse cooperando, al tiempo que los estudiantes desarrollan habilidades sociales y destrezas de trabajo en equipo.
4. Aprender mediante la cooperación: aprendizaje cooperativo. La idea es que el alumnado sea capaz de aplicar las habilidades de trabajo en equipo desarrolladas en las fases anteriores para promover el aprendizaje de contenidos propios del área de Educación Física. En otras palabras, ahora sí, aplicamos el aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico tal y como es considerado por los referentes teóricos (Casey & Dyson, 2012; Metzler, 2011). El profesorado puede comenzar introduciendo en sus clases diferentes técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo, como “Marcador colectivo” (Orlick, 1990), “Yo hago – nosotros hacemos” (Velázquez, 2004) o “Tres vidas” (Velázquez, 2012c). Otras propuestas pueden implicar tareas más complejas de resolución cooperativa de problemas que impliquen un proceso de “Piensa-comparte-actúa” (Grineski, 1996), como los desafíos físicos cooperativos (Glover y Midura, 1992; Fernández-Río y Velázquez, 2005). Progresivamente se puede avanzar hacia técnicas menos estructuradas de aprendizaje cooperativo como el “Puzzle” (Aronson, Blaney, Stepanh, Sikes y Snapp, 1978) o “Equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996). De este modo, los estudiantes son cada vez más competentes para, mediante aprendizaje cooperativo, desarrollar conceptos y habilidades motrices,

al tiempo que progresan en el desarrollo de habilidades sociales cada vez más complejas. Todo ello se realiza mediante procesos de aprendizaje cada vez más autónomos pero siempre en presencia del docente.

5. Autonomía y transferencia. El último paso que se contempla en el enfoque de coopedagogía motriz implica que los estudiantes demuestren competencia para organizarse y trabajar en equipo autónomamente con el fin de desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente. En otras palabras, que sean capaces de transferir todo lo aprendido en las clases a situaciones en las que son completamente autónomos. En este sentido, aconsejamos plantear tareas grupales con cierto nivel de reto, que vayan más allá de lo trabajado en las clases, de modo que los estudiantes que quieran puedan realizarlas fuera del horario lectivo. Por tanto, dos de las principales características de este tipo de tareas son: voluntariedad y motivación. Con el fin de que todos los estudiantes que quieran puedan incluirse en los grupos parece conveniente proponer horquillas numéricas en lugar de definir equipos con un número cerrado de integrantes (Pérez-Pueyo, 2005). Finalmente, como forma de refuerzo del trabajo desarrollado, es interesante que los proyectos realizados sean mostrados al resto del alumnado.

Hemos presentado el enfoque de coopedagogía motriz que pretende, por una parte, integrar las diferentes actuaciones docentes enmarcadas desde la lógica de la cooperación y, por otra, facilitar al profesorado su implementación en la práctica estructurando el proceso de aplicación en las cinco fases que hemos señalado y que se desarrollan de forma progresiva. A continuación expondremos algunos ejemplos de situaciones de aprendizaje relacionadas con cada una de las cuatro primeras fases, desarrollados durante el taller práctico en las Jornadas +EF-CAPAS.

Situaciones de aprendizaje clave del taller

Fase 1. Conflicto

Objetivos:

- Poner de manifiesto las diferentes respuestas ante un mismo problema.
- Relacionar las respuestas con las consecuencias de las mismas, tanto para uno mismo como para los demás.
- Fomentar la reflexión entre la diferencia existente entre las respuestas más frecuentes y las más eficaces.

Ejemplo de actividad: La granja (juego de estructura compartida).

Todos los participantes se colocan juntos sobre sillas en el centro de una cancha de baloncesto. Cada uno de ellos recibe una ficha con el dibujo de uno de estos animales: perro, gato, vaca u oveja. Se explica que son animales de una granja que se ha inundado de forma que, sin tocar el suelo, deben llegar hasta su correspondiente refugio. El refugio de cada grupo de animales se encuentra situado en las respectivas esquinas de la cancha de baloncesto. Además, como es lógico, los animales no pueden hablar, únicamente emitir su propio sonido: ladrar, maullar, mugir o balar.

Cuando todos los participantes han alcanzado su correspondiente refugio se establece una fase de procesamiento grupal en la que se analizan las conductas manifestadas durante el transcurso del juego. Posiblemente, algunos participantes hayan optado por intentar desplazarse individualmente sobre su silla y es muy probable que muchos hayan conseguido llegar al refugio sin ayuda de nadie. También es prácticamente seguro que otros no hayan sido capaces de moverse más de un par de metros saltando sobre su silla. ¿Qué reacciones se han producido hacia esas personas con problemas por parte de otras capaces de actuar exitosamente de forma individual?

Quizás la primera persona que alcanzó el refugio haya reclamado la atención del docente para hacerle ver que fue ella quien llegó antes que el resto. Puede suceder que el primer grupo en alcanzar su meta grite: “¡campeones, campeones!” o incluso cante “we are the champions” (somos los campeones).

También es posible que dos o más participantes aúnen esfuerzos compartiendo sus sillas y ayudándose para poder avanzar juntos. En algunas ocasiones esta conducta se manifiesta cuando un participante capaz de avanzar individualmente observa a un compañero en dificultades pero en otras la ayuda mutua se establece entre dos o más personas que por sí solas no logran progresar individualmente hacia su meta.

De todo este análisis deducimos que para la resolución del problema planteado en el juego de la granja podemos establecer tres tipos de respuestas. La primera sería una respuesta individual. El objetivo del juego es que nosotros lleguemos al refugio, por lo tanto, si “yo” soy capaz de lograrlo y el resto de los “yos” que componen mi grupo lo hacen también; entonces, nosotros llegamos. Esa solución solo es efectiva para aquellas personas que disponen de los recursos suficientes para resolver el problema planteado. El inconveniente está en que si alguien no tiene esos recursos, el grupo no puede solucionar con éxito la tarea encomendada.

Un segundo tipo de respuestas incluiría aquellas de tipo competitivo. En este caso, ya no basta con que lleguemos, sino que interpretamos que debemos hacerlo antes que los demás, aun cuando el docente no haya dicho nada de eso. Ello hace que el grupo reclame la atención del docente y del resto de los participantes cuando observa que ha alcanzado su refugio antes que los otros grupos. El caso extremo es el de las personas que, olvidándose incluso de que se ha establecido un objetivo grupal, entienden que el juego consiste en determinar quién es el primero en llegar a la meta establecida. Este tipo de respuestas de carácter competitivo suele llevar aparejadas conductas de infracción de normas, de desprecio hacia otros grupos o incluso hacia aquellos compañeros del mismo grupo que tienen dificultades porque se entiende que impiden a la persona “ganar”. En estos casos, en la mentalidad de algunos participantes el resultado está por encima de las personas.

Un tercer tipo de respuestas serían las de tipo cooperativo. Desde este pensamiento, lo importante es resolver el problema para que todos alcancemos el refugio, lo que implica compartir recursos, ayudarse, animarse..., sin importar demasiado lo que hacen el resto de los grupos o si llegamos antes o después. Aunque es poco frecuente, esta colaboración puede establecerse entre personas de distintos grupos, al fin y al cabo, desde una mentalidad cooperativa, el hecho de que otros grupos alcancen sus respectivos refugios no perjudica que el nuestro pueda llegar también.

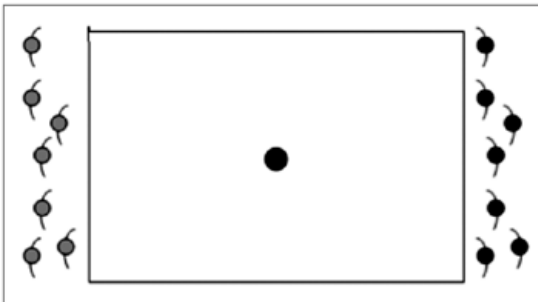
La pregunta clave sería cuál de estas tres opciones es la más beneficiosa para todos. Obviamente, si no preguntamos por personas individuales, sino por el grupo en su conjunto, la respuesta siempre es la cooperativa. Así, la siguiente cuestión, que puede dejarse en el aire, sería por qué si se deduce que la respuesta más eficaz es la cooperativa, no es la que suele manifestarse.

Desde esa pregunta se puede avanzar hacia el establecimiento de las primeras premisas de la lógica de la cooperación: nadie puede sentirse mal y todos debemos preocuparnos por todos, sin excepción.

Fase 2. Comprensión de la lógica de la cooperación

Objetivos

- Diferenciar estrategias en función de la estructura del juego.
- Establecer procesos de transformación progresiva de juegos con estructura competitiva en juegos cooperativos.
- Generar procesos de reflexión acerca de situaciones de juego justo (e injusto) durante la puesta en práctica de los juegos.



Ejemplo de actividad: Alejar el balón.

En un terreno de juego cuadrado o rectangular, los participantes se distribuyen en dos equipos que se colocan enfrentados, separados una cierta distancia. En el centro se coloca un balón medicinal. Algunos de los jugadores de ambos equipos tienen un balón.

Ambos equipos intentan que el balón medicinal traspase la línea tras la que se dispone el equipo contrario. No está permitido entrar en el terreno de juego por lo que el balón medicinal se mueve siendo golpeado por los balones que lanzan jugadores de uno y otro equipo.

Tras la realización del juego se realiza una fase de procesamiento grupal en la que se analizan las conductas manifestadas durante su práctica prestando especial atención a aquellos aspectos relacionados con las veces en las que los participantes lanzaron balones contra el balón medicinal: ¿todos lanzaron por igual?,

¿Alguien tuvo que disputar una pelota con alguna persona de su mismo equipo?...

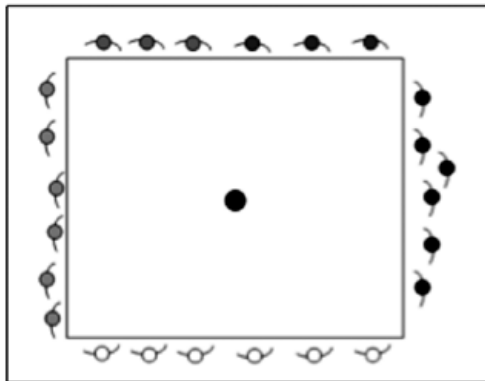
También se pueden reforzar las conductas en las que algunas personas pasaron un balón a un compañero para que fuera este quien lanzara: ¿a ti quién te pasó un balón?, ¿a quién pasaste tú algún balón?...

Un segundo elemento de análisis es el de la existencia o no de estrategias colectivas. ¿El equipo desarrolló una estrategia para tratar de ganar el juego o este consistió simplemente en lanzar cualquier balón que se agarraba contra el balón medicinal?

Un tercer elemento de valoración son las conductas de ayuda. ¿Alguien proporcionó información a un compañero sobre cómo lanzar mejor o sobre cuándo era conveniente hacerlo?

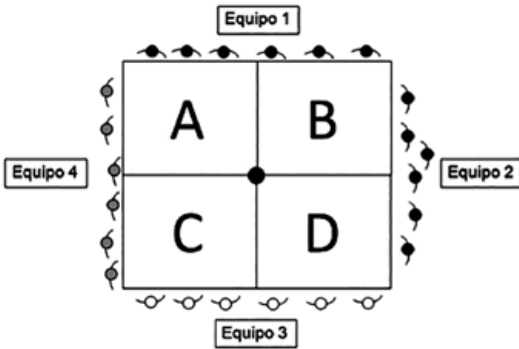
Desde el análisis de estas respuestas, relacionándolas con el cumplimiento o no de las normas básicas de la clase, nadie puede sentirse mal y todos debemos preocuparnos por todos, que se refuerzan constantemente, avanzamos en una modificación del juego.

En este caso, el terreno de juego es un cuadrado y, en lugar de dos, son cuatro los equipos, cada uno de los cuales defiende uno de los lados del cuadrado y ataca cualquiera de los otros tres. Ahora, cada equipo dispone de tres vidas para jugar. Cada vez que el balón medicinal traspasa la línea que defiende, pierde una vida.



El dilema se plantea cuando un equipo pierde las tres vidas, ¿se elimina?, ¿cumple con las normas básicas de clase el que se elimine?, ¿podemos proponer otras soluciones? Por ejemplo, una posible solución es que intercambie su puesto con otro equipo y recupere las tres vidas, el resto de los equipos continúan jugando con las vidas que les quedan. De este modo, cada vez que un equipo se queda sin vidas realiza esta acción

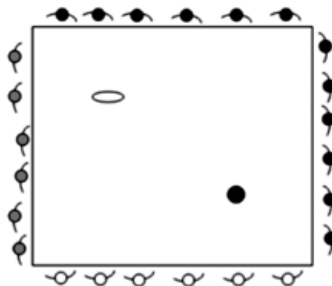
En una tercera fase del juego cada equipo debe defender medio campo de juego. Así, el equipo 1 defenderá las zonas A y B, el equipo 2, las B y D, el equipo 3 las C



γ D, γ el equipo 4, las A y C. Esto implica tener zonas de defensa común con dos de los tres equipos rivales. También implica que esta vez serán dos equipos los que perderán vida.

Igual que en los casos anteriores, el procesamiento grupal, además de incidir en los procesos tácticos desarrollados insiste en las conductas justas e injustas manifestadas. Lo habitual es que las primeras hayan ido en aumento mientras las segundas hayan descendido.

Finalmente se propone una modificación del juego con estructura cooperativa. En ella, los participantes forma un único equipo que trata de introducir el balón medicinal en el interior de un aro depositado dentro del cuadrado de juego. El grupo pierde si el balón medicinal sale del cuadrado.



El procesamiento grupal insiste en las estrategias utilizadas, comparándolas con las de las versiones anteriores, de modo que los estudiantes analicen en qué casos no era posible cooperar, en qué casos ha sido posible hacerlo y en qué casos cooperar era imprescindible.

Fase 3. Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación

Objetivos

- Profundizar en las características de las actividades con estructura cooperativa.
- Desarrollar habilidades comunicativas y de trabajo en equipo de una forma lúdica.
- Resolver problemas sencillos de forma colectiva.

Ejemplo de actividad: Bote en parejas.

Los participantes se agrupan en parejas. Cada persona tiene un balón. Se trata de desplazarse juntos, tomados de la mano, mientras ambos botan su correspondiente balón. El profesor puede decir: “cambio de lado”, en cuyo caso los dos componentes de la pareja intercambian sus posiciones; “derecha cambia”, quienes botan el balón con su mano derecha buscan una nueva pareja; “izquierda cambia”, igual pero lo hacen quienes botan con su mano izquierda.

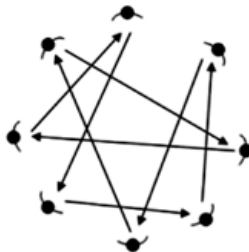
El docente puede ir introduciendo diferentes elementos de dificultad que impliquen una resolución de problemas. Por ejemplo, puede limitar el espacio en el que las parejas pueden desplazarse o colocar diferentes obstáculos en dicho espacio.

La fase de procesamiento grupal se orienta a verbalizar cómo se adaptaron las personas más hábiles botando el balón a las que tenían más dificultades; ¿qué acciones facilitaron el trabajo de las personas con más dificultades?, ¿qué comentarios recibieron?...

Ejemplo de actividad: La secuencia.

Los participantes se distribuyen formando un círculo. Uno de los participantes tiene un balón que pasa a otro (que no tenga justo a su lado), este a otro, y así sucesivamente hasta que el balón vuelve a quien hizo el primer pase. De este modo, al final del proceso el grupo tendrá una secuencia de pases. Cada persona siempre recibe el balón de un mismo compañero y pasa siempre a un mismo compañero.

El grupo introduce un segundo balón y repite la secuencia con ambos balones. Si consigue realizarla sin que ningún balón toque el suelo, introduce un tercer balón, un cuarto... ¿Cuál es el máximo número de balones que puede pasarse el grupo hasta completar la secuencia?



El grupo puede detener el juego y hablar para resolver los problemas que van surgiendo a medida que aumenta la dificultad,

La fase de procesamiento grupal se orienta a determinar qué dificultades tuvieron durante la actividad, qué estrategias se emplearon y, sobre todo, cómo se tomaron las decisiones en el grupo: ¿todos participaron en la toma de decisiones?, ¿hubo diferentes ideas?, ¿se tuvieron en cuenta todas las opiniones?...

Fase 4. Aprendiendo mediante la cooperación: aprendizaje cooperativo

Objetivos

- Presentar diferentes estructuras básicas de aprendizaje cooperativo: marcador colectivo, tres vidas...
- Resolver problemas complejos de forma colectiva.
- Introducir materiales impresos para la presentación de las tareas al alumnado.
- Plantear materiales de autoevaluación y coevaluación de las habilidades de trabajo en equipo manifestadas durante el desarrollo de las tareas.

Ejemplo de actividad: Pases (marcador colectivo).

Se distribuyen por el espacio varios aros. Los participantes forman grupos de entre 3 y 5 personas. Cada grupo dispone de un balón.

A una señal, cada grupo se pasa el balón cumpliendo dos normas: (1) la persona que tiene el balón no puede desplazarse, y (2) el balón no puede tocar el suelo. El objetivo es que uno de sus componentes reciba un pase estando en el interior de un aro. Cada vez que lo consiga, el grupo se anota un punto. Cada equipo intenta obtener el mayor número posible de puntos en un tiempo determinado, por ejemplo, tres minutos.

Si se incumple cualquiera de las normas anteriores, aunque sea accidentalmente, todo el grupo debe regresar al último aro donde puntuaron y proseguir su acción desde allí. Al finalizar el tiempo establecido, se suman los puntos obtenidos por cada grupo hasta obtener el marcador global de la clase.

Es poco probable que si se han respetado las fases del proceso de coopedagogía motriz se establezca una comparación entre los grupos pero si esto sucediera la intervención durante el procesamiento grupal iría dirigida a determinar si los grupos que lograron más puntos trabajaron mejor. La respuesta obviamente será que no, dependerá de las características de las personas que conforman los grupos. Así, si en una clase hay un niño en silla de ruedas, posiblemente su grupo haga menos puntos pero habrá aportado unos cuantos al resultado global. Nadie es, por tanto, prescindible.

Ejemplo de actividad: Pases (tres vidas).

A partir del marcador colectivo logrado por la clase en la actividad anterior, se puede progresar hacia una estructura de "tres vidas" (Velázquez, 2012c). Así, tras obtener un resultado que sirve de puntuación base, los participantes cambian de grupo y repiten la actividad intentando mejorar dicha puntuación base. Si la clase

lo consigue, la nueva marca queda como nueva puntuación base; en caso contrario, se mantiene la marca anterior y la clase pierde una vida.

El proceso se repite, no necesariamente en la misma sesión de clase, hasta que la clase pierda tres vidas. ¿Cuál es la marca definitiva de la clase?, ¿qué porcentaje de mejora obtuvo sobre la marca inicia?, ¿qué conductas beneficiaron el logro?... Este tipo de preguntas al finalizar la actividad serán las que provoquen la reflexión en la fase de procesamiento grupal.

Ejemplo de actividad: Desafíos físicos cooperativos (piensa – comparte – actúa).

Los desafíos físicos cooperativos son actividades cooperativas, con un objetivo claramente definido, que se plantean en forma de reto colectivo en el que un grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple (Velázquez, 2016b).

Para el desarrollo de una sesión de desafíos a estas alturas del proceso de coopedagogía motriz planteamos el trabajo en pequeños grupos heterogéneos de entre 6 y 10 personas que se mantienen estables durante toda la unidad didáctica (entre 6 y 8 sesiones). Proponemos además que los retos no sean planteados verbalmente sino en forma de fichas en las que se describa qué hay que conseguir y las normas válidas para hacerlo. De este modo, el alumnado avanza hacia procesos cada vez más autónomos de aprendizaje.

Un ejemplo de desafío presentado en forma de ficha es el siguiente:

ATRAVESAR EL ARO HORIZONTAL

Propósito:
Todos debéis atravesar el aro de sin tocarlo con ninguna parte del cuerpo en ningún momento.

Reglas y penalizaciones:

1. No se puede tocar el aro en ningún momento.
2. El aro debe atravesarse entrando por arriba y saliendo por abajo.
3. La persona que incumple cualquiera de las normas debe volver a empezar y el grupo se anota un error.
4. Si el grupo acumula 7 errores todos deben comenzar el desafío de nuevo.

SIENTE – PIENSA – COMPARTE – ACTÚA

Se observa que el desafío termina con un lema: “siente – piensa – comparte – actúa” lo que implica que, antes de hacer nada, cada persona debe reconocer cómo se siente (si me da miedo alguna situación, si creo que voy a tener dificultades, si voy a poder ayudar...) y tratar de ponerse en el lugar de otros miembros del equipo. A partir de ahí, podremos pensar una solución que sea válida para nuestro equipo. Esta solución dependerá de las características individuales de nuestros compañeros. Habrá soluciones que valgan para unos grupos y no valgan para

otros. El siguiente paso debe ser el de compartir las soluciones que se nos han ocurrido, ponerlas en común y consensuar cuál de ellas va a intentar el grupo. Y solo después de todo lo anterior, el equipo ejecutará la acción acordada, evaluará el resultado y actuará en consecuencia hasta resolver con éxito el reto planteado.

La autonomía en el proceso de aprendizaje debe llevar asociado un proceso de autoevaluación de las habilidades de trabajo en equipo manifestadas dentro del grupo por cada uno de sus integrantes. Un ejemplo de materiales elaborados por el docente que facilitan esa autoevaluación es el siguiente:

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN		Fecha: _____				
<p>Nota: _____, lee las frases de abajo y pon una cruz en la que creas que te corresponde. Recuerda ser sincero, si vas a mentir es mejor que no contestes.</p> <p>En la sesión de desafíos de hoy:</p>						
		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca	
He escuchado sin interrumpir cuando otra persona hablaba						
He expuesto mis ideas para resolver los desafíos						
He criticado a alguien						
He animado a mis compañeros						
He ayudado a mis compañeros						
He pedido ayuda cuando la he necesitado						
Me he centrado en los desafíos y no me he distraído con otras cosas						
He pensado más en NOSOTROS que en YO						
<p>¿Alguna sugerencia para mejorar los desafíos de hoy? Escríbela por detrás de la hoja</p>						

A partir de la autoevaluación individual se pueden establecer procesos de autoevaluación grupal de forma que dentro del grupo se consensuen los aspectos susceptibles de mejora para irlos corrigiendo en las siguientes sesiones.

Conclusiones

A lo largo del taller se ha pretendido mostrar, mediante flashes de actividad, las diferentes fases consideradas en el enfoque de coopedagogía motriz. La idea es vincular las acciones docentes al nivel de cooperación que muestra el alumnado, evitando proponer tareas que están por encima de sus habilidades. De este modo, los estudiantes parten de un conflicto cognitivo y, sobre la base de su resolución, progresan en el desarrollo de la lógica de la cooperación, empezando por la definición de normas, siguiendo con el aprendizaje lúdico de las habilidades sociales y de trabajo en equipo, y finalizando con la aplicación de esas destrezas al aprendizaje de contenidos curriculares.

Bibliografía

- André, A., Louvet, B. & Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693. doi: 10.1080/01411926.2012.674102
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (149-163). Barcelona: INDE.
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (187-199). Barcelona: INDE.
- Casey, A. & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199. doi: 10.1177/1356336X09345222
- Casey, A., Dyson, C. & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407-423. doi: 10.1080/09650790903093508
- Casey, A. & Goodyear, V. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. doi: 10.1080/00336297.2014.984733
- Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. doi: 10.1080/17408989.2013.803528
- Dowler, W. (2012). Cooperative Learning and interactions in inclusive secondary-school physical education classes in Australia. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach* (150-165). London: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2012) (Ed.). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. Londres: Routledge.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in Physical Education and physical activity. A practical introduction*. Londres: Routledge.
- Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J. & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Glover, D. R. & Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-38.
- Huang, M. Y., Tu, H. Y., Wang, W. Y., Chen, J. F., Yu, Y. T. & Chou, C. C. (2017). Effects of cooperative learning and concept mapping intervention on critical thinking and basketball skills in elementary school. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 207-216.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2011). Intellectual legacy: cooperation and competition. En Coleman, P. T. (Ed.), *Conflict, interdependence, and justice. The intellectual legacy of Morton Deutsch* (41-63). Nueva York: Springer.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 973-986. doi: 10.1080/00131857.2013.785352
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Peiró, C. & Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física. Un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 9-15.
- Pérez Pueyo, A. (2005). Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE. (Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes). [Tesis doctoral]. León: Universidad de León.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2006). Aprendemos juntos a saltar a la comba. Una experiencia de aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez, C. Castro y F. Vaquero (Coords.), *Actas del V Congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. Oleiros, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2012a). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem*, 39, 75-84.

Velázquez, C. (2012b). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in Physical Education. *Qualitative research in education*, 1(1), 80-105. doi: 10.4471/qre.2012.04

Velázquez, C. (2012c). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.

Velázquez, C. (2013a). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

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

Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Vélez Málaga - Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio (44-60). Laguna de Duero (Valladolid): La Peonza.

Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.

Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.

Velázquez, (2016a). El enfoque de coopedagogía matriz: una propuesta integradora orientada al desarrollo de la cooperación en Educación Física. En VV.AA. *Actas 10º Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Barcelona 1 al 4 de julio de 2016 (32-70). Barcelona: ICE. UAB.

Velázquez, (2016b). Desafíos físicos cooperativos: relato de una experiencia. *Tándem*, 54, 54-59.

Para saber más

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

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

Educación Física Emocional

Irene Pellicer Royo

Jesuites Casp

irene@neuro-motion.es / Twitter: @Irene_n_Mov / FB & LinkedIn: Irene Pellicer Royo

Resumen

La educación de las emociones a partir de la acción motriz está empezando a encontrar un lugar relevante en el mundo de la motricidad debido a que las emociones se sienten en el cuerpo. De hecho, la reacción emocional llega primeramente al cuerpo, generando cambios a nivel tanto físico y como neuroquímico. Este hecho convierte a nuestra área en el medio ideal para el desarrollo de las competencias emocionales que lleven a personas más sanas, con mayor bienestar y con mejores recursos para la vida.

Palabras clave: Emociones; motricidad; educación emocional

Introducción

La Educación Física Emocional surge tras comprobar la gran potencialidad que tiene la acción motriz en relación al desarrollo de las competencias emocionales.

Se basa en el marco teórico desarrollado por el Bisquerra (2000) el cual afirma que los aprendizajes que se retienen y perduran en el tiempo son aquellos que van ligados a una emoción y ello se da con más facilidad cuando los aprendizajes son vivenciales.

El hecho de que la Educación Física sea una de las pocas materias absolutamente vivenciales la convierte en ideal, para el abordaje de este cometido. En nuestros patios y gimnasios las emociones surgen de manera totalmente espontánea, por ello este aprendizaje se presenta como una gran oportunidad para los docentes en Educación Física (Pellicer, 2011).

Una de las primeras cuestiones que justifican el desarrollo emocional a partir de la acción motriz es que las emociones se sienten en el cuerpo. Existe un estudio realizado por la Universidad de Aalto en Finlandia (figura 1), que relaciona la vivencia emocional con la dimensión corporal, atendiendo principalmente a la temperatura y a la ubicación corporal de la emoción sentida. Este estudio concluyó que la sensación corpo-emocional es la misma independientemente de las variables sexo y procedencia de las personas (Nummenmaa, Glerean, Hari, & Hietanen, 2013).

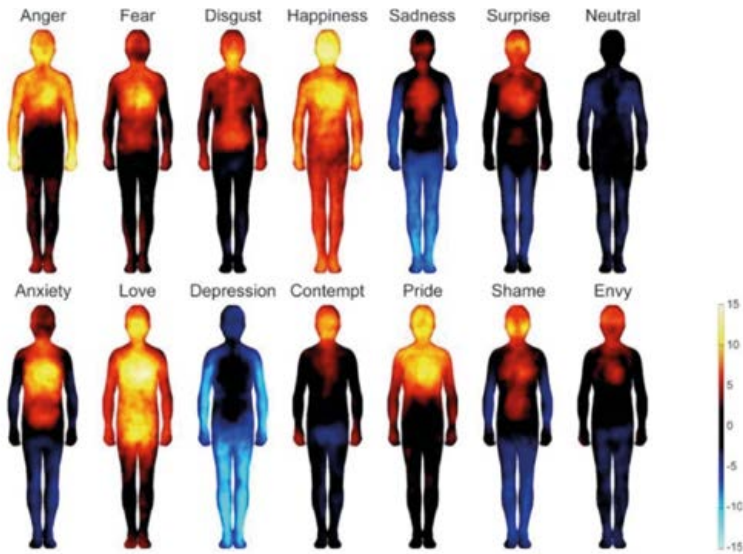


Figura 1. Mapa corporal de las emociones (Nummenmaa et al. 2013, pp. 2).

De hecho, el proceso que sigue una emoción es el siguiente: inicialmente la emoción llega a una zona concreta del cerebro, la amígdala. Posteriormente, llegará a la corteza prefrontal (nuestro director de orquesta), que es la zona que permite entender la vivencia emocional. Tras pasar por la amígdala y gracias a otra estructura cerebral, el hipotálamo (figura 2), el cuerpo se prepara actuar y comienza a reaccionar (Casafont, 2014), es decir, sentimos (en el cuerpo) antes de entender que estamos siendo (en la mente).

A parte de la temperatura corporal, el reflejo emocional en el cuerpo se aprecia a partir de otras variaciones como: el aumento o la bajada de las frecuencias cardíaca y respiratoria; los cambios en las tensiones arterial y muscular; las variaciones en los neurotransmisores cerebrales, etc. El hecho de que la emoción llegue primero al cuerpo y luego se entienda lo que se está sintiendo, nos brinda la posibilidad de, a partir de la potenciación de la escucha corpo-emocional, mejorar notablemente el autocontrol personal.

Un segundo argumento para la implementación de esta mirada dentro de la materia de Educación Física viene de la mano de esta última variación comentada: los cambios que la acción motriz provoca a nivel de la química cerebral, que son más que beneficiosos, para nuestra salud.

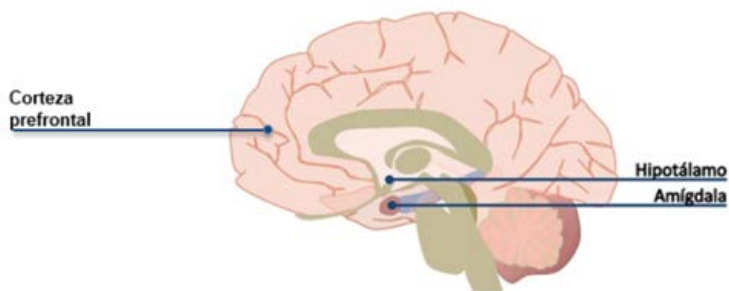


Figura 2. Imagen cerebral donde se aprecian: corteza prefrontal, amígdala, hipotálamo (Imagen modificada tomada de cienciaevida.com en <http://pujsemilleroeurociencias.blogspot.com.es/>)

En primer lugar, se ha visto que la práctica de actividad física frena la segregación de glucocorticoides, siendo uno de los más conocidos el cortisol. Este se relaciona con la emoción del estrés. Hoy se sabe que el estrés crónico es responsable, tanto de enfermedades importantes a nivel físico, como las cardiopatías, así como, de la atrofia neuronal. Neurocientíficos, como Mora (2010) afirman que el ejercicio es un verdadero antídoto y que tan solo veinte minutos son suficientes para disfrutar de los beneficios del ejercicio.

Por otro lado, la actividad física estimula la segregación de las endorfinas (figura 3), conocidas como la hormona de la felicidad. También es responsable de incrementos en el nivel de serotonina, que aportan calma, paciencia y autocontrol. La dopamina, es otro de los neurotransmisores que se estimula con la práctica física y se relacionada con la motivación. La norepinefrina potencia las capacidades de atención y percepción. En nivel la oxitocina, popularizada como la hormona de los abrazos, igualmente aumenta gracias a la actividad física (Pellicer et al. 2015; Ibarrola, 2013; Mora, 2010; Bisquerra, 2009 y Ratey, 2008).

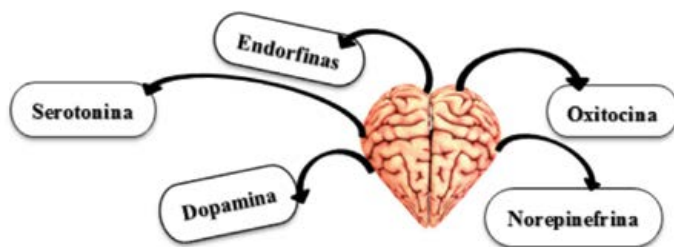


Figura 3. Neurotransmisores que generan emociones positivas gracias a la actividad física (Pellicer et al. 2015, pp. 85).

Un tercer argumento que justifica esta visión, es el gran papel de la práctica física en el empoderamiento personal. Este empoderamiento queda plasmado en la relevancia que se le da a la actividad física en momentos en los que se atraviesan periodos complicados, como puede ser una depresión e incluso, para conseguir superar alguna adicción, como por ejemplo, a las drogas (Ratey, 2008). La acción motriz despierta grandes valores personales, quizá en crisis en este momento actual, como el esfuerzo y la capacidad de superación. Es desde el amor profundo a uno mismo, desde donde se consigue una movilización verdadera y permanente.

Como la autoestima de las personas es el eje que permite desplegar todas las potenciales personales y brillar, el poner la mirada en la conformación de una sana autoestima constituye otro de los aprendizajes relevantes a procurar al alumnado.

Sin duda, el papel de la Educación Física en el desarrollo de la competencia social es algo indiscutible. La relevancia de esta dimensión cobra ahora, incluso más sentido, al evidenciar la relación entre las habilidades sociales y la salud mental. En la propuesta de Mora (2010) donde resumen las doce claves para mantener la salud del cerebro, seis de ellas son de carácter socio-emocional (figura 4). Los estudios de Blakemore y Frith (2006) ponen de manifiesto la correlación existente entre los problemas de relación social y conductual en la adolescencia y el desarrollo de enfermedades mentales, como la esquizofrenia, en la adultez.

El ser humano es un ser social, el desarrollo de la competencia social en la sociedad actual, cada vez más cerca virtualmente, pero quizá más lejos físicamente, hace de este aprendizaje otro de los aspectos a priorizar a la hora de buscar el desarrollo integral de la persona.

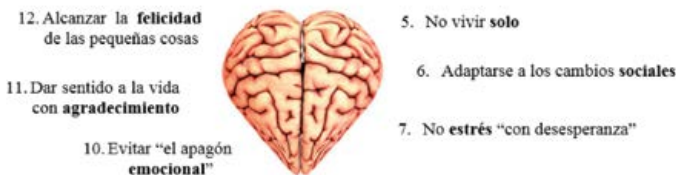


Figura 4. Claves socio-emocionales para mantener el cerebro sano (Pellicer et al. 2015, pp. 27).

Por otro lado, la aproximación de la neurociencia al campo de la educación, por ejemplo a través de la propuesta de Francisco Mora (2013), ensalza el enfoque planteado, puesto que afirma que nada que no pase por la emoción, sirve para el aprendizaje y comenta además, que el juego es el disfraz del aprendizaje. Una vez más se expresa la idoneidad de la Educación Física para la acción educativa.

De hecho, el desarrollo emocional, en el momento actual, se puede considerar incluso, un tema de obligado tratamiento en cualquier campo, por el incremento de enfermedades de carácter emocional. Uno de los objetivos de este planteamiento es el aprendizaje de la gestión emocional, como por ejemplo, la tolerancia a la frustración, otro de los males en aumento en la sociedad actual. Desde la acción

motriz, tras identificar mi emoción (por mi reacción corporal) se pasa a aprender que hago con aquello que siento, potenciando tanto la elección de aquellas conductas más saludables para mí y mi entorno, como la libertad personal que emana de la capacidad de autocontrol.

Reacciones emocionales desproporcionadas se pueden apreciar con facilidad en diferentes espacios tanto de deporte escolar, como de alto rendimiento, sin duda, este aprendizaje se convierte en una necesidad ineludible.

Situaciones de aprendizaje clave del taller.

A partir del proceso de crecimiento profesional, junto a López González (2007) creador del programa TREVA, hoy, una sesión de Educación Física Emocional se estructura en 5 momentos:

1. Dinámica atencional
2. Dinámica de liberación energético - emocional
3. Dinámica de movimiento
4. Dinámica de sensopercepción
5. Dinámica de quietud

De forma previa y posterior a estas dinámicas se lleva pregunta a los participantes ¿cómo están aquí - ahora? con la finalidad de que vean que la sesión de Educación Física cambia el estado emocional a más positivo.

Para poder responder a esta pregunta, se utiliza un instrumento creado por el centro de inteligencia emocional de la Universidad de Yale (dirigido por Peter Salovey desde 2008) llamado mood meter (figura 5).

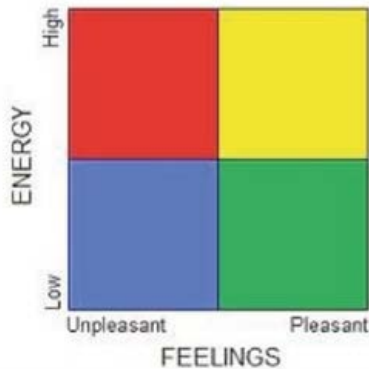


Figura 5. Mood meter (fuente: pinterest.com)

El abordaje de este instrumento se hace desde la dimensión corporal, para ello, se invita a los participantes a cerrar los ojos entrar en el eje de la energía. Se les pide que identifiquen qué nivel de energía tiene su cuerpo aquí – ahora y que adopten la postura que mejor encaje en su nivel energético, teniendo presente que un cuerpo cansado tira hacia el suelo y un cuerpo energético tira hacia arriba, quizá necesita moverse, incluso.

Una vez se ha explorado el eje energético, se ahonda en el eje emocional y se pide que miren si en su interior hay una predominancia de emociones o sensaciones agradables o desagradables.

Posteriormente, identificados los dos ejes, se les pide que se ubiquen en un cuadrante (levantando la mano al oír el color que más encaja con su aquí – ahora):

- Rojo, si se tiene un cuerpo energético con predominancia de emociones desagradables.
- Azul, si se tiene un cuerpo cansado con predominancia de emociones desagradables.
- Verde, si se tiene un cuerpo cansado con predominancia de emociones agradables.
- Amarillo, si se tiene un cuerpo energético con predominancia de emociones agradables.

Seguidamente, se profundiza en cada uno de los cinco momentos de la sesión.

1.1. Dinámica atencional.

El objetivo de la misma es identificar y potenciar el nivel de atención del alumnado. Para ello, tras acabar la práctica se pregunta al alumnado: ¿quién ha descubierto que su nivel de atención hoy es más bien bajo?, ¿nivel medio?, ¿nivel alto?

Un ejemplo de dinámica atencional es el juego de las consignas motrices (figura 6), en el que cada número se asocia a una acción motriz:

- Cuando se dice el número 1, hay que hacer un salto creativo mirando hacia el docente que simulará que lo capta con una cámara de fotos. Cada vez que se diga el número 1, el salto debe ser diferente.
- El número 2, indica saltar y picar de manos con dos personas diferentes (una persona del mismo sexo que uno mismo y otra del contrario).
- El número 3, consiste en hacer un tren de tres personas y hacer tres saltos. Se puede elegir saltar tipo salsa o saltar tipo Paquito Choclatero.
- Cuando se indica el número 4, se ponen en fila de cuatro en cuatro y hacen una ola con sus brazos (acompañada con la expresión verbal pertinente).
- El número 5, invita a saltar e ir entrelazando los brazos con cinco personas diferentes.
- El número 6, indica formar un tren de seis personas y hacer un masaje de seis segundos. Una vez han terminado los seis segundos, se hace un giro de 180°

y se hace nuevamente un masaje de 6 segundos, esta vez al compañero que ahora se tiene delante. Así todos los participantes lo vivencian en, al menos, una ocasión.

- Y finalmente, el número 7 indica dar un abrazo de 7" a una persona o darse un abrazo grupal de siete personas.

Los números se van introduciendo progresivamente, inicialmente el 1, 2 y 3. Y seguidamente y en función del grupo se van introduciendo uno o dos números más, hasta llegar al 7.



Figura 6. Imagen extraída de la presentación del libro NeuroEF, en La Casa del Libro de Barcelona.

1.2. Dinámica de liberación energético - emocional.

El objetivo de este momento es liberar al cuerpo de tensiones y emociones negativas que necesitan ser expresadas, para ello, se buscan actividades explosivas, siendo las de fuerza resistencia una buena opción.



Figura 7. Imagen extraída del Taller de Educación Física Emocional del 2º encuentro de conEFtados organizado por el INEF de Madrid.

Un ejemplo de esta dinámica es el juego de dar la vuelta a la tortilla (figura 7). La dinámica consiste en que una persona esta tumbada boca abajo y un compañero debe darle la vuelta y que quede mirando para arriba. La persona tumbada boca abajo debe evitar por todos los medios que se le dé la vuelta.

Se puede hacer por parejas o por tríos. En el caso de los tríos, cada persona tiene un número (1, 2 o 3) y funciona de la siguiente manera: el docente indica un número, las personas con este número se tumban (son las tortillas). Seguidamente el docente dice un segundo número, son las personas encargadas de darles la vuelta. Disponen de un minuto. En el caso de que alguna tortilla se resista mucho, pueden cooperar para darle la vuelta. Cuando termina el minuto, el docente indica otro número que desempeñará el rol de tortilla y un segundo número que será el encargado de dar la vuelta.

1.3. Dinámica de movimiento.

Es el momento donde se aborda el objetivo principal de la sesión y por ello, suele ser el momento de mayor duración. En este caso el objetivo es identificar las propias emociones mediante el juego, para ello, se pondrá la atención en el cuerpo, puesto que, como ya se ha comentado, las emociones se sienten en el cuerpo. La forma de identificar estas emociones será la lectura corporal: detrás de cada onomatopeya siempre hay una emoción. Para este cometido, mientras se juega, el docente irá indicando al alumnado las onomatopeyas que expresan. Se las repetirá verbal y corporalmente y les preguntará que emoción hay detrás de ella. En el caso de que el alumno tenga dificultades al encontrarla, el docente le propondrá emociones que pueden casar con lo que él ha visto.

Este proceso de etiquetado emocional es de gran relevancia, puesto que la emoción “no sé” no se puede gestionar. En cambio, si soy capaz de identificar que lo que siento es ira, estrés, frustración, tristeza... Al saber que está pasando en mi interior, puedo elegir una técnica u otra para liberar o calmar esa emoción.

Son muchas las prácticas que se pueden realizar para profundizar en esta identificación emocional, un juego que se puede llevar a cabo es una variante del juego balón prisionero, donde existen 3 pelotas de colores diferentes, cada una con un rol:

- La pelota roja: mata.
- La pelota verde: salva. Si un alumno consigue tumbar uno de los conos situados en un lateral del campo contrario, reviven todos los compañeros muertos.
- La pelota amarilla: ficha. Si te matan con ella, cambias de equipo.

Mientras el alumnado juega el docente les pide que mantengan un oído en la escucha emocional interna, para identificar las onomatopeyas que van expresando y de esta forma puedan, identificar qué emociones están sintiendo.

Un siguiente paso es el pasar a verbalizar esta la emoción identificada a partir del lenguaje corporal. Se puede pedir que además indiquen la intensidad de la vivencia emocional (de 0 a 10).

1.4. Dinámica de senso percepción y quietud.

Dependiendo de la duración de la sesión, se puede elegir llevar a cabo una fusión de estos dos aspectos creando una dinámica de sensoquietud. El objetivo principal de esta parte final de la sesión es gozar de los beneficios que la relajación y la meditación nos ofrecen, así como, potenciar la escucha corporal, para potenciar el reconocimiento de las sensaciones internas, de los mensajes que el cuerpo nos envía.

En todas las publicaciones actuales sobre neurociencia existe un apartado relacionado a este cometido y es que se ha descubierto que el descanso mejora el aprendizaje y la memoria (Morgado, 2014). El ejemplo de dinámica que se propone hace uso de una técnica concreta que en este caso es la relajación (López, 2007). De las tres fases que se contemplan en esta técnica se aborda la primera de ellas: el soltar / dejar caer (figura 8).



Figura 8. Imagen extraída del Taller de Educación Física Emocional del 2º encuentro de conEFTados organizado por el INEF de Madrid.

Por parejas. Uno de la pareja se estira en el suelo, boca arriba, intentando abandonarse totalmente en el suelo, siguiendo las consignas técnicas de entrada a la relajación que va indicando el docente:

- Poco a poco, vamos cerrando los ojos. (Si algún estudiante no desea cerrar los ojos, se le puede ofrecer la posibilidad de taparse la cara con un pañuelo o prenda de ropa. Otra opción es ofrecerle nuestra compañía. Cuando cerramos los ojos conectamos con nuestro mundo interior, si no nos gusta lo que vemos, la reacción es abrirlos. Es muy importante no forzar al alumnado que no desee hacerlo).
- Vamos conectando la respiración, intentando que cada vez sea más relajada y profunda, pero sin que deje de ser natural.

- Seguidamente, hacemos un scanner corporal desde la cabeza hasta los pies con la idea de dejar ir. (En este proceso la relajación de la mandíbula y la lengua son claves, puesto que la tensión prepara al cerebro para estar alerta, mientras que un cuerpo distendido indica al cerebro que también se puede relajar (Ratey, 2008)). Para la relajación de la mandíbula: los labios deben estar un poco separados y la lengua apoyada en la mandíbula inferior, buscando la sensación de que la lengua se deshace).

Una vez se observan los cuerpos abandonados en el suelo. El compañero comienza el proceso de ayudar a soltar a su pareja. Para ello, irán movilizándolo suavemente cada una de las cuatro extremidades, así como, la cabeza.

Estas movilizaciones son suaves. La intención es que mi compañero me entregue su cuerpo. Resulta mucho más fácil entender lo que el cuerpo necesita para soltarse, si las manipulaciones se realizan con los ojos cerrados.

Cuando se han movilitado todas las partes, se busca una manera agradable de despedirse del cuerpo del compañero. Cuando todos han terminado el docente, da unas indicaciones para que las personas relajadas poco a poco vayan saliendo de la relajación, como por ejemplo:

- Realizar dos o tres respiraciones un poco más profundas.
- Comenzar a mover suavemente los pies y las manos.
- Sentir que gusto tenéis en la boca ahora.
- Mirar si vuestro cuerpo necesita moverse o bostezar.
- Poco a poco, ir os tumbando hacia un lado sobre el hombro (es para evitar que se mareen).
- Vamos abriendo los ojos.
- Cuando sintáis que el cuerpo está preparado pasar a sentaros, poco a poco.

Seguidamente, se procede al cambio de rol.

Conclusiones.

En este momento actual, donde los expertos afirman que “el 65% de los estudiantes de hoy en día ejercerán trabajos que ni siquiera existen” (Información extraída del Periódico El País a 12 de Marzo del 2017) y donde las habilidades técnicas a requerir se desconocen, el desarrollo de la dimensión emocional es una pieza clave para afrontar todos desafíos que se van a encontrar. Por otro lado, el ritmo frenético actual, donde prácticamente todas las personas (sin importar la edad) indican que están estresadas, conlleva que el saber calmar el espacio interior, tanto para mantener la salud, como para rendir de forma más eficaz, sea una necesidad imperial. Nuestra experiencia en este campo durante los últimos diez años, abala el abordaje de la materia de Educación Física desde esta perspectiva. El feedback del alumnado se puede resumir con la palabra agradecimiento, puesto que ven que los aprendizajes en esta línea son aprendizajes para sus vidas.

Bibliografía.

- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2006). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Madrid: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Casafont, R. (2014). *Viaje a tu cerebro emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- López-González, L. (2007). *La relajación en el aula*. Barcelona: Wolters Klumer.
- Morgado, I. (2014). *Aprender, recordar, olvidar*. Barcelona: Ariel.
- Mora, F. (2010). *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? 12 claves*. Madrid: Alianza editorial.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2013). Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. DOI: 10.1073/pnas.1321664111.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pellicer, I., López-González, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M. & Ruiz-Omeñaca, J.V. (2015). *NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown & Company.

Para saber más.

- A nivel de investigación se recomienda el trabajo desarrollado por el grupo de investigación GREJE liderado por el profesor del INEFC de Lleida, Pere Lavega.
- A nivel del desarrollo de las competencias emocionales del alumnado se recomienda el libro: Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.

“Montaña Segura”: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar

El senderismo como actividad desencadenante de proyectos educativos

Eduardo Ibor Bernalte y José Antonio Julián Clemente
Universidad de Zaragoza. Grupo de Investigación EFYPAF
eiborb@unizar.es; jajulian@unizar.es

Resumen

El proyecto surge para ocupar un espacio en la formación del profesorado de Educación Física y de Educación Primaria. Los autores pensamos que era interesante generar unos recursos didácticos para animar al profesorado a aproximar al alumnado, a través de un proyecto educativo, a las actividades en el medio natural en general y al senderismo en particular.

El proyecto pretende visibilizar los materiales que tiene la campaña de Montaña Segura y adaptarlos al medio escolar con un planteamiento metodológico actual como es el trabajo basado en proyectos. El documento está pensado para docentes y hecho desde el trabajo de los docentes. El resultado es un conjunto importante de recursos didácticos para acercarse al medio natural y conocer el potencial educativo que tienen estas actividades.

El documento base del taller es el material coordinado por Julián e Ibor (2016) y que se encuentra disponible para todo el interesado en la siguiente dirección web:

<http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinarios/montanasseguras.html>

Palabras clave: Proyecto interdisciplinar, formación del profesorado, actividades en el medio natural

Introducción.

El taller intenta abordar los tres aspectos esenciales que integran el documento base que se presentó y que coordinaron Julián e Ibor (2016). A saber:

- 1) Montaña segura: Por el nombre de la campaña del Gobierno de Aragón.
- 2) Senderismo: Es la actividad física en el medio natural que hemos trabajado, aunque pensemos que muchos de los temas abordados en este documento son extrapolables a otras actividades con incertidumbre en el medio como por ejemplo BTT.
- 3) Proyecto interdisciplinar: El aprendizaje basado en proyectos es la metodología por la que apostamos en este grupo de trabajo para extraer al máximo potencial a los espacios de aprendizaje en el ámbito escolar.

El libro que sirve como sustento a este taller está estructurado en tres partes:

- La primera parte hace mención a las referencias del proyecto. Se han incluido los datos del proyecto, la importancia de las actividades en el medio natural como desencadenantes de proyectos interdisciplinares, el marco normativo que sustenta a este tipo de actividades y algunas las consideraciones previas para acometer el proyecto con éxito.
- En la segunda parte hemos profundizado en las situaciones de aprendizaje con el alumnado antes, durante y después de nuestra salida de senderismo. También hemos dispuesto 4 propuestas de organización temporal del proyecto en contextos diferentes.
- La tercera parte hace mención a la revisión de las ideas para evaluar en los proyectos de naturaleza interdisciplinar.

2. Situaciones de aprendizaje clave del taller

El taller tuvo tres momentos diferentes intentando abordar los aspectos más relevantes de la propuesta de Julián e Ibor (2016).

2.1. Criterios de selección de la ruta. Desde la regulación normativa al potencial educativo.

El primer criterio establecido para la realización de una ruta senderista con escolares de primaria fué la obligatoriedad de que la salida estuviese recogida en los documentos de programación del centro, así como informada a inspección educativa a través del anexo de comunicación de actividades complementarias (se invita al lector a leer el capítulo 3 del documento).

Una vez cumplido el trámite normativo, el siguiente paso en el criterio de selección hace referencia al potencial educativo que nos ofrece las misma. Bajo el criterio de que una salida del centro escolar es una oportunidad pedagógica y no sólo un paseo, debemos asegurar una selección de rutas alejadas de los gustos del profesor/a y próxima a las posibilidades de nuevos aprendizajes para nuestros alumnos/as, o para concretar lo ya aprendido en el aula en un contexto natural.

2.2. Selección y preparación de las rutas para el alumnado.

Tomando como referencia a Arazo y Genestar (2000), el senderismo en la escuela lo podemos desarrollar en tres niveles básicos:

- Senderismo en el centro escolar dentro de la clase de Educación Física (EF) donde trabajaremos en espacios modificados los aprendizajes que posteriormente necesitaremos en el medio natural.
- Senderismo en los entornos cercanos al colegio o pequeñas rutas que podamos realizar desde el centro sin necesidad de transporte. En este nivel podemos incluir aspectos relacionados con la educación vial, el transporte de la mochila y que vamos a necesitar para una salida de larga duración.
- Senderismo en otros entornos, no habituales y conocidos, buscando rutas más largas y con potencial educativo, en este caso siendo jornadas de un día tratadas como actividad complementaria.

Para la planificación de las rutas senderistas a partir de Ibor (2010), progresaremos desde las rutas más cercanas y conocidas hacia las más lejanas y desconocidas. Para ello tendremos en cuenta los siguientes aspectos relacionados con la metodología y la planificación del senderismo en la escuela:

1. **Objetivos claros:** Como en cualquier práctica de actividad física, durante la planificación de la ruta senderista, hay que tener claro si los objetivos son educativos, recreativos, deportivos, mixtos, complementarios, etc. Esto condicionará su planificación y realización.
2. **Medio:** El nivel de incertidumbre que nos aporta el medio no será el mismo en las rutas de senderismo de media montaña, que en un entorno cercano o próximo como puede ser un camino rural o un sendero balizado.
3. **Características del grupo:** Atendiendo a criterios como edad, número de estudiantes, experiencias previas, etc., no es lo mismo trabajar con un grupo reducido de un C.R.A. que con los alumnos de 6º de un colegio de Zaragoza. Muy importante para este tipo de salidas, el control por parte de los docentes implicados, de las alergias, enfermedades y medicamentos que necesitan nuestros estudiantes.
4. **Coordinación con los técnicos especialistas:** En caso de que el profesor de EF no se haga cargo de la actividad por falta de conocimientos, o porque decide contratar unos técnicos especialistas para que dirijan la ruta o las tareas, contratar un Seguro de Responsabilidad Civil (RC) específico para la actividad, su labor no termina aquí. Como responsable del grupo ha de estar encima de la actividad y marcar la pauta de las tareas a realizar, para que no se salgan del contexto educativo. No hemos de olvidar que se trata de su clase de EF y que nos encontramos en horario lectivo, por lo que ha de estar siempre con el grupo, controlando el progreso de sus estudiantes.
5. **Itinerario controlado:** Realizar la ruta seleccionada cuantas veces sea necesaria antes de la salida para controlar puntos conflictivos, vías de escape, fuentes, paradas, etc. Informar al centro, padres e incluso implicar a los alumnos en su selección y localización.
6. **Autorización padres, solicitudes y permisos:** Hay que realizar todas las solicitudes, como la de salida del centro escolar, con tiempo suficiente antes de la salida, al igual que pedir las autorizaciones a todos los padres de los alumnos para asistir a la salida. A su vez, podemos aprovechar para solicitar los permisos de pernocta, si las hay, permiso de zonas de paso, informes a la autoridad competente, Comarcas, Guardia Civil, etc. Recordamos que las salidas de senderismo escolar han de estar recogidas en la Programación General Anual del centro y podrán ser desarrolladas dentro del horario lectivo o como actividad complementaria o extraescolar según el contexto en el que nos encontremos, Colegio Rural, Urbano, Escuela Unitaria, etc. Recomendamos la revisión del capítulo 3 para no dejar al azar ninguno de los aspectos destacados.
7. **Material:** Realizaremos una presentación del material a utilizar en las salidas para crear expectativas en los estudiantes y permitir su adquisición con tiempo

suficiente a las familias. A su vez podemos gestionar desde el profesorado el alquiler, préstamo y uso del mismo.

8. **Presentación de la ruta:** Presentamos la ruta a los alumnos y generamos de nuevo una expectativa, incertidumbre, despertamos el interés de una actividad que vamos a realizar en un entorno desconocido. Seleccionamos las zonas de parada y avituallamiento, zonas de comida y práctica, usos permitidos y prohibidos, zonas de extracción o evacuación en caso de accidente, rutas alternativas en caso de malas condiciones climáticas, lesión o avería mecánica.
9. **Transporte:** Gestión de los medios de transporte si son necesarios (autobús, tren, etc.).
10. **Gestión de los Recursos Humanos (RRHH):** Saber con los que vamos a contar en la salida. Si no existe un apoyo de los compañeros del área en el colegio, podemos implicar a los tutores, padres, alumnos de secundaria, etc.



Respetar siempre el ratio profesor alumno que recomendamos para este tipo de actividades, 1 responsable - 10 alumnos, previo consentimiento informado del Servicio de Inspección Educativa. Si la gestión de la actividad es indirecta o mixta, y se implican técnicos deportivos en su realización, los responsables del centro podrán disminuir en número.

11. **Asistencia básica y seguros:** Aspecto importantísimo para este tipo de actividades. Hay que llevar varios botiquines según el número de alumnos con los que vayamos a trabajar, seguros específicos cuando contratemos a empresas o guías profesionales, teléfonos de interés y asistencia sanitaria más cercana localizados.
12. **Distancia de la rutas.** Una de las preguntas que más debate han generado en el grupo de maestros y expertos que han participado en este libro hace referencia a cuánto pueden andar los niños, qué distancia pueden recorrer, qué rutas son apropiadas para su edad, etc. La respuesta no es fácil, y es muy complicado dar con una receta que se pueda aplicar en todos los contextos. Lo que sí que hay que tener muy claro a la hora de planificar la ruta es que nuestros alumnos no son montañeros y en un contexto educativo hay que atender a toda la diversidad de condición física y habilidades que haya en nuestras clases. Pensar en todo el alumnado es clave. Hay que pensar en los alumnos menos capaces en el proceso de planificación, puede ayudarnos mucho a generar experiencias positivas en nuestros alumnos/as y no equivocarnos con la elección de la ruta.

Si nos centramos en el MIDE (Método de Información de Excursiones) como método para valorar la dificultad técnica y física de una salida al medio natural con un grupo de escolares, encontramos que la escala de valoración estará comprendida siempre entre los valores 1 y 2 sobre 5, siendo así el valor de la severidad del medio $M=1$, la orientación durante el itinerario $I=1-2$, la dificultad del desplazamiento $D=2$ y el esfuerzo necesario $E=2$. Esto se traduce en rutas que no están exentas de algún riesgo, marcha por caminos o sendas sin escalones con señales de continuidad y con una duración de 1 a 3 horas, realizando paradas cada 30 o 45 minutos.

MIDE (Método de Información De Excursiones)

MIDE es un sistema de comunicación entre excursionistas para valorar y expresar las exigencias técnicas y físicas de los recorridos. Su objetivo es unificar las apreciaciones sobre la dificultad de las excursiones para permitir a cada practicante una mejor elección.

 Medio. Severidad del medio natural	<ol style="list-style-type: none"> 1 El medio no está exento de riesgos 2 Hay más de un factor de riesgo 3 Hay varios factores de riesgo 4 Hay bastantes factores de riesgo 5 Hay muchos factores de riesgo 	
 Itinerario. Dificultad de orientarse en el itinerario	<ol style="list-style-type: none"> 1 Caminos y cruces bien definidos 2 Sendas o señalización que indica la continuidad 3 Exige la identificación precisa de accidentes geográficos y de puntos cardinales 4 Exige técnicas de orientación y navegación fuera de traza 5 La navegación es interrumpida por obstáculos que hay que bordear 	
 Desplazamiento. Dificultad en el desplazamiento	<ol style="list-style-type: none"> 1 Marcha por superficie lisa 2 Marcha por caminos de herradura 3 Marcha por sendas escalonadas o terrenos irregulares 4 Es preciso el uso de las manos para mantener el equilibrio 5 Requiere pasos de escalada para la progresión 	
 Esfuerzo. Cantidad de esfuerzo necesario	<ol style="list-style-type: none"> 1 Hasta 1 h de marcha efectiva 2 Más de 1 h y hasta 3 h de marcha efectiva 3 Más de 3 h y hasta 6 h de marcha efectiva 4 Más de 6 h y hasta 10 h de marcha efectiva 5 Más de 10 h de marcha efectiva 	Calculado según criterios MIDE para un excursionista medio poco cargado

El MIDE está recomendado por la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada (FEDME), Federación Aragonesa de Montañismo (FAM), Protección Civil del Gobierno de Aragón y otras entidades.

Más información: www.montanasegura.com

Figura 1. Leyenda MIDE. Extraído de Julián e Ibor (2016)

Para finalizar y arrojar un poco de luz en la selección de las rutas más apropiadas para nuestro alumnado, hemos tomado como referencia y modificado una tabla de Fernández García (1995), en la que se relacionaban la edad de los alumnos, el peso de la mochila y la distancia que eran capaces de recorrer. En nuestro caso, hemos generado una tabla nueva (ver figura 2) teniendo en cuenta todas las experiencias que hemos realizado con escolares durante estos años, añadiendo la variable del desnivel positivo.

Edad	Peso Mochila/Kg.	Distancia/Km.	Desnivel +
6-8 años	1 - 1,5 kg.	Desde 1 hora hasta 6 km.	Hasta 100 m.
8-10 años	1 - 2 kg.	6 - 8 km.	0 - 200 m.
10-12 años	1 - 3 kg.	8 - 10 km.	200 - 400 m.

Figura 2. Relación Edad-Peso-Distancia-Desnivel Ibor (2016).

2.3. Construcción del concepto del GRUPO.

La conducción de grupos de escolares en el medio natural, puede resultar especialmente compleja si se han dejado al azar alguno de los apartados que destacamos como relevantes dentro del capítulo de consideraciones previas antes de la salida. Una vez puestos en marcha, Arazo, Guillén y Lapeira (2003), proponen una serie de consideraciones por las que el éxito de la salida estará supeditado a su respeto y realización. En base a ellos hemos desarrollado una serie de aportaciones:

1. **Inicio de la marcha:** Es importante realizar una activación antes de comenzar cualquier esfuerzo físico, los primeros minutos de marcha deben servir como adaptación a un esfuerzo prolongado, así que haremos nuestro un viejo dicho montañero del refranero popular: “empezar a andar como un viejo para llegar a la cima como un joven”.
2. **Ritmo de la marcha:** Durante los primeros 15 minutos realizaremos una breve parada para ajustar el material, mochilas y botas principalmente, y animaremos a los niños/as a poner o quitar alguna de las capas con las que hayan iniciado la marcha.

El ritmo ha de ser cómodo, y ha de permitir que los alumnos con menor condición física disfruten de la ruta senderista. Colocaremos a los alumnos con menor capacidad, que hayan dormido mal, sufrido una lesión o enfermedad recientemente, al frente del grupo. Hay que recordar que las ganas que tienen los niños por realizar la actividad, hace que instintivamente los más capaces ocupen las primeras plazas del grupo, llevando un ritmo desajustado para la marcha y generando una ruptura del grupo. Este mismo protocolo lo repetiremos en caso de que algún estudiante sufra algún percance durante la ruta, siendo el estudiante lesionado o cansado el que marque el ritmo del grupo.

Durante el recorrido es muy recomendable a su vez ir cambiando las posiciones de los estudiantes que encabezan el grupo, haciendo que todos pasen también por la zona intermedia del mismo y por la parte trasera. Como docentes hemos de intentar que haya la máxima interacción y cohesión en el grupo, fomentando que los integrantes no sólo se relacionen con sus amigos, sino que interactúen con el resto de integrantes, y se ayuden los unos a los otros (Ibor, 2010).

3. **Distribución del grupo:** El concepto de GRUPO ha de permanecer durante toda la salida, caminando unidos y atentos para ayudar a aquellos compañeros que lo necesiten. Solamente en subidas muy prolongadas en las que se puedan hacer pequeños grupos de nivel, en pasos estrechos, peligrosos o donde se puedan desprender piedras será aconsejable estirar el grupo.

Como ya hemos visto anteriormente en el capítulo 3, el ratio profesor-alumno en actividades complementarias y extraescolares, no está regulado en Aragón. En otras comunidades autónomas se recomienda un ratio de un profesor cada quince alumnos. Siempre que la naturaleza de la actividad o las características de nuestros alumnos los requieran, podemos solicitar un ratio inferior, por lo que recomendamos para nuestras salidas al medio natural un ratio 1 profesor por cada 10 alumnos, haciendo una solicitud previa al Servicio de Inspección Educativa. Si respetamos el ratio profesor alumno recomendable para las salidas al medio natural con escolares (1-10), anteriormente citado, el profesorado se colocará al principio y final del grupo, pudiendo intercalar algún otro profesor o responsable en el centro del grupo.

4. Paradas y descansos: Resulta complicado generalizar cada cuánto tiempo se ha de realizar una parada. Esto dependerá del tipo de ruta escogida, edad y capacidad de los alumnos, época del año, etc. Con grupos de escolares de tercer ciclo se suelen realizar paradas cada 30 o 45 minutos como máximo. **Aprovecharemos cada parada para recordar a nuestros alumnos que es importante beber antes de tener sed, comer antes de tener hambre y abrigarse antes de tener frío.** Las paradas han de estar planificadas de antemano, y pueden estar ligadas a alguna actividad con contenido educativo o recreativo (cuaderno del alumno, juegos de teatralización, rally fotográfico, chino-chano o actividades de geocaching). En la medida de lo posible realizaremos paradas en los sitios más emblemáticos de la ruta, amplios, en los que no haya desnivel o alturas, evitando parar en sitios expuestos o donde no permitamos el paso a otros senderistas. La mayoría de las paradas que realicemos han de ser breves para no quedarnos fríos, intentando no romper el ritmo de la marcha.

2.4. Valor educativo del concepto de GRUPO.

Uno de los aprendizajes más relevantes que tiene el senderismo en la escuela, es el potencial educativo del concepto de GRUPO. Somos un grupo y nos comportamos como tal, siendo respetuosos con el medio natural y con las personas y animales que se cruzan en nuestra aventura.

Para ello, en las situaciones de aprendizaje que realicemos en nuestras sesiones de pabellón o salidas de corta duración, educaremos en el concepto de grupo a nuestro alumnado en las siguientes ideas clave:

Idea clave 1: La falta de responsabilidad individual repercute en el disfrute del grupo durante la salida. La responsabilidad la trabajamos previamente en clase en dos niveles: Seguridad activa (mi comportamiento en el medio natural) y seguridad pasiva (estado y material que llevo a la salida).

Idea clave 2: Salimos todos y volvemos todos. Nos tenemos que ayudar como grupo a superar todos los retos y ser comprensivos en las situaciones de desigualdad. El éxito de la salida radica en que todos los alumnos/as sin distinción disfruten de la misma, generando experiencias positivas en el recuerdo de los jóvenes senderistas.

Idea clave 3: Si hay un accidente o lesión, todos al colegio. No es una decisión sencilla, y se pueden dar casos con características especiales, pero nos tendríamos que hacer la siguiente pregunta: ¿Qué valor educativo tiene que mientras uno sufre, otros disfruten de la salida? Para ello debemos tener preparadas situaciones de trabajo alternativas para que los alumnos lesionados levemente puedan interactuar con sus compañeros. Por ejemplo, si un alumno sufre un leve esguince de tobillo y no podemos continuar la ruta, volvemos todos para que pueda recibir la asistencia sanitaria y se incorpore a las situaciones que seguiremos trabajando con sus compañeros como ayudante del profesor, anotador, observador o participante no activo dentro de un grupo.

Idea clave 4: Solamente en casos de falta de responsabilidad continua en lo referente a la seguridad activa podemos plantearnos apartar a este alumno/a del grupo.

3. Formas de dinamización de una ruta senderista.

El concepto educar en la naturaleza adquiere gran relevancia en este capítulo, buscando relacionar y conectar todo lo aprendido en el aula, en un contexto nuevo y motivante como la naturaleza, donde el sol se convierte en fluorescente, los troncos son pupitres y el canto de los pájaros la sirena que nos avisa que es tiempo de aprender...

La relación interdisciplinar con otras áreas, el uso de las nuevas tecnologías, así como las orientaciones metodologías actuales de trabajo en Educación Física, suponen varios ingredientes imprescindibles para que nuestra receta se aleje del concepto de excursión o salida del centro escolar, donde los alumnos “son paseados” y apenas adquieren algo más que una práctica puntual para convertirlo en una experiencia memorable de aprendizaje.

A continuación presentamos 5 dinámicas que en Julián e Ibor (2016) se establecieron para transformar los “paseos” en proyectos educativos.

3.1. Dinámica 1. Rally-Fotográfico.

Un Rally-Fotográfico es una dinámica de trabajo de orientación en el que se conjuga la búsqueda de lugares para hacer acciones y fotografiarlas y el disfrutar del espacio en el que se realiza la actividad. Esta dinámica viene de unirla orientación urbana y la recreación.

En el ámbito educativo, el Rally-Fotográfico nos permite trabajar tres aspectos:

- 1) **El currículo de Educación Física:** la orientación es una actividad del bloque 4. Acciones en el Medio Natural. Mediante esta situación el alumno/a se familiariza con el manejo del plano, desplazarse a partir de puntos conocidos, realizar un recorrido de orientación de forma autónoma.
- 2) **La competencia conciencia y expresión cultural:** esta actividad ofrece la oportunidad de conocer el patrimonio natural y cultural, los hechos históricos relevantes del recorrido y otros aspectos de interés del espacio donde se lleve a la práctica.
- 3) **La competencia social y cívica:** para conseguir que los alumnos/as valoren el patrimonio cultural y generen actitudes responsables y comprometidas en su conservación, es necesario que previamente observen, conozcan, interaccionen y reflexionen sobre este.

3.2. Dinámica 2. Geocaching.

Geocaching es un interesante juego que mezcla las nuevas tecnologías, la orientación deportiva, la cooperación y el desarrollo en entornos naturales. Se trata de un juego de búsqueda de tesoros al aire libre, en el mundo real, usando dispositivos GPS o aplicaciones móviles con Sistema de Posicio-

namiento Global. Los participantes se dirigen a unas coordenadas GPS en concreto, y entonces tratan de encontrar el geocaché (tesoro) oculto en esa ubicación.

3.3. Dinámica 3. Juego de rol-teatralización.

Las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN), pueden ser abordadas, como hemos visto en el documento, desde varias áreas y con varios objetivos. Si tomamos como referencia la ocupación del tiempo de ocio y la recreación, comprobaremos que estas actividades tienen finalidad en sí mismas, siendo el objetivo es disfrutar uno mismo y ganar en satisfacción personal (Volkwein, citado en Guillén, 2005, 60-61).

Otro de los objetivos con el que podemos abordar estas actividades según Ewert (citado en Guillén, 2005, 60-61), hace referencia a la socialización de los participantes, la camaradería, el sentirse integrante de un grupo y participar en situaciones cooperativas ante un reto grupal. Riera (1995) también nos descubre el interés que despiertan las AFMN como medio para huir de la monotonía, la relación con la aventura y con asumir otros roles para afrontarla.

Es precisamente aquí, donde encuentran sentido los **Juegos de Rol y la teatralización**, dando una nueva visión a las actividades en el medio natural y presentándose como un recurso muy válido para dinamizar las rutas y hacer más llevadero el hecho de caminar.

Al hablar de Juegos de Rol, en los que aparecen diferentes personajes en la ruta, estaríamos equivocados si pensáramos que son actividades carentes de contenido educativo. Normalmente estas actividades suelen tener un hilo conductor y están relacionadas con personajes de la historia o el folclore popular de la zona por donde discurre la ruta, por lo que nuestros alumnos podrán aprender aspectos relacionados con los parajes que rodean al sendero de forma más lúdica y recreativa.

Uno de los principales inconvenientes que nos vamos a encontrar en este tipo de juegos, es la dificultad a nivel de organización y caracterización de los personajes, así como la falta de voluntarios para superar el miedo escénico y aparecer delante de sus alumnos/as o hijos/as representando un personaje y asumiendo un rol ficticio.

3.4. Dinámica 4. Cuaderno de campo.

Un **cuaderno de campo** es una buena manera de registrar las salidas al monte. El alumnado deberá ir completándolo con cada parada, como si fueran auténticos naturalistas, eco-detectives o exploradores. Pueden dibujar (por ejemplo, la corteza de un árbol u hojas), pegar muestras de plantas y flores (nunca arrancar para completar el cuaderno), incluir fotografías, esquematizar mapas de la ruta o escribir textos contando las experiencias vividas.

Los cuadernos de campo se presentan como una **herramienta potente para vertebrar los aprendizajes buscados**, integrando contenidos que van desde las ciencias sociales, las ciencias naturales hasta la educación física. Se puede comenzar el trabajo con el cuaderno de campo comenzar antes de la salida

(días o semanas antes) pero se presenta como una oportunidad de conectar aprendizajes ya adquiridos en el aula o en los libros de texto, con situaciones de aprendizaje reales y de evaluación auténtica.

3.5. Dinámica 5. Grabación de la ruta “Chino-Chano”.

¿Cuál sería el propósito de esta dinámica con el alumnado? Pues la misma que tiene que programa Chino-Chano, es decir, describir las claves de cada recorrido y hacer especial hincapié en todos los atractivos que surgen en cada paso. La mochila de nuestro alumnado deberá llenarse de diversas curiosidades del camino, aspectos de la cultura del lugar, mencionar aspectos históricos y otros apuntes interesantes para confeccionar el proyecto y ictarlo a la cámara!. Finalmente con todo el material recopilado se deberá confeccionar un montaje de video (solo con vídeo o mixto de fotos y vídeos) para exponérselo a otros significativos.

4. De “mis unidades didácticas” a “nuestro proyecto”: conseguir que el alumnado esté en proyecto.

La organización de los proyectos interdisciplinares que nosotros proponemos cuando las prácticas motrices son la referencia para confeccionarlo, (en base a diferentes experiencias, por ejemplo, Julián e Ibor, 2013 y 2016), se estructuran en torno a 10 fases interconectadas entre sí (Ver figura 3).

- Fase 1. Preparación del proyecto en el centro.
- Fase 2. Tema y título.
- Fase 3. Presentación del proyecto.
- Fase 4. Necesidades de aprendizaje.
- Fase 5. Organización temporal de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Fase 6. Realización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Fase 7. Recapitular aprendizajes.
- Fase 8. Preparación del producto para la comunidad educativa.
- Fase 9. Evaluación y calificación de aprendizajes del proyecto.
- Fase 10. Revisión del proyecto y propuestas de enriquecimiento.

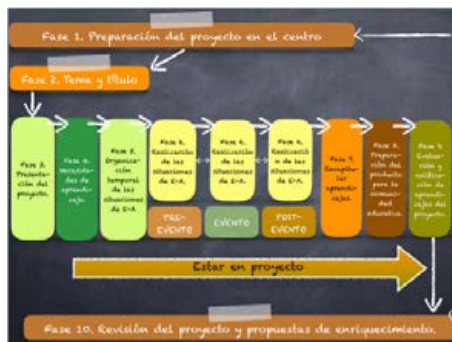


Figura 3. Ejemplo de distribución de las situaciones E-A en un proyecto interdisciplinar.

La Fase 6 es la realización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (E-A) y está vinculada con los aspectos curriculares. Esta fase se estructura en tres momentos pedagógicos teniendo en cuenta el evento, que guía el proyecto (salida escolar, carrera popular organizada por la ciudad, representación artística coincidiendo con la semana cultural, etc.), y lo que se hace antes (pre-evento) y después del mismo (post-evento). Los aprendizajes de cada fase y el momento pedagógico deben conectarse necesariamente con los aprendizajes de los otros momentos y fases, ya que de lo contrario estaríamos disminuyendo todo el potencial educativo que tiene el proyecto (ver figura 4).



Figura 4. Interconexión de las fases y momentos de proyectos interdisciplinarios cuando la Educación Física actúa como desencadenante

Como decíamos en su momento (Julián, Ibor, Aibar y Agualeles, 2017), una de las cuestiones que más preocupa a los docentes de Educación Física es en dónde situar “mis unidades” didácticas con un planteamiento interdisciplinar. Los aprendizajes relacionados con la Educación Física se deben integrar en el proyecto como las demás situaciones que planteen los estudiantes. Si tiene potencial educativo el evento planteado, el alumnado ha tenido que ser capaz de verbalizar la necesidad de aprender algunos saberes de la actividad en cuestión (carrera de larga duración, tenis, expresión corporal, senderismo o baloncesto). Lo más normal en los aprendizajes relacionados con la Educación Física es que tengamos que realizar situaciones de aprendizaje en pre-evento, evento y post-evento (ver figura 5 y la situación 5) y conectarlas con otras que discurren en paralelo a lo largo de la aplicación del proyecto.

El profesorado en general y el de Educación Física en particular, se convierte en un mediador pedagógico entre el alumnado y los objetos de conocimiento que son los saberes a adquirir. El docente por tanto representará el rol de acompañante y guía del alumno/a. A partir de esta idea, el interés del alumnado por el proyecto se ve reforzado por el grado de participación e implicación en el desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es decir, el desarrollo de la autonomía y cuestiones de autocontrol relacionadas con la

posibilidad de elección de contenidos, tareas de enseñanza, libertad de emitir opiniones sobre el proceso instructivo, verbalización de las necesidades de aprendizaje, etc. (desde la fase 3 y 4 del proyecto) (Núñez y León, 2015).



Figura 5. Ejemplo de distribución de las situaciones de E-A en un proyecto interdisciplinar

A esta forma de proceder del docente en este momento del proceso de enseñanza, se le denomina “estar en proyecto” y consiste en situar al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje donde pasa a ser el principal constructor de sus saberes. El alumnado con la ayuda del docente fija los objetivos y la forma de proceder para alcanzarlos.

5. Conclusiones

Este capítulo ha intentado mostrar los aspectos más destacados del taller de las jornadas de formación +EF que se celebraron en Huesca en noviembre de 2016.

El taller lo cerramos con dos menciones. La primera al equipo de docentes que han desarrollado el libro. A lo largo del curso 2015-2016 se realizó un grupo de trabajo para desarrollar todos estos materiales didácticos que ahora ponemos a vuestra disposición. El grupo de trabajo lo han conformado, Alberto Abarca Sos (Universidad de Zaragoza), Inés Aguares Abós (CEIP Nuestra Señora del Pilar de Monreal del Campo en Teruel), Noelia Carrasquer (CRA Monegros-Hoya de Huesca), Alfonso Cortés (CEIP Rector Mamés Esperabé de Ejea de los Caballeros en Zaragoza), Coral Elizondo Carmona (Directora del CAREI), Sergio Estevez (CRA Somontano Bajo Aragón en Teruel), Marta Ferrer (Campaña Montaña Segura), Eduardo Ibor Bernalte (Universidad de Zaragoza), José A. Julián Clemente (Universidad de Zaragoza), Asunción Langa López (CEIP Mariano Castillo de Villamayor de Gállego en Zaragoza), Pedro Lucha (Universidad de Zaragoza), Ángel Navarro Vicente (CEIP María Moliner de Zaragoza), Ignacio Polo Martínez (Inspector de educación), José Luis Rodríguez Cabanillas (CRA Maestrazgo-Gúdar de Mosqueruela en Teruel), Francisco Javier Rodríguez Castells (CRA Las Viñas de Fuendejalón en Zaragoza), Laura Salvatierra (CRA Bajo Gállego de Ontinar del Salz en

Huesca), Rosa M. Serrano (CEIP Gloria Arenillas de Zaragoza) y por último y no menos importante, Sergio Vidal Pallarés (CRA L'Albada de Bujaraloz en Zaragoza).

La segunda mención es para el dramaturgo George Bernard Shaw. Dijo una vez “si tú tienes una manzana y yo tengo una manzana, y las intercambiamos, los dos seguiremos teniendo una manzana. Pero si tú tienes una idea y yo tengo una idea, y las intercambiamos, cada uno tendrá dos ideas”. Tal vez esta sea la premisa que ha guiado a este grupo de trabajo. Hemos coincidido compañeros/as con ganas de compartir nuestras ideas y nuestros materiales didácticos para mejorar personal y profesionalmente. Pero de nada sirve guardarnos esas ideas y por eso las compartimos en este documento para que se sigan enriqueciendo. Sigamos compartiendo, sigamos aprendiendo juntos.

Bibliografía.

- Arazo, G. & Genestar, T. (2000 septiembre). Senderismo Escolar. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Provinciales de Educación Física, Benasque, Huesca, España.
- Arazo, G., Guillén, R. & Lapetra, S. (2003). El senderismo: una actividad para todos en todos los entornos. *Guía Praxis de Profesorado*. Ed. Física, 618, 1-66.
- Fernández García, J.C. (1995). *Temario de las XX Jornadas sobre Educación Física Escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Guillen, R., & Lapetra, S. (2005). La motricidad de las actividades físico-deportivas en la naturaleza. La función recreativa de su práctica en la sociedad contemporánea. *Apunts de Educación Física y Deportes*, 80, 53-62.
- Ibor, E. (2010). Lo que no se aprende en los libros. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Julián, J.A & Ibor, E. (coords.) (2013): *Tree-Athlon. Un proyecto educativo para la conservación del medio ambiente y la promoción de la actividad física*. Huesca: Comarca Hoya de Huesca. Recuperado de: <http://efypaf.unizar.es/recursos/tree-athlon.html>
- Julián, J.A & Ibor, E. (coords.) (2016): *Montaña Segura: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar*. Zaragoza: Prames. Recuperado de: <http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinarios/montanasseguras.html>
- Julián, J.A. Ibor, E., Aibar, A. & Aguares, I. (2017). Educación Física, motor de proyectos. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.
- Núñez, J.L. & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275-283.
- Riera, R. (1995). Estudio del impacto antropocultural por la construcción de la estación invernal de Baqueira Beret en el Valle de Arán. En *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación (Comp.)* (pp. 239-246). Lérida: INEFC-Lérida.

Para saber más.

Monográfico número 56 de la Revista *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, dedicado a los Proyectos Interdisciplinares. <http://www.grao.com/revistas/tandem/56-proyectos-interdisciplinares>

Majó, F. & Baquero, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó



El proyecto ha sido cofinanciado al 65 % por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A España-Francia (POCTEFA 2014-2020). El objetivo de POCTEFA es reforzar la integración económica y social de la zona fronteriza España-Francia-Andorra. Su ayuda se concentra en el desarrollo de actividades económicas, sociales y medioambientales transfronterizas a través de estrategias conjuntas a favor del desarrollo territorial sostenible.



Socios de CAPAS-Ciudad



Universidad
Zaragoza



Ayuntamiento
de Huesca

