

UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

JUEGOS COOPERATIVOS EN LA FORMACIÓN Terciaria DE EDUCACIÓN FÍSICA

MAESTRANDA: MARÍA DEL ROSARIO PELLEGRINO

DIRECTOR: DR. NAHUEL AURELIO LUENGO

FECHA ACTUALIZADA DE ENTREGA: 04 DE OCTUBRE DE 2023

Tabla de Contenido

• Resumen.....	4
• Introducción	5
• Definición del problema.....	6
• Objetivos	9
○ Generales.....	9
○ Específicos.....	9
• Antecedentes	10
○ Marco Teórico.....	20
○ Institución.....	52
• Propuesta de intervención	53
○ Detalle y fundamentación de actividades.....	56
○ Cronograma de trabajo.....	58
○ Metas y factibilidad.....	61
○ Evaluación y monitoreo.....	65
• Conclusiones	76
• Recomendaciones.....	79
• Bibliografía	81
• Anexos	88
○ Guía de orientación para Entrevista con el director de la Institución ...	88
○ Modelo de Cuestionario para Estudiantes de Educación Física del I.S.P.C.	89

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios, creador y motor de vida.

A la Universidad.

A todo el personal docente, especialmente a: Patricia Aschieri, Filimer Ferro, Graciela Cappelletti y Guillermo Quiña.

A mi director, el Dr. Nahuel Aurelio Luengo, por su compromiso y dedicación.

A Valeria Poggi, compañera y sostén en esta gran aventura.

A la Dra. Fernanda Molina, al Prof. Daniel Naveiras y al Prof. Emiliano Torrez, por sus valiosos aportes.

Al Instituto Superior Palomar de Caseros (I.S.P.C), sobre todo a Horacio Bernardi.

A Jaime Perczyk, quien sin saberlo, inspiró este trabajo.

DEDICATORIA

A mi amado esposo Emiliano Torrez, compañero, colega y amigo. Quien también aportó a este trabajo.

A mis hijos, Maximiliano y Joaquín Torrez Pellegrino

A mi familia primaria y a mi familia política.

A mis amigos y seres queridos.

JUEGOS COOPERATIVOS EN LA FORMACIÓN Terciaria DE EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

El presente Trabajo Final de Intervención, correspondiente a la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), aborda el tema “Los Juegos Cooperativos en la Formación Terciaria de Educación Física”. El objetivo es promover los juegos cooperativos en la formación de profesores de Educación Física del I.S.P.C. como alternativa a las estructuras y lógicas de oposición, presentándolos como un contenido específico del área.

Se propone una modalidad de taller de 4 encuentros en el Instituto Superior Palomar de Caseros, terciario de Educación Física de gestión privada, ubicado en la localidad Ciudad Jardín Lomas del Palomar dentro del partido Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. Se dirige a todos los estudiantes (de diferentes años y turnos) del profesorado de Educación Física de dicho instituto, con un cupo de hasta 24 personas. En cada encuentro se conforman al azar grupos operativos de entre seis a ocho personas aproximadamente, que se ocupan de registrar los juegos cooperativos que conocen, crear nuevos de manera colectiva a partir de la experimentación, y reflexionar sobre lo acontecido.

Si bien, no fue posible implementar el proyecto, así como tampoco evaluarlo (debido a las medidas implementadas por la pandemia por COVID-19), sumado a que el objetivo principal no pudo divisarse con integridad, sí se cumplieron los objetivos específicos. En primer lugar, se logró fundamentar teóricamente la diferenciación de los juegos cooperativos como temática y su inclusión en la formación de profesores de Educación Física. En segundo lugar, se presentó el diseño de la propuesta, aunque no pudo evaluarse su funcionamiento, ni pudieron verse los resultados. Además, se diferenció de manera teórica las características del juego cooperativo y algunas de sus dimensiones de análisis a partir los autores que desarrollan el tema.

Introducción

Se pretende, a partir de este proyecto de intervención diseñado para ser llevado a cabo en el año 2021 en el marco de la Maestría de Educación Física y Deporte en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), promover a los juegos cooperativos dentro de la formación de profesores de Educación Física. Esta necesidad surge de la incongruencia entre la formación que reciben los profesores de esta área y lo que se les exige que enseñen en los distintos años, desde el nivel inicial al nivel secundario dentro de la educación formal.

Lo que ocurre es que la Resolución 2432/09, que es la que rige la formación de los Profesores de Educación Física, no ubica a los juegos cooperativos como contenido del plan de estudios (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2009). Sin embargo, una vez recibidos, los docentes se ven orientados a enseñar estos juegos porque están prescriptos en los distintos niveles del sistema educativo (DGCyE, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2018, 2019, 2022).

Esta intervención se planificó para ser aplicada en cualquier institución terciaria que forme profesores de Educación Física en el marco de la Resolución 2432/09. Se elige como institución posible para promover los juegos cooperativos en dicha formación al Instituto Superior Palomar de Caseros (I.S.P.C), por mostrarse disponible para participar del proyecto. Es de gestión privada y se ubica dentro de la Provincia de Buenos Aires, en la localidad de Ciudad Jardín Lomas del Palomar perteneciente al partido de Tres de Febrero.

El abordaje de esta temática posibilitaría no solo la ampliación del campo disciplinar, sino también la profundización de un contenido a enseñar en el nivel inicial, primario y secundario que, sin embargo, no forma parte de manera prescripta, del programa de estudios del Profesorado de Educación Física. Debido a que este proyecto tiene una relevancia teórico-práctica en las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, podría impactar positivamente dentro de la disciplina.

De esto, se despliega la importancia de ubicar a los juegos cooperativos como práctica corporal específica dentro del campo de la Educación Física en la Argentina, diferenciada de otros conceptos o contenidos; así como también la necesidad de promover su desarrollo y divulgación. Entonces, ¿Qué son los juegos cooperativos en Educación Física? ¿Es posible y necesario promoverlos en la formación de profesores de Educación Física?

Para darle curso a estas preguntas, en un primer momento, se construirá el problema y se lo delimitará. Luego se plantearán los objetivos generales y específicos. Se retomarán los antecedentes más relevantes sobre el tema y se dará cuenta de la importancia de este proyecto en relación a los vacíos de conocimiento y de aplicación. Seguidamente, se plantearán las bases teóricas que le dan sustento y se expondrán las características de la institución elegida para llevarlo a cabo. Posteriormente, se definirá la propuesta de intervención a través de la descripción de: el detalle y la fundamentación de actividades, el cronograma de trabajo, las metas y la factibilidad de la propuesta, las formas de evaluación y monitoreo. Finalmente, se presentarán las conclusiones elaboradas a partir de la revisión de todo el trabajo.

Definición del problema

La formación terciaria de Profesores de Educación Física en el Instituto Superior Palomar de Caseros (en adelante I.S.P.C) se encuentra dentro del marco de la Resolución 2432/09, establecida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2009). En dicho documento, se establece que el título correspondiente a esta formación es el de “Profesor de Educación Física”. Este título habilitaría a quienes hayan finalizado dichos estudios, a ejercer en los diferentes niveles del ámbito educativo.

En dichos niveles, el juego cooperativo es un contenido a enseñar prescripto en cada diseño curricular (DGCyE, 2006, 2018, 2019, 2022). Así, el juego cooperativo no solo se menciona con diferentes sentidos en los diseños curriculares correspondientes a los distintos niveles educativos, sino que además aparece como contenido específico del área de Educación Física, desde nivel inicial hasta 2° año de la secundaria inclusive. Luego, en 3° año de secundaria no aparece la cooperación dentro de los contenidos, pero sí dentro de los propósitos como una de las capacidades sociales y relacionales que posibilitan la estructuración de normas y reglas; y aparece también en las orientaciones didácticas. En 4° y 5° año de secundaria, la cooperación se encuentra enlazada al juego deportivo y al deporte escolar, por un lado, y a la naturaleza, por el otro. Y en 6° año del mismo nivel, la cooperación se vincula a la construcción del deporte escolar y a la naturaleza.

Sin embargo, en el diseño curricular correspondiente a la formación de profesores de Educación Física las referencias explícitas a los juegos cooperativos son nulas como contenido específico y diferenciado (DGCyE, 2009). De esta manera, el Profesor de Educación Física, se ve orientado a enseñar juegos cooperativos en los distintos niveles del sistema educativo, porque los diseños curriculares de los distintos años así lo sugieren. Pero no se garantiza al juego cooperativo como un contenido a aprender dentro de su formación docente (DGCyE, 2009). ¿Cómo se hace para enseñar un contenido para el cual no se fue formado?

En este sentido, es necesario tener en cuenta que el mismo diseño curricular para esta formación se define a sí mismo como “una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social” (DGCyE, 2009, p.5), de carácter abierto en cuanto a su producción. Esto último implica una intención manifiesta de que esté vinculado a aquellos procesos tanto de reflexión como de discusión que ocurren en las instituciones. Entonces, el currículum es construido en base a un proceso participativo. Por eso, es mucho más que un espacio dedicado a la transmisión de conocimientos, es un asunto político con implicaciones científicas. Es una propuesta formativa que establece posiciones tanto en torno a los sujetos como a las culturas y la sociedad: produce y nos produce (DGCyE, 2009).

Es decir, no se puede definir el currículum solamente por lo que se establece en un documento, porque también se vincula a lo que efectivamente se realiza en la práctica, es decir al currículum en acción (de Camilloni, 2001). Además, los intersticios de su estructura le confieren una función creativa. Esto significa que los docentes pueden innovar y moldear el diseño de la norma prescripta (Frigerio, 1991). Sin embargo, el cambio en las prácticas de Educación Física no depende ni de la actitud, ni de la voluntad, porque tanto la actitud como la voluntad se estructuran a partir de los discursos históricos (DGCyE, 2009).

Por otra parte, en dicha resolución, se plantea como horizonte formativo visualizar la subordinación histórica de la Educación Física, naturalizada tanto a nivel teórico como práctico, generando una ruptura a nivel epistemológico, curricular y de la formación. Según el documento, esta subordinación se debe a que la Educación Física se basa en otras disciplinas, y es influenciada por el deporte en su dimensión hegemónica, competitiva y dependiente de las leyes del mercado. Por ello, el mismo escrito propone que los futuros docentes se replanteen su posicionamiento respecto a la configuración que les pertenecen y habiliten otros modelos de

juego para atravesar las concepciones tradicionales y ampliar los horizontes de las prácticas lúdicas (DGCyE, 2009).

Sin embargo, se le destina 64 horas a la Didáctica de las prácticas lúdicas en toda la carrera, comparado a las más de 384 horas dedicadas a la Didáctica de las Prácticas Deportivas. Esto muestra que, en el discurso se habilita la inclusión de alternativas, pero en los hechos, el mismo diseño ubica a los juegos de oposición y al deporte en un lugar preponderante en la formación, prescripto desde la organización de materias hasta los contenidos de las mismas. Cabría preguntarse entonces “¿en qué medida refuerza o debilita las apreciaciones, usos y valores hegemónicos en un contexto y momento dados?” (Barbero González, 1998, p. 25). De ahí, la importancia de reflexionar acerca de la propia experiencia formativa (DGCyE, 2009) y acerca del por qué y el para qué de la praxis docente, teniendo en cuenta las consecuencias que se derivan de las practicas competitivas y cooperativas sobre todo en la infancia (Velázquez Callado, 2004).

Vinculado a esto, Velázquez Callado (2004) deduce de los estudios analizados sobre el tema, que a pesar de las evidentes ventajas de las actividades cooperativas por sobre las competitivas, la razón principal por la cual estas últimas son dominantes en las clases respecto de las primeras, es el vacío en cuanto a este tema en la formación del profesorado, lo que hace a su vez que se justifique la predominancia de las actividades competitivas en los programas escolares. Y señala, a partir de una encuesta realizada a 30 profesores de Educación Física en España, que

curiosamente ninguna persona manifestó su falta de formación inicial ni su desconocimiento de recursos sobre actividades cooperativas y su uso didáctico, si bien en entrevistas personales posteriores a la realización de esta encuesta fue, entre los docentes, una de sus quejas más repetidas. (p. 31).

Sin embargo, el solo hecho de incorporar una unidad didáctica o una sumatoria de actividades cooperativas no sirve para que los estudiantes aprendan a cooperar, a ser solidarios, etc. (Velázquez Callado, 2004). Sumado a que, diversas dificultades pueden presentarse en la enseñanza de juegos cooperativos (Omeñaca Cilla, Puyuelo y Ruiz Omeñaca, 2001; Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005; Velázquez Callado, 2004). Entre estas dificultades se encuentran el egocentrismo, el favoritismo intragrupal, la tendencia a la competición y el respeto a la individualidad, el incumplimiento de las reglas de juego, la reacción hacia los menos capaces, el clima social de clase (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005). Por eso es necesario que el

docente tenga en cuenta estas posibles situaciones, el porqué de estas, y esté capacitado para responder a ellas (Velázquez Callado, 2004). Se requiere, entonces, de un desarrollo profesional continuo para tener éxito en la implementación de este tipo de actividades (Gil Madrona y Naveiras, 2007) e inclusive para realizar estudios empíricos que resulten necesarios sobre el tema (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Por lo tanto, en relación a lo expuesto, y teniendo en cuenta que pesar de que la literatura valora positivamente a las actividades cooperativas en el plan educativo, pero que el profesorado sigue sin desarrollar programas que incluyan la cooperación (Velázquez Callado, 2004), las actividades con estructura cooperativa deben recibir una mayor atención que la brindada hasta el momento (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005). De ahí la necesidad de incorporar un taller extracurricular de juegos cooperativos en el Profesorado de Educación Física del I.S.P.C.

Así, se propone a los juegos cooperativos como una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física y, a la visión utilitaria (Omeñaca Cilla et al., 2001). Se incluyen como espacio de búsqueda y de creación de alternativas, no para eliminar la competencia, sino como formas de recreación y como espacios para vivir nuevas alternativas, que a su vez logren ser experiencias formativas (Brown, 1990).

Objetivos

Generales.

Promover los juegos cooperativos en la formación de profesores de Educación Física del I.S.P.C. como alternativa a las estructuras y lógicas de oposición.

Específicos.

- Fundamentar teórica y metodológicamente, tanto la diferenciación de los juegos cooperativos como temática, como su inclusión en la formación de profesores de Educación Física.

- Diseñar una propuesta de intervención que sea congruente con la teoría de los juegos cooperativos y que permita la construcción colectiva del conocimiento, y evaluar su funcionamiento.
- Diferenciar las características del juego cooperativo y de sus dimensiones de análisis respecto de otros contenidos en la formación de profesores de Educación Física.
- Articular las consideraciones teóricas y las pertenecientes a la propuesta de intervención.

Antecedentes

Fraile Aranda (2002) realiza una experiencia investigación-acción como formación permanente de un grupo de profesores de Educación Física. Su trabajo ofrece una alternativa a la formación tradicional con una metodología activa, colaborativa y democrática. A través del mismo, intenta potenciar una formación profesional basada en el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión del profesorado sobre su práctica, y la autonomía docente. La finalidad es comprobar si la propuesta responde a las necesidades de formación de los docentes participantes, por medio del análisis de los cambios que experimentaron en el seminario propuesto.

Las actividades que se desarrollaron fueron, en principio, observar, recoger datos y analizar la propia labor, a los fines de detectar los problemas del aula. Luego se elaboraron materiales curriculares, concretamente unidades didácticas, para resolver dichos problemas. Posteriormente se pusieron en práctica, en simultáneo con una recogida de datos hacia una mejora de la acción educativa. Se intercambiaban las experiencias y, de manera colaborativa a través del trabajo grupal, se analizaban y debatían los problemas, así como sus posibles soluciones. Por último, se analizó el proceso y se establecieron conclusiones finales con el fin de producir nuevas intervenciones.

Se observaron mejoras profesionales en la actuación de los profesores participantes, entre las que se destacó una mayor autonomía profesional, la utilización de metodologías activas que incorporan nuevos conocimientos y nuevos contenidos en la búsqueda de una alternativa a una Educación Física técnica y utilitarista, y una actitud más democrática hacia el estudiantado.

Luego, Bantulà Janot (2004) hace una recopilación de juegos cooperativos que van destinados no solo a niños y niñas, sino también a profesionales de la enseñanza que se forman permanentemente y a estudiantes universitarios que aspiran a ser futuros docentes. Clasifica estos juegos en: juegos de presentación y conocimiento grupal, juegos de contacto, afirmación, estima y confianza, juegos de percepción y discriminación sensorial, juegos de equilibrio, juegos de expresión corporal, juegos de observación y atención, juegos de organización espacial y temporal, juegos de recreación con paracaídas, juegos de animación, y juegos de distensión y vuelta a la calma.

Generelo, Julián, Zaragoza y Delgado (2006) también realizaron una propuesta de trabajo colaborativo, pero en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, como innovación en dos dimensiones: curricular y personal. Los objetivos del estudio se relacionaban con la innovación educativa en pos de beneficiar la formación del futuro Maestro especialista en Educación Física. Pretendían así, valorar el efecto que producen ciertos contenidos en dicha formación, conocer la opinión de los estudiantes acerca de la relación entre el compromiso fisiológico y la intervención del docente, conocer el aprendizaje de los conceptos involucrados en la experiencia; y valorar si se contribuye a una percepción de Educación Física más interrelacionada o global.

Para ello, llevaron a cabo un plan de intervención que incluyó reuniones del equipo docente, redacción de escritos comunes y en equipo, la charla de un compañero experto, temas comunes, trabajo en conjunto en dos asignaturas y espacio común de docencia. Evaluaron una muestra de 90 sujetos a través de metodologías cuantitativas y cualitativas. Entre los resultados, se destaca el alto grado de satisfacción del estudiantado con la actividad planteada, de lo que se desprende que se estima positivamente la estrategia propuesta para la formación de los futuros docentes, y que los estudiantes relacionan el compromiso fisiológico con la intervención docente.

Por otra parte, en Chubut, Argentina, se realizó una experiencia de intervención: se desarrolló un programa basado en el proyecto de juegos cooperativos de Callado en Valladolid (España) adaptándolo a la realidad de la escuela en la que se llevó a cabo. Este programa tuvo una duración de tres años (de 2004 a 2006) y se llevó a cabo en la Escuela Provincial N° 181 de la localidad de Puerto Madryn en 1° y 2° del E.G.B, turno mañana. Se tomó un grupo de cada turno como grupo de referencia al que no se aplicó el proyecto.

Si bien en el escrito se deja en claro la postura a partir de la cual se lleva a cabo el proyecto, tomada en la articulación de diferentes autores, y también se deja en claro los contenidos y unidades a abordar, no se explicita claramente el encuadre del programa, ni su relación con los juegos cooperativos, así como tampoco se hace referencia a qué se entiende por “juegos cooperativos” ni a cómo se desarrollan concretamente en el programa. Proni (2007) concluye que:

Si bien aún no se llegó al final del programa, este va dando los resultados esperados en relación a la práctica del mismo, una clase semanal de Educación Física, y que está a veces está perturbada por la problemática interna del establecimiento, como la organización de recreos, ausencia de docentes, feriados, etc. (...) Creemos que estos proyectos deberían tener mayor carga horaria asignada a los mismos, para poder llevarlos adelante con todo lo que se necesita para obtener resultados relevantes. (pp.54,55).

Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011) toman una muestra en España de 284 estudiantes universitarios de Educación Física y de educación primaria con el objetivo de proporcionar orientaciones para ayudar a profesionales de la Educación Física a tomar decisiones vinculadas a las emociones. Para ello utilizaron un diseño cuasi-experimental basado en un cuestionario acerca de las emociones luego de participar diferentes tipos de juego. Analizaron los datos según los árboles de clasificación. Compararon los resultados en los diferentes dominios de acción motriz, y demostraron que los juegos cooperativos activaron las emociones positivas más intensas entre los estudiantes universitarios. Según estos resultados, concluyen que el tipo de juegos es la primera decisión importante a tomar para educar emociones.

Cerdas Agüero (2013) presenta y sistematiza experiencias y aprendizajes de grupos de docentes, de educación primaria del Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, que participaron de los talleres de juegos cooperativos para la Paz que se implementaron en el Instituto de Estudios Latinoamericanos (IDELA) desde el 2006 a través de la actividad de extensión Aula Activa. Realiza el artículo a partir del material producido directamente por los participantes en dichos talleres.

En él, describe la propuesta realizada, cuyos objetivos se enraízan en generar espacios de Educación para la Paz a través de actividades lúdicas y vivenciales que fomenten el trabajo en equipo y la paz, el liderazgo cooperativo, la resolución de conflictos, el diálogo, la comunicación

efectiva, el respeto y la no violencia; y la metodología utilizada, grupal participativa, que se basa en dos dimensiones “el arte de trabajar en equipo” y “el arte de construir la paz”. Fundamenta el porqué de los juegos cooperativos, describe las experiencias vinculadas con las autopercepciones y los autoconceptos, con las necesidades personales y grupales, laborales, sociales e institucionales de los docentes, y delinea los aprendizajes cognoscitivos, actitudinales, de valores y de habilidades que se construyen por medio del encuentro.

Concluye que los juegos cooperativos permiten articular los aprendizajes de la propia historia personal con el proceso de aprendizaje actual, que a su vez influencia las acciones futuras. Desarrollan las relaciones humanas, la resolución alternativa de conflictos, las responsabilidades tanto individuales como colectivas, la creatividad, etc. Generan oportunidades para el aprendizaje conjunto, a la vez que se reconocen y aprecian las diferencias. Además, debido al espacio que se crea, ocurre un encuentro entre los protagonistas y los participantes se sienten más participativos. Son los participantes los que describen sus vivencias y lo que han aprendido. Como parte del trabajo, se visualiza la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo y de generar espacios que salgan de lo tradicional para formular nuevas propuestas.

Por su parte, Pérez (2014) realiza su tesis doctoral a través de una investigación-acción sobre el aprendizaje cooperativo en un Centro Rural Agrupado. Se pregunta por la transformación del alumnado, las maestras y la docencia a partir de la aplicación de metodologías cooperativas. Entre los objetivos del trabajo, se destacan: comprobar las mejoras en el alumnado de educación primaria, conocer la utilidad del aprendizaje cooperativo para la educación en valores y la educación inclusiva, conocer el proceso de transformación de las maestras de primaria, descubrir estrategias y prácticas que permitan el éxito en su aplicación, determinar su adecuación para su utilización en escuelas rurales, e identificar las barreras y así como las estrategias que han surgido para superarlas.

Se elige como metodología un diseño cualitativo, y el método de investigación-acción que a su vez se aborda como un estudio de caso. Se lleva a cabo durante un año lectivo, en tres aulas multinivel ubicadas en dos localidades de la provincia de Ávila, perteneciente a la comunidad de Castilla y León, España. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos: diario estructurado del maestro; entrevista focalizada al maestro, análisis de fotografías, cuestionario abierto al alumnado, documentos del alumnado (fichas de trabajo, murales, evaluaciones, exámenes, test), y la observación no participante del investigador.

Los resultados, se analizaron en diferentes vías. En cuanto a su aplicación, se observaron dificultades en el desarrollo inicial, pero como metodología ofrece a su vez algunas ventajas anudadas a la transformación de los aprendizajes y a al desarrollo social solidario. El aprendizaje a través de la cooperación se sostiene en las recompensas grupales producto de la ayuda y la interacción entre pares. La cooperación fomenta la resolución de conflictos, valores como el respeto y la solidaridad, y la inclusión (en cuanto a presencia, participación y progreso) ya que como los resultados no se consiguen si no trabajan todos mancomunadamente, las singularidades enriquecen la tarea.

En otra dirección, el aprendizaje cooperativo se considera un buen instrumento para la formación. La forma de trabajo, ligada al hecho de colaborar y compartir entre profesionales los conocimientos y las experiencias, trajo como consecuencia estrategias orientadas a aplicar los conocimientos teóricos hacia la transformación de las aulas. Así, se trataba de solucionar problemáticas de manera común. A su vez, se detectaron cambios en la configuración áulica: la distribución de las mesas, la estabilidad de los grupos, la heterogeneidad, el número de estudiantes en un grupo a los fines de asegurar la participación de todos, y la evaluación como instrumento para re-encaminar la labor.

Por otra parte, la utilidad que encontró el autor al aprendizaje cooperativo, se encierra en la comunicación para mejorar el clima social y reconstruir los aprendizajes. La metodología como parte del diálogo, permite aprender y divulgar lo aprendido (por la confrontación de puntos de vista que enriquece los aprendizajes, por la aceptación de la diversidad de idea y la puesta en común de los aprendizajes). Es necesario aclarar, que se requiere de tiempo y de una adecuada estructuración metodológica.

En cuanto a otro de los objetivos planteados, pudo aplicarse a aulas multigrado, para ello fue oportuna la unificación de contenidos a través de la creación de actividades cooperativas. Entre los beneficios, las maestras resaltaron: una mayor relación entre los estudiantes en un sentido social e independiente de la edad, una sensación de mayor apoyo emocional, una mayor implicación en la tarea, un mayor aprendizaje por la influencia en la comprensión de los contenidos. A su vez, se redujo la ansiedad en las maestras al verse capacitadas para atender a todos los estudiantes y a aquellos que presentaban dificultades en el aprendizaje.

En otra vía, una de las barreras que aparecieron al comenzar el estudio, a pesar de que numerosas investigaciones aseguran el éxito de la metodología, los profesores continúan

evitando su aplicación. Asimismo, en más de una oportunidad las maestras percibieron que no obtenían buenos resultados por su forma de implementación, lo que se fue solucionando en las reuniones a través de la búsqueda de alternativas. También entre las barreras, surgió el miedo a perder el control. Variados problemas fueron asomando en la implementación del aprendizaje cooperativo y fueron solucionándose, como: la participación igualitaria, la socialización, el uso de recompensas, los conflictos y su resolución, entre otros.

Velázquez Callado (2015) realiza un estudio exploratorio con el objetivo de conocer cómo conciben el aprendizaje cooperativo los docentes españoles de Educación Física y el modo en que lo implementan en sus clases de Primaria y Secundaria. Para ello, aplicaron un cuestionario a 198 profesores españoles de Educación Física. Los resultados muestran que el aprendizaje cooperativo es una metodología poco implementada en Educación Física y que es concebida por los docentes del área desde un punto de vista aproximado al juego cooperativo. El autor propone un nuevo enfoque más amplio: la coopedagogía, cuya intención sería permitir que el alumnado aprenda a cooperar y que use la cooperación para aprender en Educación Física. Así, se puede incluir a los juegos cooperativos, entre otros, como un paso más del recorrido hacia un punto más avanzado.

Córdoba Jiménez et. al. (2016) elaboran un artículo con el objetivo de describir la influencia que tuvo un grupo de trabajo sobre aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la identidad personal y docente de sus miembros. El grupo de trabajo corresponde a Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La metodología empleada es el relato autobiográfico a través de la historia de vida colectiva. Y, si bien se narra en primera persona del singular, se inscribe en un proceso de escritura colectiva. Se concluye que la pertenencia a un grupo es fundamental para el crecimiento profesional y personal de un docente. Que las propuestas de formación permanente colaborativa, como los grupos de trabajo, promueven el compartir y contrastar tanto experiencias, como ideas y pensamientos e ideas, así como también exponerlas en comunidad; y generan sinergias entre sus miembros. Se destaca la importancia de la formación permanente y el apoyo entre docentes como procesos de aprendizaje colectivos.

Cañabate Ortiz, Tesouro Cid, Puiggali Allepuz y Zagalaz Sánchez (2019) realizan una investigación acerca de la experiencia y conocimientos de 36 profesionales de la Educación Física activos, con el objetivo de observar la situación de la disciplina y la intención de compartir

las diferentes visiones en cuanto a propuestas para mejorar la formación. Aplicaron un cuestionario ad hoc a fin con preguntas abiertas de evidenciar los problemas de enseñanza, la importancia y el impacto social de la Educación Física a nivel educativo.

Según los encuestados, las grandes innovaciones conceptuales en Educación Física se vincularían al trabajo en valores y actitudes, nuevas estrategias de aprendizaje, trabajo de las competencias básicas y desarrollo de competencias para la vida, y trabajo cooperativo. En cuanto a las características de la práctica para que los alumnos tengan éxito, consideran que deben ser motivadoras y reflexivas, deben proporcionar experiencias motrices variadas y contextualizadas. En relación a las estrategias y procesos formativos del profesorado, si bien no optan por tipo en concreto (masters, cursos, talleres, seminarios) opinan que es necesaria la formación continua y el intercambio de experiencias entre profesores de Educación Física y otros docentes. Además, ubican al aprendizaje significativo y al trabajo cooperativo como condición para la participación en las clases. Por último, la motivación y creatividad, en primer lugar, y luego el trabajar en grupos, son considerados condiciones y factores del éxito de la Educación Física en tanto materia curricular. Por último, opinan que el docente que necesita la escuela hoy debe saber trabajar en equipo.

Concluyen, entre otras cuestiones, que la mayoría considera que la motivación es condición y factor del éxito de la Educación Física, en tanto materia curricular. Según la perspectiva de los docentes, se debe promover el trabajo cooperativo. Asimismo, valoran el trabajo en equipo y otorgan mucha importancia a la formación continua.

Naveiras (2019) conceptualiza al juego cooperativo basándose en su experiencia de 8 años de trabajo. Su elaboración gira en torno al espacio de acción, a las reglas y campo de aplicación hasta acciones positivas, y a la colectivización del grupo. Además, ilustra con una viñeta extraída de una clase, como impacta en los sujetos y en los grupos.

Levoratti (2022) estudia los planes y programas de la formación de profesores de Educación Física de la Universidad de la Plata, sus contenidos y enfoques conceptuales con el objetivo de analizar los procesos de configuración de las discusiones sobre el cuerpo, en dicha formación, entre los años 1953 y 1999. Concluye que la centralidad del cuerpo resultó de los debates que surgieron a partir de 1960 y fue asignada durante la reforma de 1990.

Hasta aquí se han ubicado los principales antecedentes según su orden cronológico. Es necesario, y a modo de síntesis, reorganizar lo dicho según la dimensión de cada uno de los

aportes. En esta dirección, se encuentra como antecedente teórico, el estudio exploratorio de Velázquez Callado (2015) que realiza con docentes españoles de Educación Física. Aunque este trabajo no focaliza en la temática en cuestión sino en el aprendizaje cooperativo, muestra que los profesores lo confunden con el juego cooperativo, y que, a su vez, es una metodología poco implementada en Educación Física. En este sentido, los resultados se vuelven un aporte valioso, porque en cierto punto, manifiestan tanto la necesidad de formación como de la construcción y profundización en el tema.

De la investigación de Cañabate et al. (2019) con profesores de la Educación Física activos, si bien no es un escrito referido específicamente a juegos cooperativos en la formación terciaria, se extrae que es necesaria la formación continua y el intercambio de experiencias. Son los docentes los que se refieren al trabajo cooperativo, al trabajar en grupos en las clases y al trabajar en equipo entre docentes. Conceptos que están íntimamente vinculados a este proyecto.

Siguiendo con esta reorganización, otro antecedente teórico es la recopilación española de juegos cooperativos que realiza Bantulà Janot (2004), y que destina a profesionales y a estudiantes de la enseñanza. En este precedente, los juegos cooperativos se ubican como temática central, y se vinculan a la formación docente.

El trabajo de Naveiras (2019) también se ubica como un aporte teórico sobre el Juego Cooperativo, basado en su experiencia práctica durante 8 años de trabajo. Se subraya de este trabajo su valor como antecedente argentino del tema, aunque no hace una referencia explícita a la formación en el nivel terciario.

En cuanto a aportes a partir de la participación en experiencias, se encuentra el trabajo de Lavega et al. (2011) en España con estudiantes universitarios de Educación Física y de educación primaria que participaron en diferentes tipos de juego. Es un primer antecedente que vincula la participación en experiencias, tal como pretende este proyecto, y la formación de estudiantes de Educación Física. Si bien, los juegos cooperativos no son el eje principal, lo que aporta a este proyecto es, por un lado, la conclusión que extraen acerca de la importancia del tipo de juegos en la toma de decisiones, aunque las vinculan a la educación de las emociones, y por el otro, que demostraron que los juegos cooperativos activan las emociones positivas más intensas entre los estudiantes universitarios.

La experiencia investigación-acción que realiza Fraile Aranda (2002) en España, es también un antecedente en la formación docente porque intenta superar la formación academicista a

través de la participación activa y del trabajo colaborativo como alternativa. Aunque se realiza como formación continua de docentes en ejercicio, y no en la formación de futuros profesores de Educación Física, al igual que este proyecto se enraiza en el trabajo colaborativo para la resolución de problemas, en la autonomía profesional basada en la participación activa, en la producción de estrategias de enseñanza, en la reflexión de la propia práctica y en el rol docente en el proceso de investigación en el área. De este trabajo se destaca la apuesta por la construcción colectiva del conocimiento en la formación docente.

Generelo et al. (2006) también realizaron una propuesta de trabajo colaborativo en España, pero en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física, lo que permite aproximarse aún más a la temática planteada. Del escrito, se valora la intención de conocer la opinión de los formandos acerca de la aplicación de las intervenciones.

Existen a su vez, experiencias de participación referidas al aprendizaje cooperativo, y aunque es un constructo diferente, se encuentra vinculado al concepto de juegos cooperativos tal como demostró Velázquez Callado (2015) y como se explicara en el apartado de “Marco teórico”. Tanto es así, que los objetivos de la investigación-acción realizada en España, con maestras de primaria y sus alumnos, por Pérez (2014), se asemejan a esta propuesta, y sus conclusiones podrían ser aplicables a esta temática.

Conocer la utilidad de lo cooperativo, como plantea su proyecto, puede leerse como una de las dimensiones de su fundamentación, y conocer el proceso de transformación docente como faceta de evaluación del mismo. Así también, descubrir las estrategias y prácticas que permitan el éxito en su aplicación, determinar su adecuación para su utilización, e identificar las barreras y las estrategias que se han construido para superarlas, forma parte de la construcción colectiva del conocimiento en torno a los Juegos cooperativos como temática diferenciada dentro del campo disciplinar.

Córdoba Jiménez et al. (2016) hacen su desarrollo en función de un grupo de profesores de Educación Física en España. Y, si bien también parten del aprendizaje cooperativo y no de los juegos de cooperativos, sus conclusiones se vinculan a este proyecto, entre ellas que la pertenencia a un grupo es fundamental para el crecimiento profesional y personal de un docente, que las propuestas de formación colaborativa, promueven el contrastar experiencias e ideas, y el compartirlas en comunidad, que se producen sinergias entre quienes participan. Se resalta de su

aporte, la importancia de la formación permanente y el apoyo entre docentes como procesos de aprendizaje colectivos.

El trabajo de Cerdas Agüero (2013) con grupos de docentes que participaron de talleres de juegos cooperativos en Costa Rica, aunque no se refiere a la formación de Educación Física, es un antecedente sobre juegos cooperativos y docencia. Ofrece fundamentación sobre los juegos cooperativos, describe las experiencias y los aprendizajes que se construyen por medio del encuentro, así como también las necesidades de los docentes. Visibiliza la necesidad de formular nuevas propuestas y de fortalecer el trabajo en equipo. El aporte de este trabajo radica en el lugar de los participantes en la construcción de saberes que aportan a su propio hacer.

Por último, se encuentran tres antecedentes argentinos. El escrito de Levoratti (2022) que, a partir del estudio de los planes y programas de la formación de profesores de Educación Física en la Universidad de la Plata, realiza una elaboración teórica, y que si bien, no concierne a los juegos cooperativos, podría considerarse un precedente en cuanto a trabajo en la formación de Educación Física en Argentina. La conceptualización de Juegos Cooperativos que realiza Naveiras (2019), que contrariamente, se refiere a los juegos cooperativos, pero no los vincula a la formación en Educación Física. Y, el trabajo de Proni (2007), que sí alude a la temática planteada y que a su vez parte de la participación de experiencias, pero que se realiza en el nivel primario, y del que además no se encontraron registros de su desenlace.

En este apartado se desarrollaron los principales antecedentes sobre el tema. La mayoría de ellos, españoles, algunos aluden a juegos cooperativos específicamente y otros a aprendizaje cooperativo. Varios de ellos, a docentes en general, y otros a profesores de Educación Física (ya recibidos o en formación).

Se presentaron de manera cronológica en primer lugar, y posteriormente según sus dimensiones de vinculación con este proyecto. A su vez, se registraron los aportes de cada uno al mismo, así como también los vacíos en relación al conocimiento construido sobre esta temática. A continuación, se elabora el marco teórico que fundamenta esta propuesta de intervención.

Marco Teórico.

El Juego.

En principio, existe una diferencia significativa entre *juego* y *jugar*. Mientras que “jugar es hacer” (Winnicott, 2002, p.61), el juego considerado en este trabajo es una determinada práctica corporal de la cultura corporal (Emiliozzi, 2019). Se caracteriza por ser una actividad placentera¹ (Blanchard y Cheska, 1986) libremente elegida, con fin en sí misma, que incluye cierta tensión vinculada a la incertidumbre y que se diferencia de la vida corriente (Huizinga, 2007). Los juegos cooperativos son, entonces, un tipo de juego (Naveiras, 2019). Pero, dado que el juego como constructo teórico, no es un asunto sencillo de presentar, se vuelve necesario realizar algunas consideraciones en torno a este tema.

Para comenzar, es necesario considerar que el juego, en tanto concepto, es un concepto polisémico, es decir, por su multiplicidad de sentido no se puede reducir a un sentido unívoco (Villa, Nella, Taladriz y Aldao, 2020). Desde la perspectiva de Nakayama (2018), dada su amplitud y complejidad, se produce en diversos ámbitos y lo abordan diferentes disciplinas. De ahí, que se dificulte su definición: el riesgo de precisar en su definición radica en que “cuanta más precisión en la definición, menos queda del juego” (p. 22). Paralelamente, este concepto presenta bordes borrosos vinculados a su falta de delimitación (Wittgenstein, 1999).

Por lo que *hablar de juego* nos confronta con la multiplicidad del término, y produce diferentes derivas discursivas (...) Es decir que lo que “significa” no está determinado por su significado, sino por los límites, por sus relaciones, por las fronteras diferenciales que se puedan establecer con otros significantes. (Villa et al., 2020, p. 34)

Según Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, (2005) lo importante del juego es el juego en sí, desde el punto de vista del jugador, por eso no resulta funcional establecer una definición. Pero sí, es necesario ubicar los rasgos que permiten diferenciar lo que es actividad lúdica de lo que no. Intentan a partir de diferentes investigaciones determinar sus características para dar una respuesta conciliadora al problema de la definición de juego.

¹ Se elige “placer”, y no “alegría” como sugiere Huizinga, ya que no siempre el juego tiene esta propiedad. Muchas veces, puede primar la tensión e inclusive el drama. Además, los autores elegidos logran, a través de esta característica, diferenciar lo que es juego de lo que no lo es.

Siguiendo su postura, una definición de la actividad lúdica que no tenga en cuenta la descripción que hacen los propios participantes sobre ella, sería una definición incompleta. Por eso, agruparon las respuestas de los estudiantes en categorías y concluyeron que los estudiantes asignan un valor importante al juego en su dimensión de alegría y diversión. Luego, compararon las respuestas de los estudiantes con la de autores referentes del tema y encontraron que la atribución de alegría y diversión fue un aspecto en común, así como también la vinculación con el aprendizaje, con el ocio y la recreación.

En cambio, Villa et al. (2020) ubican que es necesario ir más allá de las perspectivas de los jugadores, porque están configuradas según la estructura lógica de las prácticas. Es necesario, además establecer una ruptura epistemológica con los preconceptos sobre el juego, ya que los preconceptos “desfiguran el verdadero aspecto de las cosas y que sin embargo tomamos por las cosas mismas” (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2002, p. 130).

Según estos autores, los intentos hacia una delimitación del juego pretenderían elaborar una trama conceptual mínima y provisoria. Asimismo, la delimitación se presenta como un recorte útil, que a su vez tiene en cuenta el carácter arbitrario que posee en tanto concepto, y que no desconoce, e incluso convive con otros conceptos.

De este modo, investigan sobre los usos y sentidos del juego en Educación Física, no para universalizarlo ni para encontrar su esencia u originalidad, sino para volverlo objeto de interpretación, es decir, para desarticular las líneas narrativas de relatos, documentos, registros y desnaturalizarlo a través de un trabajo interpretativo. Se preguntan por qué jugamos como jugamos y no de otra manera, poniendo bajo sospecha el discurso del romanticismo que sitúa al juego como acto libre y espontáneo que los niños poseen internamente y es posible desarrollar.

Una de las formas en que el orden funciona es naturalizándose: en vez de mostrar su procedencia humana y por lo tanto cambiante, se asocia al orden con lo real, lo verdadero, lo natural, y se piensa así inmodificable, ahistórico y universal; de esta manera suponemos que *el niño por naturaleza juega*. Es decir que a través de la naturalización de lo sociohistórico –que como tal diluye justamente su carácter sociohistórico– se percibe como eterno lo que es un producto de prácticas históricas. (p. 41)

Así, mientras para Huizinga (2007) el juego es anterior a la cultura, para Villa et al. (2020) el juego es producto de la cultura. Según Huizinga (2007), el juego es una forma de actividad llena

de sentido, es una función social y es una estructura social. Destaca entre las características del juego, que el juego como forma cultural puede ser transmitido y repetido. Además, el juego exige un orden absoluto, incluso crea su propio orden. Lo describe como un fenómeno que no es exclusivamente humano y que es anterior a la cultura, aunque, la acompaña y la penetra desde sus inicios. Entonces, constituye un fundamento y un factor de la cultura, es decir que juego y cultura se implican mutuamente: “la cultura surge en forma de juego (...), la cultura, al principio, se juega” (p.67). A medida que va desarrollándose una cultura, su relación con el juego-no juego, va cambiando. Y paralelamente, la estructura del juego puede incidir en los cambios sociales (Elias y Dunning, 1995).

En línea con esto, Villa et al. (2020) consideran que, lejos de ser un atributo natural, el juego humano es producto de la cultura, en tanto entramado labrado por el contexto social y cultural; y es a su vez, interpretado desde ese entramado. Por añadidura, desempeña cierto papel tanto en la transmisión como en la construcción de comportamientos sociales (Bantulà Janot, 2004).

Estos autores, entienden que el juego es una práctica corporal, designada por la cultura a través desde los usos y sentidos, que organiza el hacer de los sujetos. Precisamente, “el concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto jugante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “jugado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas” (p. 49 y 50). A su vez, la constitución del juego como tal, se basa en la significación que otro hace de esa acción, que ubica a su vez la posición de jugador.

Al nombrar una situación como “esto es un juego”, “él no juega” o “cómo se juega a esto”, estamos *suponiendo* que quienes participan se reconocen como jugadores, así como que reconocen que eso es un juego y cuándo deja de serlo, puesto que en tanto hay juego, hay asimismo reconocimiento de aquello que no lo es. Justamente, lo que no es juego es lo que también queda descargado en *alguien*. El lenguaje vehiculiza en el discurso al juego, lo crea al instituirlo, al designar la marca simbólica de la diferencia entre lo que es y no es juego. (p. 58).

Además, afirman que jugar no es simplemente hacer lo que se desee espontáneamente, sino cumplir el rol que socialmente se espera, el rol de jugador. Y, para ser un jugador, se requiere servirse de la lógica del juego y de sus reglas. Esto implica que el juego determina a los jugadores, no al revés. “Crea sus actores, les confiere lugar, rango, figura; reglamenta su sustento, su apariencia física; los hace incluso, según el caso, muertos o vivos” (p. 51).

Es decir, el juego no se define como un cúmulo de conocimientos y de técnicas, sino como una configuración discursiva, que determina una posición con respecto al saber, la posición de jugador. “Desde este punto de vista, la Educación Física como asignatura escolar no solo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino que además enseñaría a ser jugador y lo que significa ser un ‘buen’ jugador” (p. 58). E inclusive “la comprensión de los otros como compañeros del juego” (p. 62).

Sin embargo, siguiendo a estos autores, en el juego no solo se reproducen tradiciones y configuraciones, sino que también, a través de la convención, abre un espacio para la transformación y la innovación: “el jugador crea, recrea, construye, reconstruye, ordena, combina de diferentes formas la realidad” (p.57).

En síntesis, existe una dificultad en definir y delimitar al concepto de juego, vinculada a su polisemia y complejidad, dado que su abordaje requiere incluir el punto de vista de los jugadores, pero también ir más allá de ellos, ya que sus perspectivas se forman de acuerdo a la estructura lógica que proponen las prácticas. Más allá de estas dificultades, y en el desafío de elaborar una definición que delimite este concepto, se entiende en este trabajo que, el juego es una práctica corporal específica. Las características que lo diferencian de otras prácticas corporales son: que es una actividad placentera entrelazada a cierta tensión, su finalidad no es otra que sí misma, es elegida voluntariamente, y se distingue la vida cotidiana. El juego se estructura y estructura la cultura corporal. El sujeto es jugado, es decir, es precedido por las prácticas: se realiza en ellas y configuran tanto su posición como su saber de jugador. Pero a la vez, el jugador puede crear, combinar y transformar, entre otras cosas. Pudiendo así, incidir en los cambios sociales y transformando la cultura. En lo que sigue, se profundizará sobre el concepto de prácticas corporales.

El juego como práctica corporal.

En primera instancia, cabe distinguir el movimiento de la motricidad, ya que no significan lo mismo. El movimiento, como término, proviene de la física y alude al “desplazamiento de un cuerpo en el espacio, con respecto al tiempo y a un punto de referencia” (Gomez, 2012, p. 50), el cuerpo entonces, se vuelve cosa física, como cualquier otra cosa. Mientras que

la motricidad es concebida como la forma de expresión del ser humano, como un acto intencionado y conciente, que además de las características físicas, incluye

factores subjetivos, dentro de un proceso de complejidad humana. En esta perspectiva el cuerpo no es objeto, sino conciencia de sí como sujeto. Los nuevos paradigmas consideran el movimiento como una de las manifestaciones de la motricidad, la cual se centra en un ser humano multidimensional. (González Correa y González Correa, 2010)

Así, en este trabajo se considera al movimiento entendido como una dimensión de la motricidad, y por ende, en relación al sujeto que se mueve.

Por otra parte, la elección del constructo “práctica corporal” se justifica en el hecho de que el concepto de *técnicas corporales* refiere particularmente a los usos tradicionales del movimiento, y el concepto de *actividades físicas* resulta insuficiente para delimitar lo que despliega cuando los seres humanos se mueven en determinadas coordenadas (Crisorio, 2020). Entonces, el juego es una práctica corporal específica de la cultura vinculada al cuerpo, así como también la gimnasia, el deporte, y la vida en la naturaleza (Emiliozzi, 2019). De ahí, y dado a que el término “prácticas corporales” se utilizó desmesuradamente con múltiples sentidos (Crisorio, 2020), que se vuelve necesario definir el término.

En principio, la Educación Física se apoderó (o fue instrumentalizada) de las actividades corporales como el juego, los ejercicios gimnásticos, la danza, el deporte; y pretendió pedagogizarlas. Su especificidad se concentra en el movimiento humano, pero no cualquier movimiento, sino aquel que tiene determinado sentido o significado construido en el contexto histórico y cultural. (Bracht, 1996). El objeto de la Educación Física es entonces una construcción cultural. (Bracht y Caparróz, 2009). Por eso, se incluyen dentro de las prácticas corporales a aquellas construidas por el ser humano, y que no se relacionan de manera directa con el trabajo y la reproducción. Las prácticas corporales, en tanto manifestaciones culturales constituyen parte de lo que Bracht y Capparróz (2009) denominan la cultura corporal o cultura de movimiento o cultura corporal de movimiento.

De esta manera, las prácticas motrices² o de la acción motriz³ se configuran como un campo específico (Parlebas, 2001). La noción de campo, da cuenta así de la existencia de intereses

^{2, 3} En este caso, se incluyen estos términos como otras maneras de denominar a las prácticas corporales que implican al cuerpo y al movimiento.

específicos en juego, de la necesidad de conocer tanto lo que está en juego como las leyes del mismo a través de los habitus; y de las tensiones y luchas en pos de una mejor posición en la disputa (Bourdieu, 1990). “Los que participan en la lucha contribuyen a reproducir el juego, al contribuir, de manera más a menos completa según los campos, a producir la creencia en el valor de la que está en juego” (Bourdieu, 1990, p. 111).

De la ubicación del concepto, dentro del contexto disciplinar deriva su definición. Crisorio (2020), toma la expresión “prácticas corporales” de la praxiología motriz, pero entiende que existe una insolvencia conceptual en su utilización, por lo que se vale de este concepto en un sentido foucaultiano. Define las prácticas corporales como sistemas de acción articulados con el pensamiento, por lo que implican formas de pensar, decir y de hacer. De manera tal, que las prácticas corporales son prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo dividido y lo dividen.

Desde esta perspectiva, la prioridad no está puesta en el cuerpo, sino en las prácticas mismas, en las cuales ambos, cuerpo y prácticas, se configuran. Es decir, “el concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto ‘practicado’, precedido por las prácticas y realizado en ellas” (p. 47). Esto quiere decir que el juego, en tanto práctica, trabaja sobre los jugadores configurando la subjetividad, atravesando sus cuerpos e informándolos (Villa et al., 2020).

El juego mismo, mientras se lo juega, deja marcas en quien lo juega; en otras palabras, el jugador (sea niño, joven o adulto) es fruto del trabajo del juego. Uno juega, pero al mismo tiempo el juego lo trabaja a uno (...) pues entendemos que el juego como práctica trabaja con el jugador al ser amarrado o atado a formas de hacer, pensar y decir. (Villa et al., 2020, p. 51).

Dichas marcas se vinculan a las informaciones lógicas transmitidas en el gesto, que se incorporan al cuerpo como programas, permitiendo que se repita con la mínima atención necesaria. Este capital inconsciente tiene su fundamento en recuerdos encarnados. Son los profesores los que enseñan qué puede un cuerpo, y lo inscriben en músculos y huesos a través de la repetición de gestos no naturales (Serres, 2011).

Por lo expuesto, según Villa et al. (2020) es necesario analizar cómo opera la práctica, y cómo constituye sujetos. Para eso es necesario vislumbrar los procesos históricos que orientan a los sujetos y producen sus experiencias, a través del discurso, ya que “no son los individuos los que

tienen la experiencia, sino los sujetos quienes son constituidos por medio de la experiencia” (p. 25).

De lo anterior se desprende que, las prácticas no se basan en una naturaleza humana, sino que son parte de la cultura, del capital cultural. Antecedan tanto al cuerpo como al sujeto, y lo constituyen en cuerpo de la acción. El cuerpo se forma en las acciones de la práctica, de acuerdo a su contexto. Por eso el movimiento humano, más allá del orden biológico, se desprende de las formas de pensar, de decir y de hacer (Giles, 2017).

En relación con esto, Barbero González (1998) define a la Educación Física como el arte del cuerpo, como un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática y agrega que la función principal de la Educación Física es reproducir el orden social existente. “Igual que ocurre en otros escenarios vitales, cuando un profesor invita a un estudiante a realizar un juego, una tarea o un deporte le está introduciendo en un sistema social” (Alonso Roque, Marín Guillén, Yuste Lucas, Lavega Burgués y Gea García, 2019, p. 197).

Así, lo social se interioriza en los individuos a través de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, de habitus (Bourdieu, 1990). Los habitus son sistemas de disposiciones inconscientes, vinculadas a la condición de clase, que guían las elecciones en variados campos, es decir, son estructuras y estructurantes. Y si bien, la práctica no es meramente la apropiación del habitus, todas las prácticas constituyen posiciones de clase (Bourdieu, 1990).

Aunque el autor destaca la capacidad crítica y la autonomía de quienes conforman la disciplina, afirma que tienen tintes de body builders, en tanto fabricantes de cuerpos, ya sea del propio como de los ajenos. "La Educación Física imperante hasta hoy se ha dedicado a fabricar cuerpos (e identidades) apoyándose sobre todo en los saberes aludidos" (Barbero González, 1998, p. 10). Así, Wacquant (2006) con su descripción acerca del boxeo brinda un ejemplo de cómo las prácticas corporales fabrican el cuerpo:

El *gym*, como vamos a ver, es la forja en la que nace el púgil, el taller donde se fabrica ese cuerpo-alma y escudo que él lanza al ataque en el ring y escudo que él lanza al ataque en el ring, el crisol donde se pulen las habilidades técnicas y los saberes estratégicos cuyo delicado ensamblaje hace al combatiente completo. (p. 30)

y detalla cómo ocurre este proceso:

La «cultura» del boxeador no está formada por una suma finita de informaciones discretas, por nociones transmisibles mediante la palabra ni por modelos normativos que existirían independientemente de su puesta en práctica, sino por una serie de posturas y gestos que (re)producidos continuamente por y en el funcionamiento mismo del *gym*, sólo existen por así decirlo en los actos, así como en la huella que dichos actos dejan en (y sobre) el cuerpo, lo que explica la tragedia de la imposible reconversión del boxeador cuando termina su carrera: el capital específico que posee está completamente incorporado y una vez utilizado carece de valor en otro campo. (p. 66)

De ahí que, en la producción de bienes culturales, quienes monopolizan el capital específico, que es fundamento del poder, tienden a la búsqueda de su conservación (Bourdieu, 1990). De ahí, que se sigan imponiendo las formas de jugar deportivas (Barbero González, 2006), presentadas como ahistóricas, y de ahí que se insista en su valor educativo (Barbero González, 1993) aunque sean prácticas corporales homogéneas, estandarizadas y hegemónicas (Barbero González, 2006). Esto, a pesar de que no existan estudios que demuestren que la competición sea parte de una naturaleza innata en el caso del ser humano (Velázquez Callado, 2004). Por eso, los modelos y usos corporales no son neutrales, reflejan tanto los rasgos de la sociedad como la homogeneización que toda cultura implica (Barbero González, 1998). Mientras que “en los juegos cooperativos desaparecen las relaciones de poder, y las cooperaciones parciales se orientan al beneficio de todo el grupo” (Naveiras, 2013, p. 40).

Hasta aquí, se presentó a las prácticas corporales dentro de la cultura corporal o de movimiento como prácticas históricas y culturales que configuran los cuerpos y las subjetividades, al tiempo que construyen en ese proceso. Es por los *habitus* que atraviesan los cuerpos y la experiencia de jugar reproduciendo el orden prestablecido, que no alcanza una perspectiva crítica meramente teórica en la formación. Se vuelve necesaria la inclusión de experiencias de juego alternativas a la hegemónica. Para esto, es necesario definir primero la lógica que sustenta el modo de jugar competitivo, y ubicar otros modos de jugar diferentes.

Estructura, lógica, dinámica, situación y experiencia lúdica.

Para comenzar, Huizinga (2007) se refiere a la *estructura interna* del juego y la vincula a los elementos de repetición que conforman una de las propiedades fundamentales del mismo. La

compara esta noción con la imagen de la cadena y sus eslabones. Según Villa et al. (2020), el juego crea una realidad específica que lo separa de la realidad cotidiana, delimitando una escena dentro del espacio y el tiempo; en la que, a su vez, como ya se describió en la primera parte, se crea la posición de jugador. Y esta posición del jugador que crea el juego, se vincula con la estructura del mismo: “es un jugador porque hay una estructura de juego que lo sostiene como tal” (p. 48). A partir de este núcleo, es necesario hacer algunas precisiones.

Sumado a esto, Nakayama (2018) discrimina la estructura de la *experiencia lúdica*. La primera, es la forma básica que le otorga identidad a cada juego y que permite la diferenciación entre unos y otros. Es también lo que permite la permanencia de los juegos en el tiempo a través de la repetición, independientemente del grupo que lo juegue, lugar o momento. Esta estructura está dada por las reglas que configuran cada juego, definiendo a su vez: objetivos, espacios, tiempos y relaciones entre los participantes. En cambio, la experiencia lúdica es la manera singular de cada participante de percibir, sentir y pensar que se manifiesta tanto en las expresiones, como en las decisiones y los modos de relacionarse.

Todos/as los/as niños/as han jugado alguna vez a las escondidas, pero cada uno/a lo experimentó, lo jugó, lo sintió, lo constituyó con un otro; de alguna manera, irreplicable. Analizar este aspecto y reconocerlo en el juego, es más complejo porque no todo es observable ni evidente. (...) Se podría afirmar que la estructura lúdica condiciona algunas experiencias lúdicas (aunque no siempre), del mismo modo que esas experiencias configuran o modifican las estructuras.” (p. 36)

Por otra parte, la cooperación además de estar implicada en actividades, juegos y métodos de aprendizaje que se basan en una interacción tendiente a lograr metas compartidas, es un *modo de relación* que implica, entre otras cosas, respeto tanto a la individualidad como a la identidad personal, y disposición para compartir (Omeñaca Cilla et al., 2001). Por este motivo, se vuelve necesario diferenciar la cooperación como modo de relación, de la cooperación como lógica interna de determinados juegos: los juegos cooperativos.

En relación a la cooperación como modo de relación, puede ocurrir que en ocasiones se manifiesten ciertas conductas que no se condicen con el tipo de estructura, es decir, pueden aparecer comportamientos competitivos en actividades cooperativas, y cooperación en actividades cooperativas. De ahí, que sea preciso distinguir entre estructura y *situación*: la situación refiere al contexto en el cual se desarrolla una actividad como pueden ser las

experiencias previas de los participantes, el estado de ánimo de los mismos, los materiales, espacios y tiempos; mientras que clasificar una actividad de acuerdo a su propia estructura supone comprender su lógica interna (Velázquez Callado, 2004).

De esta manera, el concepto de lógica interna se vincula al de estructura, ya que las convenciones propias del juego están basadas en “sus leyes, su necesidad, su lógica, su código, sus saberes e incluso su lenguaje” (Villa et al., 2020, p. 80). Así, la *lógica interna* se define como el “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302).

También, tal como presentaron Omeñaca Cilla et al. (2001), resulta oportuno diferenciar la estructura, de la *dinámica* que se establece en el grupo. Según Naveiras (2013) es conveniente conocer la dinámica de los componentes del juego que se activan al jugar. Para el autor, la dinámica interna resulta de los alcances y sus posibilidades de cooperar al momento de jugar, lo que depende de las relaciones interpersonales y del espacio de acción. En este sentido, los juegos cooperativos promueven una dinámica mancomunada (Gil Madrona y Naveiras, 2007). Pero, si bien la dinámica, y también la posibilidad de utilizar estrategias, se ven orientadas por el sistema de reglas del juego, además de la estructura interna, existen otros factores que condicionan el modo de actuar de los estudiantes, como pueden ser factores de carácter individual, grupal y situacional (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Alonso Roque et al. (2019) se basan tanto en Parlebas como en Lagardera y Lavega para afirmar que cada una de las formas de juego invita a los estudiantes a vivir experiencias motrices diferentes que promueven efectos diversos en la motricidad. Se trata entonces, de acuerdo con Gil Madrona y Naveiras (2007), de comprender la lógica interna y del impacto que provoca en los jugadores. En este sentido, por su lógica interna, los juegos cooperativos promueven una asociación diferente y una producción auténtica, inclusiva y significativa. No existen metamensajes ni contradicción en el jugar cooperativo, a diferencia de otros juegos donde se encuentra un mensaje ambivalente o dos mensajes opuestos entre sí. Además, hay una diferencia del modo de interactuar que los autores denominan “acción cooperativa”. Este interactuar diferencial se refiere a la puesta en ejercicio de valores a través del jugar, y se basa en que todos necesitan para jugar y vencer las fuerzas externas al grupo, conformando el rol colectivo.

Así, Omeñaca Cilla et al. (2001) exponen cómo la estructura de la actividad determina la comunicación y el intercambio de información. Y, por ejemplo, aunque en las actividades

individuales y de competición existen relaciones comunicativas en algunos momentos, en las primeras no se fomenta la interacción y en las segundas, proporcionar información a los rivales perjudica las posibilidades de éxito propio. Mientras que en las actividades cooperativas es necesario tener una buena disposición a compartir con los demás, a comunicarse, tanto para transmitir como para recibir información para poder coordinar acciones con el resto.

Continuando con su desarrollo, las conductas prosociales en Educación Física se promueven en las actividades cooperativas por la estructura que poseen, y no así de manera directa en las individuales o de competición. Empero, en estas últimas se podría suplir las carencias de dichas estructuras con un clima social orientado a la prosocialidad. Y, aunque las actividades cooperativas por su estructura promueven las conductas prosociales, en un ambiente inadecuado el potencial de estos juegos podría quedar minimizado. Es decir que el clima social es importante en todos los casos.

Se trata de lograr, en última instancia, una estructura en la que se asuman responsabilidades por parte de todos y en la que la comunicación entre los alumnos se convierta en un medio para la toma de decisiones y en una fuente de aprendizaje. (Omeñaca Cilla et al., 2001, p. 58).

Por otra parte, a pesar de que, tal como plantean los autores, ni las estructuras cooperativas ni las metodologías cooperativas aseguran actuaciones cooperativas, así como tampoco el logro de expectativas educativas deseables⁴, la estructura del juego, no tiene un papel secundario, es más importante que cualquier otro factor enlazado al juego, en tanto acto educativo. Porque si bien en las estructuras hay algo ya estructurado, también son a su vez estructurantes, y en ese sentido nos constituyen (Villa et al., 2020, p. 57).

las actividades no son neutrales. De su estructura deriva una línea de actuación, un tipo de relaciones comunicativas, una forma de concebir los vínculos afectivos, un modo de entender la diversión asociada a lo lúdico y un sistema de valores personales y sociales. (p. 66)

En este apartado se establecieron, a grandes rasgos, precisiones sobre la estructura y la lógica. Y, se presentó su vinculación con las experiencias de los jugadores, con sus modos de relación y de intercambio; y con la dinámica, situación y clima social del juego. Luego, se establecerá una posible clasificación del juego según estos conceptos.

⁴ Existen factores de carácter individual, grupal y situacional que afectan el modo en el que transcurre la actividad.

Estructura y lógica de los modos de jugar

A partir de lo expuesto se encuentran dos formas de clasificar los juegos. La primera se refiere a la realizada por Omeñaca Cilla et al. (2001). Estos autores, extrapolan la clasificación realizada por Johnson en el área de la Educación Física, diferenciando Juegos Individuales, Juegos de competición y Juegos de cooperación, y agregan a los Juegos Paradójicos propuestos por Parlebas. En los primeros no se promueve la interacción entre las personas, así como tampoco relación entre los fines que buscan alcanzar cada una de ellas. Así los éxitos y fracasos vinculados a la consecución de dichos fines, no tiene repercusión directa sobre el resto. En los juegos de competición existe una relación inversa entre los objetivos de una persona o grupo, y los del resto. En este tipo de estructura se incluyen los juegos de oposición, juegos de cooperación-oposición y juegos donde aparezcan vencedores y vencidos, aunque no sean específicamente de oposición. En cambio, en los juegos cooperativos, existe una relación directa entre el logro de objetivos de una persona y los del resto, de manera tal que solo se alcanza el éxito vinculado a la meta del juego, si todos lo alcanzan. Por último, en los juegos paradójicos la estructura puede adquirir formas individuales, competitivas o cooperativas en función del contexto de juego, ya que los roles van variando.

En línea con esta clasificación, Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (2005) también se basan en la propuesta de Johnson para dividir a los juegos en: juegos con estructura de meta individualizada, juegos con estructura de metas de competición y juegos con estructura de meta de cooperación. En los juegos con estructura de meta individualizada, cada persona tiene objetivos que no tienen relación con los del resto y no se fomenta la interacción. Además, no existe relación entre el éxito y el fracaso de cada uno de los participantes. En los juegos con estructuras de metas de competición “(...) los éxitos individuales en la consecución del objetivo del juego van unidos al fracaso del resto de los participantes” (p. 45). Por último, en los juegos con estructura de metas de cooperación “los objetivos que el juego marca para cada persona van unidos a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta sólo si el resto de los participantes alcanza la suya.” (p. 45). También ubican al juegos surgidos de la combinación de las tres estructuras, entre ellos: los juegos de cooperación intragrupal, con competición entre grupos (juegos donde los participantes cooperan con los miembros de su mismo grupo, pero compiten con los grupos rivales), los juegos paradójicos (juegos donde la actitud del participante depende de la situación

y del momento, pudiendo ser de oposición o de cooperación) y a juegos de resolución (ante diferentes situaciones-problema se busca soluciones mediante la propia actividad lúdica).

Según Velázquez Callado (2004) clasifica las actividades en función de su estructura interna, teniendo en cuenta dos cuestiones: la interrelación entre las acciones de los participantes y la compatibilidad (o no) de metas. Según la primera variable, se clasifican las actividades individuales en las que no hay interrelación, y en las que además las metas de cada uno de ellos no interfieren con la del resto. Así no se promueve la cooperación, pero tampoco la oposición.

Luego, existen actividades, que el autor denomina colectivas, donde si hay interrelación entre las acciones de los participantes. Entre estas, ubica las competitivas que son aquellas que establecen oposición e incompatibilidad de metas, aun cuando se establezcan relaciones de colaboración, porque “el hecho de que alguien gane la carrera implica que el resto no pueda hacerlo. Hay un ganador y, necesariamente, uno o varios perdedores” (p. 43). También se refiere a las no competitivas donde hay interrelación, pero se diferencian de las anteriores porque no hay incompatibilidad de meta, o todos ganan/pierden, o nadie gana/pierde. A estas últimas, a su vez las subdivide en: actividades no competitivas con oposición, por un lado, y actividades cooperativas, por el otro. Cabe aclarar que, en esta clasificación, si bien el autor afirma que en las actividades no competitivas no existe incompatibilidad de metas, la definición y ejemplos que construye en torno las actividades no competitivas con oposición (incluidas en esa categoría) muestra que sí existe tal incompatibilidad. Esto resulta claro en la oposición activa: “Es activa cuando los participantes persiguen distintos objetivos y las acciones de los unos se oponen a las de otros” (p. 44).

Por otra parte, en las actividades que define como cooperativas, hay compatibilidad de metas y no existe oposición ya que todos los participantes se orientan a un objetivo común. Estas actividades se clasifican en dos tipos: con objetivo cuantificable (que pueden ser, con puntuación y sin puntuación) y con objetivo no cuantificable (actividades de imitación, de vértigo, de mantener un objeto en movimiento, de reproducción de secuencias rítmicas).

De manera similar, Alonso Roque et al. (2019), basándose en Parlebas, identifican cuatro grandes dominios o familias de prácticas de acuerdo al tipo de interacción motriz: el psicomotor, el de cooperación, el de oposición y el de cooperación – oposición. En los primeros, los participantes no interactúan con otros jugadores. En las prácticas de cooperación dos o más, interactúan para alcanzar un objetivo común. En el dominio de oposición, dos o más son rivales

y tienen el objetivo de superarse entre sí. El cuarto dominio, el de cooperación – oposición, definido por los autores como aquel en el que conviven las relaciones de ayuda y de hostilidad.

En relación a esto, Gil Madrona y Naveiras (2007) diferencian los juegos de cooperación de los juegos de cooperación-oposición. En los primeros la participación activa es de “‘todos para todos’ en pos de un mismo objetivo.” (p. 30). Y encuentran dos tipos de juegos cooperativos, según su organización participativa: los juegos reducidos y los globales. En el primer caso el grupo se encuentra fragmentado, en el segundo participa como totalidad. En el polo opuesto se ubican aquellos juegos motores donde existe presión competitiva, rivalidad y se desarrollan en un medio hostil.

Si bien, las clasificaciones son similares entre sí, a los fines de este trabajo, se elige la clasificación utilizada por Omeñaca Cilla et al. (2001) porque ubica a los juegos de cooperación-oposición dentro de los juegos de oposición. Sin embargo, es necesario considerar que

la mayoría de los autores hablan de relaciones de cooperación/oposición, pero desde nuestro punto de vista el término cooperación sólo puede aplicarse a aquellas situaciones que implican superar un reto externo al total de los y las participantes en una determinada actividad y no a la superación de otra persona o grupo de personas. De ahí que prefiramos hablar de relaciones de colaboración/oposición para hacer referencia a actividades donde varias personas colaboran entre sí, oponiéndose a otras, con el fin de alcanzar una meta incompatible para todas. (Velázquez Callado, 2004, p. 43)

Ubicar a las prácticas de cooperación – oposición como un dominio separado, sin fundamentar dicha separación, puede dar como resultado una categoría ambigua, que puede incluir tanto juegos de oposición que presentan modos cooperativos de relación como juegos paradójicos y a los juegos de cooperación intragrupal con competición entre grupos. Y, si bien, tal como se expuso anteriormente, puede aparecer la cooperación como modo de relación en actividades cooperativas, así como también pueden aparecer comportamientos competitivos en actividades cooperativas; estas actitudes pueden darse sin que sean promovidas por el tipo de estructura de juego, ya que responden a la situación.

Por eso, teniendo en cuenta el tipo de estructura que se vincula a la lógica interna del juego, resulta más oportuna la clasificación ya mencionada, con una salvedad: para la segunda categoría se toma el término “oposición” en lugar de “competición” porque, si bien las actividades

competitivas se caracterizan por la incompatibilidad de metas entre los participantes y a su vez se basan en relaciones de oposición, existen actividades de oposición que no implican necesariamente competición (Velázquez Callado, 2004). De manera tal que existen cuatro tipos de juego: individuales, de oposición, de cooperación y paradójicos.

Por último, el deporte, es incluido dentro de los juegos de oposición, aunque según Blanchard y Cheska (1986) no siempre adquiriera la característica de juego, porque

es usualmente definido como un juego a) de carácter *competitivo*, que comprende (predominantemente) b) *destrezas físicas* y que c) es *practicado ampliamente* durante d) *un período prolongado de tiempo*, al menos lo suficientemente prolongado como para permitir el desarrollo de una praxis con e) *sus propios expertos, entrenadores, jueces, instituciones, etcétera* (...) f) su aceptación por parte del COI (...). (Tamburrini, 2001, p. 15, 17)

En esta sección se delimitaron, a grandes rasgos, las principales diferencias entre los juegos cooperativos y de otras formas de jugar, en lo que respecta a su estructura y lógica. En lo que sigue se precisará sobre los juegos cooperativos como modo de jugar diferenciado.

Juegos cooperativos (o actividades cooperativas) y Aprendizaje cooperativo

En principio, cabe diferenciar juegos cooperativos de aprendizaje cooperativo, antes de profundizar en el primero de los conceptos mencionados, ya que es el que compete a este proyecto.

Velázquez Callado (2004) en su trabajo reúne a los juegos y a las actividades cooperativas en Educación Física en un mismo apartado, y a lo largo de todo su escrito los utiliza como sinónimos. Pero, ya en ese entonces, separa en otro apartado al aprendizaje cooperativo, al que se refiere como una metodología educativa basada en el trabajo conjunto de los estudiantes para mejorar su aprendizaje y el del resto, que se organiza en grupos pequeños y heterogéneos. Dentro del aprendizaje cooperativo, ubica distintas técnicas y adaptaciones de ellas: Jigsaw o Puzzle, Enseñanza Recíproca, Marcador Colectivo, Co-op Play, Piensa-comparte-actúa, Yo hagonosotros hacemos y Descubrimiento compartido. Luego, en Velázquez Callado, Fraile Aranda y López Pastor (2014) agregan:

lo que identifica al AC, lo que le distingue del simple trabajo grupal, es la corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, pero también y

muy especialmente, por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo. (p. 240).

Velázquez Callado (2015) encuentra que, además de ser una metodología poco utilizada en la disciplina, los profesores entienden al aprendizaje cooperativo como una perspectiva asociada al juego cooperativo. En ese mismo escrito afirma que “juego cooperativo y aprendizaje cooperativo no pueden ser considerados términos sinónimos” (p. 234). Aunque si existen similitudes como la interdependencia positiva de metas, también hay diferencias. Una de ellas, según este autor, es que en el juego cooperativo no es posible la existencia de acciones de oposición entre los participantes por su misma definición, mientras que algunas técnicas de aprendizaje permiten la competición intragrupal.

Según Cuesta Cañadas, Prieto Ayuso, Gómez Barreto, Barrera, Gil Madrona (2016), aprendizaje y juego cooperativo, presentan similitudes entre sí, pero también diferencias. Por eso, también coinciden en que no pueden ser considerados homólogos. Sin embargo, las características que adjudican a una y otra actividad difieren del autor anterior, y podrían discutirse. Por eso, a los fines de este trabajo se toma la conceptualización de Velázquez Callado (2015).

Ya establecida la diferenciación entre los juegos cooperativos (o actividades cooperativas) y el aprendizaje cooperativo, resta profundizar en los primeros.

Juegos cooperativos

De acuerdo con Velázquez Callado (2004) “los juegos cooperativos pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes” (p. 25). Es decir, su estructura se basa en que la meta sea común a todos los participantes y las relaciones de oposición no gobiernen las acciones. “Desde nuestro punto de vista, las tres características esenciales del juego cooperativo son: (1) ausencia de oposición, (2) inclusión de todos y (3) la diversión y el disfrute” (Cuesta Cañadas et al., 2016, p. 101)

Así, el objetivo solo puede alcanzarse a través de la acción conjunta y su finalidad descansa en superar desafíos, que son a su vez colectivos y que en ninguna circunstancia implican superar a otros. Es decir,

al contrario que en los juegos competitivos donde el hecho de que alguien gane implica, necesariamente, que alguien pierda, en los juegos cooperativos, un

individuo sólo gana si todos ganan y pierden si todos pierden (...) enfrentándose no a otras personas, como en actividades competitivas, sino a retos externos al grupo. (p. 38)

Sumado a lo anterior, y conforme a la perspectiva de Herrador Sánchez (2012), los juegos cooperativos son actividades en las que dos o más participantes luchan por lograr un mismo objetivo tomando decisiones consensuadas, de tal manera que el triunfo de cada uno depende del éxito y no de los errores del resto ya que no compiten entre sí: ganan o pierden como equipo. De esta forma, “se evita el estereotipo del ‘buen’ o ‘mal’ jugador, ya que todo el grupo funciona como un conjunto (engranaje) en el que cada persona puede aportar diferentes habilidades y/o capacidades” (p. 13).

Así, Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (2005) afirman que los juegos cooperativos mejoran la comunicación intragrupal y el ambiente grupal. Permiten tanto la exploración de las posibilidades corporales y la adaptación del movimiento a situaciones diversas, como la toma de conciencia del movimiento propio. Y, lejos de favorecer los estereotipos basados en repeticiones, promueven la versatilidad del movimiento prestando especial atención al proceso más que al resultado.

De este modo, tal como describen Omeñaca Cilla et al. (2001), la estructura del juego cooperativo se basa en la actividad colectiva de interdependencia entre los participantes para superar una situación, un problema, o alcanzar una meta a través del accionar conjunto. Se distinguen de otros juegos porque no tienen como característica intrínseca la exigencia de superar a los demás, ni buscan un determinado rendimiento, así como tampoco requieren formas de actuación estereotipadas. Por eso, estos juegos permiten el error como oportunidad para buscar nuevas soluciones en lugar de ser la excusa para eliminar participantes. Habilitan la creatividad y la diferencia, promueven la toma de decisiones y priorizan la coordinación de acciones con los demás por sobre la rivalización.

Así, en las actividades cooperativas se habilita la puesta en práctica de diferentes ideas, así como de variadas soluciones, ya que se diluye tanto la presión ante la urgencia de un resultado eficaz promovida en las actividades de competición como la presión que conlleva el riesgo de errar. Esto hace que existan diferencias en cuanto al pensamiento divergente en una y otra actividad, teniendo en cuenta que el pensamiento divergente es la base de la creatividad, entendida como la capacidad que permite fluidez, originalidad y flexibilidad en las respuestas.

Todo lo anterior, permite que esta capacidad desde el punto de vista de la acción motriz resulte en acciones nuevas a partir de la combinación de habilidades ya conocidas. Aunque advierten que no todas las actividades cooperativas promueven el pensamiento divergente de la misma manera. Es decir, si se prestablecen formas motrices o actuaciones grupales estereotipadas, no hay lugar para la creatividad. Por eso, la creatividad se desarrolla cuando el juego cooperativo se sustenta en una propuesta abierta, en un desafío motriz adecuado, y plantea problemas que llevan tanto a la variedad de posibles soluciones como a la coordinación de aportes entre quienes participan. De manera tal, que permite desarrollar habilidades, como la creatividad motriz entre otras, que en otras estructuras no suelen ponerse en práctica.

Además, las actividades cooperativas agregan a la creatividad un sentido colectivo, ya que si bien esta capacidad posee un carácter individual, se añade a través de este tipo de estructura, la oportunidad de compartir las ideas con los demás y contrastarlas. Así como también, la exploración colectiva de las mismas, atravesada por el sentido grupal. Sin embargo, para favorecer la búsqueda de respuestas creativas, la comunicación y la participación de todos, Velázquez Callado (2004) propone utilizar expresiones distintas a las palabras ganar o perder, ya que éstas al estar orientadas al resultado se vinculan a las actividades competitivas.

El interés no reside en ganar o perder, sino en una participación que requiere que los jugadores combinen y reúnan sus diferentes niveles de habilidades y destrezas motrices para conseguir un objetivo común. Es ahí donde radica el reto; es a través de la incorporación e integración activa de todas las personas que se demuestra el grado de competencia alcanzada por el grupo. (Bantulà Janot, 2004, p. 11).

De esta forma, y siguiendo con el trabajo de Omeñaca Cilla et al. (2001), el juego cooperativo como actividad colectiva interdependiente exige ante situaciones problema: colaboración, ayuda recíproca, comunicación y coordinación de acciones en la búsqueda de soluciones motrices. E influyen positivamente en la construcción de una imagen positiva de sí mismo ya que los participantes perciben la necesidad de sus aportaciones para alcanzar los objetivos grupales y contribuyen al logro de los mismos. En otras palabras, “a través de la cooperación los alumnos no sólo pueden explorar un extenso conjunto de habilidades motrices sino que además aprovechan las aportaciones positivas que estas actividades hacen al desarrollo personal y social” (p. 68).

Por si fuera poco, las estructuras cooperativas sumadas a un ambiente adecuado contribuyen a construcción de un autoconcepto positivo. Paralelamente, tienen un efecto positivo en los procesos de atribución interna de conductas prosociales como la ayuda y la cooperación, que favorece la tendencia a continuar actuando de este modo fuera de la clase destinada a Educación Física, e inclusive más allá del ámbito escolar; y que además promueven la sensación de libertad y una mayor autoestima, factores fundamentales para el desarrollo tanto moral como del aprendizaje social.

En resumen,

Las actividades de cooperación, como hemos visto, orientan a los alumnos hacia procesos de atribución interna y 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, abren cauces para la creatividad y favorecen la comunicación entre iguales, las conductas prosociales y la convivencia interétnica. (p. 67).

Por otra parte, según Bantulà Janot (2004), los juegos cooperativos favorecen la inclusión mediante dos mecanismos. Una primera estrategia intensifica la diferencia con el fin de promover la aceptación de las mismas. La segunda, persigue la igualdad por encima de las diferencias. A su vez, las actividades cooperativas tienen una influencia positiva en las relaciones interétnicas, principalmente en la participación, ya que permiten que se supere más fácilmente la falta de comunicación hacia aquel que cada estudiante considera diferente a sí, permitiendo reconocer lo que les une más allá de lo que les separa (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Retomando a Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (2005), los juegos cooperativos promueven el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Propone como contenidos conceptuales incluir la noción de cooperación y de juego cooperativo, sus normas y reglas, y la consideración del mismo como un fenómeno lúdico mediante el cual se transmiten valores socioculturales. En cuanto a los procedimentales incluye la utilización de reglas en situaciones colectivas y de la cooperación como estrategia de juego, la vivencia de los juegos cooperativos, para experimentar placer y como forma de recreación. En relación a los actitudinales, incluye el respeto a las normas y reglas elaboradas y aceptadas colectivamente, así como también a las diferencias de destreza y habilidad, y la valoración del juego cooperativo.

Siguiendo a estos autores, también es necesario tener en cuenta los sentimientos de felicidad los estudiantes al participar de las actividades, ya que si se sienten satisfechos tendrán una mayor disposición en su participación. Esto, a su vez, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo desde este lugar, los participantes de los juegos cooperativos perciben grados altos de satisfacción personal.

Asimismo, Gil Madrona y Naveiras (2007) manifiestan que el aprendizaje cooperativo coloca al estudiante en el centro del aprendizaje. Intensifica los objetivos de las tareas de éstos, ayudándolos “a tomar responsabilidad a través de roles que no tienen la misma carga social y emocional que en otros tipos de juegos de reglas” (p. 28). Tal es así, que el hecho de incluir estos juegos permite distanciarse de las concepciones en las que el docente es el único que participa en clase con sus explicaciones y es, además, el que evalúa.

Por lo tanto, nuestra proposición intenta que los alumnos se unan en grupos, como también que respondan como grupo en su totalidad, para trabajar y así, compartir ideas entre ellos, potenciando lo que se sabe y puede hacer cada uno. (p. 33).

Por último, Cuesta Cañadas et al. (2016) demostraron, en niños de 5 años, que no solo mejora las habilidades sociales con pares y adultos, sino que mejora el dominio psicomotor en la ejecución motriz, el control tónico postural, el esquema corporal y la imagen corporal, y la coordinación de miembros superiores e inferiores.

Hasta ahora, se hicieron precisiones sobre el juego cooperativo como modo diferenciado de jugar establecido en su estructura y lógica. En el siguiente apartado se fundamentará la importancia de su inclusión, como alternativa a otras formas de jugar en Educación Física.

Acerca de la necesidad de alternativas.

Para comenzar, Altamiranda (2022) afirma que “la lógica y la razón neoliberal hunde sus raíces en el deporte contemporáneo” (p. 145), modelando las formas tanto de representar, como de relacionarse y de estar en el mundo. Es decir, el neoliberalismo además de incidir en la matriz económica, en las esferas sociales y culturales, incide en la relación del sujeto consigo mismo, con los otros, con el mundo y con la vida en común. Así, la subjetividad se encuentra marcada por principios como el rendimiento, la eficiencia, la optimización y el enaltecimiento de lo individual frente a lo colectivo. “Esto significa que cualquiera de las dimensiones existentes en el deporte disímiles o antagónicas con dichas finalidades en el orden neoliberal ocupan, cada vez y

con mayor frecuencia, un lugar más reducido en la cultura corporal” (p. 145). Por eso, sin un análisis crítico, el deporte en el contexto neoliberal perpetúa el orden dominante.

De otra manera, aquellos lineamientos que son opuestas a dicha racionalidad y al marco de estructuración (tanto de la acción como del pensamiento) dominante, tienen la posibilidad de auspiciar sentidos alternativos y nuevos horizontes de expectativas. Entonces, el autor pone de relieve la necesidad de las políticas públicas centradas la construcción de alternativas de sentido. Se refiere a aquellos modos de hacer, pensar y sentir las prácticas deportivas capaces de diferir y alterar los hábitos y conductas comúnmente desarrollados bajo el contexto neoliberal propio de las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, se refiere a políticas públicas deportivas que den apertura a esquemas nuevos de organización, que generen rupturas con los intereses y finalidades propias de la racionalidad neoliberal (sin dejar de tenerlos en cuenta) y que habiliten a los sujetos otros modos de transitar su experiencia vital. Según su perspectiva, a través de la dimensión lúdica del deporte se generan posibilidades de construir gestos y prácticas a favor de la libertad y la gratuidad de los sujetos, en contraposición a los intereses, a la utilidad y a las finalidades del sistema económico.

En línea con esto, según Brown (1990) no es al azar el hecho de proponer juegos competitivos, individualistas, agresivos y que se basan en premios y castigos, sino que se alinean con el sistema cultural dominante y con las relaciones sociales que la educación popular pretende transformar. Por eso, es importante estar atentos al mensaje que se transmite a través de los juegos y buscar alternativas a aquellos que reflejan valores sociales como la agresividad y el individualismo.

Por otra parte, y profundizando en las implicancias del juego, según Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca (2005) en lo que a este respecta, existe una paradoja: “el juego es un fin en sí mismo y, sin embargo, lo utilizamos como un medio al servicio del proceso educativo” (p. 8). Aunque destacan que, aun así, en lo que el docente concibe como un instrumento para el aprendizaje, los estudiantes encuentran el fin en sí mismo del juego y su plenitud. En este sentido, los juegos cooperativos pueden ser una alternativa a la visión utilitaria por la importancia que se le concede a la satisfacción de los jugadores (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Teniendo en cuenta que existe un gran predominio de los juegos agonísticos en las clases de Educación Física (Omeñaca Cilla et al., 2001), sumado a que, como se explicó anteriormente, se siguen imponiendo formas de jugar deportivas de manera homogéneas, estandarizadas y

hegemónicas; según Naveiras (2013), los juegos cooperativos se presentan como un campo del jugar atípico. Y que, a su vez, hace frente al efecto perverso de los juegos con doble sentido “te invito a jugar, pero si la pelota te toca, quedas fuera del juego” (p. 36).

Bracht y Capparróz (2009) ya habían descrito el fenómeno de deportivización de la Educación Física en Brasil, que produjo que la disciplina se convierta en sinónimo de deporte. El deporte, por su parte, fue cuestionado por Brohm (1993), entre otras cosas, por presentarse como una entidad ahistórica que trascendía épocas y modos de producción mientras reproducía dichas relaciones, por su inserción en el sistema capitalista, por su mercantilización, por su función vinculada a legitimar el orden imperante y contribuir a su estabilización, por su función en la reproducción del sometimiento y su justificación.

En esta línea, el deporte escolar, según Bracht y Capparróz (2009), fue criticado por reproducir tanto los valores como los principios de la burguesía, y las relaciones sociales inherentes, por la docilización de los cuerpos y su sumisión a patrones, por la selección y la discriminación que podían devenir del deporte de alto rendimiento, por su hegemonía, dada por el peso político y económico del deporte, que producía monocultura en el ambiente escolar y que dificultaba “el acceso de los estudiantes a las otras manifestaciones de la cultura corporal de movimiento” (p. 59). Así, los juegos cooperativos se conciben como prácticas alternativas a aquellas consideradas hegemónicas, ya que dentro del término “alternativas” se agrupan “*todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas), mudarán o alteraran el modelo educativo dominante*” (Puiggrós, 2006, p. 17).

Otra dimensión, a tener en cuenta es la dimensión de las virtudes y valores que se adjudican a los juegos de oposición y deportes. Bracht y Capparróz (2009) ya habían advertido acerca del debate en torno al deporte virtuoso, por sus exageraciones en cuanto a la competición, al culto al espectáculo y a los héroes deportivos. La idea de que el deporte, por sí mismo, arrasa con todos los males a causa de su eterna bondad, es parte del discurso utilizado por el estado y los medios (Perczyk, 2005). En torno a esto, Gutiérrez Sanmartín, Carratalá Deval, Guzmán Luján y Pablos Abella (2010) realizan un cuestionario a gestores, entrenadores, padres y deportistas para determinar los objetivos y los valores asociados a la práctica deportiva. Concluyen que “son los deportistas los menos interesados en la cooperación y el juego limpio, siendo más valorado por los gestores, padres y entrenadores” (p. 63). Esto está directamente relacionado con el hecho de

que “una estructura interna competitiva exige que los jugadores actúen unos contra otros (...)” (Bantulà Janot, 2004, p. 11).

Añadido a esto, tal como señala Velázquez Callado (2004), lejos de canalizar la agresividad como suele creerse, las actividades competitivas promueven las conductas agresivas. Esto a diferencia de las actividades cooperativas, que disminuyen este tipo de conductas al tiempo que incrementan las conductas de ayuda y cooperación. Las segundas son espacios para experimentar alternativas a la agresión y al individualismo que la sociedad promueve, en contraposición a las primeras que se basan en relaciones sociales, internalizadas y legitimadas, de dominación (Brown, 1990).

Según el autor, otra creencia difundida en el área se anuda a que las actividades competitivas mejoran el rendimiento, aunque, en diversas áreas conceptuales, el rendimiento individual fue superior en actividades cooperativas comparado a actividades competitivas. Y, esta ventaja fue también demostrada en diferentes experiencias en el área motora. Además, una estructura de juego competitiva orienta a que los jugadores se enfrenten, lo que puede desencadenar en conflictos, en la búsqueda de la trampa, en el surgimiento tanto de líderes como de excluidos, en la aparición de discriminación por género y/o habilidad motriz (Bantulà Janot, 2004), en una experiencia frustrante para los perdedores y en una menor valoración de sí mismos (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Sin embargo, la intención no es excluir la competencia, sino generar alternativas a ella a través de estructuras cooperativas (Velázquez Callado, 2004). Así,

desde nuestro punto de vista, el objetivo que nos planteemos no debe ser eliminar la competición sino, por una parte, generar alternativas a esa competición mediante la presentación y la práctica de nuevas actividades con estructura cooperativa y, por otra, racionalizar los procesos competitivos con el fin de primar la actividad física y lo que ella significa (...). (Velázquez Callado, 2004, p. 56)

Además, no significa que los juegos cooperativos sean, en cuanto a contenido en el campo de la Educación Física, una panacea perfecta. Por un lado, existen numerosas dificultades en su puesta en práctica: la realidad de la clase (factores individuales, grupales y situacionales), los aprendizajes previos, las actitudes eficientistas y de poca tolerancia al error de los estudiantes ante la no consecución del objetivo, el egocentrismo en la búsqueda del mismo, actitudes de rivalidad y de favoritismo endogrupal, el incumplimiento de las reglas del juego, el interés por la

competición, y el deseo de resultados inmediatos (Omeñaca Cilla et al. (2001). Por el otro, “hasta las acrobacias circenses, (...) pueden devenir un contenido homogeneizador que se impone a todos” (Aisenstein y Perczyk, 2004). Por eso, para su aplicación hace falta tener en cuenta ciertas condiciones⁵ (Gil Madrona y Naveiras, 2007), ya que su potencial educativo depende fundamentalmente del proceso de toma de decisiones del docente (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Entonces, continuando con el desarrollo de Omeñaca Cilla et al. (2001), la propuesta tiene que ser adecuada a los conocimientos previos de los estudiantes, a su competencia motriz. El docente tiene que brindar devoluciones de refuerzo y que abran a diferentes posibilidades de resolución, así como también fomentar una valoración y el disfrute del juego cooperativo para que los estudiantes puedan no solo gozar de los momentos de éxito, sino también aquellos en los que no se alcanzan los objetivos, buscar causas de error y otras posibles soluciones para continuar aprendiendo. El docente en el caso de actitudes egocéntricas reiteradas, interviene como mediador, teniendo en cuenta que la observación de juegos cooperativos y la participación en ellos permite registrar maneras diferentes de entender los desafíos y de resolverlos, y que, aunque sean distintas a las propias, pueden ser igual de viables.

Así, juegos cooperativos se proponen “como actividades que promueven un espacio lúdico de participación grupal distinto, donde el interés común construye el intercambio que los protagonistas hacen desde, con y para el grupo. Orientando la participación hacia una completa disponibilidad grupal durante el jugar” (Naveiras, 2013, p. 36).

Juegos cooperativos en la Educación.

En las clases de Educación Física son más frecuentes los juegos agonísticos (Omeñaca Cilla et al., 2001). “Y aunque sin duda, las actividades cooperativas no están tan instauradas como otras alternativas lúdicas dentro de la cultura social de la actividad física, este hecho no les resta valor como medio educativo en relación con el movimiento corporal” (Omeñaca Cilla et al. 2001, p. 67).

Además de ser un medio educativo, es importante destacar que como plantea Nakayama (2018) el juego es un contenido en sí mismo, y los juegos cooperativos, en tanto tipos de juego, también se incluyen, por su estructura lúdica, dentro de los contenidos. La autora clasifica a los

⁵ Según estos autores, las consideraciones pedagógicas que hay que tener en cuenta tienen que ver con la figura del profesor, del estudiante, la tarea, el trabajo en grupo, el desafío de la actividad, la responsabilidad, y la participación sin fragmentaciones.

contenidos en tres grupos: los referidos al tipo de juego y/o su estructura lúdica, los referidos a rasgos y/o componentes del juego (reglas, roles, espacios, tiempos); y los referidos lo lúdico y la actitud lúdica, como percepciones y construcciones subjetivas y sociales del juego. Así, y tal como se desarrolló en la primera parte, la Educación Física no solo enseñaría el significado y el sentido del juego, sino también a ser jugador y a comprender la posición de los otros en el juego (Villa et al., 2020).

Definir y delimitar un contenido a enseñar es construir un objeto, empezar a organizar el *qué* de lo que se le comunicará a los estudiantes como patrimonio cultural; es decir, el *saber del juego*. Dicho saber se estructura por medio de la palabra, la cual ordena y configura un sentido, que es histórico y que el maestro enseñará. Pero también es la palabra la que problematiza, habilitando la fractura de la red estabilizadora de sentido. Y es así porque el deslizamiento del significante dota de sentido y ordena los elementos que se configuran en una red discursiva estructurante; pero al mismo tiempo desestabiliza el signo como unidad de sentido dando la posibilidad de obturar la reproducción plena del mismo.” (Villa et al., 2020, p. 64).

A su vez, la inclusión de juegos cooperativos no implica la exclusión de actividades basadas en otro tipo de estructura (Omeñaca Cilla et al., 2001). “El hecho de que las actividades de cooperación tengan un enorme valor educativo es, en sí mismo, positivo; pero no significa que las actividades individuales o de competición estén exentas de posibilidades como medio para la educación” (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Sin embargo, la educación es una práctica política (Freire, 1990, 2009). Se educa con una finalidad, hacia la formación de ciudadanos concretos, para determinada sociedad. (Santos y Hermida, 2022).

De todo esto, me parece que la tarea (el cambio posible y deseable) es menos la de redescubrir las formas probables de una educación de lo sensible, los sentidos, la sensibilidad, los sentimientos, establecida a partir de cualquier disposición somática, que la de pensar una educación ético-política a partir de las relaciones de saber, poder y ética inherentes a las prácticas corporales. Bien analizados, la gimnasia, las danzas, los deportes y, sobre todo, los juegos, revelan su apuesta, su sistemática, su homogeneidad y su recurrencia. (Crisorio, 2019, p. 29)

Teniendo en cuenta que “el juego no es neutro. Transmite y potencia un determinado código de valores, una manera de establecer las relaciones entre las personas, una forma de entender la diversión” (Bantulá Janot, 2004, p. 11); es necesario tomar conciencia de la importancia del proceso de toma de decisiones en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que “Educar es optar. Y educar es asumir compromisos” (Omeñaca Cilla et al., 2001, p. 68). De ahí, que elección de los juegos tenga consecuencias educativas, ya que según su estructura y reglas ofrecen diferentes posibilidades en cuanto al tipo de acciones a realizar, a la interacción y a las estrategias de actuación. (Omeñaca Cilla et al., 2001).

Y asumido el carácter no neutro de la educación, tomar partido por las actividades lúdicas cooperativas irá unido a la opción por una Educación Física integradora, centrada en los alumnos, en todos y cada uno de los alumnos, que valore el aprendizaje en los distintos ámbitos relacionados con el movimiento corporal, pero que no obvie el desarrollo afectivo y social y la educación en valores. (Omeñaca Cilla et al., 2001, p. 23)

Además, Gil Madrona y Naveiras (2007) exponen que, si bien en la interacción entre personas existe la posibilidad de cooperación, la cooperación con una proyección educativa solamente ocurre en consonancia con ciertas condiciones. Proponen una serie de principios pedagógicos, entre ellos, que los estudiantes se aproximen al aprendizaje a través de la participación, que las actividades posibiliten aprendizajes físicos, cognitivos y sociales, que el docente movilice la responsabilidad a los estudiantes, y que éstos trabajen colectivamente para resolver el desafío.

Por otra parte, retomando el concepto de juego como contenido, y conforme a Villa et al. (2020) la escuela no es una institución autoritaria que limita la libertad de los alumnos, sino “el espacio y tiempo institucionalizado de la transmisión de saberes culturales” (p. 48). En este sentido, el juego entrama la historia colectiva de la humanidad, vinculándose a las representaciones simbólicas construidas en épocas y contextos particulares “por lo cual afirmamos que el juego es *en* la cultura” (pp. 67-68). Así la inclusión de los juegos en el sistema educativo apunta a la transmisión de cierto recorte cultural.

Si la educación es conservación de la cultura y las prácticas son prácticas culturales que vale la pena conservar porque tienen en su estructura un valor educativo, entonces la asignatura es cierto saber de la cultura que merece ser conservado. (p. 69 y 70)

Sin embargo, y como afirma Velázquez Callado (2004), la sociedad neoliberal en la que vivimos defiende la competición e incluso la promueve como un valor que es necesario incentivar. Cabe preguntarse entonces,

¿Debemos educar para la sociedad en la que nos movemos o para la sociedad que queremos? (...) En el segundo caso, partimos de una concepción crítica de la educación (...) este proceso no crea individuos inadaptados socialmente, sino todo lo contrario. (p. 39)

Si la sociedad no proporciona naturalmente experiencias de contacto con el diferente, de solidaridad, de respeto o de responsabilidad, la función cultural de la escuela podría recuperarse a través de experiencias que el entorno externo no proporciona (Tedesco, 2002). Así, los juegos cooperativos pueden contribuir a la construcción de lo que Tedesco (2008) llama espacio contracultural. “Existen experiencias de aprendizaje que sólo pueden tener lugar en la escuela. (...) En la escuela podemos programar esas experiencias, que afuera de ella son deficitarias” (p. 63).

De esta manera, la escuela que entra en tensión y conflicto con la cultura, desarrolla un rol cultural y social significativo. Esto implica no aislarse, pero tampoco, adecuarse a la cultura popular (Tedesco, 2002). “La cuestión está en definir qué modelo de educación, en general, y de Educación Física, en particular, queremos asumir” (Velázquez Callado, 2004, p. 37).

Así, Siguiendo a Villa et al. (2020), una nueva relación entre juego y educación es posible a partir de la transmisión de las prácticas: “procurando la primacía de la cultura como constitutiva y constituyente del sujeto, la función de la educación será actualizar y/o generar marcas y recorridos que pasan a ser la materia prima en la construcción de nuevos sentidos” (Villa et al., 2020, p. 48).

En este apartado, se profundizó acerca de los juegos cooperativos como medio y como contenido educativo. A su vez, su doble función que implica la trasmisión de la cultura, por un lado, y la construcción contracultural en la escuela a través del desarrollo de nuevos sentidos, por el otro. A continuación, se fundamentará su inclusión en la educación terciaria, y específicamente en la formación de profesores de Educación Física.

Juegos cooperativos en la formación terciaria.

La mayoría de la bibliografía propuesta hace referencia a los juegos cooperativos en la infancia. Sin embargo, el concepto de juegos cooperativos es aplicable a cualquier colectivo humano dependiendo del contexto o situación (Herrador Sánchez, 2012). Esto es así, porque “El juego está presente de un modo muy especial en los aprendizajes que realizan los niños durante los primeros años de vida. Pero su potencialidad como fuente de aprendizaje se mantiene a lo largo de toda ella” (Omeñaca Cilla y Ruiz Omeñaca, 2005, p. 9).

Velázquez Callado (2004) destaca que los programas en los que se basa el profesorado se fundan en actividades competitivas. “Estamos tan envueltos en la competición que parece que nadie se ha planteado como sería la actividad física sin ella.” (p. 32). Además, plantea que las concepciones que justifican el predominio de las actividades competitivas en la educación, fundamentadas en un mayor rendimiento individual, una mayor motivación, o la preparación de los estudiantes para la sociedad competitiva en la que van a desempeñarse, se derivan de la falta de formación. “Desde nuestro punto de vista nos encontramos ante un caso claro de falta de formación y de recursos.” (p. 33).

Teniendo en cuenta que “(...) la conquista de los juegos cooperativos es todavía una asignatura pendiente en la organización estructural de la actividad práctica de los profesores/ras de Educación Física y también, dentro de otras áreas educativo-formativas” (Gil Madrona y Naveiras, 2007, p. 43), y que se requiere de un desarrollo profesional continuo para tener éxito en la implementación de este tipo de actividades (Gil Madrona y Naveiras, 2007), se pretende promover a los juegos cooperativos en la formación terciaria en Educación Física.

Los juegos cooperativos y todo lo relacionado con lo lúdico no debería entender de edad, clase social, religión, cultura, raza, etc y sería conveniente que estuviera inmerso y formara parte de las sesiones o entrenamientos que se llevan a cabo en el alto rendimiento; en la iniciación deportiva; durante las clases de Educación Física en los ámbitos de Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos y Universidades, no solo por su evidente valor educativo y formativo, si no también, como un instrumento imprescindible de aprendizaje de elementos técnicos, mejora de la condición física mediante elementos motivantes y por supuesto como un instrumento socializador. (Herrador, 2011 citado en Herrador Sánchez, 2012, p. 14).

Con este proyecto se intenta que, el pasaje por el profesorado de Educación Física, no solo sea proceso educativo, sino más bien formativo, lo que según, Enriquez (2002) implica deformación o transformación de estructuras establecidas y que sólo puede darse en grupo. El trabajo en grupo obliga a hacerse preguntas nuevas y a encontrar soluciones nuevas. A su vez, el grupo no puede reducirse a la suma de sus partes. De ahí que se haya intentado teorizar el plus grupal que se produce (Fernández, 1989).

En este caso, la formación, es además formación de formadores, es decir, que hay una preocupación por la profesionalización de aquellos que van a desempeñar un rol de formar (Beillerot, 1996). “Parece que una sociedad que aspire a mejorar no puede dejar a un lado, o a un segundo plano, la formación de sus maestros y maestras, ya que ésta tendrá gran repercusión en el desarrollo de la sociedad misma” (Séenz-López Buñuel, 2000, p. 23). Así, se considera a la formación terciaria desde el modelo que Séenz-López Buñuel (2000) caracteriza como “orientado a la indagación”. Este modelo, concibe a los futuros docentes como investigadores en acción, a partir de la toma de decisiones y del pensamiento crítico-reflexivo.

Por otra parte, la propuesta de los juegos cooperativos en la formación terciaria se piensa, en consonancia con la Resolución 2432/09, como alternativa a aquellas prácticas corporales que se reproducen y se perpetúan en la enseñanza-aprendizaje. Esta reproducción se vincula según Barbero González (1998) a la historia de la Educación Física:

Como he mostrado en otro lugar, la Educación Física emergió y fue inventada con el fin de ser un agente activo en la difusión de la cultura física-corporal-somática que sus *padres fundadores*, representantes de las clases dirigentes, consideraron apropiada, quizás no tanto para ellos mismos como para los demás. Desde esta óptica, como agente socializador, la función principal de la Educación Física es reproducir la parte que le corresponde del orden social existente, con sus desigualdades e injusticias. Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que el profesorado y el conjunto de profesionales del campo en sus distintos ámbitos son sujetos activos, con capacidad reflexiva y crítica, que toman a menudo decisiones y que gozan de una relativa y variable autonomía. (pp. 25-26).

De este modo, la historia de la disciplina se vincula a las historias particulares. Por eso, la resolución reconoce que los estudiantes que pretenden ser docentes, ya fueron construyendo una biografía escolar, un imaginario internalizado y una gama de prácticas. Y, fueron fijando

posicionamientos y significaciones sobre lo que implica la docencia. Esa biografía escolar “los condiciona en su proceso de formación” (p. 15). En el caso de Educación Física, fueron construyendo también “imaginarios sobre el cuerpo, las prácticas deportivas o corporales, la salud y el rol del docente de la especialidad” (p. 16), de manera tal que los imaginarios internalizados tienden a la reproducción de una práctica naturalizada y acrítica.

Teniendo en cuenta que la formación es “un movimiento constante y continuo de construcción y reconstrucción del aprendizaje personal y profesional, involucrando saberes, experiencias y prácticas” (de Souza, 2011, p. 44), es necesario resignificar las prácticas corporales de las que los docentes en formación han sido o son participantes (tanto dentro como fuera del Instituto), ya que modelan al cuerpo, tal como se expuso anteriormente en otro de los apartados.

Se pretende entonces identificar las lógicas y/o características de los juegos y deportes, tanto de los que fueron protagonistas los futuros docentes e influyeron en su formación, como de los que se enseñan en Educación Física e influyen en la formación de otros, desnaturalizando la práctica. En este sentido, de manera similar a la investigación autobiográfica, la reflexión sobre las propias prácticas corporales permite a los docentes en formación registrar su propia trayectoria y ser protagonista de su propia formación, ya que “(...) es la persona la que forma y se forma a través de la comprensión que elabora del transcurso de su propia vida, permitiendo al sujeto percibirse como actor de su trayectoria de formación” (de Souza, 2011, p. 46).

A partir de esto, se plantea al juego cooperativo como experiencia que permite poner en cuestión la propia biografía, no solo escolar, sino la propia biografía en relación a las prácticas corporales vivenciadas. Permitiendo a través de la toma de conciencia y la reflexión, la transformación de la práctica a partir de la toma de decisiones desde un posicionamiento construido y en permanente construcción.

Siguiendo con la idea de Barbero González (1998), visibiliza, como contracara de la reproducción del orden social existente, la responsabilidad repensar las prácticas en Educación Física, de valorar el sentido de los mensajes hacia la reproducción o hacia la puesta en cuestión de la cultura corporal dominante. Asimismo, la resolución propone

promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible: (...)

problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares. (DGCyE, 2009, p. 15).

A partir, de este trabajo, se invita a los docentes en formación a que, colectivamente, pongan en cuestión la cultura corporal dominante y construyan alternativas a ella, así como también elaboren conocimiento de índole teórico al respecto. Esto último, a través de pensar los modos en los que los juegos cooperativos pueden diferenciarse como temática, y de dilucidar sus particularidades, sus dimensiones de análisis respecto de otros contenidos que se enseñan en el área, sobre todo en el nivel terciario. A su vez, y a partir de la vivencia, se promueve a que reflexionen sobre dichos contenidos y el impacto que genera en las subjetividades, en los grupos, y en la sociedad.

Se propone la promoción de Juegos Cooperativos en la formación del Profesorado de Educación Física como otro modo de trabajo colectivo y colaborativo, de manera alternativa a las miradas tradicionales del campo disciplinar. Así, la DGCyE (2009) expresa:

Un docente en formación tiene que habilitarse para:

- “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales
- formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo
- experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y colaborativo. (p. 13)

De este modo, se ofrece a los juegos cooperativos como posibilidad de construir conocimientos de manera comunitaria. Se fomenta la reflexión, a partir de la experiencia de jugar, como posibilidad de construir un posicionamiento en relación al rol docente. A través este proyecto, se promueve que los docentes en formación sean protagonistas activos de la construcción del campo disciplinar. Esto se vincula, a que los docentes en formación sean mirados desde sus potencialidades y no desde sus incompletudes, tal como expone la Resolución. Y a que se contribuya al desarrollo de las mismas por medio del protagonismo que se construye a través de una participación activa, grupal y comunitaria (DGCyE, 2009).

A la vez, los futuros docentes en formación cobran participación activa como agentes de cambio para una transformación educativa, social, cultural, política y económica. “En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión

docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas” (DGCyE, 2009, p. 10).

El hecho de visibilizar las lógicas y/o características que predominan en un juego, cuáles se valorizan y cuáles se rechazan o se invisibilizan, por un lado; y por el otro, tomar una mayor conciencia tanto del rol del Profesor de Educación Física como del acto educativo en esta área: su impacto social, cultural, político y económico, se vinculan a una necesidad expuesta en la Resolución:

necesitamos recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad. Para ello, debemos reconocer otros polos desde los cuales se producen políticas culturales (en el mismo sentido, o no, que el de la educación pública) y proponer unas trayectorias formativas en las que el docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan actuar educativamente, y con sentido político-cultural, en los nuevos contextos. (DGCyE, 2009, p. 13)

Así, diferenciar las características del juego cooperativo y de sus dimensiones de análisis respecto de otros contenidos en la formación de profesores de Educación Física, a partir de la reflexión de los futuros docentes sobre el rol que cumplirán en relación al impacto de cada lógica de juego y a la construcción de sentidos en las subjetividades y en la cultura, permitiría no solo la construcción colectiva de los Juegos Cooperativos como temática diferenciada dentro del campo de la Educación Física, sino también, tal como plantea la Resolución, ampliar los horizontes de las prácticas lúdicas actuales.

Habilitar el desarrollo de juegos alternativos a la lógica competitiva permite, en relación a la futura práctica docente, poner en cuestión las formas actuales de jugar y de interactuar, y a su vez, generar nuevas formas de jugar y de interactuar en la construcción de conocimientos. Se pretende, a través de los juegos cooperativos promover la construcción colectiva del conocimiento corporal, práxico y lúdico en Educación Física.

Este proceso de construcción propia y colectiva, basado en la experiencia corporal, motriz y lúdica de los docentes en formación, (que son a su vez, a través de la formación terciaria, actores de lógicas corporales, práxicas y lúdicas), les permitiría visibilizar y resignificar el concepto de Educación Física que construyeron en su historia personal, a través de una lógica de juego y de modos de interacción diferentes a los habitualmente experimentados.

En estas líneas se visibilizó la hegemonía de las actividades competitivas en el profesorado de Educación Física a causa de la falta de recursos y de formación, lo que fundamenta la promoción de alternativas corporales que se mantengan en consonancia con la Resolución 2432/09. Se manifestó el carácter de la propuesta: formativa, grupal y orientada a la indagación. A partir de la cual, se pretende que los docentes en formación elaboren colectivamente conocimiento teórico y alternativas prácticas, sean protagonistas activos en la construcción del campo disciplinar y agentes de cambio en una transformación educativa, social, cultural, política y económica. En sucesión, la presentación de la institución elegida para llevar a cabo el proyecto.

Institución.

El proyecto de juegos cooperativos se propone para un terciario de gestión privada: el "Instituto Superior Palomar de Caseros", que forma Profesores de Educación Física. Esta institución está ubicada en la localidad Ciudad Jardín Lomas del Palomar dentro del partido Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires.

Se reconoce como una institución laica en tanto la educación que imparte garantiza libertad de conciencia y se enfoca en transmitir conocimientos sin connotaciones ni interpretaciones religiosas o de credo; así como evita la diferenciación, discriminación y prácticas educativas que contraríen los valores de cualquier religión.

“El Shul”, tal como se lo conoce, brinda un servicio de: Jardín Maternal, Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Bachillerato de Adultos y Nivel Superior. Se caracteriza por su orientación deportiva, específicamente en gimnasia deportiva, desde la educación inicial. En el sector terciario brinda tres formaciones: Profesorado de Educación Física, Profesorado de Inglés y Tecnicatura en Turismo. En el año 2020 se matricularon en este sector 702 estudiantes, de los cuales aproximadamente 670 corresponden al Profesorado de Educación Física. Es decir, la mayoría de los alumnos de este terciario (aprox. el 95,44%) se forma en esta disciplina.

Este profesorado, opera en dicho instituto desde 1953 y en la actualidad se encuentra subvencionado por el estado en un 50%. La formación es de cuatro años de duración y se encuentra regida por la Resolución 2432/09. Se realiza en las 3 sedes que están ubicadas dentro de la misma zona y cuenta con dos modalidades: turno mañana y turno noche.

Por otra parte, a causa de la pandemia por propagación del coronavirus COVID-19, y de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio establecidas por el Decreto 297/2020 (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020), durante el año 2020 se desarrollaron clases virtuales. Luego, ya iniciado el segundo cuatrimestre de 2021, gracias a las medidas de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio, fue posible un retorno gradual a la presencialidad en lo que se denominó “burbujas”. Esto implicó que la situación educativa no se diera en condiciones ordinarias, sino que estuviera atravesada por los protocolos vigentes, con sus consecuentes limitaciones. En abril del 2022 se retomó la presencialidad plena respetando las medidas protocolares establecidas. Por este motivo, no fue posible implementar el proyecto que se presenta a continuación. Aunque si se pudo llevar adelante la entrevista con el director, vía remota, de la que surgen los datos presentados en este apartado.

Hasta aquí, los aspectos principales de la institución elegida y el contexto que la atravesó durante los últimos años.

En líneas generales, se plantearon los antecedentes más relevantes, se presentó el marco teórico que fundamenta la propuesta de intervención, se describió el caso y su relación con la problemática planteada a partir de la Resolución 2432/09. En las próximas páginas se describe dicha propuesta, se detallan las actividades que permiten su realización con su fundamentación, el cronograma de trabajo, las metas y la factibilidad, y la evaluación y el monitoreo.

Propuesta de intervención

La propuesta se encuadra en una modalidad de taller de 4 encuentros a realizarse en septiembre del 2021 los sábados por la mañana. El primero es de 2 horas y 30 minutos, y los tres restantes de 2 horas cada uno. El espacio que se asigna es el gimnasio cerrado ubicado en el tercer piso de la sede principal, utilizado por su amplitud tanto para actos como para actividad física.

Se dirige a todos los estudiantes (de diferentes años y turnos) del profesorado de Educación Física del I.S.P.C, teniendo un cupo máximo de hasta 24 personas. En cada encuentro los estudiantes conforman grupos operativos (entre 6 y 8 aproximadamente), designados al azar en cada encuentro, pudiendo variar de un encuentro a otro.

A su vez, se pretende generar interés por los juegos cooperativos, como una alternativa a las lógicas competitivas, y contribuir a su construcción como temática diferenciada dentro del campo de la Educación Física; y se espera que los estudiantes (de diferentes años y turnos) del profesorado de Educación Física del I.S.P.C, logren:

- Participar de manera activa e interesarse por la temática
- Diferenciar los juegos cooperativos de otros modos de jugar, identificando lógicas, características propias (tanto a nivel práctico como discursivo) y posibles dimensiones de análisis.
- Desarrollar conocimientos tanto teóricos como prácticos en relación a juegos cooperativos.
- Reflexionar sobre el rol docente, que cumplirán los futuros profesores, en relación al impacto de cada lógica de juego en las subjetividades y en la cultura.

Los cuatro encuentros se estructuran con el mismo formato excepto el primero, que tiene una duración extra a los fines de construir una base teórico-práctica sobre la cual se pueda trabajar de manera común. Estos cimientos se sustentan en la propuesta de Brown (1990), cuyo eje es el juego “Sillas Musicales” en sus dos variantes, la competitiva y la cooperativa.

Las intervenciones que el autor promueve, comienzan con la primera variante. Los participantes caminan al compás de la música rodeando un círculo de sillas cuya cantidad se encuentra en un número por debajo de la cantidad de participantes. El facilitador detiene la música, y los participantes buscan ocupar un lugar. Al faltar una silla, uno de los jugadores no logra sentarse y queda eliminado del juego. Luego, se retira otra silla y se repite el procedimiento hasta eliminar a todos los jugadores menos al último, que se considera ganador.

Después de esta primera variante, se juega la segunda. Se explica a los participantes que también tienen que caminar alrededor de las sillas, y que también se eliminan las sillas una a una, pero que en esta oportunidad el objetivo del juego es que todos logren sentarse cuando la música se apaga. En reiteradas oportunidades el facilitador puede preguntar si creen que pueden seguir jugando con menos sillas.

En el transcurso de los dos juegos, el facilitador evita hacer comentarios sobre la cooperación o sobre la competencia. Finalizados los mismos, y a modo de disparador, se realizan tres preguntas: “¿Qué pasó en el primer juego? ¿Qué pasó en el segundo juego? ¿Cómo se

sintieron?” (p.33) y se le pregunta al primer eliminado cómo se sintió en la primera versión y cómo en la segunda. También se recuerdan los comentarios realizados en uno y otro juego.

En base a la propuesta de este autor, se detalla el primer encuentro:

1. Primer momento 15' – Actividad orientada a la movilidad expresiva (con la intención de preparar el cuerpo para el encuentro y generar un clima distendido)
2. Base teórico – práctica
 - a. 15' Se juega la primera versión del juego “Sillas Musicales”
 - b. 15' Se juega la segunda versión del juego “Sillas Musicales”
 - c. 05' Preguntas disparadoras
 - d. 25' Explicación teórica. Consiste en la explicitar al grupo la clasificación de juegos adoptada en este trabajo y las características propias del juego cooperativo que lo diferencian de otros modos de jugar.
3. Desarrollo –
 - a. 15' Evocación grupal de juegos cooperativos ya existentes. Anotarlos en un registro y seleccionar algunos de ellos para el próximo momento.
 - b. 15' Vivenciar los juegos evocados.
 - c. 15' Creación grupal de juegos cooperativos
 - d. 15' Vivencia de las creaciones grupales
 - e. 15' Trabajo de modificación y acuerdo sobre las realizaciones grupales
3. Cierre 30'- Reflexión, debate y despedida. Esta instancia habilita que se expresen distintos puntos de vista, contraponerlos, analizarlos y a la vez favorece la generación de nuevas ideas, permitiendo desarrollar a los juegos cooperativos como temática diferenciada dentro del campo de la Educación Física (objetivo principal de la intervención), de una manera colectiva, vale decir, cooperativa. Además esta actividad, es utilizada como una instancia de retroalimentación del proyecto, ya que no solo se recolecta la información que se produjo en la interacción en cuanto a la temática, sino también las devoluciones en cuanto al taller en sí mismo, su formato, su contenido, etc., por lo que constituye a su vez la evaluación del mismo. En el apartado “Ejecución del Proyecto”, dentro de “Evaluación y Monitoreo”, se describe de manera más precisa sobre los ejes que orientan esta instancia.

Los tres encuentros restantes se configuran del mismo modo, pero omitiendo el momento destinado a la base teórico-práctica:

1. Primer momento 15' – Actividad orientada a la motricidad expresiva (con la intención de preparar el cuerpo para el encuentro y generar un clima distendido)
2. Desarrollo –
 - a. 15' Evocación grupal de juegos cooperativos ya existentes. Anotarlos en un registro y seleccionar algunos de ellos para el próximo momento.
 - b. 15' Vivenciar los juegos evocados.
 - c. 15' Creación grupal de juegos cooperativos
 - d. 15' Vivencia de las creaciones grupales
 - e. 15' Trabajo de modificación y acuerdo sobre las realizaciones grupales
3. Cierre 30'- Reflexión, debate y despedida.

Cabe aclarar que el último encuentro incluye, dentro de los 30 minutos destinados a la reflexión, el debate y la despedida, una devolución parcial a los participantes y a la institución. La devolución final se realizará posteriormente, una vez finalizado el proyecto. Consiste en un informe escrito, con los resultados más generales, que va dirigido a la institución en formato físico y a los participantes de manera virtual (a través de un link al que tendrán acceso desde el primer encuentro).

Detalle y fundamentación de actividades.

En esta sección se detallarán las actividades que conforman este proyecto y su vinculación con los objetivos propuestos. Estas actividades son:

1. Ampliar y profundizar el rastreo bibliográfico. Registrar los antecedentes más relevantes a los fines de este trabajo.
2. Elaborar el marco teórico: seleccionar los autores principales y organizar la información en apartados.
3. Seleccionar instrumentos para la recolección de datos sobre la institución elegida y los destinatarios de la propuesta
4. Recolectar datos de la institución y de los participantes. Analizarlos. Convocatoria de recursos humanos

5. Describir una propuesta, precisar las actividades que permiten su realización vinculadas a los objetivos del proyecto, el cronograma de trabajo, las metas y la factibilidad.
6. Describir el diseño de monitoreo y de evaluación.
7. Construir los instrumentos de monitoreo y evaluación
8. Llevar a cabo la propuesta en la institución seleccionada
9. Evaluar y monitorear el proyecto con los instrumentos seleccionados
10. Analizar los datos obtenidos.
11. Elaborar un informe que sintetice los resultados producidos.
12. Establecer relaciones entre el marco teórico, los aspectos relevantes de la puesta en práctica de la propuesta.
13. Determinar el grado de concreción de los objetivos planteados

Las actividades 1, 2, 3, y 4 tienen se relacionan con el primer objetivo planteado, ya que tienen la intención fundamentar teóricamente tanto la diferenciación de los juegos cooperativos como temática, como su inclusión en la formación de profesores de Educación Física; así como también, fundamentar la propuesta metodológicamente (actividad 5).

Los ítems 1, 2 y 5 se enlazan al segundo objetivo propuesta, que corresponde a que la misma sea congruente con la teoría de los juegos cooperativos y que permita la construcción colectiva del conocimiento, y a poder evaluar su funcionamiento (puntos 6 y 7).

Las actividades 8 y 9 se entran al tercer objetivo, el de diferenciar las características del juego cooperativo y de sus dimensiones de análisis respecto de otros contenidos en la formación de profesores de Educación Física. Esto, sólo es posible a partir de la experiencia y de la reflexión colectiva de los estudiantes.

Cabe destacar, que el ítem número 7, a su vez se divide en pequeñas actividades, que son las que van a proponerse a los estudiantes participantes, y que se repiten durante todos los encuentros. Estas actividades también se crearon en función del segundo y tercer objetivo, de manera tal que:

- La evocación grupal, la vivencia de juegos cooperativos ya existentes, permita armar un registro colectivo de juegos cooperativos (Segundo objetivo)
- La creación grupal de juegos cooperativos permita aumentar dicho registro. (segundo objetivo)

- El desarrollo lúdico de las creaciones grupales permite que sean los mismos actores, los que analicen los factores que intervienen en juego cooperativo (tercer objetivo) y busquen maneras de ampliar su desarrollo haciendo modificaciones a través de acuerdos grupales (ya sean implícitos o explícitos), por ejemplo, generando mayor satisfacción al jugar, y/o aumentando la duración del tiempo de juego. (segundo objetivo)
- La reflexión sobre las experiencias de cada encuentro también permite la construcción colectiva del conocimiento a través de la visibilización, el análisis y construcción teórica de la temática, desarrollando estos juegos como alternativa a los juegos de oposición. (Segundo objetivo).
- A su vez, permite registrar las lógicas y/o características de los juegos de cooperación, diferenciarlas de otros juegos tanto a nivel fáctico como discursivo, reflexionar sobre el impacto que generan en las subjetividades y en la cultura, y rol docente ante dicho impacto. (Tercer objetivo)

Por último, los puntos 12 y 13, que a su vez se basan en todas las actividades realizadas, se vinculan al cuarto y último objetivo, que es articular las consideraciones teóricas y las pertenecientes a la propuesta de intervención.

Hasta aquí, se describió la propuesta y se detallaron las actividades con su correspondiente vinculación a los objetivos planteados. En la siguiente sección, se describirán los tiempos previstos para llevarlas a cabo.

Cronograma de trabajo.

Dado que no todas las actividades se desarrollan de manera lineal, sino que en algunos casos se ejecutan en simultáneo, se presenta un cuadro para facilitar su comprensión. De manera tal, que pueda verse de manera gráfica la distribución de las actividades en los bimestres del año.

Cronograma de trabajo

Distribución en el tiempo Actividades	Año 2021					
	1er bimestre	2do bimestre	3er bimestre	4to bimestre	5to bimestre	6to Bimestre
1. Ampliar y profundizar el rastreo bibliográfico. Registrar los antecedentes más relevantes a los fines de este trabajo.	X	X	X	X	X	
2. Elaborar el marco teórico: seleccionar los autores principales y organizar la información en apartados.		X	X	X	X	
3. Seleccionar instrumentos para la recolección de datos sobre la institución elegida y los destinatarios de la propuesta			X			
4. Recolectar datos de la institución y de los participantes. Analizarlos. Convocatoria de recursos humanos			X			

5. Describir una propuesta, precisar las actividades que permiten su realización vinculadas a los objetivos del proyecto, el cronograma de trabajo, las metas y la factibilidad.				X		
6. Describir el diseño de monitoreo y de evaluación.				X		
7. Construir los instrumentos de monitoreo y evaluación						
8. Llevar a cabo la propuesta en la institución seleccionada					X	
9. Evaluar y monitorear el proyecto con los instrumentos seleccionados.						
10. Analizar los datos obtenidos.					X	
11. Elaborar un informe que sintetice los resultados producidos.						
12. Establecer relaciones entre el marco teórico, los aspectos relevantes de la puesta en práctica de la propuesta.						
13. Determinar el grado de concreción de los						X

objetivos planteados						
----------------------	--	--	--	--	--	--

Metas y factibilidad.

Metas.

En el siguiente cuadro se ilustra la planificación de actividades y metas para concretar los objetivos propuestos.

Planificación de la concreción de los objetivos

Objetivo General	Objetivos Específicos	Metas	Actividades
<p>Promover los juegos cooperativos en la formación de profesores de Educación Física del I.S.P.C. como una alternativa a las lógicas competitivas.</p>	<p>Fundamentar teórica y metodológicamente, tanto la diferenciación de los juegos cooperativos como temática, como su inclusión en la formación de profesores de Educación Física.</p>	<p>a. Analizar los antecedentes sobre el tema. b. Fundamentar teóricamente la diferenciación de los juegos cooperativos como temática a través de distintos autores. c. Fundamentar teóricamente la inclusión de la propuesta en la formación terciaria. d. Detallar la metodología de la propuesta</p>	<p>1. Ampliar y profundizar el rastreo bibliográfico. Registrar los antecedentes más relevantes a los fines de este trabajo. 2. Elaborar el marco teórico: seleccionar los autores principales y organizar la información en apartados. 3. Seleccionar instrumentos para la recolección de datos sobre la institución elegida y los destinatarios de la propuesta 4. Recolectar datos de la institución y de los participantes. Analizarlos. Convocatoria de recursos humanos 5. ver en la siguiente celda</p>
	<p>Diseñar una propuesta de intervención que sea congruente con la teoría de los juegos cooperativos y que permita la construcción colectiva del conocimiento, y evaluar su funcionamiento.</p>	<p>a. Construir el diseño de la propuesta, que articule las características de la institución, de los participantes y del marco teórico</p>	<p>5. Describir una propuesta, precisar las actividades que permiten su realización vinculadas a los objetivos del proyecto, el cronograma de</p>

	b. Construir el diseño de evaluación y monitoreo de la propuesta	trabajo, las metas y la factibilidad. 6. Describir el diseño de monitoreo y de evaluación. 7. Construir los instrumentos de monitoreo y evaluación
Diferenciar las características del juego cooperativo y de sus dimensiones de análisis respecto de otros contenidos en la formación de profesores de Educación Física	a. Precisar las características y sus dimensiones del juego cooperativo según datos empíricos b. Diferenciar las características del juego cooperativo y de sus dimensiones de otros contenidos dentro de la formación de profesores de Educación Física	8. Llevar a cabo la propuesta en la institución seleccionada 9. Evaluar y monitorear el proyecto con los instrumentos seleccionados 10. Analizar los datos obtenidos. 11. Elaborar un informe que sintetice los resultados producidos.
Articular las consideraciones teóricas y las pertenecientes a la propuesta de intervención.	_____	12. Establecer relaciones entre el marco teórico, los aspectos relevantes de la puesta en práctica de la propuesta. 13. Determinar el grado de concreción de los objetivos planteados

Recursos materiales convencionales y no convencionales.

Disponibles.

Pelotas de distintos tamaños y pesos, aros, conos, sogas, colchonetas, t-balls, palos de hockey, elásticos, túneles, telas, afiches, resaltadores.

A conseguir.

Se les pedirá a los participantes que por encuentro aporten 2 elementos no convencionales de su elección. Se le pedirá al instituto que facilite aros, pelotas y colchonetas.

Recursos Humanos.

El proyecto sería llevado adelante por Rosario Pellegrino, Profesora de Educación Física y Técnica en Psicomotricidad. Junto a cinco voluntarios elegidos de manera aleatoria, con quienes, previo a los encuentros, se arma el equipo de trabajo.

Los voluntarios, serían Profesores de Educación Física (ex alumnos de la institución) seleccionados a través de una convocatoria de voluntarios. Esta convocatoria se realizaría a través de una comunidad de Facebook llamada “Instituto Superior Palomar de Caseros - PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA”. Siendo los requisitos para participar:

- Contar con el título habilitante.
- Haber realizado la formación terciaria en el I.S.P.C

Factibilidad.

Se constata que existe posibilidad real de que el proyecto pueda ser implementado con éxito, debido a que se movilizan escasos recursos y es de corta duración. La dificultad mayor radica, quizás, en la disponibilidad corporal en mayor o menor medida de los participantes y en las resistencias que surjan en relación a una práctica en la que probablemente no estén acostumbrados (esto puede producir deserción). Para tener mayor información al respecto, se elaboró un cuestionario previo (ver “anexos”).

Evaluación y monitoreo.

La evaluación es la construcción de un juicio de valor emitido hacia el proyecto a los fines de reflexionar sobre la propia acción, de introducir cambios o modificaciones ante las dificultades que puedan surgir relacionadas con la viabilidad, el funcionamiento, los resultados o impacto. Es una herramienta que favorece el aprendizaje y la toma de decisiones (Di Virgilio y Solano, 2012).

En este caso, la evaluación es un elemento clave del proyecto, ya que no solo permite analizar las diferentes dimensiones del mismo, sino que, a su vez, sean cuales sean los valores en cuestión, aporta de manera significativa a la construcción de la temática. Permitiendo, a través de su misma elaboración, desarrollar el objetivo principal de la intervención.

Así, esta sección se divide en diferentes dimensiones que la componen: la evaluación de la planificación (evaluación ex ante), la evaluación de la ejecución (monitoreo) y la evaluación de la finalización del proyecto (evaluación ex post).

Planificación del proyecto.

Evaluación ex ante permite evaluar la viabilidad del proyecto en términos políticos, institucionales, financieros, jurídicos y socioculturales, determinando las posibilidades reales de aplicación.

Se confeccionó un cuestionario que pretende recolectar información sobre características generales de los participantes (edad, género, nivel educativo, entre otros), su experiencia y conocimientos previos en relación a la temática e información sobre la institución en cuanto a la enseñanza de juegos cooperativos. El cuestionario como herramienta, permite recoger información personal alcanzando a un mayor número de personas, aunque estén limitadas las respuestas. “Proporciona datos cuantitativos y permite su comparación. Además, facilita la sistematización de la información proporcionada por un gran número de actores” (Di Virgilio y Solano, 2012).

Además, se elaboró, como fuente primaria para recolectar información sobre la institución, una entrevista al director. Ya que los datos obtenidos a través de medios de difusión y redes sociales fueron escasos y la viabilidad de la propuesta depende en gran medida de su análisis.

Ejecución del proyecto.

El monitoreo previsto sobre la ejecución del proyecto, consta de varias instancias para detectar obstáculos y ajustar la ejecución del proyecto en relación a lo planificado (Di Virgilio y Solano, 2012).

En primer lugar, al finalizar cada trimestre se aspira evaluar de manera interna el grado de cumplimiento de los objetivos, las metas, las actividades, los insumos y los tiempos de ejecución. Esto, comparando:

- Los objetivos programados con los alcanzados.
- Las metas programadas con las alcanzadas.
- Las actividades programadas con las realizadas.
- Los insumos programados con los utilizados.
- Los tiempos de ejecución programados con los tiempos de ejecución necesarios.

Además, se pretende monitorear tanto la ejecución de las actividades planificadas en relación a los resultados conseguidos y a la respuesta de los participantes, como la consecución de los objetivos del programa vinculados a los impactos producidos. A partir de la observación participante que realizarán los profesores voluntarios. Los indicadores a observar son:

- Cantidad de juegos cooperativos evocados
- Cantidad de juegos cooperativos creados
- Cantidad de variantes o modificaciones que surgen a partir de un mismo juego
- Cantidad de participantes activos
- Actitud de los participantes al jugar
- Duración en minutos al jugar
- Utilización del espacio al jugar
- Duración en minutos del debate
- Niveles de análisis de la temática puestos en debate.
- Dimensiones de la temática puestas en debate.

También el diseño incluye, como evaluación participativa, a las producciones escritas de los grupos, es decir, la lista con los juegos cooperativos evocados y la lista con los juegos cooperativos creados (ver apartado “cronograma de trabajo”) porque permiten profundizar en algunos de estos indicadores.

Por último, se postula, como otra forma de evaluación participativa, a la técnica del grupo focal. Siendo considerada la herramienta principal del monitoreo ya que habilita la expresión y profundización de los distintos puntos de vista, permite analizar y contraponer los datos proporcionados por varios participantes a la vez, sumado a que es un modo de estimular nuevas ideas (Di Virgilio y Solano, 2012).

Todo esto permite desarrollar a los juegos cooperativos como temática diferenciada dentro del campo de la Educación Física (objetivo principal de la intervención), ya que todos los actores intervinientes tienen la posibilidad de participar de la evaluación del proyecto conjuntamente se construye, de manera colectiva, la temática de juegos cooperativos en torno a distintas dimensiones.

Para esto, el diseño de la propuesta contempla un tiempo específico de 30 minutos en cada encuentro del taller (ver apartado “cronograma de trabajo”). Este tiempo, se ubica, a lo largo de todos los encuentros, en el momento de cierre. Y procura ser realizado de manera participativa a modo de reflexión grupal, ya que través de esta técnica “se busca recolectar la información producida durante la interacción y el debate, además de perspectivas y experiencias grupales” (p. 105). Los elementos eje que van a proponerse como disparadores en el grupo focal son:

- Modos de participación en los juegos cooperativos y competitivos
- Las lógicas y/o características, así como las capacidades que se ponen en juego.
- El tiempo y el espacio en ambos tipos de juegos
- Diferencias con otros contenidos en Educación Física
- Impacto que genera en las subjetividades
- Impacto en los grupos de aprendizaje
- Impacto en la sociedad y la cultura
- Impacto en la Educación Física
- El rol docente en la enseñanza y difusión de estos juegos.
- El rol docente en la construcción de los juegos como temática diferenciada
- El funcionamiento del taller

A partir de lo expuesto en el grupo focal, se realizaría un análisis teniendo en cuenta los indicadores ya descriptos.

Finalización del proyecto.

Para analizar la finalización del proyecto se aspira realizar una evaluación ex post, que “examina, a partir de la situación inicial, los cambios que se generaron a lo largo de su implementación” (Di Virgilio y Solano, 2012, p. 62). Para el ex post se incluye el modelo antes-después (sin grupo de comparación). Así, se efectúa una medición antes de que la intervención sea implementada y después de su implementación. En este caso, la medición se efectuaría a través de un cuestionario y de una observación directa. Se comparan los valores obtenidos inicialmente con los resultados obtenidos después de que la iniciativa haya concluido.

Se construyó un breve cuestionario antes del primer encuentro (los datos obtenidos se utilizan también para la evaluación de la planificación) y el mismo instrumento (exceptuando algunas preguntas) se realizaría finalizado el proyecto. Lo que se compara aquí son las respuestas de cada sujeto en relación a las experiencias y conocimientos relacionados a esta temática, antes del primer encuentro y luego de vivenciar el taller. (Ver sección “Anexos”). Se prioriza esta herramienta para realizar esta evaluación porque permite recoger información de todos los participantes.

Las observaciones participantes, son pensadas para el primer y último encuentro, en función de comparar el antes-después y analizar el proyecto más allá de las experiencias individuales y grupales de los estudiantes que asisten al taller. Esto permite “acceder a los hechos de manera directa (y no a través del discurso de otros actores)” (Di Virgilio y Solano, 2012, p. 62). Los profesores voluntarios cumplirán esta función (ver apartado “recursos humanos”).

Se comparan así las observaciones antes (primer encuentro) – después (último encuentro). Cada una, apunta a registrar:

- Cantidad de juegos cooperativos evocados
- Cantidad de juegos cooperativos creados
- Cantidad de variantes o modificaciones que surgen a partir de un mismo juego
- Cantidad de participantes activos
- Actitud de los participantes al jugar
- Duración en minutos al jugar
- Utilización del espacio al jugar
- Duración en minutos del debate

- Niveles de análisis de la temática puestos en debate
- Dimensiones de la temática puestas en debate

A continuación, se muestra un cuadro que resume la planificación, la ejecución y la finalización del proyecto.

Evaluación y monitoreo							
Distribución en el tiempo	Tipo de evaluación	Finalidad	Instrumento a utilizar	Participantes	Datos a obtener	Aplicación	Recursos Humanos
Tercer bimestre del 2021	Ex ante	evaluar la viabilidad del proyecto y el impacto social que puede generar	Cuestionario	estudiantes de distintos años	<ul style="list-style-type: none"> • Características generales de los participantes (edad, género, nivel educativo, etc.). • Experiencia y conocimientos de los participantes en relación a la temática. • Información sobre la institución en cuanto a la enseñanza de juegos cooperativos. 	Previa a la aplicación del proyecto	Voluntario 1
			Entrevista	Director de la institución	Información general sobre la institución	Previa a la aplicación del proyecto	Rosario Pellegrino
Quinto bimestre del 2021	Monitoreo	Monitorear la ejecución del proyecto	Evaluación interna	Estudiantes participantes del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos programados comparados a los alcanzados. • Las metas programadas comparadas a las alcanzadas. • Las actividades programadas comparadas a las realizadas. • Los insumos programados comparados a los utilizados. 	Al finalizar cada trimestre	Rosario Pellegrino

		<ul style="list-style-type: none"> • Los tiempos de ejecución programados comparados a los tiempos de ejecución necesarios. 		
Observación participante	Estudiantes participantes del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de juegos cooperativos evocados • Cantidad de juegos cooperativos creados • Cantidad de variantes o modificaciones que surgen a partir de un mismo juego • Cantidad de participantes activos • Actitud de los participantes al jugar • Duración en minutos al jugar • Utilización del espacio al jugar • Duración en minutos del debate • Niveles de análisis de la temática puestos en debate. • Dimensiones de la temática puestas en debate. 	En cada uno de los encuentros del taller	Voluntarios (uno por grupo)
Producciones escritas	Estudiantes participantes del taller	Juegos cooperativos evocados y juegos cooperativos creados a lo largo del taller	En cada uno de los encuentros del taller (durante las actividades de	Voluntario 1

					evocación y creación)		
			Grupo Focal	Estudiantes participantes del taller	<p>Información sobre la construcción colectiva en torno a diferentes dimensiones de la temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modos de participación en los juegos cooperativos y competitivos • Las lógicas y/o características, así como las capacidades que se ponen en juego. • El tiempo y el espacio en ambos tipos de juegos • Diferencias con otros contenidos en Educación Física • Impacto que genera en las subjetividades • Impacto en los grupos de aprendizaje • Impacto en la sociedad y la cultura • Impacto en la Educación Física • El rol docente en la enseñanza y difusión de estos juegos. • El rol docente en la construcción de los 	<p>Durante los 4 encuentros del taller (durante la actividad de reflexión y debate)</p>	<p>Voluntario 1</p>

					juegos como temática diferenciada • El funcionamiento del taller		
Quinto bimestre del 2021	Ex post	Evaluar los resultados, efectos e impactos del proyecto	Cuestionario	Estudiantes participantes del taller	• Experiencia y conocimientos de los participantes en relación a la temática.	Último encuentro (se compara con el cuestionario de la evaluación ex ante)	Voluntario 1
			Observación participante	Estudiantes participantes del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de juegos cooperativos evocados • Cantidad de juegos cooperativos creados • Cantidad de variantes o modificaciones que surgen a partir de un mismo juego • Cantidad de participantes activos • Actitud de los participantes al jugar • Duración en minutos al jugar • Utilización del espacio al jugar • Duración en minutos del debate • Niveles de análisis de la temática puestos 	Primer y último encuentro	Voluntarios (uno por grupo)

					en debate.		
					<ul style="list-style-type: none">• Dimensiones de la temática puestas en debate.		

En este apartado se describió dicha propuesta, se detallaron las actividades que permiten su realización y su fundamentación, el cronograma de trabajo, las metas y la factibilidad, y la evaluación y el monitoreo. Para finalizar, se presentarán las conclusiones.

Conclusiones

El proyecto surge de la necesidad de enseñar juegos cooperativos, tal como prescriben los diseños curriculares del nivel inicial, primario y secundario, y que, sin embargo, no se asegura su aprendizaje dentro de la formación terciaria según la Resolución 2432/09 (DGCyE, 2009). A la falta de formación inicial, se suma la dificultad que puede presentar la enseñanza de esta temática como contenido específico.

La formación de profesores de Educación Física del Instituto Superior Palomar de Caseros atraviesa esta problemática. Motivos por los cuales, se propone intervenir a través de un taller de 4 encuentros, de 2 horas y 30 minutos de duración el primero y de 2 horas los tres restantes, destinado a todos los estudiantes (de diferentes años y turnos) del profesorado de Educación Física de dicho instituto. Se preveía realizar en septiembre del 2021 los días sábados de 10 a 12 h. el gimnasio de la institución. Y, en cada una de las jornadas se conformarían grupos operativos aleatorios (entre 6 y 8 personas aproximadamente), que se encargarían de registrar los juegos cooperativos ya conocidos, de crear nuevos juegos a través del trabajo colectivo, y de reflexionar sobre lo acontecido.

Sin embargo, esto no fue posible debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, establecido por el Decreto 297/2020 en el año 2020, a causa de la pandemia por propagación del coronavirus COVID-19, que derivó en un Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio en 2021. Si bien, durante ese tiempo se desarrollaron clases virtuales, las limitaciones inherentes al contexto y encuadre no permitían un adecuado abordaje de la intervención. Recién en abril del 2022 se retomó la presencialidad plena en el instituto elegido, respetando las medidas protocolares establecidas.

Aunque no fue posible aplicar el proyecto ni evaluarlo, y el objetivo principal no pudo evidenciarse (promover los juegos cooperativos en la formación de profesores de Educación Física del I.S.P.C. como alternativa a las estructuras y lógicas de oposición), si se cumplieron algunos objetivos específicos como fundamentar teóricamente tanto la diferenciación de los juegos cooperativos como temática, como su inclusión en la formación de profesores de Educación Física. Se presentó el diseño de la propuesta, pero no se pudo evaluar su funcionamiento, ni pudieron verse los resultados. Se diferenciaron las características del juego cooperativo y algunas de sus dimensiones de análisis solamente a nivel teórico, a partir de los

autores que abordan el tema. No se pudieron articular las consideraciones teóricas a lo surgido, de manera colectiva, en la propuesta práctica. A partir de la construcción expuesta, elaborada a partir de los diferentes autores presentados, se extraen las siguientes conclusiones.

El juego es un concepto polisémico que no se puede reducir a un único sentido. Para comprender los sentidos que lo atraviesan es importante tener en cuenta el punto de vista del jugador, aunque también es necesario trascender la perspectiva de los participantes porque estas se estructuran a partir del juego: el juego determina los jugadores. El juego es fundamento y factor de la cultura, el juego es producto de la cultura y, a su vez, produce cultura. Además, es considerado una práctica corporal. Las prácticas corporales, y entre ellas el juego, son parte de la cultura, y entran en la cultura corporal o cultura de movimiento o cultura corporal de movimiento, conformando el campo específico de la Educación Física, campo en tensión y en disputa. La Educación Física a través de las prácticas corporales, entre ellas el juego, construye cuerpos e identidades, dejando marcas en los cuerpos. Las prácticas, preceden a los sujetos y organizan su hacer, configurando sus formas de hacer, de pensar y decir, en *habitus*.

Se divisan cuatro tipos de juego, según su estructura y lógica interna: individuales, de oposición, de cooperación y paradójicos. Cada una de las formas de juego invita a los estudiantes a vivir experiencias motrices diferentes que promueven efectos diversos. Teniendo en cuenta que las prácticas imperantes en Educación Física, es decir hegemónicas, son formas de jugar deportivas, es necesario edificar alternativas que permitan vivenciar otros modos de jugar. Y que permitan, a su vez, reflexionar sobre los modos en que cada una impacta en los sujetos y en los grupos, así como también a nivel social, económico y cultural, permitiendo la construcción de una contracultura. Es por los *habitus* que atraviesan los cuerpos y la experiencia de jugar reproduciendo el orden preestablecido, que no alcanza una perspectiva crítica meramente teórica en la formación. Se vuelve necesaria la inclusión de experiencias de juego alternativas a la hegemónica.

Entre las variadas formas de jugar, se ubican los juegos cooperativos. Son juegos, que tienen una estructura y lógica particular que los diferencia de otras formas de jugar. Su estructura de los juegos cooperativos, está basada en una meta común a todos los participantes y no exige relaciones de rivalidad. Es decir, una de las características de los juegos cooperativos es la ausencia de oposición. Esto implica que el desafío radica en superar un problema, una situación, o alcanzar un objetivo a través del accionar conjunto, enfrentándose a retos y no a otros

participantes. A su vez, existe una relación directa entre la consecución de objetivos de una persona y la de los demás, de tal manera que solo se logra el éxito si todos lo hacen también. Por lo tanto, como el triunfo de cada uno depende del éxito y no de los errores del resto, el error se convierte en la oportunidad para buscar soluciones nuevas en lugar de ser la excusa para excluir jugadores.

Entre los principales beneficios de este tipo de estructura, se encuentra que: promueve la toma de decisiones consensuadas, mejora tanto la ejecución motriz, el control tónico postural, el esquema corporal y la imagen corporal como la coordinación de miembros superiores e inferiores, incentiva el uso versátil del movimiento a través de la fluidez, la originalidad y flexibilidad de las respuestas, desarrolla la creatividad y agrega a ésta un sentido colectivo, permite incluir la diferencia a través del compartir las ideas con los demás y contrastarlas, mejora la comunicación intragrupal y el ambiente grupal, favorece la inclusión ya que por un lado se intensifican las diferencias y por el otro la igualdad que las trasciende, tiene una influencia positiva en las relaciones interétnicas, suscita la toma de decisiones, moviliza la exploración colectiva, promueve el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, eleva la satisfacción personal y favorece la toma de responsabilidad en las acciones.

Por otra parte, el juego cooperativo es un contenido a enseñar prescripto en el diseño curricular de todos los niveles educativos, menos en el nivel terciario. Lo que obliga a los profesores a enseñar algo que no fue asegurado en su formación. De ahí que sea necesario promover a los juegos cooperativos en el Profesorado de Educación Física en el nivel terciario y elaborar propuestas en dicha dirección.

Los juegos cooperativos no solo pueden ser un medio en la formación terciaria, y una herramienta pedagógica para los futuros docentes, sino también un contenido educativo. Por su doble función, transmiten un recorte de la cultura, al tiempo que permiten una construcción contracultural en la formación terciaria, dada la hegemonía de las actividades competitivas en el profesorado de Educación Física a causa de la falta de recursos y de formación. De ahí, que surge la necesidad de promover alternativas corporales que se encuentren en consonancia con la Resolución 2432/09, que es la que encuadra dicha formación.

De esta manera, se presenta el proyecto de “Juegos Cooperativos en la Formación Terciaria”, de índole formativa grupal, partiendo de la premisa de que es necesario que, la deformación o la transformación de las estructuras establecidas, se de en grupo. Porque lo que puede construirse

en grupo, es mucho más que la suma de aquello que pueden elaborar las partes, es decir, surge un plus en el proceso grupal. A su vez, la propuesta se caracteriza como “orientada a la indagación”, ya que concibe a los futuros profesores como investigadores en acción, a partir de la toma de decisiones consensuadas y del pensamiento crítico-reflexivo colectivo. Esto incluye la reflexión de la propia biografía escolar y corporal, con la intención de resignificar las prácticas de las que fueron protagonistas y/o que se incluyen como contenidos educativos.

La obra invita a los docentes en formación a que, colectivamente, pongan en cuestión la cultura corporal dominante y elaboren tanto conocimiento teórico como alternativas prácticas. De esta manera, los futuros profesores se vuelven protagonistas activos en la construcción del campo disciplinar. Asimismo, se transforman en agentes de cambio para una transformación educativa, social, cultural, política y económica.

Recomendaciones

En primer lugar, puesto que no fue posible ejecutar este proyecto en 2021 por las medidas tomadas a causa de la pandemia, sería de gran utilidad que pudiera ponerse a prueba en instituciones dedicadas a la formación de docentes de Educación Física. Posiblemente son, el mismo jugar con otros y los problemas que surgen al jugar, los que permiten la construcción del juego cooperativo como temática. Pero además, probablemente tengan incidencia tanto en la práctica corporal como en la teoría y, consecuentemente, en el modo de enseñar juegos cooperativos. De ahí, que resulta fundamental que pueda ser implementado, puesto en cuestión y modificado de acuerdo a criterios establecido por el mismo colectivo de profesores de educación física y quienes se encuentran en formación.

Paralelamente, dada la ya expuesta, necesaria y fundamentada necesidad de fomentar al juego cooperativo en la formación de profesores de educación Física, se sugiere que se realicen investigaciones sobre el tema. Los juegos cooperativos requieren un mayor desarrollo y profundización en nuestro país, que el que se le pudo dar en este trabajo. Y exigen, un trabajo *constante* de articulación entre teoría y práctica.

Por último, estas recomendaciones se orientan no solo a aquellas corrientes en Educación Física afines al juego cooperativo, sino a quienes conforman el campo, más allá de su

orientación. Es, en el intercambio, en el debate, en los acuerdos y en la puesta en tensión, que se construye la Educación Física. Hacer entrar la diferencia, con las todas vicisitudes que eso implica, enriquece esta disciplina.

Bibliografía

- Aisenstein, A., y Perczyk, J. (2004). El deporte en la escuela, ¿compartir o competir? *Novedades Educativas*, 16(157), 16-19.
- Alonso Roque, J. I., Marín Guillén, M., Yuste Lucas, J. L., Lavega Burgués, P. y Gea García, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. <http://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- Altamiranda, G. M. (2022). Deporte y neoliberalismo. Un análisis reflexivo sobre las líneas de proyección y sentido de políticas públicas deportivas al interior de la racionalidad neoliberal. En N. Hijós y D. Murzi (ed.), *Deporte y sociedad: Trabajos seleccionados del Concurso Federal de Ensayos sobre Deporte y Sociedad* (pp. 139-157). Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/03/deporte_y_sociedad_trabajos_seleccionados_del_concurso_federal_de_ensayos_sobre_deporte_y_sociedad_2.pdf
- Bantulà Janot, J. (2004). *Juegos Motrices Cooperativos* (3ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Barbero González, J. I. (1993). Introducción. En J.I. Barbero González. (ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp.9-38). Madrid, España: La Piqueta.
- Barbero González, J. I. (1998). La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 20(1), 9-30.
- Barbero González, J. I. (2006). Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo. *Educación Física y deporte*, 25(1), 69-93.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Blanchard, K., y Cheska, A. T. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Boletín Oficial de la República Argentina (2020). *Decreto 297/2020*. Recuperado de <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/ciencia del deporte: ¿Qué ciencia es esa?* (1ª ed.). Córdoba, Argentina: Editorial Vélez Sársfield.

- Bracht, V. y Caparróz, F. E. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (ed.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza Buenos Aires* (1ª ed., pp.53-89). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Brohm, J. (1993). 20 tesis sobre el deporte. En J.I. Barbero González (ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp.47-55). Madrid, España: La Piqueta.
- Brown, G. (1990). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular* (2ª ed.). Caracas, Venezuela: Guarura Ediciones.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J.C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. D. F., México: Grijalbo.
- Cerdas Agüero, E. (2013). Experiencias y aprendizajes con juegos cooperativos. *Revista de Paz y Conflictos*, 6, 107-123.
- Cañabate Ortiz, D., Tesouro Cid, M. Puiggali Allepuz, J. y Zagalaz Sánchez, M. L. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos*, 35, 47-53.
- Córdoba Jiménez, T., Carbonero Sánchez, L., Sánchez Aguayo, D., Inglada Moreno, S., Serra Figueroa, M., Blasco, M.,... Ivanco Casals, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269.
- Crisorio, R. L. (2019). Capítulo 2. Lo sensible y lo inteligible. En R. L. Crisorio, A. A. Lescano. y A. L. Rocha Bidegain (ed.), *La educación corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (pp.15-30). Buenos Aires, Argentina: Edulp.
- Crisorio, R. L. (2020). Capítulo 4. Prácticas Corporales en Educación Corporal. En R. L. Crisorio, A. L. Rocha Bidegain y A. A. Lescano. (ed.), *Enseñanza y educación del cuerpo* (pp.42-53). Buenos Aires, Argentina: Edulp.
- Cuesta Cañadas, C., Prieto Ayuso, A., Gómez Barreto, I. M., Barrera, M. X., Gil Madrona, P. (2016). La Contribución de los Juegos Cooperativos a la Mejora Psicomotriz en Niños de Educación Infantil. *Paradigma*, 37(1), Nº 1, 99-134.

- de Camilloni, A. W. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes para un cambio curricular en Argentina* (pp. 23-53). Buenos Aires, Argentina: UBA-OPPS
- de Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.
- DGCyE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1° año (7° ESB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2° año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3° año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2009). *Resolución 2432/09*. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. Educación Física 4° año (SB)*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física 5° año*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Educación Física 6° año*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- DGCyE (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCyE (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación.
- DGCyE (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación
- Di Virgilio, M. M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales* (1ª ed.). Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Elias, N. y Dunning, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, M. V. (2019). Capítulo 4. Del contenido particular y el sujeto singular al contenido universal y el sujeto particular. En R. L. Crisorio, A. A. Lescano. y A. L. Rocha Bidegain

- (ed.), *La educación corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (pp.43-56). Buenos Aires, Argentina: Edulp.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Freile Aranda, A. (2002). El seminario colaborativo: Una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos*, 5, 101-122.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (1991). Capítulo 1. Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. En G. Frigerio (Comp.), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1a. ed., Vol. I, pp. 17-45). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Generelo, E., Julián, J. A., Zaragoza, J. y Delgado, M. A. (2006). Una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. *Investigación en la Escuela*, 59, 103–116.
- Gil Madrona, P. y Naveiras, D. (2007). *La Educación Física cooperativa. Aprendizaje y juegos cooperativos: Enfoque teórico – práctico*. Sevilla, España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Giles, M. (2017). Educación Física o Educación Corporal. En S. Achucarro, N. Hernández y D. Di Domizio (ed.), *Educación Física. Teorías y prácticas para los procesos de inclusión* (pp.237-242). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>
- Gomez, R. H. (2012). Del movimiento a la acción motriz: elementos para una genealogía de la motricidad. *Educación Física y Ciencia*, 14, 49-60.
- González Correa, A. M. y González Correa, C. H. (2010). Educación Física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista hacia la promoción de la Salud*, 15 (2), pp. 173-187.

- Gutiérrez Sanmartín, M., Carratalá Deval, V., Guzmán Luján, J. F., y Pablos Avella, C. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. *Apunts. Educación Física y deportes*, 101, 57-65.
- Herrador Sánchez, J. Á. (2012). *101 juegos cooperativos. Propuestas lúdicas para trabajar en equipo y en grupo* (1ª ed.). Sevilla, España: Wuanceulen Editorial Deportiva.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Levoratti, A. (2022). El "cuerpo" y lo "corporal" en la formación de los profesores de Educación Física. Un análisis de la propuesta educativa de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953-1999). *Contextos Educativos*, 29, 21-38. <http://doi.org/10.18172/con.5115>
- Nakayama, L. (2018). *El juego como contenido de la Educación Física: Construcción y resignificación en la práctica docente* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1627/te.1627.pdf>
- Naveiras, D. (2013). El ejercicio del capital social en los juegos cooperativos. *Revista Digital REDAF*, 2(3), 34-45.
- Naveiras, D. (2019). La Conceptualización del Juego Cooperativo. *E.P.I.S.E.F*, 3(6), 30-43.
- Omeñaca Cilla, R., Puyuelo, E. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar: bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Omeñaca Cilla, R. y Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y Educación Física* (3ª ed.). Barcelona, España: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Perczyk, J. (2005). *Aportes para la construcción de propuestas deportivas en el marco de proyectos socio comunitarios*. Manuscrito inédito.

- Pérez, G. M. (2014). *Utilización del aprendizaje cooperativo para la transformación de los aprendizajes del alumnado y la formación continua de las maestras en un centro rural agrupado* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Proni, A. M. (2007). Cuerpo y movimiento: la recuperación de Juegos cooperativos en la institución Escolar nº 181 de Puerto Madryn -Chubut- República Argentina. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz (Nueva época)*, 2, 42-56.
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Séenz-López Buñuel, P. (2000). *El maestro principiante de Educación Física: análisis y propuestas de formación permanente durante sus primeras experiencias*. Huelva, España: Universidad de Huelva.
- Santos, J. A. y Hermida, M. J. (2022). Pedagogía freireana y neurociencia educacional: un diálogo posible. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Studos RBEP*, 103(263), 181-200. <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4922>
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Tamburrini, C. M. (2001). *¿La mano de Dios? Una visión distinta del deporte*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.
- Tedesco, J. C. (2002). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26, 181-200.
- Tedesco, J. C. (2008). 3. ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En E. Tenti Fanfani (ed.), *Nuevos temas en la agenda política educativa* (pp.53-66). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Velázquez Callado, 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 Callado, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., Callado, C. y López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259.

- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la educación. Tras su dimensión estética, ética y política*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/159>
- Wacquant, L. (2006). *Entre las Cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador* (1ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Ediciones Altaya.
- Winnicott, D. W. (2002). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Anexos

Guía de orientación para Entrevista con el director de la Institución

- 1- ¿Cómo surge la institución? ¿En qué contexto?
- 2- ¿Qué servicios brindan? ¿En qué espacios?
- 3- ¿Cuáles son sus principales particularidades?
- 4 -¿Cuáles son las principales características de su Proyecto Educativo Institucional?
- 5- ¿Cuántos estudiantes concurren al terciario? ¿Cómo es la población?
- 6- ¿Qué orientación tiene el profesorado de Educación Física actualmente?
- 8- ¿Cuentan con alguna propuesta de Juegos Cooperativos?
- 9- ¿Considera oportuno brindar alguna otra información?

¡Muchas gracias por su tiempo!

Modelo de Cuestionario para Estudiantes de Educación Física del I.S.P.C.

Proyecto "Juegos Cooperativos en la Formación Terciaria de Educación Física".

Este cuestionario se realiza a los fines de realizar el Trabajo Final de Intervención “Juegos Cooperativos en la Formación Terciaria de Educación Física” para la Maestría en Educación Física y Deportes de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Tu participación VOLUNTARIA es muy importante ya que los datos recabados permitirán conocer mejor a los juegos cooperativos en la formación terciaria y desarrollar propuestas de intervención. Elegir no participar no tendrá ninguna penalización y/o repercusión negativa sobre tu persona. Además, tus respuestas son ABSOLUTAMENTE ANÓNIMAS Y CONFIDENCIALES.

Si consideras que fuiste lo suficientemente informado/a de las características y estás de acuerdo en participar, completá el siguiente formulario que lleva entre 5 y 10 MINUTOS.

GRACIAS por tu colaboración

1. Edad

Marca solo un óvalo.

- entre 18 y 25 años
- entre 26 y 30 años
- entre 31 y 35 años
- entre 36 y 40 años
- más de 40 años

2. Género

Marca solo un óvalo.

- femenino
- masculino

no binario

3. Nivel educativo alcanzado

Marca solo un óvalo.

- Secundario incompleto
 Secundario completo
 Terciario incompleto
 Terciario completo
 Universitario incompleto
 Universitario completo
Postgrado

4. Carrera que cursas en el I.S.P.C

Marca solo un óvalo.

- Profesorado de Educación Física
 Otro: _____

5. Año de la carrera en la que te encontrás

Marca solo un óvalo.

- 1° Año
 2° Año
 3° Año
 4° Año

6. ¿Realizaste algún curso y/o capacitación relacionado con la Educación Física?
Si es así, completá: AÑO, INSTITUCIÓN y NOMBRE DEL CURSO y/o CAPACITACIÓN que realizaste

-
-
-
7. ¿Ya conocías algún juego cooperativo antes de empezar el profesorado en Educación Física?
¿Cuántos?

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6

8. ¿Cómo los conociste?

Marca solo un óvalo.

- No conocía
- A través un amigo/conocido
- A través de un medio de comunicación y/o red social
- A través de una institución

9. ¿Ya conocías algún juego de oposición y/o deporte antes de empezar el profesorado en Educación Física? ¿Cuántos?

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6

10. En el transcurso de la carrera, ¿Escuchaste o leíste sobre juegos cooperativos?

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Siempre

11. En el transcurso de la carrera, ¿Escuchaste o leíste sobre juegos de oposición y/o deportes?

Marca solo un óvalo.

- Nunca
- Algunas veces
- Siempre

12. ¿Cuántos juegos cooperativos aprendiste en el transcurso de la carrera?

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6

13. ¿Cuántos juegos de oposición y/o deportes aprendiste en el transcurso de la carrera?

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6

14. ¿Cuántos juegos cooperativos conocés en total? (Incluí tanto los que ya conocías antes de la formación como los que aprendiste en el transcurso de la misma)

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- Entre 1 y 3
- Entre 4 y 6
- Más de 6

15. Nombrá los que recuerdes

16. ¿Podés describir brevemente como se juega alguno de ellos? Si es así, explicá por qué consideras que es cooperativo.

17. ¿Con qué frecuencia jugas juegos cooperativos?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Siempre

A veces

Nunca

¿Por qué?

18. ¿Con qué frecuencia juegas juegos de oposición y/o deportes?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Siempre

A veces

Nunca

¿Por qué?

19. ¿Los deportes son juegos cooperativos?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Siempre

A veces

Nunca

¿Por qué?

20. ¿En los juegos de oposición hay cooperación?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Siempre

A veces

Nunca

¿Por qué?

21. ¿En los juegos de cooperación hay oposición?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Siempre

A veces

Nunca

¿Por qué?

22. ¿Existen juegos de oposición sin cooperación?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Si

No

No sé

¿Por qué?

23. ¿Existen juegos de cooperación sin oposición?

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

Si

No

No sé

¿Por qué?

24. Te sentís más preparado para enseñar:

Marca la opción más cercana a tu opinión (solo un óvalo) y fundamenta el porqué de tu elección.

- Juegos de oposición y/o deportes
- Juegos cooperativos
- Ambos por igual
- Otros contenidos*

*En caso de responder “otros contenidos” describir cuáles:

25. Del 1 al 10, siendo 1 “no es para nada relevante” y 10 “es extremadamente relevante” ¿Qué tan relevante te parece el desarrollo de los juegos cooperativos dentro de la Educación Física?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

¿Por qué?

26. ¿Participarías, de manera voluntaria, en un taller de 4 encuentros de 2 hs cada uno, sobre juegos cooperativos?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Tal vez

¿Por qué?
