

El Juego Motor Cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza? ... Cuando la Educación Física nos hace más humanos

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca *

Resumen

El fin último de la educación consiste en contribuir al proceso de humanización. Partiendo de esta premisa, el juego motor posee un crisol de potencialidades educativas que justifican su uso como medio de enseñanza, en el contexto pedagógico propio de la Educación Física. Para que estas potencialidades se vean transformadas en una auténtica acción educativa, dotada de sentido, es preciso avanzar por tres veredas: la relativa a la estructura de meta de la tarea, la que se refiere al paradigma educativo que ponemos en práctica en torno a la propia actividad lúdica y la que se centra en el conjunto de acciones que convierten a la clase en un contexto humanizador. En este artículo, tras tratar de delimitar las singularidades propias del juego motor y sintetizar los elementos en los que radica su potencial educativo, se intenta profundizar en los tres caminos aquí aludidos, ubicando el centro de atención en el juego motor cooperativo y en sus importantes posibilidades pedagógicas.

Palabras clave: educación en valores, humanización, juego motor cooperativo

Abstract

The ultimate goal of education is to contribute to the process of humanization. Based on this premise, motor activities encompass a crucible of educational potential that justify their use in

the pedagogical context of Physical Education. In the author's view, to transform this potential into authentic educational action, bestowed with sense, it is necessary to move forward along three different paths: that relative to the goal structure of the task, that referred to the educational paradigm put into practice surrounding the activity itself, and that revolving around the set of actions that turn the classroom into a context guided by ethic parameters. After delimiting the specific singularities of motor activities and synthesizing the elements that conform their educational potential the present article tries to deepen into the three paths previously mentioned, placing the center of attention both on cooperative motor activities and on their important pedagogical possibilities.

Keywords: values education, humanization, motor activities, cooperative play

Delimitando el espacio del juego motor

Antes de tratar de desliar el ovillo de las potencialidades educativas que moran en el vasto edificio de la actividad ludomotriz, conviene centrarse en delimitar cuáles son los elementos que definen la propia morada; o lo que es lo mismo, es preciso añadir luz sobre una cuestión: ¿a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de juego motor, dentro del espacio pedagógico propio de nuestra área curricular? Desde una vertiente

* Maestro Especialista en Educación Física. Licenciado en Psicología. Docente del CP Las Gaunas. Logroño. jesusvicenteruiz@yahoo.es

estructural —que nos remite al término “forma”—¹, el juego, en nuestro ámbito de estudio y acción, viene determinado por:

- Una actividad que implica la participación de cada persona desde los dos referentes sobre los que gravita nuestra área curricular: la corporeidad y la motricidad.
- Un sistema de reglas que dota a la propia actividad de coherencia interna.
- La posibilidad de poner en juego diferentes estrategias de acción que den respuesta a las sucesivas situaciones-problema que devienen en el contexto de la propia actividad.

En cualquier caso, en el ámbito didáctico vinculado a nuestra área del currículo, se ha analizado, con frecuencia, el juego únicamente desde esta vertiente estructural tratando de buscar las características que lo distinguen de los ejercicios o de establecer clasificaciones en función del grado en que cada actividad posee algunos de los elementos que definen al juego como actividad física organizada. Mientras, se ha reparado menos en las propias vivencias de los participantes y en que, a la postre, la actividad lúdica sea percibida como tal por los alumnos.

Es en este sentido en el que opera el segundo de los términos al que alude Víctor Pavía: el *modo*. Y desde una posición que mantiene evidentes vínculos con el enfoque del autor argentino, para que una actividad física posea verdadero carácter lúdico ha de reunir una serie de propiedades vinculadas a la percepción que, de la situación, tienen los participantes. En última instancia podremos hablar de juego cuando, para quien juega, la situación motriz posee varios rasgos identitarios (Omeñaca y Ruiz, 1999):

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- Posee un carácter autotético.

- Se percibe como libremente elegida.
- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.

Las referencias al juego, en este artículo, van a girar de forma recurrente en torno a ambos correlatos: el juego como estructura, como sistema, como *forma*, y el jugar como conjunto de acciones realizadas de un *modo* genuinamente lúdico; teniendo en cuenta que ambos aspectos no necesariamente llevan a realidades antagónicas y que también ambos cobran especial relevancia cuando nos movemos en el pantanoso terreno de la actividad educativa.

El juego motor como potencial contexto educativo

El objetivo de la educación formal reside (o ¿debería residir?), básicamente, en contribuir a que las personas avancen en su proceso de humanización (Herzog, 1992), entendida ésta como camino emancipatorio hacia una vida libre, responsable, justa, pacífica y solidaria. Quizás pueda parecer pretencioso tratar de resumir en una frase cuál es o, más bien, cuál debe ser el fin último de la tarea pedagógica. Sin embargo, a mi juicio, Walter Herzog, recogiendo los postulados de la tradición kantiana, sintetiza de forma admirable la clave de la actividad educativa: educar supone actuar con el fin de hacernos más humanos. Para contribuir a este proceso, es preciso transitar los senderos que conducen hacia la autonomía, la independencia de juicio y la libertad, en el plano individual, y hacia la actuación responsable y constructiva, en el plano social. Porque, al fin y al cabo ¿no es esto lo que nos define o, al menos, lo que nos debería definir como humanos? (Ruiz Omeñaca, 2002).

Con la vista puesta en este horizonte y ubicados

1. Víctor Pavía (2006) supera de forma admirable la discusión que, en torno a lo que es o no juego, se ha mantenido de forma recurrente en el ámbito pedagógico. Aun a riesgo de simplificar en exceso, podemos sintetizar que, desde su perspectiva, cabe delimitar dos aspectos: la forma, que hace referencia a la configuración general de la propia actividad, y el modo, que alude a la manera singular en la que cada jugador se pone en situación de juego.

ya en el marco de nuestra área, de lo que se trata es de contribuir, desde los procesos de enseñanza, a que cada niño² construya su propia corporeidad de forma positiva, experimente la curiosidad por explorar nuevas formas de acción motriz y lleve a cabo ese proceso de exploración, se interrogue sobre lo que acontece en el contexto de la actividad física con el fin de desarrollar las competencias necesarias para desenvolverse de modo eficiente dentro de ella, descubra y redescubra el sentido lúdico de la actividad motriz, desarrolle hábitos de vida saludable, cree un espacio para la sensibilidad que le permita disfrutar de lo que la naturaleza nos ofrece y de lo que resulta de la creación humana, vivencie e integre el universo afectivo dentro del juego de acontecimientos que devienen en el marco de la actividad física, adquiera las habilidades sociales y las actitudes prosociales que le permitan convivir de un modo constructivo y conquiste el sentido crítico necesario para analizar lo personal y lo social desde la luz que nos ofrecen la razón, la perspectiva ética y el compromiso consecuente con una forma más humana de vivir. Desde mi óptica, el discurso sobre nuestra área curricular, que sirve, en parte, de soporte a la epistemología de la propia área, ha de estar impregnado de estas intencionalidades.

Ahora bien, elaborar un discurso coherente en torno a la educación puede resultar de escasa utilidad si no deriva en propuestas prácticas, vinculadas a la enseñanza, que permitan a cada alumno, en cada clase, avanzar hacia un nuevo horizonte. Es por ello por lo que resulta preciso proseguir en la búsqueda de las alternativas de acción que permitan crear una constelación de oportunidades para que este avance sea efectivo. En el subsiguiente proceso de toma de decisiones referentes a las propuestas que pueden tener validez dentro de las clases de Educación Física, el juego siempre ha contado con un alto predicamento entre una parte importante de los especialistas del mundo pedagógico. Para justi-

ficarlo, en torno a él se han mezclado y se siguen mezclando comentarios fundados con apriorismos y argumentos de dudosa consistencia. Es por ello por lo que conviene valorar el juego a la luz de lo que acontece en su práctica como base para tejer, sobre ella, el entramado de acciones tendentes a convertirlo en una alternativa para la enseñanza singularmente valiosa.

Interesa, pues, cuestionarnos sobre lo que hay en el juego motor que permite convertirlo en un acontecimiento didáctico de primera magnitud. Y en la búsqueda de respuestas es preciso partir de una consideración: el juego opera como el creador de un amplio espectro de acontecimientos (Parlebas, 1996); un cosmos de hechos marcado por una impronta que se concreta en un crisol de aspectos que dotan al propio juego de su perfil singular. En última instancia, en el juego convergen ideas, conceptos y generalizaciones, emociones, respuestas motrices y verbales, actitudes y relaciones comunicativas (Lawter, 1993). La fuerza especial con la que fluyen todos estos elementos en el contexto de lo lúdico, convierte al juego motor en un escenario que encierra una enorme policromía (Ruiz Omeñaca, 2004, a). En este panorama polícromo vamos a detenernos en las próximas líneas.

. El juego motor ubica al alumno ante la posibilidad de vivir la actividad física de una forma auténticamente lúdica.

Frente al afán agonístico que impera en determinadas visiones de nuestra área curricular, el juego motor puede erigirse en escenario para recuperar su verdadero sentido lúdico en cuanto actividad autotélica, alegre, placentera y libre. El hecho que supone perderse en el espacio-tiempo del juego, de disfrutar de cada uno de sus instantes, de verse absorbido por la magia de la actividad, sitúa a los alumnos ante un nuevo prisma que les permite sentir y vivir la actividad física de un modo diferente.

2. En este artículo utilizaremos el masculino como genérico. Nuestra intención, alejada en cualquier caso de la pretensión de hacer un uso sexista del lenguaje, viene determinada por el deseo de hacer más sencillo el proceso de lectura.

. El juego motor implica a la persona en su globalidad, desde la práctica inicialmente ligada a la corporeidad y a la motricidad.

Cuerpo y movimiento representan las dos realidades antropológicas fundamentales dentro de las acciones que suscita el juego motor. Pero la persona inmersa en la actividad ludomotriz no ha de ser entendida como un ser físico, sino también como ser que desde su corporeidad y a través de sus acciones motrices, amplía, modifica y diversifica todos los ámbitos de su desarrollo personal (Ruiz Omeñaca, 2001). El yo que se implica en el juego es un yo que hace, siente, piensa y quiere (Trigo y col., 1999); un yo que, a través de esta implicación, ve transformados los propios cimientos de su condición humana.

Esta consideración nos conduce, en síntesis, a superar la percepción de la actividad ludomotriz como contexto educativo centrado exclusivamente en aspectos físico-corporales y nos adentra en un universo didáctico que encierra en su globalidad un espacio mucho más profundo y diverso. En cualquier caso, este hecho no nos debe llevar a perder la perspectiva. El fin de la Educación Física no es, exclusivamente, educar la motricidad, pero ésta —considerada como vivencia de la corporeidad para expresar acciones ligadas al movimiento que implican desarrollo para el ser humano (Trigo y col, 1999; pg. 105)— ocupa un lugar central en nuestra área curricular. No en la medida en que el desarrollo de una mayor capacidad de movimiento, desde un enfoque tecnológico y eficientista, sea su principal objetivo, sino desde la visión que nos permite reparar en que la Educación Física se adentra en el territorio de la ampliación de las vivencias corporales y la diversificación de las prácticas motrices. Y el contexto que representa la actividad ludomotriz puede constituir un espacio especialmente abonado para promover ambos aspectos.

. El juego motor contextualiza y dota de sentido a la propia acción motriz.

Frente a la posibilidad de acercarse hasta el terreno pedagógico propio de nuestra área, tareas

descontextualizadas y carentes de sentido para los alumnos, en el magma de acciones motrices, en el continuo fluir de éstas que deriva de cada situación lúdica, el movimiento queda contextualizado y dotado de sentido. Dentro del escenario del juego motor, el hecho que supone seleccionar acciones y ponerlas en práctica, acaba por conferirles un auténtico valor y las ubica dentro de un tejido hilvanado al hilo de cómo se concretan las demandas del propio juego en cada situación puntual, de cómo éstas son interpretadas y reinterpretadas y de cómo se traducen en las decisiones que, de modo consecuente, va elaborando cada jugador.

. El juego motor posee un carácter vivencial

La actividad ludomotriz es una realidad inmediata y cargada de significatividad en la vida de niños y adolescentes. Este hecho le confiere un valor especial como medio potencial para proveer situaciones reales, llenas de sentido y ligadas a la propia experiencia del alumno. Situaciones que, al igual que en lo que acontece en contextos menos formales, ponen a las personas ante deseos, aspiraciones, dilemas, logros, temores, frustraciones... Situaciones, en suma, propias de la actividad del niño fuera de los muros de la escuela. En relación con esta circunstancia, la naturaleza vivencial del juego motor posee una relevancia especial en el ámbito de la educación. Pocos hechos pedagógicos están tan ligados a la vida del alumno como el juego. Pues bien, en la medida en que la Educación Física mantiene un importante espacio de intersección con la actividad que los niños emprenden de forma espontánea y autónoma, las experiencias y vivencias que propicia son también un buen medio para situarles ante potenciales aprendizajes susceptibles de ser utilizados en contextos extraescolares, sentando las bases de una auténtica educación para la vida.

. El juego motor conecta con las motivaciones de los participantes

No obstante, esta tesis debe mantenerse con relativa cautela, puesto que, si bien es cierto que la mayoría de los niños y adolescentes encuentran una motivación especial en las actividades

ludomotrices, esta motivación no siempre se hace explícita del mismo modo ni ante cualquier situación. En el contexto del juego motor hay alumnos que responden positivamente ante distintas propuestas mientras que otros se muestran más selectivos en cuanto a sus preferencias, alumnos que perseveran y alumnos que abandonan con prontitud, situaciones que entusiasman al grupo y situaciones que despiertan en él ciertas resistencias. Y es que la motivación es un factor complejo en el que emergen aspectos tan diversos como la naturaleza de las metas que persiguen los alumnos a través de la actividad en la que están inmersos, el sentido lúdico del que la impregnan, sus expectativas de éxito, la percepción del clima afectivo de la clase, las relaciones grupales, la forma en que el educador organiza las actividades, el modo en que interactúa con los alumnos, la atención que presta a las necesidades individuales... Con todo, la motivación es un concepto clave en contextos educativos. Y el hecho de que el juego motor conecte, de forma habitual, con las motivaciones de los alumnos, posibilita que éstos puedan acercarse a los contenidos de índole cognitiva, motriz, afectiva, social y ética ligados a la actividad motriz desde la posición activa que propicia la consecución del aprendizaje, entendido como proceso de elaboración personal en interacción con el entorno. La perspectiva constructivista de los aprendizajes se hace, de este modo, extensiva a las diferentes vertientes de desarrollo en el contexto del juego.

. En el devenir del juego motor se propicia una importante implicación afectiva

Los sentimientos y las emociones, como manifestaciones del mundo afectivo, son de naturaleza variada. En el seno de las actividades ludomotrices convergen la alegría, el afecto, la satisfacción, la sensibilidad, la empatía; pero también se manifiestan, con especial viveza, la frustración, la ira, el miedo, la ofuscación o el resentimiento. La confluencia de las emociones hace que la racionalidad tenga sus límites como modo de acercamiento y de atribución de significado al comportamiento humano en el contexto del juego motor.

Por otro lado, es preciso reparar en que sin la implicación de sentimientos y emociones resulta difícil que la aprehensión de principios éticos impulse la acción moral. Aunque también es cierto que una excesiva carga emocional puede actuar como impelente de conductas poco éticas. Y en el contexto de la actividad física las emociones y los sentimientos no se caracterizan sólo por su variedad y su frecuente manifestación, sino también por la especial intensidad con la que se hacen explícitos. Este hecho nos sitúa ante la importancia que posee la educación en los ámbitos emocional y volitivo en situaciones vivas y reales como las que representan las actividades ludomotrices, como paso previo para aprender a desenvolverse en la complejidad del mundo actual; un mundo en el que es posible plantearse retos y tratar de conseguirlos pero en el que también es preciso aprender a tolerar contrariedades y frustraciones (Martínez y Buxarrais, 2000).

. El juego motor posee una indudable naturaleza relacional.

Las interacciones comunicativas están dotadas, en el contexto del juego motor, de un carácter más amplio, más abierto. Y esto es posible por varias razones. En primer lugar por la mayor presencia de lo somático en la comunicación. El movimiento humano es el medio más natural de relación que las personas poseen en la interacción social. Nuestros gestos, nuestra posición corporal o nuestra expresión facial son inigualables instrumentos de comunicación (Vázquez, 1989). Por otro lado las actividades ludomotrices llaman explícitamente al intercambio y a la comunicación. En ellas aparecen relaciones presididas por actitudes de colaboración, de reciprocidad en la ayuda, de atención a las necesidades ajenas, de equidad en el reparto, de enfrentamiento, de superioridad, de autoritarismo, de subordinación... Relaciones, en suma, variadas en su complejidad y en su naturaleza, pero que tienen una relevancia compartida en cuanto a que atañen al ámbito práxico de la convivencia interpersonal.

De modo análogo, los juegos de naturaleza motriz proveen contextos idóneos para el aprendizaje de habilidades sociales a partir de la

interacción en el grupo de iguales. La participación en situaciones colectivas de juego permite poner en práctica, ampliar y diversificar capacidades ligadas a aspectos tan diversos como la toma de iniciativa para relacionarse con los demás, la expresión de ideas, opiniones, sentimientos o emociones, la defensa asertiva de los propios derechos y el respeto de los que asisten a los demás, la posibilidad de pedir y brindar ayuda, o la disposición para ponerse en el lugar del otro. En la medida en que estas capacidades influyen en aspectos tan ligados a la relación de convivencia como el aprendizaje de la reciprocidad, el comportamiento cooperativo, la empatía, el apoyo emocional a los iguales o la autorregulación y el autocontrol de las conductas propias (Monjas, 1993), su adquisición a través de la actividad física convertirá a ésta en un excelente mediador en la educación para la vida.

Y finalmente, porque en coherencia con su capacidad, promoviendo el intercambio y el aprendizaje de habilidades sociales, la actividad lúdica puede jugar un papel decisivo en el proceso de integración social de niños y adolescentes desde los valores de igualdad, respeto y tolerancia.

. El juego motor se erige en un buen contexto para educar en el conflicto

En otro orden de cosas, aunque compartiendo también un vector común con el ámbito de la convivencia y las relaciones humanas, es preciso reparar en que durante la práctica de juegos motores surgen, con relativa frecuencia, conflictos que se mueven en el terreno de lo real y que se ven influidos por factores afectivos, sociales y ecológicos propios del contexto en que se desarrolla el propio juego. Y, en la medida en que la actividad motriz provee conflictos de índole variada, nos pone también ante la posibilidad de educar en y desde el conflicto, a través de actuaciones tendentes a prevenirlo y a resolverlo, de forma autónoma, mediante procedimientos dialógicos que se orienten hacia tendencias basadas en la negociación y la cooperación como alternativas a la imposición, la elusión o la cesión.

. En el marco del juego motor fluyen modos de pensar, sentir y actuar estrechamente vinculados con el mundo de los valores personales y sociales

Los valores están presentes, de forma constante, en nuestro entorno e impregnan, continuamente, nuestras decisiones. Tal vez no como marcos axiológicos claramente delimitados, cuando se trata de niños en los primeros años de edad escolar. Pero sí como actitudes, como disposiciones estables en la forma de actuar. Y la actividad ludomotriz opera en este caso como una metáfora de la propia vida. El juego pone a los alumnos ante constantes disyuntivas que afectan a su dimensión ética. En él pueden hacerse presentes los dos marcos axiológicos—casi siempre antagónicos— que están presentes en mundo actual: por un lado, el que nos remite a las relaciones de dominancia y sumisión, a la supremacía de los derechos de unas personas sobre los de otras, al elitismo motor, al tener como argumento sustitutivo del ser...; por el otro, el que nos ubica en un marco humanizador relacionado con la libertad, la responsabilidad, la amistad, la cooperación, la solidaridad, la justicia y la paz. El ambiente que se respira en el contexto del juego, la atmósfera moral que lo preside se erige, sin duda, como la piedra angular sobre la que se construye el entramado de acciones tendentes a promover, desde él, un sistema coherente de valores personales y sociales, a proveer un espíritu ético y a impregnar la actividad física del lenguaje de los valores para ofrecer a cada persona experiencias ricas en el plano axiológico.

Si repasamos buena parte de los aspectos a los que hemos aludido en estas líneas nos percatamos de que el juego posee, en cada uno de ellos, un carácter dicotómico: se puede participar, en él, con sentido lúdico o con una orientación agonística, puede despertar interés y motivación o puede no resultar atractivo para algunas personas, puede ser fuente de emociones y sentimientos positivos, o puede representar el sustrato de manifestaciones del mundo afectivo con una orientación negativa, puede promover relaciones de convivencia constructivas y puede actuar perpetuando relaciones injustas entre los participantes, puede moverse en el terreno de los

valores que rigen de facto a una parte importante de la sociedad y que llevan a muchas personas a una posición de desigualdad en relación con las otras o puede crear caminos para avanzar hacia los valores con un auténtico sentido humanizador. Es, a mi juicio, en este sentido intrínsecamente dicotómico donde reside su principal riqueza como marco para la enseñanza. Pero esta afirmación nos vuelve a situar en un terreno inestable, lo que nos obliga a seguir reflexionando y nos conduce hacia una nueva cuestión: ¿qué modos de hacer, dentro del juego, permiten que sus potencialidades pedagógicas se vean traducidas en un auténtico acto educativo?

Básicamente, desde mi perspectiva, son tres los caminos que nos pueden orientar en el proceso de enseñanza. El primero está relacionado con la estructura de meta del propio juego en la medida en que éste insta a actuar de forma individual, a competir, o a cooperar y nos proyecta hacia el juego cooperativo como pilar en la tarea didáctica propia de nuestra área. El segundo nos ubica ante el paradigma de actuación que ponemos en práctica en relación con la propia actividad lúdica y nos remite al modelo de enseñanza para la comprensión. Y el tercero nos sitúa ante todas aquellas decisiones que se toman en clase y que permiten convertirla en un auténtico espacio pedagógico con contenido humanizador.

En lo que resta de estas páginas vamos a hacer un recorrido por el primero de ellos, que es, a la postre, el motivo central de este artículo. Con posterioridad añadiremos unas pinceladas que permitan perfilar de qué modo podemos desarrollar una auténtica enseñanza para la comprensión de cada actividad ludomotriz. Y, finalmente, plantearé algunos interrogantes que insten a la reflexión en relación con la tercera vía de acción a la que aquí aludimos.

El juego motor cooperativo como opción con un amplio espectro de posibilidades educativas

La estructura de meta del juego motor está en la base de una parte importante de cuanto aconte-

ce en su seno y nos remite a un planteamiento que asumimos parcialmente y que sintetizaba Parlebas (1996; pg. 28) aseverando que “en el juego el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo”. No hemos de olvidar que el tipo de acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores decisivos a la hora de determinar lo que acontece durante la práctica de la propia actividad lúdica, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de ella y las consecuencias educativas que de ella se derivan. Por lo tanto la elección de una u otra estructura de meta en los juegos a través de los cuales se va a desarrollar el proceso educativo es una cuestión que goza de especial relevancia. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de juego cooperativo?

Si extrapolamos a nuestra área curricular la propuesta taxonómica que, con carácter general dentro de la educación, establece Johnson (1981), podemos distinguir entre:

- Juegos individuales. En ellos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, de tal modo que desde el juego como tal no se fomenta la interacción de ningún tipo.
- Juego de competición. Las actividades ludomotrices incluidas en esta categoría propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas sólo puede alcanzarlos a costa del otro o de los otros.
- Juegos de cooperación. En este tipo de actividades lúdicas existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes.

A estas tres estructuras de meta cabe añadir la representada por los juegos paradójicos

(Parlebas, 1988). En ellos se asignan roles cambiantes, de forma que la actuación puede regirse por parámetros individuales, de competición y de cooperación con respecto a distintas personas, en función del momento y de la situación del juego.

Y una vez ubicado el juego cooperativo en el espectro de alternativas posibles en cuanto a la estructura de meta de la propia actividad lúdica, es importante valorar las características que posee para hacer de él un buen medio para la enseñanza dentro de la Educación Física.

La primera de las aportaciones educativas que derivan de la alquimia del juego motor cooperativo nace de su verdadero carácter lúdico (Crevier y Berubé, 1987; Orlick, 1986). En el juego de cooperación aparecen los elementos que le confieren valor como actividad libremente elegida, alegre, autotélica y situada en un “mundo aparte”, fuera del ámbito de lo cotidiano. Esta característica, que representa uno de los centros de gravedad del propio juego en cuanto tal, lo diferencia de otras actividades que sirven de escenario habitual en las clases de Educación Física y que, aunque poseen estructura de juego, están a menudo más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico.

Otra de las aportaciones que las actividades lúdicas cooperativas hacen a nuestra área surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes (Slavin, 1990). La finalidad no es, en consecuencia, superar al otro o a los otros, sino que los jugadores tratan de superar los elementos no humanos de la situación. Y este hecho implica que todos los miembros del grupo han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso ambos son coincidentes. Es necesario estar prestos para colaborar, para comunicarse, para dar y recibir ayuda y para coordinar las acciones propias con las de los compañeros, adoptando con frecuencia roles complementarios y asumiendo responsabilidades en relación con el grupo.

Un nuevo elemento significativo dentro de las

actividades ludomotrices de cooperación, que las hace especialmente válidas dentro de la Educación Física, es su carácter participativo (Guitart, 1990). Nuestra área curricular ha de orientarse, a mi juicio, por caminos que permitan a todos los alumnos seguir progresando en el conocimiento de su propio cuerpo, en el desarrollo de sus capacidades de movimiento y en el aprendizaje afectivo y social. Esto es sólo posible cuando se concede prioridad a la participación frente a la exclusión y frente a la inhibición. Y ambas circunstancias aparecen, con frecuencia, cuando los alumnos perciben que no disponen de las capacidades necesarias para alcanzar las metas del juego. Las actividades lúdicas cooperativas reúnen las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motor, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados.

También el juego motor cooperativo permite poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de aparición a partir de otras estructuras lúdicas (Cavinato y col., 1994). Entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal necesarias para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de la actividad lúdica, la disposición para colaborar con todos los compañeros de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz. (Ver Gráfico 1, página siguiente)

Finalmente, el juego cooperativo suprime algunos elementos propios de otras alternativas lúdicas que en ocasiones pueden ejercer, veladamente, un efecto coercitivo. La opción lúdica cooperativa profundiza, así, en la libertad de los alumnos creando una situación que les hace (Orlick, 1990):

- Libres de la competición. El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo los alumnos se ven libres de la



Gráfico1. El juego motor cooperativo (Ruiz Omeñaca, 2003)

obligación de tratar de superar a los demás, con lo que el juego es percibido de una forma distinta y existen más oportunidades para la actuación prosocial.

- Libres para crear. La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento, ni marca caminos prefijados de actuación. Por lo tanto se crea el ambiente adecuado para la exploración motriz y para el pensamiento divergente y creativo.
- Libres de exclusión. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación como resultado consecuente del error. De este modo, la falta de acierto irá seguida de la oportunidad para rectificar y para buscar nuevas soluciones motrices. Nadie se verá excluido por

no poseer un alto grado de competencia motriz.

- Libres de elección. Las actividades lúdicas de cooperación están abiertas a la posibilidad de que los alumnos tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones, lo que redundará en beneficio del camino hacia la autonomía personal que representa el hecho educativo.
- Libres de agresión. Dado que el resultado en los juegos de cooperación se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabida los comportamientos agresivos y destructivos.

Todas estas características convierten a los juegos de cooperación en un importante medio para la enseñanza en el extenso escenario de la Educación Física. En relación con esta premisa, han sido muy frecuentes los estudios comparativos cooperación versus competición. También han sido frecuentes los análisis en los que las dos estructuras citadas se comparaban con la ofrecida por las actividades individuales.

Con base en estos estudios, vamos a tratar de profundizar en las aportaciones que, de acuerdo con los resultados obtenidos en distintas investigaciones, pueden hacerse a la Educación Física desde los juegos con estructura de meta cooperativa:

. Satisfacción de los participantes.

Nuestra área curricular responde a las distintas funciones del movimiento: de conocimiento, anatómico-funcional, agonística, estética, expresiva, de relación y compensatoria. Pero también posee importancia porque de las vivencias de movimiento derivan sensaciones placenteras para los participantes. Y en diferentes estudios (Trigo, 1994; Garaigordobil, 1996) en los que los alumnos valoraban un programa de educación cooperativa en el que han participado previamente, atribuyen una alta puntuación a las actividades lúdicas cooperativas en cuanto al grado de satisfacción obtenido. En un momento en el que todo parece estar supeditado a una visión utilitaria, las actividades lúdicas cooperativas plantean una alternativa en la que se concede una especial relevancia a la satisfacción de los participantes. Su puesta en práctica como actividad de aprendizaje puede contribuir, de esta forma, al bienestar personal y social, que no sólo es una importante condición para el aprendizaje, sino también uno de los fines de la actividad escolar. Pero esta actuación no ha de quedar sólo dentro del ámbito educativo formal. La Educación Física es también educación para el tiempo de ocio. Será importante, en consecuencia, proporcionar actividades lúdicas que rebasen los límites de la institución educativa y que permitan al niño utilizarlas en su tiempo libre. Terry Orlick (1988) constata la existencia de esta transferencia desde el aprendizaje de actividades coo-

perativas en programas de juego hacia las actividades de recreo. De este modo los niños pueden seguir disfrutando fuera de la escuela lo que aprendieron dentro de ella.

. Elaboración de un autoconcepto positivo

Distintos estudios (Slavin, 1992; Garaigordobil, 1996) revelan que la práctica de actividades de cooperación contribuye a que el alumno elabore un autoconcepto positivo tanto desde el punto de vista general como desde el específico (intelectual, corporal y, especialmente, afectivo y social). El autoconcepto, la percepción personal que cada uno tiene de sus propias capacidades, creencias y actitudes influye como un orientador de la actuación de cada persona, se revela como un importante requisito previo para que el niño se sienta motivado para aprender y a la vez se convierte en una consecuencia del mismo proceso de aprendizaje (Beltrán, 1995). Pero el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad sino que se va elaborando a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño. Las situaciones lúdicas cooperativas pueden influir positivamente en la elaboración de un concepto positivo de sí mismo, dado que todos los niños pueden contribuir con sus acciones al logro de los objetivos grupales y pueden, de igual manera, percibir la importancia que su actuación tiene para el grupo.

. Comunicación en el grupo de iguales

La estructura cooperativa resulta superior a la individual y a la competitiva en relación con la comunicación y el intercambio de información entre los participantes. (Johnson, 1980). La estructura de meta es determinante en este caso. Si la actividad induce a actuar individualmente no se fomenta desde ella la interacción de ningún tipo, pues cada uno de los jugadores ha de preocuparse únicamente de su propia actuación. Si la actividad es competitiva, proporcionar infor-

mación a los rivales va en detrimento de las propias posibilidades de victoria. Sin embargo, es obvio que tanto en las actividades individuales como en las de competición se dan relaciones comunicativas, en distintos momentos. Con todo, es desde las actividades cooperativas desde donde, para obtener un resultado deseado por todos, se necesita coordinar las acciones con las de los compañeros, lo cual requiere una buena disposición para comunicarse, para transmitir y recibir información, para compartir con los demás los propios conocimientos y habilidades. Las estrategias de comunicación y de acercamiento social a los compañeros de juego pueden ser aprendidas y puestas a prueba en estas actividades lúdicas. Pero el hecho comunicativo, propiciado por las actividades ludomotrices de cooperación debe valorarse, también, como un fin. La Educación Física en particular y la educación escolar en general tienen encomendada la misión de desarrollar en los alumnos la capacidad para expresarse y para escuchar, para mostrar afectos y para compartir las propias reflexiones. En suma, la escuela ha de educar para el diálogo. Y, sin duda, esta educación encuentra un marco adecuado cuando en las clases de Educación Física planteamos propuestas **que permitan a los alumnos cooperar.**

. Desarrollo de la motricidad

La evidencia empírica al respecto demuestra la influencia positiva de los programas de juegos cooperativos sobre el aprendizaje de capacidades motoras comparándolo con un programa de juego tradicional (Mender y col. 1982). Sin embargo y a diferencia de lo que ocurre con los aspectos anteriores, queda pendiente de realización un mayor número de estudios que comparen las tres estructuras de meta (individual, cooperativa y competitiva) en relación con los aprendizajes en el ámbito motor y que controlen, además, los efectos de la actividad extraescolar que actúa en estas investigaciones como variable de contexto, dado que los niños participan durante su tiempo libre en actividades y juegos con distinta estructura que inciden directamente en el desarrollo de capacidades relacionadas con el movimiento. Tampoco existen estudios que analicen comparativamente los aprendizajes que, en

relación con la adquisición de capacidades tácticas, propicia cada tipo de estructura de juego.

. Aceptación de los compañeros y convivencia intercultural

Los estudios sobre cooperación han revelado que los niños muestran en este tipo de contextos un mayor grado de aceptación hacia sus compañeros (Slavin, 1983). También hay suficiente evidencia empírica que revela la influencia positiva que las actividades lúdicas cooperativas ejercen sobre las relaciones interétnicas (Ziegler, 1981). Durante los últimos lustros, al acentuarse los flujos migratorios entre diferentes países, se ha hecho más urgente la necesidad de afrontar, dentro del entorno educativo, el establecimiento de relaciones positivas entre personas procedentes de culturas distintas. Se trata, en última instancia, de buscar un marco educativo que sirva para hacer compatible el respeto a los rasgos distintivos de cada grupo cultural con la búsqueda de un espacio común para la convivencia (Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001). Demandando la cooperación con los compañeros para la consecución de un fin que satisfaga a todos, es más fácil superar el estrecho marco al que conduce la falta de comunicación con quienes cada alumno considera distintos a él. Y, de este modo, al tiempo que se proporcionan oportunidades para que las personas tomen en consideración que lo que les une es mucho más que lo que les separa, se abren caminos para que surjan relaciones cordiales y amistosas entre quienes, teniendo orígenes distintos, participan, sin embargo, en una misma escuela y en una misma sociedad.

. Conductas prosociales

Las conductas prosociales han sido analizadas desde parámetros conductuales, basándose en el análisis externo de las propias acciones y desde una óptica motivacional, teniendo en cuenta si la conducta nace de una motivación altruista. González Portal (1992) ha tratado de buscar una definición integradora aludiendo a ellas como “toda conducta social positiva, con o sin motivación altruista”, entendiendo como socialmente positiva “toda conducta de orientación interpersonal que beneficia

de algún modo al otro”. Estudios relacionados con los juegos cooperativos (Garaigordobil, 1995) ponen en evidencia que, a través de ellos, se favorece un incremento en las conductas prosociales mostradas por los participantes: ayuda, muestras de afectos positivos hacia los otros, preocupación por sus sentimientos, participación en el bienestar de

los demás, cooperación... La prosocialidad tiene un importante valor en la Educación Física, pero también en el contexto social del que la escuela forma parte. Y la puesta en juego de actitudes prosociales, en el marco de los juegos motores cooperativos, abre una vereda más en la educación para la vida.



Gráfico 2. El juego cooperativo y su influencia sobre la Educación Física (en Ruiz Omeñaca, 2007).

Algunas conclusiones en torno a las actividades lúdicas cooperativas.

Tomando como soporte lo hasta aquí señalado en relación con los juegos cooperativos, la reflexión en torno ellos nos lleva a una primera conclusión: los juegos no son neutrales: de su estructura, de su sistema articulado de reglas, de

su *forma*, deriva una línea de actuación, un tipo de relaciones comunicativas, una manera de edificar y reedificar, durante su curso, los vínculos afectivos, un *modo* de entender y vivir todo lo asociado al mundo lúdico y un sistema de valores personales y sociales. Asumido este primer precepto podemos avanzar hacia una segunda conclusión, que se refiere al principio de no exclusividad y que mantenemos más por pleno

convencimiento que por adoptar posturas elusivas de cualquier controversia en un tema que se presta a ella.

Las actividades lúdicas individuales y de competición y los juegos paradójicos desarrollados dentro de unos cauces éticos a los que, desde mi punto de vista, ningún contexto educativo ha de renunciar, poseen, sin duda, un importante potencial educativo. Y es que estos juegos pueden ser abordados rompiendo con actitudes individualistas y competitivas para dar paso a la concepción de toda actividad ludomotriz como un contexto para el aprendizaje en relación con los distintos ámbitos de desarrollo personal, para la convivencia dentro del grupo de iguales, para la alegría y para la diversión. Así concebido, un juego individual, uno de competición, o uno de naturaleza paradójica, pueden ser también buenos juegos. Sería, por lo tanto, extremadamente reduccionista plantear, exclusivamente, esta cuestión como una competición entre las diferentes estructuras de meta, dentro de la tarea motriz. El hecho de que las actividades de cooperación tengan un enorme valor educativo es, en sí mismo, positivo; pero no significa que otras actividades ludomotrices estén exentas de posibilidades como contexto pedagógico.

Y con el sustento que representan las dos conclusiones previas podemos avanzar hacia una tercera que nos remite a tomar en consideración todo lo reseñado en torno a la cooperación ludomotriz en las páginas anteriores. Las actividades de cooperación, como hemos visto, propician la elaboración de un autoconcepto positivo, proporcionan un alto nivel de satisfacción a los participantes, se muestran como un buen recurso en cuanto a los aprendizajes realizados en el ámbito motor y abren cauces a la comunicación entre iguales, las conductas prosociales y la convivencia interétnica. En consecuencia, en la medida en que consideremos importantes estos aspectos dentro del marco de la enseñanza vinculada a nuestra área, consideraremos también importantes las actividades que, de un modo especial, los promueven.

Nuestra última conclusión gira en torno a un modo de concebir el hecho educativo. Educar

es optar. Y educar es asumir compromisos. Compromisos tanto con un modo de entender la actividad motriz, como con un sistema de valores personales y sociales, no porque sea la opción que ha elegido el educador para sí mismo, sino porque existe la convicción, dentro de la comunidad educativa, de que esta alternativa es válida para las personas y para la sociedad. Por ello, si entendemos la Educación Física como opción por el desarrollo de la competencia motriz en todos los alumnos y no sólo en los más capacitados, por la felicidad de todos frente a la felicidad de los ganadores, por la comunicación frente a la incomunicación, por las relaciones empáticas frente al desinterés por los demás, por el deseo de compartir frente al de poseer de forma exclusiva, por la participación frente a la exclusión, por la cooperación como fuente de desarrollo humano frente a la competitividad... tenemos en los juegos cooperativos un importante medio educativo.

La enseñanza para la comprensión del juego motor cooperativo

Cuando me refería a los senderos que, desde mi óptica, permiten progresar de la potencia al acto dentro de las posibilidades pedagógicas inherentes al juego motor, he avanzado que uno de ellos transitaba a través del modelo de enseñanza para la comprensión. La referencia, en este paradigma, se centra en tratar de propiciar la reflexión de los participantes para llegar a la comprensión del juego y de sus demandas, prestando especial atención al conocimiento práctico, al “saber cómo”, lo que exige, por un lado, la indagación y la penetración en los procedimientos implicados en el propio juego, unidas al desarrollo de capacidades relacionadas con la toma de decisiones y, por otro, la adquisición contextual de las capacidades motrices que permitan actuar con fluidez y posibilidades de progreso en el contexto de la situación lúdica (Arnold, 1991).

La naturaleza de los juegos viene determinada por el sistema de reglas que lo dotan de coherencia interna. De ellas derivan las situaciones problema que han de superarse y ante las que los participantes deben decidir dentro del pro-

pio juego (Devís, 1996). Los alumnos no pueden limitarse a tomar decisiones relativas al cómo (acción motriz); tan importante como eso es qué acción de las posibles escoger y cuándo realizarla. Y las respuestas han de adaptarse a la situación cambiante y a la incertidumbre que ésta genera. De este modo los juegos cobran una verdadera dimensión problemática y contextual dentro del proceso de aprendizaje (Hernández y Velásquez, 1996), y nos remiten a un enfoque basado en una racionalidad práctica y a un planteamiento curricular en el que adquiere especial significado la utilización de principios generales de procedimiento (López, Monjas y Pérez, 2003).

Llevado al día a día de las clases de Educación Física, este modelo nos conduce a iniciar la práctica de un juego. Es necesario, posteriormente realizar un paréntesis para profundizar, a través de las preguntas que se formulan al alumnado en las demandas tácticas propias del juego y en el modo de actuar ante dichas demandas en relación tanto con el proceso de toma de decisiones como con las acciones motrices puestas en práctica. De modo análogo se hace necesario indagar sobre las cuestiones de naturaleza afectiva, social y ética que está suscitando el propio juego en el contexto real de actuación. Es preciso después volver a una nueva situación en la que los participantes puedan poner en práctica las soluciones elegidas ante los interrogantes que suscita cada situación problema. De este modo se van desarrollando varios ciclos de acción-reflexión sobre el mismo juego, lo que nos permitirá sumergirnos a niveles progresivamente más profundos en relación con el potencial educativo del propio juego, hecho que nos remite a una propuesta de currículo en espiral (Moyles, 1990). La evolución del juego, a partir de aquí, es siempre inédita. De los sucesivos ciclos acción-reflexión derivan orientaciones diferentes que convierten cada propuesta ludomotriz en un tiempo educativo en constante construcción, transformación y cambio y en el que el propio proceso y lo que hay en él de enriquecedor, cobra una especial relevancia. De este modo el juego cooperativo puede ver realizado una buena parte de su singular potencial educativo.

Más allá de la cooperación ludomotriz: hacia una acción educativa de conjunto

En cualquier caso, si vinculamos el juego cooperativo, abordado desde un modelo de enseñanza para la comprensión, con una educación que humaniza, es importante tener en cuenta que no basta con plantear juegos cooperativos y reflexionar con los alumnos, desde el diálogo intersubjetivo, sobre lo acontecido en el propio juego, para ver realizadas todas sus potencialidades pedagógicas. Se hace necesario, además, avanzar hacia una simbiosis entre todo lo que acontece en clase de Educación Física y en torno a ella, porque todo, por acción o por omisión, ejerce su influencia sobre el proceso educativo. Y es preciso, para ello, que, cada día, ante cada persona y cada grupo con los que compartimos el tiempo educativo propio de nuestra área, demos respuesta a algunas cuestiones, de inequívoco contenido ético, que, con la intención de que abran vías para la reflexión, presentamos aquí desde los siguientes interrogantes:

¿Educamos en la libertad? ¿Entendemos la Educación Física como una práctica emancipadora? Y si es así, ¿de qué manera se plasma en el contexto de las actividades lúdicas que se ponen en juego dentro de clase? ¿Creamos cauces para el desarrollo de la responsabilidad en los alumnos? ¿Atendemos a los alumnos en su singularidad? ¿De qué modo? ¿Concedemos importancia al desarrollo de un autoconcepto positivo? ¿Participan activamente los alumnos en las decisiones que se toman en clase? ¿Propiciamos experiencias motrices positivas en todos nuestros alumnos? ¿Suscitamos la reflexión sobre la propia acción motriz? ¿Las propuestas ludomotrices que planteamos estimulan el pensamiento divergente y la creatividad? ¿Atendemos al desarrollo de las habilidades sociales? ¿Concedemos importancia a la educación en la prosocialidad? ¿Damos muestras de sensibilidad? ¿Adoptamos una actitud empática en relación con los sentimientos de los alumnos? ¿Mostramos alternativas para la expresión positiva de emociones y sentimientos? ¿Educamos en la asertividad? ¿Quién esta-

blece las normas de convivencia? ¿De qué modo se llega a ellas? ¿Suscitamos la reflexión sobre el sentido de las normas? ¿Qué hacemos ante las conductas disruptivas? ¿Qué sucede cuando se incumplen las normas? ¿Qué estrategias disciplinarias utilizamos? ¿Actuamos sistemáticamente ante el conflicto? ¿De qué modo? ¿Cómo tratamos las cuestiones de género vinculadas a la actividad física? ¿La evaluación se convierte en un medio compartido para la mejora del proceso educativo, o en un elemento coercitivo para ejercer el control sobre la clase? ¿Reflexionamos sobre los aspectos integrados en el currículo oculto? ¿Trasladamos las conclusiones a nuestra práctica docente? ¿Educa- mos desde la transversalidad? ¿De qué modo orientamos, desde el devenir diario de nues- tra área, la educación en valores?...

Asumido el carácter no neutro de la educación, el hecho que supone tomar partido por una posición coherente en relación con estas cuestiones vinculadas a los procesos de enseñanza, permiti- rá que el sentido intrínsecamente educativo que mantiene el juego motor cooperativo se vea traducido en cada alumno, en cada alumna, en cada grupo, en un crecimiento personal positivo, en unas relaciones interpersonales constructivas y en una cultura de aula auténticamente democrá- tica. Y éste es el primer paso para desarrollar una Educación Física humanizadora, como avan- ce en el camino hacia el desarrollo de un mundo más humano. Una tarea, nada sencilla, sin duda. Y quizás, con una cierta carga de utopía. Pero una utopía posible si entendemos que contribu- yendo a cambiar la pequeña parcela de la reali- dad que vivimos, contribuimos, también, a cam- biar el mundo.

Referencias

- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: MEC – Morata.
- Beltrán, J. (1985). *Psicología Educativa*. Madrid: UNED.
- Cavinato, De Prezzo, Lazzarini & Vetinar (1994). La paz en el juego. En J. Tuvilla. (comp.). *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. Morón-Sevilla: M.C.E.P.
- Crévier & Bérube (1987). *Le Plaisir de Jouer*. Quebec: Institut de Plein-air Québécois.
- Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Vi- sor.
- Graigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Graigordobil, M. (1996). *Evaluación de una interven- ción psicoeducativa en sus efectos sobre la con- ducta social y la creatividad*. Madrid: M.E.C.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Guitart, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir*. Barce- lona: Graó.
- Herzog, W. (1992). La banalidad del bien. Los funda- mentos de la educación moral (1). En *Revista de Educación*; N° 297, pp.47-72.
- Johnson, D. W.; Maruyama, Johnson, R.; Nelson & Skon (1980). Effects of coopeative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis. En *Psychological Bulletin*, N° 89, pp. 47-6.
- Johnson, D. W.; Maruyama, Johnson, R.; Nelson & Skon (1981): Group processes: influences of student – student. Interaction on school outcomes. En J. H. Mc. Millan (ed.). *The Social Psychology Of Learning*. New York: Academic Press.
- Lawter, J. D. (1993). *Aprendizaje de las habilida- des motrices*. Barcelona: Paidós.
- López, Monjas & Pérez (2003): *Buscando alterna- tivas a la forma de entender y practicar la edu- cación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Martínez & Buxarrais (2000). Los valores en la Edu- cación Física y el deporte escolar. En *Aula De Innovación Educativa*; N° 91, pp. 6-9.
- Mender, Kerr, & Orlick (1982). A cooperative games program for learning disabled children. En *International Journal Os Sports Psychology*, N° 13, pp. 222-233.

- Monjas, I. (1993): *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. Pehis. Salamanca: Trilce.
- Moyles, J. R. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: M.E.C.- Morata.
- Omeñaca & Ruiz Omeñaca (1999): *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Graó.
- Omeñaca, Puyuelo, Ruiz Omeñaca (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Orlick, T. (1990): *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (1996): Los universales de los juegos deportivos. En *Praxiología Motriz*. Revista científica de las actividades físicas, los juegos y los deportes; Nº 0, pp. 15-29.
- Pavía, V. (coord.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ruiz, J. V. (2001): Las actividades motrices cooperativas como recurso didáctico en la educación social. Posibilidades y limitaciones". En *Actas*. I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Ruiz, J. V. (2002): Actividades cooperativas y educación en valores. En *Actas*. II Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz, J. V. (2003): Cooperación y coherencia curricular: hacia una orientación ética de la Educación Física. En *Actas*. III Congreso Estatal y I Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid: La Peonza.
- Ruiz, J. V. (2004 a): Las actividades físicas cooperativas: una oportunidad para ampliar el valor educativo de nuestra área curricular. En *Tándem*. Didáctica de la Educación Física. Nº 14; pp. 33-43.
- Ruiz, J. V. (2004 b): *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz, J. V. (2007): *Educación Física para la escuela rural. singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: INDE.
- Slavin, R. E. (1983): *Cooperative Learning*. New York. Longman.
- Slavin, R. E. (1992): Aprendizaje cooperativo. En Rogers & Kutnick (comps.): *Psicología Social De La Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- Thorpe, R. (1997): La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En Devis & Peiró: *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E. (1989): *Juegos Motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1994): *Aplicación Del Juego Tradicional Al Curriculum De Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Álvarez, Aragunde, García, Grana, Fernández, Maestu, Pazos, Rey & Sánchez (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Vásquez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- Ziegler, S. (1981). The effectiveness of cooperative learning teams for increasing crossethnic friendship: additional evidence. En *Human Organization*, Nº 40, pp. 264-268.