



Efectos de una unidad didáctica basada en el aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de alumnos de educación física

Por

LORENA JUANES DOMÍNGUEZ

PRODUCTO INTEGRADOR

TESIS

**Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE con
ORIENTACIÓN en
EDUCACIÓN FÍSICA**

Enero 2026

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA



Efectos de una unidad didáctica basada en el aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de alumnos de educación física.

Por

LORENA JUANES DOMINGUEZ

ASESOR

Dr. Argenis Peniel Vergara Torres

PRODUCTO INTEGRADOR

TESIS

Como requisito parcial para obtener el grado de
MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE con
ORIENTACIÓN en
EDUCACIÓN FÍSICA.

Enero 2026

HOJA APROBACIÓN POR EL COMITÉ DE
TESIS

Efectos de una unidad didáctica basada en el
aprendizaje cooperativo sobre las habilidades
sociales de alumnos de educación física.

POR
LORENA JUANES DOMINGUEZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Aprobación de Tesis:



Dr. Argenis Peniel Vergara Torres
ASESOR



Dra. Teresa Gutiérrez Torres
COASESOR

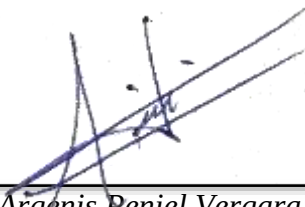


JORGE ISABEL ZAMARRIPA RIVERA
SUBDIRECTOR DE POSGRADO

HOJA CON LA DECLARACIÓN DE LOS LUGARES EN DONDE SE DESARROLLÓ EL TRABAJO, SEÑALANDO QUIENES FUERON LOS QUE ASESORARON EL TRABAJO.

Efectos de una unidad didáctica basada en el aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de alumnos de educación física.

Este trabajo fue realizado en la Escuela Primaria Plan de Guadalupe y en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la Asesoría del Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y la Co-asesoría de la Dra. Teresa Gutiérrez Higuera



Asesor Dr. Argenis Peniel Vergara Torres



Co-Asesor Dra. Teresa Gutiérrez Higuera

Índice

AGRADECIMIENTOS	7
DEDICATORIA	8
Lista de tablas.....	9
Resumen.....	10
Abstract	11
Introducción	12
Capítulo I.....	16
Marco teórico	16
Educación física	17
Conceptualización	17
Evolución histórica.....	18
Objetivos	19
El modelo de aprendizaje cooperativo	21
Conceptualización	21
Evolución histórica.....	22
Propuestas	23
Diferentes propuestas de aprendizaje cooperativo	24
Evaluación en el aprendizaje cooperativo	25
Beneficios del aprendizaje cooperativo.....	26
Juego cooperativo y aprendizaje cooperativo	27
Habilidades sociales	27
Conceptualización	27
Habilidades sociales como objetivo de la educación física.....	29
Habilidades sociales y éxito académico	30
Antecedentes del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades sociales.....	31
Capítulo II	34
Marco Metodológico	34
Tipo de estudio.....	35
Participantes	35
Instrumentos.....	36
Procedimiento	37

Consideraciones Éticas.....	38
Análisis de datos.....	38
Capítulo III	40
Resultados	40
Resultados descriptivos	41
Análisis de fiabilidad.....	42
Análisis de comparación de grupos.....	43
Capítulo IV	44
Discusiones	44
Conclusiones	48
Capitulo V	50
Futuros estudios	50
Referencias.....	52
Anexo 1	61

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que hicieron posible la realización de este trabajo

A la Facultad de Organización Deportiva, por brindarme una formación integral y por poner a mi disposición los espacios, recursos y oportunidades necesarias para el desarrollo de este trabajo académico.

A mi asesor el Dr. Argenis Peniel Vergara Torres y coasesor, la Dra. Teresa Gutiérrez Higuera por su orientación, acompañamiento y valiosas observaciones en cada etapa del proceso. Su experiencia, tiempo y dedicación fueron fundamentales para la culminación satisfactoria de este trabajo.

A mi tutora la Dra. Nancy Ponce Carbajal, por siempre estar presente y al pendiente de cualquier necesidad que pudiera surgir.

Agradezco también al programa de becas SECIHTI, para que programas como este sigan apoyando a jóvenes y así impulsar el desarrollo de nuestro país.

Finalmente extiendo mi agradecimiento a todas las personas que, de manera directa o indirecta ofrecieron su apoyo, palabras de ánimo y motivación durante este camino. Su presencia ha sido invaluable para alcanzar este logro.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios cuya presencia y guía han sido mi fortaleza en cada paso de este camino. Su luz me ha permitido mantener la esperanza, la constancia y la serenidad incluso en los momentos más difíciles.

A mi familia, pilar fundamental en mi vida, les expreso mi más profundo agradecimiento. A mi esposo, por su apoyo incondicional, su paciencia y confianza permanente en mis capacidades. Su compañía y comprensión fueron esenciales para que pudiera llegar hasta este momento.

A mis hijos, fuente de inspiración y motivo de esfuerzo diario, por su alegría y por recordarme siempre la importancia de seguir adelante con amor y determinación. Este logro es también les pertenece, pues cada avance ha sido impulsado por el deseo de ser mejor ejemplo para ustedes.

Gracias a cada uno por ser sostén, mi impulso y mi mayor motivo de gratitud. Sin su fortaleza, su amor y su fe en mí, este logro no habría sido posible.

LOS AMO.

Lista de tablas

Tabla 1. Ítems de la subescala de habilidades para la vida (Vergara-Torres et al., 2022)....	37
Tabla 2. Estadísticos descriptivos en el pretest.	41
Tabla 3. Estadísticos descriptivos en el postest.	42

Resumen

El sedentarismo afecta gravemente a niños y adolescentes, aumentando el riesgo de enfermedades como obesidad y diabetes, además de reducir la posibilidad de interactuar con otros, lo que podría afectar el desarrollo de habilidades sociales. Una herramienta didáctica propuesta recientemente es el modelo de aprendizaje cooperativo, que surge como una estrategia para mejorar la motivación y las habilidades sociales. El objetivo de este trabajo fue analizar el impacto de una unidad didáctica basada en el aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de educación física. Participaron en un estudio cuasiexperimental 47 alumnos (30 hombres, 17 mujeres; $M_{\text{edad}} = 10.7$, $DE = 0.47$) de sexto grado de una primaria en el municipio de San Nicolás de los Garza, del estado de Nuevo León, México. 25 alumnos conformaron el grupo experimental y 22 el grupo de control. Ambos grupos respondieron un cuestionario que medía su percepción de habilidades sociales; el grupo experimental recibió clases basadas en aprendizaje cooperativo durante 10 semanas, mientras que el grupo de control recibió clases bajo la planificación habitual del profesor. Los análisis de comparación de medias a las evaluaciones pretest no encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental ($M = 3.98$, $DE = .597$) y el grupo de control ($M = 3.96$, $DE = .464$; $T = .129$, $p = .898$), lo que indicó que los grupos partieron de condiciones similares. Por su parte, en el postest, el grupo experimental mostró puntuaciones medias más altas ($M = 4.64$, $DE = 0.33$) y estadísticamente significativas ($T = 2.54$; $p = .014$) respecto al grupo de control ($M = 4.36$, $DE = 0.42$). En las comparaciones pretest-postest, ambos grupos mostraron incrementos en sus habilidades sociales; sin embargo, el cambio en el grupo experimental fue más notable ($T = -5.50$; $p < 0.01$; $d = 1.10$), que en el grupo de control ($T = -4.06$; $p < 0.001$; $d = 0.86$). Las mejoras en ambos grupos pueden atribuirse parcialmente a factores propios de contextos esperables, como el desarrollo natural de los alumnos, la interacción entre compañeros y la continuidad de las clases, no obstante, el mayor tamaño del efecto en el grupo experimental sugiere que la intervención basada en aprendizaje cooperativo tuvo un efecto diferencial y positivo sobre el desarrollo de habilidades sociales, más allá de los cambios naturales observados durante el periodo escolar.

Abstract

Sedentary lifestyles seriously affect children and adolescents, increasing the risk of diseases such as obesity and diabetes, as well as reducing the possibility of interacting with others, which could affect the development of social skills. A recently proposed teaching tool is the cooperative learning model, which has emerged as a strategy for improving motivation and social skills. The objective of this study was to analyze the impact of a teaching unit based on cooperative learning on the social skills of physical education students. Forty-seven students (30 males, 17 females; $M_{\text{age}} = 10.7$, $SD = 0.47$) in the sixth grade of elementary school in the municipality of San Nicolas de los Garza, in the state of Nuevo León, México, participated in a quasi-experimental study. Twenty-five students formed the experimental group and 22 formed the control group. Both groups answered a questionnaire that measured their perception of social skills; the experimental group received classes based on cooperative learning for 10 weeks, while the control group received classes under the teacher's usual planning. The comparison of means in the pretest evaluations found no significant differences between the experimental group ($M = 3.98$, $SD = .597$) and the control group ($M = 3.96$, $SD = .464$; $T = 1.29$, $p = .898$), indicating that the groups started from similar conditions. In the posttest, the experimental group showed higher mean scores ($M = 4.64$, $SD = 0.33$), that were statistically significant ($T = 2.54$, $p = .014$) compared to the control group ($M = 4.36$, $SD = 0.42$). In the pretest-posttest comparison, both showed increases in their social skills; however, the change in the experimental group was more noticeable ($T = -5.50$; $p < 0.01$; $d = 1.10$) than in the control group ($T = -4.06$; $p < 0.001$; $d = 0.86$). The improvements in both groups can be partially attributed to factors inherent in expected contexts, such as the natural development of students, interaction between peers, and the continuity of classes. However, the larger effect size in the experimental group suggests that the cooperative learning-based intervention had a differential and positive effect on the development of social skills, beyond the natural changes observed during the school period.

Introducción

El sedentarismo es una problemática que afecta a una gran parte de la población mundial y lo hace de forma negativa dándose a conocer como uno de los factores de riesgo y siendo una de las causas de mortalidad alrededor del mundo (Soriano et al., 2018). Los niños y adolescentes son los más afectados; la baja actividad física los hace más vulnerables de padecer Enfermedades no transmisibles (ENT), como lo son la obesidad, sobrepeso y diabetes infantil.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México ha abordado el tema del sedentarismo y las habilidades sociales en el contexto educativo como parte de su enfoque integral en la formación de los estudiantes. Respecto al sedentarismo, reconoce los riesgos que implica para la salud física y mental de los estudiantes el pasar largos periodos de tiempo en actividades sedentarias, como el tiempo frente a pantallas de dispositivos electrónicos o la falta de actividad física regular, provocando la falta de concentración en la escuela, problemas de articulares del cuello, además de la falta de interacción social con demás personas.

Se debe promover el aumento de la actividad física, potenciar un tiempo de juego y que asimismo se proteja el sueño; se tiene que acortar los periodos largos en donde el niño esté sujeto a las actividades sedentarias, y cambiarlos por actividades o por juegos donde se encuentren más activos, y propiciar que la calidad de sueño sea lo suficientemente bueno.

El estilo de vida ha cambiado. Idler y Benyamini (1997) indicaron que uno de los desafíos más relevantes en la sociedad actual es la propagación de estilos de vida caracterizados por la inactividad física, también incluyen la existencia y la utilización de medios de transporte, y esto hace que no se cumplan las recomendaciones de actividad física para la población, que indican realizar 60 minutos de ejercicio de intensidad moderada (Martínez Martínez et al., 2012).

Se ha demostrado que menos de la mitad de los niños no cumplen con la actividad que se requiere (Troiano et al., 2008), para ello es necesario buscar o implementar programas donde se promueva la actividad física de moderada a vigorosa, ya sea dentro y fuera del

ámbito escolar. Recordemos que en la etapa de la infancia donde se adquieren hábitos saludables y de conducta.

Por su parte, la educación física, dentro del plan de estudios 2023 (SEP, 2023), plantea como principal objetivo el promover el desarrollo integral de los estudiantes por medio de la actividad física y el deporte; que adquiera habilidades motrices, estilos de vida saludables y desarrolle competencias socioemocionales a través de la práctica deportiva y la actividad física. Además, impulsar valores que favorezcan el trabajo colaborativo, el respeto entre las personas y la inclusión.

Es importante el presentar una variedad de actividades físicas y deportivas, que estén adaptadas a las capacidades y necesidades de los estudiantes en cada etapa escolar, dando prioridad a el desarrollo de habilidades como la coordinación, el equilibrio, la fuerza y la resistencia, así como el aprendizaje de reglas y estrategias propias de diferentes disciplinas deportivas.

Se promueve una enseñanza inclusiva que pueda atender la diversidad de los estudiantes, para que tengan una participación activa y así aumentar su confianza y autoestima. Además, de incorporar contenidos relacionados con la salud y el bienestar, se incluyen temas como la nutrición, prevención de lesiones y el manejo del estrés, promoviendo valores, hábitos saludables y habilidades socioemocionales a través de la práctica deportiva y la actividad física.

Un buen ejemplo puede ser a través del aprendizaje cooperativo (AC), una estrategia pedagógica centrada en el trabajo colaborativo y que todos los alumnos participan juntos para alcanzar un objetivo común, se concibe como un enfoque metodológico que promueve la organización de los estudiantes en grupos pequeños y diversos, con el propósito de que trabajen de manera conjunta, apoyándose mutuamente para fortalecer el aprendizaje individual y colectivo (Johnson et al., 1999).

Metzler (2017) reconoce ocho modelos de instrucción que pueden usarse hoy en día en las clases o que resultan útiles en la práctica actual: *instrucción directa, enseñanza individualizada, enseñanza por pares, enseñanza por indagación, educación deportiva, juegos tácticos, enseñanza de responsabilidad personal y social, y aprendizaje cooperativo.*

También se resaltan los beneficios de incorporar el aprendizaje cooperativo en las sesiones de educación física para impulsar el aprendizaje y el desarrollo habilidades sociales favoreciendo la convivencia o vínculos entre compañeros (André, 2012; Barrett, 2005; Casey, 2012).

Otro estudio sobre el aprendizaje cooperativo nos dice que el problema es que confundimos el trabajo cooperativo con el trabajo de grupo y nos dice que no todo el trabajo se realiza en grupos es cooperativo. Puesto que a veces algunos alumnos no tienen la misma condición física en las clases y por lo tanto no llega a cumplir con la meta, lo que puede bajar su autoestima lo que puede llegar a provocar un distanciamiento con el resto del grupo, lo que nos hace pensar que algunos alumnos necesitaran un poco más de motivación (Saborit & Hernández, 2009).

De acuerdo con señalado hasta este punto, los profesores deben motivar y apoyar a los estudiantes durante la actividad cooperativa, proporcionando orientación cuando sea necesario y fomentando un clima de confianza y respeto mutuo, para que así también puedan desarrollar sus habilidades sociales en relación con sus compañeros.

Los efectos del modelo de aprendizaje cooperativo han sido estudiados sobre variables como la intención de mantenerse físicamente activo y los niveles de actividad física (Saénz-González et al., 2024), sin embargo, muchos de los estudios realizados han encontrado resultados poco claros, es decir, efectos positivos en las intenciones de ser físicamente activos, y sin efectos en los niveles de actividad física. Además, esos estudios no han incorporado elementos socioafectivos como las habilidades sociales. Por lo tanto, en este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál será el impacto de una unidad didáctica basada en el modelo a de aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de estudiantes de educación física?

Para responder a esa pregunta, en este estudio se propone el siguiente objetivo general:

Analizar el impacto de una unidad didáctica basada en el modelo a de aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de estudiantes de educación física.

Y como objetivos específicos se plantea:

1. Planificar una unidad didáctica compuesta de 16 sesiones tomando como base el enfoque de aprendizaje cooperativo.

2. Valorar las habilidades sociales en el grupo experimental y grupo de control antes de la implementación de la unidad didáctica fundamentada en el modelo de aprendizaje cooperativo.

3. Desarrollar la intervención pedagógica con el grupo experimental, empleando el enfoque del aprendizaje cooperativo.

4. Analizar las habilidades sociales en el grupo experimental y de control después de la implementación de la unidad didáctica sustentada en el aprendizaje cooperativo.

5. Examinar los niveles de habilidades sociales entre ambos grupos, considerando los momentos previo y posterior a la aplicación de la intervención didáctica.

Por último, se formula la siguiente hipótesis de investigación:

H1: El grupo experimental tendrá mayores niveles de habilidades sociales respecto al grupo de control una vez aplicada la intervención didáctica con enfoque de aprendizaje cooperativo.

H2: El grupo experimental tendrá mayores niveles de habilidades sociales, después de la intervención didáctica fundamentada en el aprendizaje cooperativo.

Capítulo I

Marco teórico

Educación física

Conceptualización

La escuela es una institución fundamental en la formación integral del ser humano, donde, especialmente en los primeros años, se asimilan y desarrollan diversos patrones, valores y conceptos que, ya sea de forma consciente o inconsciente, se convertirán en la base de futuros aprendizajes (Euceda, 2007).

Se ha mencionado que los principales objetivos de la educación física escolar se relacionan con el desarrollo de habilidades motrices y la construcción de la corporeidad, también debería ajustarse con objetivos educativos nacionales del proyecto educativo mexicano como parte de la educación integral del alumno de primaria, en relación con los valores, diversos estudios han señalado a la educación física como un espacio para fomentar actitudes y valores como la convivencia, la superación personal y la adopción de un estilo de vida saludable (Carranza & Mora, 2003)

Pérez (1992), pone de manifiesto la educación física como un campo que reúne conocimientos teóricos, prácticos, tecnológicos y comunicativos destinados al diseño, comprensión y aplicación de procesos educativos planificados para el aprendizaje de habilidades motrices, de interacción y comunicación que favorecen la integración de aspectos perceptivo-motrices.

El modelo educativo vigente en México, llamado *Nueva Escuela Mexicana* (NEM; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023), incorpora la educación física con una visión integral busca formar estudiantes con habilidades tanto físicas como sociales, emocionales y cognitivas. Este enfoque trata de desarrollar ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la comunidad, practicando la equidad, la inclusión y el respeto.

Además, la NEM (SEP, 2023) plantea diferentes elementos clave dentro de la asignatura de educación física. Entre ellos la formación integral, que no se limita al desarrollo de las habilidades motrices, sino que también fomenta el bienestar emocional, físico y mental; la adquisición de competencias y valores, promoviendo la colaboración, el trabajo en equipo y el respeto las reglas a través de actividades deportivas y físicas.

Otro elemento clave es el *Enfoque inclusivo*, donde garantiza que todos los estudiantes puedan participar en todas las actividades físicas independientemente de sus capacidades, necesidades especiales o condiciones de salud, de este modo se favorece el respeto a la diversidad y se construye un entorno escolar, donde se promueve el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo.

Finalmente, la promoción de hábitos saludables constituye otro de los elementos clave. Este componente busca que los estudiantes adquieran y mantengan a lo largo de su vida prácticas como la actividad física regular, una alimentación equilibrada y la prevención de enfermedades relacionadas con el sedentarismo.

Evolución histórica

Es bien sabido que la educación física es fundamental para el desarrollo de habilidades motrices y el funcionamiento adecuado del cuerpo, no debemos olvidarnos de la evolución que ha tenido a lo largo de la historia. Empezando por los antecedentes que existen desde la segunda mitad del siglo XVIII, los países de Latinoamérica la otorgaban gran importancia al bienestar físico, ya que también favorecía el completo desarrollo integral de las capacidades dándole un valor significativo pues, ya que el practicar actividad aporta múltiples beneficios. (Garrido Asperó, 2014).

A finales del siglo XIX, e inicios del siglo XX se pueden identificar algunas similitudes, ya que el currículo se enfocaba en temas como la higiene, la salud y el ejercicio a través de la gimnasia (Ballesteros Umaña et al., 2013), estas escuelas tuvieron una gran influencia en América Latina, fue una etapa clave en que se estableció la educación física como campo académico y profesional, enfocándose en el desarrollo integral de cada individuo además de reconocer la importancia del ejercicio físico dentro del sistema educativo (Ballesteros Umaña et al., 2013).

Con la creación del primer gimnasio en 1839 en La Habana, Cuba, se marcó un precedente histórico, ya que fue la primera institución de este tipo América Latina (Bequer Diaz et al., 2013). Este gimnasio desempeñó un papel innovador y motivador al impulsar el movimiento que impulsó la creación de instituciones similares en diversos países y fue un

elemento fundamental para el desarrollo de la educación física en esa región, poniendo las bases para poder incorporar la actividad física en el ámbito educativo y también formativo.

Según el programa de estudios del 2011, la influencia que tenía la educación física era indiscutible. En los años 60, los maestros, en su mayoría enfocaban esta asignatura con enseñar y practicar deporte. Esto lleva a que muchos asocien la educación física con una “clase de deportes” la veían como un espacio para trabajar habilidades físicas como la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad; el aprendizaje de fundamentos deportivos y la detección de talentos. Actualmente el enfoque de la educación física es más amplio y se concibe como una práctica pedagógica orientada a la formación integral de los estudiantes (SEP, 2011).

En el programa educativo más reciente de la SEP (2023), se enfatiza la importancia del desarrollo de la práctica deportiva, el deporte escolar y los hábitos de vida saludables como parte de un desarrollo integral. Mediante el movimiento con propósito, se busca enriquecer las experiencias de movimiento, mejorar el rendimiento escolar y promover el bienestar personal y social. Esta asignatura forma parte del campo formativo “De lo Humano y Lo Comunitario”, donde los estudiantes desarrollan su potencial en espacios divertidos, fomentando la convivencia y el trabajo en equipo. Este campo integra saberes compartidos entre disciplinas, cada una aporta elementos propios que enriquecen los contenidos y procesos de la educación física.

Objetivos

Los objetivos de la clase de educación física varían en función del enfoque que se le da (Ceballos-Gurrola et al., 2013), sin embargo, su componente principal ha sido el desarrollo del movimiento corporal a través de la actividad física (Bailey, 2006).

Actualmente en México la educación física tiene como objetivo el desarrollo integral del alumno y la promoción de valores que le permitan integrarse en su entorno de manera positiva. Dentro de los principales, se encuentran el desarrollar la corporeidad, esto quiere decir, fomentar el autoconocimiento y la aceptación del propio cuerpo, además de que conozcan y aprecien sus capacidades y limitaciones (SEP, 2023).

Además, se busca mejorar la capacidad de movimientos básicos y avanzados que el alumno pueda moverse de manera segura y coordinada. Un objetivo importante es la

promoción de la inclusión y el respeto, fomentar la equidad de género y valoración de la diversidad, y que los estudiantes se sientan valorados. La promoción de valores como la cooperación, la empatía, el respeto, la honestidad y el trabajo en equipo también forman parte de los objetivos actuales SEP, 2023).

Por otra parte, la Sociedad para la Salud y la Educación Física (por sus siglas en inglés: SHAPE, 2024), establece estándares que busca cumplir con la educación física y estos definen los conocimientos y habilidades que un estudiante debe adquirir a través de un programa de educación física bien estructurado. Estos estándares proporcionan una guía clara para promover el desarrollo integral de los estudiantes y así garantizar la calidad en los programas de educación física. Cada nivel escolar cuenta con un indicador el cual puede vincularse con otros niveles.

Los estándares planteados por la SHAPE (2024) son los siguientes:

1. Desarrollar una variedad de habilidades motoras, mediante las experiencias de aprendizaje en educación física el estudiante adquiere destrezas físicas en diversos contextos, y esas habilidades son esenciales para el desarrollo infantil y apoyan sus movimientos que necesita en su vida diaria.
2. Aplica conocimientos relacionados con conceptos de movimiento y condición física esta norma se justifica a través de las experiencias adquiridas donde se utilizan los conocimientos de estrategias de movimiento, esto permite al estudiante el volverse una persona más versátil y eficiente en la práctica deportiva. Aplica la comprensión sobre la aptitud física que orientada hacia la salud y las habilidades necesarias para poder mejorar su bienestar general.
3. Desarrollar habilidades sociales mediante del movimiento y su fundamento lo expresa mediante esas experiencias adquiridas los estudiantes adquieren habilidades sociales que les permiten mostrar empatía y respeto hacia los demás, además de desarrollar competencias en comunicación y liderazgo.
4. Desarrollar habilidades personales e identificar los beneficios personales del movimiento y elegir participar en actividad física, el estudiante comprende mejor como el movimiento beneficia su vida

Además, autores como Prado Pérez y Albarrán (2023), destacan tres áreas objetivo de la educación física, es fortalecer capacidades físicas relacionadas con la salud corporal, el desarrollo de las capacidades motrices, como medio de adaptación al entorno físico y social, y fomentar otras áreas de la personalidad, incluyendo aquí los aspectos cognitivos, afectivos y morales.

Finalmente, SEP (2023) plantea uno de los objetivos actuales de la educación física es fomentar habilidades interpersonales que les permita establecer relaciones satisfactorias en los distintos contextos, familia, escuela y trabajo, además de promover la participación grupal e individual mediante la interacción social.

Para lograr estos objetivos se han propuesto diferentes metodologías y estrategias didácticas, las cuales han evolucionado desde propuestas como los estilos de enseñanza (Mosston & Ashworth, 1993), hasta aproximaciones más actuales como son los modelos pedagógicos de instrucción (Metzler, 2017). Estos modelos están diseñados para alcanzar diversos tipos de objetivos, como la adquisición de nuevas destrezas motrices, de habilidades tácticas o sociales (Ward et al., 2020).

El modelo de aprendizaje cooperativo

Conceptualización

El aprendizaje cooperativo se entiende como una estrategia de enseñanza y se basa en el trabajo de equipos reducidos, donde los estudiantes colaboran para poder mejorar el aprendizaje propio, así como el de sus compañeros (Johnson et al., 1999). El aprendizaje cooperativo requiere de la presencia de cinco características que son clave durante el trabajo en grupo, entre ellas se incluyen, interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, es decir, que nadie puede quedarse al margen, apoyándose en las aportaciones de sus compañeros, así como el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo colaborativo en pequeños grupos y evaluación conjunta o proceso mediante el cual se reconoce las conductas que se presentan durante la realización de las tareas.

Por su parte Fernández-Rio (2014) describe el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico donde los estudiantes aprenden junto a otros, de otros y a través de otros estudiantes, a través de un enfoque educativo que fomenta y fortalece esta interacción y dependencia positiva, donde el docente y los estudiantes funcionan como coaprendices. De acuerdo con Metzler (2002), no existe un estilo de enseñanza único que resulte válido para la totalidad de los contenidos ni para todos los escenarios educativos. De manera similar, Haerens et al. (2011) destacan la importancia de emplear una variedad de enfoques.

Fernández-Rio et al. (2016) describe la “hibridación” como la integración de aspectos clave de distintos modelos pedagógicos, aplicados en conjunto. Este enfoque se basa en el aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), que busca vincular estudiantes con los contenidos, el conocimiento y su entorno, en la Enseñanza centrada en el estudiante de Metzler (2005), donde el docente cede protagonismo y responsabilidad del alumno, dándole un rol principal en su propio aprendizaje.

En estudios recientes, se han desarrollado diversas herramientas para evaluar el aprendizaje cooperativo, aunque resultan útiles para el docente en la evaluación del aprendizaje (Fernández-Rio, 2017), suelen ser poco eficaces al intentar involucrar a los estudiantes en la evaluación formativa. Las escalas verbales, hojas de observación son de uso frecuente, pero presentan limitaciones en este aspecto. Ya que no permiten que el estudiante comprenda a fondo su participación dentro del trabajo en grupo.

Evolución histórica

La mayoría de las investigaciones actuales se centran como se aplica el aprendizaje cooperativo en la educación física y los deportes. Según Velázquez (2012), en este ámbito se apoya en la teoría de la cooperación y competición de Deutsch (1949), con el propósito de manejar conflictos promover la paz y aplicarse en contextos educativos formales. Los juegos cooperativos, derivados de la teoría de la interdependencia social (Johnson & Johnson, 1999), se consideran herramientas inclusivas que favorecen comportamientos solidarios, disminuyen conductas problemáticas y refuerzan la autoestima, la creatividad y la motivación de los estudiantes (Martin, 2007). Estos juegos invitan a los participantes a trabajar juntos sin rivalidad, con el objetivo de alcanzar una meta común o complementaria, fomentando el apoyo y ánimo mutuo. Al igual que el aprendizaje cooperativo se basa en la necesidad de

apoyarse entre todos para lograr los objetivos compartidos y en el desarrollo de habilidades sociales para resolver problemas.

Velázquez (2012) explica que el juego cooperativo es una actividad específica que busca principalmente la diversión, mientras que el aprendizaje cooperativo se entiende como un proceso constante y que está centrada en el aprendizaje, además que este último requiere de una autoevaluación tanto grupal como individual, y por otro lado el juego cooperativo solo sugiere evaluación grupal y la responsabilidad individual es clave en el aprendizaje cooperativo, pero no en el juego cooperativo, en donde la participación activa de cada miembro no resulta determinante para el éxito del grupo.

Propuestas

Implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física no resulta sencillo; se han identificado diversos problemas, resistencias y errores que explican su uso limitado, entre ellos, Fernández-Rio et al. (2015) y Bores-García et al. (2021) señalan la costumbre de seguir métodos didácticos tradicionales, usar la competencia como principal motivación, la resistencia de los maestros a modificar su papel, el uso de expresiones que refuerzan la competencia y el comportamiento competitivo de algunos alumnos complican su implementación. A pesar de que muchos docentes dicen utilizar estrategias cooperativas, solo una parte lo hace de forma constante las propuestas para fomentar la cooperación se centran en juegos cooperativos, pero ahora se busca implementar estructuras más efectivas (Dyson & Casey, 2016).

Cazden (1991) advierte que, en algunas ocasiones debido a la falta de una planificación y estructura adecuada, en los grupos de trabajo cooperativo, parece que quienes colaboran son solo las “sillas” por estar juntas, pero no los estudiantes. Esto dificulta que se genere una interacción real entre ellos. En este sentido, Leinonen et al., (2003), advierten que pueden surgir relaciones desiguales entre los miembros si no se organiza de manera adecuada desde el principio

Surge una propuesta llamada, *Ciclo del Aprendizaje Cooperativo*, que plantea como aspecto clave la hibridación del aprendizaje cooperativo como una experiencia dinámica, tal y como se ha defendido en los últimos años (Fernández-Rio, 2014, 2015; Fernández-Rio &

Méndez Giménez, 2016), este ciclo se compone de tres fases que son fundamentales y que se relacionan entre sí:

Fase 1: Creación y cohesión de grupo. Puede abordarse de dos maneras, la construcción de grupos o clases donde los estudiantes aprendan a trabajar juntos cuando se está experimentando el cooperar con otras personas. Pujolás (2008) señala que la cohesión de grupo es necesaria, mas no suficiente para lograr un aprendizaje cooperativo.

Fase 2: El aprendizaje cooperativo como contenido para enseñar y aprender.

El propósito principal es guiar al alumnado en el uso del aprendizaje cooperativo mediante la aplicación de técnicas simples y fáciles. Al igual que la primera fase, los grupos aún siguen siendo flexibles, pero se avanza permitiendo que los docentes utilicen las mismas parejas o pequeños grupos durante las sesiones, ejercicios, o sesiones completas. Se recomienda trabajar en parejas, grupos de cuatro personas o en grupo grande, aun así, existen técnicas de aprendizaje cooperativo, se eligen las más adecuadas para la educación física.

Fase 3: El aprendizaje cooperativo se concibe como un medio para fortalecer y aprender, es aquí donde los alumnos ya poseen experiencia previa en el trabajo cooperativo, lo que permite a los docentes incorporar estructuras de clase que favorezcan la cooperación regular. Esto facilita que los estudiantes utilicen técnicas cooperativas más complejas, pero, aun así, los docentes introducen actividades avanzadas sin tener la preparación suficiente, lo que, a su vez genera frustración en ellos como en los estudiantes al no cumplir con los elementos claves del aprendizaje cooperativo. En esta fase se trabaja con grupos “base” (Pujolás, 2008) de cuatro personas, ya que con grupos grandes se dificulta la cooperación activa y los grupos son seleccionados por el docente, no se recomienda que los alumnos realicen los grupos, ya que desestabiliza el ambiente cooperativo.

Diferentes propuestas de aprendizaje cooperativo

Un modelo de enseñanza propone una visión amplia que integra teorías del aprendizaje, objetivos a largo plazo, el contexto, contenido de enseñanza, la organización del aula, fundamentos pedagógicos, el seguimiento del proceso y los criterios de la evaluación del aprendizaje del estudiante (Metzler, 2005). Este enfoque implica una mirada global en la que el docente considera todos los elementos de manera conjunta. Diseñando un proceso de

enseñanza-aprendizaje a largo plazo que requiere de una planificación continua más allá de las actividades o sesiones puntuales.

En el ámbito de la educación física se reconocen distintos modelos pedagógicos entre los cuales destacan, el aprendizaje cooperativo, la instrucción directa, la enseñanza entre iguales, la educación deportiva, la enseñanza basada en preguntas y la enseñanza de la responsabilidad social y personal. (Metzler, 2017).

En los últimos años, ha surgido un nuevo enfoque pedagógico, que plantea pasar de modelos centrados en el docente (Haerens et al., 2011), hacia modelos que ponen el énfasis en el aprendizaje priorizando a los estudiantes y lo que les afecta. Este planteamiento integra de forma conjunta el aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto (Rovegno, 2006). El Aprendizaje Cooperativo, en particular, introduce la idea de que docentes y estudiantes son co-aprendices (Casey, 2012). En este modelo, los alumnos aprenden unos de otros y al mismo tiempo retroalimentan al docente, quien ajusta la práctica y de manera inmediata, a corto, mediano y largo plazo. Además, reconoce el valor educativo de la cooperación entre estudiantes y se refuerza la relación docente-alumno, otorgando a los estudiantes mayor protagonismo y responsabilidad, de este modo, se promueven dos objetivos, aprender a aprender y favorecer el aprendizaje continuo a lo largo de su vida (Fernández-Rio, 2014).

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje cooperativo se concibe como:

“Un enfoque pedagógico que favorece el aprendizaje compartido entre estudiantes, sustentado en dinámicas de interacción y colaboración positiva, en las que el profesorado y el alumnado asumen un rol activo y compartido en el proceso educativo (Fernández-Rio, 2014).

Evaluación en el aprendizaje cooperativo

Para muchos docentes, la evaluación puede resultar de lo más complejo, así como a los alumnos deben “aprender a cooperar” (Fernández-Río et al., 2017), también necesitan comprender que la evaluación de su trabajo cooperativo implica una visión de responsabilidad compartida, para ello se implementan tres fases:

1. Evaluación del aprendizaje individual en el contexto cooperativo: los estudiantes deben ver el aprendizaje cooperativo como parte de su progreso y se logra en tres

momentos *Pre-acción*, el docente indica que revisen la tarea para asegurarse de que todos lo comprendan; *Acción*: el docente recuerda que debatan y lleguen a acuerdos. *Post-acción*: los estudiantes revisan su trabajo y reconocen lo que mejoraron gracias al grupo.

2. Comprensión del enfoque de evaluación cooperativa: el docente debe presentar desde el inicio los instrumentos, los criterios y niveles de logro, en especial los relacionados con el aprendizaje cooperativo, de esta manera, los estudiantes saben cómo evaluar sus esfuerzos individuales y colectivos, y puedan ajustar su participación.
3. Participación en el proceso de evaluación cooperativa: para fomentar su participación activa, los estudiantes deben involucrarse en el diseño y la elección de los criterios, así como los instrumentos de evaluación.

Beneficios del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo no solo favorece aspectos académicos en las distintas áreas y niveles educativos (Byra, 2006; Johnson et al., 2000). Sino que también contribuye al desarrollo afectivo y social (Gillies & Boyle, 2010; Pujolás, 2008).

Se reconoce como uno de los recursos más eficaces para promover la interacción social y académica de los alumnos, además facilita la resolución de conflictos y fomenta una educación orientada hacia la paz (Ghaith, Shaaban & Harkouts, 2007). Por otro lado, la búsqueda de una dinámica de juego basada en la interdependencia positiva de las metas dio lugar a la creación de programas de juegos cooperativos (Orlick, 1978).

También, se ha encontrado que aplicar el modelo de aprendizaje cooperativo en las clases de educación física no solo incrementa la intención de los estudiantes de realizar actividad física fuera de la escuela, sino que además aumenta sus niveles de práctica real (Saiz-González et al., 2024), esto lo convierte en una herramienta valiosa para fomentar hábitos de vida saludable. Así mismo diferentes investigaciones han demostrado que esta metodología favorece las relaciones interpersonales positivas lo que la hace especialmente útil para crear un ambiente positivo en el aula (Ghaith et al., 2007).

Juego cooperativo y aprendizaje cooperativo

Velázquez (2014) describe el juego cooperativo como una propuesta lúdica de participación grupal que excluye competencia individual, en cambio, colaboran para alcanzar uno o varios objetivos comunes. Durante la práctica motriz, es habitual que los alumnos muestren conductas de apoyo, pongan en juego sus habilidades y lleguen a acuerdos para resolver los desafíos que surjan.

Por su parte, Dyson (2014) describe al aprendizaje cooperativo como una forma de enseñanza en pequeños grupos que se basa en interacciones positivas entre los estudiantes para alcanzar los objetivos educativos. Velázquez (2013) añade algunas distinciones entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo, en primer lugar, que el juego cooperativo es una breve y ocasional, mientras que el aprendizaje cooperativo corresponde a un enfoque pedagógico sostenida en el tiempo. Segunda, sus objetivos son diferentes, el juego se centra en la dinámica inmediata, mientras que el aprendizaje cooperativo busca metas educativas más amplias, tercera, en el aprendizaje cooperativo promueve la autoevaluación, mientras que en el juego cooperativo solo se recomienda. Además, aunque el juego cooperativo se caracteriza por evitar la oposición entre participantes, algunas técnicas del aprendizaje cooperativo sí incluyen la competencia entre grupos durante su desarrollo (DeVries & Edwards, 1974). Con esto se puede considerarse, que el juego cooperativo es un primer paso hacia al aprendizaje cooperativo y que el maestro docente puede para ir introduciendo factores que fortalezcan el aprendizaje cooperativo a través del trabajo en grupo.

Habilidades sociales

Conceptualización

La sociedad actual ha cambiado por la globalización, volviéndose más plural y multicultural, esto nos ofrece una gran oportunidad para convivir (Moya,2007)

Desde mediados de los setenta, la psicología ha mostrado en gran interés, en las llamadas habilidades sociales, ya que era objeto de estudio por la psicología social (Mummery,1947; Williams,1935).

Diversos autores coinciden en señalarla importancia de la madurez del grupo y de las competencias sociales de sus integrantes, el aprendizaje cooperativo depende en gran medida de que los participantes cuenten con habilidades sociales. Johnson et al. (1999) afirman que la interacción y habilidades sociales son esenciales para que el aprendizaje sea efectivo.

Los primeros años de vida representan la fase más crucial en el desarrollo humano, marcada por el rápido crecimiento físico, mental, social y emocional, según Campos (2010), la neuroeducación permite comprender de manera profunda los procesos de aprendizaje en la primera infancia.

Es fundamental señalar que los primeros años, así como los siguientes son decisivos para el desarrollo de la inteligencia, el lenguaje y el comportamiento social. Egido (1999) señala que, la fisiología y las ciencias de la salud, así como la sociología, psicología y educación, son de gran importancia dentro de los primeros años, no solo para el desarrollo de la inteligencia, también contribuyen para un adecuado crecimiento en la parte cognitiva, psicomotora y social.

(Zavala Berbena et al.,2008) plantea la opinión de que las habilidades sociales comienzan a desarrollarse desde la infancia en el entorno sociocultural y a través de las relaciones con pares y otros contextos, inicialmente, se adquieren en la primera infancia mediante juegos y experiencias interpersonales y continúan evolucionando durante la niñez y adolescencia, ya que durante este proceso las habilidades aprendidas se transforman.

Caballo (2005) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas que ayudan al individuo a desenvolverse mejor en lo personal y con los demás, lo que le permite expresar sus sentimientos de manera adecuada, así como sus actitudes, deseos, opiniones o derechos.

Por su parte, Monjas y González (1998), destacan que las habilidades sociales deben ocupar un papel fundamental en el entorno escolar, ya que las instituciones educativas están asumiendo progresivamente una mayor responsabilidad en apoyar a los estudiantes ya que dentro de la escuela pueden presentar una variedad de problemas sociales y personales, ya

que muchas veces esas conductas no se tratan en casa o son ignoradas y es donde el maestro debe asumir ese tipo de conductas en el entorno escolar el alumno.

En México, los programas creados para fomentar la convivencia escolar en las escuelas públicas de nivel primario incluyen materiales didácticos que abordan seis temas claves, orientados a guiar los estudiantes en actividades de reflexión dialogo y experiencias prácticas. Estos temas incluyen la autoestima, el manejo de emociones, convivencia, las normas, gestión y resolución de conflictos y la familia y su propósito es funcionar como una extensión curricular que respalde la asignatura de formación cívica y ética (SEP, 2014)

Habilidades sociales como objetivo de la educación física

Dentro del ámbito de la educación física, busca que los alumnos desarrollen sus habilidades sociales, de interactuar con facilidad dentro del entorno escolar, así como mantener una buena interacción con sus compañeros y maestros, además de que puedan enfrentar las diferentes situaciones que se les puedan presentar Bernate y Fonseca (2025).

La educación física influye en el ámbito social, ya que, al jugar, los niños fortalecen el compañerismo y sus relaciones sociales, además de que la educación física busca que los alumnos por medio del juego interactúen con sus compañeros, que conozca las diferentes aptitudes que puede desarrollar durante ese movimiento y con esto facilita la comunicación y la interacción entre ellos, además de que se promueve la educación con valores, como el compartir debido a la abundancia de materiales empleados en las clases (Lagunas, 2006).

La educación física permite que el niño exprese su espontaneidad, fomente su creatividad y, sobre todo, favorezca su aprendizaje, el respeto y la valoración tanto de sí mismo como el de todos los demás, por ello es fundamental implementar continuamente una variedad de juegos, recreación y deporte.

La práctica sistemática de la educación física, junto con actividades recreativas y deportivas acordes a la etapa de desarrollo, favorece un desarrollo físico armonioso y fortalece sus habilidades sociales, dentro de la educación física se pueden disminuir comportamientos de agresividad, ya que ayuda a la formación de valores, mediante la resolución de conflictos, a través de juegos basados en la colaboración y el trabajo en equipo (Lagunas,2006).

Habilidades sociales y éxito académico

Diversas investigaciones han analizado factores como la condición socioeconómica familiar, la diversidad de planes y programas educativos, los enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza, las concepciones previas del alumnado acerca de su propio aprendizaje y el nivel de pensamiento formal en la adolescencia. También se ha estudiado como estos aspectos influyen en la manera en que los jóvenes expresan sus habilidades sociales y académicas, en su interacción con los compañeros de clase y en las distintas etapas de la vida (Del Arco, 2005).

Ladd y Mize (1983), describen las habilidades sociales como un conjunto de competencias que ayudan a organizar los pensamientos y conductas de forma efectiva, con el fin de alcanzar objetivos interpersonales y sociales, de una manera culturalmente aceptada.

Aunque la relación entre habilidades sociales y el rendimiento académico no ha mostrado resultados totalmente consistentes que permitan afirmar que hay una conexión casual entre estas variables, sí existe evidencia que sugiere la existencia de una relación entre ambas variables (Lewis, 2007).

La escuela, en este sentido, representa un entorno complicado que brinda al estudiante la oportunidad la posibilidad de adquirir no solo conocimientos, sino también actitudes, hábitos y formas de socializar, además de servir como espacio para contrarrestar algunos efectos negativos que pueden provenir de contextos familiares o sociales desfavorables (Levinger, 1994).

Las habilidades sociales favorecen un ambiente de aprendizaje positivo y contribuyen al rendimiento académico, ya que promueve la participación en clase, la comprensión de conceptos y la colaboración en equipo, además de impactar en el bienestar emocional de los estudiantes, puede ser benéfico para su desempeño académico (Burgos, 2023)

No podemos dejar de lado el bajo rendimiento académico que puede relacionarse con la resistencia a los cambios del sistema educativo, la falta de compromiso puede afectar la capacidad de los estudiantes para lograr calificaciones comparables con la de sus demás compañeros que tienen buen desempeño además de que la indisciplina perjudica el cumplimiento de las reglas necesarias para mantener un entorno escolar positivo (Page et al.,

1990). El no contar con el apoyo suficiente, puede manifestarse de diferentes formas, como la falta de reconocimiento de nuestros logros, críticas continuas y la ausencia de respaldo emocional (Lastre et al.,2018).

Por otro lado, los estudiantes empáticos logran adaptarse mejor a distintas capacidades para adaptarse a distintos estilos de aprendizaje, lo que favorece la convivencia y el trabajo en el aula (Florez & Prado, 2021) y, por tanto, se vuelve relevante su desarrollo dentro de las clases de educación física.

Antecedentes del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de las habilidades sociales

En la búsqueda de estudios donde se implementó el aprendizaje cooperativo y sus efectos, así como el cambio que pudiera tenerse dentro de las habilidades sociales

A continuación, se muestran algunos estudios relacionados con el objeto de la investigación, un ejemplo de ello es el trabajo realizado por Prieto Saborit (2009) señala que el aprendizaje cooperativo se ha presentado continuamente como una alternativa a los métodos de enseñanza tradicionales. En el estudio se analiza una muestra de alumnos de secundaria, que se dividieron en dos grupos (control y experimental). El objetivo principal fue evaluar la influencia de la metodología cooperativa en factores tan decisivos en estas edades como el social-afectivo, el motriz o físico y el motivacional.

Para la recolección de información se aplicó un cuestionario compuesto por 21 reactivos, para evaluar las variables del estudio, y para obtener datos físico-motrices se midieron mediante pruebas estandarizadas de resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad apoyadas con unos baremos previamente establecidos. Tanto el instrumento de tipo cuestionario como las evaluaciones físicas se aplicaron al comienzo y al final del curso académico 2007- 2008. Los resultados evidencian un aumento significativo en los aspectos sociales y motivacionales del grupo experimental. ambos grupos registraron mejoras en su desempeño físico-motriz tras el periodo de intervención, especialmente en aquellos estudiantes que presentaban niveles más bajos en la evaluación inicial y posteriormente trabajaron bajo una metodología la metodología cooperativa. Queda demostrado que el

aprendizaje cooperativo favorece no solo las capacidades físicas, sino también el desarrollo social, la responsabilidad y la motivación de los estudiantes.

Prieto Saborit (2009) evidenció que el aprendizaje cooperativo representa una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. En su estudio con alumnos de secundaria, esta metodología mostró un impacto positivo en la motivación, las relaciones sociales y la responsabilidad, además de favorecer mejoras físicas, especialmente en quienes partían de un nivel más bajo.

En la búsqueda de estudios donde se implementó el aprendizaje cooperativo y sus efectos, así como el cambio que pudiera tenerse dentro de las habilidades sociales.

En un estudio realizado por Lee (2014), con el objetivo de analizar si la aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases de educación física mejora la eficacia en la enseñanza de la aptitud física. Se implementó una estrategia de aprendizaje cooperativo y se comparó con el método tradicional. Los participantes fueron estudiantes en edad escolar, quienes asistían regularmente a clases de educación física los resultados mostraron que el aprendizaje cooperativo mejoró la eficacia de la enseñanza, incrementó la motivación y la participación de los alumnos, además de favorecer la interacción social y el trabajo en equipo.

Por su parte, Fernández-Rio (2016), realizó un estudio, con tres objetivos principales, el primero fue investigar cuál es el impacto de una intervención de aprendizaje cooperativo en la motivación estudiantil, el segundo, analizar cómo los alumnos perciben el aprendizaje cooperativo y el tercero, comprender las vivencias, pensamientos y emociones que manifiestan los estudiantes tras la implementación del aprendizaje cooperativo por un periodo determinado. Participaron 249 estudiantes y 4 docentes de 4 escuelas. Los participantes se distribuyeron en 2 grupos, uno experimental formado por 137 estudiantes que trabajaron con unidades de aprendizaje cooperativo y un grupo de control de 112 estudiantes que siguieron método tradicional. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, con pretest y un posttest. Tras el análisis de datos se encontró un aumento en la motivación intrínseca únicamente en el grupo experimental, además mejoró su percepción de clima en la clase de aprendizaje cooperativo, así como el desarrollo de las actitudes positivas hacia la colaboración y el trabajo en equipo.

En otro estudio, Gorucu (2016) se planteó como propósito analizar qué efecto tiene el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física y como repercute en la resolución de problemas en estudiantes de secundaria, el estudio se llevó a cabo con 48 estudiantes divididos en dos grupos: uno de control y uno experimental, cada uno con 24 participantes, las sesiones del grupo experimental incluyeron actividades basadas en el modelo de aprendizaje cooperativo, mientras que el grupo de control trabajó con sesiones tradicionales. En cuanto a los resultados, no se encontraron diferencias entre los grupos en la prueba en variables como confianza, resolución de problemas, autocontrol y evitación ($p>0.05$). Al finalizar la aplicación del postest se observaron diferencias importantes, en favor del grupo experimental, lo que sugiere que el aprendizaje cooperativo influyó positivamente en la resolución de problemas y en aspectos relacionados con el control emocional y la interacción social.

En los últimos años, en las clases de Educación Física de Primaria se ha empezado a usar con más frecuencia metodologías que fomentan la convivencia y la interacción entre los estudiantes. Una de las más destacadas es el Aprendizaje Cooperativo. Aunque existen muchos estudios sobre este enfoque, la mayoría se han hecho con metodologías cuantitativas, y son pocos los que han optado por un enfoque cualitativo.

Un estudio de Ruiz-Mira (2021) buscó como influía una unidad didáctica de 5 sesiones basada en el Aprendizaje Cooperativo. Para ello optó por un enfoque, y al terminar la experiencia, se entrevistó a 16 estudiantes

Los resultados reflejaron que esta forma de trabajar fue muy bien recibida por los estudiantes quienes no solo fortalecieron la manera en que se relacionan entre sí, sino que también vivieron emociones positivas durante las clases. En resumen, los hallazgos respaldan la incorporación del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria, ya que fomenta la convivencia, fortalece los lazos sociales y genera un ambiente emocional, favorable en las sesiones.

Capítulo II
Marco Metodológico

Tipo de estudio

El estudio reportado se enmarca en un ensayo controlado aleatorio por conglomerados, dado que parte de grupos previamente conformados y asigna de manera aleatoria las condiciones de control y experimental (Sørensen et al., 2006). Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación con enfoque cuantitativo, en la que los datos recolectados serán de naturaleza numérica y estarán sujetos a un análisis estadístico riguroso.

Asimismo, presenta características de un diseño cuasiexperimental, en la medida en que no es posible controlar todas las variables extrañas ni asignar aleatoriamente a los individuos dentro de los grupos. La aplicación de mediciones en dos momentos —pretest y posttest— otorga al estudio un carácter longitudinal, al permitir el seguimiento de los cambios en el tiempo. Finalmente, el diseño es también comparativo, dado que contempla la confrontación de los resultados tanto entre los grupos experimental y de control, como dentro de cada uno de ellos en ambos momentos de evaluación (Hernández Sampieri et al., 2014). En este contexto, el propósito específico del estudio es analizar el efecto de una unidad didáctica basada en el aprendizaje cooperativo sobre el desarrollo de las habilidades sociales en alumnos de educación física, lo que aporta un valor educativo y formativo relevante al diseño planteado.

Participantes

Participaron en el estudio 47 alumnos de sexto grado de una escuela primaria del municipio de San Nicolás de los Garza, del estado de Nuevo León, con edades entre 11 y 12 años. Los participantes fueron distribuidos en dos grupos, además fueron asignados de manera previa por parte de directivos al comienzo de este ciclo. La asignación de los grupos de control y experimental fueron asignados aleatoriamente estando conformado el grupo de control por 15 niños y 7 niñas, mientras que el grupo experimental está integrado por 15 niños y 10 niñas.

Criterios de inclusión y exclusión

Como criterios de inclusión se establecen:

- Estar formalmente matriculado en sexto grado en la escuela en la que se llevará a cabo la intervención.
- Haber participado en al menos el 80% de las clases de educación física durante el periodo de aplicación del programa.
- Tener la autorización expresa del padre, madre o tutor, además del asentimiento informado.

Como criterios de exclusión se establecen:

- Tener un porcentaje de inasistencia mayor al 20% de las clases durante el periodo de intervención.
- Presentar alguna condición médica o física que impida la participación de las clases de educación física.
- Presentar alguna condición cognitiva o psicológica que le impida de forma consciente responder a los instrumentos.
- No completar alguno de los instrumentos durante los periodos de evaluación.

Instrumentos

Para medir las habilidades sociales se empleó la subescala de habilidades sociales de la Escala de Habilidades para la Vida (Vergara-Torres et al., 2022). Dicho instrumento está integrado por un total de 43 reactivos organizados en ocho dimensiones: Trabajo en equipo (siete ítems), establecimiento de metas [siete ítems], administración del tiempo [cuatro ítems], habilidades emocionales [cuatro ítems], comunicación [cuatro ítems], habilidades sociales [cinco ítems], liderazgo [ocho ítems], y resolución de problemas y toma de decisiones [cuatro ítems]. El cuestionario emplea un formato de respuesta tipo Likert, que van de 1 (Muy en desacuerdo) a 5 (Muy de acuerdo). Cada reactivo se presenta bajo la consigna general: “En mis clases soy capaz de...”. Diversos estudios (Ortiz-Rodríguez et al., 2024a; Ortiz-Rodríguez et al., 2024b) han demostrado las adecuadas propiedades psicométricas de este instrumento.

Para los propósitos de esta investigación, solo se utilizó la subescala de habilidades sociales, para la cual se consideraron cinco ítems. Los cuales se describen en la Tabla 1.

Tabla 1

Ítems de la subescala de habilidades para la vida (Vergara-Torres et al., 2022)

No. de ítem	Ítem
1	Soy capaz de iniciar una conversación.
2	Llevarme bien con personas en diferentes lugares
3	Ayudar a otros sin que me lo pidan
4	Participar en actividades grupales
5	Tener amistades cercanas

Procedimiento

Como primer paso se solicitaron las autorizaciones para desarrollar el estudio por parte del director de la escuela, para luego, se entregó el consentimiento informado del padre, madre o tutor del alumno, así como el asentimiento informado de cada estudiante. Una vez hecho esto, y un día antes del inicio de la primera clase de la intervención se aplicó el instrumento de evaluación tanto al grupo de control, como al experimental, esto con el propósito de evitar sesgos situacionales o de estado transitorio.

Posteriormente, se realizó la intervención, que consistió en 10 sesiones de educación física basadas en el modelo de aprendizaje cooperativo, teniendo una periodicidad de dos sesiones por semana. Estas sesiones fueron impartidas por el profesor titular de la escuela, quien fue capacitado previamente y solo se aplicaron al grupo experimental, mientras el grupo no experimental mantuvo el esquema regular de trabajo pedagógico definido por el docente del plantel. Los contenidos, propósito y tareas de cada sesión pueden consultarse en el Anexo 1. Un día después de haber finalizado la última sesión del periodo. de intervención, se aplicó nuevamente el instrumento de medición. Tanto en la evaluación inicial, como en la final, la aplicación del instrumento se realizó por un encuestador capacitado independiente al grupo de investigación.

Consideraciones Éticas

Este estudio siguió todas las directrices éticas para la investigación con seres humanos señaladas por la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024) y por la American Psychological Association (APA, 2017).

La Declaración de Helsinki se maneja como una guía de ética internacional y le recuerda a los médicos e investigadores que, en cualquier estudio realizado con seres humanos, la salud debe ser prioridad, además de la dignidad y el bienestar de cada persona aún por encima de la ciencia o la misma sociedad.

Tiene principios de como evaluar los riesgos y beneficios antes del inicio de la investigación, además de proteger los grupos más vulnerables y así garantizar la privacidad y el consentimiento informado de cada participante y que la investigación debe pasar por un comité de ética,

También señala que los estudios deben ser registrados incluidos los resultados, positivos, como negativos y deben ser compartidos de manera abierta, ya que durante la investigación podría suceder algún descubrimiento que ayude en algún tratamiento en beneficio de las personas y debe quedar de manera disponible para los participantes. En resumen, la Declaración de Helsinki recuerda a la comunidad científica, que la investigación medico no solamente es ciencia, sino que es responsabilidad para los que confían en ella.

Análisis de datos

La información recolectada fue registrada y organizada en el software libre Jamovi, donde se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos para examinar medidas de tendencia central y dispersión. También se evaluó la fiabilidad interna de los instrumentos mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach.

Con el propósito de verificar la normalidad de las distribuciones, se analizaron los coeficientes de asimetría y curtosis, tomando como referencia el rango aceptable entre -1 y 1 propuesto por Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010).

Dependiendo de los resultados de normalidad, se emplearon pruebas paramétricas (como la *t* de Student) o no paramétricas (como la prueba *U* de Mann-Whitney) para comparar los puntajes obtenidos por los grupos experimental y control. Además, se realizaron

análisis dentro de cada grupo para contrastar los resultados antes y después de la intervención, utilizando pruebas para muestras relacionadas (t de Student o Wilcoxon, según la distribución de los datos). Finalmente, se estimaron los tamaños del efecto con como un recurso adicional para profundizar en la comprensión e interpretación de los resultados obtenidos.

Capítulo III

Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos después del análisis de la información recolectada antes y después de la intervención. La presentación de los resultados se organiza en dos partes el análisis descriptivo y la comparación de diferencia entre los grupos.

Resultados descriptivos

En la Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a cada uno de los ítems que avalúan las habilidades sociales, así como en su agrupación en una sola dimensión global. Los estadísticos presentados corresponden a la evaluación pretest tanto en el grupo experimental, como el de control. Como se puede observar en la tabla, en el grupo experimental el ítem que alcanzó la puntuación media más alta fue el ítem 4 ($M = 4.16$, $DE = 1.07$). Por otro lado, en el grupo de control la mayor puntuación media se observó en el ítem 5 ($M = 4.27$, $DE = 0.83$); además, se identificó que el ítem con el valor medio más bajo en el grupo experimental fueron los ítems 3 ($M = 3.80$, $DE = 1.22$), mientras que la puntuación media más baja dentro del grupo de control también fue el ítem 1 ($M = 3.32$, $DE = .84$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos en el pretest

Ítem	<i>M</i>		<i>DE</i>		Asimetría		Curtosis	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Ítem 1	3.88	3.32	1.09	.84	-0.99	-1.23	0.67	1.31
Ítem 2	3.96	4.14	0.79	.077	-0.48	-0.93	0.17	1.47
Ítem 3	3.80	4.23	1.22	0.75	-1.06	-0.41	0.43	-1.04
Ítem 4	4.16	3.86	1.07	.94	-1.46	-0.46	2.06	-4.5
Ítem 5	4.12	4.27	.923	.83	-1.62	-1.13	4.17	1.23
Variable global	4.04	4.14	0.81	0.58	1.60	0.49	3.90	0.25

Nota. GE = Grupo experimental, GC = Grupo de control.

En la Tabla 3 se presentan los resultados descriptivos del postest para cada uno de los ítems de las habilidades sociales, así como en su agrupación como variable global. Los resultados muestran que, en el grupo experimental, la media más alta se registró en el ítem 4 ($M = 4.88$, $DE = 0.332$), mientras que, en el grupo de control, el valor máximo correspondió al ítem 4 ($M = 4.68$, $DE = 0.646$). En contraste, la media más baja en el grupo experimental se observó en el ítem 1 ($M = 4.32$, $DE = 0.627$), y en el grupo de control en el ítem 1 ($M = 4.09$, $DE = .526$).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos en el postest

Ítem	<i>M</i>		<i>DE</i>		Asimetría		Curtosis	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Ítem 1	4.32	4.09	0.63	0.53	-0.35	0.14	-0.53	1.12
Ítem 2	4.52	4.14	0.66	0.77	-1.05	-0.25	-0.13	-1.23
Ítem 3	4.76	4.36	0.44	0.66	-1.30	-0.55	-0.35	-0.53
Ítem 4	4.88	4.68	0.33	0.65	-2.49	-1.92	0.46	2.63
Ítem 5	4.72	4.55	0.46	0.67	-1.04	-1.22	-0.99	0.44
Variable global	4.64	4.36	0.33	0.42	-0.79	-0.78	-0.33	1.76

Nota. GE = Grupo experimental, GC = Grupo de control

Análisis de fiabilidad

Al realizar análisis de consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y Omega de McDonald se encontró, que el conjunto de ítems de la escala de las habilidades sociales presentó valores aceptables en ambos indicadores ($\alpha = .77$; $\omega = .78$) en el pretest. Por su parte, para el postest, la escala también mostró valores satisfactorios ($\alpha = .78$; $\omega = .79$). Luego de encontrar que la escala presentó una consistencia interna adecuada en ambos momentos, se procedió a realizar los análisis de comparación de grupos.

Análisis de comparación de grupos

Para dar cumplimiento a los objetivos del estudio, y después de encontrar, que partiendo de los valores de asimetría y curtosis dentro del rango -2, 2 para la asimetría y < 7 para todos los ítems, se realizaron las pruebas paramétricas *T* de student para muestras relacionadas e independientes

Primero, al comparar los grupos experimental y de control en el pretest, los resultados de la prueba *T* de student para muestras independientes mostraron que no había diferencias significativas entre los grupos (*T* de student = .129; $p = .898$), por lo cual, se obtuvo evidencia de que los grupos partían en similares condiciones previo a la intervención.

Después, al comparar los grupos experimental y de control en el posttest, los resultados arrojados por la prueba *T* de student para muestras independientes, mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (*T* de student = 2.54; $p = .014$). Las puntuaciones medias mostraron valores más elevados en el grupo experimental ($M = 4.64$, $DE = 0.33$) que en el grupo de control ($M = 4.36$, $DE = 0.42$).

El siguiente paso, fue determinar si existían diferencias intragrupo antes y después de la intervención, para lo cual, se realizaron pruebas *T* para muestras relacionadas. En el caso del grupo experimental, los resultados indicaron la existencia de diferencias entre el pretest ($M = 3.98$, $DE = 0.597$) y el posttest ($M = 4.64$, $DE = 0.33$; *T* de student = -5.50; $p < 0.01$; $d = 1.10$), encontrándose también un tamaño del efecto grande. Por su parte, en el caso del grupo de control, también se encontraron diferencias significativas antes ($M = 3.96$, $DE = 0.58$) y después de la intervención ($M = 4.36$, $DE = 0.42$; *T* de student = -4.06; $p < 0.001$; $d = 0.86$), encontrándose también que esas diferencias eran grandes.

Capítulo IV

Discusiones

A lo largo de los años, se han propuesto diferentes metodologías para potenciar la consecución de resultados dentro de la clase de educación física; metodologías entre las que se destacan los estilos de enseñanza (Mosston & Ashworth, 1993) o los modelos pedagógicos de instrucción (Metzler, 2017). Dentro de estos últimos, uno de los modelos que está ganando atención por parte de la investigación es el modelo de aprendizaje cooperativo (Bores-García et al., 2021; Saiz-González et al., 2024), por lo que el objetivo de este estudio fue analizar el efecto de una unidad didáctica basada en aprendizaje cooperativo sobre las habilidades sociales de alumnos de educación física.

Los resultados iniciales mostraron que los grupos experimental y de control partían de condiciones similares, dado que no se encontraron diferencias significativas en el pretest. Sin embargo, al finalizar la intervención, el grupo experimental presentó puntuaciones medias significativamente más altas que el grupo de control, así como un tamaño del efecto mayor en la comparación pretest–posttest, lo que indica que la intervención basada en aprendizaje cooperativo favoreció el desarrollo de habilidades sociales en mayor medida que la planificación tradicional.

Estos resultados son congruentes con la literatura que reconoce al aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico eficaz para promover interacciones positivas, apoyo mutuo y mejoras en la dinámica socioafectiva dentro del aula (Bores-García et al., 2021; Johnson et al., 1999; Metzler, 2017). En particular, coinciden con estudios que han documentado efectos positivos del aprendizaje cooperativo en variables motivacionales, sociales y afectivas. Por ejemplo, Cecchini et al. (2019) encontraron incrementos en las intenciones de actividad física cuando los estudiantes trabajan bajo estructuras cooperativas; Prieto-Saborit (2009) reportó mejoras significativas en el ámbito social y motivacional en alumnos que participaron en programas cooperativos; y Gillies y Boyle (2010) mostraron que estas dinámicas favorecen conductas prosociales y colaboración entre los estudiantes.

Asimismo, los resultados de este estudio coinciden con investigaciones que han observado mejoras específicas en habilidades o procesos vinculados a la convivencia social. Gorucu (2016) reportó que el aprendizaje cooperativo incrementa la capacidad de resolución de problemas y la interacción social; Nopembri et al. (2019) documentaron disminuciones en estrés y mejoras en habilidades socioemocionales; mientras que Altinkok (2017) identificó

mejoras en habilidades motrices básicas cuando se emplean estructuras cooperativas en clases de educación física. De manera complementaria, Fernández-Río et al. (2017) demostraron incrementos en motivación intrínseca, disfrute, percepción de cooperación y clima interpersonal positivo en grupos que participaron en unidades cooperativas, así como una disminución de la amotivación y una mayor satisfacción con los juegos cooperativos (Fernández-Argüelles & González, 2018). Todo ello apoya la idea de que el aprendizaje cooperativo genera experiencias de aprendizaje que trascienden lo motriz y favorecen dimensiones socioafectivas estrechamente relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales.

Sin embargo, un aspecto relevante de los resultados es que el grupo de control también mostró mejoras significativas, aunque de menor magnitud. Esto obliga a interpretar los hallazgos desde una perspectiva más amplia. Una primera explicación posible es el contexto de inicio del ciclo escolar: los grupos de sexto grado fueron conformados mezclando a los grupos previos de quinto grado, lo cual pudo generar un proceso natural de reajuste social, cohesión inicial y establecimiento de nuevas relaciones entre los estudiantes. Este tipo de reorganización suele favorecer la interacción, la negociación y la comunicación entre compañeros, elementos que pueden incrementar la percepción de habilidades sociales independientemente de la metodología empleada.

Una segunda explicación se relaciona con el papel del docente. El profesor responsable impartió clases a ambos grupos, y es posible que su comportamiento pedagógico e interpersonal (no medido en este estudio) haya contribuido a un clima de aula positivo en ambos casos. Tal como señalan Casey (2012) y Dyson & Casey (2016), la percepción de apoyo docente, la estructura de clase y la calidad de las interacciones profesor-alumno influyen directamente en la disposición de los estudiantes para colaborar, interactuar y participar socialmente. Por lo tanto, parte de la mejora observada en el grupo de control podría atribuirse al estilo docente y al contexto general de la clase de educación física.

Aun con estas consideraciones, la evidencia de este estudio indica que la mejora en el grupo experimental fue mayor, lo que respalda el planteamiento teórico de que las estructuras cooperativas (al promover interdependencia positiva, responsabilidad individual y trabajo en pequeños grupos) generan oportunidades más ricas para practicar habilidades

como la comunicación, la participación y el apoyo entre pares (Johnson et al., 1999; Fernández-Río, 2014). Dichas oportunidades difícilmente se producen con la misma intensidad en metodologías tradicionales centradas en la instrucción directa.

Finalmente, aunque no se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo sea el único responsable de la mejora, los resultados sí confirman que añade un valor adicional sobre las dinámicas naturales de convivencia escolar. Este estudio contribuye así a llenar un vacío en la literatura, dado que la mayoría de las investigaciones previas se han centrado en población de secundaria (Bores-García et al., 2021) y han priorizado variables motrices o motivacionales más que dimensiones socioafectivas. Los presentes hallazgos aportan evidencia preliminar sobre su impacto en primaria y resaltan la importancia de integrar estructuras cooperativas como parte de la enseñanza regular en educación física.

Capítulo V
Conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que tanto el grupo experimental como el grupo de control mejoraron sus habilidades sociales al finalizar el periodo de intervención. Sin embargo, la mejora observada en el grupo experimental fue más pronunciada, lo que indica que la unidad didáctica basada en aprendizaje cooperativo tuvo un efecto positivo adicional sobre el desarrollo de estas habilidades.

Estos hallazgos permiten concluir que el aprendizaje cooperativo es una estrategia viable y potencialmente eficaz para fortalecer habilidades como la comunicación, la participación grupal, la convivencia y la ayuda entre compañeros. Cuando las actividades están estructuradas para favorecer la interdependencia positiva, los estudiantes encuentran oportunidades más claras para interactuar, tomar decisiones en conjunto y asumir responsabilidades dentro del grupo.

No obstante, el incremento observado también en el grupo de control sugiere que el desarrollo de habilidades sociales responde a factores más amplios que una sola intervención. La conformación reciente de los grupos al inicio del ciclo escolar, los procesos naturales de adaptación entre compañeros y el clima generado por el docente pudieron haber influido en esta mejora generalizada.

Finalmente, aunque los datos respaldan la efectividad del aprendizaje cooperativo para potenciar habilidades sociales, estos resultados deben interpretarse dentro de un marco contextual más amplio. Las habilidades sociales requieren continuidad, coherencia institucional y ambientes que promuevan la interacción positiva. Por ello, su fortalecimiento no depende exclusivamente de una metodología, sino de la suma de experiencias sociales, pedagógicas y escolares que viven los estudiantes a lo largo del ciclo.

Capítulo V
Futuros estudios

Con lo aprendido en esta experiencia, sería importante que en futuras investigaciones consideraran ampliar el tiempo de la intervención, el aplicarla durante todo el ciclo escolar o con seguimiento más prolongado, para que permita observar los cambios que sucedan en las habilidades sociales:

- Una opción es el poder medir alguna otra variable, como el tiempo de exposición frente a dispositivos electrónicos, así como el apoyo que los alumnos pueden recibir por parte de su entorno familiar, y de esa manera desarrollar más el vínculo, y, por lo tanto, las habilidades sociales, desde casa.
- Sería de gran valor diseñar programas que involucren a los alumnos como a sus padres o tutores por medio de talleres o actividades en donde se promueva la empatía y el respeto mutuo, a que en la familia es el primer espacio en donde los niños aprenden a comunicarse, a expresar sus emociones y convivir con otros,
- Se podría considerar el aumentar el tamaño de muestra y aplicar el programa en contextos distintos, como, por ejemplo, en escuelas rurales o con diferentes características socioeconómicas y analizar el impacto según la variante el entorno.
- Explorar nuevas formas de intervención donde integren actividades lúdicas, proyectos colaborativos, y aprendizaje cooperativo, donde la comunicación, la empatía, y las emociones, puedan ser la parte más fundamental dentro de su proceso educativo y así poder elaborar propuestas más efectivas y así fortalecer las habilidades sociales, haciéndolo también desde la escuela.

Referencias

- Altinkok, M. (2017). The effect of movement education based on cooperative learning method on the development of basic motor skills of primary school 1st grade learners. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 241–249.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- André, A. (2012). Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s' échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (27)17.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Ballesteros Umaña, C. ., Chaves Castro, K., Lobo Di Palma, J., & Román Mora, A. L. (2013). Educación física en américa latina: Costa Rica. *Actividad física y ciencias / physical activity and science*, 5(1), 99–129. Recuperado a partir de <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/112>
- Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on performance of sixth-grade physical education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.
- Bequer Díaz, G., Pascual Liermo, A., Ramos Puig, A., & Berroa Savigne, M. (2013). Historia de la educación física en cuba. *Actividad física y ciencias / physical activity and science*, 5(1), 130–144. Recuperado a partir de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1128>
- Bernate, J., & Fonseca, I. (2025). Incidencia de la Educación Física en el desarrollo de las habilidades sociales. *Retos*, 70, 343-353.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education:

Systematic Review of the Last Five Years, Research Quarterly for Exercise and Sport, 92:1, 146-155, DOI: 10.1080/02701367.2020.1719276

- Burgos Ferrer, M. A. (2023). El desarrollo socioemocional y su influencia en el rendimiento académico del alumnado: Una revisión sistemática.
- Byra, M. (2006). 4.5 Teaching styles and inclusive pedagogies. *Handbook of physical education*, 449.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España editores.
- Callado, C. V. (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.
- Callado, C. V. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acciónmotriz*, (20), 7-16.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia: Una mirada desde la neuroeducación*. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura.
https://www.oas.org/es/sedi/dhdee/publicaciones/primer_infancia.pdf,
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4671>
- Carranza, M., Gil-Dolz, M. C., & Verdeny, J. M. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo: 31 propuestas para los centros escolares* (Vol. 180). Graó.
- Casey, K. J. (2012). Chapter 3 Social Skills Training and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 43-60). Emerald Group Publishing Limited
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós/M.E.C.

- Ceballos-Gurrola, O., Alfonso-García, M. R., Medina-Rodríguez, R., Muela-Meza, Z., Enríquez-Martínez, M., & Ceballos-Gurrola, E. (2013). Enfoque histórico de la educación física en México. *Actividad física y ciencias*, 5(1), 145–174.
- Cecchini Estrada, J. A., Fernández-Losa, J. L., González González de Mesa, C., & Cecchini Applegate, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria: Autodeterminación y Educación Física Primaria. *Revista Latinoamericana de psicología*, 45(1), 97-109.
- Cerdá, A. G. (2022). *La utilización de la realidad aumentada para la adquisición de la comunicación receptiva, comunicación expresiva y habilidades sociales de las personas con Trastorno del Espectro Autista* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante).
- Del Arco, C. R. G. N. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, (11), 63-74.
- del Barco, B. L. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 22(1), 105-112.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human relations*, 2(2), 129-152.
- DeVries, D. L., & Edwards, K. J. (1974). Expectancy Theory and Cooperation-Competition in the Classroom.
- Dyson, B. (2014). Cooperative Learning: Cooperative Learning as a transformative pedagogy in physical education. *Cultura_Ciencia_Deporte [CCD]*, 9(26).
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A Practical Introduction*. Routledge.
- Euceda Amaya, T. M. (2007). *El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación prebásica* (Doctoral dissertation).

- Fernández-Argüelles, D., & González, C. (2018). Physical education and cooperative learning: A practical experience. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43–64.
- Fernández-Río, J. (2014, July). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. In *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32).
- Fernandez-Rio, J. (2015). Models-based practice reloaded: Connecting cooperative learning and adventure education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 5-7.
- Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), ág-55.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 680-688.
- Fernández-Rio, J., Sanz, N., Fernández-Cando, J. y Santos, L. (2016). Impacto de una intervención sostenida de Aprendizaje Cooperativo en la motivación del alumnado. *Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, 22 (1), 89–105. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- Flórez-Madroño, A. C., & Prado-Chapid, M. F. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE ciencias sociales y humanas*, 12(2), 13-26.
- Garrido Asperó, M. J. (2014). Peloteros, aficionados y chambones. Historia del juego de pelota de San Camilo y de la educación física en la ciudad de México, 1758-1823.

- Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35(2), 229-240.
- Ghaith, G., & El-Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940.
- Gorucu, A. (2016). The Investigation of the Effects of Physical Education Lessons Planned in Accordance with Cooperative Learning Approach on Secondary School Students' Problem-Solving Skills. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 998-1007.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Idler, E. L., & Benyamini, Y. (1997). Self-rated health and mortality: a review of twenty-seven community studies. *Journal of health and social behavior*, 21-37.
- Johnson, D. W., Johnson R. T., & Holubec E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Paidós.
- Lagunas, J. M. (2006). Educación física y desarrollo integral. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (28), 275-296.
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lee, T. E. (2014). Effects of a cooperative learning strategy on the effectiveness of physical fitness teaching and constraining factors. *Mathematical Problems in Engineering*, 2014(1), 519291.

- Leinonen, J. A., Solantaus, T. S., & Punamäki, R. L. (2003). Parental mental health and children's adjustment: The quality of marital interaction and parenting as mediating factors. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(2), 227-241.
- Levinger, G. (1994). Attachment theory as a paradigm for studying close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 45-47.
- Lewis, T. (2007). Social Inequality in Education: A Constraint on an American High-Skills Future. *Curriculum Inquiry*, 37(4), 329–349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00390.x>
- Martínez Martínez, J., Contreras Jordán, O. R., Aznar Laín, S., & Lera Navarro, Á. (2012). Niveles de actividad física medido con acelerómetro en alumnos de 3º ciclo de Educación Primaria: actividad física diaria y sesiones de Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 0117-123.
- Metzler, J. (2002). Undergraduate study-abroad programs in Africa: Current issues. *African Issues*, 30(2), 50-56.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Monjas Casares, M. I., & González Moreno, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. *Colección: Investigación*, (146).
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Editorial Hispano Europea.
- Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo.
- Mummery, D. V. (1947). An analytical study of ascendant behavior of preschool children. *Child Development*, 18(1/2), 40-81.
- Nopembri, S., Sugiyama, Y., Saryono, & Rithaudin, A. (2019). Improving stress coping and problem-solving skills of children in disaster-prone area through cooperative

- physical education and sports lesson. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 185–194. doi:10.14198/jhse.2019.141.15
- Orlick, T. (1978). *Winning Through Cooperation: Competitive Insanity--Cooperative Alternatives*
- Ortiz-Rodríguez, V., Vergara-Torres, A. P., Ramírez-Nava, R., López-Walle, J. M., Huerta-López, E., & Tristán, J. (2024a). Las habilidades para la vida en futuros profesores de educación física y entrenadores deportivos: un estudio bajo la Teoría de la Autodeterminación. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 10(2), 261–282.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2024.10.2.10259>
- Ortiz-Rodríguez, V., Vergara-Torres, A. P., Ramírez-Nava, R., Tristán, J., & López-Walle, J. M. (2024b). Association between autonomy support, academic motivation, and life skills in pre-service physical education teachers and pre-service sport coaches. *Frontiers in Education*, 9, 1424359. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1424359>
- Page, M., Moreal, B., Calleja, J. A., Cerdán, J., Echevarria, M. J., García, C., ... & Trillo, C. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. *Madrid: cide..*
- Prado Pérez, J. R., & Albarrán, L. (2023). La educación física en la sociedad contemporánea. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (81), 32–45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8855998>
- Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- Rovegno, I. (2006). 3.5 Situated perspectives on learning. *Handbook of physical education*, 262.
- Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García Martínez, S., & Ferriz Valero, A. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo

- Saborit, J. A. P., & Hernández, P. N. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 1-8.
- Saiz-Gonzalez, P., Iglesias, D., & Fernandez-Rio, J. (2024). Can pedagogical models promote students' basic psychological needs in physical education? A systematic review and meta-analysis. *Quest*, 76(2), 247-267.
- Saiz-González, P., Iglesias, D., & Fernández-Río, J. (2024). Pedagogical models, physical activity and intention to be physically active: A Systematic Review. *Quest*, 76(1), 39-53. <https://doi.org/10.1080/00336297.2023.2209734>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Anexo educación física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf>
- SHAPE America. (2024). *National Physical Education Standards*. <https://www.shapeamerica.org/standards/pe/new-pe-standards.aspx>
- Sørensen, H. T., Lash, T. L., & Rothman, K. J. (2006). Beyond randomized controlled trials: a critical comparison of trials with nonrandomized studies. *Hepatology*, 44(5), 1075–1082. <https://doi.org/10.1002/hep.21404>
- Soriano, J. B., Rojas-Rueda, D., Alonso, J., Antó, J. M., Cardona, P. J., Fernández, E., ... & Trujillo, U. (2018). La carga de enfermedad en España: resultados del Estudio de la Carga Global de las Enfermedades 2016. *Medicina clínica*, 151(5), 171-190. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2018.05.011>
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T. y McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40, 181-188. doi:10.1249/mss.0b013e3
- Valdez Burgos, M. E. (2019). Relaciones interpersonales y habilidades sociales en estudiantes de cuarto y quinto año de secundaria de una institución educativa, 2018.
- Velasco Martín, S. (2017). El Juego Cooperativo como recurso en Educación Física para el desarrollo de habilidades sociales.

- Velazquez Callado, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, (400), 11-36.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259.
- Velázquez, C. (2012). La pedagogía de la cooperación en Educación Física. Laguna de Duero: La Peonza.
- Vergara-Torres, A. P., Ortiz-Rodríguez, V., Reyes-Hernández, O., López-Walle, J. M., Morquecho-Sánchez, R., & Tristán, J. (2022). Validation and factorial invariance of the life skills ability scale in Mexican higher education students. *Sustainability*, 14(5), 2765. <https://doi.org/10.3390/su14052765>
- Ward, P., Ayvazo, S., Dervent, F., Iserbyt, P., & Kim, I. (2020). Instructional progression and the role of working models in physical education. *Quest*, 72(4), 410-429. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1766521>
- Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*.
- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. D. L. D., & Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social.

Anexos

Anexo 1. Unidad didáctica basada en el modelo de aprendizaje cooperativo.

Unidad didáctica: **Aprendamos jugando juntos**

Grado: 6to grado.

Objetivo general: Desarrollar habilidades físico-motrices, socioafectivas y cognitivas a través del aprendizaje cooperativo en juegos y deporte educativo, promoviendo la convivencia, la expresión corporal y estilos de vida activos y saludables.

No. de sesiones: 10

Tiempo de duración de la sesión: 50 min.

Sesión 1

Contenido: Capacidades, habilidades y destrezas motrices.
Proceso de desarrollo: Aplica sus capacidades, habilidades y destrezas motrices al organizar y participar en situaciones de juego e iniciación deportiva, para favorecer su disponibilidad corporal.
Objetivo de la sesión: Aplicar pruebas de habilidades físico-motrices y participar en juegos cooperativos simples para establecer un diagnóstico inicial del grupo y fomentar la interacción.
Parte inicial: Calentamiento dirigido por el profesor enfocándose en un trabajo medio-vigoroso para preparar a los alumnos para las pruebas físicas de la clase. El profesor comunica a los estudiantes la importancia de realizar un calentamiento antes de realizar actividad física media-vigorosa. Parte medular: Tarea 1: Aplicación de la batería de pruebas motrices y físicas. Tarea 2: “ <i>El volibol cooperativo</i> ”. El grupo se dividirá en cinco o seis equipos y cada uno tendrá una pelota de plástico/vinil de preferencia no totalmente inflada. Empleando cualquier parte del cuerpo, los alumnos integrantes de cada equipo deberán coordinarse para lograr cinco golpes seguidos lanzando la pelota hacia arriba y sin que esta toque el suelo. Todos los golpes deben ser contabilizados por el quipo en voz alta. Cada que un equipo lo logre, ganará un punto y para hacer el siguiente, se aumentarán dos toques más de pelota. Al final del tiempo de la actividad, el equipo que logre más puntos recibirá un aplauso grupal. El profesor hará mucho énfasis en la honestidad al momento de contar los golpes.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por el profesor acompañados por ejercicios de inhalación/exhalación. El profesor explica la importancia de realizar estiramientos y no detener abruptamente la actividad física cuando esta es intensa.

Sesión 2

Contenido: Interacción motriz.

Proceso de desarrollo: Organiza e implementa situaciones de juego e iniciación deportiva, para favorecer la convivencia en la escuela y la comunidad.

Objetivo de la sesión: Establecer relaciones positivas con los compañeros mediante juegos en pequeños grupos para favorecer la convivencia en el grupo.

Parte inicial:

Tarea 1: El docente dirigirá ejercicios de lubricación articular y previo a esto, explicará su importancia y el paso a paso para realizarlos.

Tarea 2: Para realizar los ejercicios de activación cardiovascular se jugará a “*Encuentra a tu equipo*”. Previo a la actividad, el docente integrará equipos de cuatro o cinco alumnos y les pedirá que nombren a su grupo con nombres de verduras. Luego, a la indicación los alumnos se desplazarán caminando libremente por la cancha, y a la indicación, deberán reagruparse con su equipo haciendo el saludo de chocar las palmas y dándose un abrazo grupal. En todo momento, el profesor hará énfasis en tener precaución para no colisionar con algún compañero. El patrón de desplazamiento irá modificándose progresivamente hasta llegar a un trote intenso. Luego se realizarán ejercicios de inhalación/exhalación antes de iniciar la fase medular.

Parte medular:

Tarea 1: *Recorridos practicando fundamentos técnicos diversos*. Utilizando los equipos de la tarea anterior. El docente marcará con dos conos un trayecto en línea recta para cada equipo. La distancia del trayecto será de unos 15-20 mts. Cada equipo tendrá una pelota de plástico/vinil y a la indicación del profesor tendrán que realizar un recorrido (ida y vuelta) practicando una forma diferente de pase en cada recorrido. Por ejemplo, en el primer recorrido lo pueden hacer con pase picado de baloncesto; en el segundo con fildeo de volibol, en el tercero con pase de futbol, etc. Todos los integrantes del equipo deben tocar al menos en 10 ocasiones la pelota durante el recorrido. El docente hará mucho hincapié en la calidad del pase y no en la competencia entre equipos.

Tarea 2: “*Los cinco pases*”. Manteniendo los equipos anteriores, se jugará un equipo contra otro. La cancha podrá dividirse en dos para tener a cuatro equipos jugando al mismo tiempo mientras el resto descansa. El juego consiste en lograr una anotación al

completar cinco pases seguidos sin que la pelota toque el suelo. Para que la anotación sea válida cada integrante del equipo debe tocar al menos en una ocasión la pelota (si uno de los equipos tiene seis integrantes entonces se jugará a seis pases), todo el equipo debe contar en voz alta los pases y si esto no se cumple, el profesor podrá reiniciar el conteo. También, el jugador con la pelota no podrá moverse (solo pivotar) pero tampoco se le podrá quitar la pelota, por lo que el cambio de posesión solo se hará mediante intercepción. Si luego de tres minutos de juego no hay anotación, ambos equipos saldrán y entrarán dos nuevos. Como variante, se podrán aumentar el número de pases.

Parte final:

Estiramientos y ejercicios de respiración dirigidos por el docente. El docente explica la importancia de inhalar y exhalar correctamente y recuerda con los alumnos la importancia de los estiramientos luego de la actividad física. También, reflexiona y pregunta a los alumnos sobre cómo fue trabajar en equipo.

Sesión 3

Contenido: Pensamiento lúdico, estratégico y creativo.

Proceso de desarrollo: Emplea el pensamiento estratégico y divergente ante situaciones de juego o cotidianas, para valorar la actuación, individual y colectiva, y adaptarla de acuerdo con el contexto.

Objetivo de la sesión: Desarrollar el pensamiento estratégico mediante juegos cooperativos para aplicarlo en situaciones de juego y cotidianas.

Parte inicial:

Calentamiento dirigido por el profesor y apoyado por los alumnos. Se iniciará con la lubricación articular y se permitirá que los estudiantes señalen su importancia y propongan movimientos. Luego, se comenzará con los ejercicios de activación cardiovascular, para los cuales, el profesor pedirá que los alumnos se coloquen en columna e inicien caminando sobre la línea que delimita la cancha. Progresivamente, los alumnos caminarán, trotarán y correrán.

Parte medular:

Tarea 1: “*El bebeleche en equipo*”. El docente integrará equipos de cuatro o cinco integrantes y dibujará *bebeleches* suficientes para todos los equipos. Los estudiantes, por turnos, deberán completar un recorrido completo al bebeleche.

Tarea 2: “*Handball a cinco pases*”. Jugando con las mismas reglas del juego de los cinco pases de la sesión pasada, se incorporará el hecho de que al completar los cinco pases no se hará una anotación, sino que el jugador que reciba el pase número cinco (o pase final) podrá realizar un tiro a un grupo de conos en alguna de las esquinas de la cancha (se

sugiere que se juegue a media cancha y haya al menos tres conos por esquina). En función al número de conos que se derriben serán las anotaciones hechas. Ganará el partido quien logre primero 3 anotaciones o más en un periodo de tres minutos. En caso de empate los dos equipos saldrán y entrarán dos nuevos.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por el profesor y apoyado por los estudiantes. Se recordará con los alumnos la importancia de los estiramientos y la correcta respiración. También, se reflexionará sobre si se siguió una estrategia durante los juegos y si esto trajo beneficios al equipo.

Sesión 4

Contenido: Potencialidades cognitivas, expresivas, motrices, creativas y de relación.

Proceso de desarrollo: Diseña propuestas de actividades lúdicas y expresivas a partir de sus intereses, capacidades y habilidades, para fortalecer su imagen corporal.

Objetivo de la sesión: Explorar la expresión corporal mediante actividades lúdicas cooperativas para fortalecer la imagen corporal y la conexión con los otros.

Parte inicial:

Ejercicios de lubricación articular propuestos por los alumnos. Luego, se platicará acerca del procedimiento correcto para realizar la activación cardiovascular. El profesor escuchará propuestas de los estudiantes para realizarla.

Parte medular:

Tarea 1: “*Piedra, papel o tijeras con el cuerpo*”. Para este juego, el docente recordará con los alumnos cómo se juega al clásico *piedra, papel o tijeras*. Entonces, indicará que jugarán por parejas, a ganar dos de tres rondas en uno vs uno. El jugador que gane tendrá el derecho de ir una de las pelotas que estará en el centro de la cancha e intentar hacer tres recepciones de (volibol) seguidas. De lograrlo, regresará y su compañero tendrá que recitar la tabla del tres. Con esto, ambos jugadores buscarán otros que se encuentren libres para repetir el proceso. Esto se realizará durante unos cinco minutos.

Después, el profesor reunirá a los alumnos y les dirá que en lugar de hacer las figuras con las manos las harán con todo el cuerpo, y acordarán de manera grupal como realizar cada figura. El profesor indicará que incluso cuando se esté cantando el *piedra, papel o tijeras* se deberá realizar la figura para que al cantar “tijeras” los alumnos representen la figura de su elección. Se realizarán varios ensayos para que los estudiantes se familiaricen y una vez hecho esto, se repetirá la dinámica de uno vs uno que se venía manejando. Esto durará otros cinco minutos.

Una vez pasado ese periodo, el profesor indicará que las parejas que estén jugando ahora serán equipo y jugarán contra otra pareja, para lo que habrá que ponerse de acuerdo entre ellos para poner la misma figura, ya que, de no hacerlo, perderán la ronda automáticamente. La dinámica será la misma, solo que se recitará la tabla del cuatro. Esto se desarrollará durante otros cinco minutos.

Luego, el profesor indicará que las dos parejas que estén jugando serán un solo equipo (cuatro integrantes) y se enfrentarán con otro equipo. La dinámica será la misma que en las rondas pasadas, pero ahora se recitará la tabla del cinco.

Para la ronda final, se juntarán dos equipos, y la dinámica será la misma, solo que se jugará a ganar tres de cinco rondas. Durante todas las rondas que se desarrollen en equipo se permitirá que los alumnos realicen un “*teamback*” para planificar su estrategia.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por el profesor y apoyado por los estudiantes. Se platicará con los alumnos la importancia de los estiramientos y la correcta respiración. También, se reflexionará sobre por qué la actividad promovió la expresión corporal y si lograron, en algún punto, como equipo, identificar alguna estrategia para seleccionar la figura a poner.

Sesión 5

Contenido: Estilos de vida activos y saludables.

Proceso de desarrollo: Evalúa los factores que limitan la práctica constante de actividades físicas, para implementar opciones que permitan superarlos a lo largo de la vida.

Objetivo de la sesión: Identificar factores que limitan la práctica física mediante juegos de roles para proponer estrategias de superación colectivas.

Parte inicial:

Para este calentamiento, el docente solicitará a los alumnos que dirijan los ejercicios de lubricación articular, mientras que para la activación cardiovascular esta se hará por parejas. Cada pareja estará en una línea del extremo horizontal de la cancha y se enumerarán con el uno y el dos. A la indicación del profesor, el alumno con el número uno caminará hacia el otro extremo de la cancha mientras el número dos hará sentadillas lentamente (no más de cinco por recorrido). Una vez que el número uno llegue al otro extremo, el número dos hará el recorrido mientras el uno realiza las sentadillas. En cada recorrido irán alternando entre sentadillas y flexiones (no más de cinco por recorrido) y se irá subiendo la intensidad del patrón de desplazamiento en cada recorrido.

Parte medular:

Tarea 1: “*La portería móvil*”. Para este juego se conformarán equipos de seis integrantes y dos de ellos serán nombrados como “la portería”. Para formarla, esos dos jugadores tendrán que estirar en plano sagital su brazo y colocar su mano sobre el hombro de su compañero de tal manera que entre los dos quede un espacio que se asemeje a una portería. Los jugadores “portería” podrán desplazarse por toda la línea de fondo de la cancha en función de las necesidades del juego, pero nunca podrán moverse fuera de la línea ni juntarse para achicar la portería. El resto de los jugadores, con las reglas del juego de los cinco pases, pero esta vez sin una cantidad necesaria de pases, deberán hacer pasar la pelota por la portería contraria para anotar un gol. Al hacerlo, ganarán la reta y entrará un nuevo equipo. Con cada reta, los jugadores “portería” irán cambiando.

Antes de iniciar, el docente indicará a los equipos que preparen su estrategia de juego y luego de 10 minutos, como variante, se propondrá que, en lugar de anotar gol en la portería contraria, para hacerlo, deberán pasar la pelota por su propia portería.

Parte final:

Durante los estiramientos, el docente reflexionará con los alumnos si hubo algún aspecto estratégico o motriz que se les complicará para poder jugar, y además, si esto podría afectar para que algún otro niño o persona quiera realizar actividad física. Se reflexionará también en por qué las personas actualmente no quieren o pueden salir a practicar algún deporte o actividad física en general.

Sesión 6

Contenido: Capacidades, habilidades y destrezas motrices.

Proceso de desarrollo: Aplica sus capacidades, habilidades y destrezas motrices al organizar y participar en situaciones de juego e iniciación deportiva, para favorecer su disponibilidad corporal.

Objetivo de la sesión: Desarrollar diferentes capacidades físicas y motrices mediante juegos de cooperación/oposición para su aplicación en situaciones de deporte recreativo cotidiano.

Parte inicial:

Los estudiantes dirigirán la lubricación articular. Para la activación cardiovascular todos los estudiantes estarán en un extremo horizontal de la cancha. A la indicación del profesor deberán desplazarse al otro extremo con un patrón que irá aumentando progresivamente (caminando, trotando, en saltos largos con un pie, corriendo).

Parte medular:

Tarea 1: *Ejercicio de lanzamientos y recepción por equipos*. Para esta tarea se organizarán equipos de cuatro o cinco integrantes. A la indicación del profesor, por

parejas, los alumnos realizarán recorridos en línea recta (unos 20 mts aprox.) realizando conducciones, pases y recepciones con diferentes tipos de balones o pelotas (plástico, fútbol, baloncesto).

Tarea 2: “*Tiro a la torre*”. Empleando los equipos de la tarea anterior, se jugará un equipo contra otro y la cancha podrá dividirse hasta en tres espacios (utilizando los círculos marcados en una cancha de baloncesto), de tal manera que podrán jugar hasta seis equipos de manera simultánea. Antes de iniciar, mediante volados se determinará qué equipo estará a la ofensiva y cuál a la defensiva. El equipo a la defensiva designará a un jugador que será la torre y solo podrá estar en el centro del círculo. Este jugador podrá agacharse, saltar o moverse, pero siempre dentro del punto central del círculo. Sus compañeros estarán sobre la línea del perímetro del círculo y podrán desplazarse sobre ella para defender a la torre. El equipo a la ofensiva tendrá una pelota de plástico y mediante tiros y a una distancia mínima de un metro de los defensores, intentarán golpear a la torre. Una vez hecho esto, los roles se invertirán. Podrá realizarse el cambio de roles a los dos o tres golpes a la torre según sea acordado. Para cada ronda, el equipo a la defensiva debe asignar un jugador nuevo para ser la torre.

Parte final:

Los alumnos dirigirán los movimientos de estiramiento y luego, se reflexionará sobre si hubo alguna estrategia que funcionara mejor para lograr el objetivo del juego anterior.

Sesión 7

Contenido: Potencialidades cognitivas, expresivas, motrices, creativas y de relación.

Proceso de desarrollo: Diseña propuestas de actividades lúdicas y expresivas a partir de sus intereses, capacidades y habilidades, para fortalecer su imagen corporal.

Objetivo de la sesión: Diseñar propuestas estratégicas y expresivas en equipo mediante actividades lúdicas para desarrollar la creatividad y la autoestima.

Parte inicial:

Ejercicios de lubricación articular dirigidos por los estudiantes. Para la activación cardiovascular, los estudiantes se colocarán en fila sobre la línea de uno de los extremos horizontales de la cancha. A la indicación del docente comenzarán a caminar sobre la línea y en cada cambio de dirección, deberán desplazarse con un patrón diferente (p.e., trotando de costado, saltos largos con un solo pie, etc.), además, siempre que haya un cambio de dirección el alumno al inicio de la fila se trasladará al final de tal manera que quien quede al principio sea otro estudiante.

Parte medular:

Tarea 1: “*Uno lanza y el otro atrapa*”. Por parejas (integradas de preferencia por el docente) y con una separación de un metro entre ellos, los alumnos tendrán un balón/pelota. Uno de ellos deberá lanzarla hacia arriba (a una distancia aprox. de dos metros) y el otro deberá atraparla antes de que caiga al suelo. La acción se repetirá y cada cuatro repeticiones, los alumnos deberán dar un paso hacia atrás de tal manera que la distancia entre la pareja vaya aumentando un metro aproximadamente. Se sugiere que las parejas se vayan rotando el tipo de balón/pelota a lanzar.

Tarea 2: “*El cachibol internacional*”. Se integrarán equipos de seis alumnos y se jugará un partido de cachibol a tres puntos. Sin embargo, se indicará a los equipos que cada que un integrante realice el lanzamiento del balón/pelota, deberá decir el nombre de una ciudad internacional o país. Si este se ha mencionado antes el equipo contrario recibirá el punto. También, en caso de anotar, los alumnos deberán festejar con temática de algún país. Se sugiere que los alumnos no puedan tener más de tres segundos el balón durante el juego para dar mayor dinamismo a este. Los equipos que hacen reta podrán planificar sus países/ciudades a mencionar, así como sus celebraciones.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por los estudiantes. Se reflexionará también sobre cómo se utilizó la creatividad durante el juego del cachibol y las diferentes maneras en que podemos expresarnos a través del cuerpo.

Sesión 8

Contenido: Pensamiento lúdico, estratégico y creativo.

Proceso de desarrollo: Emplea el pensamiento estratégico y divergente ante situaciones de juego o cotidianas, para valorar la actuación, individual y colectiva, y adaptarla de acuerdo con el contexto.

Objetivo de la sesión: Desarrollar el pensamiento estratégico mediante la asunción de roles dentro del equipo para adaptar su actuación al contexto del juego.

Parte inicial:

Parte medular:

Tarea 1: “*El boliche cooperativo*”. En equipos de no más de cuatro integrantes, cada equipo tendrá frente de ellos conos (suficientemente separados entre ellos para evitar que se derribe más de uno por lanzamiento) a una distancia de unos 8-10 metros. Cada equipo tendrá al menos dos balones/pelotas y tomando turnos y lanzando de diferentes formas, intentarán derribar los conos. Cada jugador que lance deberá ir por su pelota/balón y entregarlo a su compañero. No habrá ganadores, sino que los equipos que terminen de derribar sus conos deberán animar a sus demás compañeros.

Tarea 2: “*los quemados*”. En equipos de seis integrantes, jugarán dos equipos y los demás harán reta mientras preparan sus estrategias. La cancha estará dividida por la línea central y los equipos no podrán cruzar a lado contrario. En el centro de cada área habrá tres pelotas. Los jugadores estarán en el extremo vertical de la cancha y a la señal, deberán tomar las pelotas e intentar “quemar” con ellas a los jugadores contrarios. Los jugadores no podrán salir de la cancha y las pelotas que salgan fuera podrán ser enviadas de nuevo a la cancha por los jugadores que hacen reta. Si un jugador logra atrapar un lanzamiento del contrario, quemará al jugador que ha lanzado y podrá entrar uno de su propio equipo que haya sido quemado previamente. Ganará el equipo que logre quemar a todos los contrarios o el que luego de tres minutos haya quemado más contrarios. En caso de empate saldrán los dos equipos.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por los estudiantes. Se reflexionará también sobre las estrategias empleadas. Si las hubo, cuáles fueron, qué funcionó y qué no.

Sesión 9

Contenido: Interacción motriz.

Proceso de desarrollo: Organiza e implementa situaciones de juego e iniciación deportiva, para favorecer la convivencia en la escuela y la comunidad.

Objetivo de la sesión: Participar en juegos cooperativos que representen retos grupales para estimular el sentimiento de pertenencia y competencia motriz.

Parte inicial:

Lubricación articular dirigida por los alumnos. Para la activación cardiovascular se organizarán cinco o seis equipos y cada uno deberá realizar un recorrido en línea recta delimitado por conos. El recorrido será de unos 10 metros y el primer tramo de 5 mts se realizará en línea recta. Luego los siguientes 5 metros serán delimitados por conos cada metro y el recorrido será en zig-zag. La velocidad de los recorridos se irá incrementando gradualmente.

Parte medular:

Tarea 1: “*Caperucita y el lobo*”. Para este juego un alumno tendrá el rol de *caperucita*, otro más el del *lobo* y el resto del grupo tendrá que tomarse de las manos y formar un círculo que representará al *bosque*. Al inicio de la actividad caperucita se encontrará en medio del bosque y el lobo afuera. A la indicación del docente el lobo intentará ingresar al bosque para atrapar a caperucita, pero los alumnos que tienen el rol de bosque deberán impedir que el lobo ingrese. En caso de hacerlo, podrán facilitar que caperucita salga y ahora el lobo quede atrapado. Se debe dar la indicación a los alumnos que no está permitido utilizar golpes o empujones para evitar ingresar/salir al bosque. Cuando el lobo

atrapa a caperucita se asignarán otros alumnos a esos roles. Se sugiere que cada ronda no dure más de tres minutos para estimular el dinamismo del juego. Como variantes, se pueden nombrar dos lobos o dos caperucitas. También, se pueden hacer dos bosques y que haya uno o dos caperucitas y/o lobos.

Tarea 2: “*La telaraña*”. Para esta actividad, con un elástico/resorte de tela, se hará una especie de telaraña entre dos postes. La idea es que todo el grupo esté de un lado de la telaraña y deban organizarse para atravesar al otro lado de la telaraña bajo la condicionante de que solo un (o dos o tres, dependiendo la cantidad de espacios y el tamaño del grupo) estudiante podrá pasar por alguno de los espacios. Se sugiere que la telaraña los espacios más altos de la telaraña no superen el metro y medio de altura para evitar riesgos de caídas.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por los estudiantes. Se reflexionará sobre qué ocurriría si en las actividades realizadas no se hubiese tenido el apoyo del grupo de tal manera que se destaque la importancia del trabajo colaborativo.

Sesión 10

Contenido: Estilos de vida activos y saludables.

Proceso de desarrollo: Evalúa los factores que limitan la práctica constante de actividades físicas, para implementar opciones que permitan superarlos a lo largo de la vida.

Objetivo de la sesión: Diseñar rutinas físicas sencillas mediante el trabajo cooperativo para promover la actividad física fuera de la escuela.

Parte inicial:

Para esta sesión, y con lo aprendido hasta este punto, el docente permitirá que los alumnos realicen, por parejas, su rutina de calentamiento.

Parte medular:

Tarea 1: Previo al inicio de la actividad, el docente explicará la diferencia entre capacidades físicas (fuerza, resistencia, flexibilidad) y habilidades motrices, así como algunos ejercicios para poder mejorarlas. Luego, trabajando por tercias o cuartetos, el docente pedirá a los alumnos que se imaginen que irán una tarde al parque a realizar ejercicio y que deben preparar su rutina. Los alumnos, con lo aprendido, intentarán diseñar una rutina que el profesor podrá validar y entonces, la desarrollarán en la cancha. Se sugiere que los ejercicios sean simples como sentadillas, flexiones, abdominales, entre otros.

Tarea 2: “*El handball modificado*”. Partiendo de las reglas del handball y en equipos de 5 o seis integrantes, se delimitará una portería con conos (en caso de que no haya en el espacio de juego) y un portero que deberá ir cambiando en cada partido. El balón será disputado con las manos y cuando un jugador lo tenga en su poder, no podrá dar más de tres pasos con él. El balón no podrá ser arrebatado al jugador que lo tenga por lo que la posesión solo podrá intercambiarse por intercepción o por que el balón abandone la cancha. Para poder anotar la condición será la siguiente. Los hombres solo podrán hacerlo rematando con la cabeza, mientras que las mujeres podrán hacerlo con cualquier parte del cuerpo. Se sugiere que se juegue en toda la cancha a partidos de no más de tres minutos. Los equipos que hacen reta deberán estar preparando su estrategia de juego.

Parte final:

Estiramientos dirigidos por los estudiantes. Se reflexionará acerca de la importancia que tiene saber cómo hacer ejercicio y si los alumnos tienen esos conocimientos, así como las habilidades físicas y motrices necesarias. Se hará hincapié en que los seres humanos somos capaces de realizar movimientos difíciles, pero solo hace falta intentarlo.