
CONOCER LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA COMPETENCIA DOCENTE DEL TRABAJO EN EQUIPO A TRAVÉS DE LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS

José Antonio Solana Viar
CEIP "Villa de la Adrada". La Adrada (Ávila)
ja_s_viar@hotmail.com



RESUMEN

Con el presente artículo vamos a plasmar la labor realizada por un grupo de maestros del Centro de Educación Infantil y Primaria "Villa de la Adrada" (Ávila) a través de un grupo de trabajo, durante el curso 2013-2014, con la intención de acercarnos a la metodología del aprendizaje cooperativo, tanto a nivel de trabajo con los alumnos, como de trabajo entre docentes. Utilizamos los Desafíos Físicos Cooperativos como técnica que nos permite atender a las condiciones y elementos necesarios para que se dé este tipo de aprendizaje en cualquier área y además, nos proporciona el sustrato teórico sobre el que desarrollar un trabajo docente que sea verdaderamente en equipo.

Los resultados fueron altamente satisfactorios, se consigue el objetivo principal de conocer esta metodología innovadora y desconocida para muchos, pero quizás lo más importante reside en que supuso un punto de partida respecto a la cuestión de quiénes somos como docentes y hacia dónde queremos ir, dejando patente la necesidad de realizar un currículo por competencias con los métodos adecuados para un desarrollo pleno de nuestros alumnos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, metodología activa, competencias docentes.

KNOWING THE COOPERATIVE LEARNING METHODOLOGY AND TEACHER COMPETENCE OF TEAMWORK THROUGH COOPERATIVE PHYSICAL CHALLENGES

ABSTRACT

With the present article we are going to form the labor realized by a group of teachers of the Center of Infantile and Primary Education "Villa de la Adrada" (Ávila) through a working group during 2013-2014, with the intention of approach to the methodology of cooperative learning, both at work with students, and with work among teachers. "Cooperative Physical Challenges" use as a technique that allows us to meet the conditions and elements necessary for this type of learning is given in any area and also provides the theoretical foundation on which to develop a teaching job that is truly a team. The results were highly satisfactory, the main objective of meeting this innovative and unfamiliar methodology for many, is achieved, but perhaps most important is that it was a starting point regarding the question of who we are as teachers and where we want to go, leaving clear need to perform a competency curriculum with appropriate methods for the full development of our students..

Keywords: Cooperative learning, active methodology, teacher competences.

Recibido el 11 de enero de 2015.
Aprobado el 5 de marzo de 2015.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta experiencia supone plantearnos si en verdad trabajamos como debemos, si atendemos al currículo por competencias o nos dejamos llevar por la inercia de años de ejercicio profesional, si estamos aislados o debemos ser reflejo de las necesidades que la sociedad de nuestro tiempo nos plantea; si nos quedamos parados, o tomamos la iniciativa en nuestra formación, y buscamos aproximarnos a un método que es más adecuado a nuestro currículo, mejor, y nos permita a su vez mejorar nuestras competencias docentes. Confiamos que esta humilde experiencia sirva de ejemplo a muchos y quite el miedo a embarcarse en la innovación a otros tantos.

La problemática de partida que nos conduce a esta iniciativa se puede concretar en los siguientes puntos:

- Las competencias son el eje del currículo y no existe una conciencia real en los miembros del Claustro, de su importancia y de la transformación metodológica que supone; en consecuencia, predominan metodologías tradicionales frente a otras adecuadas a un currículo por competencias.
- De igual manera, la forma de trabajar docente debe cambiar para adaptarse a este currículo, y es el trabajo en equipo una de las competencias docentes más importantes para ello; pero este trabajo en equipo para que sea verdaderamente común, debe cumplir una serie de condiciones y asegurar así un proyecto de centro compartido, en el cual los maestros se sientan parte de él, y el proyecto fruto de su labor.

Es por ello que se plantea la realización de un grupo de trabajo en el centro con la necesidad de conocer una metodología activa, que sea adecuada a un currículo por competencias, y que además, dadas las condiciones y los aspectos que contempla, permitan definir un trabajo en equipo dentro de los miembros del Claustro que favorezca el desarrollo curricular, aspectos ambos susceptibles de mejora en el centro.

El marco legislativo en el cual desarrollamos nuestra labor docente está regulado por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LO 8/2013 de 10 de diciembre, LOMCE en adelante) que a su vez modifica ciertos aspectos de la Ley Orgánica de Educación (LO 2/2006 de 3 de mayo, LOE en adelante). En su artículo 91 la LOE (2/2006, p.17183) describe las funciones del profesorado, indicando en su apartado 2 que “todas las funciones expresadas en el apartado anterior (se realizarán) bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”. De igual manera, en su preámbulo, en el punto IV la LOMCE (8/2013, p. 97860.) indica que la sociedad demanda en sus ciudadanos “maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo”; así, en el artículo 17 que define los objetivos de la educación primaria, se indica que esta etapa contribuirá a desarrollar en los niños una serie de capacidades, destacando la de “desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo...” (LO 8/2013, p.97870). Como vemos, el trabajo en equipo está presente como exigencia tanto para la labor docente como objetivo para con el alumnado.

Además, la presencia de las competencias no supone un una inclusión nominal más, sino que se constituyen como “el eje que da sentido

y articula el resto de los elementos curriculares” (Sierra y Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2013, p.166) y transforma la educación de un proceso que buscaba la adquisición de conocimientos a un proceso que busca que el alumnado aplique lo aprendido en una situación concreta y determinada (Zabala y Arnau, 2007).

Una de las consecuencias más importantes de este tipo de currículo por competencias es la necesidad de una “renovación metodológica” (Fernández, 2006, p.36) y en concreto la búsqueda de metodologías activas (Gil, Baños, Alías y Gil, 2007b; Pérez, 2007) que propician un aprendizaje significativo del alumno, que parten de su contexto real y que es fruto de su participación en la construcción del mismo. Con esto buscamos aumentar nuestro bagaje pedagógico y desterrar “prácticas tradicionales”, que como afirman Zabala y Arnau (2007, p.130) se encuentran “basadas en la transmisión verbal y en la reproducción, más o menos literal, de lo aprendido en exámenes convencionales...”. Reforzando este argumento, la LOMCE indica en su preámbulo que “necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (LO 8/2013, p. 97860).

Para realizar esta nueva función, los docentes deben hacer suyas una serie de responsabilidades que van más allá de explicar la lección y hacer exámenes: deben cooperar con los compañeros del centro, deben establecer vías de comunicación e intercambio con el entorno, poner en práctica metodologías activas y novedosas, estimular la investigación y la innovación en el aula, evaluar

procesos y resultados, en definitiva, todo un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y comportamientos que definen una serie de competencias profesionales del docente. Es ahí donde consideramos el AC como una metodología que reúne unas condiciones ideales para desarrollarnos como mejores docentes. El trabajo cooperativo implica que todos los miembros del grupo tratan de conseguir los objetivos propuestos, de forma que solo consiguen esos objetivos si todos y cada uno de ellos los logran (López, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). Es por esto que la denotación “trabajo en equipo” nos queda insuficiente, y abogamos por el concepto de “trabajo cooperativo”.

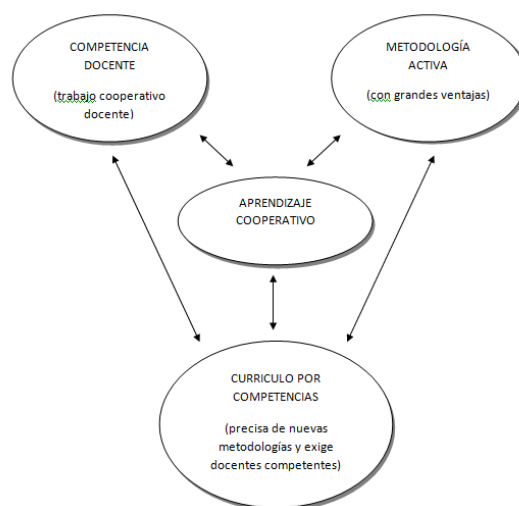


Figura 1. Relaciones establecidas entre los elementos tratados que presentan al AC como elemento que los vincula. Elaboración propia.

SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Lo más adecuado para definir el AC es la aportación de los hermanos Johnson (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b); sus estudios se centraron en detectar conductas negativas en las actividades grupales e identificarlas con la presencia o ausencia de

determinadas condiciones. De ahí surge la definición de cinco elementos esenciales que deberían ser incorporados explícitamente para que la cooperación funcione, y que se consideran como elementos que determinan si una metodología es cooperativa o no.

El primer componente esencial es la interdependencia positiva. La interdependencia positiva implica que el alumnado entiende que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa. El segundo componente es la interacción promotora que significa que se debe establecer contacto unos con otros, preferiblemente cara a cara. El tercer componente es la responsabilidad personal e individual que supone no rehuir el compromiso con el grupo ni ocultarse en la labor de los demás. El cuarto componente se refiere a las habilidades interpersonales y de grupo pues el alumnado no está socialmente preparado y por tanto, debe aprender esas habilidades que faciliten el trabajo en grupo. El quinto componente es el procesamiento grupal o autoevaluación cuando en el grupo se plantea cómo están logrando los objetivos y cómo son sus relaciones, analizando que acciones son útiles y cuáles no, y tomar decisiones sobre las conductas a cambiar o a mantener (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b).

COMPETENCIAS DOCENTES: COMPETENCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO

Múltiples estudios e informes se han centrado en el docente en este contexto de cambio, analizando su situación. Destacan el informe realizado por EURYDICE titulado “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática” (2004), el

informe de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (a partir de ahora, OCDE) “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers” (2004) o el estudio “Teaching and learning international survey” (TALIS), programa internacional de encuestas a gran escala enfocado en las condiciones del profesorado y el entorno de aprendizaje en las escuelas (OCDE, 2009, 2013).

Interesante resulta sobre todos el informe de la OCDE “Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers” (2004) pues establece unas orientaciones políticas comunes, destacando de ellas la necesidad de precisar un nuevo ser del docente. La transformación de nuestras sociedades industriales hacia unas nuevas sociedades del conocimiento plantea la consiguiente redefinición del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 2006). Supone pasar de un docente que trabaja individualmente en su aula y área, a trabajar en equipo en un proyecto compartido: si el maestro que tiene que desarrollar una serie de competencias en el alumnado no posee unas competencias profesionales, resultará difícil, por no decir imposible, el logro de las mismas por el propio alumnado (Ferreiro, 2011; Sierra y Arizmendiarieta, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2012).

En respuesta a este nuevo ser docente, la Junta de Castilla y León, a través de su Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, durante el curso 2010-2011, elaboró un modelo de competencias profesionales del profesorado; y de todas ellas, es la competencia de trabajo en equipo la que más nos interesa, pero con

algunos matices que son fundamentales.

Primero, que el trabajo en equipo no es lo mismo que el trabajo cooperativo, y presenta unas diferencias fundamentales en su concepción y en su puesta en práctica (Velázquez, 2012). Aunque bien es cierto, que a la luz de los componentes de la competencia reflejados por el documento de la Junta, estaríamos hablando más bien de una diferencia terminológica y no de fondo.

Segundo, que el trabajo en equipo trasciende su acotamiento en una competencia; recordamos que las orientaciones del estudio de la OCDE (2004) indicaban que las competencias deben diseñarse en función, entre otros, del trabajo en equipo. Ferreiro

(2011) nos dice que las competencias demandan un trabajo con los otros, donde nos complementemos y enriquezcamos con los momentos de interacción social con colegas. Igualmente Bonals (2013, p.11) nos dice que el trabajo en equipo en el colegio es "imprescindible".

Por todo ello consideramos que el trabajo del docente debe ser un trabajo cooperando con los compañeros, más allá del mero trabajo en grupo, con entidad suficiente como para ser una competencia profesional del docente, pero con una importancia tal, que se convierte en una forma de trabajo que es propia del ser docente, y que lo abarca en la totalidad de su hacer profesional.

Tabla 1. Aspectos competenciales y componentes de la competencia en trabajo en equipo (Centro superior de formación del profesorado, 2010)

| | |
|--|---|
| ASPECTOS COMPETENCIALES | <ul style="list-style-type: none"> - Cooperación y colaboración. - Participación e implicación en proyectos comunes. - Desarrollo de técnicas de trabajo en grupo. - Toma de decisiones y asunción de responsabilidades. |
| COMPONENTES DE LA COMPETENCIA EN TRABAJO EN EQUIPO PRESENTES EN LOS CUATRO ASPECTOS COMPETENCIALES | |
| CONOCIMIENTOS sobre | <ul style="list-style-type: none"> - Formas y métodos de trabajar en grupo. - Técnicas de trabajo colectivo y desarrollo de proyectos. - Dinámicas organizativas eficaces. |
| CAPACIDADES | <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar, colaborar y participar. - Implicarse y comprometerse. - Proponer y formular. - Asumir y aceptar. - Dinamizar y liderar. - Escuchar. - Negociar. |
| HABILIDADES Y DESTREZAS | <ul style="list-style-type: none"> - Asignación de roles y responsabilidades. - Comunicación y desarrollo de relaciones interpersonales. - Solución de problemas y resolución de conflictos. - Reflexión y mejora continua. |

| | |
|-----------------|--|
| ACTITUDES para | <ul style="list-style-type: none"> - Superar la cultura individualista. - Aceptar las opiniones de los otros y saber dar un punto de vista de forma constructiva. - Confiar en el trabajo de los demás. - Relacionarse con el resto de miembros del grupo con respeto. - Hacer participar a los integrantes en las actividades comunes. - Apoyar y defender la utilidad e importancia de la tarea del equipo. - Formar equipos que fomenten la mejora y la innovación en la práctica docente. |
| COMPORTAMIENTOS | <ul style="list-style-type: none"> - Actuar de forma leal con uno mismo y con los demás. - Demostrar espíritu de autocrítica y de crítica constructiva. - Actuar con autodeterminación, optimismo, iniciativa, tenacidad e inquietud de perfeccionamiento. - Aprender de los errores y saber escuchar a los compañeros. - Generar un ambiente que favorezca el trabajo en equipo en el alumnado. - Establecer relaciones satisfactorias con los integrantes del equipo. |

Tal es la consideración positiva de la cooperación, que el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, en su artículo 15 *Autonomía de los centros docentes*, punto 1, indica que “las administraciones educativas... favorecerán el trabajo en equipo del profesorado...” entre otras (RDL 126/2014 de 28 de febrero, p. 19360).

De igual manera, en nuestra Comunidad, Castilla y León, la Orden 519/2014 de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula su implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria, en su artículo 3 *Principio generales*, punto 3, indica que “la acción educativa en esta etapa estará basada en el trabajo colaborativo y la toma de decisiones conjunta de los maestros...” (EDU 519/2014 de 17 de junio, p. 44183).

Podemos afirmar, pues, que no se duda actualmente del valor de la cooperación, no solo desde nuestra perspectiva nacional a través de la legislación vigente, sino también como un parámetro internacional que determina el nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes llevamos a cabo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2013).

Una segunda característica es la que nos permite diferenciar entre el trabajo cooperativo y el trabajo en grupo. El trabajo cooperativo está sujeto a unas condiciones, que ya determinamos al describir la teoría de la interdependencia social (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b) y que pueden no darse con el trabajo en grupo.

Tabla 2. Diferencias entre el trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Tomado de Velázquez (2012)

| TRABAJO EN GRUPO | TRABAJO COOPERATIVO |
|--|--|
| META: completar la tarea asignada. | META: aprendizaje máximo de todos los miembros del grupo en la consecución de la tarea asignada. |
| Responsabilidad únicamente grupal. | Responsabilidad individual de la tarea asumida. |
| Elección libre de ayudar o no a los compañeros. | Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo. |
| Grupos homogéneos. | Grupos heterogéneos. |
| De da por supuesto que los sujetos poseen las habilidades interpersonales. | Enseñanza directa de las habilidades sociales. |
| No presta atención al modo en que trabaja el grupo (proceso). | Se estructuran procedimientos de procesamiento grupal. |
| Actividad. | Metodología. |
| Presencia de algunos de los componentes esenciales. | Presencia de los todos los componentes esenciales de la interdependencia social. |

Una tercera característica del trabajo cooperativo docente se encuentra en aquellos argumentos educativos para los que esta forma de trabajar es imprescindible; sería responder al por qué trabajar cooperativamente, sin obviar, por supuesto, que el enfoque por competencias de nuestro currículo así lo demanda (RD 126/2014 de 28 de febrero, p. 19360; EDU 519/2014 de 17 de junio, p. 44183).

Definidos de forma general estos argumentos por los que el trabajo cooperativo docente es necesario, planteamos los beneficios o ventajas que nos aporta, como la cuarta característica:

- A través de la cooperación el docente al relacionarse con sus compañeros, obtiene seguridad y apoyo psicológico, se facilita la superación de fracasos, obtiene consejo pedagógico, reduce su incertidumbre, satisface necesidades de instrucción o atiende necesidades organizativas en la coordinación del aprendizaje del alumnado (López, 2007).

- Facilitar la investigación, la innovación y la reforma curricular: se consigue así un aprendizaje continuo, un “lifelong learning”, propio de nuestra profesión (Zabalza Beraza, 2006, p. 52).
- Apoyar la transformación social y el cambio de valores: se favorece el análisis crítico de la educación y de la sociedad, la adaptación del currículo al contexto, y la transformación social.
- Mejorar las relaciones personales y sociales, sobre todo en tres ámbitos: reconocer a los otros como personas con las que se quiere y se puede cooperar, relaciones interpersonales en la colaboración: (reconocimiento del otro, espacio para la palabra y contacto directo, valorar la experiencia de cada uno, abrir los conflictos y decir la verdad sin dañar la autoestima y cooperar como fuente de proyección social (aumenta la autoestima y el desarrollo social (López, 2007)).
- Favorece la formación y el desarrollo profesional: el desarrollo profesional de los docentes y la

mejora de la escuela son conceptos interrelacionados y se ven favorecido con la cooperación, pues los docentes mediante la cooperación reflexionan sobre su práctica en un contexto de comunicación y ayuda mutua. Aprende a hacer público su trabajo y a discutirlo con los compañeros (López, 2007).

La última característica son las dificultades que nos podemos encontrar a la hora de aplicar el trabajo cooperativo entre docentes; su conocimiento nos permitirá reconocerlos cuando aparezcan y afrontar con garantías de solución los problemas que generan. Siguiendo principalmente a López (2007) y Bonals (2013) planteamos las siguientes dificultades:

- El individualismo, la competitividad o relacionar exclusivamente el esfuerzo personal a una labor individual.
- Una deficiencia en la formación inicial y permanente como fuentes del trabajo cooperativo. (Bonals, 2013). Además, la inmediatez del trabajo docente y el pragmatismo fomentan su aparición (López, 2007).
- Centrarse en una instrucción relega la cooperación a algo innecesario (López, 2007). No se establece un proyecto de centro (Bonals, 2013). Además, hay falta de estímulo, ya que no se valora el trabajo docente ni se les pide opinión (Fullan y Hargreaves, 2007).
- La organización de los centros no promueve la cooperación docente y los esfuerzos se centran en el alumnado y no en la escuela (López, 2007). Y el tiempo disponible se invierte en el trabajo directo con el alumnado y no en la mejora de la calidad de la

educación (Hargreaves 1996; Bonals, 2013).

- Los libros de texto ofrecen un desarrollo curricular que hace innecesario el trabajo docente cooperativo al no tener que discutir un proyecto o las tareas (López, 2007). De ahí que las relaciones docentes se guían por otros criterios, de afinidad personal muchas veces, y enfrentados otras tantas (Gil, Baños, Alías y Gil, 2007a).

METODOLOGIA DEL GRUPO DE TRABAJO

Objetivos del grupo de trabajo

Los objetivos propuestos con el grupo de trabajo se presentan en un objetivo principal, que para facilitar su cumplimiento, y buscando una mejora en el centro realista y concreta, se desarrolla en tres objetivos específicos:

- *“Conocer la metodología del AC, tanto a nivel del trabajo docente como a nivel del trabajo con alumnos, mediante un grupo de trabajo” (objetivo principal).*
- *“Motivar la introducción y poner en práctica la metodología del AC” (objetivo específico).*
- *“Conocer las ventajas que aporta la metodología cooperativa sobre otras” (objetivo específico).*
- *“Realizar un proyecto de manera cooperativa, aplicando los conocimientos adquiridos, en el ámbito de la Educación Física” (objetivo específico).*

Fases del grupo de trabajo y su desarrollo

En esta parte explicamos el proceso de formalización del grupo de trabajo en el Centro. En primer lugar, bajo la

inquietud de cuatro docentes del Centro de Educación Infantil y Primaria "Villa de la Adrada" (Ávila), se propone la realización de una actividad formativa, que tenga como centro de acción los Desafíos Físicos Cooperativos (Fernández-Río y Velázquez, 2005), y por ellos, hacia el AC como estructura de enseñanza alternativa, y de relación más profunda entre los docentes.

Se opta a su vez, por el grupo de trabajo, no tanto por el desarrollo de materiales, sino por la libertad que se tiene para redirigir el proceso, sin obligaciones o inconvenientes propios de otros modelos de formación permanente.

Se plantea así al claustro de profesores, con el resultado que de 24 profesores que lo conforman, 22 están dispuestos a realizarlo.

En segundo lugar, se contacta con el Centro de Formación e Innovación Educativa de Ávila, al cual se presenta una inscripción para su realización, aceptándose la actividad.

Metodología y evaluación utilizada

La metodología utilizada se centra en los Desafíos Físicos Cooperativos que se pueden definir como actividades físicas cooperativas, que planteadas como un desafío a superar por un grupo, y que al permitir múltiples soluciones, facilita la adaptación de las acciones a las características individuales de todo y cada uno de los miembros del grupo (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

Estos desafíos o retos, pueden parecer juegos, pero el hecho de que implique la superación de un problema y no de superar a otras personas, hace que sea un vehículo ideal para el desarrollo

y trabajo de los componentes esenciales para lograr un AC. Vinculamos estos retos a los aprendizajes que pretendemos, comprobamos si estos se dan en los grupos, y valoramos si los principios del AC se están promoviendo; por eso no son sólo juegos, no son solo diversión (Velázquez, 2010).

Fernández-Río y Velázquez (2005, p. 25) nos indican que en los desafíos encontramos tres componentes esenciales: el conceptual, que hace referencia al problema a resolver y sus posibles respuestas, el motriz, que se refiere a la ejecución motriz y las capacidades físicas, habilidades y destrezas necesarias, y el afectivo y relacional, que refiere a los distintos elementos intrapersonales e interpersonales que afectan al éxito o fracaso de la tarea. La relación mutua de estos componentes es clave para entender las posibilidades educativas de los desafíos, y en nuestro caso, para introducirnos en el AC.

Existen ciertos condicionantes a la hora de implementar el AC a través de los desafíos físicos; un aspecto es el espacio de trabajo, un gimnasio de unos 50 metros cuadrados para 22 adultos. Johnson, Johnson y Holubec (1999a) recomiendan que para iniciarse en el AC lo ideal son grupos pequeños, de dos o tres miembros. Esto resulta imposible en las circunstancias descritas, luego nos arriesgamos con 3 grupos, más difíciles de controlar por el coordinador, pero con miembros que presentan una alta predisposición y un cierto nivel de habilidades sociales (son adultos) que pueden compensar problemas que pueden surgir por el tamaño del grupo: conductas negativas con los compañeros o la tarea, conflictos mal regulados, no participar en las actividades... parecen a priori poco

probables por ser una actividad voluntaria donde todos se conocen de antemano.

Otro aspecto es el tiempo, aunque no parece ser un condicionante negativo. Al disponer de hora y media, parece más que suficiente para llevar a cabo dos retos y su correspondiente evaluación. Aun así, el coordinador estará al tanto de marcar unos tiempos límite para cada momento: 10 minutos de teoría, 20 minutos para el reto, y otros 10 minutos para la evaluación grupal. Si se termina el reto antes del tiempo previsto, se podrá disponer para extender más la evaluación y conclusiones correspondientes.

Un tercer aspecto es la formación de los grupos. En este caso abogamos por formar grupos heterogéneos por el coordinador, atendiendo a diferentes criterios (Fernández-Río y Velázquez, 2010) como son la equidad entre hombres y mujeres, miembros de la etapa de infantil y de primaria, miembros de un mismo ciclo, especialistas y equipo directivo.

Los desafíos se presentan en forma de fichas de actividad, en las cuales se indican el objetivo del reto, los materiales y las normas que se deben cumplir para intentar lograrlo. En algunos de ellos, se indica también un pequeño dibujo que ayude a la comprensión del mismo.

Cuando se presenta el reto a los grupos, es fundamental que lo lean, lo entiendan y planteen soluciones verbales antes de intentarlo motrizmente. Es en este proceso donde cobra verdadero sentido el AC: todos participan, todos contribuyen de una u otra manera a alcanzar el objetivo, todos aprenden del proceso (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

La evaluación está muy relacionada con la forma de enseñar, luego los cambios metodológicos que suscitan el enfoque curricular por competencias, suponen un cambio en la forma de evaluar (Gulías y Gutiérrez, 2011). Es fundamental buscar, no sólo el cambio en la evaluación, sino una coherencia entre nuestra práctica docente y los planteamientos epistemológicos y pedagógicos en que basamos nuestras teorías (Velázquez, 2010). En nuestro caso concreto, el AC, plantea una evaluación formativa, para mejorar el proceso, y una evaluación compartida buscando el aprendizaje del compañero, del grupo.

Utilizaremos el diario de sesiones donde se refleje el fruto de la observación sistemática y las conclusiones de los momentos de diálogo, fichas de autoevaluación, cuestionarios y las fotografías y videos. Al final del grupo de trabajo, se concretará lo aprendido a través de un reto final, en forma de pequeño proyecto, presentado a través de una exposición de diapositivas (López Pastor, Barba, Vacas y Gonzalo, 2010).

En nuestro caso, los procesos y momentos de diálogo se entiende como una reflexión sobre la sesión y los desafíos, para describir qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no, y en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben cambiarse (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b).

Para ayudarnos en este proceso, se utiliza un gran panel con una doble función: recordatorio de la teoría tratada, y sobre todo, de la evaluación diaria en forma de notas que plasmarán lo que se cree que favorece o perjudica el AC, fruto del procesamiento grupal realizado. Las

notas se colocan en el inicio de la sesión, repasando las conclusiones y lo acontecido en la sesión anterior.



Figura 2. Panel situado en el gimnasio del colegio, donde se reflejaban algunas de las conclusiones del procesamiento grupal, y que servía a la vez, de recordatorio de la teoría tratada más importante.

El papel del coordinador debe ser como el de un docente con sus alumnos: “un experto que proporciona información y se convierte en un guía” (Fernández-Río y Velázquez, 2005, p. 36). El coordinador debe valorar la calidad del trabajo en grupo, incluso, independientemente del resultado. Atenderá al grado de participación e implicación de todos y cada uno de los miembros del grupo, a si los grupos funcionan de forma cooperativa, favoreciendo la implicación de todos y tendrá que sugerir acciones, roles o formular preguntas con la intención de reorientar el funcionamiento del grupo si este no es adecuado (Fernández-Río y Velázquez, 2005).

La dinámica de las sesiones es muy sencilla: la primera parte será de explicación teórica y recordatorio de la evaluación realizada en la sesión anterior. La siguiente parte será de presentación del primer reto del día a través de una ficha; seguidamente, y para terminar, finalizado el tiempo establecido, y se haya terminado o no el reto, se plantea la evaluación del mismo. Estos pasos finales se repiten para un reto más. El tiempo total disponible es de una hora y media.



Figura 3: Empezamos muy atentos



Figura 4. Atentos a ver si el plan funciona



Figura 5: todos celebramos el éxito



Figura 6: exponemos una idea, todos atentos



Figura 7. Todo el grupo, más difícil de organizar



Figura 8. Ensayamos el proyecto final: apoyo de internet para buscar información (proyector de fondo) y fotografiamos lo realizado para evaluar su resultado (compañera con el móvil)

Se diferencia en esta dinámica la primera sesión, que tiene una parte teórica más prolongada; para reducir este tiempo se entregó previamente a todos los participantes una introducción teórica con la intención de que la leyeran; también se diferencian las sesiones correspondientes al proyecto final, destinadas a preparar dicho trabajo.

Durante todas las sesiones, se realiza un diario que recoja todos los acontecimientos destacables en la actividad, sirviendo al coordinador como elemento de registro de incidencias y de evaluación del grupo de trabajo. De las anotaciones realizadas, se extraen las ideas principales que después se colocan en el panel. Es fundamental realizar anotaciones durante la actividad para después en el diario, lo más inmediatamente al terminar la sesión, escribir lo importante. Igualmente se realizan fotografías, para tener un registro visual de momentos interesantes, y que sirven a su vez de recordatorio.

Tabla 3. Resumen de lo tratado en las diferentes sesiones. Elaboración propia

| SESIONES | ASPECTOS TRATADOS |
|----------|--|
| SESIÓN 1 | Se trata en la TEORÍA de forma general, los componentes esenciales del AC, como metodología apropiada para un currículo competencial, y como forma de trabajo docente. Se explican qué son los desafíos físicos cooperativos. Se explica el proceso y las formas de evaluación. Se realiza la formación de grupos. Se realizan los desafíos “La valla” y “El salto” y su correspondiente evaluación. |
| SESIÓN 2 | TEORÍA: se presenta el panel con los cinco componentes esenciales del AC y las características de los desafíos como estructura. EVALUACIÓN: que favorece “considerar a los demás”; que no favorece “normas poco claras”. DESAFÍOS: “Las bases” y “Levantamiento de colchoneta”. |

| | |
|-----------|--|
| SESIÓN 3 | TEORÍA: se explica el primer componente del AC, la interdependencia positiva. EVALUACIÓN: que favorece “habla, comparte (no tengas miedo)”; que no favorece “no asegurar que todos conocen el objetivo del desafío”. DESAFÍOS: “Giro de colchoneta” y “Formar figuras”. |
| SESIÓN 4 | TEORÍA: se explica el segundo componente del AC, interacción promotora. EVALUACIÓN: que favorece “que no habla, pues pregunta tú”; que no favorece “no pensar bien lo que vamos a hacer (papeles y acciones)”. DESAFÍOS: “Transportar un sueco” y “Los apoyos”. |
| SESIÓN 5 | TEORÍA: repaso de los días anteriores y se explica el tercer componente del AC, la responsabilidad personal y grupal. EVALUACIÓN: que favorece “entender que el proceso es fundamental”; que no favorece “perder la perspectiva de lo que se hace”. DESAFÍOS: “Transporte humano” y “Atravesar el aro”. |
| SESIÓN 6 | TEORÍA: repaso de los días anteriores y se explica el cuarto componente del AC, habilidades interpersonales y de grupo. EVALUACIÓN: que favorece “sentirse y actuar responsable de tu grupo”; que no favorece “no estar dispuesto a cambiar”. DESAFÍOS: “Deslizándose por el espacio” y “Recorrido deslizante”. |
| SESIÓN 7 | TEORÍA: se explica el quinto componente del AC, la evaluación. EVALUACIÓN: que favorece “estructurar bien las acciones y roles a desempeñar”; que no favorece “pensar que no se puede hacer”. DESAFÍOS: “Las puertas” y “El balón imposible”. |
| SESIÓN 8 | TEORÍA: se explica que se puede aplicar el AC a cualquier área, poniendo ejemplos. EVALUACIÓN: que favorece “ser activos, participar”; que no favorece “los atajos, no competimos”. DESAFÍO: “El lago contaminado”. |
| SESIÓN 9 | TEORÍA: presentación de diapositivas con resumen de lo explicado y presentación del proyecto final. PROYECTO: se trata de realizar una presentación de expresión corporal, en cualquiera de sus formas, que dure un mínimo de un minuto y medio. Los objetivos de la sesión son: definir la música, definir una idea a transmitir, y elegir la forma de expresión de los ejemplos propuestos. |
| SESIÓN 10 | Trabajo de los grupos en el proyecto final. A propuesta de los miembros del grupo de trabajo, se alargan los días de trabajo en el proyecto final, de manera que cada grupo pueda ensayar una sesión en el gimnasio, lugar de la representación final. |
| SESIÓN 11 | Trabajo de los grupos en el proyecto final. |
| SESIÓN 12 | Trabajo de los grupos en el proyecto final. |
| SESIÓN 13 | Trabajo de los grupos en el proyecto final. Al final de la sesión se realiza la representación de cada grupo, siendo grabada en video. |
| SESIÓN 14 | Evaluación de los proyectos y del grupo de trabajo a través de una ficha de autoevaluación y un cuestionario en red. |
| SESIÓN 15 | Conclusiones de las evaluaciones. |

Nota: los desafíos se extraen y adaptan de FERNÁNDEZ-RIO, J. y VELÁZQUEZ, C.2005. *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Para terminar el grupo de trabajo, se presenta mediante diapositivas un pequeño resumen de la teoría trabajada, y se propone a los tres grupos la realización de un pequeño proyecto final, que tenga como eje de

ejecución cualquiera de las posibilidades que ofrece la expresión corporal. Se muestran diferentes ejemplos a través de enlaces web, se proporcionan músicas de ejemplo también, y se concreta lo aprendido

para ponerlo en práctica en esta actividad.

Para finalizar el grupo de trabajo, se realiza una última sesión en la cual se visualizan los videos grabados con las actividades realizadas, para a continuación, realizar la autoevaluación. De los datos obtenidos en esta autoevaluación (concretados en una gráfica realizada por 20 miembros del grupo, pues faltaba uno y el coordinador no participaba) se realizará una valoración de los mismos, y de ella las conclusiones oportunas.

Después, se presenta el enlace web enviado a sus correos electrónicos, a través del cual podrán realizar la encuesta final, y cuyos resultados se compilan en una tabla Excel de manera automática, con la aplicaciones que ofrece el sistema Google Drive. Estos resultados sirven como elemento de evaluación de la actividad.

RESULTADOS

En estos resultados se desgranar los datos y argumentos más relevantes obtenidos de la evaluación, que refuerzan el convencimiento de que se han conseguido los objetivos propuestos.

Con las diferentes sesiones se pretendía incentivar el interés en los miembros del grupo de trabajo por la metodología del AC, de tal manera que se pusieran en práctica en nuestro trabajo docente y con los alumnos.

El primer dato por el cual podemos afirmar que nos acercamos a este objetivo, está en que de un Claustro de 22 profesores, 20 formaban por propia iniciativa parte del grupo de trabajo; nos da idea este dato del interés inicial

de los maestros implicados en el tema a tratar.

Para conocer el AC hay que referirse necesariamente a los cinco componentes esenciales sin los cuales no se puede afirmar que el aprendizaje o trabajo sea verdaderamente cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). A través de la sesión tercera, cuarta, quinta, sexta y séptima del diario de sesiones se explican estos componentes, y se destaca su función dentro del desarrollo de los desafíos físicos cooperativos realizados.

Otro dato importante que nos constata el interés generado en los miembros del grupo, se obtiene de la pregunta 16 del cuestionario: ¿Aplicarías esta metodología en tu aula?, a la cual hay 13 respuestas positivas y 4 responden que lo aplicarían dependiendo del área. Este interés se mantiene al finalizar el grupo de trabajo, y se prolonga en la búsqueda de una mayor formación al respecto; así, una de las conclusiones del grupo fue la necesidad de continuar profundizando en esta metodología y otras, que favorezcan el aprendizaje por competencias.

En la pregunta 15 del cuestionario, se destaca mayoritariamente con 13 respuestas en este sentido, la necesidad de formación. Y en la pregunta 17, se señala a la formación (2 respuestas), al impulso desde el centro (2) o ambas causas (13 respuestas) como elementos necesarios para introducir el AC en el aula. Cuatro miembros del grupo se aventuraron a realizar experiencias de AC en el aula con sus alumnos, dentro de las limitaciones, pues no se desarrollaron en las diferentes sesiones.

A través de las diferentes sesiones se han explicado las ventajas que

metodologías activas como el AC tienen sobre otras en un currículo por competencias.

Partiendo de una reflexión sobre la propia práctica docente motivada por el grupo de trabajo (16 respuestas a la pregunta 19 del cuestionario afirman que el grupo de trabajo ha servido para reflexionar sobre la propia práctica) se constatan dos aspectos claros de nuestra labor.

- La necesidad de lograr una mejor practica (14 respuestas a la pregunta 20 del cuestionario afirman que siempre debemos ser inconformistas y 2 respuestas afirman que los alumnos aprenden en función de cómo se enseña).
- En la pregunta 14 del cuestionario se responde con siete afirmaciones que es insuficiente la relación en el centro en esporádicas actividades, como puede ser celebrar el día de la Paz, y que un proyecto de centro no es una excursión (cinco respuestas en este sentido). Por lo tanto, compartimos un centro y un proyecto, y no podemos actuar de forma aislada en nuestras aulas (todos responden esto en la pregunta 13 del cuestionario).

Todo esto nos sitúa ante la evidencia de la necesidad y ventaja que supone utilizar metodologías que se adecuen a un currículo por competencias, y desarrollar por otro lado, una labor docente que sea verdaderamente de equipo: 12 respuestas afirman que las competencias condicionan nuestra labor en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la pregunta 7.

Aunque a pesar de estos datos, y de las ventajas destacadas en las diferentes sesiones aún se percibe cierto recelo: 4 respuestas afirman que parece muy bonito sobre el papel en la pregunta 12 y 6 personas afirman aplicar métodos sin tener en cuenta sus ventajas o su relación con el currículo por competencias, en la pregunta 3.

Para terminar el grupo de trabajo se propone a los diferentes grupos la realización de un proyecto en el cual se pone en juego para su realización todos los componentes esenciales del AC. Por ello, determinando el nivel de presencia de estos componentes en el proyecto, podemos confirmar si se ha trabajado de manera cooperativa. Para obtener esta información nos centramos en la autoevaluación realizada y en el cuestionario, que presentan preguntas cruzadas, para asegurar la fiabilidad de los resultados.

Tabla 4. Preguntas de la autoevaluación y del cuestionario, y componentes esenciales de los que solicitan información. Elaboración propia.

| COMPONENTES ESENCIALES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO | PREGUNTAS RELACIONADAS DE LA AUTOEVALUACION | PREGUNTAS RELACIONADAS DEL CUESTIONARIO |
|--|---|---|
| INTERDEPENDENCIA POSITIVA | B - F - H - D - G - J | 24 - 25 - 26 |
| INTERACCIÓN PROMOTORA | C - K - G | 29 |
| RESPONSABILIDAD PERSONAL E INDIVIDUAL | B - H - F - I | 30 |

| | | |
|---|-------------------|-------------------|
| HABILIDADES INTERPERSONALES Y DE GRUPO | A – F – J – C - I | 28 – 30 – 29 – 25 |
| PROCESAMIENTO GRUPAL O AUTOEVALUACIÓN | A – I – E | 28 – 30 - 27 |

De las valoraciones realizadas que incluyen las diez preguntas dedicadas al proyecto final en el cuestionario, y once preguntas de la autoevaluación del proyecto, el dato más importante es que en ninguna de las 21 preguntas se ha negado de forma evidente la existencia del componente sobre el que se preguntaba.

Otro dato muy importante es que en las preguntas del cuestionario, como mínimo 13 respuestas siempre se han destinado a confirmar la presencia del componente esencial.

Y un tercer dato que confirma lo anterior, es que de las 20 personas que hicieron la autoevaluación, sólo en dos preguntas (I y F) una persona negaba la presencia del componente preguntado; y en dos preguntas relacionadas como son la B y la J (pues preguntan sobre dos aspectos de un mismo componente) dos personas negaban también su presencia. En definitiva, como mínimo 15 personas (en la pregunta B) valoraban siempre con un valor 4 o 5 (muchas veces o siempre) la presencia del componente.

CONCLUSIONES

Se puede afirmar que se ha cumplido con el objetivo específico de motivar la introducción de una metodología nueva, como el AC, conociendo sus componentes esenciales, identificándolos en la práctica, trabajando sobre ellos a través de los desafíos físicos cooperativos y de un proyecto como técnicas propias del aprendizaje cooperativo, atendiendo a otros ejemplos de técnicas

cooperativas, y declarando la intención de profundizar más mediante un nuevo grupo de trabajo. Es por ello que aunque se han definido las ventajas que aporta la metodología cooperativa sobre otras en las sesiones, falta profundizar en su desarrollo (de diferentes estructuras cooperativas y en diferentes áreas), con tiempo, para constatar dichas ventajas.

También podemos afirmar sin duda que el trabajo del proyecto final de los grupos se ha realizado aplicando los conocimientos relativos a los componentes esenciales del AC. Los datos de la autoevaluación, después de atender a los vídeos grabados de sus representaciones así lo constatan.

En función de todo lo expuesto, y con más detalle a través de los diferentes documentos y datos derivados de los instrumentos de evaluación mencionados, se está en condición de afirmar que se ha cumplido el objetivo principal, que se logra el conocimiento de la metodología del AC, tanto a nivel de trabajo docente como a nivel de trabajo con los alumnos. Se ha constatado, en este conocimiento del AC, la necesidad de cumplir unos componentes esenciales para que sea efectivo, las ventajas que aporta frente a otras metodologías, su vinculación con un currículo por competencias, y se ha puesto en práctica, aunque de forma muy limitada en otras áreas y con alumnos.

Es por este último aspecto que en la última sesión, en la cual se presentaron las conclusiones del grupo de trabajo, se concretó que para el próximo curso se iba a realizar un nuevo grupo de

trabajo con un doble objetivo: por un lado, aplicar diferentes estructuras de AC en el aula, y crear así un marco en el que otros docentes pudieran entrar en el aula como visitantes y ver cómo se realizan dichas estructuras cooperativas; por otro, dada la necesidad de realizar en el próximo curso (2014-2015) una nueva programación didáctica que se adapte a la LOMCE, realizar una práctica de trabajo cooperativo en equipo para abordar la programación, llevarla a cabo y evaluar los procesos y los resultados.

En definitiva, con este grupo de trabajo no sólo nos hemos acercado a una metodología innovadora y novedosa para la mayoría, sino que hemos sembrado la inquietud por hacer mejor nuestro trabajo, por sentirnos útiles a pesar de normas e instituciones que parecen obviarnos y ponernos trabas de corte administrativo; nos hemos mirado al espejo de nuestra realidad profesional, y queremos cambiar lo que vemos. Que sirva este humilde ejemplo para todos aquellos que tengan inquietud.

REFERENCIAS

- Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: editorial Graó.
- Centro superior de formación del profesorado. (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Valladolid: Dirección General de calidad, innovación y formación del profesorado de Castilla y León. Recuperado el 12 de julio de 2014 de: http://cfiesegovia.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado.pdf
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente*, 340, mayo-agosto, pp. 19-40. Recuperado el 14 de julio de 2014 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- Eurydice (2004). *Temas Clave de la educación en Europa, volumen 3: la profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe II: oferta y demanda*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado el 9 de junio de 2014 de: <http://www.mecd.gob.es/redie-eurydice/Investigacion-comparada/Sistemas-Educativos-Europeos/Estudios-europeos-comparados.html>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio siglo XXI [en línea]*, 24, pp. 35-56. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva S.L.
- Ferreiro, R.F. (2011). Tres vértices del triángulo de las competencias didácticas: teoría, metodología y método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), pp. 11-23. Recuperado el 15 de julio de 2015 de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/36564/35398>

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2007). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.
- Gil, C., Baños R., Alías A. y Gil M. A. (2007a). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. En Simón, M.A., González, M.L. y Vivaracho, C.E. (Eds) *7ª Jornadas sobre aprendizaje cooperativo*, pp. 63-72. Valladolid: Universidad de Valladolid,. Recuperado el 8 de abril de 2014 de: <http://giac.upc.es/JAC10/07/30.pdf>
- Gil, C., Baños R., Alías A. y Gil M. A. (2007b). Trabajo cooperativo en el centro y en el aula. En Simón, M.A., González, M.L. y Vivaracho, C.E. (Eds) *7ª Jornadas sobre aprendizaje cooperativo*, pp. 209-218. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 8 de abril de 2014 de: <http://giac.upc.es/JAC10/07/43.pdf>
- Gulías, R. y Gutiérrez D. (2011). La evaluación en un enfoque basado en competencias. En Contreras, O.R. y Cuevas, R. (coords.). *Las Competencias básicas desde la Educación Física* (pp. 187-210). Barcelona: Editorial Inde, S.A.
- Hargreaves, A. (1996). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikiriki cooperación educativa*, 35, diciembre 94-enero 95, pp 49-61. Recuperado el 14 de julio de 2014 de: <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/6 ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: editorial Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999b). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: editorial Aique.
- López, A. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: editorial Graó.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A. y Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En Velázquez, C. (coord.) *Aprendizaje cooperativo en educación física* (pp. 225-252). Barcelona: editorial INDE.
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León número 117 de 20 de junio de 2014, pp 44181-44776. ISSN 1989-8959
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Summary in spanish*. Recuperado el 29 de mayo de 2014 de: <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2009). *Creating effective teaching and learning environment first results from TALIS. Summary in spanish*. Recuperado el 29 de mayo de 2014 de: <http://www.oecd.org/edu/school/43021705.pdf>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

- (2013). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS) 2013: del desarrollo profesional y la evaluación del profesorado*. Madrid: instituto nacional de evaluación educativa. Recuperado el 30 de junio de 2014 de: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html
- Pérez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *En Cuadernos de educación de Cantabria 1*. Cantabria: edita Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado el 10 de junio de 2014 de: http://www.educantabria.es/informacion_institucional/publicaciones/cuadernos-de-educacion-1-la-naturaleza-de-las-competencias-basicas-y-sus-aplicaciones-pedagogicas-2007
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación*, 24 (1), pp. 165-184. Recuperado el 26 de mayo de 2014 de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCE D.2013.v24.n1.41196
- Velázquez, C. (coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: editorial Inde.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: editorial Graó.
- Zabalza Beraza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente*, 340, mayo-agosto, pp. 51-58. Recuperado el 14 de julio de 2014 de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- ### WEBGRAFÍA
- Ley orgánica 2/2006 de educación de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado número 106 de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. Recuperado el 14 de junio de 2014 de: www.boe.es
- Ley orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado número 295 de 10 de diciembre de 2013, Sec I, pp. 97858-97921, ISSN 0212-033X. Recuperado el 14 de junio de 2014 de: www.boe.es
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado número 52 del 1 de marzo de 2014, sec I, pp 19349-19420, ISSN 0212-033X. Recuperado el 14 de junio de 2014 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Velázquez, C. (2012). *XII Jornadas de intercambio de experiencias de educación física*. [video 3 de 4]. Servicio de Formación del Profesorado de la Comunidad Valenciana, Valencia. Realización: ullesportiu. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de: https://www.youtube.com/watch?v=wQD9_qDQkjM

