

**Propuesta Didáctica CoopAlternativa Veltwoo Para Fortalecer La Cooperación En Los
Escolares Del IED Rodrigo Triana Sede A**

Daniela López-Peinado
Julio Mateo Ospina Quintero
Harold Santiago Triviño Panche
Juan Pablo Vega García

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Educación Física
Licenciatura En Deporte
Bogotá
2026

**Propuesta Didáctica CoopAlternativa Veltwoo Para Fortalecer La Cooperación En Los
Escolares Del IED Rodrigo Triana Sede A**

Daniela López-Peinado
Julio Mateo Ospina Quintero
Harold Santiago Triviño Panche
Juan Pablo Vega García

Asesora: Mg. Angie Camila Cortes Durán

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad De Educación Física
Licenciatura En Deporte
Bogotá
2026

Agradecimientos

Agradezco hoy y siempre a Dios, pues en Él vivo, me muevo y existo. Gracias a Él puedo avanzar y completar este objetivo académico que está lejos de ser el final, por el contrario, se añade a un propósito mayor. Le doy gracias a Dios por haberme dado una familia como la que tengo, con una visión mayor que me impulsó de principio a fin para realizar esta carrera, llena de aprendizajes y experiencias significativas no sólo en mi formación docente sino en mi formación personal. Gracias a Dios porque es el motor de mi corazón, el aliento de mi vida y quien, a pesar de los momentos buenos y no tan buenos, ha podido afirmar mis pasos para llegar hasta el final.

A mi tutora Camila Cortés por enseñar, acompañar y dar lo mejor de sí para hacer esto posible, por desempeñar un rol totalmente ejemplar y digno de imitar.

A mis compañeros de equipo, porque cada uno fue una pieza única y fundamental para hacer lo que llamamos familia, cada uno con capacidades excepcionales que me dejaron sorprendido y con muchos aprendizajes valiosos.

A todos y cada uno de los estudiantes, colegas y docentes que hicieron parte de este camino, cada uno le agregó valor a este recorrido que tendré siempre presente.

Harold Santiago Triviño Panche.

Agradezco a Dios por la fuerza, resiliencia y sabiduría que me dio a lo largo de este proyecto, porque no fue un proceso lineal, ni tampoco fácil, pero aun así en todo se vio su respaldo y su amor.

Agradezco a mi familia por confiar y creer en mí, sin su ayuda no hubiese sido posible nada de esto, a mis padres gracias por estar, gracias por cuidarme, gracias por apoyarme y acompañarme en todo este proceso, gracias por escuchar cada cosa que tenía que decir del proyecto, del deporte y de la universidad en general, gracias por cada palabra de aliento y cada abrazo que llegó en el momento justo. Gracias a Dios por sus vidas, los amo mucho.

Gracias a mi hermana y su familia por ayudarme, guiarme, acompañarme, porque me abrieron las puertas de su casa en muchos momentos donde el llegar a la universidad implicaba un largo trayecto y poco tiempo, gracias por cada muestra de interés por lo que estaba haciendo y como lo estaba haciendo, infinitas gracias y también los amo mucho.

Gracias también a mis amigos y amigas que aunque no los puedo nombrar a todos si quiero mencionar a Dani, Nico y Vale, sin ustedes las cosas hubieran sido muy solitarias, no hubiese podido reírme de lo que me parecía imposible por desarrollar, no hubiese tenido con quien compartir esas madrugadas de traspasado, no hubiese tenido esos ánimos cuando

pasaban cosas que me sobrepasaban, gracias por cada vez que me escucharon, acompañaron y me desearon lo mejor, me siento afortunada de tenerlos en mi vida y también los amo.

Agradezco también a mi tutora Camila Cortes, una mujer admirable, con un gran conocimiento, que más allá de la academia, reforzó la humanidad, resalto los talentos, las habilidades y deposito su confianza en mí y me ayudo a crecer intelectual y personalmente.

También quiero agradecer a cada una de las personas que ha influido en estos años de carrera, porque las cercanas me han dejado enseñanzas valiosas, cada compartir, cada reunión para jugar uno, una pieza fundamental para el desarrollo social, cada clase me permitió aprender un poco más de algún tema o de la vida.

Por último, gracias a cada uno de los docentes que aportó a mi vida a lo largo de mi trayecto en la universidad, profesores y profesoras que más que eso se convirtieron en amigos, en consejeros, en espejos, tutores gracias por enseñar con amor, dedicación y pasión.

Daniela López Peinado

Quiero dejar plasmado mis agradecimientos a las personas que le dedicaron tiempo a este proyecto, a mis compañeros que se trasnocharon conmigo, a la tutora Camila Durán por su puesto, por su esfuerzo y dedicación al grupo de investigación, al profesor Harold por sus tiempos incondicionales. Sin olvidar los recursos que brindó la Universidad Pedagógica Nacional para hacer posible este documento. Cada retroalimentación recibida en semestres anteriores, días anteriores que permitieron pulir este proyecto, en especial a los compañeros de énfasis escolar nivel que nos acompañaron en estos últimos tres semestres de la carrera. Muchas gracias.

Juan Pablo Vega García

Tabla De Contenido

Introducción	1
Planteamiento Del Problema.....	4
Pregunta Problema	5
Justificación	6
Antecedentes	8
Deporte Escolar.....	9
Deporte Escolar Alternativo	11
Aprendizaje Cooperativo	13
Objetivos	17
General.....	17
Específicos	17
Marco Conceptual.....	18
Deporte Escolar.....	18
Actividad Motriz Y Cognitiva	22
Participación	23
Flexibilidad Normativa	23
Cooperación	24
Proyección Deportiva.....	24
Principios Pedagógicos Del Veltwoo.....	24
Principios Didácticos Del Veltwoo.....	25
Aprendizaje Cooperativo	26
Marco Contextual.....	30
Marco Legal	32
Ley 115 De 1994.....	32
Ley 1967 De 2019.....	32
Ley 1581 Del 2012.....	32
Ley 12 De 1991.....	32
Constitución Política De 1991	32

Marco Metodológico.....	34
Enfoque De Investigación.....	34
Paradigma De Investigación	34
Diseño De Investigación.....	35
Modelo De Aprendizaje Cooperativo	35
Población Y Muestra.....	36
Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información	37
Entrevistas Semiestructuradas Y Entrevistas Diagnostico.....	37
Grupos Focales.....	38
Diarios De Campo.....	38
Consideraciones Éticas	40
Propuesta Didáctica	43
Introducción	43
Objetivo De La Propuesta Didáctica.....	43
Modelo	43
Unidad Didáctica	45
Análisis Temático	49
Procedimiento Analítico Manual - Grupo Motriz.....	52
Primera Fase.....	52
Capacidades Físicas Para Acompañar Un Equipo	52
Movimiento Unido A Un Emisor – Receptor	52
La Importancia De La Unión O Unidad.....	53
Segunda Fase	53
Comunicación Precisa.....	53
Me Adapté.....	54
Pases Altos Y Lejos	54
Tercera Fase	55
Uso De Roles	55
Qué Necesidad Hay.....	55

Cuarta Fase.....	56
Escucho, Realizo Y Regulo	56
Algunos Baches Por El Camino.....	57
Quinta Fase	57
A Dónde Ir	57
Con Un Proceso	58
Procedimiento Analítico Manual - Grupo Social.....	58
Primera Fase.....	59
La Realidad De Las Primeras Vivencias.....	59
Segunda Fase	60
Las Percepciones Como Indicador De Cohesión	60
Tercera Fase	62
Piezas De La Formación Cooperativa.....	62
Cuarta Fase.....	63
Como Me Muevo Para Mover Al Grupo	63
Quinta Fase	64
"Realidades" Cooperativas.....	64
Análisis Global.....	65
El Sistema Nervioso De La Interacción Grupal	66
La Resistencia Al Vínculo Colectivo.....	67
El Soporte Emocional De La Seguridad	67
La Conquista De La Autonomía Grupal	68
La Equidad Como Estrategia De Cooperación	69
La Fractura De La Igualdad Social	69
Procedimiento Analítico Mediante Software Atlas Ti	70
Recolección Y Organización De La Información.....	70
Procesamiento Con Atlas Ti	70
Síntesis Del Corpus Analizado	71
Estrategia De Triangulación.....	72

Dimensiones Catoriales: Análisis Comparativo Pre-Post	72
Polaridad Afectiva Del Discurso Estudiantil	74
Entrevistas Diagnostico A Padres De Familia	75
Descripción Del Corpus Parental	75
Valoración Parental de la Cooperación.....	76
Percepción Parental De Los Deportes Alternativos	77
Emocionalidad Y Preocupaciones Parentales	77
Expectativas Formativas De Los Padres	78
Percepción De La Educación Física (EF) Y Comunicación Familiar.....	79
Síntesis: Triangulación Con Las Voces Estudiantiles.....	79
Entrevistas A Docentes De Educación Física	80
Descripción Del Corpus Docente.....	81
Percepción Docente De La Educación Física	82
La Tensión Entre Deporte Y Juego.....	82
La Evaluación Como Territorio De Conflicto Pedagógico	83
Valoración Docente De La Cooperación	83
Perspectiva Docente Sobre Los Deportes Alternativos	84
Apertura Y Práctica Real	84
Desconocimiento Del Veltwoo	85
Exclusión Estructural Y Contexto Institucional.....	85
Estrategias Motivacionales Y Manejo De La Apatía.....	86
Síntesis: Triangulación Con Las Voces Estudiantiles Y Parentales	86
Discusión	89
Conclusiones.....	93
Limitaciones.....	94
Referencias.....	95
Anexos	102
Anexo 1. Ejemplo De Diario De Campo	102
Anexo 2. Consentimiento Y Asentimiento Informado	103

Anexo 3. Planeación Fase 1 – Interdependencia Positiva.....	103
Anexo 4. Planeación Fase 2 – Cara A Cara Estimuladora.....	104
Anexo 5. Planeación Fase 3 – Responsabilidad Individual	104
Anexo 6. Planificación Fase 4 - Técnicas Interpersonales Y De Grupo	105
Anexo 7. Planificación Fase 5 - Evaluación Grupal	105

Índice De Tablas

Tabla 1. <i>Coeficiente de Validez de Contenido</i>	41
Tabla 2. <i>Estructura unidad didáctica.</i>	48
Tabla 3. <i>Objetivos y preguntas de grupo focal</i>	51
Tabla 4. <i>Descripción Consolidada Del Corpus Analizado</i>	73
Tabla 5. <i>Frecuencia relativa de dimensiones semánticas por cita (pre-post)</i>	73
Tabla 6. <i>Distribución categorial del corpus de padres de familia</i>	76

Índice De Figuras

Figura 1. <i>Esquema de preguntas para entrevistas semiestructuradas</i>	38
Figura 2. <i>Coefficiente de contenido de validez Deporte Alternativo Veltwo</i>	42
Figura 3. <i>Coefficiente de contenido de validez instrumentos pre y post</i>	42
Figura 4. <i>Planeación 1 – Primera prueba piloto</i>	49
Figura 5. <i>Planeación 2 - Primera intervención con estudiantes</i>	49
Figura 6. <i>Grafica en forma de dona de los códigos de fase 1, grupo motriz</i>	53
Figura 7. <i>Grafica en forma de dona de los códigos de fase 2, grupo motriz</i>	54
Figura 8. <i>Grafica en forma de dona de los códigos de fase 3, grupo motriz</i>	56
Figura 9. <i>Grafica en forma de dona de los códigos de fase 4, grupo motriz</i>	57
Figura 10. <i>Grafica en forma de dona de los códigos de fase 5, grupo motriz</i>	59
Figura 11. <i>Códigos y categorías Fase 1</i>	60
Figura 12. <i>Códigos y categorías Fase 2</i>	61
Figura 13. <i>Códigos y categorías Fase 3</i>	63
Figura 14. <i>Códigos y categorías Fase 4</i>	64
Figura 15. <i>Códigos y categorías Fase 5</i>	65
Figura 16. <i>Red semántica comparativa de dimensiones categoriales (PRE-POST)</i>	75

Lista De Abreviaturas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CCD	Cuestionario de Cooperación Deportiva
EFRD	Educación Física, Recreación y Deporte
INEF	Instituto Nacional de Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PA	Pelota por Aire
PIES	Positive interdependence Individual accountability Equal participation Simultaneous interaction
PEI	Plan Educativo Institucional
PRAE	Proyecto Ambiental Escolar
PT	Pelota por Tierra
RAE	Real Academia Española
STL	Student Team Learning
TGT	Teams-Games-Tournament
VIU	Universidad Internacional de Valencia

Introducción

La presente investigación aborda las dinámicas de interacción social en el contexto escolar de la Institución Educativa Distrital (IED) Rodrigo de Triana (Sede A) ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá. El estudio surge tras observar una persistencia de conductas individualistas y una fragmentación evidente en los grupos de trabajo, lo que dificulta que los estudiantes resuelvan sus conflictos de manera autónoma. Estas barreras no solo afectan la convivencia, sino que limitan el potencial del aprendizaje colaborativo. Como respuesta, se desarrolla la Propuesta Didáctica CoopAlternativa "Veltwoo", la cual utiliza el deporte alternativo como un vehículo pedagógico para transformar el aula en un espacio de cooperación y unidad.

El soporte teórico del proyecto se articula en tres grandes pilares. El primero de ellos propone una redefinición del Deporte Escolar, entendiéndolo como una estrategia de intervención pedagógica donde el objetivo central es la formación integral del sujeto y no meramente el rendimiento físico. En segundo lugar, se incorpora el Deporte Escolar Alternativo como eje dinamizador: a diferencia de las prácticas convencionales, el Veltwoo destaca por su flexibilidad normativa, propiedad que permite ajustar las reglas a las necesidades del grupo. Esta adaptabilidad es clave para asegurar que cada estudiante participe de forma equitativa, sin que su nivel de habilidad motriz sea un impedimento para integrarse. Como tercer eje, el Aprendizaje Cooperativo ofrece la estructura metodológica necesaria para la intervención. Bajo esta perspectiva, se trabaja la interdependencia positiva, buscando que el éxito individual esté ligado al progreso del equipo, y el análisis se centra en categorías como la proyección cognitiva y la autorregulación, procesos en los que el alumno reflexiona sobre su accionar y modifica sus conductas para favorecer el funcionamiento colectivo.

En cuanto a la ruta metodológica, el estudio se acoge a la Investigación-Acción desde un enfoque cualitativo. Este diseño permite una reflexión permanente sobre el quehacer pedagógico, facilitando que la propuesta se ajuste de manera cíclica a las realidades emergentes de la población estudiantil. Se diseñó e implementó una unidad didáctica estructurada en fases que integran los principios del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades sociales y evaluación grupal. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes en dos momentos (diagnóstico y valorativo) Entrevistas a padres de familia, entrevistas en profundidad a dos docentes de educación física de la institución, grupos focales y diarios de campo.

El corpus recolectado fue procesado mediante el software de análisis cualitativo Atlas

Ti, siguiendo un procedimiento de cuatro fases: codificación abierta asistida por inteligencia artificial con prompts de intención diferenciados por fuente, depuración manual de los códigos generados, cálculo de indicadores de enraizamiento (groundedness) normalizados por número de citas, y construcción de redes semánticas y mapas de coocurrencia. La triangulación de tres fuentes (estudiantil, parental y docente), articuló el análisis en torno a dimensiones compartidas como la percepción de la oferta deportiva, la participación equitativa, la valoración de la cooperación y el conocimiento previo de deportes alternativos, con el propósito de incrementar la validez y credibilidad de los hallazgos.

Los resultados del análisis evidencian transformaciones sustantivas en el discurso estudiantil tras la implementación del Veltwoo. Las dimensiones de Motivación, Emocionalidad, Percepción de la Cooperación y Apertura al Deporte Alternativo experimentaron incrementos significativos en su frecuencia relativa por cita entre el momento diagnóstico y el momento posterior. La polaridad afectiva del discurso se reconfiguró notablemente: los códigos con valencia negativa (aburrimiento, inseguridad, monotonía) se redujeron cerca de un 54 %, mientras que los códigos positivos (entusiasmo, satisfacción, diversión) se duplicaron, elevando la razón positiva/negativa de 7,74 a 21,13. Asimismo, las motivaciones de carácter relacional colaboración, participación, trabajo en equipo predominaron sobre las motivaciones individualistas, lo que resulta consistente con los objetivos de la propuesta didáctica.

La triangulación con padres de familia y docentes confirmó el diagnóstico previo a la intervención: tres fuentes independientes convergieron en identificar la monotonía deportiva, la participación desigual según el nivel de habilidad y la débil promoción de la cooperación como condiciones estructurales de la educación física en la institución. Un hallazgo emergente, no previsto como objetivo del estudio, fue la capacidad del Veltwoo para tejer vínculos entre estudiantes que previamente no interactuaban, configurando un tejido social más articulado dentro del aula. La estructura dual del deporte, con balón de aire y balón de tierra en juego simultáneo, obligó a una coordinación grupal que desplazó el protagonismo individual y habilitó la participación activa de estudiantes tradicionalmente marginados de las dinámicas del fútbol convencional.

Más allá de los contenidos técnicos, esta propuesta surge como una respuesta a la necesidad de reconstruir el tejido social dentro del aula. No se trata solo de enseñar un deporte nuevo, sino de utilizar la interdependencia positiva del Aprendizaje Cooperativo como una herramienta para que los estudiantes dejen de lado el individualismo. Al introducir dinámicas con dos pelotas en juego simultáneo, el éxito ya no depende de una sola persona,

sino de la capacidad del grupo para comunicarse y apoyarse bajo presión. Los resultados del análisis demuestran cómo estas reglas de juego generan un sentido de pertenencia que se traduce en conductas cooperativas concretas: asignación de roles, resolución de diferencias mediante el diálogo y canalización de conductas disruptivas hacia una responsabilidad compartida.

Gracias al Veltwoo, el temor a fallar disminuye, ya que el diseño del juego permite que todos, sin importar su nivel, aporten al equipo de forma equitativa y significativa. A medida que se avanza en las fases de la unidad didáctica, la necesidad de gestionar dos objetivos a la vez obliga a una mayor organización grupal. Los datos recolectados muestran que los estudiantes transitaron de una comprensión genérica de la cooperación hacia comprensiones situadas que reconocen sus condiciones, alcances y límites. Este tránsito constituye el indicador más claro de que la intervención no produjo una adhesión acrítica al discurso cooperativo, sino una capacidad reflexiva para evaluar sus condiciones de aplicabilidad, lo que es coherente con la aplicación del modelo de Johnson y Johnson (1999).

Los hallazgos permiten concluir que la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo generó transformaciones observables en tres planos articulados: en el plano afectivo, una reconfiguración emocional hacia estados de entusiasmo y disfrute; en el plano cognitivo, representaciones más densas y articuladas de la cooperación; y en el plano relacional, la emergencia de vínculos entre estudiantes que previamente no interactuaban. Los estudiantes fortalecieron habilidades sociales como la comunicación y la socialización, desarrollaron valores como la responsabilidad y el respeto, y asumieron competencias personales vinculadas a roles de liderazgo, autoconocimiento y confianza. La densidad codificadora del corpus posterior (481 códigos con enraizamiento frente a 261 en el diagnóstico) sugiere además que la intervención amplió las posibilidades expresivas del grupo, lo que en sí mismo constituye un logro pedagógico.

Este proyecto permite concluir que, como educadores, se puede ser mediadores que acompañan al estudiante en su proceso de volverse autónomo y consciente de su impacto en un equipo. Se plantea que el deporte posee un potencial transformador cuando se aleja de las lógicas competitivas tradicionales. Con la implementación del Veltwoo, se demuestra que es posible consolidar procesos de cooperación sólidos en la escuela, dando a los estudiantes herramientas esenciales para convivir y trabajar en equipo de manera armónica. Se concluye que articular el aprendizaje cooperativo con el deporte alternativo constituye una estrategia pedagógica innovadora y pertinente en el contexto de la educación física escolar, dejando la puerta abierta para que la institución diversifique sus prácticas motrices y sociales.

Planteamiento Del Problema

La práctica deportiva en el ámbito escolar se ha desarrollado principalmente a partir de los deportes tradicionales como el fútbol, voleibol y basquetbol, los cuales han sido utilizados para incentivar la actividad deportiva en el contexto educativo. Por lo que se plantea la utilización de los deportes alternativos en la educación física como una opción viable para desarrollar el trabajo en equipo y la cooperación, dejando de lado la tecnificación y el rendimiento deportivo (Barbero, 2000; Martínez Hita, 2018).

Por esto es importante implementar prácticas diferentes e innovadoras que promuevan la participación equitativa, la diversión y el desarrollo de habilidades sociales (Caldevilla & Zapatero, 2022) con el fin de contrarrestar las actitudes de desinterés que suelen manifestarse en los estudiantes con menor dominio técnico (Pliego, 2011; Rubiano, 2015). La orientación predominante hacia deportes convencionales puede conducir a procesos de especialización deportiva que, de acuerdo con el Ministerio de Educación (MEN 2019) contribuyen a la detección de talentos desde la escuela, ya que modifican la práctica del docente hacia la repetición mecánica de gestos deportivos y relegando la dimensión social a un segundo plano. Sin embargo, estudios realizados en España muestran que los deportes alternativos, aunque se encuentran dentro de los programas de estudio, cuentan con una ausencia de preparación, de material y de experiencia (Fierro et al., 2016).

Desde nuestra experiencia como practicantes docentes en la institución, observamos que las dinámicas de la clase de educación física tienden a reproducir un patrón donde la participación se concentra en los estudiantes con mayor habilidad motriz, mientras que quienes no se identifican con los deportes convencionales adoptan una postura pasiva, no necesariamente por desinterés, sino por la ausencia de alternativas que les permitan aportar al grupo desde sus propias capacidades. Esta observación inicial nos llevó a ampliar el diagnóstico más allá de la mirada del investigador, incorporando las voces de los docentes de Educación Física y los padres de familia. La triangulación resultante permite entender que las dificultades de convivencia y la fragmentación en los grupos de trabajo no son percepciones aisladas, sino una condición institucional reconocida por la comunidad educativa.

Desde el ámbito docente, las entrevistas a la profesora y al profesor exponen una tensión estructural entre el modelo de deporte convencional y la posibilidad real de que todos los estudiantes participen de manera significativa. Como señala la profesora, en los deportes de conjunto el número limitado de jugadores, la escasez de materiales y la disparidad de habilidades configuran una situación donde "el resto se sienta y juegan los que tienen que jugar (Análisis Docentes, 2026). Existe, por tanto, una conciencia profesional sobre cómo la

educación física tradicional suele priorizar el rendimiento técnico, dejando un vacío pedagógico para los estudiantes con menores habilidades motrices. En este sentido, los hallazgos sugieren que el Veltwoo no pretende irrumpir en un espacio vacío, sino ofrecer una tercera vía que integre la estructura reglamentaria del deporte con la naturaleza participativa del juego.

Por otro lado, la perspectiva de las familias refuerza la pertinencia de intervenir en estas dinámicas. El análisis de las entrevistas a los padres de familia revela una preocupación marcada por la falta de diversidad deportiva y la tendencia hacia una competitividad que deja en segundo plano a ciertos estudiantes. Un dato que destaca es que el 45,5% del discurso de los padres se concentra en la Valoración de la Cooperación, lo que demuestra que para las familias es prioridad el componente formativo por sobre el resultado físico o táctico (Análisis Padres, 2026). Los padres perciben la clase de educación física como un entorno de socialización donde, de no mediar una propuesta pedagógica clara, se pueden reproducir dinámicas que concentran la participación en unos pocos y afectan la emocionalidad de quienes quedan al margen.

Esta convergencia de visiones confirma que el diagnóstico que sostiene la Propuesta CoopAlternativa Veltwoo es sólido. Mientras el cuerpo docente identifica la necesidad de herramientas que sistematicen la cooperación en el aula, los padres de familia demandan un entorno escolar que priorice los vínculos sanos. En consecuencia, la carencia de una propuesta que equilibre la competencia con la unidad grupal representa un problema reconocido por los actores clave de la institución, validando la urgencia de una respuesta pedagógica que sea, ante todo, humana y contextualizada.

Pregunta Problema

¿Cómo la aplicación de la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo influye en la cooperación de los estudiantes de grado octavo del IED Rodrigo de Triana Sede A?

Justificación

En la sociedad, el deporte escolar constituye un espacio privilegiado para la integración y la construcción de comunidad, al permitir que estudiantes de distintos orígenes y habilidades compartan experiencias formativas comunes (Bernate et al., 2019). Asimismo, contribuye a fortalecer la confianza, la cooperación y la solidaridad, promoviendo hábitos saludables que trascienden la escuela y generan cambios positivos en el entorno social (Cortés-Murillo, 2023). De este modo, el deporte escolar se configura como una herramienta transformadora que articula la formación física, emocional y social en la experiencia educativa.

La creación, desarrollo e implementación de un deporte alternativo en el contexto escolar responde a la necesidad de diversificar las prácticas motrices tradicionales, ofreciendo propuestas pedagógicas que se ajusten a las dinámicas sociales actuales y a la diversidad presente en la escuela. Como señalan Caldevilla y Zapatero (2022) los deportes alternativos poseen dinámicas flexibles y fáciles de adaptar, lo que favorece que todos los estudiantes participen en condiciones equitativas sin que el nivel de habilidad motriz determine el grado de involucramiento en la actividad. En este sentido, un deporte alternativo como el Veltwoo se configura como una estrategia innovadora que prioriza la participación activa y la cooperación, ofreciendo a cada estudiante un rol significativo dentro del grupo independientemente de sus condiciones individuales.

Desde el eje cooperativo, la justificación del proyecto se sustenta en que el aprendizaje cooperativo ha demostrado ser un modelo pedagógico eficaz para potenciar no solo los objetivos motrices, sino también los sociales y emocionales dentro de la educación física (Casey & Goodyear, 2015). Por otro lado, Johnson et al. (1999) plantean que para que la cooperación funcione efectivamente se requieren cinco elementos estructurales: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, desarrollo de habilidades sociales y procesamiento grupal. La propuesta CoopAlternativa Veltwoo integra estos cinco elementos en el diseño mismo del deporte: la presencia simultánea de dos balones en juego genera una interdependencia estructural donde el éxito del equipo depende necesariamente de la coordinación entre todos sus integrantes, haciendo que la cooperación no sea un discurso impuesto desde afuera sino una condición inherente a la lógica del juego.

La pertinencia de centrar la propuesta en la cooperación se confirma con los datos del diagnóstico institucional. Como se expone en el planteamiento del problema, tanto docentes como padres de familia coinciden en que las actividades deportivas actuales no fomentan

activamente el trabajo cooperativo. Un docente de la institución en el área de la educación física reconoce que la aplicación del aprendizaje cooperativo en sus clases no es constante y depende de los objetivos del periodo académico, mientras que otro docente ha optado por sustituir los deportes por juegos para evitar que la competencia genere conflictos. Esta situación evidencia la necesidad de una herramienta pedagógica que sistematice la cooperación dentro de la clase de educación física, función que el Veltwoo está diseñado para cumplir.

De esta forma, el deporte alternativo es un recurso de desarrollo cognitivo y motriz que puede ser aprovechado dentro de la educación, ya que limitar el uso de nuevas prácticas y establecerse únicamente en lo estandarizado del deporte limita a su vez el desarrollo integral de las personas. El uso repetitivo de deportes tradicionales puede generar gran desinterés en el ámbito educativo (Fierro et al., 2016) lo cual afecta la predisposición hacia el aprendizaje y repercute significativamente en la formación cognitiva, motriz e incluso social de los estudiantes.

Desde una perspectiva de fortalecimiento del desarrollo motriz, la implementación de esta propuesta contribuye de manera significativa en edades escolares, etapa clave para la adquisición y consolidación de habilidades motrices básicas y específicas (Hernández Pérez, 2007). El deporte por sí solo promueve un aprendizaje y una formación integral en las personas (Córdoba Camacho et al., 2026) por lo que ampliar su influencia desde la escuela por medio de las propuestas alternativas puede resultar en una transformación social importante a corto, mediano y largo plazo.

Por lo cual, la implementación de un deporte alternativo de manera sistematizada como el Veltwoo permite estimular capacidades físicas, coordinativas y perceptivo-motrices, al tiempo que promueve el aprendizaje a través del juego, la cooperación y la exploración corporal. Así mismo, su carácter flexible y adaptable facilita la participación continua, disminuyendo el abandono temprano de la actividad física y fomentando hábitos saludables y duraderos con el movimiento.

Finalmente, este deporte alternativo se aprovecha como un medio didáctico en la transmisión de valores fundamentales de la formación ciudadana, tales como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y el juego limpio. Al priorizar la cooperación sobre la competencia excesiva, se favorece la construcción de hábitos saludables y estilos de vida activos desde la escuela, impactando no solo en el bienestar físico, sino también en el desarrollo social y emocional de las personas (Bernate et al., 2019).

Antecedentes

La revisión de antecedentes que se presenta a continuación tiene como propósito situar la propuesta CoopAlternativa Veltwoo dentro del panorama investigativo existente, identificando los avances, las tendencias y los vacíos que justifican la pertinencia del estudio. Dado que el proyecto articula tres ejes conceptuales: deporte escolar, deporte escolar alternativo y aprendizaje cooperativo. La búsqueda bibliográfica se organizó en torno a estas tres categorías, con el fin de rastrear cómo ha sido abordada cada una en la literatura académica y cuál es su grado de desarrollo en contextos educativos latinoamericanos e internacionales.

Los documentos recolectados para esta investigación suman un total de 207 fuentes consultadas, de los cuales 50 fueron seleccionados teniendo en cuenta que el rango temporal de publicación abarcó desde 1999 hasta 2026. Los criterios de exclusión aplicados fueron: temática no pertinente, contenido repetido e información irrelevante para los objetivos del estudio. Como resultado, se obtuvieron 12 documentos nacionales, 18 internacionales y 17 latinoamericanos, de los cuales se redactan 16 por mayor relevancia y mayor aporte teórico al proyecto. Las bases de datos utilizadas fueron Google Scholar, Dialnet, Redalyc, Scopus y ResearchGate, empleando como tesauros principales los términos deporte alternativo, deporte escolar, cooperación y aprendizaje cooperativo.

La revisión permite identificar tres tendencias que convergen en la fundamentación del proyecto. En primer lugar, los estudios sobre deporte escolar coinciden en que su valor formativo trasciende lo motriz y depende de una orientación pedagógica intencionada que priorice el proceso sobre el resultado competitivo. En segundo lugar, la literatura sobre deportes alternativos muestra que estas prácticas incrementan la motivación, diversifican la experiencia motriz y favorecen la participación equitativa, aunque su implementación real en las aulas sigue siendo limitada por la falta de formación docente y de materiales específicos. En tercer lugar, las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo evidencian que este modelo mejora tanto los objetivos sociales como los motrices dentro de la educación física, pero que su aplicación sistemática por parte de los docentes es infrecuente y suele confundirse con el simple trabajo en grupo.

Sin embargo, la revisión también revela un vacío significativo: son escasos los estudios que articulen simultáneamente los tres ejes: deporte escolar, deporte alternativo y aprendizaje cooperativo, dentro de una propuesta didáctica integrada. La mayoría de las investigaciones abordan el deporte alternativo como contenido curricular aislado o el aprendizaje cooperativo como metodología genérica, sin explorar las potencialidades que

surgen cuando ambos se diseñan de manera conjunta en un deporte creado específicamente para fomentar la cooperación. La propuesta CoopAlternativa Veltwoo se sitúa precisamente en este espacio, buscando aportar evidencia empírica sobre cómo un deporte alternativo, diseñado desde los principios del aprendizaje cooperativo, puede fortalecer las dinámicas de cooperación en el contexto escolar colombiano.

A continuación, se presentan los antecedentes organizados en tres subcategorías: Deporte Escolar, Deporte Escolar Alternativo y Aprendizaje Cooperativo. Para cada una se exponen seis estudios seleccionados por su relevancia y aporte teórico, describiendo sus principales hallazgos y señalando las conexiones con el presente proyecto.

Deporte Escolar

Barajas Pineda (2019) en su tesis doctoral sobre el deporte escolar curricular y extracurricular en México, recopila diferentes conceptos del deporte escolar y cómo este se ha desarrollado en un país latinoamericano. En primera instancia, se pueden sentar bases sólidas con Blázquez (1999) quien señala que el deporte escolar comprende las diferentes prácticas deportivas y actividades físicas que se realizan dentro del contexto educativo. En este sentido, incluye aquellas actividades desarrolladas durante la jornada o el entorno escolar como complemento a las clases de educación física, favoreciendo espacios de participación, recreación y formación integral de los estudiantes. Lo que genera un primer vistazo bastante integral de lo que constituye un espacio de deporte escolar.

El deporte escolar tiene dos miradas: dentro del periodo escolar es reconocido como deporte curricular, mientras que el deporte realizado por fuera del plan curricular de las instituciones se denomina extracurricular. Esto muestra que el deporte escolar no se puede encerrar únicamente en la escuela, porque tanto por dentro como por fuera se puede presentar para favorecer hábitos de la actividad física. Si bien el deporte escolar se puede encontrar en los espacios de educación física y abordar principios de esta, no son precisamente lo mismo, puesto que la educación física se basa en desarrollos motrices, pedagógicos y formativos, mientras que el deporte tiene una organización sistematizada que promueve el despliegue físico y mental, enfocado en la competitividad y la recreación (Barajas Pineda, 2019).

Lobo De Diego et al. (2023) en su estudio comparado sobre la función educativa del deporte escolar en España y Portugal, evidencian cómo se desarrolla el deporte en dos contextos diferentes, pero con una significativa recopilación de resultados de lo que se logra en el deporte escolar o educativo. Aplicando el deporte escolar en el espacio de educación física, se puede lograr un bagaje motriz y cultura deportiva en los estudiantes, sin dejar de lado que la formación deportiva lleva a la productividad y altos logros dentro del plan

curricular de la escuela. De esta manera, los participantes aprenden y mejoran habilidades motrices, las cuales podrían ser transferidas a otros contextos o situaciones (Lobo De Diego et al., 2023).

El deporte escolar ha llegado a promover la participación de estudiantes no solo en actividades deportivas curriculares, sino que es un promotor de que los mismos aumenten su participación en eventos extracurriculares. Por lo tanto, en todo sentido o dirección, el deporte escolar tiene incidencia en la vida de los escolares, porque potencia habilidades motrices y procesos cognitivos que aplican tanto en competiciones como en el día a día.

Salazar et al. (2018) en su artículo sobre el deporte escolar como estrategia de intervención pedagógica, presentan un panorama general del deporte escolar y la importancia que tiene el poder formar a los niños desde una parte correlacional y no competitiva, donde tengan una formación en valores. Se muestra cómo el deporte escolar debe ayudar a construir fortalezas en los niños y debe ser un espacio para socializar y divertirse. En este artículo se muestra una visión integral del deporte escolar, donde sobrepasa la actividad física y se relaciona con un pilar fundamental de la formación de los niños.

Los beneficios formativos del deporte no se relacionan solo con su práctica, sino que dependen de una orientación pedagógica intencionada, lo que implica una responsabilidad significativa para los docentes: moldeando las actitudes y valores de los estudiantes. En este sentido, el deporte escolar es un instrumento educativo y socializador de carácter formativo, que requiere de propuestas que incluyan líneas de acción concretas. Los profesores de educación física deberían poder combatir los vicios de la competitividad extrema y a su vez fomentar valores como el respeto, el autoconocimiento, la aceptación de limitaciones, la cooperación y el trabajo en equipo (Salazar et al., 2018).

Córdoba Camacho et al. (2026) en su revisión sistémica del deporte escolar en Boyacá, muestran al deporte escolar como un componente importante si se quiere lograr una formación completa en los estudiantes. Como se ha podido ver en múltiples estudios, favorece en gran manera el desarrollo físico, emocional y social de las personas. La verdadera importancia del deporte escolar no se refleja en la competitividad, sino en el rendimiento cognitivo que produce por medio de la práctica física estructurada del deporte.

Por esto, el escenario del deporte escolar tiene la capacidad de trascender a todas las demás áreas de desarrollo del ser humano. No se limita a las capacidades motrices o habilidades físicas, sino que el fomento cognitivo y social que se aborda desde el deporte hace parte inherente de la persona, sin importar en qué escenario se encuentre. Ramírez et al. (2004) sostienen que el deporte escolar no es solo juego: es una herramienta poderosa para

construir un futuro saludable y equitativo. En este sentido, tener un acceso equitativo al deporte puede reducir desigualdades sociales, además de promover valores de cooperación y respeto entre los jóvenes.

Lima et al. (2025) en su estudio sobre la percepción del apoyo y la experiencia deportiva positiva en jóvenes atletas, muestra al deporte y la escuela como algo que aporta profundidad y no solo una relación de apoyo para algunos programas específicos. La implementación del deporte escolar promueve la formación no solo de estudiantes en su etapa académica, sino que también puede orientar a muchos hacia una práctica institucionalizada. Todo esto depende de una experiencia positiva o negativa en el deporte escolar, las formas en que se presenta a los estudiantes y cómo estos se involucran en él.

Por esto, se requiere que la enseñanza del deporte se dé en un entorno de seguridad y confianza, para así fortalecer la autonomía y el ánimo de los estudiantes. Un estudiante en un espacio deportivo favorable puede descubrir y perfeccionar tanto sus habilidades físicas, como académicas y sociales en general. En este estudio, en Brasil las actividades deportivas extracurriculares en la escuela se reconocen como facilitadoras para el proceso de desarrollo de los niños y adolescentes. Puesto que, fortalecen sus cualidades personales para desenvolverse con seguridad en diversos contextos sociales.

Deporte Escolar Alternativo

Barbero (2000) en su artículo sobre los juegos y deportes alternativos en educación física, critica el enfoque tradicional de la educación física, que suele centrarse en deportes típicos, repetir técnicas y buscar resultados. Según él, esto reduce el interés y la participación de muchos estudiantes. También propone usar juegos y deportes diferentes para que las clases sean variadas y se puedan adaptar a distintos lugares y niveles; así, mayor cantidad de estudiantes podrían participar. Estos deportes son fáciles de practicar con materiales sencillos, promueven la cooperación y la igualdad, evitan la competencia exagerada y crean un ambiente ameno.

El autor aconseja dividir los juegos y deportes según el contexto para ajustar las reglas a cada grupo, fomentando la creatividad y el interés de los estudiantes, aunque no da muchos números, asegura que estas ideas mejoran el desarrollo físico, la formación personal y la participación en clase, estas propuestas no quitan importancia a los deportes de siempre, sino que dan nuevas opciones para aprender, donde el trabajo en equipo, la reflexión y la diversión ayudan a que todos se integren y participen.

Caldevilla y Zapatero (2022) en su revisión de quince estudios internacionales, analizan el impacto de los deportes alternativos en la educación física de secundaria. Su

argumento es que los deportes competitivos comunes pueden dejar fuera a algunos estudiantes y bajar su motivación; en cambio, los deportes alternativos en equipo impulsan la inclusión, la diversión y la participación de todos. Estos deportes no solo fomentan la actividad física, sino que también ayudan a desarrollar habilidades sociales como la cooperación, la empatía y el liderazgo. Además, reducen los estereotipos de género y favorecen un desarrollo completo a nivel físico, mental y social.

La revisión menciona deportes como Kin-Ball, Tchoukball, Ultimate y Colpbol, que tienen dinámicas flexibles y fáciles de adaptar para que todos los estudiantes participen de la misma manera, los autores terminan diciendo que usar estas prácticas puede cambiar la forma de enseñar educación física, haciendo que sea más participativa e inclusiva. También remarcan que es clave que los profesores tengan ideas nuevas y usen métodos que impulsen el trabajo en equipo y la participación de todos los estudiantes, para así lograr una educación completa e igualitaria.

Fierro et al. (2016) examinan cómo han cambiado los deportes alternativos y lo que pueden aportar a la educación física. Indican que, aunque se mencionan en los programas de estudio, rara vez se usan porque los profesores no tienen suficiente preparación, materiales ni práctica. Se señala que los deportes alternativos tienen juegos variados y normas que se adaptan bien, lo que ayuda a que todos participen y trabajen en equipo, promoviendo valores como la igualdad y la independencia. Deportes como el Kimball, el Tchoukball, el Frisbee o la Pentaca hacen que todos los estudiantes puedan jugar sin importar su nivel de habilidad.

Además, el artículo resalta que puede ser usado como herramienta para formar a los profesores y darles lo necesario para que puedan enseñar estos deportes alternativos. Al final del documento se menciona que los deportes alternativos van adquiriendo mayor importancia y pueden animar a los estudiantes si se usan junto con los deportes habituales para que eviten el aburrimiento y promover la participación de todos. También consideran que es fundamental que los profesores tengan ideas nuevas y estén listos para aprovechar los aportes que trae el aprender y practicar otros deportes, reflejado en el trabajo en equipo y en la dinámica socializadora.

González-Coto et al. (2022) presentan el RinGol, deporte sevillano creado en 2016 que busca que las clases de educación física sean más amenas e integradoras. Mezcla fútbol, baloncesto y rugby, pero con reglas fáciles y materiales sencillos para que los estudiantes cooperen y se sientan iguales, tengan el nivel que tengan. También destaca que este deporte anima a trabajar en equipo, a ser solidario y a entenderse con los compañeros, ayudando al desarrollo físico y personal.

Se menciona que el RinGol anima a los estudiantes a participar y a moverse gracias a lo novedoso y dinámico que es, al ser incluido en las clases, permite que pueda ser útil para los estudiantes e influir en su motivación, su estado de ánimo y también promueva un ambiente de respeto y compañerismo.

Martínez Hita (2018) sugiere que la educación física en las escuelas necesita un cambio, ya que los deportes de siempre a menudo resultan monótonos y dejan fuera a algunos estudiantes. Para que todos se involucren, propone incluir deportes diferentes, nuevos y modificados que sean sencillos, adaptables y diseñados para integrar a estudiantes con distintas capacidades o necesidades.

El autor subraya que estas ideas ayudan al desarrollo físico, mental y social, pues motivan a los estudiantes, fortalecen el respeto y la ayuda mutua y fomentan experiencias en grupo integradoras. Aparte, aconseja que los profesores cambien las reglas y los materiales según su situación, para asegurarse de que todos los estudiantes puedan participar. Así, la educación física se vuelve más activa, entretenida y práctica, respondiendo a lo que cada alumno necesita y favoreciendo su participación en las actividades del colegio.

Carrera Moreno (2016) plantea una educación física más activa y original, donde los estudiantes creen deportes cambiando las reglas, los materiales y las maneras de jugar. Este método busca dejar atrás la enseñanza de siempre, que se enfoca en la técnica y en repetir deportes conocidos. La idea es que el alumno sea el centro del aprendizaje, mientras el profesor lo guía.

Se espera que esta manera de trabajar incremente la participación impulse la responsabilidad y mejore las habilidades sociales, emocionales e intelectuales. Se sugiere, además, combinar deportes clásicos con los juegos creados por los estudiantes, consiguiendo así clases divertidas, donde todos se sientan incluidos y aprendan algo importante.

Aprendizaje Cooperativo

Johnson et al. (1999) brindan a los docentes recursos y bases teóricas para implementar o perfeccionar el aprendizaje cooperativo. Buscan sustituir el modelo tradicional de competencia e individualismo por uno de colaboración y trabajo en equipo que procure mejores resultados para todos. En este enfoque, el docente organiza y dirige el aprendizaje grupal, en lugar de solo dar información. Se sugiere usar este método entre el 60% y el 80% del tiempo de clase.

Según los autores, para que el aprendizaje cooperativo realmente funcione, hay cinco aspectos cruciales: los estudiantes deben percibir que su triunfo depende del éxito colectivo, cada uno debe hacer su parte, deben ayudarse entre sí, tienen que adquirir habilidades

sociales importantes (como liderazgo, comunicación y resolver problemas) y deben valorar cómo trabaja el equipo. Para desarrollarlo, muestran tres clases de grupos: los formales (que duran desde una hora hasta varias semanas) los informales (que se usan dentro de una clase) y los grupos de base (que son proyectados de un año en adelante).

García-Mas et al. (2006) exponen una nueva manera de entender el funcionamiento de los equipos deportivos, basada en la idea de cooperación deportiva como una alternativa a la teoría de la cohesión. Para comprobar este modelo, se elaboró el Cuestionario de Cooperación Deportiva (CCD). Un análisis factorial identificó cinco aspectos clave: dos relacionados con la predisposición (cooperación condicionada e incondicionada) y tres relacionados con la situación (cooperación con el entrenador, con los compañeros y fuera del campo). Los resultados mostraron que la cooperación en los equipos deportivos puede concebirse de dos modos: como una decisión lógica y como una forma personal y constante.

Para comprobar este modelo, se elaboró el CCD siguiendo un proceso de tres fases: primero, se crearon más de 200 preguntas; después, se redujeron a una quinta parte y luego a aproximadamente 20 con ayuda de expertos, hasta tener una versión final de más de 10 preguntas. La cooperación incondicionada fue lo más apreciado, mientras que la cooperación con los compañeros obtuvo la valoración más baja.

El estudio se realizó en universidades de España y México, involucrando a jugadores de deportes colectivos. Inicialmente, participaron casi 100 jugadores de fútbol y baloncesto y al final, fueron más de 100 jugadores de fútbol de competición, de aproximadamente 10 a más de 30 años y con una experiencia deportiva de cercana a los 10 años en promedio, de distintas categorías (desde infantil hasta semiprofesional). Los resultados mostraron que la cooperación en los equipos deportivos puede concebirse de dos modos: como una decisión lógica y como una forma personal y constante. Así mismo, la cooperación en el entrenamiento y la competición se considera parte de la predisposición a cooperar. Esto sirve de apoyo a los entrenadores, pues pueden identificar qué jugadores muestran una inclinación natural a cooperar, más allá de lo que sucede en el juego. Por último, los autores proponen investigar cómo los tipos de cooperación se relacionan con el rendimiento o el buen funcionamiento de los equipos deportivos.

Lara Villanueva (2005) propone un modelo educativo basado en el aprendizaje cooperativo, visto como una herramienta útil para fortalecer el Programa Institucional de Tutoría Escolar de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Desde una perspectiva constructivista e interaccionista, fundamentada en autores como Vygotski y Piaget, el modelo plantea que trabajar en grupos pequeños con

objetivos comunes ayuda a mejorar el aprendizaje, la interacción y la responsabilidad de cada integrante. La autora concluye que este modelo ayuda a atender la diversidad de estudiantes y a mejorar la calidad de la educación.

Este método se divide en cuatro fases: análisis de la situación, diseño del proceso formativo, regulación del aprendizaje y evaluación. Incluye cinco puntos clave: que los estudiantes sientan que su éxito está ligado al del grupo, evaluación grupal, apoyo mutuo, responsabilidad individual y uso de habilidades sociales. Aunque el proyecto estaba en sus inicios, el artículo resalta ventajas como el desarrollo de habilidades de comprensión, colaboración, enseñanza entre compañeros y la disminución de actitudes discriminatorias.

Este modelo surgió de una investigación realizada entre 2004 y 2006 en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en programas de Ciencias Sociales y Humanidades. Se centra en estudiantes universitarios en aulas grandes, de 50 a 70 estudiantes. Además, hay registro de resultados positivos con el aprendizaje cooperativo en universidades de países como España, Estados Unidos, Israel, Canadá, Australia, Argentina y Colombia. La autora concluye que este modelo ayuda a atender la diversidad de estudiantes y a mejorar la calidad de la educación, favoreciendo el desarrollo intelectual, social y personal. Para que esto se concrete, el profesor debe ser participativo y asistir en el aprendizaje, interviniendo con métodos que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, tanto individuales como grupales. De este modo, el aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar habilidades cognitivas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento crítico, estableciendo una educación más justa, participativa y eficaz.

Velázquez Callado (2015) examina qué hacen los profesores cuando usan aprendizaje cooperativo. La investigación indica que un aproximado del 20 % de los profesores encuestados no sabían qué era el aprendizaje cooperativo y cerca del 80 % lo confundía con juegos cooperativos o trabajo en grupo. Solo más del 30 % de los profesores que usan aprendizaje cooperativo aplican técnicas organizadas como el rompecabezas o el tutor entre iguales. El estudio se llevó a cabo con un cuestionario aprobado por expertos, con preguntas cerradas y semiabiertas, a casi 200 profesores de educación física en centros educativos españoles, sobre todo públicos (aproximadamente el 90 %). La mayoría enseñaba en Primaria (cerca del 70 %) luego en Secundaria (más del 20 %) con una edad media de 35 años y 10 años de experiencia.

Aunque los profesores que sí usan aprendizaje cooperativo lo consideran como una manera de mejorar la educación integral; que incluye tanto objetivos sociales como emocionales además de los preexistentes motores, en realidad suelen usarlo solo para

actividades específicas o para motivar a colaborar sin una planificación clara. Por ello, el autor propone la Co-Pedagogía, una intervención de cinco fases para enseñar a los estudiantes a cooperar de forma organizada y a usar la cooperación por sí mismos para aprender. La idea es modificar la forma de enseñar, dejando de ver el trabajo en grupo como algo simple para pasar a un proceso que use la cooperación como una habilidad clave para la vida.

Pliego (2011) aborda los cambios sociales actuales, donde las sociedades occidentales y las escuelas reflejan una mayor diversidad étnica y cultural. La autora sugiere que esta situación puede generar conflictos sociales, como la xenofobia o la intolerancia. Por ello, promueve el aprendizaje cooperativo como una estrategia para prevenir estos problemas y promover la inclusión en las aulas. La propuesta se complementa con Díaz-Aguado (1992, 1994) y Slavin (1980) quienes muestran cómo por medio de este aprendizaje se puede fomentar la tolerancia, la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, aumentar el rendimiento académico y mejorar las relaciones interpersonales. El aprendizaje cooperativo se entiende como un conjunto de métodos organizados donde los estudiantes colaboran en grupos pequeños con metas compartidas. Se basa en cuatro ideas clave; Positive interdependence: interdependencia positiva, Individual accountability: responsabilidad individual, Equal participation: participación equitativa, Simultaneous interaction: interacción simultánea (PIES). Estos principios buscan asegurar que todos participen activamente y evitar que el trabajo se reparta de forma desigual.

El aprendizaje cooperativo se realiza en tres etapas: primero, busca la unión del grupo; segundo, se usa el trabajo en equipo como una herramienta de enseñanza implementando técnicas como el rompecabezas denominado Jigsaw y tercero, se trabaja el equipo como algo que se debe enseñar, lo que desarrolla habilidades sociales de forma clara. Este enfoque ha funcionado en varios niveles educativos, desde primaria hasta la educación para adultos y en aulas con diversidad cultural y étnica, también el aprendizaje cooperativo se puede aplicar a cualquier tema y adaptar a cualquier tipo de alumno, convirtiéndose en una estrategia educativa importante en entornos diversos.

Objetivos

General

Fortalecer la cooperación mediante la aplicación de una propuesta didáctica basada en el deporte alternativo Veltwoo en los escolares de grado octavo del IED Rodrigo de Triana, Sede A.

Específicos

- Identificar el estado de cohesión y cooperación grupal en los estudiantes del grado octavo del IED Rodrigo de Triana, Sede A.
- Diseñar la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo para fortalecer la cooperación en los estudiantes de grado octavo del IED Rodrigo de Triana, Sede A.
- Implementar la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo para fortalecer la cooperación en los estudiantes de grado octavo del IED Rodrigo de Triana, Sede A.
- Analizar la influencia de la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo en la cooperación de los estudiantes de grado octavo del IED Rodrigo de Triana, Sede A.

Marco Conceptual

Deporte Escolar

El deporte en los colegios y la educación física siempre han ido de la mano, buscando fortalecer los vínculos sociales, culturales y necesarios para la educación. Al principio, la educación física se pensó para que los estudiantes fueran más sanos y disciplinados, mientras que el deporte escolar se creó para formarlos integralmente; por esta razón, el deporte escolar tomó ideas de la educación física y creó sus propios métodos para enseñar valores, trabajar en equipo y ver la competencia como algo que educa, no solo como una forma de ganar (Bernate et al., 2019). Esto se hizo más claro a partir de los años 50, cuando se evidenció que el deporte escolar podía ayudar a incluir a todos y a formar buenos ciudadanos (Llorente & López, 2019). Se convirtió con el tiempo, en una buena manera de responder a los cambios en la sociedad y en la educación: ya no se ve solo como un juego, sino como algo que ayuda a los niños y adolescentes a crecer en lo físico, mental y social.

En Colombia, el deporte escolar se hizo más fuerte gracias a los programas del gobierno que lo reconocieron como un derecho de los estudiantes. Esto permitió usar diferentes métodos y actividades que ayudaban a desarrollar no solo lo físico, sino también lo social, emocional y mental (Dueñas et al., 2016). Dentro del contexto normativo se encuentra la Ley 181 de 1995, la cual establece un marco legal para el desarrollo del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, lo que permite reconocer el deporte como un derecho social que debe ser garantizado. Así mismo, el MEN (2010) define el deporte escolar como la enseñanza de una práctica física con fines formativos y esto le da un lugar irrefutable dentro de los currículos escolares.

También dentro del MEN (2010) se plantean tres competencias específicas de la Educación Física, Recreación y Deporte (EFRD): las cuales son las competencias motrices, comunicativas y axiológicas. Desde la competencia motriz, se relaciona el acto motor con el pensamiento, el deseo y sentimiento relacionado con el mismo, el otro y con el entorno, de tal manera que se desarrollen capacidades y habilidades para la resolución de problemas motrices. Dentro de la competencia axiológica se promueve el fortalecimiento de acciones que impliquen la interacción a partir del movimiento, involucrando a la persona en una perspectiva abierta a lo comunitario.

Para definirlo en su totalidad, es importante mencionar que, por un lado, la educación física da las bases teóricas y prácticas, mientras que, por el otro, el deporte escolar es el lugar perfecto para ponerlas en práctica, enfocándose en objetivos específicos y enseñando a los estudiantes a cooperar y competir (Gutiérrez-Rosero, 2023). El deporte en la escuela ayuda en

la formación de los jóvenes más allá de lo físico: con la práctica deportiva los estudiantes se conocen mejor, aprenden a controlar lo que sienten y a aceptarse tal como son; aprenden valores como la constancia, la ayuda mutua y el respeto hacia los demás, aspectos que les sirven tanto en clase como en la vida (Bernate et al., 2019). En este punto se puede determinar que la clase de educación física sienta las bases técnicas y el desarrollo motriz, además de mejorar la atención y la memoria, pero el deporte escolar lleva todo esto a otro nivel, colocando a los estudiantes en situaciones donde se sienten parte del grupo y donde aprenden lecciones valiosas (Gutiérrez-Rosero, 2023).

Barajas (2019) bajo esta línea plantea que el deporte escolar es una práctica que se desarrolla dentro de la escuela o en edad escolar y que esta requiere de acciones concretas orientadas hacia la disminución de la competitividad extrema, fomentando valores como el respeto, el autoconocimiento, la cooperación y el trabajo en equipo. Por su lado, Salazar et al. (2018) profundizan sobre el potencial pedagógico que se desarrolla en el deporte escolar al plantear que sus beneficios formativos no dependen únicamente de la práctica, sino de una intención que moldea actitudes y valores en los estudiantes. Todo esto lleva a que el deporte escolar sobrepase el rendimiento físico y se convierta en un espacio de formación integral, donde el estudiante aprende a reconocerse, relacionarse y a construir sociedad.

Lobo de Diego et al. (2023) señalan que aquellos participantes de la práctica deportiva aprenden y mejoran habilidades motrices que pueden ser transferidas a otros espacios o situaciones. El deporte escolar puede tomar diferentes horizontes, permitiendo salir de la monotonía en las prácticas deportivas, lo que a su vez aumenta el bagaje motriz y la cultura deportiva en los estudiantes, mejora la productividad y genera altos logros dentro del plan curricular de la escuela. Lima et al. (2025) destacan que las experiencias deportivas dentro de la escuela pueden ser influyentes en el desarrollo de los jóvenes y niños, fortaleciendo la autonomía y la motivación. Sin olvidar que el deporte escolar suele ser la primera experiencia deportiva para los niños, por lo que su desarrollo debe ser seguro y de confianza, posibilitando el desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y sociales. Con el fin de desarrollar una herramienta poderosa para construir un futuro más saludable y equitativo (Ramírez et al., 2004).

Por otra parte, el deporte escolar también influye en la política, ya que se considera un derecho básico de los niños y adolescentes, al incluirse en programas como los Juegos Intercolegiados, que hacen que el deporte sea accesible y que motiven e impulsen la participación de todos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023). Esto puede dar como resultado un fortalecimiento de las relaciones sociales al ser partícipes de torneos y también puede

transformar factores como la violencia y el abandono escolar (Arboleda Machado & Galak, 2023). Con lo anterior se evidencia parcialmente que la educación física es clave porque asegura que los profesores estén listos y que las actividades sigan su curso, pero es en el deporte escolar donde se invierte más y donde se ve una forma de promover vidas activas y dar oportunidades para crecer como sociedad (Llorente & López, 2019).

Deporte Escolar Alternativo

Para entender el deporte actual, es importante analizar el deporte tradicional como una competencia reglada e institucionalizada. Según Robles et al. (2009) este modelo tiene técnicas estandarizadas y organizaciones jerárquicas que priorizan el rendimiento. El deporte tradicional ha sido la fuente de la disciplina y la técnica bajo normas estrictas, lo que puede producir solo la búsqueda del éxito a través de la repetición y también puede llegar a restringir la diversidad del movimiento. El contexto histórico de los deportes alternativos surge de una iniciativa proveniente de España en 1990, donde se organizan los primeros seminarios del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid, como respuesta a la necesidad de renovar la educación física escolar. Barbero (2000) explica que el INEF organizó estos encuentros porque el modelo competitivo tradicional no era funcional, pues excluía a muchos estudiantes por medio de eliminaciones apresuradas y estricta especialización.

Del año 2000 al 2010, se reconoce el valor educativo que tienen los deportes alternativos, mostrando los beneficios al aplicarlos: el tiempo activo de los estudiantes se duplica, se sustituyen los valores competitivos por los de cooperación, se reduce la deserción deportiva escolar y las relaciones sociales cambian dentro de la práctica (Hernández, 2007). Del 2010 al 2015, Fierro et al. (2016) relatan cómo las clases en España sufrieron transformaciones estructurales al hacer uso de materiales no convencionales y de la reorganización estratégica de los espacios, con lo que se aseguraba una participación equitativa con metodologías encaminadas a la colaboración sobre la confrontación, lo que aumentó la cohesión grupal y el disfrute general. De 2016 a la actualidad, las prácticas del deporte alternativo se encuentran asentadas y evolucionando, incluso muestra el crecimiento que tuvieron los deportes alternativos después de la pandemia: la práctica deportiva mejora el rendimiento académico, en los programas comunitarios se fortalecen los tejidos sociales, se ha hecho uso a nivel terapéutico para mejorar la salud mental y se ha fortalecido la formación docente en el tema (Sánchez, 2024).

Es así como los deportes alternativos se caracterizan por fomentar la participación, la transmisión de valores, la flexibilidad en sus reglas, e innovaciones en materiales y enfoque.

Dejando a un lado el énfasis en resultados competitivos, lo que los hace más atractivos para las personas que desean practicarlos (Rodríguez & Rodríguez, 2021). De esta forma, su importancia radica en cómo pueden contribuir diversamente al desarrollo de capacidades existentes y fomentando a su vez otras nuevas, favoreciendo los hábitos físico-deportivos. Así, se diseñan para escapar de la monotonía de metodologías tradicionales, priorizando el disfrute, la motivación, el juego y la socialización sobre el rendimiento, contribuyendo a su vez al desarrollo psicobiológico, recreativo e imaginativo (Arráez Martínez, 1995). Por otro lado, Barbero (2000) concluyó que este modelo no se rige por reglas fijas; prefiere una dinámica donde la libertad del movimiento y la recreación son más importantes que la técnica repetitiva. Hernández (2007) señala que los deportes alternativos aportan valor al transformar la rigidez en un espacio de cooperación y valores sociales.

Gracias a que los deportes alternativos están generalmente pensados para desarrollarse en espacios comunes dentro de las instituciones, la educación física resulta ser uno de los espacios que facilitan presentar y desarrollar prácticas de deporte alternativo. No obstante, es importante contar con un equipo docente que esté capacitado en la enseñanza de deportes alternativos y en cómo implementarlos en sus enfoques formativos (Martínez Hita, 2018). Por su lado Carrera (2016) menciona que implementar los deportes alternativos en espacios como el de educación física logra una formación integral en los estudiantes: sus competencias, aptitudes, actitudes, valores y conocimientos, para así desarrollarse en la sociedad a lo largo de la vida de forma completa y competente.

La implementación de deportes alternativos en educación física desarrolla la creatividad, interés e innovación en los estudiantes al permitir una adaptación acorde a sus necesidades, así mismo, constituyen un recurso privilegiado para fomentar la creatividad, la cooperación y el disfrute compartido (Barbero, 2000). Estos deportes modificados deben ser sencillos, adaptables y diseñados para integrar a estudiantes con distintas capacidades, necesidades o situaciones como xenofobia, intolerancia, interculturalidad, diversidad étnica y cultural que pueden ser abordadas también desde el aprendizaje cooperativo. A partir de esta realidad, se crea la necesidad de recursos que trasciendan la transmisión especializada en habilidades técnicas. Los deportes alternativos son reconocidos como un recurso pedagógico que amplía las posibilidades didácticas (Pliego, 2011).

Caldevilla y Zapatero (2022) Realizan una revisión de los deportes alternativos como Kin-Ball, Tchoukball, Ultimate y Colpbol, que tienen dinámicas flexibles y fáciles de adaptar para que todos los estudiantes participen de la misma manera, se plantea que usar estas prácticas puede cambiar la forma de enseñar educación física, haciendo que sea más

participativa e inclusiva. Se resalta la importancia de generar nuevas ideas y usar métodos que impulsen el trabajo en equipo y la participación de todos los estudiantes, para así lograr una educación más completa e igualitaria. Un ejemplo concreto es el deporte alternativo RinGol, que mezcla elementos del fútbol, baloncesto y rugby con reglas sencillas y materiales accesibles, favoreciendo la equidad y participación en la práctica deportiva escolar; su estructura fomenta la cooperación, la solidaridad, la comunicación entre compañeros y genera motivación ante una propuesta dinámica e innovadora (González-Coto et al., 2022). Asimismo, Rojo-Ramos et al. (2023) hacen una sistematización metodológica de los juegos cooperativos, evitando reglas que pueden generar exclusiones por error, e implementan las rotaciones constantes y generan dinámicas que permitan fortalecer el pensamiento creativo.

Con lo anterior se presenta el deporte alternativo Veltwoo como una forma de movimiento innovadora, sustentada en la cooperación y el dinamismo. Diferenciándose del modelo tradicional, Veltwoo no busca la perfección técnica como el camino para el aprendizaje ni tampoco requiere tener cierta cantidad de habilidades para ejecutar su práctica y esto permite que haya una participación real y continua (Sánchez, 2024). Al reducir la aplicación técnica, Veltwoo está promoviendo un desarrollo del movimiento donde integra la coordinación viso-manual, viso-pédica y el equilibrio, lo que permite que el participante se concentre en tomar decisiones y en cómo se adaptará a su entorno. Desde esta perspectiva, Veltwoo representa un proceso de aprendizaje donde el éxito se mide por la capacidad de adaptación, la interacción y el desarrollo personal.

Dando continuidad a lo anterior, una parte importante dentro del deporte alternativo Veltwoo son sus principios; estos recogen la parte didáctica, la cual explica cómo orientar el proceso de enseñanza y de organización y la parte pedagógica, que explica todo el proceso de por qué y para qué es la enseñanza del deporte.

Actividad Motriz Y Cognitiva

Los deportes alternativos priorizan movimientos que involucran todo el cuerpo de una manera coordinada, a diferencia de la tecnificación, que es la división de gestos dentro del deporte convencional. Robles et al. (2009) señalan que esta división técnica puede llegar a sacrificar la forma natural de moverse y que esto puede generar exclusión del 70% del alumnado no hábil y limitar su desarrollo integral. Fierro et al. (2016) profundizan en que el dinamismo global puede aumentar el tiempo dedicado a la práctica, donde se puede desarrollar la coordinación, la percepción espacial y el equilibrio en situaciones variables. Por último, la integración motriz reduce riesgos, fomenta la variedad y ayuda a recordar mejor lo

aprendido (Sánchez, 2024).

En Veltwoo, al introducir simultáneamente dos objetivos por cumplir, se crea una situación donde la atención se divide, la comunicación debe ser constante y el grupo empieza a ajustar tácticas y estrategias; no se establecen técnicas para jugar, sino que se va adaptando a lo que la práctica les presente. De esta forma, Veltwoo se ajusta a la idea de desarrollo motor integral que define a muchos deportes alternativos hoy en día.

Participación

Los deportes alternativos buscan que todos tengan una participación activa. Según Barbero (2000) la estructura tradicional lleva a la disminución del interés en los estudiantes y Hernández (2007) muestra que los deportes alternativos se pueden adaptar a la diversidad del grupo, lo cual elimina la competencia y permite que las reglas sean flexibles. Por su lado, Sánchez (2024) muestra algunos datos de que los deportes alternativos pueden llegar a aumentar la autoestima y la confianza de sus participantes sin importar su edad, género o habilidad y esto lleva a que la actividad dependa del compromiso de todos sin ningún tipo de jerarquías.

Veltwoo refleja esta idea al incentivar a todos los jugadores del equipo a participar de manera activa para mantener la continuidad del juego por medio de reglas como no correr con el balón en posesión o que todos deben jugar al menos 5 minutos. Como toda la práctica depende del compromiso de todos, se disminuye el individualismo y se fortalece la unión de grupo y, aunque la rivalidad sigue presente, por encima de ella hay una responsabilidad compartida, la cual es mantener una pelota y anotar la otra.

Flexibilidad Normativa

Los deportes alternativos usan materiales comunes y reglas que se pueden cambiar fácilmente según el grupo y el lugar donde se ejecute la práctica. Robles et al. (2009) analizan la rigidez de las reglas tradicionales y cómo los equipos pueden llegar a ser excluyentes por la complejidad técnica o por el uso de equipos oficiales. Por esta razón, Hernández (2007) destaca la habilidad pedagógica al usar objetos reciclados para estimular la imaginación motriz, igualmente, Sánchez (2024) señala que el aprendizaje es más efectivo y se ve reflejado de 5 a 10 minutos, mientras que en el deporte tradicional el aprendizaje llega después de 20 minutos; esto significa que se puede acelerar el aprendizaje adaptando las normas para que sean educativas y accesibles.

Aunque Veltwoo tiene reglas claras que aseguran la igualdad dentro de su diseño, se pueden hacer cambios para adaptarlo a diferentes etapas de aprendizaje. Al tener varios elementos, se puede mejorar la experiencia motriz y se puede comprender toda la estrategia

que gira en torno a él, es decir, que las reglas no solo organizan, sino que también enseñan.

Cooperación

Los deportes alternativos reestructuran la dinámica competitiva hacia objetivos compartidos que requieren que los participantes trabajen juntos y se comuniquen estratégicamente. Barbero (2000) explica ampliamente que el modelo tradicional a veces reduce todo a ganar individualmente y esto elimina la diversión y los valores sociales; sumado a ello Hernández (2007) quien desarrolla que la práctica de deportes alternativos valora los procesos formativos y esto genera en los participantes habilidades importantes para la vida. Por su lado, Sánchez (2024) habla del aumento de la satisfacción y del interés por el movimiento al ejecutar estas prácticas y adicionalmente se fomentan hábitos activos a largo plazo.

Veltwoo mantiene un sistema de puntuación y control de faltas que incentiva el trabajo con el otro; implica que internamente los jugadores se coordinen constantemente para que tomen posesión de los roles, se puedan comunicar y así la competencia se transforma en una herramienta para fortalecer las habilidades sociales, mentales y motrices en lugar de ser solo un resultado individual.

Proyección Deportiva

Los deportes alternativos han evolucionado desde una forma innovadora de enseñar hasta ser reconocidos formalmente; esto se ha dado porque históricamente ha surgido una necesidad en las aulas de romper con la rutina para poder recuperar la participación masiva (Barbero, 2000). Adicionalmente, Fierro et al. (2016) muestran que el progreso de estos deportes alternativos trae beneficios para la vida adulta, ejemplos de ello son el Kin-Ball o Korfbal, los cuales han formado sus propias federaciones y todo esto hace que los deportes alternativos se puedan integrar en el programa escolar, lo cual permite la inclusión y se relaciona con una forma moderna de educación física.

Actualmente, Veltwoo se encuentra en el proceso de construcción y evolución por el cual han pasado muchos deportes alternativos antes de ser consolidados. Este proceso cada vez está más cerca, pues el Veltwoo posee una base pedagógica y una conexión con principios de coeducación, adaptabilidad y desarrollo integral que lo proyecta hacia una consolidación más sólida.

Principios Pedagógicos Del Veltwoo

Desde la Universidad Internacional de Valencia (VIU 2023) los principios pedagógicos se estipulan como los requerimientos que se tienen en cuenta para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales consideran al estudiante desde lo físico e intelectual hasta

lo afectivo y social.

Coeducación. Dentro de la práctica deportiva Veltwoo, se busca desarrollar una participación de todos los involucrados, siguiendo la línea de Ainscow (2003) quien señala que se debe buscar asegurar la participación completa de todos los estudiantes, sin importar la diferencia que haya entre sus habilidades o características individuales.

Sentir Formativo. Dentro del desarrollo de la práctica deportiva, se estipulan las reglas de juego y condiciones de uso para cada pelota, las mismas buscan desarrollar un ambiente convivencial orientado al cuidado propio y del otro. Esto, como lo señaló Vargas et al. (2020). regula la conducta social, generando conductas de autorregulación y contribuyendo a mejorar la convivencia.

Unidad. El deporte presenta una práctica de carácter grupal, lo que significa que desde un inicio invita a desarrollar un reconocimiento del otro para acercarse al objetivo en común. Pero al incluir un juego en oposición, no solo debe reconocer a su equipo como unidad, sino también aprender a diferenciarlo del equipo contrario, invitando a unir acciones y, en términos de la tipología de equipos llegar a ser un grupo de cooperación oficial o profesional (Johnson et al.,1999).

Normatividad. Como toda práctica que busque tener un sentido, un enfoque, en el Veltwoo se estipulan reglas de juego y condiciones de uso para las dos pelotas con las que se juega, esto invita a ser parte de un sistema y un condicionamiento que permite desarrollar una formación convivencial hacia el cuidado mutuo y el desarrollo de responsabilidad social. Piaget (1969) plantea que el incumplir las reglas puede conllevar una afección tanto individual como directamente al equipo al que pertenece, logrando un desarrollo de moralidad y sentido de justicia.

En términos de Perrenoud (2004) el docente debe ser el mediador de aprendizaje y no solo un transmisor de contenidos. En el contexto del deporte, el docente es el juez de juego, quien asume la acción no solo de avisar cuando se realiza la falta, sino de abrir un espacio de explicación justificada de la falta.

Principios Didácticos Del Veltwoo

Los principios didácticos comprenden: el carácter educativo de la enseñanza, el carácter científico, la asequibilidad, la sistematización, la relación entre la teoría y la práctica, el carácter consciente y activo de los estudiantes bajo la guía del profesor, la solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos, la atención a las diferencias individuales dentro del carácter colectivo del proceso docente-educativo y el carácter audiovisual de la enseñanza (Couturejuzón, 2003).

Espacio Confiable. La práctica deportiva de carácter grupal requiere de espacios de confianza, en donde el jugador sienta ser parte para desarrollarse con seguridad. Johnson et al. (1999) señalan que mantener en un cuarto a un grupo de personas no los hace un grupo cooperativo, solo un grupo.

Cargos Sistematizados. Este deporte contiene un sistema de reglas, el cual interviene en el accionar de cada jugador y directamente en el resultado grupal. En este sentido, Johnson et al. (1999) plantean que la responsabilidad individual existe cuando se evalúan los desempeños de cada alumno y los resultados de la evaluación se transmiten al grupo.

Señal Grupal. En el desarrollo del juego se incentiva la práctica grupal, al tener un objetivo en común y dos pelotas por jugar al mismo tiempo. Se espera que esta práctica sea grupal y que promueva el éxito de los demás (Johnson et al., 1999).

Primeros Pasos. En un escenario donde se van a generar las primeras impresiones sobre la práctica del deporte, generar introducciones a su práctica de carácter grupal y cohesionador es necesario. Lo cual implica que los miembros del grupo deben saber cómo tomar decisiones y direcciones, creando un clima de confianza y comunicación para también poder manejar conflictos (Johnson et al., 1999).

Evaluación Grupal. Al final, el marcador de juego será quien determine qué equipo cohesionó mejor; aunque las aptitudes físicas son relevantes, la práctica está diseñada para ser de tres o más, lo que requiere de un reconocimiento del otro mayor al de sus cualidades físicas, las cualidades cognitivas y socioafectivas también entran en juego. En este sentido, la evaluación grupal tiene lugar relevante cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y mantienen relaciones de trabajo eficaces (Johnson et al., 1999).

Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se considera como la metodología que puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI (Johnson & Johnson, 2014) y esta metodología debería enseñarse desde la etapa infantil hasta la universitaria, con vistas a la formación crítica y responsable (Azorín Abellán, 2018). Este se basa en la distribución de grupos, los cuales tienen como propósito alcanzar objetivos de aprendizaje compartido. Por lo mismo, este método fomenta las relaciones sociales, habilidades afectivas y cognitivas por medio de pensamiento de orden, habilidades interpersonales, capacidad de escucha y habla coherente, mientras se crean nuevos conceptos desde las discusiones entre el grupo, teniendo en cuenta aspectos sociales como la empatía, el apoyo y el respeto (Casey & Goodyear, 2015).

El conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo es un proceso de preparación donde los profesores deben generar propuestas innovadoras. Velázquez Callado (2015) evidencia que, a pesar de los beneficios del aprendizaje cooperativo (desarrollo motor, social y emocional) solo un 36,2 % de los docentes lo utiliza, aun con más de diez años de experiencia.

Antes de avanzar, es pertinente definir qué es cooperar, desde la Real Academia Española (RAE), se encuentra como el acto de obrar juntamente con otro u otros para la desarrollar un fin en común. Lo que se traduce en unir acciones con otras personas para conseguir un objetivo en común; visto desde un ambiente académico o escolar, se puede interpretar como la asignación de tareas desde una previa conformación de equipos. Tal como plantean Johnson et al. (1999) “reunir a las personas en un salón hace un equipo, pero no a un equipo cooperativo” (p. 8). Se refiere entonces a la tipología de equipos para el aprendizaje cooperativo, en ella se plantea que los equipos de pseudoaprendizaje y grupos de aprendizaje tradicional, son equipos que no superan el rendimiento del trabajo individual; quiere decir que trabajarían mejor solos, ya que en el equipo de pseudoaprendizaje, aparentemente trabajan en equipo, pero serán evaluados de manera individual, por lo que se obstaculiza el aprendizaje del otro y en el grupo tradicional se mantiene el trabajo por asignación de tarea y la predisposición para compartir el conocimiento es mínima; muchas veces los integrantes más responsables se sienten explotados.

Mientras que, a partir de los grupos de trabajo de aprendizaje cooperativo y de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, ya se supera el trabajo que se desarrolla desde la individualidad, gracias a que el equipo tiene presente que su rendimiento va ligado al esfuerzo de todos. Desde el equipo de aprendizaje cooperativo se entiende que todos son responsables del aprendizaje individual y del compañero; su trabajo se basa en la reciprocidad y es donde se empiezan a desarrollar relaciones interpersonales y a coordinar sus metas. Desde el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, este es el grupo que cumple con todos los criterios de aprendizaje cooperativo; este se diferencia de los anteriores en cuanto al aumento de compromiso que se tiene entre los integrantes del grupo y el éxito de este, es decir, que se empiezan a formar otra serie de motivaciones o lazos interpersonales que generan un ambiente de confianza entre los mismos; sin embargo, este tipo de grupos de trabajo son escasos.

Johnson et al. (1999) son los referentes teóricos principales en el área del aprendizaje cooperativo, su modelo surge como una alternativa al modelo tradicional competitivo e individual y lo que proponen es una estructura colaborativa y de trabajo en equipo orientada a

objetivos que hagan que realmente funcione el aprendizaje cooperativo, Para esto plantean cinco principios:

1. Interdependencia positiva, que significa que desde el docente se debe plantear una tarea que una a los estudiantes, en donde se entienda que pueden hundirse o salir a flote juntos.
2. La responsabilidad individual y grupal, en la cual cada miembro debe asumir la responsabilidad de alcanzar el objetivo, siendo responsable de un escalón para llegar a la meta.
3. la interacción estimuladora, la cual define que para desarrollar sus objetivos deben estar cara a cara, lo cual incentive el apoyo mutuo, el respaldo y las felicitaciones entre los mismos.
4. La enseñanza de técnicas interpersonales y de equipo, la cual plantea que es indispensable enseñar mecanismos o prácticas que faciliten el trabajo en equipo, incentivando ambientes de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos, dimensión a la que Azorín Abellán (2018) agrega tres elementos: enseñanza activa, debate y participación y técnicas de escucha.
5. La evaluación grupal. Para poder desarrollar cada uno de estos principios, los autores proponen que se desarrollen tres tipos de grupos: los formales, los informales y los grupos base (Johnson et al., 1999)

Por otro lado, Velázquez Callado (2015) propone la Co-Pedagogía como una alternativa, presentando una intervención de cinco fases orientadas a enseñar a los estudiantes a cooperar de manera progresiva. Por otro lado, Fernández-Río (2017) propone el ciclo del aprendizaje cooperativo, el cual está estructurado para docentes que quieran implementar el modelo de forma progresiva y efectiva. El autor define el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico donde los estudiantes aprenden de ellos y con otros estudiantes, a través de la interacción y la interdependencia positiva. Esta propuesta se estructura en tres fases: la primera es la creación y cohesión de grupo; aquí se construye la confianza y se crean puentes para que la cooperación pueda ser posible. La segunda es presentar el aprendizaje cooperativo como un contenido a enseñar, donde los estudiantes aprenden a cooperar mediante actividades en parejas o con rompecabezas y la tercera lo convierte en un recurso para enseñar y aprender otros contenidos; este es el nivel más complejo de la estructura. Toda esta propuesta revela que ni los docentes, ni los estudiantes están preparados para acceder de manera inmediata a la cooperación y que esta solo se puede desarrollar llevando un proceso.

Como Johnson et al. (1999) propone la teoría y Velázquez Callado (2015) propone la

práctica, el autor Fernández-Río (2017) propone el ciclo del aprendizaje cooperativo, el cual combina la teoría y la práctica. Esta metodología, vista directamente desde la escuela, de acuerdo con autores como Lorente (2006) evidencia que la realidad es que en el sistema educativo la cultura de cooperación brilla más por su ausencia que por la presencia, predominando la competitividad, la jerarquización y la exclusión. A pesar de ello, el aprendizaje cooperativo aborda aspectos como: responder a las necesidades de todos y sentirse valorados, constituir un recurso para el profesor útil para abordar la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación para el aprendizaje y también permitir generar un ambiente de inclusión para el alumnado inmigrante.

Desde el modelo cooperativo, siguiendo la línea de que fue pensado para disminuir las brechas del aprendizaje en el aula mixta, se estipulan diferentes estrategias que desarrollan el modelo, como: Student Team Learning (STL) Teams-Games-Tournament (TGT) Rompecabezas Jigsaw, Learning Together (López & Acuña, 2011). Estas estrategias permiten que, dentro de la clase de educación física, como aspecto motriz, se desarrollen las habilidades básicas, condición física y salud; sin embargo, en el deporte su aplicación no es tan fluida, por lo que se utiliza el modelo cooperativo en combinación con otro. Desde el área social, el modelo desarrolla aspectos como aprender a escuchar, respetar turnos de habla, animar, fomentar el compromiso y la motivación, la responsabilidad por el aprendizaje de otros, el cuidado por los demás y la empatía; desde lo afectivo, el autoconcepto general, la apariencia física y la honestidad (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016).

Por último, es así como se identifica que la articulación que hay entre el aprendizaje cooperativo y los deportes alternativos es demasiado importante, porque los deportes alternativos crean las condiciones para que la cooperación ocurra de manera natural, esto se da mediante sus reglas flexibles, la facilidad de acceso a los materiales y su enfoque en la participación. Asimismo, el aprendizaje cooperativo aporta la estructura que garantiza que el trabajo en equipo no sea solo una actividad, sino un proceso formativo.

Marco Contextual

La institución tiene un enfoque orientado al desarrollo de estudiantes técnicos para la producción de su sociedad, ya que desde sus orígenes fue el segundo escenario educativo para la localidad, creado en 1983, impartiendo labores en salones comunales. Posteriormente, en 1995 se formaliza la institución con tres sedes: A, B y C, con sus infraestructuras físicas, orientándose hasta en la actualidad en proyectos estratégicos de rotación y ambientes de aprendizaje, formación en valores para la convivencia, líderes ecológicos y competencias laborales generales y específicas. Actualmente, se reconocen proyectos del año 2025 como: AulaRED, Proyecto Ambiental Escolar (PRAE): Transformando el Instituto Técnico Rodrigo de Triana en un modelo de sostenibilidad ambiental, entre otros.

Esta institución maneja jornada mañana (donde se está realizando la intervención) que inicia desde las 6:40 a. m. y finaliza a las 12:00 m., con un descanso de 30 minutos que se da entre las 10:00 a. m. y las 10:30 a. m. todos los días y jornada tarde de 12:30 p. m., hasta las 6:00 p.m. Esta institución posee para los estudiantes y funcionarios parqueadero de automóviles motorizados y no motorizados, lo que permite que gran parte de los estudiantes se transporte en bicicleta. El IED Rodrigo de Triana está ubicada en el sector de Kennedy, en el barrio Patio Bonito; esta localidad es reconocida por ser una de las más pobladas de Bogotá, con más de 1.200.000 habitantes (Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023). La población que recibe principalmente la institución, de acuerdo con su Plan Educativo Institucional (PEI) es de estrato uno y dos.

La sede A, ubicada en la Calle 38 No. 89-81 sur es una institución pública, la cual presenta una infraestructura amplia; esta infraestructura presenta dos canchas para múltiple práctica deportiva, las cuales están demarcadas para practicar baloncesto, fútbol ocho y voleibol.

En estos escenarios se imparten las clases de educación física y expresión corporal como los espacios académicos que brinda la institución para el desarrollo motriz. Estos tienen una duración de dos horas cada uno; quiere decir que los estudiantes en bachillerato tienen a la semana cuatro horas: dos horas de educación física y dos horas de expresión corporal.

Dentro del desarrollo de estas clases, de acuerdo con entrevistas abiertas a los profesores de las áreas afines, se encontró que desde la clase de educación física se aborda el desarrollo principalmente de las cualidades físicas por medio de ejercicios de fuerza y resistencia principalmente, sin olvidar los juegos tradicionales de Colombia. En el área de expresión corporal se desarrollan prácticas de bailes y coreografías para presentaciones y festividades que realiza el colegio durante el año escolar, relacionadas con temáticas

deportivas como el mundial de futbol, rumbo-dromos, entre otros.

En cuanto a la práctica deportiva, se informa que se priorizan el voleibol y el basquetbol, dejando de lado el fútbol, ya que es muy frecuente que se desarrolle esta práctica. El uso de otros deportes, según comentan los profesores, casi no se desarrolla por la falta de material en la institución. Finalmente, dentro de los eventos que realiza la institución para la práctica deportiva, se realizan Intercursos de fútbol, basquetbol y voleibol, aunque de basquetbol los grupos participantes son reducidos en comparación con los otros equipos. También se realizaban Intercolegiados, pero se dio una pausa por carga académica por parte de los encargados.

Marco Legal

El presente proyecto implementado en grado octavo en el IED Rodrigo de Triana Sede A, se tienen en cuenta las siguientes leyes, normativas y declaraciones para asegurar el cumplimiento de un proceso ético y transparente al realizar el desarrollo de la investigación con población escolar.

Ley 115 De 1994

La Ley General de Educación y dentro de su artículo 20 menciona que uno de los objetivos dentro de la educación básica secundaria es fomentar la práctica de los deportes, la participación y un adecuado uso del tiempo libre. Esta ley se aplicará al proyecto en tanto que se propone una intervención mediada por la práctica de un deporte innovador, se presentan nuevos escenarios deportivos, se amplían las opciones de deportes y expectativas.

Ley 1967 De 2019

La ley estipula al Ministerio del Deporte como mayor regulador del deporte, la educación física y el buen uso del tiempo libre. Dentro de sus artículos, el cuarto menciona las funciones y los objetivos que debe ejecutar y dentro de ellos se encuentra la promoción del deporte alternativo coordinado con las entidades competentes para su correcto desarrollo. Al implementar el proyecto en una entidad educativa, se permite dar a conocer la práctica deportiva alternativa y sus adecuaciones pertinentes para su correcto desarrollo en los ámbitos a utilizarse.

Ley 1581 Del 2012

La Ley de Protección de Datos Personales, esencial para el manejo de datos sensibles en menores de edad, a los cuales el Estado los protege frente a posibles riesgos. Para el presente proyecto, los datos recolectados serán exclusivamente para uso académico, no se compartirán con terceros como lo dicta la ley y se manejarán con precaución y prudencia.

Ley 12 De 1991

La ley aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño y menciona en algunos de sus artículos el derecho a la salud, lo que implica asegurar que la práctica deportiva sea segura para ellos; también menciona el derecho al descanso y al juego. Lo que se puede aplicar dentro del proyecto de investigación en la medida en que se van realizando las actividades, teniendo presente el cuidado de sí mismo y del otro, mientras se divierten.

Constitución Política De 1991

Dentro de la Constitución, en el artículo 15, se menciona el derecho a la intimidad y el buen nombre y a tener acceso a toda la información que se recolecte. Es por esto por lo que, dentro del proyecto, las imágenes, videos y otros recursos audiovisuales o datos en general se

usarán exclusivamente para la investigación y estarán disponibles para que los involucrados puedan consultarlos, actualizarlos y modificarlos.

Marco Metodológico

Enfoque De Investigación

El presente proyecto adopta un enfoque cualitativo, fundamentado en la necesidad de comprender los significados, interacciones y experiencias que los estudiantes y docentes construyen en torno a la cooperación durante la práctica de deportes alternativos. De acuerdo con Sampieri et al. (2014) la investigación cualitativa "se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones" (p. 9). El posicionamiento epistemológico implica que el interés investigativo no radica en la cuantificación de variables aisladas, sino en la interpretación de procesos situados en contextos educativos concretos.

La elección de este enfoque se justifica por tres razones fundamentales. En primer lugar, ofrece densidad descriptiva y comprensión de significados, al permitir construir descripciones ricas e interpretaciones que expliquen por qué ciertos estudiantes colaboran, cómo entienden sus roles y qué barreras o facilitadores encuentran (Monje, 2011). En segundo lugar, brinda flexibilidad metodológica, al autorizar el uso combinado de observación participante, entrevistas semiestructuradas y diarios de campo, instrumentos apropiados para captar procesos relacionales y cambios emergentes durante las intervenciones con deportes alternativos. Finalmente, posibilita la generación de conocimiento situado, que favorece conclusiones contextualizadas útiles para mejorar la práctica educativa localmente en lugar de buscar generalizaciones estadísticas alejadas del contexto escolar. (Alvarado & García, 2008).

Paradigma De Investigación

El paradigma interpretativo constituye el fundamento epistemológico del proyecto, al asumir que la realidad social es una construcción simbólica elaborada por las personas que la viven. Según Sampieri et al. (2014) "la realidad no se descubre ni se impone, sino que se interpreta a partir de los significados que los sujetos le atribuyen" (p. 10). Este paradigma parte del supuesto de que el conocimiento emerge del diálogo entre investigador y participantes, donde ambos construyen el sentido de las experiencias educativas.

Desde esta perspectiva, el enfoque interpretativo "se centra en la comprensión de los fenómenos educativos desde la perspectiva del sujeto que los vive, considerando sus contextos históricos, culturales y sociales" (Alvarado & García, 2008, p. 199). Aplicado a la educación física, el paradigma interpretativo posibilita explorar cómo los estudiantes perciben y resignifican la cooperación dentro de los deportes alternativos, reconociendo la multiplicidad de realidades que emergen en el aula.

Diseño De Investigación

De acuerdo con el propósito del estudio, se adopta el diseño de investigación-acción, el cual se orienta a comprender y transformar simultáneamente la realidad educativa. Latorre (2005) define la investigación-acción como un proceso reflexivo que busca generar cambios en la práctica educativa a través de la participación conjunta de los investigadores y los docentes, en ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión.

Este diseño se estructura en cuatro fases cíclicas que organizan el proceso investigativo. La primera fase, de diagnóstico, implica la identificación del estado inicial de la cooperación entre los estudiantes mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales. La segunda fase, de planificación, corresponde al diseño de la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo, articulando los principios del aprendizaje cooperativo con las dinámicas del deporte alternativo. La tercera fase, de acción, consiste en la implementación de las 15 sesiones de la unidad didáctica con los estudiantes de grado octavo. La cuarta fase, de reflexión, abarca el análisis de los datos recolectados, la evaluación del impacto de la propuesta y la formulación de conclusiones y recomendaciones.

Este modelo metodológico se ajusta al paradigma interpretativo, ya que promueve una comprensión situada del fenómeno y una transformación desde dentro del contexto, garantizando que las estrategias de cooperación implementadas estén basadas en la realidad diagnosticada y que la acción pedagógica se construya de manera continua hacia la meta de la transformación.

Modelo De Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo se concibe como modelo de enseñanza y aprendizaje desde Fernández-Río et al. (2021) donde los estudiantes aprenden y se desarrollan con, de y por otros compañeros, teniendo como principios claves la interacción y la interdependencia positiva dentro de subgrupos de trabajo conformados del total de estudiantes. De esta forma, estudiantes y docentes actúan como Co-Aprendices en el proceso educativo. Este enfoque surge de la idea de que el aprendizaje no ocurre de forma aislada, sino que es potenciado cuando los estudiantes comparten entre sí objetivos comunes, comprometiéndose de manera recíproca para alcanzar el éxito individual y colectivo.

Por lo cual, el modelo supera los enfoques tradicionales competitivos e individualistas, promoviendo un contexto en que la motivación se fortalece cuando el logro grupal lleva también al éxito personal. Dentro de esto, la cohesión social actúa como condición para que se produzca un aprendizaje significativo. De esta forma, el desarrollo individual se potencia en la zona de desarrollo próximo gracias al apoyo mutuo,

enriqueciendo los procesos cognitivos a través de interacciones positivas entre pares.

Para la correcta implementación del modelo dentro del área educativa, se presentan los cinco elementos que se requieren a la hora de desarrollar el modelo satisfactoriamente:

1. Interdependencia positiva: Los estudiantes necesitan unos de otros para lograr metas compartidas, esto implica que el éxito personal está vinculado al éxito grupal y fomenta un ambiente donde los estudiantes reconocen que necesitan cierto apoyo y que necesitan dar colaboración a sus compañeros para lograr esas metas propuestas.
2. Interacción cara a cara estimuladora: Para este principio es fundamental el apoyo y el ánimo que se dan entre compañeros; aquí es donde entra el poderse explicar, el poder compartir recursos, el dar retroalimentación constante, el construir de manera constructiva entre ellos. Este tiempo de interacción permite construir un ambiente de aprendizaje positivo y esto potencia la forma en la que se valora la diversidad de opiniones y simultáneamente permite el crecimiento individual y colectivo.
3. Responsabilidad individual: En esta etapa, cada estudiante se responsabiliza de lo que le corresponde hacer y esto hace que la distribución de las tareas sea equitativa y que no estén realizando todo el conjunto de tareas unos pocos individuos.
4. Despliegue de habilidades sociales: Está enfocada en mejorar las habilidades básicas de comunicación, respeto y empatía que deben estar presentes frente al trato hacia el otro. Durante el proceso, se incentiva a los estudiantes a desarrollar una escucha activa, también a expresar sus ideas de una manera clara y coherente y en caso de presentarse algún conflicto, que lo puedan solucionar de una manera constructiva.
5. Procesamiento de grupo: Cada equipo dedica tiempo para evaluar el proceso de trabajar juntos y dialogar sobre posibles mejoras que puedan implementar, sea en la actividad que están desarrollando en ese momento o para futuras actividades, Este tipo de reflexión permite que los estudiantes aprendan de sus experiencias y mejoren sus habilidades de trabajo en equipo.

Población Y Muestra

La población del presente estudio está constituida por los estudiantes del IED Rodrigo de Triana Sede A, ubicado en el sector de Kennedy, localidad de Patio Bonito, en la ciudad de Bogotá, Colombia. La institución atiende principalmente población de estratos socioeconómicos uno y dos, en jornada mañana y tarde.

Para este proyecto investigativo, por la protección de datos personales y la ley de infancia y adolescencia se determina que el nombre de cada uno de los estudiantes participantes sea cambiado y en ninguna parte del documento se puedan encontrar sus nombres reales, esto

con el fin de proteger sus identidades.

La muestra fue seleccionada de manera intencional o por conveniencia, criterio coherente con el enfoque cualitativo del estudio (Sampieri et al., 2014). Se conformó por los estudiantes de grado octavo que participan en las clases de Educación Física y Expresión Corporal, quienes disponen de cuatro horas semanales destinadas al desarrollo motriz dentro del plan curricular de la institución.

Los criterios de inclusión fueron: (1) estar matriculado en el IED Rodrigo de Triana Sede A durante el período académico 2025-2026, (2) contar con el consentimiento informado firmado por el acudiente legal y (3) participar de manera voluntaria en las sesiones de intervención. Como criterios de exclusión se establecieron: (1) presentar condiciones médicas que impidan la práctica deportiva documentadas por profesional de salud y (2) no contar con autorización del acudiente.

Técnicas E Instrumentos De Recolección De Información

Para la recolección de datos se emplean tres técnicas cualitativas complementarias que permiten triangular la información obtenida y fortalecer la validez del estudio: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios de campo. Cada instrumento fue diseñado atendiendo a criterios de claridad, relevancia, coherencia y será sometido a un proceso de validación por expertos antes de su aplicación en la población, con el propósito de asegurar el rigor metodológico requerido en investigaciones cualitativas en entornos educativos.

Entrevistas Semiestructuradas Y Entrevistas Diagnostico

Las entrevistas semiestructuradas constituyen el primer instrumento de recolección de información. De acuerdo con Sampieri et al. (2014) este tipo de entrevista se basa en una guía de preguntas o asuntos que permite generar preguntas adicionales con el fin de precisar conceptos u obtener más información. Se aplicarán en cuatro momentos: al inicio del proceso entrevistas diagnósticos a docentes y padres de familia y entrevistas semiestructuradas iniciales a estudiantes y al finalizar entrevista semiestructurada de cierre a estudiantes.

Las preguntas se construyeron bajo los criterios generales de deporte, deporte alternativo y cooperación, enfocados en las siguientes dimensiones: disfrute, motivación, trabajo en equipo, juego en equipo, deportes alternativos y comunicación. El protocolo de aplicación sigue las recomendaciones de Sampieri et al. (2014) al tener en cuenta los siguientes aspectos: selección de población según los lineamientos de la problemática, planificación de la intervención, uso de herramientas de registro (grabadoras de audio, libretas de apuntes) con el correspondiente consentimiento informado, desarrollo en un lugar familiar para el entrevistado y formulación de preguntas abiertas y neutrales en orden

progresivo (de lo sencillo a lo complejo, luego a lo sensible y preguntas de cierre).

Figura 1

Esquema de preguntas para entrevistas semiestructuradas

Preguntas Diagnostico Padres	Preguntas Diagnostico Profesores	Entrevistas Iniciales Estudiantes	Entrevistas Finales Estudiantes
¿Según lo que su hijo/a le cuenta, que tipo de prácticas deportivas se realizan en la institución?	¿Con que objetivo utiliza el deporte en sus clases?	¿Qué has aprendido sobre ti mismo al trabajar en equipo o participar en juegos colectivos?	¿Crees que las fortalezas individuales realmente enriquecen el trabajo en grupo?
¿Identifica en su hijo/a algún elemento que genere más motivación hacia la práctica deportiva?	¿Cómo orienta a los estudiantes para que valoren el trabajo colectivo más que los resultados y/o la competitividad?	¿Podrías contar una experiencia o momento significativo al trabajar en equipo dentro de un deporte?	Ahora que conoces los grupos cooperativos ¿crees que funcionan en cualquier deporte de conjunto?
¿Ha practicado deportes diferentes al fútbol baloncesto voleibol con su hijo, si es así podría contar una experiencia significativa?	¿Qué estrategias utiliza para mantener la motivación en los estudiantes, considerando la diversidad de intereses y habilidades deportivas?	¿Qué elemento crees que es esencial para que un grupo funcione bien como equipo dentro de un juego o competencia?	¿Después de conocer otro deporte alternativo, crees que la práctica de ellos es importante?
¿Desde su perspectiva, las actividades deportivas en el colegio permiten que todos los estudiantes participen sin importar sus habilidades?	¿Cómo identifica si sus estudiantes están motivados durante la práctica deportiva?	¿Sientes que todos tus compañeros tienen oportunidad de participar y aportar en las actividades deportivas, que haces cuando no es así?	Durante la práctica del Veltwoo ¿llegaste a sentir motivación y/o trabajo en equipo?
¿Considera que las actividades deportivas fortalecen el trabajo en equipo y ayuda a relacionarse con otros, de qué manera?	¿Qué acciones implementa para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su nivel de habilidad o condición física, se sientan incluidos?	¿Qué te motiva a participar activamente en las clases de educación física, incluso cuando no se trata de tu deporte favorito?	¿Qué elementos te motivan a participar en el deporte alternativo Veltwoo?
¿Desde su punto de vista, cree que las actividades deportivas del colegio fomentan más la cooperación y el trabajo en grupo o la competencia entre estudiantes, explique de qué manera?	¿De qué manera los deportes alternativos pueden contribuir al trabajo en equipo y a la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades motrices?	¿Consideras que la práctica deportiva en el colegio es variada, que deportes se practican más?	¿Qué elementos consideras como positivos al practicar el deporte alternativo Veltwoo?
¿Sabe usted si donde estudia su hijo se practican deportes diferentes al fútbol baloncesto o voleibol, si es así cuáles?	¿Conoce el aprendizaje cooperativo, como lo aplica en sus clases?	¿Cuál es el deporte que más te gusta y por qué te gusta?	¿Qué es lo que más te gusta del deporte alternativo Veltwoo?
¿Qué pasa por su mente cuando escucha hablar del aprendizaje cooperativo?	¿Has incorporado deportes alternativos en tus clases? ¿Cuáles y con qué propósito?	¿Qué opinas de los deportes alternativos (como ultimate, frisbee, kin-ball o slackline), has practicado alguno?	¿Consideras que la práctica Veltwoo debería añadirse a un espacio escolar o ser practicada en otros escenarios?
¿Cree que la cooperación es importante y puede ejecutarse individualmente o es necesario combinarla con otras habilidades para que funcione?	¿Cómo describiría la actitud y el nivel de participación de sus estudiantes cuando se desarrollan actividades basadas en deportes alternativos?	Si has practicado deportes alternativos, ¿te han gustado?	¿Continuarías practicando el deporte alternativo Veltwoo?
¿Conoce o a escuchado en algún lado sobre el deporte alternativo Veltwoo, si su respuesta es sí, que sabe sobre él?	¿Conoce o a puesto en práctica el deporte alternativo Veltwoo?	¿Has practicado o escuchado sobre el deporte alternativo Veltwoo?	¿Qué aprendiste sobre la cooperación y sobre el deporte alternativo Veltwoo?

Grupos Focales

Los grupos focales constituyen la segunda técnica de recolección. Según Aigner (2011) son una técnica de investigación cualitativa que reúne a un grupo pequeño de entre 6 y 12 personas para desarrollar una conversación sobre un tema específico bajo la guía de un moderador, permitiendo conocer opiniones y experiencias mientras se observa la actitud de los participantes a lo largo de la reunión.

Dentro de la investigación, los grupos focales se organizan siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo, buscando fortalecer la identidad grupal desde el inicio hasta el final del proceso. Se desarrollarán tres sesiones de grupos focales a lo largo de la implementación, tomando espacio dentro de cada sesión de intervención para abordar una o dos preguntas orientadoras que permitan evidenciar, desde las experiencias personales de los participantes, cómo viven la práctica y cómo pueden extrapolarla a áreas ajenas a la institución, como sus hogares o espacios de ocio.

Diarios De Campo

Los diarios de campo constituyen el tercer instrumento de recolección de información del estudio. Permiten registrar de manera sistemática las observaciones, reflexiones e

interpretaciones del investigador durante cada sesión de intervención. Su uso resulta fundamental en el diseño de investigación-acción, pues facilita la documentación del proceso reflexivo continuo que caracteriza este tipo de diseño (Latorre, 2005).

En cada sesión se registraron los siguientes aspectos: las interacciones observadas entre los estudiantes durante las dinámicas del Veltwoo, el nivel de participación y cooperación percibido por el investigador, las dificultades emergentes en la comprensión de las reglas y la coordinación grupal, los comportamientos de liderazgo o aislamiento, las expresiones emocionales visibles entusiasmo, frustración, desinterés y las reflexiones del investigador sobre el desarrollo de la práctica en relación con los objetivos de la unidad didáctica.

Los diarios se estructuraron en un formato estandarizado que incluyó: fecha y número de sesión, fase de la unidad didáctica correspondiente, objetivo de la sesión, descripción de las actividades realizadas, observaciones sobre la dinámica grupal, registro de incidentes significativos y reflexiones del investigador. Este formato permitió mantener la coherencia del registro a lo largo de las quince sesiones de intervención y facilitó la posterior codificación en Atlas Ti.

El análisis de los diarios de campo permitió identificar patrones de comportamiento que complementaron los datos de las entrevistas y los grupos focales. Mientras que las entrevistas capturan las percepciones verbalizadas por los participantes, los diarios documentan las conductas observadas en tiempo real, lo que posibilita la triangulación metodológica entre lo dicho y lo hecho. Por ejemplo, la categoría de comunicación grupal que emergió con fuerza en las entrevistas posteriores fue también una de las conductas más registradas en los diarios, donde se documentaron situaciones concretas en las que los estudiantes pasaron de la comunicación desorganizada (gritos, llamados individuales) a formas más estructuradas de coordinación (señales, asignación de roles, acuerdos tácticos).

Asimismo, los diarios permitieron documentar la progresión temporal de las dinámicas cooperativas a lo largo de las fases. En las primeras sesiones, el registro consigna una tendencia marcada hacia el juego individual y la dificultad para gestionar dos balones simultáneamente. A partir de la tercera fase, los diarios evidencian un desplazamiento hacia la asignación espontánea de roles y la aparición de estrategias grupales no indicadas por el docente, lo cual es consistente con lo reportado por los estudiantes en los grupos focales cuando mencionan que como se desarrolla un rol específico dentro de la práctica, así como sus desplazamientos tácticos y planteamiento estratégico. Esta convergencia entre la observación directa del investigador y el testimonio del participante fortalece la credibilidad

de los hallazgos.

Cabe señalar que los diarios de campo, al ser un instrumento de registro subjetivo, presentan la limitación inherente de depender de la perspectiva del investigador. Para mitigar este sesgo, los registros fueron compartidos periódicamente entre los cuatro integrantes del equipo investigador, contrastando las observaciones individuales y generando consensos interpretativos. Esta práctica de triangulación entre investigadores contribuyó a la fiabilidad del instrumento. (Anexo 1)

Consideraciones Éticas

El desarrollo de la investigación se rige por los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) adaptados al contexto de investigación educativa no invasiva. Se garantiza el respeto por la dignidad y el bienestar de los participantes, el riesgo mínimo dentro del proceso investigativo y el uso de consentimientos informados de manera clara y oportuna. Esta declaración está enfocada en las conductas y lineamientos que se deben tener en cuenta al momento de hacer investigaciones con seres humanos, enfocada en el área de la salud y la medicina. Aunque su estructura es aplicable a proyectos investigativos con seres humanos no médicos y no invasivos, los parámetros que se deben tener en cuenta son: respetar la dignidad y el bienestar, garantizar el riesgo mínimo dentro de todo el proceso investigativo y hacer uso de los consentimientos informados de manera clara y oportuna.

Adicionalmente, se atiende a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales, garantizando que los datos recolectados sean de uso exclusivamente académico, no se compartan con terceros y se manejen con precaución y prudencia. Las imágenes, videos y demás recursos audiovisuales o datos serán utilizados exclusivamente para la investigación y estarán disponibles para que los involucrados puedan consultarlos, actualizarlos o solicitar su modificación, conforme al artículo 15 de la Constitución Política de Colombia de 1991, para mantener rigor en la protección de datos, los nombres de los participantes fueron cambiados por seudónimos.

Se reconoce que, al tratarse de una práctica deportiva, existe un riesgo inherente de afecciones físicas, por lo cual se implementa un consentimiento y un asentimiento informado específico el cual es válido únicamente si está firmado por el tutor legal del menor, este detalla las posibles contingencias (Anexo 1). Cada sesión de intervención cuenta con el acompañamiento del profesor a cargo de los estudiantes.

El proyecto fue sometido a validación por el comité de ética de la universidad pedagógica nacional, adicional las preguntas para las entrevistas pre y post y el deporte

alternativo Veltwoo también fueron sometidos a un proceso de validación de experto.

Este proceso se basa en lo que menciona Hernández-Nieto (2002) el cual define un Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) el cual involucra una validación mixta donde establece un porcentaje y también establece una interpretación. Estos resultados se derivan a partir de la validación de entre 3 o 5 personas expertas para este caso, expertos en deportes colectivos, alternativos, cooperativos, bien sea por implementación o por indagación. El proceso de validación se realizó con 5 profesionales con maestría o doctorado y 8 profesionales en proceso maestrante, pero siguiendo los lineamientos del autor se tomaron solo a los profesionales con maestría y/o doctorado 5 y 3 respectivamente. Con estas claridades el procedimiento general se hace de la siguiente manera:

1. En el formato de validación se establece una escala de valoración y esta se ubica para cada ítem.
2. Luego se calcula el promedio de respuesta por cada ítem
3. Posterior a eso se calcula el coeficiente inicial, el cual es el resultado de dividir la media con el valor máximo que se podía sacar. Ejemplo en una escala de Likert de 1-5 se dividiría entre 5
4. Luego se determina el error por concordancia, esto se realiza dividiendo uno entre la cantidad de jueces y el resultado se eleva a la cantidad de jueces.
5. Luego se establece el coeficiente corregido el cual es el resultado de restar el coeficiente inicial con el error de concordancia
6. Por último, se suman y se promedian todos los resultados corregidos recogidos de los ítems y esto da como resultado el coeficiente de contenido de validez total.

Todo este proceso lleva a un resultado numérico con una interpretación cualitativa que permite entender que nivel de validación obtuvo el instrumento de entrevistas pre y post, también qué nivel de validación obtuvo el deporte alternativo Veltwoo.

Tabla 1

Coeficiente de validez de contenido

% CVC	Interpretación
< 0,40	Inaceptable
0,41 a 0,60	Muy baja
0,61 a 0,70	Baja
0,71 a 0,79	Buena
> 0,91	Excelente

Nota. Adaptado de Instrumentos De Recolección De Datos En Ciencias Sociales Y Ciencias Biomédicas (p. 149) por Hernández-Nieto, 2002, Universidad de los Andes.

Figura 2

Coefficiente de contenido de validez deporte alternativo Veltwoo

Ítems	Jueces					Total de jueces	Promedio de respuestas por ítem	Coeficiente inicial	Error por concordancia	Coeficiente corregido
	1	2	3	4	5					
Historia	3	4	5	3	4	5	3,8	0,76	0,0003	0,7597
Principios	3	3	3	4	4	5	3,4	0,68	0,0003	0,6797
Reglamentación	4	3	4	4	4	5	3,8	0,76	0,0003	0,7597
¿Cómo se juega?	3	4	5	4	5	5	4,2	0,84	0,0003	0,8397
Deporte alternativo	4	5	4	4	5	5	4,4	0,88	0,0003	0,9797
Eventos	4	5	5	4	5	5	4,6	0,92	0,0003	0,9197
Coefficiente de contenido de validez total	0,97					Interpretación del CVC			Excelente	

Nota. El presente es el resumen del procedimiento numérico descrito anteriormente; sirve como guía métrica para la interpretación cualitativa del nivel de validez de cada ítem sobre el deporte alternativo Veltwoo.

Figura 3

Coefficiente de contenido de validez instrumentos pre y post

Ítems	Jueces			Total de jueces	Promedio de respuestas por ítem	Coeficiente inicial	Error por concordancia	Coeficiente corregido
	1	2	3					
Instrumento pre								
¿Qué has aprendido sobre ti mismo al trabajar en equipo o participar en juegos colectivos?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Podrías contar una experiencia o momento significativo al trabajar en equipo dentro de un deporte?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Qué elemento crees que es esencial para que un grupo funcione bien como equipo dentro de un juego o competencia?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
¿Sientes que todos tus compañeros tienen oportunidad de participar y aportar en las actividades deportivas, que haces cuando no es así?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Qué te motiva a participar activamente en las clases de educación física, incluso cuando no se trata de tu deporte favorito?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Consideras que la práctica deportiva en el colegio es variada, que deportes se practican más?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Cuál es el deporte que más te gusta y por qué te gusta?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
¿Qué opinas de los deportes alternativos (como ultimate, frisbee, kinball o slackline), has practicado alguno?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
Si has practicado deportes alternativos, ¿te han gustado?	1	5	5	3	3,7	0,733	0,036	0,697
¿Has practicado o escuchado sobre el deporte alternativo Veltwoo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
Instrumento post								
¿Crees que las fortalezas individuales realmente enriquecen el trabajo en grupo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
Ahora que conoces los grupos cooperativos ¿crees que funcionan en cualquier deporte de conjunto?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
¿Después de conocer otro deporte alternativo, crees que la práctica de ellos es importante?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
Durante la práctica del Veltwoo ¿llegaste a sentir motivación y/o trabajo en equipo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Qué elementos te motivan a participar en el deporte alternativo Veltwoo?	3	5	5	3	4,3	0,867	0,036	0,831
¿Qué elementos consideras como positivos al practicar el deporte alternativo Veltwoo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Qué es lo que más te gusta del deporte alternativo Veltwoo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Consideras que la práctica Veltwoo debería añadirse a un espacio escolar o ser practicada en otros escenarios?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Continuarías practicando el deporte alternativo Veltwoo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
¿Qué aprendiste sobre la cooperación y sobre el deporte alternativo Veltwoo?	5	5	5	3	5,0	1,000	0,036	0,964
Coefficiente de contenido de validez total	0,911			Interpretación del CVC			Excelente	

Nota. El presente es el resumen del procedimiento numérico descrito anteriormente; sirve como guía métrica para la interpretación cualitativa del nivel de validez de cada ítem sobre los instrumentos pre y post.

Propuesta Didáctica

Introducción

Utilizar objetos o dinámicas novedosas con los participantes puede llegar a incentivar su curiosidad y, por lo mismo, su participación. Por ello, la implementación del Veltwoo puede llegar a incentivar la participación de los estudiantes de octavo grado en las intervenciones y de esta manera fortalecer la cooperación entre ellos. Ahora bien, Veltwoo, como se ha venido señalando, es un deporte en construcción. Se compone de un juego que establece dos pelotas para su desarrollo: una de ellas se denomina Pelota por Tierra (PT) y la otra es Pelota por Aire (PA). Como se puede deducir, una pelota se juega por el piso principalmente, ya que se juega solo con los pies y extremidades inferiores y la otra pelota se juega con las manos principalmente por el aire sin tocar el suelo.

Se juega en una cancha con dos arcos a cada extremo, un arco para cada equipo, lo que significa que es un juego en oposición grupal. Estos equipos son de siete jugadores con posibilidad de suplencia y la idea es anotar puntos: el punto se realiza llevando una de las dos pelotas de juego al arco opuesto, pero manteniendo con el equipo la pelota restante. La idea es que sea un juego dinámico, por lo que en su escenario no se estipula una división en la mitad como en escenarios de fútbol, hockey o basquetbol; esto significa que al momento de anotar o reanudar una jugada, se realiza en el lugar correspondiente: desde banda para salidas de la pelota, desde el arco por anotaciones y en el sitio de comisión de faltas.

Esta dinámica, al salirse de las estructuras populares como fútbol, voleibol y basquetbol, requiere de un proceso de enseñanza previo para entender mejor su dinámica, lograr que sea continua y menos frustrante, en especial para los más jóvenes. Por lo anterior, se establece como propuesta didáctica la enseñanza del Veltwoo de la mano de la teoría del aprendizaje cooperativo, lo que implica que, a medida que se desarrolla un espacio para aprender a jugar Veltwoo: Se debe aprender a trabajar en equipo para los estudiantes y, desde los profesores, generar un espacio que incentive la cooperación.

Objetivo De La Propuesta Didáctica

Fortalecer en los estudiantes de octavo grado del IED Rodrigo de Triana Sede A las habilidades de cooperación y trabajo en equipo mediante la participación en la propuesta didáctica CoopAlternativa haciendo uso del deporte alternativo Veltwoo.

Modelo

El modelo es la base teórica que orienta el manejo de la enseñanza y del aprendizaje; por esta razón se utilizará dentro de la propuesta didáctica el modelo de aprendizaje cooperativo. Este modelo involucra a los estudiantes, los cuales alcanzan el conocimiento

mediante la colaboración en lugar de una competencia individual, es decir, que se dejan de lado modelos como el aprendizaje competitivo o individualista (Johnson et al., 1999).

Para desarrollar este modelo, cada miembro debe asumir una función esencial para fortalecer a su propio equipo, con el fin de generar un éxito colectivo. Como lo señala Fernández-Río (2017) es un modelo de aprendizaje activo en que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para alcanzar objetivos de aprendizaje compartido, el cual puede llegar a mejorar el aprendizaje académico a través de lo físico y cognitivo (Casey & Goodyear, 2015). Sin olvidar el área social y afectiva que se desarrolla de manera directa al promover la interacción y la interdependencia positiva, donde el docente y el estudiante se convierten en coaprendices (Fernández-Río, 2017).

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo desde Johnson et al. (1999) identifica cinco fundamentos que dan la base para el modelo cooperativo desarrollado por Fernández-Río et al. (2021) interdependencia positiva, interacción cara a cara estimuladora, responsabilidad individual, técnicas interpersonales y de grupo y evaluación grupal.

Sin embargo, de acuerdo con Johnson y Johnson (2014) la metodología del aprendizaje cooperativo se considera como una metodología que puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI. Imbernón (2000) señala que la realidad es que la cultura de cooperación en el sistema educativo brilla más por su ausencia y más por la competitividad, jerarquización y exclusión. Esto permitió que desde otros autores se establecieran y se complementaran los principios del aprendizaje cooperativo con elementos como los siguientes:

- Disposición: Los estudiantes deben tener una actitud receptiva para trabajar en equipo; sus actitudes, conocimiento y habilidad deben ir orientados al desarrollo del grupo, desarrollando relaciones interpersonales.
- Recursos: Se debe disponer de los recursos necesarios para desarrollar una dinámica interna adecuada para el cumplimiento de los objetivos propuestos y la tarea motriz.
- Claridad: Los objetivos deben ser clarificados desde un inicio para lograr orientar la actividad propuesta a la coparticipación y el trabajo en conjunto.
- Autoconcepto: Se debe generar conciencia del aporte individual que tiene cada integrante del grupo, sin olvidar la mejora que se puede conseguir al trabajar en grupo.
- Reconocimiento grupal: Todos los involucrados deben reconocer la recompensa obtenida por el grupo como propia.

A pesar de los beneficios que trae el aprendizaje cooperativo, muchas de las razones por las que no se aborda el modelo en el aula se relacionan con que implica perder el control,

ya que el modelo supone ceder responsabilidad al estudiante sobre su aprendizaje. Otra razón es la falta de conocimiento del modelo o la ausencia de una debida planeación, puesto que aplicar este modelo implica una planeación bastante desarrollada a largo plazo, por lo que no es de esperar cambios a corto plazo (Fernández-Rio 2017).

Unidad Didáctica

Una vez establecidos los fundamentos teóricos y las dinámicas que caracterizan al aprendizaje cooperativo y al deporte alternativo Veltwoo, A continuación, se presenta la ruta de intervención didáctica la cual Está compuesta por una secuencia de sesiones que fueron diseñadas con el fin de llevar la teoría a un contexto práctico. Su estructura muestra una progresión que va desde la familiarización técnica dirigida hacia la PT y hacia la PA, hasta la familiarización de los conceptos cooperativos.

Cada grupo de sesiones se planteó bajo alguno de los principios fundamentales enunciados por Johnson et al. (1999). Esto permite que los estudiantes de grado octavo identifiquen cuál es el proceso cooperativo que se quiere desarrollar mediante la práctica del deporte alternativo Veltwoo. De esta manera la propuesta didáctica toma una estructura que va más allá de una instrucción deportiva para convertirse en un espacio de coaprendizaje.

Con lo anterior se crea unidad didáctica la cual se representa en dos momentos el primero muestra la organización global de la intervención donde se muestran las sesiones distribuidas, para el primer y el segundo principio son tres sesiones, para el tercero, cuarto y quinto son dos sesiones para cada uno y el segundo momento donde se socializan las planeaciones que se desarrollaron para esta intervención.

Para el primer momento de organización global cada principio que plantea Johnson et al. (1999) es acompañante de una fase propuesta por Fernández-Rios (2017) pero desde la dinámica del grupo investigador se establecen unas fases adicionales donde la primera es denominada fase de aproximación y está compuesta por las pruebas piloto del deporte que fueron realizadas en otros escenarios antes de llevarlo al colegio, aquí también se incluyen las observaciones previas que se le hicieron al grupo, esto con el fin de identificar las conductas que tenían al ejecutar alguna actividad o practicar un deporte.

La segunda fase implementada es la fase de inmersión, clave para tener un acercamiento con la población, socializar la dinámica que se desarrollaría en el proceso de intervención, hacer entrega de consentimientos y asentimientos para poder ser partícipes de la misma y junto a estos documentos se envía un Entrevistas diagnóstico para padres; una vez se hiciera la recolección de estos permisos, se hace uso del instrumento inicial para identificar los conocimientos previos, las experiencias o los pensamientos que tenía cada uno de los

estudiantes al inicio del proceso, esto se hace por medio de las entrevistas iniciales para los estudiantes y adicional también se hace unas entrevistas diagnóstico para los profesores. La tercera y última es la adición de dos sesiones a la fase de evaluación grupal, estas son las que cierran el proceso, porque es aquí donde se hace uso del instrumento final para valorar y evaluar los resultados del proceso de intervención.

Con lo anterior presente se procede a detallar las fases vinculadas a Johnson et al. (1999) y Fernández-Rios (2017). Se estipula una fase de inmersión, donde entra en juego la interdependencia positiva según el modelo de aprendizaje cooperativo. De esta forma, se pueden identificar las cualidades, motivaciones y experiencias previas relacionadas con el trabajo a realizar y así establecer el punto de partida del grupo a tratar. La siguiente fase es la encargada de iniciar el proceso de desarrollo, se plantea cómo la cohesión y creación grupal, está vinculada a la interacción cara a cara estimuladora y aquí se introduce los fundamentos del deporte alternativo por medio de grupos focales, lo que genera un acercamiento a la comunicación asertiva, la identidad grupal y el sentido de pertenencia.

Mas adelante tiene lugar la fase denominada aprender a cooperar, esta guiada bajo la responsabilidad individual y aquí se busca profundizar en los fundamentos del aprendizaje cooperativo y desarrollar habilidades de interacción como: responsabilidad en tareas individuales y ayuda mutua. Después continua la fase conocida como aprender a trabajar en cooperación y va de la mano con las técnicas interpersonales y de grupo, aquí se integran los principios del aprendizaje cooperativo al diseño de reglas roles y materiales dentro del deporte alternativo Veltwoo.

Como su última fase se encuentra la de reflexión y cierre que va ligada al principio de evaluación grupal, esta evaluación está lejos de ser algo cuantificable, porque busca reflexionar sobre el impacto del aprendizaje cooperativo, las habilidades adquiridas, la mejora de la convivencia y el trabajo en equipo. Al mismo tiempo es un espacio donde se pretende compartir experiencias y retroalimentaciones de toda la intervención.

Tabla 2*Estructura unidad didáctica.*

Fase	Principio	Objetivo	Nº de sesiones	Sesiones
Aproximación		Ajustar los componentes del deporte alternativo Veltwoo mediante pruebas piloto con grupos externos para ajustar los niveles de complejidad y realizar observaciones diagnósticas del curso 803 para ir dinámicas interactivas y así garantizar la pertinencia de la intervención.	9	1-9
Inmersión	Interdependencia positiva	Diagnosticar el estado del grupo respecto a sus experiencias y capacidades individuales, esto con el fin de establecer el rumbo necesario para la implementación.	3	10-12
La cohesión y creación grupal	Responsabilidad individual	Introducir los fundamentos técnicos del deporte promoviendo ambientes de confianza, respeto y comunicación, que permitan desarrollar las normas de cooperación y los valores colectivos necesarios para el desempeño grupal	3	13-14
Aprender a cooperar	Cara a Cara estimuladora	Fortalecer la identidad grupal y el sentido de pertenencia mediante el aprendizaje cooperativo lo que a su vez desarrolla habilidades de interacción, responsabilidad y de ayuda mutua	2	15-16
Aprender a trabajar en cooperación	Técnicas interpersonales y de grupo	Consolidar los roles cooperativos, priorizando el trabajo colectivo sobre la competición deportiva	2	17-18
Reflexión y cierre	Evaluación grupal	Reflexionar sobre el impacto del aprendizaje cooperativo y las habilidades adquiridas para la mejora de la convivencia y el trabajo en equipo, a su vez conocer la retroalimentación del deporte alternativo Veltwoo	4	19-22

Retomando el segundo momento mencionado anteriormente, a continuación, se presentan dos de las planeaciones correspondientes a la propuesta didáctica, una donde se realizó una prueba piloto y la segunda la primera sesión con los estudiantes. De manera complementaria, en los anexos se incluirá una planeación por cada fase, la cual fue seleccionada por su relevancia. (Anexo 3 al anexo 7)

Estas planeaciones estructuralmente están compuestas por 12 apartados, donde se encuentran los informativos, dos en la parte superior, los cuales mencionan el principio sobre el cual se está desarrollando esa fase y el número de sesión que lleva y cinco, donde se menciona la población, la edad, la duración de la sesión, el nombre de los docentes encargados y el objetivo de la sesión y por último se encuentran cinco estructurales donde se mencionan características propias de la sesión como el momento, el contenido, el tiempo, la organización y la metodología.

Figura 4

Planeación 1 – Primera prueba piloto

“CoopAlternativa Veltwoo”					
Fase De Aproximación		Prueba Piloto Uno		Festival Dos Ritmos	
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años		Objetivo: Validar la implementación del modelo ludo-técnico en la enseñanza de un deporte alternativo, observando cómo la estructura técnica facilita la interacción cooperativa inicial	
Duración: 45 minutos					
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño					
M	Contenidos	Dosific. T	Indicaciones		
			Organizativas	Metodológicas	
1	Conformación de grupos	5'	Todo el curso	Se presenta el evento que se va a realizar “Festival Dos Ritmos”, para ello se requiere de la formación de grupos de juego de al menos 7 jugadores, se explica el sistema de premiación y el deporte en sus generalidades.	
2	3 vs 3: en equipos de tres integrantes deben jugar a pasarse la pelota sin desplazarse con ella, el objetivo es mantenerla evitando que intercepten los pases.	15'		Al cabo de la práctica Veltwoo, se realiza una subdivisión del curso en dos para realizar un compartir no solo de comida sino de también de experiencias respecto al deporte, su desarrollo individual gracias al trabajo en equipo aprendizaje, sobre técnicas grupales relevantes para cada uno. ¿Cuál sería tu grupo ideal?	
	2 vs 3: En equipos de tres personas contra dos, se debe jugar con la PT haciendo pases entre el grupo de 3 evitando perder la pelota para anotar. La regla es que deben ser equipos mixtos y los tres pases deben hacerse entre los 3.	15'			
	3 vs 3 x Comodín: En equipos enfrentados de 3 vs 3 deben jugar con la PT haciendo pases entre ellos para obtener al comodín. El comodín es la persona con la PA y se consigue cuando se realicen los tres pases. Cuando se tenga el comodín se puede anotar punto	10'		Con los equipos conformados y realizadas las actividades preparatorias, se aclaran dinámicas del deporte y se prosigue con el desarrollo del festival.	
3	Desarrollo de festival	15'	Con los equipos conformados y realizadas las actividades preparatorias, se aclaran dinámicas del deporte y se prosigue con el desarrollo del festival. Todos los equipos juegan entre ellos y se va ranqueando el equipo con mayores victorias, teniendo en cuenta el funcionamiento del juego. Se asignan roles de jueces para el juego. Finalmente, obtenidos los equipos rankeados se inicia la premiación a los equipos y recolección de puntos de vista frente al deporte.		

Materiales: Material de decoración Material de premiación, Instrumentos para evidencia audiovisual y visual, 6 pelotas de plástico y 6 pelotas de futbol.

Figura 5

Planeación 2 - Primera intervención con estudiantes

“CoopAlternativa Veltwoo”					
Fase De Inmersión			Sesión uno - Reconocimiento		
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años		Objetivo: Conformación de grupos focales y culminación de entrevistas individuales aplicadas a estudiantes	
Duración: 45 minutos					
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño					
M	Contenidos	Dosific. T	Indicaciones		
			Organizativas	Metodológicas	
1	Socialización de compromisos y dudas sobre el espacio.	5'	Todo el grupo	Se aprovecha el espacio inicial de la sesión para profundizar en las dudas de los estudiantes con respecto al espacio, además de socializar los compromisos individuales para el desarrollo del espacio y la práctica deportiva.	
2	Socialización sobre la realización de entrevistas, objetivos y método	35'	Grupos focales	Se da una explicación de la dinámica que se va a seguir, aquí se les explica que se les realizará una entrevista sobre sus conocimientos previos en el campo de la cooperación y de los deportes alternativos, se aclara que no es con fines evaluativos con un número, si no se les explica que se hará una al inicio y una al final para ver el desarrollo que se obtuvo con la propuesta.	
3	Retroalimentación	5'	Todo el grupo	Aquí se toma el tiempo para hablar sobre las siguientes dinámicas que se realizarán en las clases próximas, se da el espacio para preguntas, aclaraciones y dar el espacio para que puedan sentirse en un espacio libre para opinar, hablar y participar.	

Materiales: Preguntas para las entrevistas impresas, dispositivos para grabar audio, agenda y esfero para tomar notas.

Análisis Temático

En este capítulo se utilizará el análisis temático como herramienta principal para interpretar la información recolectada a través de las entrevistas y las respuestas dadas por los estudiantes del colegio Rodrigo de Triana. Este tipo de análisis resulta apropiado porque permite revisar detalladamente los relatos, opiniones y experiencias expresadas por los estudiantes, identificando aspectos que se repiten o que tienen relación con el fenómeno investigado. De acuerdo con Braun y Clarke (2006) el análisis temático es un método que facilita la organización e interpretación de datos cualitativos mediante la identificación de patrones de significado dentro de la información recolectada.

En este proyecto, el análisis temático permitirá comprender las respuestas de los estudiantes más allá de lo que expresan de forma literal, buscando interpretar ideas, experiencias y percepciones relacionadas con el contexto de estudio. A partir de las entrevistas, se pretende identificar similitudes, diferencias y aspectos recurrentes que aporten al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Braun y Clarke (2006) mencionan que este tipo de análisis no solo consiste en clasificar información, sino también en comprender cómo ciertos temas adquieren importancia dentro de un grupo determinado.

El análisis se estructura a partir de la información recolectada de tres fuentes complementarias: entrevistas semiestructuradas a estudiantes de grado octavo, Entrevistas a padres de familia y entrevistas en profundidad a docentes de educación física de la institución. La articulación de estas tres perspectivas responde al principio de triangulación de fuentes, entendido como el contraste sistemático de información proveniente de actores distintos del fenómeno estudiado con el propósito de incrementar la validez y credibilidad de los hallazgos. Para llevar a cabo este proceso, se seguirán las fases planteadas por estas autoras. Inicialmente, se realizará una lectura detallada de las entrevistas y respuestas a las preguntas planteadas en los grupos focales para familiarizarse con la información recopilada y reconocer ideas importantes dentro de los discursos. Después, se iniciará la codificación, identificando palabras, frases o conceptos que tengan relación con la investigación y que aparezcan de manera constante en las respuestas de los estudiantes.

Posteriormente, los códigos encontrados serán agrupados en categorías o temas que permitan organizar la información de manera clara. Esta etapa facilitará reconocer patrones comunes y establecer conexiones entre las diferentes opiniones expresadas por los estudiantes. Finalmente, se definirán y describirán los temas más relevantes, con el fin de presentar los resultados de forma comprensible y coherente con los objetivos del estudio. De esta manera, el análisis temático servirá como una guía para interpretar la información

obtenida y construir una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas de los estudiantes dentro del proceso investigativo.

Luego de la intervención, se logra recolectar variada información la cual se presenta en dos grandes grupos, el primer grupo se estipula motriz y el otro grupo Social, estos dos grupos fueron la base para plantear las preguntas para los grupos focales, lo que implicaría que las preguntas conformadas en los grupos focales iban orientadas a lo físico y las otras a lo social sin olvidar en común el objetivo de la sesión y el objetivo de la fase. De esta manera se desarrolla una recolección de la misma intervención, pero desde dos miradas.

A continuación, se describe el procedimiento analítico seguido, los instrumentos de procesamiento utilizados y la lógica de organización del capítulo, con el fin de que el lector disponga de las coordenadas metodológicas necesarias para interpretar los resultados presentados.

Tabla 3

Objetivos y preguntas de grupo focal

Pregunta	Objetivo	Motriz	Social
1	Introducir al concepto de deporte alternativo, mediante dinámicas físicas que integren la comunicación inicial del grupo con reconocimiento inicial de sus segmentos corporales.	¿Qué movimientos básicos fueron necesarios para coordinarse con otros?	¿Cómo fue la primera experiencia de depender de otros para lograr el objetivo?
2	Desarrollar una dinámica física cooperativa que promueva la comprensión del trabajo colectivo en deportes alternativos	¿Qué dificultades corporales aparecieron al trabajar en equipo?	¿Cómo influye la comunicación en un deporte?
3	Introducir el uso de la PA del deporte alternativo Veltwo mediante dinámicas cooperativas que permitan la ejecución de juegos grupales.	¿Cómo influyó tu control corporal en el éxito del grupo?	¿Cómo resolvieron los primeros desacuerdos durante la actividad?
4	Examinar percepciones del grupo sobre la práctica deportiva y el trabajo en equipo mediante actividades prácticas que consoliden la cohesión grupal	¿Qué ajustes físicos hiciste para adaptarte al ritmo del equipo?	¿Qué tipo de comunicación fue más efectiva para coordinarse?
5	Fortalecer la identidad grupal, mediante dinámicas creativas aplicadas al deporte alternativo, mientras se promueve el aprendizaje cooperativo	¿Qué habilidades motrices individuales fortalecieron el rendimiento colectivo?	¿Cómo se distribuyeron los roles de manera justa?
6	Fortalecer la confianza y la comunicación asertiva mediante dinámicas cooperativas que promuevan las bases del deporte alternativo y favorezcan el reconocimiento mutuo dentro del grupo.	¿Cómo mejoró la precisión cuando trabajaron de forma cooperativa?	¿Qué hicieron cuando alguien tuvo dificultades para cumplir su parte?
7	Construir normas cooperativas mediante dinámicas físicas que exijan	¿Qué nivel de sincronización lograron y cómo lo construyeron?	¿Cómo influyó la confianza en el rendimiento colectivo?

Pregunta	Objetivo	Motriz	Social
	trabajo en conjunto, Intercambio de ideas y participación equitativa		
8	Explorar diversas conformaciones grupales mediante dinámicas que generen desafíos cooperativos, identificando estrategias que mejoren el desempeño individual dentro del equipo	¿Cómo cambió tu desempeño físico cuando asumiste un rol específico?	¿Qué cambios notaste en el liderazgo a lo largo de las sesiones?
9	Aplicar dinámicas cooperativas por medio de juegos que permitan mejorar la interacción, el reconocimiento del otro y el desempeño grupal	¿Qué cambios en tu coordinación individual evidencian que aprendiste a cooperar mejor físicamente?	¿Qué acuerdos grupales fueron clave para sostener la cooperación en situaciones exigentes?
10	Analizar el desempeño por medio de prácticas retadoras para identificar, evaluar y aplicar ajustes que mejoren la dinámica grupal.	¿Cómo lograste regular tu esfuerzo físico para no afectar el rendimiento del equipo?	¿Cómo evolucionó el sentido de pertenencia al equipo a lo largo de las sesiones?
11	Fortalecer la interdependencia positiva y la comunicación estratégica mediante la práctica cooperativa del Veltwoo, promoviendo la autorregulación y el respeto por las reglas sin arbitraje.	¿Qué aprendizaje físico te llevas que mejore tu cooperación en futuros deportes alternativos?	¿Qué significa ahora para ti cooperar en un deporte alternativo?
12	Aplicar el trabajo cooperativo en la práctica del deporte alternativo Veltwoo promoviendo así la participación equitativa y toma de decisiones compartida.	¿Qué aspectos físicos crees que fueron necesarios para jugar Veltwoo?	¿En qué medida influye el deporte alternativo Veltwoo para desarrollar el trabajo cooperativo?

Las preguntas anteriores estaban ligadas a los objetivos de la sesión y el grupo al que le correspondía, esto permitió tener una recolección de datos organizada, a partir de esto se crean matrices de análisis en Excel donde se condensa la cantidad de estudiantes que fueron participes de la propuesta y sus respectivas respuestas. Dentro de estas matrices se identifican varios colores, los que solo están sobre palabras muestran códigos recolectados en esa pregunta y los colores que cubren toda la celda representan las categorías que encierran ciertos códigos.

Por cada pregunta se hacía una lectura general, continuando con una lectura específica donde los códigos se iban señalando, estos códigos se iban contando según su nivel de repetición y allí es donde se confirmaban las categorías, las cuales agrupaban códigos con mayor cantidad de menciones y códigos que se relacionan unos con otros. Luego de tener clara la codificación y la categorización se procede a agrupar categorías para crear una temática, la cual brinda el espacio para hacer la interpretación correspondiente, estas temáticas estructuralmente varían según el grupo, dentro del grupo motriz salieron temáticas por pregunta y dentro del grupo social salieron temáticas por fase. Por último, todo esto nos lleva a un análisis global, el cual combina los motriz y lo social, para dar un respaldo al

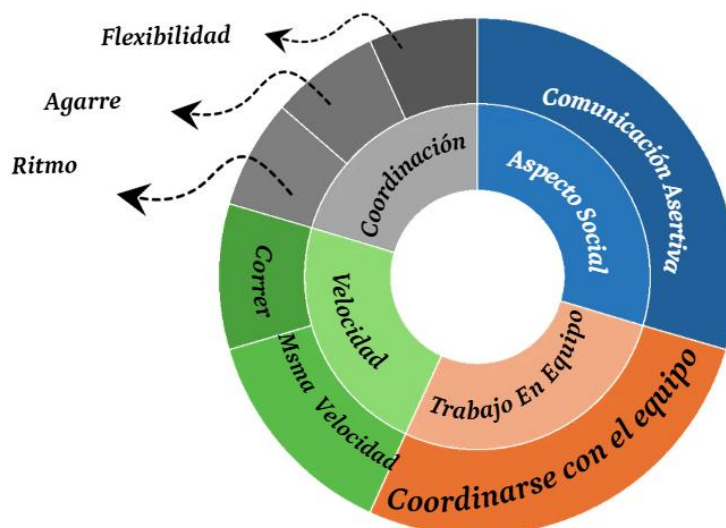
objetivo de la sesión y para responder a la pregunta problema de la investigación.

Procedimiento Analítico Manual - Grupo Motriz

Primera Fase

Figura 6

Grafica en forma de dona de los códigos de fase 1, grupo motriz



Capacidades Físicas Para Acompañar Un Equipo

Uno de los aspectos más relevantes que se encontraron al inicio de la intervención es la velocidad, se entendía que la velocidad era de las capacidades necesarias para poder aportar al equipo, no solo por la rapidez de los juegos sino como aspecto a unificar con el equipo, de hecho se usaba mucho la expresión “misma velocidad” (Kenia, 2026) para exponer que no es solo desarrollar una velocidad aislada o ser el más rápido del equipo sino que en las dinámicas propuestas para aprender Veltwoo se invita a continuar en un rango de velocidad cerca al del otro, lo que implica estar en movimiento y correr, "Era necesario el correr en diferentes direcciones todo el tiempo” (Suiza, 2026). Lo que refuerza una situación motriz desarrollada constantemente por los estudiantes que implicaba correr como equipo, “misma velocidad”.

Movimiento Unido A Un Emisor – Receptor

Ahora bien, no solo se requería llevar un movimiento constante, de acuerdo con estudiantes se insistía en que se debía “estar prestos para recibir los pases de los compañeros” (Portugal, 2026). Lo que requería de aprender a lanzar el balón y recibirlo en caso de usar la Pelota por Aire (PA) ya que para algunos estudiantes “llegaba a ser un reto el jugar con un balón con las manos y poder atraparlo correctamente” (Colombia, 2026). Por lo que, hasta este momento, aparte de que se requería correr o mantener una velocidad con el equipo, era

necesario aprender a recibir los pases de los compañeros, en especial los que eran con la PA. Además, los estudiantes afirmaban que era necesario “Aprender a escuchar y hablar para una comunicación asertiva” (Marruecos, 2026) ya que de esta manera se facilitaba las dinámicas grupales y en especial el movimiento, quiere decir que, posiblemente desde la comunicación la recepción del balón puede facilitarse.

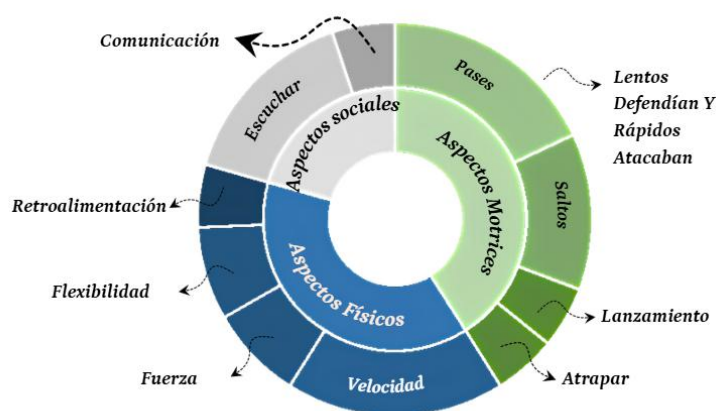
La Importancia De La Unión O Unidad

Por último, se observa una orientación hacia la ejecución de los pases primero como un aspecto muy relevante para las dinámicas del Veltwoo y segundo como acción que requiere de precisión, lanzamiento y fuerza. Se plantea “Un buena puntería y precisión en pases y tiros para lograr puntos entre equipo” (Grecia, 2026). Significa que los estudiantes empezaban a reconocer habilidades motrices como precisión o puntería, medición de la fuerza, de tal manera que se logre realizar pases adecuados entre el equipo y poder anotar o mantener la posesión del balón.

Segunda Fase

Figura 7

Grafica en forma de dona de los códigos de fase 2, grupo motriz



Comunicación Precisa

En esta segunda fase, los estudiantes insisten en que la comunicación es factor importante para desarrollar precisión de manera cooperativa. Esto se plantea ya que se liga en repetidas ocasiones la comunicación con el termino coordinación grupal, por ejemplo “Cuando comunicábamos y hacíamos pases” (Chile, 2026) “Hablando con todos para poder coordinarse” (Perú, 2026). Lo que mostraba un afianzamiento de la comunicación para la práctica Veltwoo. Además, era la manera en la que los estudiantes también se involucraban en las dinámicas del grupo como “Gritarles para que se concentraran y pedir el balón”

(Mónaco, 2026) o el caso donde se comunican con otro para entregar el balón “Comunicación y fuerza para lanzar el balón lejos” (España, 2026).

Me Adapté

Dentro de los aspectos que más se tuvieron en cuenta para una adaptación al trabajo en equipo se encuentra la velocidad, algunos estudiantes manifestaban cambios como “Toco relajarse, yo corría muy rápido y ellos quedaban atrás” (Chile, 2026) lo que presenta una reflexión preliminar frente al ritmo de su equipo y sus correspondientes modificaciones individuales para poder fluir con el equipo. También, se presentaron cambios relacionados al cambio de peso, se comentaban cambios de sentirse más ligero y veloz: “ahora corro más rápido y he bajado de kilos” (España, 2026) incluso cambios desde aspectos motivacionales: “Me da pereza correr, me canso muy rápido, pero, ya corro más rápido y flexibilidad para patadas” (Mónaco, 2026). Entonces, como se observa, no siempre se inició con el mejor estado físico y con las mejores capacidades esto permitió que desde la participación hasta este momento haya desarrollado cambios para ciertos estudiantes quienes los sentían beneficiosos desarrollos de su equipo y para su salud.

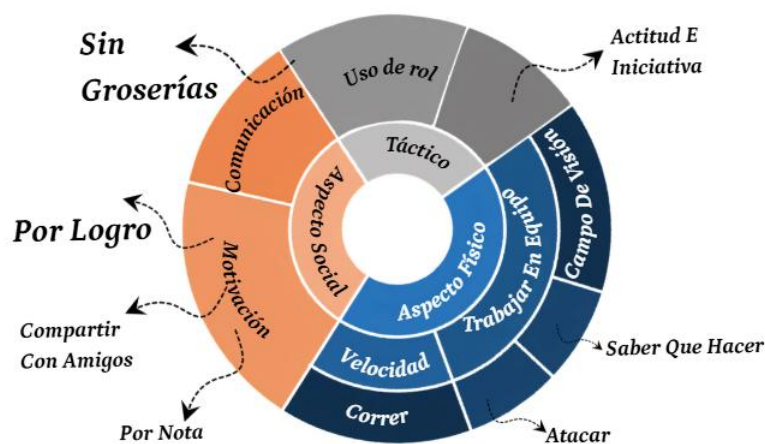
Pases Altos Y Lejos

Se empieza a entender que las dinámicas que se proponen para aprender Veltwoo no solo están destinadas para correr en diferentes direcciones, también incluye aspectos como la fuerza, velocidad, saltar, interceptar, lanzar, agarrar los cuales son tenidos en cuenta durante la práctica, “La velocidad y la fuerza para atrapar bien el balón” (Perú, 2026) “mayor movimiento dentro del espacio para compensar los lanzamientos con poca fuerza” (Suiza, 2026). “Saltos verticales para atrapar lanzamientos de equipo o para bloquear los lanzamientos contrarios” (Bélgica, 2026). Esto presenta una idea general de la interpretación que están teniendo los estudiantes frente a las acciones motrices que deben realizar y en bajo aspecto, pero evidente un entendimiento táctico; “los más lentos eran defensas y los más rápidos eran los que atacaban” (Noruega, 2026).

Tercera Fase

Figura 8

Grafica en forma de dona de los códigos de fase 3, grupo motriz



Uso De Roles

Para este momento, los estudiantes empiezan a generar aspectos un poco más amplios relacionados a la táctica, esto se evidencia con el uso de términos como: Rol, cambio de posiciones, atacar y acciones como: “entrar al campo de visión del otro” (España, 2026). Se expone que la asignación de roles daba claridad para desarrollar dinámicas cercanas al Veltwoo, “Tener un rol permitía saber que hacer, para donde correr y que atacar” (Chile, 2026). Sin embargo, no todos recibían su rol, otros asumían un rol por su accionar o iniciativa “No se asumían roles específicos dentro del equipo, simplemente desarrollaban la práctica desde la improvisación y los roles terminaban siendo acogidos por actitud e iniciativa de unos pocos” (Cuba, 2026). Esto se complementa con el uso recurrente de la comunicación y coordinación, si bien los roles daban claridad para el accionar, la comunicación permitía mejorar la sincronización y de paso el buen trato con los compañeros, “con una buena comunicación asertiva, sin groserías” (Mónaco, 2026). En consecuencia, la estipulación de roles permitía que el desarrollo del juego en cierta medida fuera más organizado, con un objetivo claro para los integrantes mientras que facilitaba la comunicación sobre un contexto interno y respetuoso.

Qué Necesidad Hay

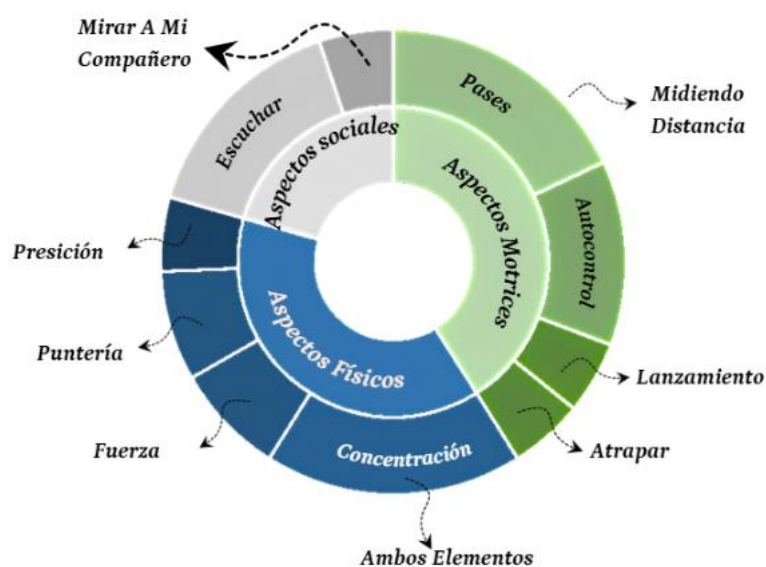
Se observa que ámbitos como la motivación empiezan a emerger, posiblemente por la diversidad de actitudes que se encontraban, durante las intervenciones se buscaba entender el por qué. Desde este aspecto se encuentra que los mismos estudiantes plantean diversas

motivaciones que pueden dar respuesta a su actitud frente a la sesión: En lo encontrado se obtienen motivaciones por la nota “La visión de nota” (México, 2026) motivación por logro o Túnez; “basado por la motivación individual y grupal por el logro” (Marruecos, 2026) y motivación por compartir con los amigos; “La conformación grupal separada de los amigos daba poco interés” (Grecia, 2026). Lo que da un paso al reconocimiento del contexto de los estudiantes y entender ¿Por qué participan de la intervención? Y de esta manera conocerlos un poco más.

Cuarta Fase

Figura 9

Grafica en forma de dona de los códigos de fase 4, grupo motriz



Escucho, Realizo Y Regulo

En esta etapa los estudiantes expresan como aprendizaje relevante el aprender a escuchar y realizar pases, por ejemplo, cuando se le preguntó ¿Qué cambios en tu coordinación individual evidencian que aprendiste a cooperar mejor físicamente?, se recogen respuestas como: "mirar la pelota y escuchar a mis compañeros para los pases" (España, 2026) esto en parte, a las situaciones motrices y sociales que se han presentado a lo largo de la intervención; "Mejora de puntería con los pies y con las manos para hacer un buen pase a un compañero" (Colombia, 2026).

Significa que los estudiantes estaban aprendiendo a compartir la pelota entre los compañeros de su equipo, lo que implicaba enfocar la mirada en el objeto, correr, tener fuerza, principalmente resistencia y para algunos la flexibilidad, Se plantea que para mejorar el rendimiento deportivo se jugaba “Midiendo mejor la distancia que había entre compañeros

para darle la fuerza necesaria en los pases” (Cuba, 2026). Lo que también implicaba de acuerdo con la información de los estudiantes escuchar, tener paciencia, autocontrol e incluso cuidado del otro, “Disminuir o aumentar la fuerza de los lanzamientos según la distancia para dar un pase preciso sin golpear al compañero con un pase muy fuerte o difícil de recibir” (Marruecos,2026) o quien consideraba que para rendir mejor en el deporte debía tener “autocontrol, saber si manejaba su fuerza, estimulando mi cerebro” (Mónaco, 2026).

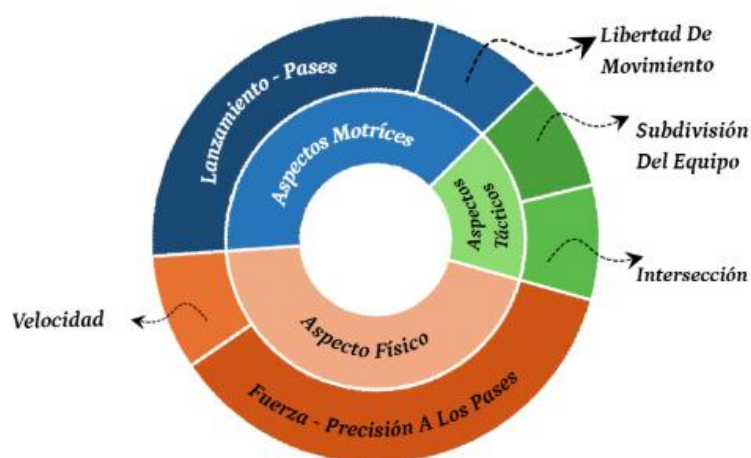
Algunos Baches Por El Camino

A pesar de que la mayor parte de las respuestas eran positivas frente al aprendizaje que se tenía hacia el deporte y las acciones motrices que implicaba, otros estudiantes encontraban retos frente al uso de las pelotas, de acuerdo con los estudiantes se requería de una “Mejora de puntería con los pies y con las manos” (Portugal, 2026). También, una de las respuestas que más llamó la atención y que se esperaba encontrar con mayor anterioridad fue que algunos estudiantes encontraron que: "había dificultad para mantener la concentración en ambos elementos y a su vez en poder manejarlos bien”. (Bélgica, 2026) y a esto se añade que durante la práctica “todos hablan o gritan, pero casi no escuchan lo que el otro tiene que decir” (Grecia, 2026). En consecuencia, la práctica Veltwoo puede llegar a ser complicada si no se sabe recibir una pelota con los pies o con las manos y la comunicación entre el equipo es desordenada, lo que puede provocar una mayor dificultad en la concentración de las pelotas de juego PA y PT y complejizar la organización de grupo.

Quinta Fase

Figura 10

Grafica en forma de dona de los códigos de fase 5, grupo motriz



A Dónde Ir

Con la última fase realizada, de acuerdo con la información de los estudiantes y las

preguntas realizadas se encuentra que coinciden en que la fuerza es de los elementos más relevantes para extrapolarlos a otros deportes, no solo para acciones como pasar o patear el balón, también es relacionada con acciones de cuidado, “Medida de la fuerza para el contacto mínimo con otra persona” (Suiza, 2026). También, se tiene presente velocidad, precisión y agilidad como otros elementos relevantes para llevarse a otros deportes y como aspectos desarrollados desde la práctica Veltwoo, “la fuerza porque tocaba lanzar la pelota alto y duro” (Noruega, 2026) “La velocidad porque tocaba correr mucho” (Perú, 2026) “coordinación viso-manual y viso-pédica para hacer pases y lanzamientos precisos” (Cuba, 2026). Lo que presenta una oportunidad de usar el Veltwoo como medio para fortalecer o desarrollar aspectos como la velocidad, el uso de la fuerza, aprender a correr y aspectos coordinativos en especial de las manos y pies con la pelota.

En complemento, los estudiantes también comentan otros aspectos como la respiración, recurso de regulación, que permita continuar en el juego y mantener una resistencia. También, se añade la flexibilidad como la que “permitía libertad de movimiento y jugar con los elementos” (Portugal, 2026). Esto expone nuevos elementos para el desarrollo del Veltwoo; la respiración para regular el esfuerzo y durar en el juego, la flexibilidad para mejorar el movimiento y en mayor medida la fuerza para hacer pases largos y altos, la velocidad para alcanzar los pases del equipo y precisión para poder anotar o entregar bien el balón.

Con Un Proceso

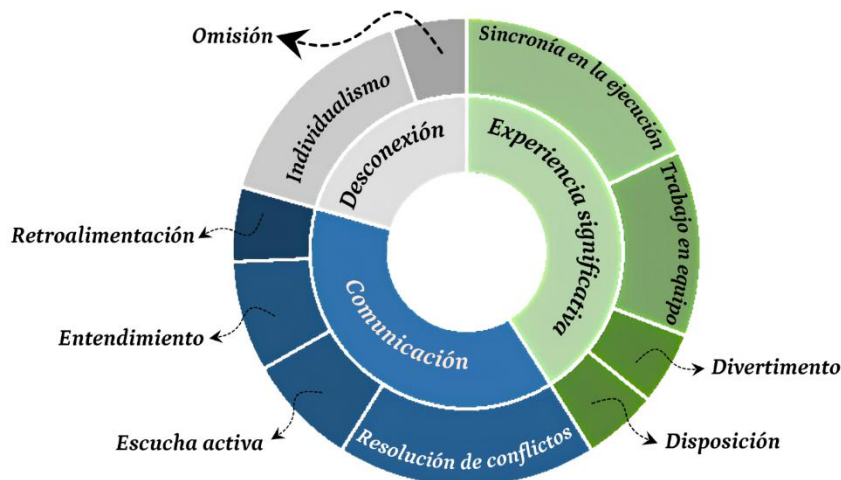
Entendiendo estos aspectos físicos de acuerdo con los estudiantes se permitía desarrollar más a profundidad la coordinación del equipo, la cual estaba orientada al único objetivo de coger las dos pelotas (PA y PT) en el Veltwoo, lo que implicaba “subdividir el equipo en dos funciones” (Chile, 2026) por ejemplo, se pensaba en “el agarre para coger la pelota rápido y que no se cayera” (Mónaco, 2026) la flexibilidad “para interceptar del equipo rival” (Bélgica, 2026). Estos son aspectos tácticos reconocidos por los mismos estudiantes del Veltwoo, lo que muestra una relación entre las habilidades físicas o motrices junto a la conformación de estrategias y tácticas durante el Veltwoo.

Procedimiento Analítico Manual - Grupo Social

Primera Fase

Figura 11

Códigos y categorías Fase 1



La Realidad De Las Primeras Vivencias

Esta inmersión muestra una tensión constante entre experiencias limitantes y experiencias significativas. El proceso inicia al enfrentarse a dinámicas desconocidas, que quizás ya aplicaban, pero no se entendían o se reconocían y al verlas desde otra perspectiva les permitió transformar su actitud, generar una opinión y un acercamiento grupal.

Dentro de las experiencias significativas se destaca el trabajo en equipo, como un motor de apoyo mutuo y divertimento. Este se manifestó a través de la ejecución colectiva donde el tener una dinámica de juego eficaz involucro el flujo constante de pases, el mantener un objetivo en común y un juego continuo. Por esta razón se ve reflejado que “La experiencia fue buena al mantener un objetivo, la experiencia fue chévere” (Regina, 2026) lo que resalta la satisfacción que genera la emoción compartida.

No obstante, este avance no fue lineal, ya que el proceso se vio permeado por conflictos que involucraron dinámicas individualistas, esta resistencia al trabajar con el otro se muestra a través de la falta de confianza; como se menciona, “Depender de otro es raro, porque solo se puede lograr, pero se siente bien hacerlo en equipo así mismo se siente raro” (Panamá, 2026). Lo anterior muestra que para el estudiante hay una contradicción entre la autosuficiencia y la interdependencia al trabajar en grupo.

A su vez, se identificó la omisión frente al juego y a las reglas, esto genero tensiones que dificultaron la fluidez de la actividad, tal como se menciona, “Estuvo mal, porque no hacen caso al juego y no cumplen reglas” (Costa Rica, 2026) lo anterior muestra que la falta de compromiso con las reglas puede ser un obstáculo para el orden y la dinámica de grupo.

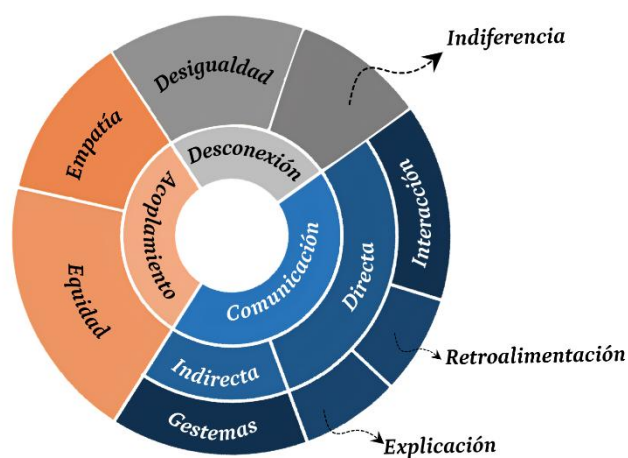
Poco a poco se evidencio una transición hacia la mejora grupal por medio de la

resolución de conflictos, la retroalimentación y especialmente la escucha activa. Esta evolución fue posible gracias a la disposición del grupo para dialogar, así como se menciona el cambio se dio “hablando y escuchando mutuamente, retroalimentación” (Aruba, 2026). Estos elementos permitieron que el grupo pasara de la confrontación al entendimiento, demostrando que el deporte funciona como un espacio de convivencia donde la comunicación asertiva es el pilar para construir acuerdos.

Segunda Fase

Figura 12

Códigos y categorías Fase 2



Las Percepciones Como Indicador De Cohesión

En esta fase hubo un proceso comunicativo estructurado desde dos puntos centrales. El primero fue la comunicación directa, expresada por medio de la interacción persona a persona, de las explicaciones entre integrantes del mismo grupo y desde la retroalimentación constante. Al respecto estudiantes expresan que hay efectividad al tener un dialogo constante “de manera directa, al hablar eso facilita la comprensión de los demás” (Brasil, 2026). Esto refleja que la comunicación es el puente necesario para que se puedan ejecutar las actividades.

El segundo punto fue la comunicación indirecta reflejada por gestemas, los cuales se usaban como estrategia dentro del juego para hacer mejor las jugadas, esta representación no verbal fue importante para el grupo, tal como se describe “Visual se guían más por lo que ven para hacerlo que por lo que escuchan” (Francia, 2026). Aquí se evidencia que el observar el juego y los movimientos dentro del juego permite una respuesta más efectiva que la instrucción verbal y esto da como resultado una ejecución efectiva al jugar.

De manera simultánea dentro del desarrollo de las actividades hubo dos aspectos importantes dentro del proceso de organización grupal, la distribución desigual donde se

agrupaban estudiantes destacados entre sí, lo que generaba una ventaja competitiva desigual como lo expresan los estudiantes “No fue justo porque en los juegos habían unos muy buenos y siempre eran juntos” (Corea, 2026) esto muestra que la falta de equidad afecta no solo la práctica sino influye sobre la percepción de justicia y motivación.

En contraste a lo anterior se identifica que hay una distribución equitativa, donde los equipo quedaron organizados de una manera en la que todos participan y no solo unos cuantos resaltaban. Esta organización permitió que cada miembro del grupo encontrara un lugar dentro de la actividad, como lo afirman estudiantes “Si porque cada uno tenía un papel para jugar adecuadamente entre grupos” (India, 2026) por esta razón el equilibrio grupal es un factor importante al momento de asignar roles específicos, porque dentro del aprendizaje cooperativo, se encuentra que hay unas fortalezas individuales que se usan para beneficiar al resto del grupo.

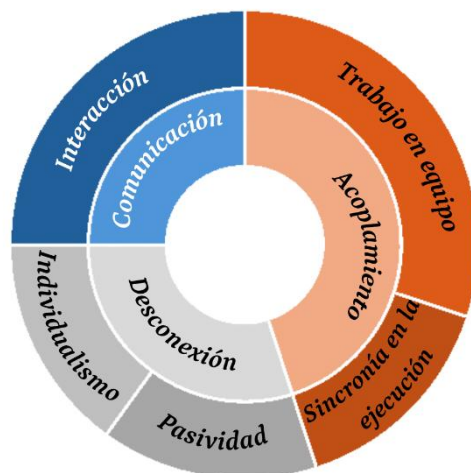
Finalmente, dentro de la dinámica también se encontraron momentos donde hubo empatía, es decir donde entendían al otro, le explicaban y aportaban para que su participación dentro del grupo fuera mejor, como lo expresan “explicarle el juego, entender cómo se está haciendo y la dinámica” (Costa Rica, 2026). Esto muestra que la empatía actúa como un facilitador del aprendizaje donde un estudiante que comprendió la actividad en corto tiempo toma el rol de guía para ayudar a que su grupo realmente funcione y participe.

Sin embargo, también se encontraban casos donde había indiferencia, donde estaba latente la característica de no preocuparse por el otro y una resistencia a salir de su zona de confort. Así lo mencionan “No hacía nada porque no prestaba atención a los compañeros” (India, 2026). Esto muestra que la desconexión genera una barrera que frena el fortalecimiento colectivo.

Tercera Fase

Figura 13

Códigos y categorías Fase 3



Piezas De La Formación Cooperativa

Esta fase desarrolla una dinámica, donde el acoplamiento y la comunicación juegan un papel importante para el grupo. Dentro del acoplamiento se identifica una ejecución colectiva donde la eficacia se ve reflejada al hacer las actividades y cumplir con lo esperado, este proceso va más allá de una ejecución técnica, en cambio se representa en la seguridad de los estudiantes, "La confianza hace que el trabajo fluya más rápido" (Japón, 2026) esto refleja que la eficacia sea un resultado de la cohesión grupal donde las acciones individuales se sincronicen en beneficio del grupo. Así mismo el trabajo en equipo, influyo para tener una dinámica de juego activa y participativa, como lo expresa la estudiante "Mejora la participación y eso es una mejor manera para jugar" (India, 2026). Este comentario refuerza la idea que cuando dentro de un equipo se genera un proceso de integración donde se toman roles activos la fluidez del juego aumenta.

Todo esto mediado por un proceso comunicativo a través de la interacción que fue necesaria para poder seguir la práctica, conocer la estrategia, dialogar de lo que está pasando y de lo que van a hacer para ganar, esta idea es expuesta por el estudiante donde habla que se "Mejora la comunicación y la dinámica de juego" (Aruba, 2026). Es así como se muestra que el dialogo en el campo no solo tiene un papel informativo, sino que también permite generar un pensamiento colectivo y una mejor ejecución.

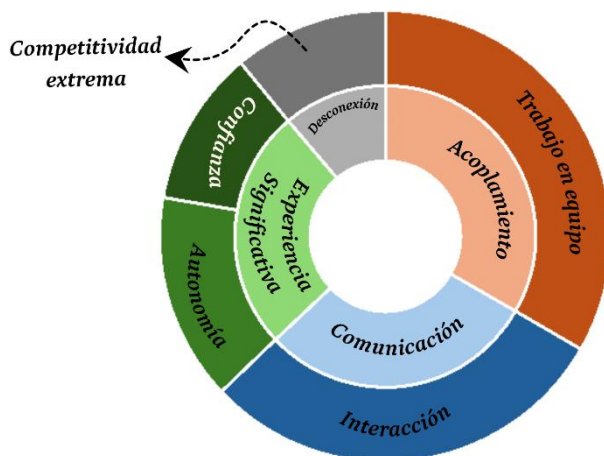
Sin embargo, en esta etapa aún persisten experiencias limitantes que son ocasionadas por el individualismo donde dentro de la práctica buscan priorizar sus intereses por encima

del grupo y esto los lleva a ignorar sus funciones dentro del juego, así como lo menciona la estudiante “No hay tanto liderazgo porque hacen lo que quieren y nadie se ocupa de lo que realmente hacen” (Japón, 2026). Esto sugiere que el individualismo rompe la dinámica de grupo, no acata la autoridad colectiva e impide la construcción de liderazgo.

Cuarta Fase

Figura 14

Códigos y categorías Fase 4



Como Me Muevo Para Mover Al Grupo

Esta etapa esta caracterizada por un proceso de maduración en la estructura de grupo, aquí se expresa el acoplamiento a través del trabajo en equipo, mostrando un nivel de cooperación que se ha ido fortaleciendo mientras que poco a poco se van superando las situaciones limitantes que se presentaban al inicio esto se ve a través del comentario del estudiante “Plantear quien hace que y eso crea estrategias” (Irlanda, 2026). Esto muestra el proceso que han llevado como grupo, donde ya no juegan, sino que se organizan y hacen planificaciones colectivas de como moverse dentro del juego, lo que da como resultado una dinámica eficiente.

Lo anterior se relaciona a la comunicación que se manifiesta por medio de la interacción contante que permite la autorregulación del grupo dentro de la práctica y el reconocimiento del otro, así como se menciona “Hablar, darles importancia a las opiniones de los demás y no minimizar los problemas” (Malta, 2026). Esto refleja un fortalecimiento de las habilidades como la escucha activa y el respeto y adicional permite que esta interacción no sea válida solo para la actividad sino también refuerza vínculos afectivos.

Complementando lo anterior en este proceso también hubo una aparición de experiencias mixtas que estaban integradas no solo por la confianza sino también por la autonomía, esto indica un avance social que está influyendo sobre los estudiantes. Como se

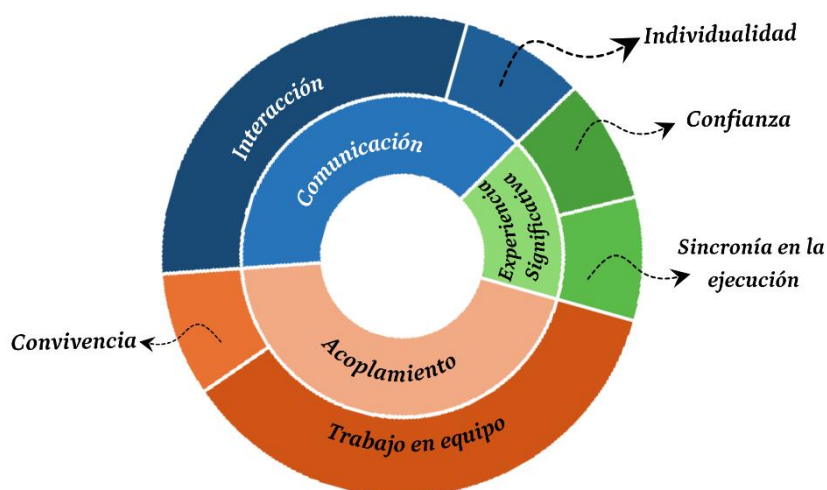
menciona “Se evoluciona por los aportes, por la confianza” (Japón, 2026) esto muestra que cada factor no se maneja de manera individual, al contrario, se maneja como un conjunto de aportes que soportan toda la dinámica, la integración y el desarrollo grupal.

Sin embargo, aunque las experiencias limitantes que se traían se han ido superando poco a poco, no significa que no continúen o que se creen otras, como en este caso donde surgen actitudes de competitividad, que pueden generar tensiones o conflictos dentro del grupo. Como lo menciona la estudiante “no había sentido de pertenencia en el equipo debido a la alta competitividad de los compañeros” (Canadá, 2026). Esto demuestra que el grupo estaba haciendo un proceso de transición donde debe aprender a equilibrar el deseo de Túnez con el trabajo cooperativo.

Quinta Fase

Figura 15

Códigos y categorías Fase 5



"Realidades" Cooperativas

A lo largo de este proceso se ha visto un desarrollo progresivo que incluye el fortalecimiento social, donde se ha visto una evolución en la cohesión de grupo y la autorregulación. Uno de los factores que más resalta es el acoplamiento donde el trabajo en equipo alcanza un punto alto, fruto de todo el recorrido que se ha llevado, esto es un reflejo de que la cooperación ha pasado de experiencia a hábito como se ve en el comentario de uno de los estudiantes “Aportar al equipo para mejorar, ayudarse y mejorar el trabajo en equipo” (Aruba, 2026) y esto genera una mejora en la convivencia, donde poco a poco los intereses individuales se han acoplado en beneficio del grupo, esto se muestra en el comentario de la estudiante “Sana convivencia, el comunicarse y crear grupos que no tenían antes” (Japón, 2026). Ambos comentarios permiten ver la transformación social que han tenido, desde

cambiar la desconexión por un sentido de pertenencia, autonomía y empatía.

Toda esta transformación está ligada a un proceso de comunicación efectiva, donde la interacción permite que se incremente el entendimiento no solo del juego, sino de las necesidades del grupo, esto se puede ver a través del comentario “dar la opinión, ayudar y estar para cuando la necesitan, para los compañeros o para las dudas” (Canadá, 2026). Lo anterior quiere decir que no hablan solo por hablar, sino que hay una intencionalidad de organizar y obtener metas en común, con todo esto el proceso comunicativo se posiciona como la estructura que fortalece la ejecución colectiva.

Finalmente el impacto de este proceso se manifiesta bajo una experiencia mixta, donde la eficacia en la tarea y la confianza en el otro se muestran en equilibrio, esto es expresado de la siguiente manera “se fortalece la confianza, la convivencia y el trabajo en equipo” (Brasil, 2026) lo que significa que el grupo funciona sólidamente y genera el espacio para que el estudiante desempeñe su rol de manera exitosa, esto refleja que un equipo unido puede ser un escenario óptimo para el crecimiento del ser humano.

Análisis Global

A manera general, se observa ciertas relaciones y códigos destacables al finalizar la intervención. El acoplamiento se constituye como la categoría central de todo el proceso de investigación, representando la transformación de individuos a una estructura de cohesión. El código principal de esta categoría es el trabajo en equipo, el cual trasciende la simple colaboración para convertirse en un sistema de apoyo mutuo, esta transición se hace evidente cuando los estudiantes reconocen que el proceso inicial fue difícil, pero se hizo llevadero por el grupo en parte porque había apoyo: “Un poco mal porque era difícil, pero bien porque había apoyo.” (Japón, 2026). También, se reconoce que se debía llevar coordinación grupal, entendida como la misma velocidad durante el juego “Teníamos que estar coordinados para llevar un ritmo, misma velocidad” (México, 2026).

Esto permitió que la ejecución colectiva no solo fuera una respuesta mecánica; tener que lanzar y atrapar la PA, por el contrario, es todo el desarrollo que involucra una dinámica grupal eficaz, una práctica fluida y el cumplimiento de objetivos comunes, que permitió establecer durante el juego asignación de roles “aportaba con la anotación de puntos” (Kenia, 2026) y desarrollo de tácticas “los más lentos eran defensas y los más rápidos eran los que atacaban” (Noruega, 2026). Permitiendo que los jugadores involucrados tuvieran claridad en el juego y se lograra desarrollar “La buena convivencia y trabajar en grupo por metas en común” (Malta, 2026).

Esta dinámica socio afectiva se sustenta también en la empatía y la convivencia,

demostrando que la armonía de las practicas son el resultado de un soporte grupal, conocido como aliados indispensables, bajo esta perspectiva los estudiantes destacan la importancia de “Ayudarnos entre todos y no dejar a nadie solo” (Aruba, 2026) , concluyendo que aunque hubo dificultades, el impacto social fue real al observar que hubo cambios parciales como lo menciona una estudiante “Muchos cambios no hubo, pero si se vio cambios en la convivencia” (Regina, 2026). Eso se complementa con la estructura de acuerdos o la manera en que se comunicaban los estudiantes durante el juego “sin groserías, hablando con mis compañeros” (Noruega, 2026).

El Sistema Nervioso De La Interacción Grupal

La comunicación se presenta como el canal que da sentido e intención a la realidad grupal, su elemento más fuerte es la interacción constante. Este proceso se nutre de la retroalimentación y la escucha activa, permitiendo que el mensaje se transforme en entendimiento que desplaza la confusión inicial, aun cuando se reconoce que su ausencia puede traer algunos momentos de crisis, como lo menciona la participante “La comunicación permitió que se entendieran, pero en ocasiones la falta de ella complicó todo” (Japón, 2026). También era utilizado como recurso para coordinarse con el equipo y tener la posibilidad de llamar la atención del compañero, tal como se expresa "Gritarles para que se concentraran y pedir el balón” (Mónaco, 2026). Lo mismo permitía que los jugadores compartieran la pelota y fluyera en el juego “la comunicación para poder recibir el balón y seguir jugando” (Kenia, 2026) esto implicaba que surgiera el uso de gestemas “Visual cuando se juega y están muy lejos, ahí se hacen señas” (Malta, 2026) y de explicaciones entre pares, al igual que procesos de mediación “la coordinación con el equipo para poder coger las dos pelotas era necesario subdividir el equipo en dos funciones” (Chile, 2026). Lo que muestra un lenguaje directamente aplicado y entendido por los estudiantes que permitía establecer claridad en el juego y orientar las funciones de cada jugador a un objetivo en común.

En esta categoría también se incluye la comunicación asertiva la cual es el puente por el cual un grupo se escucha y se coordina con claridad, evidenciado en expresiones como “La comunicación mejoro y ayuda a que se deba estar pendiente del juego” (Panamá, 2026) y permitiendo el uso de diversas estrategias según la situación, tal como lo describe la estudiante “Las dos, porque depende de la distancia si están lejos señas y si están fallando mucho te acercas y hablas con ellos” (Ariatna, 2026) lo que desarrollo en los estudiantes acciones como “Aprender a escuchar, porque todos hablan o gritan, pero casi no escuchan lo que el otro tiene que decir” (Grecia, 2026). Esto establece un aprendizaje de competencias sociales hacia la comunicación ya que como se ve en respuestas de algunos estudiantes, se

aprendió a escuchar, a hablar claro para comunicarse con el otro y pedir el balón, desarrollar expresiones o gestos que tenían significado interno, aportando al desarrollo cooperativo del equipo y de la persona.

La Resistencia Al Vínculo Colectivo

La desconexión representa la principal barrera para el fortalecimiento social, teniendo su raíz en el individualismo, conducta que se potencia con la indiferencia y la omisión, tanto hacia las reglas, como hacia el juego o hacia el compañero, esta fractura se manifiesta cuando el participante percibe que el desarrollo no fue bueno y la comunicación tampoco “Estuvo mal, porque no hacen caso al juego y no cumplen reglas” (Costa Rica, 2026) lo anterior revela un sentido de pertenencia donde el deseo personal es más fuerte que el grupal, manifestándose cuando el estudiante opta por aislarse o ser indiferente “No hacía nada porque no presto atención a los compañeros” (India, 2026).

Esto a su vez también se refleja al presentar una competitividad mal canalizada, donde la interacción se limita debido a que cuando se intenta ayudar la persona sigue haciendo lo que quiere y no escucha como se expresa en este comentario “No hacía nada, porque al decirle algo a la persona puede hacer o no hacer lo que se le dice” (Brasil, 2026) o se reduce simplemente a “Nada, solo mirar de lejos” (Francia, 2026)

Con todo esto se puede observar que estas características generan un aislamiento que no solo detiene el flujo de la actividad, sino que también puede influir en la motivación de otro al realizar la práctica como lo plantea el estudiante quien participaba si estaban sus amigos “La conformación grupal separada de los amigos daba poco interés” (Grecia, 2026) o la estudiante quien se motivaba al tener un resultado académico “La visión de nota” (México, 2026) o afectar la motivación del estudiante quien buscaba desarrollar el juego y ganar; “basado por la motivación individual y grupal por el logro” (Marruecos, 2026). En consecuencia, estas motivaciones pueden llegar a verse afectadas por las actitudes desinteresadas de los otros estudiantes, en especial motivaciones por conseguir la Túniz. Sin embargo, estas situaciones también fomentaban otro tipo de iniciativas donde los roles que se empezaban a desarrollar se daban por actitud sin importar las acciones de los demás; “los roles terminaban siendo acogidos por actitud e iniciativa de unos pocos” (Cuba, 2026) estableciendo otro tiempo de actitudes individuales que beneficiaban el rendimiento del grupo al presentar resultados a pesar de las acciones de los otros compañeros.

El Soporte Emocional De La Seguridad

La experiencia significativa es una categoría, pero no una de las centrales, pero su importancia radica en peso que tiene directamente sobre el estudiante a través de la confianza

la cual actúa como el catalizador emocional que transforma la percepción individual y brinda la seguridad necesaria, esto se confirma en el comentario hacia el desarrollo de las actividades al pasar el tiempo “Hubo evolución porque aumento la confianza” (Túnez, 2026) complementado desde la claridad que se creaba al asumir roles dentro del equipo, bien lo plantea el estudiante “Tener un rol permitía saber que hacer, para donde correr y que atacar” (Chile, 2026).

Esto ocurre porque cuando el estudiante se siente respaldado por el entorno, su relación con la dinámica mejora y se dispone a ser parte de ella, incentivando acciones como: “entrando en el campo de visión del otro” (España, 2026) y actitudes como la que expresa la estudiante “Tener confianza, el saber manejar bien las actividades y el poder explicarle a los demás” (Túnez, 2026).

Lo que refleja un fortalecimiento colectivo compuesto por un individuo que se sienta valorado y sin temor al juicio, logrando un proceso que “Fortalece la confianza y la amistad” (Malta, 2026) y validando que el entorno “Si influye porque se trabaja en equipo, se ayudan y crea confianza” (Irlanda, 2026) incentivando la interacción con compañeros de la misma clase pero que no se habían tratado como es el caso “he mejorado en trabajar en equipo con personas que no trataba” (Kenia, 2026).

La Conquista De La Autonomía Grupal

La autorregulación muestra el estado de madurez del proceso, manifestándose a través de la autonomía la cual indica la capacidad de los estudiantes para gestionar su comportamiento. Es fundamental porque revela que los estudiantes poseen habilidades para dirigir sus acciones dentro de las actividades y no requieren generar esa dependencia a las instrucciones externas, aunque se reconoce que el compromiso “Varia de la persona y la responsabilidad que tenga el equipo” (Jamaica, 2026) lo que se evidencia en cambios físicos como del participante que expresaba su cambio de velocidad respecto al grupo: “yo soy una persona muy alzada, pero toco relajarse, yo corría muy rápido y ellos quedaban atrás” (Chile, 2026). Esto incentivaba que los estudiantes reconocieran como principal acción llevar la misma velocidad “Aprendí a correr más rápido, con mi equipo” (Chile, 2026).

Además, con la estipulación de condiciones en cada predeportivo que se usaba para aprender a jugar Veltwoo, se generaba conciencia en la toma de decisiones y un equilibrio entre lo que hace y lo que beneficia al grupo, propiciando que el integrante se reconozca como parte esencial “Creo que uno se sentía parte del grupo por la actitud que teníamos” (Irlanda, 2026) ciertas actitudes beneficiosas como “pensando o concentrándose en lo que estábamos haciendo” (Mónaco, 2026) lo que permitía reflexionar sobre mejoras en el

rendimiento del equipo como: “Mejora de puntería con los pies y con las manos para hacer un buen pase a un compañero” (Colombia, 2026) lo que implicaba medir ciertas capacidades condicionales en especial la fuerza, velocidad y acciones motrices en especial el lanzamiento y el agarre de la pelota “Puntería, coordinación viso-manual y viso-pédica para hacer pases y lanzamientos precisos. Fuerza para que los lanzamientos lleguen con el esfuerzo necesario” (Cuba, 2026).

La Equidad Como Estrategia De Cooperación

La distribución eficaz se consolida como una categoría ética, teniendo como su pilar fundamental la equidad, esta representa situaciones equilibradas, donde la participación deja de ser un privilegio para convertirse en un derecho compartido, pues “Cada uno tenía un papel para jugar bien entre grupos” (India, 2026) por ejemplo “los más lentos eran defensas y los más rápidos eran los que atacaban” (Noruega, 2026) permitiendo que, sin importar la heterogeneidad del grupo, se buscaban estrategias para que jugaran todos.

Al garantizar una estructura justa se rompen las jerarquías y esto permite el reconocimiento del otro como una pieza de igual valor, logrando que los equipos “Se distribuyeron bien porque se separaron grupos diversos, pero si funcionaron” (Brasil, 2026) además al utilizar un deporte que incentiva la anotación por medio de la participación mínima de 2 jugadores por equipo, presentaba “dificultad para mantener la concentración en ambos elementos y a su vez en poder manejarlos bien” (Bélgica, 2026) pero a su vez generaba estrategias dentro del equipo como “subdividir el equipo en dos funciones” (Chile, 2026).

Bajo esta perspectiva, se destaca que el éxito de la organización se mantuvo incluso “Cuando se juntan bastantes, pero no son amigos y aun así si funcionaba el grupo” (Francia, 2026) confirmando que la distribución funciono correctamente a pesar de las diversas habilidades. Esto se refleja en el siguiente comentario “Si estuvieron bien distribuidos, porque había personas hábiles y otras no tanto, pero igual se desarrollaban las actividades cada uno desde su individualidad para ayudar al equipo” (Italia, 2026) y de esa manera desarrollar de manera autónoma sus habilidades motrices como “el lanzamiento y como tal el uso del brazo derecho con la PA” (México, 2026).

La Fractura De La Igualdad Social

En contraste, la distribución irregular también surgió como categoría donde se muestran las tensiones del proceso social a través de la desigualdad. Esto refleja que había una concentración de habilidades en ciertos grupos lo cual genera conflicto con el resto de los estudiantes, manifestándose incluso en aspectos físicos, “debilidad en el juego con los pies a la hora de tener control del balón para sí mismo y para pasarlo al compañero” (Argentina,

2026). Determinantes para la organización y la fluidez de las actividades “las estaturas, eran todos los mismos, es decir grandes con grandes y los pequeños con los pequeños” (Canadá, 2026). Esto provocaba situaciones de injusticia y desorden, lo que limitaba el crecimiento colectivo: “No fue justo había ocasiones donde eran desequilibrados los grupos” (Francia, 2026) lo que podía deberse a la percepción que se tenía por parte de algunos estudiantes “Requería de lanzarlo con fuerza y precisión para no perderlo” (Bélgica, 2026). Lo que deja como producto un aprendizaje sobre la distribución de los grupos durante la enseñanza del deporte, ya que repartir los integrantes de manera equilibrada facilita que los demás grupos no sientan injusticia y se permita un espacio formativo más que competitivo.

Procedimiento Analítico Mediante Software Atlas Ti.

Recolección Y Organización De La Información

La información fue recolectada mediante tres instrumentos aplicados en momentos diferentes del proceso investigativo. En primer lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes de grado octavo en dos momentos: un momento diagnóstico (previo a la implementación de la propuesta didáctica) y un momento valorativo (posterior a la ejecución de la práctica con el deporte alternativo Veltwo). En segundo lugar, se aplicó un Entrevistas semiestructurado de diez preguntas abiertas a seis padres de familia de los estudiantes, correspondiente exclusivamente al momento diagnóstico. En tercer lugar, se realizaron entrevistas a dos docentes de educación física de la institución, la profesora Herrera y el profesor Muñoz, también en el momento previo a la intervención.

El conjunto de testimonios fue transcrito en documentos de texto (.docx) y organizado por fuente y momento de aplicación, generando cinco documentos primarios: las entrevistas estudiantiles del momento previo, las entrevistas estudiantiles del momento posterior, el Entrevistas a padres de familia, la entrevista a la profesora y la entrevista al profesor.

Procesamiento Con Atlas Ti

Los cinco documentos primarios fueron procesados mediante el software de análisis cualitativo Atlas Ti, herramienta ampliamente utilizada en investigación cualitativa para la codificación, categorización y visualización de datos textuales. El procesamiento siguió un procedimiento sistemático que comprendió las siguientes fases.

En la primera fase se realizó la codificación abierta asistida por inteligencia artificial, utilizando la función Intentional AI Coding de Atlas Ti. Para cada documento primario se diseñó un prompt de intención que especificaba el contexto de la investigación, los objetivos analíticos y las dimensiones de análisis relevantes. Esta estrategia permitió orientar la codificación automática hacia las categorías pertinentes al estudio, sin restringir la

emergencia de códigos no previstos. Los prompts de intención fueron diferenciados según la fuente: el prompt para estudiantes enfatizaba las dimensiones de cooperación, emocionalidad, motivación y apertura al deporte alternativo; el prompt para padres incorporaba dimensiones de comunicación intrafamiliar, expectativas formativas y percepción parental; y el prompt para docentes se orientaba hacia la reflexión pedagógica, las estrategias participativas y la valoración profesional del aprendizaje cooperativo.

En la segunda fase se realizó la depuración del sistema de códigos generado, Atlas Ti produjo un volumen considerable de códigos iniciales que fue sometido a revisión manual para eliminar redundancias, fusionar códigos semánticamente equivalentes y reorganizar la estructura categorial. Este proceso de refinamiento explica los ajustes terminológicos observados entre los momentos previo y posterior en el corpus estudiantil: categorías como: cooperación percibida, carga emocional, oportunidades pedagógicas y actitudes deportivas del diagnóstico fueron consolidadas en el momento posterior como percepción cooperación, emocionalidad, percepción educación y apertura deporte, respectivamente.

En la tercera fase se calcularon los indicadores de enraizamiento (groundedness) de cada código, entendido como el número de citas textuales (quotations) en las que dicho código aparece efectivamente asociado. Este indicador permite cuantificar la presencia relativa de cada categoría en el discurso de los estudiantes y constituye el principal insumo cuantitativo del análisis. Para garantizar la comparabilidad entre momentos con distinto número de citas, se normalizaron las frecuencias dividiendo el enraizamiento total de cada categoría entre el número de citas del corpus correspondiente, obteniendo así una frecuencia relativa por cita.

En la cuarta fase se construyeron redes semánticas que visualizan las relaciones entre categorías y subcódigos. Se elaboraron cuatro tipos de representaciones gráficas: redes comparativas globales que contrastan la configuración categorial entre los momentos previo y posterior; redes de subcódigos que descomponen las categorías más transformadas (cooperación y emocionalidad); y mapas de coocurrencia que muestran la frecuencia con que dos categorías aparecen simultáneamente en una misma cita, evidenciando la interdependencia discursiva entre dimensiones.

Síntesis Del Corpus Analizado

La Tabla 3 presenta una descripción consolidada de los cinco documentos primarios procesados, detallando el número de citas, códigos con enraizamiento efectivo y estudiantes de cada fuente.

Tabla 4*Descripción consolidada del corpus analizado*

Fuente	Momento	Estudiantes	Citas	Códigos activos
Estudiantes	Previo (diagnóstico)	31	115	261
Estudiantes	Posterior (valorativo)	30	158	481
Padres de familia	Previo (diagnóstico)	6	48	70
Profesora	Previo (diagnóstico)	1	35	109
Profesor	Previo (diagnóstico)	1	22	97
Total combinado	—	69 (únicos)	378	1.018

Nota. Los códigos activos refieren a aquellos con enraizamiento > 0 . El total de estudiantes únicos descuenta las duplicaciones de estudiantes presentes en ambos momentos (25 estudiantes con datos en los dos momentos).

Estrategia De Triangulación

El análisis adoptó una estrategia de triangulación de fuentes que articuló las tres perspectivas recolectadas estudiantil, parental y docente en torno a dimensiones compartidas. Esta estrategia opera bajo el supuesto de que la convergencia de percepciones provenientes de actores con roles distintos frente al fenómeno estudiado fortalece la credibilidad de los hallazgos, mientras que las divergencias enriquecen la comprensión al revelar matices asociados a la posición de cada actor.

Las dimensiones de triangulación identificadas fueron: la percepción de la oferta deportiva escolar ¿es variada o monótona? la inclusión y participación equitativa ¿todos participan o hay exclusión por habilidad? la valoración de la cooperación ¿se reconoce su importancia? ¿se fomenta activamente? y el conocimiento previo de deportes alternativos y del Veltwoo específicamente. En cada una de estas dimensiones se contrastaron las voces de estudiantes, padres y docentes, identificando puntos de convergencia alta, moderada o parcial.

Dimensiones Catoriales: Análisis Comparativo Pre-Post

El contraste entre los dos momentos, normalizado por el número de citas, revela transformaciones sustantivas en la configuración discursiva de los estudiantes. La Tabla 4 presenta la frecuencia relativa de cada dimensión semántica, lo que permite identificar con claridad los ejes de cambio tras la implementación de la propuesta didáctica.

Tabla 5*Frecuencia relativa de dimensiones semánticas por cita (pre-post)*

Dimensión semántica	Pre (f/cita)	Post (f/cita)	Δ relativa	Tendencia
---------------------	--------------	---------------	-------------------	-----------

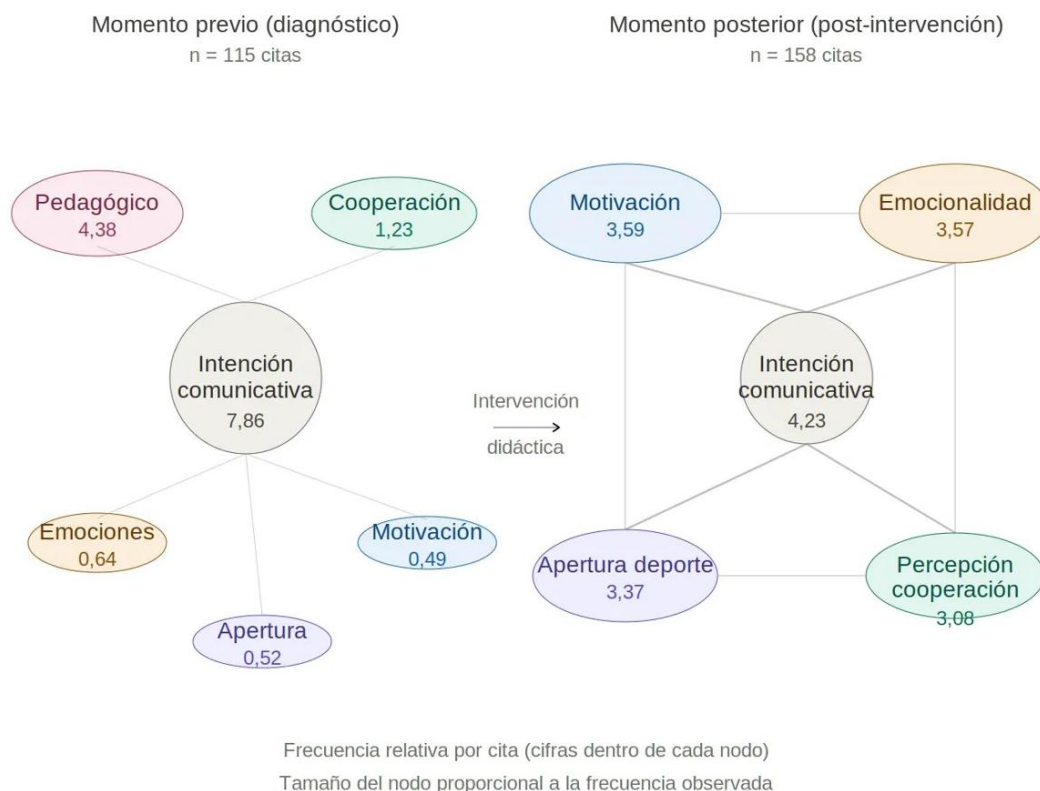
Percepción de la cooperación	1,23	3,08	+1,84	Incremento
Emocionalidad y afecto	0,64	3,57	+2,93	Incremento
Motivación	0,49	3,59	+3,11	Incremento
Apertura al deporte alternativo	0,52	3,37	+2,85	Incremento
Percepción educativa	4,38	0,23	-4,15	Reducción
Intención comunicativa	7,86	4,23	-3,63	Reducción
Autoconocimiento	0,30	0,16	-0,13	Estable

Nota. La frecuencia por cita se calcula dividiendo el total de ocurrencias de cada dimensión entre el número de citas de cada momento $n = 115$ en el pre; $n = 158$ en el post. La reducción en percepción educativa e intención comunicativa no indica ausencia de los fenómenos, sino una redistribución hacia dimensiones más específicas emocionalidad, motivación, apertura deporte, producto del refinamiento del sistema de codificación.

La ilustración 5 representa gráficamente la reconfiguración del sistema categorial en el momento previo, la intención comunicativa funcionaba como nodo central con satélites débilmente activados; en el momento posterior, emerge una red densa de cinco categorías principales motivación, emocionalidad, apertura deporte, percepción, cooperación e intención comunicativa con magnitudes comparables y múltiples enlaces recíprocos entre sí.

Figura 16

Red semántica comparativa de dimensiones categoriales (PRE-POST)



Nota. Los valores expresan la frecuencia relativa por cita. El tamaño de cada nodo es proporcional a dicha frecuencia. En el momento previo (izquierda) la dimensión intención comunicativa concentra el peso discursivo mientras las restantes operan como satélites débiles. En el momento posterior (derecha) cinco dimensiones se expanden de manera equilibrada y se interconectan, configurando un discurso estudiantil más integrado.

Los resultados evidencian un desplazamiento significativo del discurso estudiantil: mientras que en el momento diagnóstico predominaban descripciones generales centradas en oportunidades pedagógicas y expresión comunicativa, en el momento posterior emerge un discurso más denso en términos afectivos, motivacionales y cooperativos. Este tránsito refleja no solo un cambio cuantitativo sino también cualitativo, en tanto los estudiantes articulan con mayor sofisticación la conexión entre la experiencia deportiva y los procesos colaborativos vividos.

Polaridad Afectiva Del Discurso Estudiantil

Un hallazgo relevante emerge del análisis de polaridad emocional de los códigos. En el momento previo a la intervención se registraron 480 ocurrencias de códigos con valencia positiva entusiasmo, satisfacción, apertura, colaboración frente a 62 con valencia negativa (aburrimiento, frustración, desinterés, monotonía) arrojando una razón positiva/negativa de 7,74. En el momento posterior, las ocurrencias positivas ascendieron a 824 y las negativas

descendieron a 39, lo que eleva la razón a 21,13. Si se normaliza por el número de citas, los códigos negativos disminuyeron de 0,54 por cita a 0,25 por cita, lo que sugiere una reducción cercana al 54% en la densidad de referencias afectivamente desfavorables.

Entrevistas Diagnóstico A Padres De Familia

El presente apartado expone los hallazgos derivados del análisis de los Entrevistas diagnósticos aplicados a seis padres de familia de estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Distrital Rodrigo de Triana, previo a la implementación de la propuesta didáctica CoopAlternativa Veltwoo. El corpus fue procesado mediante el software Atlas Ti, generando 48 citas y 70 códigos con enraizamiento efectivo, organizados en siete categorías principales. Este análisis cumple una función de triangulación con las voces estudiantiles, aportando la perspectiva del entorno familiar como contexto interpretativo complementario.

Descripción Del Corpus Parental

Tabla 6

Distribución categorial del corpus de padres de familia

Categoría	Groundedness total	Subcódigos	% del corpus
Valoración Cooperación	120	24	45,5%
Deportes Alternativos	68	18	25,8%
Emocionalidad y Preocupaciones	26	7	9,8%
Expectativas Formativas	24	6	9,1%
Percepción EF	18	9	6,8%
Contexto Convivencia	4	3	1,5%
Comunicación Intrafamiliar	4	3	1,5%
Total	264	70	100%

Nota. Elaboración propia a partir de los documentos de salida de Atlas Ti. El groundedness (enraizamiento) total indica el número acumulado de ocurrencias de todos los subcódigos de cada categoría.

La distribución categorial revela un dato central: la valoración de la cooperación concentra el 45,5% del total del enraizamiento, lo que indica que los padres de familia orientan su discurso predominantemente hacia el trabajo cooperativo y sus implicaciones formativas. La segunda categoría más densa es deportes alternativos 25,8% seguida por emocionalidad y preocupaciones 9,8% y expectativas formativas 9,1%. Las categorías de contexto convivencia y comunicación intrafamiliar presentan enraizamientos mínimos, lo que sugiere que los padres tienen un acceso limitado a la cotidianidad escolar deportiva de sus hijos.

Valoración Parental De La Cooperación

La categoría valoración cooperación constituye el eje vertebrador del discurso parental, con 120 ocurrencias distribuidas en 24 subcódigos. El subcódigo de mayor enraizamiento es trabajo en equipo (n = 15) seguido por importancia (n = 8) cooperación (n = 8) y competencia (n = 5). Este patrón revela que los padres no solo reconocen la cooperación como valor formativo, sino que la articulan espontáneamente con nociones de trabajo grupal, compañerismo y resolución conjunta de problemas.

Tabla 6

Subcódigos principales de valoración de la cooperación (padres)

Subcódigo	Enraizamiento (n)	Interpretación
Trabajo en equipo	15	Eje central del discurso cooperativo
Importancia	8	Reconocimiento explícito del valor formativo
Cooperación	8	Mención directa como concepto nuclear
Competencia	5	Tensión cooperación-competencia percibida
Combinación de habilidades	3	Cooperación como articulación de capacidades
Compañerismo	2	Dimensión afectiva de lo cooperativo
Colaboración	2	Complemento semántico de cooperación
Resolución de Problemas	1	Cooperación como herramienta cognitiva

Nota. Subcódigos con enraizamiento ≥ 1 .

Un hallazgo relevante emerge del análisis de la pregunta 8 del Entrevistas, que indagaba si las actividades deportivas del colegio fomentan más la cooperación o la competencia. De los seis padres entrevistados, cuatro respondieron negativamente con monosílabos ("No", "NO", "no") mientras que solo uno elaboró una respuesta afirmativa:

“Creo que fomentan más la cooperación y el trabajo en grupo. Se reúnen y se ponen de acuerdo para desarrollar la actividad”. (padre de familia)

Este dato es analíticamente significativo porque coincide con la percepción diagnóstica de los estudiantes, quienes en el momento previo también reportaron que las clases de educación física no promovían activamente la cooperación. La convergencia entre las voces parentales y estudiantiles fortalece la validez del diagnóstico que justificó la intervención didáctica CoopAlternativa Veltwoo.

Paradójicamente, cuando se les preguntó directamente sobre el aprendizaje

cooperativo (pregunta 9) los padres respondieron con definiciones que evidencian un conocimiento intuitivo del concepto:

- “Aprendizaje cooperativo debe ser que entre un cierto equipo deben brindar opciones para así solucionar el problema que se les plantea”. (padre de familia)
- “Trabajo en equipo, competencia sana”. (padre de familia)
- “Fortalece el trabajo en grupo”. (padre de familia)

La distancia entre el reconocimiento conceptual del aprendizaje cooperativo y la percepción de que este no se implementa en la clase de educación física configura una brecha pedagógica que los padres detectan desde su posición de observadores indirectos. Esta brecha constituye, desde la perspectiva de la triangulación, una confirmación independiente de la necesidad de la intervención propuesta.

Percepción Parental De Los Deportes Alternativos

La categoría deportes alternativos acumuló 68 ocurrencias en 18 subcódigos, configurando la segunda dimensión más densa del discurso parental. Los subcódigos predominantes son inclusión (n = 6) participación (n = 4) deportes alternativos como concepto genérico (n = 4) y actitud (n = 3). La presencia del subcódigo inclusión como el más frecuente sugiere que los padres asocian espontáneamente la diversificación deportiva con la posibilidad de que más estudiantes participen, independientemente de sus habilidades.

Sin embargo, el análisis de las respuestas individuales revela un panorama más matizado. Frente a la pregunta sobre si en la clase se practican deportes alternativos, las respuestas oscilan entre el desconocimiento y la negación:

- “No hacen nada diferente a lo convencional”. (padre de familia)
- “No, solo Voleibol”. (padre de familia)
- “No, solo fútbol”. (padre de familia)
- “Ponchados”. (padre de familia)

Estos testimonios evidencian que la oferta deportiva escolar percibida por los padres se reduce a prácticas convencionales (fútbol, voleibol, ponchados) sin presencia de deportes alternativos previo a la intervención. Este hallazgo es consistente con los reportes estudiantiles que señalaban la repetitividad y monotonía de las actividades en educación física.

Emocionalidad Y Preocupaciones Parentales

La dimensión emocional del discurso parental, con 26 ocurrencias, se estructura en torno a preocupaciones vinculadas a la inclusión (n = 5) la autoestima (n = 3) y la equidad (n = 2). A diferencia de los estudiantes, cuya emocionalidad se expresaba en términos de

aburrimiento o entusiasmo, los padres canalizan sus afectos a través de la preocupación por la participación equitativa de sus hijos.

Un testimonio particularmente revelador proviene de un padre que identifica con claridad un problema de exclusión por habilidad:

“Solo participan los que mayor habilidad tienen”. (padre de familia)

Esta afirmación, contrastada con los testimonios estudiantiles del momento previo (donde algunos reportaban que "parece que todos tienen la participación, pero el menos hábil no") confirma que la exclusión por nivel de habilidad era una realidad percibida tanto por los estudiantes como por sus familias. La propuesta CoopAlternativa Veltwoo, al diseñar un deporte con estructura dual (balón de aire y balón de tierra) que requiere la participación de todos, aborda directamente esta preocupación parental.

Otros padres, en contraste, expresaron percepciones más favorables sobre la participación:

- “Si, todos participan y juegan”. (padre de familia)
- “Cuando se ponen de acuerdo, pueden participar todos”. (padre de familia)

La coexistencia de percepciones divergentes dentro del mismo grupo de padres indica que la experiencia de inclusión no es homogénea y depende, probablemente, de las características individuales de cada estudiante y del tipo de actividad que se practique. Este matiz es relevante para la discusión de los resultados, pues sugiere que la intervención debía atender contextos diferenciados de participación dentro del mismo grupo.

Expectativas Formativas De Los Padres

La categoría expectativa formativas (24 ocurrencias, 6 subcódigos) revela que los padres valoran la educación física fundamentalmente como espacio de socialización. Los subcódigos trabajo en equipo (n = 4) y relaciones sociales (n = 4) concentran el mayor enraizamiento, lo que indica que las expectativas parentales están alineadas con los objetivos de la propuesta didáctica. Los padres no esperan primordialmente rendimiento deportivo o competencia atlética, sino formación en habilidades relacionales:

“Se involucra y participa activamente”. (padre de familia)

“Emotiva, le agrada”. (padre de familia)

“Individualmente se pueden obtener buenos resultados, pero también se pueden unir más habilidades y así lograr un buen resultado”. (padre de familia)

Este último testimonio introduce un matiz conceptualmente elaborado: el padre reconoce que tanto el desempeño individual como el colectivo pueden producir resultados positivos, pero identifica un valor añadido en la combinación de habilidades. Esta percepción

es congruente con los principios del aprendizaje cooperativo que fundamentan la propuesta Veltwo, en particular con el concepto de interdependencia positiva.

Percepción De La Educación Física (EF) Y Comunicación Familiar

Las categorías percepción EF (18 ocurrencias) contexto convivencia (4 ocurrencias) y comunicación intrafamiliar (4 ocurrencias) presentan los enraizamientos más bajos del corpus. La debilidad de la dimensión comunicativa es en sí misma un hallazgo: sugiere que los padres tienen un acceso limitado a lo que ocurre en la clase de educación física, lo que se refleja en respuestas breves, genéricas o monosilábicas frente a preguntas que requerían mayor elaboración.

Este patrón discursivo (respuestas de una o dos palabras como "balón", "jugar", "bueno", "no") contrasta con la riqueza expresiva que los propios estudiantes desplegaron en sus entrevistas. La asimetría informativa entre padres e hijos frente a la experiencia deportiva escolar es un dato relevante que invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los canales de comunicación entre la institución educativa y las familias en torno a los procesos pedagógicos deportivos.

- No obstante, un padre expresó con claridad una postura integradora que conecta cooperación, importancia y grupo:
- “La cooperación es importante y debe ser en grupo”. (padre de familia)
- Mientras que otro planteó una posición divergente:
- “Sí y no es necesario combinarla, puede usarse individualmente”. (padre de familia)

La coexistencia de ambas posturas en un corpus tan reducido (6 padres) muestra que incluso dentro de un grupo pequeño conviven representaciones diversas de la cooperación, lo cual refuerza la pertinencia de una intervención que no imponga un discurso cooperativo unidimensional, sino que permita a los estudiantes experimentar y construir su propia comprensión del fenómeno.

Síntesis: Triangulación Con Las Voces Estudiantiles

El análisis del corpus parental permite identificar cuatro puntos de convergencia con los hallazgos estudiantiles que fortalecen la validez del diagnóstico previo a la intervención.

Tabla 7*Puntos De Convergencia Entre Percepciones Parentales Y Estudiantiles*

Dimensión	Percepción de los padres	Percepción de los estudiantes	Convergencia
Oferta deportiva	Solo fútbol, voleibol, ponchados; nada alternativo	Repetitividad y monotonía en EF	Alta
Inclusión	"Solo participan los que mayor habilidad tienen"	"No todos tienen la misma participación"	Alta
Cooperación actual	4 de 6 padres dicen que no se fomenta	Cooperación percibida como genérica o ausente	Alta
Valor de la cooperación	Reconocimiento intuitivo del aprendizaje cooperativo	Valoración positiva pero abstracta	Moderada

Nota. La convergencia se clasifica como alta cuando ambas fuentes reportan percepciones sustancialmente coincidentes, y como moderada cuando la coincidencia es parcial o mediada por diferencias de rol.

La triangulación efectuada permite sostener que el diagnóstico que fundamentó la propuesta CoopAlternativa Veltwoo no era una lectura parcial de los investigadores, sino una condición reconocida tanto por los estudiantes como por sus familias. La escasa diversidad deportiva, la exclusión por habilidad y la débil promoción de la cooperación en la clase de educación física constituyen percepciones compartidas que validan la pertinencia de la intervención.

Adicionalmente, la orientación predominante del discurso parental hacia la cooperación y el trabajo en equipo (45,5% del corpus) sugiere que las familias valoran estos procesos como componente formativo central, lo cual configura un contexto favorable para la apropiación comunitaria de propuestas didácticas como la implementada. Las expectativas parentales, centradas en la socialización y las relaciones interpersonales antes que, en el rendimiento competitivo, están alineadas con los principios que orientaron el diseño del Veltwoo.

Cabe señalar como limitación que el tamaño del corpus parental (6 entrevistados, 48 citas) es considerablemente menor que el estudiantil (31 estudiantes, 115 citas en el momento previo). En consecuencia, los hallazgos parentales deben interpretarse como indicios cualitativos complementarios, no como representaciones exhaustivas de la perspectiva familiar. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra parental e incluir un momento posterior que permita evaluar si la intervención también modificó las percepciones de las familias.

Entrevistas A Docentes De Educación Física

El presente apartado expone los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas en

profundidad realizadas a dos docentes de educación física de la Institución Educativa Distrital Rodrigo de Triana: la profesora Herrea de Expresión Corporal y el profesor Muñoz de Educación Física. Ambas entrevistas fueron transcritas y procesadas mediante el software Atlas Ti, generando un corpus combinado de 57 citas y 206 códigos con enraizamiento efectivo, organizados en diez categorías compartidas. Este análisis aporta la perspectiva docente como tercera fuente de triangulación, complementando las voces estudiantiles y parentales.

Descripción Del Corpus Docente

Tabla 8

Distribución categorial comparativa del corpus docente

Categoría	Profesora (n)	Profesor (n)	Total combinado	% del total
EF Perception (Percepción de las funciones ejecutivas)	110	66	176	29,4%
Cooperation Value (Valor de la cooperación)	42	54	96	16,1%
Alternative Sports (Deportes alternativos)	42	46	88	14,7%
Emotional Concerns (Preocupaciones emocionales)	50	32	82	13,7%
School Context (Contexto escolar)	52	16	68	11,4%
Involvement Critique (Crítica de la participación)	18	18	36	6,0%
Family Communication (Comunicación familiar)	14	12	26	4,3%
Educational Expectations (Expectativas educativas)	14	18	32	5,4%
Brief Responses (Respuestas breves)	10	12	22	3,7%
Colloquial Language (Lenguaje coloquial)	10	12	22	3,7%
Total	362	286	648	100%

Nota. Elaboración propia a partir de Atlas Ti. Las categorías están en inglés porque el sistema de codificación de Atlas Tilas generó así; su interpretación se realiza en español a lo largo del análisis.

La distribución categorial revela perfiles docentes diferenciados pero complementarios. La profesora concentra mayor densidad en percepción de la EF (110 ocurrencias) preocupaciones emocionales (50) y contexto escolar (52) lo que refleja un discurso orientado hacia las condiciones institucionales y el bienestar estudiantil. El profesor, en contraste, presenta mayor densidad en valoración de la cooperación (54) y deportes alternativos (46) configurando un discurso más enfocado en las estrategias pedagógicas del trabajo colaborativo. Esta complementariedad enriquece el análisis al ofrecer dos miradas que, desde posiciones distintas, convergen en diagnósticos compartidos.

Percepción Docente De La Educación Física

La categoría EF perception constituye la más densa del corpus docente combinado (176 ocurrencias, 29,4%) lo que indica que ambos profesores despliegan una reflexión amplia sobre las condiciones, posibilidades y contradicciones de su propia práctica pedagógica. Este nivel de reflexividad profesional diferencia cualitativamente el discurso docente del estudiantil y del parental.

La Tensión Entre Deporte Y Juego

Un hallazgo central emerge del posicionamiento de la profesora frente al uso del deporte en sus clases. Su testimonio introduce una distinción pedagógica que resulta fundamental para comprender el contexto previo a la intervención:

Casi no utilizo deportes porque me parece que el tema de la competencia, lo decía María Montessori, que la competencia lo único que provoca es como el conflicto. Entonces yo trabajo mucho el tema de juegos, de hecho, que mis clases se enfocan en juegos y con los juegos trabajo capacidades físicas, coordinativas, coordinación (Profesora Herrera, 2026).

Esta afirmación revela que la docente ya había identificado, desde su práctica cotidiana, la problemática que la propuesta CoopAlternativa Veltwoo busca abordar: la naturaleza excluyente y competitiva de los deportes convencionales en el contexto escolar. Su solución ha sido sustituir el deporte por el juego, lo cual, si bien resuelve parcialmente el problema de la exclusión, elimina también el componente deportivo como contenido formativo.

El profesor por su parte adopta una postura distinta que integra el deporte como herramienta de socialización: “El deporte en términos generales, lo utilizo en la clase de educación física para trabajar la parte física de una manera diferente, más allá del entrenamiento y para propiciar espacios en donde los muchachos desarrollen trabajo colaborativo” (Profesor Muñoz, 2026).

La coexistencia de ambas posturas en la misma institución educativa configura un contexto pedagógico rico en tensiones productivas. La propuesta Veltwoo se sitúa precisamente en el intersticio entre ambas posiciones: ofrece un deporte (no un juego genérico) pero diseñado desde principios cooperativos (no competitivos) resolviendo la dicotomía que la profesora identifica y alineándose con la intención socializadora del profesor.

La Evaluación Como Territorio De Conflicto Pedagógico

Se encuentra que; ambos docentes comparten una postura evaluativa centrada en el proceso y no en el resultado técnico, bien lo plantea la profesora “Yo nunca les evalué la ejecución, digamos, tengo una contradicción con mis compañeros de educación física, porque algunos dicen, es que tienen que hacerme tantas ejecuciones y tienen que ser exactas o si no, no pasa” Profesora Herrera (2026). Complementando la idea comentando:

A mí me interesa es que yo vea cómo comenzó y cómo termina en el periodo. A ver si hubo un progreso, lo importante es que haga el ejercicio, más que si lo hizo perfecto, porque es que esto es aprendizaje escolar, esto no es entrenamiento deportivo (Profesora Herrera, 2026).

Mientras que, por el lado del profesor se estipula que generalmente en mi clase las notas no están dadas a los cursos por quien gane una competencia o por quien dentro de la clase gane algún partido. Normalmente las notas están orientadas a ver la parte actitudinal de los estudiantes (Profesor Muñoz, 2026).

Planteando que los docentes de la institución priorizan el esfuerzo y la actitud sobre la competencia técnica, lo cual constituye un terreno fértil para la implementación de propuestas basadas en el aprendizaje cooperativo. La cultura evaluativa preexistente favorece la apropiación del Veltwoo, cuya lógica no depende de habilidades individuales excepcionales sino de la coordinación grupal.

Valoración Docente De La Cooperación

De acuerdo con lo recolectado, la categoría cooperation value acumuló 96 ocurrencias combinadas, con una distribución ligeramente mayor en el profesor (54) que en la profesora (42). Los subcódigos predominantes son Trabajo en Equipo (n = 8 combinado entre ambas variantes del código) Colaboración (n = 8) y Participación. Presentando que ambos docentes evidencian no solo conocimiento sino práctica activa del aprendizaje cooperativo, aunque con matices. La profesora menciona explícitamente a Vigotsky como referente de su práctica cooperativa:

Sí, sí. De hecho, que yo trabajo mucho el tema de Vigotsky. Entonces donde,

digamos, hay un par que no sabe mucho, con un par que sabe, que tiene mejor habilidad. Entonces los pongo a trabajar así. Y siempre trabajamos en equipo, o sea, aquí ninguna actividad que yo hago es individual, todas son en equipo (Profesora Herrera, 2026).

El profesor, por su parte, reconoce con honestidad que la aplicación del aprendizaje cooperativo no es constante, sino que depende del periodo académico:

En mis clases lo que pasa es que no siempre lo aplico. Eso está atado un poco al tema de los objetivos que hay por periodo. Ejemplo, en el primer periodo trabajamos acondicionamiento físico. En este tema del acondicionamiento físico, si bien hay ejercicios que requieren de trabajo colaborativo, al final las notas son netamente individuales (Profesor Muñoz, 2026).

Presentando una tensión entre evaluación individual y trabajo cooperativo que el profesor identifica es un hallazgo relevante para la tesis, pues señala un obstáculo estructural que la propuesta CoopAlternativa Veltwoo debería considerar: la cooperación como método didáctico puede entrar en conflicto con los sistemas de evaluación individual que prevalecen en la institución.

Perspectiva Docente Sobre Los Deportes Alternativos

La categoría alternative sports registró 88 ocurrencias combinadas (42 en, 46 en) posicionándose como la tercera dimensión más densa. Ambos docentes muestran apertura conceptual hacia la diversificación deportiva, pero identifican barreras concretas para su implementación.

Apertura Y Práctica Real

La profesora reporta experiencia con prácticas alternativas, aunque no las denomina como tal:

Yo hago capoeira con ellos y en la capoeira pues todos están en la rueda y todos empiezan a entrar. Yo trabajo con canchas de tejo, con canchas de rana, tengo Cucunuba, tengo bolocriollo y todo lo trabajo con eso (Profesora Herrera, 2026).

Este testimonio es valioso porque demuestra que la docente ya trabaja con prácticas deportivas no convencionales (capoeira, tejo, rana, Cucunubá, bolocriollo) aunque las categoriza como juegos y no como deportes alternativos. Este desencuentro terminológico sugiere que la noción de deporte alternativo no está institucionalizada en el vocabulario pedagógico de la docente, aun cuando su práctica sea funcionalmente equivalente.

Mientras que, el profesor identifica el arraigo del fútbol como barrera principal:

El tema de los deportes alternativos pues es bastante complicado. En la zona en la que

nos encontramos los estudiantes solo quieren jugar fútbol, fútbol y fútbol. Entonces, pues incluso incorporar deportes como el voleibol, baloncesto y demás, los mismos juegos tradicionales, ha sido un reto para nosotros los docentes (Profesor Muñoz, 2026).

Complementando, diciendo que: “Siempre les he dicho que tienen que salir de ese mundo, romper esa burbuja en la que están y explorar el mundo”. (profesor Muñoz, 2026).

Lo que da una idea de la experiencia deportiva que tienen los estudiantes en su ámbito escolar y diario vivir, permitiendo observar una oportunidad en la implementación de la propuesta al basarse en un deporte alternativo y nuevo, respondiendo a la problemática que relata el profesor Javier brindando un deporte que no se había practicado en la institución.

Desconocimiento Del Veltwoo

Un dato unánime y esperable es que ninguno de los dos docentes conocía el Veltwoo previo a la intervención. Ambos respondieron con un monosílabo "No" (Profesor Muñoz y Herrera, 2026) a la pregunta correspondiente. Este desconocimiento, lejos de constituir una limitación, valida la originalidad de la propuesta y confirma que la introducción del Veltwoo representó una experiencia genuinamente nueva para toda la comunidad educativa.

Exclusión Estructural Y Contexto Institucional

Las categorías school context (68 ocurrencias) y emotional concerns (82 ocurrencias) configuran conjuntamente el hallazgo más contundente del corpus docente: ambos profesores identifican la exclusión como problema estructural de la educación física escolar, pero la atribuyen a causas distintas.

La profesora articula una crítica sistemática a la naturaleza excluyente del deporte de conjunto en el contexto escolar, identificando tres factores convergentes: el número limitado de jugadores por deporte, la escasez de materiales e infraestructura, y la desigualdad de habilidades motoras:

Los deportes son excluyentes. O sea, en los deportes hay un número de personas específicas para trabajar. Y si tú tienes un grupo de 40 estudiantes, ¿qué haces? No tenemos ni los materiales, no tenemos los escenarios, el resto se sienta y juegan los que tienen que jugar. Mientras que en los juegos no (Profesora Herrera, 2026).

Mientras que, el profesor, por su parte, enfatiza las limitaciones de infraestructura como condicionante principal: “Otro tema fundamental es el tema de infraestructura, nuestra institución no es muy grande y nos toca adecuarnos a lo que tenemos” (Profesor Muñoz, 2026).

Mostrando una convergencia de ambos testimonios con las percepciones estudiantiles

no todos tienen la misma participación y parentales solo participan los que mayor habilidad tienen constituye el punto de triangulación más robusto del estudio por tres fuentes independientes: estudiantes, padres y docentes quienes identifican la exclusión como problema central de la educación física en la institución. Este hallazgo triangulado da soporte empírico a la pertinencia de la propuesta CoopAlternativa Veltwoo, cuyo diseño busca precisamente garantizar la participación simultánea de todos los integrantes del grupo.

Estrategias Motivacionales Y Manejo De La Apatía

Ambos docentes comparten la percepción de que la motivación estudiantil es un desafío permanente, pero difieren en sus estrategias de abordaje. La profesora privilegia el diálogo individual y la construcción de confianza: “Hay chicos, más que todo las niñas, dicen no, es que no puedo, es que no sé. Y le dije, venga, usted nació caminando, usted nació hablando. No, todo se aprende en la vida” (Profesora Herrera, 2026).

El profesor opta por la persuasión y los acuerdos, introduciendo además una perspectiva sensible a las condiciones emocionales externas de los estudiantes:

Cuando hay estudiantes que uno los ve apáticos a la clase, normalmente interactúo con ellos para saber cuáles son las razones. A veces ni siquiera son razones porque le tengan pereza a la clase, sino a veces son razones que están por fuera del contexto educativo, problemáticas familiares, han discutido con el novio, etcétera (Profesor Muñoz, 2026).

Complementando con un ejemplo desde su perspectiva; “Cuando a mí me imponen las cosas, generalmente las hago por cumplir. Cuando a mí me persuaden de que haga las cosas y yo estoy convencido de que las debo hacer, las hago de la mejor manera posible” (Profesor Muñoz, 2026).

Estas estrategias motivacionales diálogo, persuasión, sensibilidad contextual configuran un repertorio pedagógico que facilita la implementación de una propuesta como el Veltwoo, pues los docentes ya disponen de herramientas para acompañar la resistencia inicial que suele generar cualquier novedad deportiva.

Síntesis: Triangulación Con Las Voces Estudiantiles Y Parentales

Tabla 9*Puntos de convergencia triangulada: docentes, estudiantes y padres*

Dimensión	Docentes	Estudiantes (pre)	Padres	Convergencia
Exclusión por habilidad	"Los deportes son excluyentes"	"No todos tienen la misma participación"	"Solo participan los más hábiles"	Alta (3 fuentes)
Monotonía deportiva	"Solo quieren fútbol"	"Siempre es lo mismo"	"Solo fútbol y voleibol"	Alta (3 fuentes)
Valor de la cooperación	Ambos aplican aprendizaje cooperativo	Valoración positiva pero abstracta	Reconocimiento intuitivo	Moderada
Desconocimiento Veltwoo	Ninguno lo conocía	No habían practicado deportes alternativos	La mayoría desconocía	Alta (3 fuentes)
Infraestructura limitada	"No tenemos materiales ni escenarios"	No mencionado explícitamente	No mencionado	Parcial (1 fuente)

Nota. La convergencia alta indica coincidencia sustantiva en tres fuentes; moderada, coincidencia parcial en al menos dos; parcial, presencia en una sola fuente con relevancia contextual.

El análisis del corpus docente permite identificar tres hallazgos que completan el proceso de triangulación del estudio.

En primer lugar, la exclusión deportiva no es una percepción subjetiva de los estudiantes sino una condición estructural reconocida por los propios docentes. La profesora la describe como inherente a los deportes de conjunto en contextos de grupos numerosos con recursos limitados. Este reconocimiento profesional eleva la exclusión de percepción a diagnóstico institucional.

En segundo lugar, ambos docentes ya operan con lógicas cooperativas en sus clases (Vigotsky en, acuerdos y persuasión en) lo que indica que la propuesta CoopAlternativa Veltwoo no irrumpe en un vacío pedagógico, sino que se inserta en un terreno donde los principios del aprendizaje cooperativo ya tienen presencia, aunque no sistematizada ni vinculada a un deporte específico.

En tercer lugar, la tensión entre deporte y juego que la profesora explicita ("casi no utilizo deportes") revela que el Veltwoo ocupa un espacio pedagógico que hasta ahora estaba vacante: el de un deporte que no sea excluyente. La propuesta didáctica no sustituye ni el deporte convencional ni el juego, sino que ofrece una tercera vía que integra lo mejor de ambos: la estructura reglamentaria del deporte con la inclusión participativa del juego.

Cabe señalar que el corpus docente, al provenir de entrevistas en profundidad con solo dos estudiantes, tiene una riqueza discursiva superior a la de los Entrevistas estudiantiles y parentales, pero una representatividad numérica menor. Los hallazgos deben interpretarse como perspectivas profesionales situadas que enriquecen el análisis, no como

generalizaciones sobre el cuerpo docente de la institución.

Discusión

Durante una revisión sistemática de antecedentes con los deportes alternativos y el aprendizaje cooperativo, se puede evidenciar que ambos ejes de investigación constituyen estrategias pedagógicas de impacto significativo en los procesos educativos desarrollados dentro del área de la educación física. Diferentes estudios analizados coinciden en que estas metodologías favorecen experiencias más inclusivas, participativas y motivadoras, especialmente cuando se comparan con modelos tradicionales que primordialmente se centran en la competencia y el rendimiento físico.

Uno de los resultados de mayor consistencia encontrado es el incremento de la motivación del alumnado. Díaz Almenara (2025) demostró que la implementación de una unidad didáctica basada en deportes alternativos produjo un aumento significativo de la motivación intrínseca de estudiantes en educación secundaria. Mientras que, grupos que continuaron trabajando con deportes tradicionales presentaron menores niveles de interés y disfrute. Esto permite comprender que la novedad, la flexibilidad y el carácter menos competitivo de deportes alternativos generan una percepción más positiva hacia la actividad física, favoreciendo la participación activa del estudiante.

Por otra parte, se evidencia también la inclusión educativa dentro de la práctica de deportes alternativos, los cuales permiten reducir las barreras asociadas al desempeño o habilidades físicas, promoviendo escenarios de participación equitativa. Se destacan aquellas propuestas desde deportes alternativos que son diseñadas específicamente para facilitar la participación de todos los estudiantes sin importar sus diferentes capacidades. De esta forma, se eliminan las desigualdades relacionadas con la fuerza, la velocidad o la experiencia deportiva previa. Gracias a este tipo de planteamientos se favorece la igualdad de oportunidades, respondiendo a principios de la inclusión educativa que permite al alumno participar desde condiciones más equilibradas.

Desde el contexto de la Educación Física, el aprendizaje cooperativo se convierte en un elemento fundamental para potenciar los beneficios de los deportes alternativos. De esta forma, Manso-Lorenzo et al. (2018) plantean como la metodología del aprendizaje cooperativo permite organizar grupos heterogéneos donde todos los estudiantes cumplen un rol importante dentro de la dinámica de aprendizaje, reduciendo de esta forma comportamientos individuales y promoviendo la colaboración. Además, por parte de Caldevilla y Zapatero (2022) concluyen como los deportes alternativos favorecen significativamente el liderazgo, la cooperación, la deportividad y la inteligencia interpersonal. Dichos resultados muestran como las dinámicas menos competitivas y más participativas

facilitan en la construcción de ambientes escolares más positivos, donde los estudiantes aprenden a relacionarse desde una mirada de respeto y colaboración.

En este sentido, los datos obtenidos muestran una clara sintonía con la literatura sobre el trabajo en equipo. Como bien señalan Johnson y Johnson (1999) el aprendizaje cooperativo no ocurre por azar, sino que depende de una interdependencia positiva donde el éxito del grupo es el éxito de cada uno. En el análisis, esto se tradujo en la categoría de acoplamiento: mostrando cómo los estudiantes dejaron de ser islas para formar una verdadera unidad. No fue solo técnica motriz; la aparición de apoyos mutuos y el reconocimiento de roles transformaron la práctica deportiva en un proceso de construcción colectiva.

También, es importante recalcar que cuando la explicación de la tarea o situación que se va a desarrollar es clara, los estudiantes priorizan el cumplimiento de las condiciones, en el desarrollo de tácticas y estrategias dentro del equipo, lo que permitía evidenciar que durante Veltwo, los estudiantes asumían roles y se asignaban responsabilidades en pro del objetivo en común; ganar. Gracias a esto, los estudiantes logran desarrollar actitudes enfocadas al beneficio del grupo al que pertenece, incentivando interacción con el otro al generar espacios de discusión y elaboración de estrategias, interdependencia positiva al requerir del otro para poder anotar y/o mantener la pelota en juego principalmente la PA y por su puesto desarrollo de habilidades sociales que permitieran dirigirse entre pares con respeto, generando empatía y responsabilidad, de acuerdo con las vivencias de los estudiantes.

La ausencia de claridad sobre la realización de la tarea y grupos desiguales son aspectos que abren posibilidades de generar confusiones y en su desarrollo, desmotivación hacia la participación, afectando la interacción. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes (Grupos Focales) las motivaciones que más se tenían en cuenta son: por compartir con amigos; lo que invita a conformar equipos de trabajo entre estudiantes familiarizados, por la Túnex o logro y motivación por diversión; lo que implica dar una claridad frente a las reglas de juego o condiciones a tener en cuenta durante el espacio y darles valor a estos acuerdos o por el contrario se genera desorden y sentidos de injusticia.

Desde la información de las entrevistas, se encuentra principalmente como motivaciones más reconocidas la motivación por diversión, motivación por colaboración, por participación, por trabajo en equipo lo que muestra un desplazamiento hacia las lógicas cooperativas, lo que incentiva la cooperación entre estudiantes.

Por otro lado, en un inicio se marcaba ciertas actitudes y acciones orientadas al individualismo y el protagonismo único. No se veía una necesidad frente al trabajo en equipo y cooperar con el otro. Sin embargo, en el desarrollo de las fases junto a los momentos de pre

(Diagnostico) y post (Valoración) de las entrevistas, se observa que, al involucrar dinámicas de carácter grupal, se fortalece en mayor medida otras actitudes que en un inicio no se observaban, en mayor medida el aprender a escuchar, la comunicación, trabajo en equipo coordinado, reconocimiento del otro, lo que desarrollo diferentes emociones presentadas por los estudiantes en mayor medida el entusiasmo, emociones positivas, satisfacción y diversión sin olvidar la frustración que se usaba para expresar sentires de situaciones puntuales. Lo que plantea que, gracias a la implementación de la propuesta, los estudiantes logran desarrollar dinámicas en conjunto, lo que implicaba en mayor medida la comunicación y con ello el desarrollo de habilidades sociales que permitieran desarrollar un aprendizaje en conjunto, donde la experiencia del compañero era significativa para el equipo y por lo tanto para cada integrante.

En este sentido, la flexibilidad de los deportes alternativos parece ser el motor que facilita la inclusión, algo que ya han apuntado autores como González-Coto et al. (2022). Al reducir la carga competitiva, la categoría de equidad como garantía de inclusión cobró fuerza en el campo. Los estudiantes mismos notaron que, al distribuir funciones según sus propias capacidades, todos tenían un lugar útil. El deporte alternativo funcionó aquí no solo como juego, sino como una herramienta de reorganización social del grupo. Sin embargo, sería un error ver la cooperación como algo estático o siempre armonioso, a pesar de que algunos estudios la presenten así. En esta investigación emergió una resistencia al vínculo colectivo que matiza lo planteado por Fernández-Río y Méndez-Giménez (2014) si bien las metodologías cooperativas suelen mejorar la convivencia, aquí observamos que la cooperación es heterogénea; factores como la afinidad social o la motivación personal generaron tensiones y conductas individualistas que todavía persistían en algunos estudiantes.

Respecto a la comunicación, los resultados refuerzan la tesis de García (2019) sobre la necesidad de interactuar constantemente para llegar a acuerdos. En la práctica, la comunicación fue el verdadero sistema organizador: gestos y señales propios del juego permitieron a los estudiantes adaptar la actividad a sus necesidades. Eso sí, el proceso no fue automático. Cuando la comunicación fallaba, el grupo entraba en crisis, lo que nos recuerda que esta habilidad no surge por generación espontánea, sino que requiere un aprendizaje deliberado.

Finalmente, el impacto en las habilidades socioemocionales fue evidente, validando lo que Caldevilla y Zapatero (2022) asocian a los deportes alternativos. Más allá de lo táctico, surgió un componente de soporte emocional, los estudiantes se sentían seguros al percibir el respaldo de sus pares. A esto se suma un hallazgo menos frecuente en la literatura: la

autorregulación. Vimos una autonomía grupal creciente donde los estudiantes ajustaban su comportamiento para no frenar el ritmo del equipo, una forma de madurez que va más allá de simplemente "repartir tareas". En definitiva, aunque los resultados confirman las teorías vigentes, esta investigación ofrece una mirada más aterrizada. La inclusión y la interacción no son resultados inmediatos, sino procesos progresivos marcados por ajustes, roces naturales y una constante negociación colectiva dentro del aula.

Conclusiones

Al finalizar la intervención, se observa que se fortalece la cooperación desarrollando en los estudiantes habilidades físicas y sociales que permitían acciones motrices necesarias para el desarrollo del juego en equipo por oposición como el deporte Veltwoo, ya que requería de pases e interacción constante con el equipo; realizar tres pases y mantener las dos pelotas eran de los aspectos que más incentivaba la interacción con el otro.

Se concreta que los estudiantes reconocen la velocidad y la fuerza como las capacidades condicionales más relevantes para jugar Veltwoo, ya que, se percibía que durante el juego al situarse en una cancha donde los compañeros de equipo estaban a distancias largas, un pase largo requería de la suficiente fuerza para que llegara al compañero destinado y al ser un juego por oposición, la velocidad se reconocía en el desplazamiento para recibir el balón rápido y para desplazarse con el equipo; llevar un ritmo.

En la misma línea, se encuentra que los participantes por consecuencia fortalecieron acciones motrices propias para la práctica deportiva, en especial de equipos. Esto se debe a que el uso de una pelota que solo se jugara con las manos y otra que solo se jugara con los pies propiciando acciones como hacer pases o evitar perder posesión, fortaleció en especial el lanzamiento y recepción de pelota, lo que incentivo el desarrollo de precisión, puntería, correr y ubicación espacial. Sin embargo, también se observa que al ser una población que frecuenta en su tiempo libre el fútbol el fortalecimiento del uso de la pelota con los pies no es algo reconocido por los estudiantes al finalizar la intervención.

Desde el aspecto social; el deporte invita a la interacción con el compañero de equipo en diversas situaciones, lo que implica el uso de comunicación asertiva, aprender a escuchar, hablar claro y orientado, aspectos relacionados a momentos que implicaban la creación de tácticas y estrategias como; la subdivisión del equipo lo que involucra el reconocimiento del otro como parte de equipo, de su ubicación y aportes al equipo propiciando la interdependencia positiva y la interacción cara a cara. Esto permitía la asignación de roles por estrategia aún que, en un inicio a falta de motivación por el juego o por los compañeros los roles se asumían por iniciativa y por actitud que de igual manera aportaba al fortalecimiento de la responsabilidad individual y grupal.

También, algunos estudiantes evidenciaron que durante el juego tuvieron que medir su velocidad para no interrumpir el ritmo del equipo y de paso, el uso de la fuerza para la realización de los pases y ser precisos, lo que se traduce como; el fortalecimiento de la reflexión y autorregulación, de manera que no solo la pelota le llegara al compañero, sino que le llegara con la fuerza suficiente para no lastimarlo ya que, en un inicio se usaba la pelota

para golpear a los demás en especial por parte de los hombres.

Esto plantea unidad entre las habilidades sociales y habilidades físicas mismas que permitieron transformar la dinámica cooperativa de los estudiantes con espacio de interacción y confianza permitiendo en una final conformación de amistades y trabajar en equipo con personas con las que antes no se interactuaba, es decir que el espacio dio la oportunidad para tratar con personas que frecuentaban en la clase pero que no interactuaban fortaleciendo nuevamente el aprendizaje de habilidades sociales para la mejora del trabajo en grupo sin olvidar las habilidades físicas al participar en la propuesta implementada.

Por otro lado, la propuesta al implementar un deporte alternativo nuevo, en este caso Veltwoo. Permite presentar una herramienta para incentivar, desarrollar y fortalecer la práctica deportiva en los escolares respondiendo a las problemáticas que, si bien no se abordaron en este proyecto, dan respuesta a la poca diversidad que se presenta de los deportes en la escuela. Permite observar un desarrollo en la enseñanza deportiva Veltwoo que se veía con cierto nivel de dificultad, por ejemplo; el uso de situaciones jugadas con equipos reducidos y a final con los equipos completos lo que aportaba al incentivo de emociones positivas; curiosidad, diversión y entusiasmo. Sin olvidar también la frustración emoción que se relacionaba a espacios de injusticia y desorden provocadas por falta de claridad en la explicación de las sesiones, lo que invita a tener presente el uso mediaciones pedagógicas precisas para la población y facilitar la claridad de la tarea o deporte.

Limitaciones

A lo largo de la intervención y al finalizar la propuesta se encuentra que dentro de las limitaciones el número de participantes en mayor cantidad hubiera permitido recoger más experiencias sobre el deporte creado y presentar un mayor panorama frente a los aprendizajes que presentaba la propuesta. También se encuentra que en un inicio las respuestas que se recolectaban de los grupos focales no eran con información relevante lo que implicaba más recursos como tiempo para desglosar la respuesta, por lo que se cree que el entrevistador en próximas intervenciones puede ser una persona de confianza para los entrevistados al menos en esta edad para permitir respuestas con información más amplia.

Referencias

- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología En Sus Escenarios*, 6.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. The University of Manchester. https://sid-inico.usal.es/idocs/f8/fdo6565/mel_ainscow.pdf
- Alvarado, J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de caracas. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 9(9).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3070760>
- Arboleda Machado, N., Galak, E. (2023). La educación física colombiana como campo: una mirada a través de Bourdieu. *Educación Em Revista*, 39, artículo e85970.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.18995/pr.18995.pdf
- Arráez Martínez, J. M. (1995). Juegos y deportes alternativos con deficientes psíquicos. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 40. <https://revista-apunts.com/juegos-y-deportes-alternativos-con-deficientes-psiquicos/>
- Asociación Médica Mundial [AMM]. (2013). *Declaración De Helsinki De La AMM: Principios Éticos Para Las Investigaciones Médicas En Seres Humanos*.
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/6.pdf
- Azorín Abellán, Cecilia Ma. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es.
- Barajas Pineda, L. T. (2019). Deporte escolar curricular y extracurricular en México. Análisis y prospectiva. [Tesis Doctoral, Universidad De Huelva].
https://www.uhu.es/pd_ieacad/images/BARAJAS.pdf
- Barbero Álvarez, J. C. (2000). Los juegos y deportes alternativos en educación física. *Revista Digital*, 22. <https://www.efdeportes.com/efd22a/altern.htm>
- Bernate, J., Fonseca, I., Y Castillo, E. (2019). Impacto social del deporte y la actividad física en el ámbito escolar. *Athlos: Revista Internacional De Ciencias Sociales De La Actividad Física, El Juego Y El Deporte*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837390>
- Blázquez Sánchez, D. (Dir.). (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (4.ª ed.).

INDE Publicaciones.

https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=nams1by01ksc&oi=fnd&pg=pa91&ots=agj_puy376&sig=1kfljzria9kzw3otpyn9hs20x9u&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caldevilla, P. C., & Zapatero, J. A. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la educación física en educación secundaria. *Retos*, 46.
- Carrera Moreno, D. (2016). Como crear nuevos deportes desde la educación física. El aprendizaje por proyectos como estrategia práctica motivante. *EMÁSF: Revista Digital De Educación Física*, 38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351995>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1).
<https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Julio 4 de 1991. D.O. No. 41.615. (Colombia).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Córdoba Camacho, J.-H., Chiva-Bartoll, O., & Hernández Albarracín, J. D. (2026). Estudio del deporte escolar en Boyacá (Colombia) y propuesta futura basada en la hibridación de los modelos pedagógicos de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 78.
<https://doi.org/10.47197/Retos Digital.v78.118326>
- Cortés-Murillo, J. C. (2023). Un relato de vida para comprender el devenir histórico de la educación física en Colombia. *Agora USB*, 23(1).
<https://doi.org/10.21500/16578031.5641>
- Couturejuzón González, L. (2003). Cumplimiento de los principios didácticos en la utilización de un software educativo para la educación superior. *Revista Horizonte De La Ciencia*, 11(21). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0864-21412003000100006
- Dueñas Sanabria, C. D., Mesa Gómez, O. D., & Ramos Perdomo, J. A. (2016). *Caracterización de los programas gubernamentales de deporte escolar en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/f36d5493-b46c-4336-9d46-a357ffd55091/content>
- Díaz Almenara, R. C. (2025). *La evolución de los deportes alternativos en el currículo de*

Educación Física: Un análisis histórico y pedagógico en las últimas décadas

[Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna].

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/44417/La%20evolucion%20de%20los%20deportes%20alternativos%20en%20el%20currículo%20de%20Educacion%20Fisica%20un%20análisis%20historico%20y%20pedagogico%20en%20las%20ultimas%20decadas..pdf?sequence=1>

Fernández-Rio, J. (2017). El ciclo del aprendizaje cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352316>

Fernández-Rio, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, 29. <https://doi.org/10.47197/Retos Digital.v0i29.38721>

Fernández-Rio, J., León, B., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2021). Cooperative classrooms and academic performance in physical education: a multilevel analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4).

<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/41/4/article-p660.xml?content=fulltext>

Fierro Suero, S., Haro Morillo, A., & García Montilla, V. (2016). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5843655>

García-Mas, A., Olmedilla, A., Morilla, M., Rivas, C., Quinteiro, E. G., & Toro, E. O. (2006). Un nuevo modelo de cooperación deportiva y su evaluación mediante un cuestionario. *Psicothema* <https://www.psicothema.com/pdf/3233.pdf>

González-Coto, V. A., Gámez-Calvo, L., Hernández Beltrán, V., & Gamonales, J. M. (2022). Ringol: deporte alternativo e inclusivo en el ámbito educativo. *VIREF Revista De Educación Física*, 11(4).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/349234>

Gutiérrez-Rosero, J. L. (2023). Enseñanza del deporte en la clase de educación física. En O. Valverde-Riascos (Comp.) *Hacia Una Epistemología Del Saber Pedagógico Y De La Práctica Pedagógica En La Formación Docente*. Editorial Unimar.

<https://books.scielo.org/id/vnnt5/pdf/valverde-9786287548619.pdf#page=163>

Hernandez-Nieto, R. (2002). *Instrumentos De Recolección De Datos En Ciencias Sociales Y Ciencias Biomédicas*. Universidad De Los Andes.

https://www.academia.edu/37886946/Instrumentos_de_recoleccion_de_datos_en_cie

ncias_sociales_y_ciencias_biomedicas_Rafael_Hernandez_Nieto_pdf

- Hernández Pérez, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Revista Digital*, 114. <https://www.efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>
- IED Rodrigo De Triana. (2023). *Colegio Instituto Técnico De Triana IED 31 Años*. <https://rodrigodetriana.edu.co/>
- IED Rodrigo De Triana. (2026). *Proyecto educativo institucional (PEI) - horizonte formativo y pedagógico de la institución*. <https://rodrigodetriana.edu.co/2026/02/07/proyecto-educativo-institucional-pei-horizonte-formativo-y-pedagogico-de-la-institucion/>
- Imbernón, F. M. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad: ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118068>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales De Psicología*, 30(3). https://www.researchgate.net/publication/268235485_Cooperative_Learning_in_21st_Century
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Trad. G. Vitale). Paidós <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-johnson%20el%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lara Villanueva, R. S. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior. *Revista De La Educación Superior*, 34(133). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602005000100087&script=sci_abstract
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Graó. <https://archive.org/details/latorre-a.-la-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa/page/23/mode/1up>
- Ley 115 De 1994. Por La Cual Se Expide La Ley General De Educación. Febrero 8 De 1994. D.O. No. 41.214. (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 12 De 1991. Por Medio De La Cual Se Aprueba La Convención Sobre Los Derechos Del Niño. Enero 22 De 1991. D.O. No. 39.640. (Colombia). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10579>
- Ley 1581 De 2012. Por La Cual Se Dictan Disposiciones Generales Para La Protección De Datos Personales. Octubre 17 De 2012. D.O. No. 48.587. (Colombia).

- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
Ley 1967 De 2019. Por La Cual Se Transforma El Departamento Administrativo Del Deporte, La Recreación, La Actividad Física Y El Aprovechamiento Del Tiempo Libre (Coldeportes) En El Ministerio Del Deporte. Julio 11 De 2019. D.O. No. 51.011. (Colombia).
- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=97210>
Lima, L., Reverdito, R. S., Souza, S. C., Fonseca, S. C. C., & Montagner, P. C. (2025). Deporte en el contexto escolar: percepción del apoyo y la experiencia deportiva positiva en jóvenes atletas. *Retos*, 67. <https://doi.org/10.47197/RetosDigital.v67.110763>
- Llorente Hernández, E. L., & López Grandett, J. Y. (2019). El deporte escolar en las instituciones educativas de la ciudad de montería - Colombia. *Educación Física Y Deporte*, 37(2). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a03>
- Lobo De Diego, F. E., Manrique Arribas, J. C., & Pérez Brunicardi, D. (2023). La Función Educativa Del Deporte Escolar. Un estudio de dos programas en España y Portugal. *Journal Of Sport and Health Research*, 15(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/jshr/article/view/90703>
- López, G., & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, La Génesis De La Cultura Universitaria En Morelos*, 7(14). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>
- Lorente, Á. L. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 10(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19820>
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambroner-Resta, M., e Ibaibariaga-Toset, Á. (2018). *Goubak mediante aprendizaje cooperativo y modelo comprensivo de iniciación deportiva: Experiencia práctica con estudiantes universitarios*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Actividades Físico-Deportivas Cooperativas (AFC) Madrid, España. <https://www.researchgate.net/profile/Victor-Manso-Lorenzo/publication/326301050>
- Martínez Hita, F. J. (2018). Nuevos deportes para una nueva educación física. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 23(243). <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/efdeportes/article/view/498>
- Ministerio De Educacion [Men]. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*.

- https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_3.pdf
 Ministerio De Educación Nacional [Men]. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_orientaciones_edufisica_rec_deporte.pdf
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Sur-Colombiana.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/seman2/guia_didactica_cap1.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. SEP.
https://formacioncontinuaedomex.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/12/10_nuevas_deberes.pdf
- Piaget, J. (1969). *Psicología Y Pedagogía*. Ariel.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/psicologia-y-pedagogia.pdf>
- Pliego, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *ESIC Market Economic and Business Journal*, 8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890>
- Quiroz, E. (2025). Deporte escolar como estrategia didáctica para una educación física significativa en el desarrollo integral estudiantil. *E-Motion: Movimiento Y Desarrollo De La Pedagogía Y Educación Física*, 2(1).
<https://revistas.ul.edu.co/index.php/moder/article/view/37>
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista De Estudios Sociales*, 18.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0123-885x2004000200008&lng=en&tlng=es
- Resolución 989 de 2023. Por la cual se reglamentan los juegos intercolegiados fase distrital Bogotá 2023. Agosto 14 de 2023. (Colombia).
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp?i=145321&dt=s>
- Rodríguez, A. R., & Rodríguez, J. R. (2021). La participación en las clases de educación física la eso y bachillerato: un estudio sobre un deporte tradicional (balonmano) y un deporte alternativo (tchoukball). *Retos*, 39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586577>
- Robles Rodríguez, J., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2009).

- Concepto, características y clasificaciones del deporte actual. *Revista Digital*, 138. Rodríguez <https://www.efdeportes.com/efd138/concepto-y-clasificaciones-del-deporte-actual.htm>
- Rojo-Ramos, J., Mayordomo-Pinilla, N., & Galán-Arroyo, C. (2023). *Deportes alternativos en educación física*. https://emasf.webcindario.com/Deportes_alternativos_en_EF.pdf
- Rubiano, E. Y. S. (2015). *Juegos y deportes alternativos como estrategia didáctica, para la vinculación de los estudiantes de grado noveno en clase de educación física*. Instituto Latinoamericano De Altos Estudios. <https://libroselectronicos.ilae.edu.co/index.php/ilae/catalog/book/62>
- Salazar, C. M., Medina-Valencia, R. T., Ramos, I., & Cabellos Márquez, N. G. (2018). *El deporte escolar como estrategia de intervención pedagógica*. Universidad Autónoma De Baja California.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. Del P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Sánchez Cabrero, A. (2024). *Propuesta de intervención mediante deportes alternativos en el contexto escolar grado en educación primaria*. [Trabajo De Grado, Universidad De Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/82253/tfg-g8004.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). *Secretaría general en datos: ficha Kennedy*. https://secretariageneral.gov.co/sites/default/files/documentos_informacion_ppe/2023-11/Ficha_Kennedy_3T_2023.pdf
- Universidad Internacional De Valencia (VIU). (2023). *Principios pedagógicos: qué son y cuál es su importancia*. <https://www.universidadviu.com/co/principios-pedagogicos-que-son-y-cual-es-su-importancia>
- Velázquez Callado, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345741428042.pdf>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

Anexos

Anexo 1. Ejemplo De Diario De Campo

Fecha: 16/03/2026	Población: Escolares grado octavo 803. Edad 13-14 años	N° de participantes: 36	Lugar: IED Rodrigo de Triana, Sede A
Objetivo:	Desarrollar la sesión número 4 de acuerdo con lo programado		
Descripción			
<p>Sesión 1 del día. Se inició con la recolección de consentimientos y asentimientos firmados por parte de los padres y los estudiantes, luego el grupo fue trasladado al patio para el desarrollo de las actividades.</p> <p>La primera dinámica fue un rompe hielo en el cual se dividía al grupo en dos se organizaban en fila y debían pasarse una pelota por debajo de las piernas y el siguiente por encima de la cabeza y así debían avanzar hasta un punto B. Cuando llegaban al punto b la actividad cambiaba ya que debían pasarse un aro por todo el cuerpo y cada participante debía hacerlo para poder avanzar al punto c, el objetivo era hacer el recorrido en el menor tiempo posible.</p> <p>Al principio esta actividad las instrucciones iniciales no fueron entendidas por los estudiantes y allí se tuvo que volver a explicar la actividad por medio de una demostración práctica esto tomó más tiempo el que se tenía para la actividad y adicional tiempo de organización, lo que indica que se tomó más tiempo de lo esperado para esta actividad y las otras actividades tuvieron que ser acortadas.</p> <p>Luego se desarrolló una dinámica de piedra papel o tijera pero adaptada aquí también se utilizaba el cuerpo y habían unos niveles progresivos nivel 1 se hacía un movimiento de babosa con el cuerpo nivel 2 se hacía un pescado con las manos encima de la cabeza número 3 se hacía un cangrejo, para subir de nivel tenías que ganar en el piedra papel o tijera y si perdías volvías al nivel 1, a medida que se iba avanzando en la actividad se introdujo una variación al mencionar un número y una letra los estudiantes con esa información tenían que reunirse en el grupo de personas con el cual se había dado el número y hacer en el suelo la letra que se les había dicho, esta actividad mostró ciertas dificultades en la construcción rápida de letras a pesar de que los estudiantes saben cómo escribirla.</p> <p>Por último se realizó una actividad en la que se armaban grupos de ocho o nueve estudiantes y ellos debían desplazarse tomándose de gancho con la espalda hacia adentro del círculo, en este desplazamiento debían recoger objetos saliendo del punto A, recogidos en el punto B y volviéndolos a llevar al punto A, la dinámica se realizaba dos veces con objetos diferentes y allí termina la sesión 1 del día.</p>			
Interpretación		Reflexión	
<p>La sesión muestra varios elementos en la dinámica de grupo, primero al no comprender las instrucciones es importante que estas no sean solo verbales, sino que para que sea más fluido el ejercicio deben ser también visuales.</p> <p>El manejo del tiempo se vio afectado por esta situación inicial y esto limitó el desarrollo de las otras actividades y aunque se lograron realizar bastante bien se hubieran podido ejecutar más veces.</p> <p>Por otro lado, las actividades lúdicas que se hicieron por medio de la construcción de letras y toda la dinámica que se hizo alrededor de esta permitió que hubiera una participación significativa y que la interacción entre los estudiantes fuera notoria, está dinámica permitió ver que los estudiantes bajo presión con cosas que no tienen automatizadas no se organizan tan bien.</p> <p>Dentro de la última actividad es evidente que los estudiantes priorizan el resultado es decir como el hacerlo rápido o ganar sobre el proceso de seguir las instrucciones, mantenerse unidos. Esto podría mostrar cierta dificultad al trabajar en equipo y más cuando se habla de temas coordinativos o que involucren cumplir normas o comunicarse entre ellos.</p>		<p>Esta sesión nos permitió identificar que se optimiza el tiempo si las explicaciones se hacen de manera visual, esto nos permite que puedan comprender la actividad y que la puedan desarrollar de manera más fluida.</p> <p>De igual manera identificamos que es importante dentro de la planificación tener en cuenta los tiempos de desplazamiento, tiempos de organización, tiempos de explicación para poder realizar la sesión con los tiempos óptimos para cada actividad.</p> <p>Por otro lado, las actividades dinámicas evidenciaron que pueden generar motivación y participación, pero también reflejan una necesidad de fortalecer el trabajo cooperativo, la escucha activa y el respeto por las normas, porque más allá de que todos participen la idea es que realmente puedan aprender y ganar algo para su día a día.</p> <p>También es importante que nosotros como docentes generemos un equilibrio entre que el grupo pueda desarrollar la dinámica a su ritmo, disfrutando lo que hacen, pero también poder ser una figura presente para guiar el proceso y conseguir que se desarrollen las habilidades que estamos buscando.</p>	

Anexo 2. Consentimiento Y Asentimiento Informado



Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Asentimiento y Consentimiento para Participar en un Estudio de Investigación

Título del estudio: Propuesta didáctica Coop Alternativa Veltwoo para fortalecer la cooperación en los escolares del colegio Rodrigo de Triana

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para permitir o no la participación de un menor de edad en el estudio; por ello, antes de decidir, lea cuidadosamente este formulario y haga todas las preguntas que tenga para asegurar que entiende los procedimientos, sus riesgos y sus beneficios, de tal forma que usted pueda voluntariamente aceptar o denegar la participación. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, pida al investigador responsable o al personal del estudio que le explique; sienta absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a despejar sus dudas y/o para aclarar los procedimientos a utilizar. Una vez haya comprendido el estudio y si está de acuerdo en que el menor de edad a su cargo participe, se le solicitará que firme este formato de asentimiento, del cual recibirá una copia firmada y fechada.

Propósitos del estudio

El propósito central de esta investigación es fortalecer la cooperación en los escolares del curso 803 del Colegio Rodrigo de Triana a través de la implementación de la propuesta didáctica "Coop Alternativa Veltwoo". Este estudio busca transformar las dinámicas de interacción de los estudiantes, utilizando el deporte alternativo como herramienta mediadora. Se pretende que el estudiante no solo aprenda una nueva disciplina motriz, sino que comprenda la importancia de la interdependencia positiva, donde el éxito del grupo depende del esfuerzo coordinado de todos sus integrantes.

Justificación

La Educación Física debe trascender la competencia excluyente. Como afirma Marín Taborda (2020), la práctica deportiva es una "acción colectiva mediadora" que construye identidad de grupo (p. 18). Al usar deportes alternativos como el Veltwoo, se garantiza una participación equitativa, ya que "los modelos pedagógicos en deportes alternativos incrementan la motivación y rompen jerarquías motrices" (Méndez Giménez et al., 2020, p. 212). Esta propuesta es vital para mejorar la convivencia y el tejido social del grado 803.

Objetivos

- Fortalecer la cooperación en el curso 803 mediante la propuesta "Coop Alternativa Veltwoo".

Específicos:

- Identificar el nivel inicial de cooperación del grupo.
- Diseñar unidades didácticas basadas en el deporte Veltwoo.
- Implementar las sesiones prácticas cooperativas.
- Analizar los cambios en las dinámicas de equipo tras la intervención.

Procedimientos

La intervención pedagógica se ejecutará con una intensidad de cinco (5) horas semanales, distribuidas en dos jornadas clave que permiten un seguimiento intensivo de las conductas cooperativas:

- Lunes: 2 sesiones (8:00 a. m. – 9:45 a. m. y 11:15 a. m. – 12:00 m.)
- Martes: 3 sesiones (8:00 a. m. – 9:45 a. m. – 10:15 a. m. – 11:00 am. y 11:15 a.m. – 12:00 m.)

Beneficios del estudio

La participación en este estudio ofrece beneficios multidimensionales para los estudiantes:

- A nivel social: Mejora de la comunicación asertiva, resolución pacífica de conflictos y fortalecimiento de los lazos de compañerismo dentro del aula.
- A nivel motriz: Desarrollo de capacidades coordinativas mediante la práctica del Veltwoo, un deporte que desafía la coordinación viso-pédica y viso-manual de forma simultánea.
- A nivel pedagógico: Acceso a metodologías de enseñanza innovadoras que promueven la autonomía y el pensamiento táctico colectivo.
- A nivel institucional: Contribución al mejoramiento del clima escolar y la convivencia en el grado octavo, alineándose con los proyectos transversales de formación ciudadana del Colegio Rodrigo de Triana.

Riesgos asociados al estudio

Entre los riesgos predecibles asociados a este proyecto se encuentra el riesgo de lesiones físicas leves propias de la práctica deportiva y el juego activo, como golpes, caídas o fatiga muscular. En segundo lugar, algunos participantes podrían sentir presión o dificultad para participar en espacios grupales, lo que podría generar incomodidad social o sensación de



Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Física Asentimiento y Consentimiento para Participar en un Estudio de Investigación

exposición. Es importante aclarar que, si bien estos son los riesgos identificables en este momento, podrían existir riesgos impredecibles que escapen al conocimiento del equipo investigador.

Confidencialidad y almacenamiento de la información

Los datos recopilados durante el proceso investigativo serán manejados de manera confidencial y estarán disponibles únicamente para el equipo investigador. En ningún momento se divulgarán nombres, edades u otros datos personales de los participantes, garantizando así la privacidad y el anonimato de cada persona involucrada. Los resultados del estudio podrán ser compartidos con fines académicos, pedagógicos o institucionales, presentándose únicamente como conclusiones generales del proceso, sin que sea posible identificar a ningún participante en particular.

Protección de la identidad.

Con el fin de proteger la identidad de cada participante, se tomarán las siguientes medidas de seguridad: la información recolectada será almacenada en dispositivos de acceso restringido, disponibles únicamente para los miembros del equipo investigador; se utilizarán códigos o seudónimos para reemplazar cualquier dato que permita identificar directa o indirectamente a los participantes. Toda divulgación de la información obtenida se realizará con fines científicos y/o pedagógicos.

Responsables del estudio.

Daniela López Peinado	Juan Pablo Vega García	Harold Santiago Triviño Puche	Julio Mateo Ospina Quintero
-----------------------	------------------------	-------------------------------	-----------------------------

Asentimiento Acudiente Legal

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación del menor a mi cargo, certifico que he leído atentamente este formulario y aceptado su participación libremente, dando mi consentimiento con pleno conocimiento de la naturaleza y finalidad de los procedimientos, los beneficios que se puede esperar y las molestias o riesgos que puedan surgir durante el estudio. Además, autorizo el uso y la divulgación de la información a las entidades mencionadas en este consentimiento informado para los propósitos descritos anteriormente. He podido hacer preguntas y las han respondido satisfactoriamente. No tengo dudas al respecto.

Por lo tanto, yo _____ identificado con la C.C. _____, actuando como representante legal del o la menor, autorizo a: _____ identificado(a) con T.I. _____ a participar voluntariamente en la Propuesta didáctica Coop Alternativa Veltwoo presentada por los estudiantes de la Licenciatura en Deporte de la Universidad Pedagógica Nacional.

Firma del representante _____ Fecha (DD/MM/AAAA) _____ Firma del participante _____

Consentimiento Estudiante

Por lo tanto, yo _____ identificado(a) con T.I. _____, declaro haber sido informado(a) de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de mi participación, certifico que he leído atentamente este formulario y aceptado su participación libremente, dando mi consentimiento con pleno conocimiento de la naturaleza y finalidad de los procedimientos, los beneficios que se puede esperar y las molestias o riesgos que puedan surgir durante el estudio. Además, autorizo el uso y la divulgación de la información a las entidades mencionadas en este consentimiento informado para los propósitos descritos anteriormente. He podido hacer preguntas y las han respondido satisfactoriamente. No tengo dudas al respecto.

Firma del participante _____ Fecha (DD/MM/AAAA) _____

Anexo 3. Planeación Fase 1 – Interdependencia Positiva

"Coop Alternativa Veltwoo"			
Fase Uno: Interdependencia Positiva		Sesión Cuatro	
Curso: Octavo	Edad: 13 - 14 años	Objetivo: Introducir al concepto de deporte alternativo, mediante dinámicas físicas que integren la comunicación inicial del grupo con reconocimiento inicial de sus segmentos corporales.	
Duración: 45 minutos			
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño			
M	Contenidos	Dosific.	Indicaciones
1	Reconocimiento	5'	<p>Organizativas</p> <p>Identificar los estudiantes que llevan firmado el consentimiento, el asentimiento y que llevan las respuestas a las preguntas formuladas a los padres.</p>
	Rompe hielos	5'	<p>Metodológicas</p> <p>Primer se hace movilidad articular y luego se divide el grupo en dos, del punto A al B se desplazan pasando una pelota por debajo de las piernas y luego por encima de la cabeza de manera intercalada, del punto B al C la idea es que se desplacen pasando un aro por todos los integrantes del grupo.</p>
2	Construcción de letras	10'	Todos los estudiantes se desplazan en diferentes direcciones y de diversas formas. Al indicar un número y una letra, los estudiantes deben formar en el suelo la letra mencionada con el número de personas según el número asignado.
	Sentadilla a 4 pies	15'	Organización por parejas dentro de los grupos focales Por parejas, se entrelazan sus brazos uniendo su espalda. De esta forma, se desplazan por un circuito para recoger diferentes objetos en el suelo. Para recoger cada objeto, deben sentarse en el suelo sin soltarse y ponerse de pie nuevamente con el objeto ya en mano. Al llegar nuevamente al punto de inicio, entregan los objetos a la siguiente pareja, la cual debe devolverlos a lugar donde estaban. Se repite el ejercicio de recoger y llevar objetos.
3	Cierre reflexión	10'	Grupos focales Cierre con preguntas orientadoras hacia las actitudes que ayudan más a trabajar en equipo y que se puede necesitar para trabajar efectivamente en unidad.
Observaciones: Preguntas grupos focales. Motriz: ¿Qué movimientos básicos fueron necesarios para coordinarse con otros? Social: ¿Cómo fue la primera experiencia de depender de otros para lograr el objetivo?			

Anexo 4. Planeación Fase 2 – Cara A Cara Estimuladora

"CoopAlternativa Veltwoo"				
Fase Dos: Cara A Cara Estimuladora			Sesión Ocho	
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años	Objetivo: Fortalecer la identidad grupal, mediante dinámicas creativas aplicadas al deporte alternativo, mientras se promueve el aprendizaje cooperativo	
Duración: 45 minutos				
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño				
M	Contenidos	Dosific. T	Indicaciones	
			Organizativas	Metodológicas
1	Preguntas al centro	10'	Grupo completo en círculo	Se formulan 4 preguntas como: "¿Qué normas necesitamos para trabajar bien en equipo?" Cada estudiante anota una idea y la deja al centro.
2	Construcción de normas cooperativas	15'	Grupos reducidos	Cada grupo sintetiza las normas cooperativas del centro y crea su lista de "5 normas esenciales cooperativas". Las exponen y entre todos se construye un manifiesto cooperativo del curso. Con normas y consideraciones esenciales para la cooperación.
	Barra de cooperación	10'	Grupos reducidos	Cada subgrupo debe idear una barra que exponga los principios a tener en cuenta para trabajar en equipo, Esta barra debe contener versos y coreografía. Cada grupo presenta su idea de lenguaje corporal sobre el trabajo en equipo.
	Firma grupal	5'	Grupo completo	Todos firman o ponen un símbolo característico junto al manifiesto cooperativo del curso.
3	Cierre reflexión	10'	Grupos focales	Conversación del por qué es importante tener reglas y qué reglas debería tener un deporte.
Observaciones: Preguntas para grupos focales. Motriz: ¿Qué habilidades motrices individuales fortalecieron el rendimiento colectivo? Social: ¿Cómo se distribuyeron los roles de manera justa?				

Anexo 5. Planeación Fase 3 – Responsabilidad Individual

"CoopAlternativa Veltwoo"				
Fase Tres: Responsabilidad Individual			Sesión Diez	
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años	Objetivo: Construir normas cooperativas mediante dinámicas físicas que exijan trabajo en conjunto, Intercambio de ideas y participación equitativa	
Duración: 45 minutos				
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño				
M	Contenidos	Dosific. T	Organizativas	Metodológicas
1	Rompe Hielo: El objetivo es por grupos, se debe buscar desocupar el aro de las pelotas que contiene siguiendo sus condiciones de uso PT o PA, para las PA se debe realizar tres pases antes de dejarlo en el aro y para PT debe llevar de una pelota. Solo puede salir de un jugador por canasto a dejar la pelota a menos que sea para PA. Gana el equipo que desocupe el canasto primero.	10'	Todo el curso.	Los estudiantes al tener antigüedad, se espera que tengan conformados grupos sociales y/o grupos de trabajo. Por lo que, a base de esa información se desarrolla la dinámica de juegos grupales de dos maneras con los preferentes y uno estipulado por los dirigentes. Pero antes de, se desarrolla aun rompe hielos que promueva la interacción entre todos.
2	Circuito 1: Realizando un círculo con los integrantes del grupo, se inicia jugando con dos pelotas, estas dos pelotas son la PT y PA, se pasan en secuencia al mismo objetivo. Es decir, si se envía la PT al compañero A, al mismo se debe enviar la PA en seguida. Para facilitar los pases se dice el nombre del receptor. Una vez se apropie la dinámica se agregan dos pelotas más.	15'	Grupos conformados por los profesores 6 integrantes	Luego, a indicación de los dirigentes se crean grupos esperando generar retos en los estudiantes y zonas fuera de confort. Esta dinámica se realiza al menos dos veces con el objetivo de que los estudiantes vivencien la mayor cantidad de grupos diversos y conocer sus experiencias y comparación respecto a su grupo escogido recolectando puntos positivos y negativos. Se desarrolla al menos cuatro grupos, el primero que sea escogido por los estudiantes y el resto estipulado por los profesores en busca de que cada grupo sea más diferente al anterior.
3	Cierre reflexión	10'	Grupos focales	Reflexionar los resultados recogidos de acuerdo con las situaciones presentadas por los profesores.
Observaciones: Preguntas para grupos focales. Motriz: ¿Qué nivel de sincronización lograron y cómo lo construyeron? Social: ¿Cómo influyó la confianza en el rendimiento colectivo?				

Anexo 6. Planificación Fase 4 - Técnicas Interpersonales Y De Grupo

"CoopAlternativa Veltwoo"				
Fase Cuatro: Técnicas Interpersonales Y De Grupo			Sesión Doce	
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años	Objetivo: Aplicar dinámicas cooperativas por medio de juegos que permitan mejorar la interacción, el reconocimiento del otro y el desempeño grupal	
Duración: 45 minutos				
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño				
M	Contenidos	Dosific. T	Indicaciones	
			Organizativas	Metodológicas
1	Rondas dinámicas con pase obligatorio.	10'	Grupos focales en círculo.	Haciendo uso de la pelota de aire, se harán pases continuos entre los estudiantes sin repetir interceptor. Antes de hacer un pase se debe decir el nombre de la persona al que se le va a lanzar la pelota.
2	4v4 con reglas adaptadas.	15'	Grupos focales en media cancha.	En un espacio reducido, jugar 4v4 primeramente con la pelota de aire y luego con la de tierra. La condición principal es que todos puedan tener contacto con la pelota en juego para anotar un punto. Se puntuará doble cada punto anotado con comunicación verbal clara.
	Juego completo.	10'	Grupo completo.	Se aplican los principios del deporte teniendo las dos pelotas en juego. Priorizando la comunicación y la organización de equipo en momento de ataque y defensa.
3	Cierre reflexión	10'	Grupos focales	Reflexionar si el equipo al momento del juego dependía de todos. Analizar la forma de resolver desacuerdos sin un arbitraje presente.

Observaciones: Preguntas para grupos focales. **Motriz:** ¿Qué cambios en tu coordinación individual evidencian que aprendiste a cooperar mejor físicamente? **Social:** ¿Qué acuerdos grupales fueron clave para sostener la cooperación en situaciones exigentes?

Anexo 7. Planificación Fase 5 - Evaluación Grupal

"CoopAlternativa Veltwoo"				
Fase Cinco: Evaluación Grupal			Sesión Catorce	
Curso: Octavo		Edad: 13 - 14 años	Objetivo: Fortalecer la interdependencia positiva y la comunicación estratégica mediante la práctica cooperativa del Veltwoo, promoviendo la autorregulación y el respeto por las reglas sin arbitraje.	
Duración: 45 minutos				
Profesores: Daniela López, Juan Vega, Mateo Ospina y Harold Triviño				
M	Contenidos	Dosific. T	Indicaciones	
			Organizativas	Metodológicas
1	Control colectivo.	10'	Grupos focales en espacio reducido.	Cada equipo deberá trabajar en equipo para mantener un globo en el aire el mayor tiempo posible. Se realizará con limitaciones en el uso de extremidades del cuerpo y de desplazamiento de este, añadiendo más globos si es necesario para mayor dificultad.
2	Minijuego 5v5.	15'	Grupos focales en espacio reducido.	En un solo arco y usando una pelota a la vez, un equipo se dispondrá a atacar al otro, con mínimo 3 pases para hacer una anotación válida. Cada vez que finalice o se corte la jugada, el equipo que ataca pasa a defender instantáneamente.
	Juego completo.	10'	Grupo completo	Juego completo del deporte enfocado en la participación activa de cada integrante. Con la reorganización defensiva y el apoyo mutuo sin posesión del balón.
3	Cierre reflexión	10'	Grupos focales	Cada grupo revisa que tanto se dependió los unos de los otros. Y el cómo se reacciona colectivamente para solventar un error.

Observaciones: Preguntas para grupos focales. **Motriz:** ¿Qué aprendizaje físico te llevas que mejore tu cooperación en futuros deportes alternativos? **Social:** ¿Qué significa ahora para ti cooperar en un deporte alternativo?