



CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carlos Velázquez Callado

cvelazqu@roble.cnice.mecd.es

RESUMEN:

Los desafíos físicos cooperativos pueden definirse como actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes. La presente comunicación pretende mostrar la experiencia realizada en el CEIP “Miguel Hernández” de Laguna de Duero (Valladolid) orientada a determinar si un programa de desafíos físicos cooperativos diseñado podía favorecer la aparición de conductas prosociales, beneficiar las relaciones interpersonales dentro del grupo y motivar a algunas personas que habían manifestado en la encuesta inicial un rechazo o una baja consideración hacia la actividad motriz.

DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Las actividades cooperativas pueden ser definidas como aquellas en las que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, 2002). Entre las múltiples y variadas propuestas cooperativas que pueden introducirse en las clases de Educación Física destacan, por la motivación que producen entre el alumnado, los desafíos físicos cooperativos que pueden definirse como actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes (Velázquez, 2003). En muchos casos, aunque no siempre, las propuestas están ambientadas en un entorno fantástico de aventura lleno de peligros: la selva, el borde de un precipicio, un río infestado de pirañas, etc. Los desafíos físicos cooperativos constituyen, por tanto, situaciones de aprendizaje donde se combinan un determinado reto, a veces incluso con un componente de riesgo subjetivo, con la cooperación necesaria para superarlo.

Los antecedentes de los programas de desafíos físicos cooperativos los encontramos en el “Project Adventure” o “Proyecto Aventura”, iniciado en 1971 en la Hamilton – Wenham High School, en Massachussets (Estados Unidos). Este proyecto educativo, hoy en día ampliamente difundido por varios países, se basa en combinar unas actividades físicas, desarrolladas en el medio natural y planteadas en forma de reto, con una convivencia grupal intensa y corta orientada a promover un autoconocimiento personal, el entendimiento y la comprensión de los demás y la mejora de las conductas prosociales.

Los norteamericanos Donald Glover y Daniel Midura desarrollaron un programa de actividad motriz para el área de Educación Física basado en la adaptación de algunas actividades del Proyecto Aventura a los espacios y materiales disponibles en los centros educativos y en la creación de otras nuevas, con el objetivo fundamental de favorecer en sus alumnos el espíritu de equipo y desarrollar en ellos la capacidad de trabajo en grupo. Denominaron a este proyecto “Team Building Through Physical Challenges”. Entre sus conclusiones, tras la aplicación y evaluación de su programa, destacan que el trabajo mediante propuestas cooperativas planteadas en forma de reto favorece la capacidad del alumnado para trabajar en equipo, desarrolla las habilidades sociales y permite a todos los alumnos tener experiencias de éxito mediante la práctica motriz, lo que a su vez repercute en un aumento de su autoestima (Glover y Midura, 1992; Midura y Glover, 1995).

Posteriormente han sido varios los investigadores que han evaluado este programa o adaptaciones del mismo. Así, las canadienses Sandra Gibbons y Kathie Black (1997) examinaron durante siete meses la efectividad de un programa de desafíos cooperativos en estudiantes de enseñanzas medias, en concreto en alumnado de séptimo y octavo grados (13 – 14 años) y encontraron que permitía mejorar la autoestima del alumnado, la aceptación social, la competencia atlética y su comportamiento en las clases. Resultados similares fueron obtenidos por Vicki Ebbeck y Sandra Gibbons (1998) en otra investigación desarrollada con alumnado de sexto y séptimo grados (12 – 13 años).

En España, encontramos algunos antecedentes menos estructurados pero igualmente interesantes en las propuestas de Julia Blández (1995, 2000) orientadas a la creación de ambientes de aprendizaje. En ellas se propone disponer el espacio y los materiales de una forma determinada para, desde sesiones de juego libre, provocar un tipo determinado de respuestas motrices en el alumnado. Así, cuerdas colgadas de una determinada altura facilitarán la trepa o una colchoneta situada junto a las espaldas favorecerá que el niño salte desde lo alto para aterrizar en ella.



Carlos Velázquez (1996), dentro de su proyecto curricular de Educación Física orientado a la paz, propone los espacios de aventura como una forma para el trabajo de las habilidades y destrezas motrices. Los espacios de aventura son ambientes de aprendizaje en los cuales se desarrolla una historia simbólica en un escenario “mágico”. Los niños se transforman en exploradores y juegan libremente en el ambiente creado respetando una serie de normas que el profesor define: dónde se puede pisar y dónde no, qué sucede si se toca el suelo

o un objeto prohibido (por ejemplo, la persona queda congelada), cómo rescatar a las personas congeladas (por ejemplo, con un abrazo), etc. El profesor se convierte en un mago que puede ir añadiendo, eliminando o cambiando normas a través de encantamientos en función de las respuestas que quiere provocar en el alumnado. Entre las ventajas de los espacios de aventura destacamos que permiten al niño la exploración de sus habilidades motrices adaptando sus respuestas a su nivel de destreza e incrementándolas por imitación de las respuestas de otros compañeros. Por otra parte, el profesor puede ir provocando otras respuestas mediante la introducción de “encantamientos” lo que permite ir dirigiendo la actividad hacia los objetivos que nos interesa alcanzar. Por último, el trabajo en ambientes simbólicos de aventura favorecen la motivación del alumnado hasta el punto de que los espacios de aventura son valorados como unas de las actividades preferidas de las clases de Educación Física, por encima de otras más tradicionales como las orientadas a la iniciación deportiva. Entre las limitaciones de los espacios de aventura hay que reseñar que el trabajo del alumnado es fundamentalmente individual y la comunicación con los compañeros suele limitarse a los cruces en zonas estrechas (como los bancos suecos), peticiones de ayuda (por ejemplo para ser rescatado), o propuestas para dirigirse juntos a un determinado lugar del espacio o para realizar un determinado reto, de ahí que si buscamos una mayor cooperación interpersonal convenga dar un paso más hacia propuestas más grupales que impliquen resolución de problemas, como los desafíos físicos cooperativos.

Javier Fernández Río (2003a) desarrolló un programa de Educación Física basado en el aprendizaje cooperativo con estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato (12 – 18 años),

donde los desafíos físicos cooperativos jugaban un papel fundamental. Fernández Río destaca entre sus conclusiones las ventajas de la metodologías cooperativas con respecto a las tradicionales para favorecer el autoconcepto general, la valoración de la habilidad física, la valoración de la apariencia física, la relación con los compañeros, de igual o distinto sexo, y la relación con los padres. El mismo autor indica que los desafíos físicos cooperativos motivan al alumnado hacia la práctica motriz y proporcionan experiencias de éxito a todos y cada uno de los alumnos lo que previene el abandono temprano de la actividad física derivado de experiencias frustrantes frecuentes en los modelos tradicionales de Educación Física (Fernández Río, 2003b).

DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS: COMPONENTES Y TIPOS

Una vez descubierto qué son, sus antecedentes y las posibilidades que nos ofrecen los desafíos físicos cooperativos en las clases de Educación Física, conviene destacar que en cualquier desafío físico cooperativo encontramos tres componentes esenciales:

- **Motriz**, que se refiere a la ejecución motriz de las diferentes soluciones y a las capacidades físicas, habilidades y destrezas necesarias para que dicha ejecución sea un éxito.
- **Conceptual**, que hace referencia al problema que el grupo tiene que resolver y a las posibles respuestas para conseguirlo.
- **Afectivo – relacional**, que hace referencia a los distintos factores intrapersonales o interpersonales que, de un modo u otro, repercuten en el éxito o fracaso de la tarea encomendada: miedos y temores de determinadas personas ante la tarea, capacidad de comunicación grupal, habilidades sociales, etc.

La interrelación entre estos tres componentes es uno de los elementos clave a la hora de entender las posibilidades educativas de los desafíos físicos cooperativos para favorecer la inclusión de todo tipo de alumnado en las clases de Educación Física. Así, podemos plantear a un grupo el reto de que todos sus miembros deben superar una valla de algo más de un metro de altura sin tocarla. Ante este desafío, un alumno con discapacidad motriz severa tendrá problemas en el ámbito motor y necesitará, sin duda, de la ayuda de sus compañeros y, sin embargo, podrá aportar soluciones beneficiosas para que todo el grupo supere el reto propuesto. Ambas acciones serán imprescindibles para lograr el éxito y todos y cada uno de los miembros del grupo, con independencia de sus características personales, pueden contribuir de un modo u otro a la superación del problema planteado.

Existen diferentes tipos de desafíos físicos cooperativos. En función del número de personas implicadas en un mismo reto podemos hablar de **desafíos en pequeño grupo**, donde un equipo suele estar integrado por entre cinco y diez personas, y **desafíos en gran grupo**, en los que participa toda la clase al mismo tiempo formando parte del mismo equipo.

Fernández Río (2003b) distingue entre **desafíos de aventura**, donde el alumno percibe un cierto riesgo subjetivo que le sirve de motivación y **desafíos de creatividad**, donde el factor riesgo no existe y lo motivador para el alumnado es determinar si es o no capaz de resolver un determinado problema que se le plantea. Un ejemplo de desafío de aventura es lograr que todo el grupo sea capaz de hacer sonar una campana situada a tres metros de altura sin utilizar ningún material, salvo una serie de colchonetas para favorecer la seguridad; el miedo que entre algunos alumnos produce el estar elevado del suelo implica un factor de riesgo subjetivo, que no real, que se convierte en el elemento de motivación y a la vez de dependencia de una persona con respecto a sus compañeros. Un ejemplo de desafío de creatividad es conseguir que todo el grupo cruce el ancho de una cancha

de baloncesto, sin que nadie toque con su cuerpo dicho espacio, utilizando para ello tres neumáticos. En este caso, el alumnado no percibe peligro alguno para su integridad física y lo motivador es encontrar, al menos, una solución que se adapte a las peculiaridades de los integrantes del equipo y que permita resolver el problema planteado.

Por su parte, Velázquez (2003) diferencia entre **desafíos de entrenamiento**, que se caracterizan porque absolutamente todas las soluciones que adopta el grupo, respetando las normas del desafío, son correctas y simplemente hay unas soluciones más eficaces que otras, y **desafíos reales**, que son aquellos que, aún presentando diferentes posibilidades de solución, no implican niveles de eficacia, en otras palabras, o se resuelve el desafío o no se resuelve. Cualquiera de los ejemplos del párrafo anterior son desafíos reales. Un ejemplo de desafío de entrenamiento es que el grupo determine cuál es el máximo número de personas que pueden subirse encima de una colchoneta evitando que ésta toque el suelo sin que se les permita utilizar más material que sus propios cuerpos.

Tener claro los componentes de los desafíos físicos cooperativos y los tipos de retos nos puede ayudar a comprender las diferentes situaciones y conductas del alumnado que pueden manifestarse durante las sesiones de Educación Física basadas en este tipo de propuestas. De esta manera, el docente tiene recursos para intervenir y reconducir, si fuera necesario, las situaciones que surgen en las clases hacia sus intenciones educativas.

INTRODUCIENDO LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: HISTORIA DE UNA EXPERIENCIA

Partiendo de los antecedentes mencionados, se procedió a aplicar, durante casi cinco meses, un programa de desafíos físicos cooperativos a tres grupos de alumnado de sexto grado de Educación Primaria y a evaluar los logros obtenidos. Cada grupo de alumnos constaba de entre veinte y veintidós personas.

El programa de desafíos se aplicó en el Colegio Público Miguel Hernández, situado en la localidad de Laguna de Duero (Valladolid). Era mi primer año con estos grupos como maestro de Educación Física y la valoración inicial, obtenida a partir de una entrevista con su anterior profesor, una encuesta al alumnado y las observaciones registradas durante las primeras sesiones del curso, reflejaba en los tres grupos una desigual valoración de la habilidad física, mucho mayor en los chicos que en las chicas, un excesivo individualismo, con conductas negativas hacia los compañeros en el desarrollo de los juegos (burlas ante el error, insultos, etc.), y la tendencia de casi todos los alumnos a agruparse siempre con las mismas personas y a evitar en lo posible los grupos mixtos. Como elementos positivos reseñar la ausencia de conductas graves de indisciplina y la inexistencia de alumnado completamente aislado, con la excepción de una niña de educación especial, integrada en uno de los grupos, que el año anterior se negaba sistemáticamente a realizar actividad motriz por lo que permanecía sentada sin hacer nada.

El trabajo en años anteriores se había centrado en actividades competitivas, fundamentalmente orientadas a la iniciación deportiva y al desarrollo de la condición física. No se había trabajado la expresión corporal ni actividades de carácter cooperativo, salvo en ocasiones muy puntuales y de forma meramente anecdótica.

Partiendo de estas premisas, y sabiendo que cada grupo recibía semanalmente tres clases de Educación Física con una duración de cincuenta y cinco minutos por clase, durante casi cinco meses se dedicó una de las sesiones semanales de cada grupo a la aplicación del programa de

desafíos físicos cooperativos, alternando una sesión en pequeños grupos con otra en gran grupo. Los pequeños grupos, de entre seis y ocho personas, fueron formados por el profesor de forma aleatoria teniendo en cuenta que fueran heterogéneos en género y destreza motriz y se mantuvieron estables durante todo el proceso.

Los desafíos en pequeños grupos se presentaron verbalmente o en forma de que el alumnado debía leer e interpretar. Una de desafíos en pequeño grupo constaba de cinco y seis retos distintos, distribuidos por espacio disponible. Los grupos podían qué desafío intentar siempre que no estuviera ocupado por otro grupo. En cualquier momento los alumnos podían abandonar un desafío, rendirse, y dirigirse a



fichas sesión entre el decidir decidir otro.

Los desafíos en gran grupo se presentaron al alumnado siempre verbalmente, de modo que fue el profesor el que explicaba cuál era la situación, el reto y las normas y penalizaciones que se aplicarían durante la realización del desafío.

El objetivo fundamental de la investigación era determinar si el programa de desafíos físicos cooperativos diseñado podía favorecer la aparición de conductas prosociales: ánimo a los compañeros ante las dificultades o ante los errores, ayuda, cooperación, comunicación, etc., evitando al mismo tiempo las conductas negativas hacia algunas personas: insultos, mofas, burlas... Además, se pretendía comprobar si el mismo programa beneficiaba las relaciones interpersonales dentro del grupo, evitando la tendencia de algunos alumnos a agruparse siempre con los mismos compañeros, particularmente del mismo sexo. Se estableció un tercer objetivo que fue determinar la capacidad del programa de desafíos para motivar a algunas personas que habían manifestado en la encuesta inicial un rechazo o una baja consideración hacia la actividad motriz, en particular, a la niña de educación especial.

Para la valoración de resultados se establecieron como instrumentos de recogida de información: el análisis de los cuadernos de clase del alumnado, el diario del profesor, el registro de conflictos durante las sesiones, los comentarios durante y al final de cada una de las sesiones y un cuestionario que cumplimentaron los alumnos al finalizar el programa.



Como conclusiones debemos destacar las dificultades iniciales para que el alumnado trabajara en grupo que fueron superándose a medida que se avanzaba en el proceso. Durante las primeras sesiones de desafíos fueron frecuentes las discusiones entre los alumnos, se registraron bastantes insultos y era habitual que el alumnado recurriera al profesor para preguntar cómo resolver el problema que se les planteaba, a veces incluso antes de leer la ficha de actividad. Hubo muy poca comunicación entre los

membros de un mismo grupo de forma que algunas personas pasaban a la ejecución motriz del desafío antes de haber alcanzado una solución de consenso en el grupo. Esto motivó que muy pocos desafíos se resolvieran correctamente.

Con los desafíos en gran grupo el principal problema fue la falta de comunicación derivada de la dificultad de establecer un diálogo entre alrededor de veinte personas, esto conllevó que un grupo reducido de personas asumiera todo el protagonismo de la acción indicando qué es lo que se iba a hacer y cómo y que el resto se limitara a ejecutar lo que les pedían sus compañeros. Este problema se planteó en algunos comentarios al final de las sesiones y fue disminuyendo a medida que el proceso avanzaba.

En las últimas sesiones era ya frecuente una comunicación fluida entre los miembros de cada uno de los pequeños grupos formados, la disminución de las recriminaciones entre compañeros y la aparición de refuerzos positivos: palabras de ánimo, aplausos, etc., que inicialmente no existían. Otro elemento destacable fue la disminución progresiva de los conflictos en las clases. Se observó también una mayor creatividad a la hora de ofrecer soluciones a los desafíos planteados, entendiendo por solución creativa una solución poco habitual pero eficaz. Un ejemplo, uno de los desafíos en gran grupo consistía en atravesar un espacio limitado sin que nadie tocara dentro de él, utilizando para ello tres colchonetas. Como problema añadido se colocaron varios bancos suecos en medio del camino que no podían tocarse en su parte superior. Inicialmente todos los grupos optaron por pasar las colchonetas por encima de los bancos tratando de que no contactaran con la parte superior de los mismos. En la última sesión se propuso al grupo un desafío similar al anterior colocando en el espacio un total de veinte conos de dos colores diferentes: rojos y blancos. El objetivo del grupo era atravesar el espacio con las tres colchonetas, recogiendo los conos blancos y evitando tocar los rojos. En esta ocasión, dos de las tres clases optaron por pasar las colchonetas por debajo de los bancos, doblándolas.

Se incrementaron también las conductas de ayuda, algo poco frecuente en las primeras sesiones. Así, en el ejemplo anterior, para recoger algunos conos varias personas sujetaban a un compañero para que éste pudiera alargar una pierna para alcanzar el cono, evitando perder el equilibrio o tener que realizar con las colchonetas desplazamientos innecesarios.

A medida que avanzaba el programa de desafíos se observaron algunos cambios en los agrupamientos iniciales siendo bastante habitual en las sesiones de Educación Física los agrupamientos mixtos que, a veces, eran reclamados por el propio alumnado. Quizás lo más destacable fue el cambio de actitud de algunas personas para aceptar a sus compañeros en el sentido de que pasaron de ignorarles a llamarles para que formaran parte de su grupo. Este hecho, unido a la aparición de conductas de refuerzo, ánimo y ayuda, favoreció decisivamente la integración de la niña de educación especial que realiza Educación Física de forma habitual junto a sus compañeros.

También hay que destacar el cambio de actitud del alumnado con menor valoración de su habilidad motriz hacia la Educación Física. Tras la aplicación del programa de desafíos físicos cooperativos la totalidad del alumnado manifestó que la Educación Física les gustaba mucho o muchísimo, incluidas aquellas personas que en la encuesta realizada al inicio del curso indicaron que la Educación Física les gustaba poco o casi nada.

De las opiniones del alumnado podemos indicar que la mayoría de los participantes expresan que mediante los desafíos físicos cooperativos han aprendido: *“a trabajar en grupo”, “a ayudarnos los unos a los otros”, “que cuando las cosas se hacen entre todos salen mejor”, “a confiar en mis compañeros”, “que hay cosas, como lo de saltar la valla, que yo pensaba que no podía hacer pero que al final he hecho gracias a la ayuda de mi grupo”, “a respetar más a mis compañeros y a no insultarles cuando hacen algo mal”, “que si tienes algo que hacer, si te lo*

piensas bien , aunque parezca difícil al final resulta fácil”, “que cada persona tiene una cualidad distinta y que sea cual sea sirve para alguna actividad”, “a escuchar a los demás, a trabajar en grupo y a tomar decisiones entre todos”, “que no hay que despreciar a nadie, que hay que trabajar en grupo y ayudarse los unos a los otros para superar los problemas más fácilmente”, “en mi grupo hemos mejorado mucho, al principio nos insultábamos y discutíamos mucho pero al final en vez de eso nos animábamos todos y conseguíamos desafíos casi imposibles”...

Los propios alumnos reflejan también en sus opiniones algunos aspectos que todavía conviene mejorar: *“aunque hemos mejorado mucho seguimos discutiendo a veces y eso hay que mejorarlo”, “creo que hay que mejorar el que algunas personas respeten las opiniones de los demás y que si haces algo mal no te digan nada, pero bueno, al principio te insultaban y ya no”, “hay personas que se creen los mejores y cuando una persona falla la recriminan”, “yo creo que tengo que mejorar a no ser tan competitivo y a tomarme menos en serio los juegos porque son para pasárselo bien y que si alguien falla pues a ayudarlo en vez de enfadarme”, “intentaré hacer las cosas mejor, colaborar más con el grupo y ayudar a otras personas que no sepan hacer las cosas”...*

A modo de síntesis conviene reseñar que la implantación del programa de desafíos físicos cooperativos parece favorecer la aparición de algunas conductas prosociales y la disminución de los conflictos interpersonales en los grupos donde ha sido aplicado. El tiempo de aplicación, diecisiete sesiones, se considera insuficiente para lograr la completa erradicación de algunas conductas negativas como insultos o recriminaciones entre los alumnos; sin embargo, en ese tiempo, la aparición de manifestaciones orientadas a dar ánimo, a aconsejar o a reforzar las acciones de los compañeros parece indicar que se están dando los primeros pasos para conseguirlo. Las personas con menor valoración de su habilidad física se sienten motivadas por este tipo de propuestas y son frecuentes sus manifestaciones de alegría tras lograr la superación de un reto grupal, este hecho parece favorecer la integración de alumnado con discapacidad en el grupo clase. Por otra parte, este tipo de propuestas parece beneficiar la aceptación de compañeros distintos de los preferidos habitualmente para la realización de actividades motrices.

Desde mi punto de vista, el trabajo con desafíos físicos cooperativos presenta, además de las mencionadas, otra serie de ventajas:

- Permiten el trabajo de alumnado de distinta capacidad en un entorno de igualdad.
- Desarrollan la creatividad y el pensamiento lateral.
- Hacen protagonista al alumnado de su propio aprendizaje, el alumnado percibe los logros como suyos, el profesor únicamente canaliza el aprendizaje.
- Incrementan la autonomía del alumnado para trabajar individual y, sobre todo, grupalmente.
- Al concentrarse la actividad en el alumnado, el profesor puede centrarse en el proceso de evaluación y realizar una evaluación realmente formativa que contribuye a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Favorecen la percepción de que el trabajo grupal, desarrollado cooperativamente, es muy superior a la suma de las individualidades.

Con todo ello, podemos concluir que, a pesar de las dificultades iniciales, derivadas en la mayor parte de los casos de la inexperiencia del alumnado para trabajar cooperativamente, el programa de desafíos físicos cooperativos favorece en pocas sesiones la comunicación interpersonal, la empatía, la regulación de conflictos y la capacidad de trabajo en equipo. Todo ello contribuye a

potenciar la integración de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en el grupo clase y favorece la motivación hacia la actividad física, fundamentalmente entre aquellas personas con una valoración más baja de su propia habilidad motriz.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁNDEZ, J. (1995): **La utilización del material y el espacio en Educación Física**. Barcelona. INDE.
- BLÁNDEZ, J. (2000): **Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje**. Barcelona. INDE.
- EBBECK, V. y GIBBONS, S.L. (1998): The effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 Physical Education students, en **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, nº 20, p. 300 – 310.
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2003a): **El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje**. Valladolid. La Peonza. Cederrón.
- FERNÁNDEZ RÍO, J. (2003b): Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas, en **Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003**. Valladolid. La Peonza. Cederrón.
- GARAIRGORDOBIL, M. (1995): **Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad**. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- GARAIRGORDOBIL, M. (2002): **Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad**. Madrid. Pirámide.
- GIBBONS, S. y BLACK, K.M. (1997): Effect of participation in team building activities on the self-concepts of middle school physical education students. En **Avante**, Regina, vol. 3, nº 1, p. 46 – 60.
- GLOVER, D. y MIDURA, W. (1992): **Team building through physical challenges**. Champaign, IL. Human Kinetics.
- GRINESKI, S. (1996): **Cooperative learning in physical education**. Champaign, IL. Human Kinetics.
- MIDURA, W. y GLOVER, D. (1995): **More team building challenges**. Champaign, IL. Human Kinetics.
- VELÁZQUEZ, C. (1996): **Proyecto curricular de Educación Física en Educación Primaria: una propuesta orientada a la paz**. La Peonza. Valladolid.
- VELÁZQUEZ, C. (2001): Las actividades físicas cooperativas en un programa de Educación Física para la paz. En **Actas del I Congreso Estatal de actividades físicas cooperativas. Medina del Campo, 9 – 12 de julio de 2001**. Valladolid. La Peonza. Cederrón.
- VELÁZQUEZ, C. (2003): Desafíos físicos cooperativos. En **Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003**. Valladolid. La Peonza. Cederrón.
- VELÁZQUEZ, C. y FERNÁNDEZ, M.I. (2002): **Educación Física para la paz, la convivencia y la integración**. Valladolid. La Peonza. Cederrón.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado