



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **APLICANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO POR PRIMERA VEZ EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Carlos Velázquez Callado**

CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid)  
Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid  
Email: [carlos.velazquez.callado@uva.es](mailto:carlos.velazquez.callado@uva.es)

**Enrique Mangas Merino**

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid  
Email: [kikemangas@gmail.com](mailto:kikemangas@gmail.com)

### **RESUMEN**

El aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos, intercambiando ideas, compartiendo recursos y evaluando resultados para generar un aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. Diferentes investigaciones subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física tanto a nivel de aprendizaje motriz, como cognitivo, social y afectivo. Sin embargo, son escasos los estudios que abordan las dificultades con las que se encuentran los docentes a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo por primera vez con su alumnado. En este sentido, se planteó un estudio con el fin de conocer las dificultades con las que se enfrenta un docente novel al implementar el aprendizaje cooperativo en estudiantes de tercer grado de educación primaria. Se recogieron las observaciones de las clases y se elaboró un diario docente que fue analizado para dar respuesta a la pregunta objeto de nuestra investigación. Los principales problemas que surgieron incluyen rivalidad y competición entre grupos, incumplimiento de normas, rechazo hacia algunos estudiantes, liderazgos autoritarios y conflictos interpersonales. Con el fin de minimizar estos problemas y facilitar la implementación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, se propone el *modelo de coopedagogía*. Este modelo articula un camino que parte de una situación de inexperiencia del alumnado con la cooperación y propone un recorrido en diferentes fases progresivas orientado a que los estudiantes entiendan y apliquen la lógica de la cooperación en procesos de aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación primaria; educación física; aprendizaje cooperativo; modelos pedagógicos, coopedagogía.

# APPLYING COOPERATIVE LEARNING FOR THE FIRST TIME IN PHYSICAL EDUCATION

## ABSTRACT

Cooperative learning is a pedagogical model in which students work in small and heterogeneous groups, exchanging ideas, sharing resources, and assessing results to generate individual learning for each member of the group. Different research highlights the benefits of implementing cooperative learning in Physical Education classes at the level of motor, cognitive, social, and affective learning. However, there are few studies that address the difficulties that teachers encounter when introducing cooperative learning for the first time with their students. In this sense, a study was carried out to identify the difficulties faced by a novice teacher when implementing cooperative learning with third-grade primary education students. Classroom observations were collected and a teacher's diary was analyzed to answer the research question. The main problems that emerged include rivalry and competition between groups, non-compliance with norms, rejection of some students, authoritarian leadership, and interpersonal conflicts. To minimize these problems and facilitate the implementation of cooperative learning in Physical Education classes, the *coopedagogy model* is proposed. This model articulates a path that starts from a situation of inexperience of students with cooperation and proposes a journey in different progressive phases aimed at helping students understand and apply the logic of cooperation in learning processes.

## KEYWORDS:

Primary education; physical education; cooperative learning; pedagogical models; coopedagogy.

## INTRODUCCIÓN

Si hace tan solo un par de décadas el enfoque basado en la cooperación era algo alternativo y minoritario en las clases de Educación Física, en la actualidad resulta extraño encontrar docentes que afirmen que no implementan en sus clases actividades y estrategias metodológicas cooperativas. De hecho, el aprendizaje cooperativo está considerado actualmente uno de los modelos pedagógicos más extendidos en el área de Educación Física, tanto en el contexto español como a nivel internacional (Fernández-Río et al., 2018).

El aprendizaje cooperativo puede ser definido como un modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, intercambiando ideas, compartiendo recursos, consensuando opiniones y evaluando resultados para generar un aprendizaje individual que implica no solo a uno mismo sino también a todos y cada uno de los compañeros y compañeras del grupo. Metzler (2011) habla de aprender con sus compañeros, de sus compañeros y para sus compañeros. Fernández-Río (2014) añade que, en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, docente y estudiantes actúan como co-aprendices. Analizando detenidamente estas definiciones es fácil deducir que el mero hecho de colocar al alumnado en grupos y proponerles una tarea determinada no implica que el docente esté utilizando el aprendizaje cooperativo. Debe crear una serie de condiciones en el trabajo grupal que faciliten que emerja en el alumnado esa corresponsabilidad en el proceso que permita el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo.

En este sentido, las diferentes perspectivas teóricas desde las que los principales referentes del aprendizaje cooperativo justificaron sus estudios hicieron emerger cuatro grandes enfoques a la hora de establecer cuáles son esas condiciones que permiten que el trabajo grupal sea efectivo para promover el ansiado logro individual en términos de aprendizaje: el enfoque conceptual (Johnson y Johnson, 2009), el curricular (Slavin, 1999), el estructural (Kagan, 2000) y la instrucción compleja (Cohen, 1999). Todos estos enfoques coinciden en considerar, de acuerdo con la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949), a la interdependencia positiva de objetivos como la condición imprescindible para generar conductas cooperativas durante el trabajo grupal. Sin embargo, difieren a la hora de determinar qué otros factores, además de la necesaria meta común, facilitan el éxito del trabajo grupal. Velázquez (2013) parte de los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, considerados en el enfoque conceptual, y los complementa, en su enfoque integrador, con el resto de las características destacadas en los otros tres enfoques. De este modo, considera seis elementos:

- *Interdependencia positiva de metas*, lo que implica que el hecho de que un miembro del grupo alcance sus objetivos beneficia al que el resto de sus compañeros y compañeras lo haga también y viceversa. Todos dependen de todos para alcanzar sus propios objetivos.
- *Interacción promotora*, lo que conlleva promover acciones que estimulen la voluntad de los estudiantes para trabajar juntos de forma efectiva. Esto va a depender de que estén centrados en la tarea de aprendizaje y de que la participación en el proceso de aprendizaje sea equitativa, evitando una división disfuncional del trabajo.

- *Habilidades interpersonales*, entre las que se incluyen habilidades de comunicación interpersonal, de gestión del grupo, de regulación de los conflictos y de liderazgo. Estas habilidades se consideran como parte del aprendizaje del alumnado y se refuerzan durante el proceso de trabajo grupal.
- *Igualdad de oportunidades para aprender*, lo que significa que el grupo debe tener los recursos suficientes para resolver la tarea encomendada en tanto esta es, junto al proceso de trabajo, el medio utilizado para que aprendan todos y cada uno de los miembros del grupo. No es necesario que todos los estudiantes dispongan de esos recursos (cognitivos, sociales, emocionales...), sino que las carencias de algunos sean complementadas con los puntos fuertes de otros y viceversa.
- *Responsabilidad individual*, lo que comporta que, desde la base de que todos dependen de todos, nadie se escuda en el trabajo de nadie de modo que todos realizan aportaciones en la medida de sus posibilidades en el proceso de trabajo grupal.
- *Autoevaluación grupal*, lo que implica reflexionar sobre las conductas que han emergido durante el trabajo grupal, relacionándolas con sus consecuencias, positivas o negativas, para alcanzar los objetivos propuestos.

El aprendizaje cooperativo ha sido implementado en Educación Física para el desarrollo de múltiples y variados contenidos: condición física (González y Monguillot, 2014), habilidades gimnásticas (Bähr, 2010; Bayraktar, 2011; Fernández-Río y Méndez, 2013), atletismo (Casey, 2010), bádminton (Fernández-Río, 2011), juegos tradicionales (Velázquez, 2014), salto de comba (Velázquez, 2012a), parkour (Fuentes, 2016), habilidades motrices básicas (Altintök, 2017; Fernández-Río, 2010), actividades artístico-expresivas (Yoder, 1993), orientación en el medio natural (Cuefo, 2014), deportes alternativos (Constantinou, 2010) o incluso diferentes deportes colectivos (Carbonero, et al., 2014, Carbonero, et al., 2023), introduciéndolo de forma puntual o hibridándolo con otros modelos más específicamente diseñados para el aprendizaje deportivo, como el modelo comprensivo (Chiva-Bartoll, et al., 2018) o el modelo de educación deportiva (Fernández-Río y Casey, 2020).

Aun cuando la mayoría de los estudios realizados se desarrollan en períodos de tiempo concretos y relativamente cortos, y los investigadores insisten en la necesidad de desarrollar un mayor número de trabajos de corte longitudinal, actualmente hay evidencia empírica que asocia el aprendizaje cooperativo con logros a nivel de aprendizaje motriz, cognitivo, social y afectivo (Bores-García, et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015).

El aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje cognitivo orientado a la resolución de problemas motrices, gracias a las interacciones verbales que se desarrollan entre el alumnado dentro del grupo (Hastie y Casey, 2010). Darnis y Lafont (2015) refuerzan esta idea señalando que el intercambio de puntos de vista y de ideas dentro de los grupos a la hora de afrontar diferentes estrategias en los juegos hace que el alumnado mejore las habilidades motrices y las destrezas tácticas en los mismos. De este modo, los tiempos de interacción verbal en los grupos de aprendizaje cooperativo rentabilizan los tiempos de práctica motriz a la hora de promover el aprendizaje motor, al tiempo que se facilita la estabilidad de lo

aprendido y su transferencia a otras situaciones y contextos de acción motriz con una lógica similar (Gröben, 2005; Velázquez, 2013).

Otros estudios subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física a la hora de incidir sobre diferentes variables relacionadas con el ámbito afectivo y motivacional. Fernández-Río (2003). Por ejemplo, destaca la mejora del autoconcepto, tanto físico como general, del alumnado, idea que es reforzada por otros estudios más recientes (Ortuondo, et al., 2022; Schulze, 2022). Otras Investigaciones relacionan el aprendizaje cooperativo con un aumento de la motivación intrínseca del alumnado hacia la práctica motriz (Cecchini, et al., 2019, Fernández-Espínola, et al., 2020; Fernández-Río, et al., 2017, Liu y Lipowsky, 2021) y con una influencia positiva a la hora de canalizar las emociones de los estudiantes, al proporcionarles oportunidades de hablar abiertamente de sus sentimientos durante la práctica motriz en un entorno seguro lo que, a su vez, promueve el que sean capaces de reconocer y responder de forma adecuada a las necesidades de ayuda de sus compañeros (Dyson et al., 2021).

Pero, sin duda alguna, los principales logros del aprendizaje cooperativo se relacionan con el ámbito social. Así, esta metodología se asocia con la reducción de las conductas disruptivas en las clases (Ferriz, et al., 2019), con un aumento de las actitudes prosociales (Velázquez, 2012b) y con el desarrollo de la responsabilidad social entre los estudiantes (Chiu, et al., 2014), todo lo cual repercute favorablemente a la hora de mejorar el clima de aula y la convivencia grupal (Merino y Lizandra, 2022). Vinculado a esto, el aprendizaje cooperativo se relaciona también con una mejora significativa de las relaciones entre iguales, incluyendo las relaciones de género (André y Louvet, 2014; Sánchez-Hernández, et al., 2018), lo que a su vez permite al profesorado promover la inclusión de todo el alumnado en sus clases. De hecho, en la actualidad el aprendizaje cooperativo se ha convertido posiblemente en el principal recurso metodológico para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física (André, et al., 2013), promoviendo no solo su aceptación, sino también su participación activa en las actividades propuestas (André, et al., 2011, Grenier y Yeaton, 2019; Velázquez, 2012b).

Por tanto, podemos concluir que numerosos estudios subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física. Sin embargo, la aplicación del modelo no es una tarea sencilla. De hecho, diferentes autores plantean que son necesarios entre dos y tres años hasta que el profesorado logra dar respuesta a las diferentes situaciones que, derivadas de su aplicación, emergen en sus clases (Dyson et al., 2016), principalmente porque su implementación es una tarea muy exigente en términos de planificación, organización y gestión de los grupos, y evaluación (Velázquez, 2013). En este sentido, son menos numerosos los estudios que abordan las dificultades con las que se encuentran los docentes a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo por primera vez con su alumnado. Hortigüela-Alcalá, et al., (2020) plantean la diferencia entre las altas expectativas de logro de futuros docentes a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo con alumnado, en base a la formación inicial recibida, y la dosis de realidad con la que se encuentran al hacerlo, destacando como principales problemas la alta competitividad de los estudiantes y la percepción de un bajo compromiso motriz. Palacios-Gómez y Hortigüela-Alcalá (2021) presentan precisamente el que las actividades propuestas fueran interpretadas desde una lógica competitiva por parte del alumnado como la principal preocupación de un

maestro novel a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en Educación Física, algo que quedó minimizado presentando las tareas en forma de retos grupales e introduciendo procesos de evaluación formativa y compartida para generar una autoconsciencia en el propio aprendizaje y desarrollar, al mismo tiempo, habilidades sociales.

Desde estos documentos de referencia, nuestro estudio intenta responder a cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra un docente novel cuando introduce el aprendizaje cooperativo por primera vez en sus clases de Educación Física y los logros percibidos tras su implementación. Al mismo tiempo, desde la óptica de un docente experimentado, se pretende plantear propuestas específicas que minimicen los problemas detectados con la finalidad de facilitar la aplicación del aprendizaje cooperativo a otros profesores y profesoras.

## 1. MÉTODO

Con el fin de conocer las dificultades que se le presentan a un docente novel cuando se inicia en la aplicación del aprendizaje cooperativo, se planteó un programa de intervención fundamentado en esta metodología que se implementó con alumnado 3º de Educación Primaria por un estudiante de último curso de Magisterio. Dicho estudiante, haciendo las funciones de maestro tutelado, recogió sus observaciones en un diario docente. A través del análisis de contenido de dicho diario se obtuvieron los datos necesarios para dar respuesta a la pregunta principal de nuestra investigación. Posteriormente, mediante procesos dialogados entre el estudiante y un docente experimentado en la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física, se plantearon respuestas consensuadas orientadas a promover actuaciones que pudieran minimizar los problemas encontrados.

### 1.1. PARTICIPANTES

El programa de intervención se aplicó a un grupo formado por 18 estudiantes (11 chicos y 7 chicas) de 3º de Educación Primaria de un colegio de la ciudad de Valladolid, ubicado en un barrio obrero con un ambiente sociocultural y económico medio-bajo, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Se trata de un grupo con un alto índice de competitividad y en el que se podía apreciar una tendencia del alumnado a agruparse por afinidad, con subgrupos muy definidos, formados habitualmente por las mismas personas y muy rara vez mixtos. Asimismo, dentro del grupo se detectaron varios alumnos con problemas de frustración y dos estudiantes con tendencia a entrar en conflicto con otros compañeros durante el desarrollo de las actividades de clase.

Era un grupo poco habituado a trabajar en equipo durante las clases de Educación Física, debido en parte a las restricciones derivadas de la pandemia por COVID, que conllevaron primero el confinamiento domiciliario y después el trabajo con distancia social. Todo ello provocó que, durante sus dos primeros años de Educación Primaria, los estudiantes apenas pudieran trabajar en propuestas grupales y mucho menos en procesos de aprendizaje cooperativo.

El desarrollo de las sesiones del programa de intervención fue llevado a cabo por un maestro en prácticas en su último año de carrera, sin experiencia previa en el área de Educación Física ni en la implementación del aprendizaje cooperativo. Su formación relativa a este modelo pedagógico era la derivada de las diferentes materias cursadas en el plan de estudios de la facultad, de cuatro años de duración, que, según el propio maestro, implicó unos conocimientos teóricos muy básicos y una escasa orientación práctica.

## 1.2. PROCEDIMIENTO

Antes de incorporarse al colegio como maestro en prácticas, el futuro docente recibió, por parte de un profesor experto, una formación específicamente orientada a clarificar conceptos (aprendizaje cooperativo, juego cooperativo, trabajo grupal...) y a dotarlo de un mínimo de recursos y estrategias que le permitieran implementar el modelo en la práctica.

Las tres primeras semanas tras la incorporación del maestro al colegio se dedicaron fundamentalmente a realizar una observación del grupo, orientada a conocer las principales características del alumnado y a identificar los principales problemas que manifestaba en las clases y que pudieran incidir en la intervención. Durante estas semanas, el desarrollo de las clases correspondía a la maestra titular. Los principales problemas señalados por el maestro en prácticas fueron: las dificultades de la mayor parte del alumnado a la hora de trabajar en grupo, la baja tolerancia a la frustración de algunos estudiantes y la conflictividad que manifestaban dos alumnos durante las sesiones de clase.

Con el objetivo de actuar ante estos problemas, se diseñó un programa de intervención en forma de unidad didáctica, de seis sesiones de duración, desarrollada mediante desafíos físicos cooperativos. A partir de los resultados de un test sociométrico y de las observaciones iniciales realizadas durante las semanas previas a la intervención, se distribuyó al alumnado en tres grupos. Dichos grupos fueron formados por el docente con el fin de garantizar la heterogeneidad de los mismos y de que todos dispusieran de los recursos (cognitivos, motrices, sociales y emocionales) suficientes para poder resolver las tareas presentadas en forma de retos cooperativos.

Las seis sesiones de la unidad didáctica se distribuyeron a lo largo de tres semanas, a razón de dos sesiones por semana. Las sesiones tuvieron una duración de 60 minutos, con la particularidad de que una sesión cada semana se encontraba dividida en dos partes de 30 minutos, con el recreo de otros 30 minutos intercalado entre ellas.

La temática de la unidad didáctica estuvo centrada en que cada grupo de escolares representaba a un superhéroe diferente que debía luchar contra un malvado llamado Selfish que estaba atacando al colegio y la única manera de derrotarlo era trabajando en equipo. Durante cinco sesiones, los estudiantes trabajaron en los tres grupos creados por el docente y se estableció una estructura de marcador colectivo, de manera que cada dos retos superados por un grupo se sumaba un punto al marcador colectivo de la clase. El objetivo de la clase era alcanzar el mayor número de puntos posibles que permitiese acceder a los tres grupos a la "batalla final" contra Selfish, desarrollada en la última sesión, donde se juntaban los grupos para llevar a cabo retos cooperativos en gran grupo.

Durante todo este tiempo, la labor del docente estuvo orientada a dirigir las sesiones y explicar los diferentes desafíos cooperativos, reorientar alumnado con preguntas en caso de que estuvieran tomando decisiones erróneas, ejercer como mediador ante los conflictos, tratando de que fueran los propios estudiantes quienes los resolvieran, procurar que las normas se respetasen y proporcionar *feedback* positivo a los grupos que iban progresando, así como dar ánimos a aquellos que tenían más dificultades.

Los últimos minutos de cada una de las sesiones se destinaron a realizar una puesta en común en la que se verbalizaban las diferentes conductas que habían surgido en los diferentes grupos durante la realización de las tareas, relacionándolas con sus consecuencias, positivas y negativas, para completar con éxito los desafíos propuestos.

Al acabar la unidad didáctica, se repitió el test sociométrico inicial, al que se incluyeron tres nuevas preguntas orientadas a conocer la percepción del alumnado sobre si el trabajo realizado mediante aprendizaje cooperativo había contribuido a mejorar las relaciones dentro del grupo.

El docente experto en aprendizaje cooperativo no estuvo presente durante el proceso de intervención, de modo que, con el fin de realizar un seguimiento de dicho proceso, durante el tiempo que duró la estancia del maestro en prácticas en el colegio, este mantuvo un total de ocho reuniones con el docente experto.

### 1.3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se utilizaros tres instrumentos: el diario docente, un test sociométrico y un cuestionario de autoevaluación.

La principal técnica utilizada para recopilar los datos necesarios en nuestro estudio fue la observación participante y el instrumento en el que se registró toda la información recogida fue el diario docente, donde se anotaba todo lo que ocurría en las sesiones relacionado con el comportamiento, la participación y las relaciones que se manifestaban entre el alumnado. Como no era posible recoger por escrito de forma inmediata todo lo que ocurría, se anotaba únicamente lo más relevante y posteriormente se realizaba el relato sistemático de lo acontecido. En este sentido, el diario se redactaba en el plazo más breve posible tras finalizar la sesión de clase con el fin de registrar la mayor información posible.

Asimismo, el alumnado contestó a un test sociométrico en dos momentos, uno antes de la implementación de la unidad didáctica y otro al finalizarla, para comprobar si la intervención efectuada había tenido alguna incidencia sobre las relaciones sociales dentro del grupo-clase.

Además, al término del programa de intervención, el alumnado respondió a un cuestionario de autoevaluación, orientado a determinar su opinión sobre las propuestas presentadas en las clases y su valoración ante el trabajo cooperativo desarrollado.



## 1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para poder organizar y analizar detenidamente la información registrada en el diario de sesiones, se establecieron *a priori* tres unidades temáticas: 1) *conductas orientadas a la cooperación*, en la que se incluyeron todas aquellas actitudes prosociales del alumnado encaminadas al desarrollo exitoso de las tareas planteadas, así como el tipo de comunicación que establecían entre los estudiantes para su resolución. En esta categoría se recogieron también todos aquellos aspectos relacionados con la autonomía personal, el liderazgo en los grupos y la actitud positiva mostrada por el alumnado ante las tareas planteadas; 2) *conductas contrarias a la cooperación*, en la que se incluyeron, por una parte, todas las observaciones relacionadas aspectos de rivalidad intergrupala o intragrupal que se manifestaban durante el desarrollo de las sesiones y, por otra, todos aquellos comportamientos del alumnado que implicaban discusiones, faltas de respeto, reproches o agresiones entre los compañeros, así como el incumplimiento de las normas de juego y la desobediencia al docente; y 3) *percepciones y actuaciones del docente*, en la que se incluyó toda la información relacionada con los sentimientos del maestro ante las situaciones que emergían en las sesiones así como sus intervenciones derivadas de esas situaciones.

Por otra parte, las respuestas a los test sociométricos se registraron en tablas con el fin de facilitar el análisis de las nominaciones, positivas y negativas, que tenía cada alumno y a quiénes elegían en cada una de las preguntas en dichos tests. A partir de estos resultados, se realizaron dos sociogramas que permitieron conocer cómo se establecían las relaciones sociales dentro del grupo-clase, así como comprobar los cambios producidos en las mismas tras el programa de intervención.

## 2. RESULTADOS

En la exposición de los resultados utilizaremos un sistema de codificación cuando se expresen citas literales. De este modo, se determina primero el instrumento de recogida de datos, indicando “DD” cuando nos referimos al diario del docente y “CA” cuando se hace referencia a las preguntas del cuestionario de autoevaluación. Las citas correspondientes al diario del docente irán acompañadas de la página y las líneas dónde se encuentran, de modo que, por ejemplo, la siguiente codificación (DD, L.14-15, P6) haría referencia a las líneas 14 y 15 de la página 6 del diario del profesor. Por su parte, las citas referidas a las preguntas del cuestionario de autoevaluación irán acompañadas de un número, correspondiente al estudiante que lo contestó.

Igualmente, con el fin de preservar el anonimato del alumnado, los nombres de los escolares han sido sustituidos por otros de su mismo género, de forma aleatoria.

### 2.1. CONDUCTAS ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN

Las conductas cooperativas al inicio del programa de intervención fueron escasas y con frecuencia el alumnado discutía y tenía dificultad para trabajar en equipo. El diario del profesor recoge cómo en las primeras sesiones los estudiantes apenas cooperaban entre ellos. Así, refleja situaciones en las que habiendo encontrado una solución “eficaz para superar el reto, la cooperación dentro de los

grupos es muy baja” (DD, L1, P4) o escenarios donde siendo “necesaria una mayor cooperación en los grupos, siguen sin cooperar excesivamente entre ellos” (DD, L22-23, P6).

Sin embargo, con el paso de las sesiones los estudiantes fueron habituándose a trabajar en equipo, mejorando su capacidad para trabajar de forma cooperativa, de modo que en la última sesión el docente anota en su diario: “los tres grupos están trabajando bien, sin discusiones y tratando de ayudarse entre los componentes del equipo” (DD, L19-20, P23).

La estructura que se planteó de marcador colectivo hacía que los grupos estuviesen vinculados entre sí, de manera que el beneficio o el perjuicio de un grupo afectase a toda la clase, pero los grupos por iniciativa propia no se ayudaban entre ellos. Sin embargo, cuando un grupo finalizaba el reto y el docente les pedía que ayudasen a sus compañeros, no dudaban en ofrecer su ayuda. Así, por ejemplo, “el grupo de Pablo<sup>7</sup> consigue superar el reto y les pido que ayuden a los otros dos grupos. Rápidamente, se acercan a los dos grupos y comienzan a darles consejos para que así puedan superarlo. También se pusieron a gritar y a animar a los grupos” (DD, L11-14, P11).

Estos ánimos también se produjeron entre los componentes del mismo grupo, ya fuese para tratar de motivar a sus compañeros o para exclamar que estaban haciendo bien el desafío planteado. El diario del profesor indica que estos ánimos los realizaban principalmente las chicas de la clase: “¡Qué buena, chicos! exclamaba Sofía a su grupo” (DD, L18, P16), “Carmen animaba a sus compañeros: ¡Venga chicos!, ¡qué lo conseguimos!” (DD, L29-30, P24).

Aunque los conflictos dentro de los grupos fueron constantes, especialmente durante las primeras sesiones, en las que tuvo que intervenir el docente para calmar la situación, también se vieron conductas en las que fueron los propios compañeros los que mostraron conductas orientadas a afrontar de la mejor manera posible el conflicto que se manifestaba. “Fran se enfada, se aleja del grupo y se sienta en el suelo. No sé cuál es el motivo de su enfado, pero su compañera de equipo, Sara, se acerca a él para que vuelva al grupo y les ayude a superar el reto” (DD, L21-23, P2).

## 2.2. CONDUCTAS CONTRARIAS A LA COOPERACIÓN

Una de las principales características que presentaba el alumnado era su elevada competitividad. Esto se reflejó en la conversión de aquellos retos cooperativos en los cuales había un punto de inicio y un punto de llegada, en competiciones y carreras por ver qué grupo era el primero en llegar. Estas conductas competitivas entre el alumnado fueron constantes y, como recoge el diario del profesor, “aunque no hay competición, los tres grupos están pendientes entre ellos y se acusan cuando ven que alguien está haciendo trampas” (DD, L15-16, P8). Además, cuando las características de la actividad lo permitían, se perjudicaban entre los grupos, como: “cuando el balón se va hacia otro grupo [...], lo lanzan más lejos todavía para hacerles perder tiempo” (DD, L.27-29, P19).

---

<sup>7</sup> Con el fin de preservar el anonimato del alumnado, los nombres de los escolares han sido sustituidos por otros de su mismo género, de forma aleatoria.

El ambiente dentro de los equipos no fue el más adecuado para trabajar en grupo, puesto que los reproches entre compañeros fueron muy habituales. El alumnado en vez de ayudarse, se echaba la culpa mutuamente. Ahora bien, estos reproches estaban dirigidos habitualmente hacia las mismas personas, aquellas que tenían una menor habilidad motriz, a las que, en numerosas ocasiones, se culpaba de ser las responsables de no resolver con éxito un desafío cooperativo.

Los conflictos durante el desarrollo de las sesiones también fueron frecuentes y en la mayoría de ocasiones estaban involucrados dos alumnos concretos. Estos dos estudiantes, presentaron actitudes agresivas con sus compañeros durante el desarrollo de los desafíos, gritando e incluso llegando a agredir a sus compañeros, pero también tuvieron actitudes negativas hacia el docente quien expone en su diario que “cuando le llamo la atención por ello y le digo que deje de hacerlo, se acerca a mi gritándome y haciéndome gestos con los brazos” (DD, L1-2, P22). Además, cuando no adoptaban el papel que ellos deseaban dentro del equipo o sus compañeros no hacían lo que ellos querían, trataban de perjudicar al grupo para que no superara los desafíos.

Por último, fueron varios los alumnos que actuaron como líderes autoritarios en sus respectivos grupos sin tener en cuenta las ideas u opiniones de los demás componentes del grupo. Así, el diario docente recoge como ordenaban a sus compañeros: “Julen en su grupo es quién está mandando a los compañeros dónde tienen que situarse y cómo realizar el reto” (DD, L15-16, P10), ignoraban las opiniones de los demás: “pero él no hizo caso alguno y siguió como “líder” del grupo, dando órdenes” (DD, L18, P10), o trataban de superar los desafíos individualmente: “les indico que se reúnan con su grupo, pero varios alumnos comienzan a intentarlo por su cuenta, sin tener en consideración a sus compañeros” (DD, L14-15, P3).

### 2.3. PERCEPCIONES Y ACTUACIONES DEL DOCENTE

Fueron varias las dificultades a las que se enfrentó el docente durante el desarrollo del programa de intervención. Uno de los principales problemas fue la dificultad para controlar la clase y darse cuenta de todo lo que estaba ocurriendo en cada momento, ya que el alumnado estaba organizado en tres grupos diferentes, por lo que si interactuaba con un grupo no podía estar pendiente de los otros dos. El diario del profesor recoge cómo, en ocasiones, el docente no era consciente de lo que ocurría en los grupos y no sabía por qué había alumnos que estaban enfadados o discutiendo entre ellos.

El mayor desafío al que se enfrentó el docente fue a la hora de motivar al alumnado que abandonaba su grupo y dejaba de participar en la actividad. En el diario del profesor se puede ver que los motivos por los que abandonaban la tarea fueron variados como enfados con sus compañeros, frustración porque no conseguían superar el desafío, porque no hacían caso a lo que ellos decían o porque no adoptaban el papel que deseaban. Ante estas circunstancias, se actuó de diversas maneras en función del alumno y el motivo por el que abandonaban el desafío. Por norma general, el docente explicaba a los alumnos la importancia que tenían dentro del grupo y que sin su ayuda su equipo no podría superar el desafío, además de que si perjudicaban a sus compañeros también se perjudicaba a sí mismos. También se les animaba y motivaba a superar el reto planteado, intentando que así volvieran con el equipo.

Sin embargo, ante los conflictos y actitudes agresivas que presentaron principalmente dos de los alumnos, la actitud del docente fue tajante, apartándolos de la actividad durante un tiempo: “pasados unos minutos, veo a Pablo pegar a Carla en el brazo sin motivo, por lo que decirlo sacarlo del juego y sentarle en un banco para que se calme y piense sobre lo que ha hecho” (DD, L8-10, P9).

Durante el desarrollo de los retos planteados, el incumplimiento de las normas fue algo relativamente frecuente, “las normas no eran seguidas por parte de los alumnos y si yo no les indicaba que estaban incumpliendo una de las normas, los alumnos se callaban para tratar de conseguir el reto” (DD, L25-26, P12). Esta circunstancia obligó al docente a intervenir en numerosas ocasiones.

Pero el docente no solo actuaba ante las conductas negativas o competitivas del alumnado. Analizando el diario del profesor se puede ver que se animaba y motivaba al alumnado a seguir intentándolo cuando trabajaban en equipo, pero no conseguían superar el desafío, a pesar de que lo estaban haciendo bien y utilizaban una estrategia adecuada. En cambio, cuando los grupos estaban atascados con algún desafío, “les pido que vuelvan a reunirse y piensen una estrategia mejor porque la que están llevando a cabo no es eficaz” (DD, L27-28, P3), tratando de reorientar sus acciones.

#### 2.4. VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL TRABAJO MEDIANTE PROPUESTAS COOPERATIVAS

A pesar de las dificultades y de los problemas manifestados, las respuestas del alumnado al cuestionario de autoevaluación cumplimentado al finalizar el programa de intervención, muestran que la mayor parte de los alumnos valoran de forma positiva trabajar de manera cooperativa porque “es mejor trabajar en equipo que solos” (CA3) o “en equipo se pueden hacer todas las cosas” (CA8). Además, en sus respuestas manifiestan que han aprendido a escuchar a los compañeros, respetar las ideas y opiniones de los demás o valorar a todos los componentes del grupo.

Por otra parte, tras el análisis de los test sociométricos y las preguntas de autoevaluación, se observa que las relaciones sociales entre los chicos y chicas de la clase mejoraron, con mayores nominaciones positivas entre ambos sexos. El alumnado destaca que la intervención realizada contribuyó a que se conocieran mejor entre los compañeros y a la inclusión en el grupo de varios alumnos que contaban con pocos apoyos dentro de la clase, señalando algunos de los estudiantes que “ahora juegan mucho más conmigo” (CA16) o que “ahora algunas chicas almuerzan conmigo y antes solía almorzar sola” (CA11). Estos resultados generan en el docente satisfacción con la propuesta desarrollada puesto que, especialmente a nivel social, se obtuvieron logros importantes en el alumnado.

### 3. DISCUSIÓN

El presente estudio describe una situación concreta con la que se encuentra un docente novel, con un conocimiento limitado del aprendizaje cooperativo, cuando intenta aplicarlo con un grupo de alumnado caracterizado por su elevada competitividad. Observamos que el propio docente, a través de las anotaciones en su diario docente, pone el foco principalmente en aquello que no le funciona, lo

que él considera problemas a los que intenta dar respuesta, con mayor o menor acierto. Posiblemente, estas situaciones, que para un docente novel se alejan de lo que esperaba, desde los ojos de un docente experto, podrían considerarse normales en un contexto como el descrito.

Así, una primera contrariedad para el docente novel es el hecho de que, aun cuando las propuestas planteadas tengan un carácter cooperativo, los grupos tiendan a competir entre ellos por ver quién completa antes la tarea (Fernández-Río et al., 2013), llegando incluso a generar situaciones en las que determinados alumnos incumplen las normas o intentan perjudicar la acción de los otros grupos para conseguirlo. En este sentido, Velázquez (2004) ya apuntaba a que, en grupos con experiencias habituales de tipo competitivo, el planteamiento de propuestas cooperativas en varios subgrupos que realizan la misma tarea al mismo tiempo, con contacto visual entre ellos, es probable que provoque el que se manifiesten conductas de comparación y de rivalidad por ver quién es el equipo que completa antes la tarea propuesta. Ello, a su vez, puede inducir a sobreponer el resultado por encima de la actividad, de modo que el objetivo no es el de cooperar para completar exitosamente la tarea propuesta, sino el utilizar todos los medios para realizar la tarea antes o mejor que los otros equipos, lo que, en ocasiones, puede implicar incluso incumplir las normas de la actividad. Por supuesto, este hecho puede provocar que emerjan conflictos entre los diferentes grupos que habitualmente reclaman la actuación del docente, como autoridad en la clase (Velázquez, 2008). A corto plazo, se nos ocurren dos actuaciones del profesorado que pudieran prevenir este problema: (1) focalizar la atención del alumnado sobre la interdependencia positiva de metas entre los diferentes subgrupos, ya que, en un marcador colectivo, el éxito de cada grupo se asocia a puntos que no son para ese grupo, sino para toda la clase. (2) Se pueden permitir las ayudas verbales entre grupos, de modo que todos puedan facilitar el logro de todos durante la realización de los retos. Si, por el contrario, el docente intenta generar el trabajo autónomo de cada grupo e independiente de los otros grupos, la opción para por que no haya contacto visual entre los grupos durante la ejecución de la tarea o, en caso de que esto no sea posible, se planteen diferentes tareas a cada uno de los equipos (Velázquez, 2004). De este modo, aun cuando al final de la sesión, o de la unidad didáctica, todos los grupos tengan que haber intentado todas y cada una de las tareas propuestas, cada grupo las habrá afrontado en momentos diferentes.

El docente hace también alusión a su dificultad para motivar a algunos escolares, que se negaban a realizar la tarea junto a sus compañeros, cuando se enfadaban o se frustraban porque no salían las cosas como ellos querían o no se tenían en cuenta sus opiniones. En alguno de estos casos, la reacción de estos niños, con dificultad para canalizar sus emociones, era la de perjudicar las acciones de su propio equipo. Hemos de entender que los conflictos son habituales cuando se inicia un proceso de aprendizaje cooperativo. De hecho, la falta de habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo genera que, incluso aunque los miembros del equipo quieran cooperar, no lo hagan exitosamente (Díaz-Aguado, 2018; Johnson et al., 1999; Kagan, 2000). Por tanto, el docente debe tener claro que, del mismo modo que el hecho de decir “lee” a un niño no hace que le niño lea, el hecho de colocar a diferentes estudiantes en un grupo y decirles que cooperen no es suficiente para que lo hagan. Aprender a cooperar, como leer, lleva su tiempo, e implica poner atención en determinadas conductas que emergen durante el trabajo grupal y promover procesos de aprendizaje de diferentes habilidades interpersonales durante ese trabajo en grupo (León, 2002; Gillies, 2007; Velázquez,

2013). A corto plazo, la actuación docente debería orientarse a facilitar momentos específicos de autoevaluación grupal que impliquen reflexionar sobre las conductas que se han manifestado en el grupo durante la realización de la tarea, relacionándolas con los resultados que han generado (Johnson y Johnson, 2014; Velázquez, 2021a). Obviamente, estos momentos de reflexión deben ir asociados a la gestión de las emociones y sentimientos de los estudiantes. No se puede solucionar nada si no estamos calmados. De esta forma, ante los conflictos, el primer paso es centrarse en el problema y no en buscar culpables, de modo que el maestro puede orientar el diálogo en esa dirección mediante preguntas concretas y dar tiempo a los grupos para que dialoguen sin su presencia antes de volver a ellos para escuchar sus conclusiones. Además, la utilización sistemática de instrumentos sencillos de autoevaluación y coevaluación del grado de desarrollo de las diferentes habilidades interpersonales que queramos reforzar (escalas, dianas de evaluación...) facilitan también el que el alumnado ponga atención en ellas durante el desarrollo de las tareas y promueve su aprendizaje (Johnson y Johnson, 2014; López-Pastor, et al., 2008, Velázquez, 2013).

La manifestación de conductas de liderazgo autoritario y el egocentrismo de algunos escolares es otra de las contrariedades con las que se encontró el docente novel durante su intervención y, como hemos visto, una de las principales causas de conflicto en los grupos. La mentalidad individualista, generalmente manifestada por aquellas personas que tienen éxito en el tipo de tareas que se plantean, puede provocar en algunos casos que solo unas pocas personas tomen decisiones a la hora de buscar soluciones que resuelvan los retos planteados (Velázquez, 2021b). Esto puede conllevar discusiones entre dos o más personas dentro del grupo por imponer sus ideas, en la creencia de que son mejores que las de los demás y, en consecuencia, facilitarán el éxito colectivo en la tarea encomendada. Incluso en el caso de que, en algunas ocasiones, esto sea así, parece lógico que el docente quiera generar una participación igualitaria en los grupos también en el proceso de toma de decisiones. Por ello, a corto plazo, ante situaciones problemáticas derivadas de la manifestación de conductas individualistas o autoritarias, puede estructurar el proceso de búsqueda de soluciones al reto propuesto planteando que todos y cada uno de los miembros del grupo propongan una idea antes de decidir cuál parece que es la más eficaz y pasar a la fase de ejecución motriz.

Finalmente, otro de los problemas más preocupantes para el docente tiene que ver con los reproches hacia las personas con menor nivel de habilidad motriz a las que parte de sus compañeros responsabilizan de los fracasos en el desempeño del reto propuesto. Paradójicamente, las personas que necesitan más ayuda por parte de sus compañeros, lejos de recibirla, son considerados como un lastre dentro del equipo (Cohen, 1999; Pujolàs, 2008). El egocentrismo de aquellos que se sienten superiores a los demás o la falta de empatía de algunos estudiantes hacia los compañeros y compañeras con mayores dificultades se relacionan también con la falta de habilidades interpersonales de parte del alumnado, pero van más allá. Implican una posición de rechazo hacia quienes supuestamente no pueden aportar nada al equipo. En estos casos, la actuación docente a corto plazo debería centrarse en reforzar positivamente aquello que cada persona ha aportado al colectivo, prestando especial atención a aquellos estudiantes menos considerados por sus compañeros. Desde estas premisas, se puede incidir en aquellas conductas orientadas a la interacción promotora, de modo que el docente puede promover procesos de autoevaluación que se centren en aspectos del “buen trato” entre compañeros (Velázquez, 2021b). Este hecho asocia conductas de rechazo, o

incluso de desprecio a la labor de los otros, con los sentimientos negativos de las personas que los reciben y con reacciones de estas, como la pasividad en la tarea o el alejamiento del grupo, que no benefician al éxito colectivo. Por el contrario, conductas de ánimo, de ayuda, de apoyo..., se asocian con mayores esfuerzos por parte de las personas con dificultades y, en consecuencia, con mayores probabilidades de logro (Velázquez, 2012c).

El análisis de los principales problemas manifestados durante la intervención del docente novel puede hacernos pensar que, al menos en este caso, la propuesta metodológica planteada mediante aprendizaje cooperativo ha resultado poco útil. Nada más lejos de la realidad. Por una parte, debemos entender que durante el proceso se han generado algunos logros que los propios niños y el docente reconocen, entre ellos una mayor interrelación entre niños y niñas o una mayor aceptación de algunos niños inicialmente rechazados en el grupo clase. De hecho, es destacable que la mayor parte del alumnado responda que prefiere trabajar en equipo que individualmente, a pesar de los problemas interpersonales manifestados durante las sesiones.

La propuesta de intervención se realizó en forma de una unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos integrados en un proceso de gamificación mediante una estructura de marcador colectivo. En ella se han manifestado una serie de conductas que revelan las dificultades del profesorado a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo en grupos habituados a trabajar con tareas individualistas o competitivas. Lejos de desanimar al profesorado, estos comportamientos nos plantean la necesidad de estructurar un proceso orientado a promover que los estudiantes aprendan a cooperar, como primer paso para que utilicen todos los recursos que la cooperación les ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares. Con esta finalidad, Velázquez (2023) propone un modelo pedagógico, el modelo de coopedagogía, el cual se articula en cinco fases permeables que ayudan a docentes y alumnos en dicho proceso hacia la cooperación, minimizando la manifestación de problemas como los expuestos en nuestro estudio.

#### 4. CONCLUSIONES

Habitualmente la formación inicial de los docentes de Educación Física en relación al aprendizaje cooperativo es escasa y superficial. Está centrada en conocer el modelo teórico, así como sus principales logros. Su aplicación práctica, en el mejor de los casos, se limita a mostrar algunas técnicas introductorias y no tanto en analizar y reflexionar sobre los principales problemas que surgen en los primeros momentos de su implementación.

De este modo, algunos docentes noveles introducen el aprendizaje cooperativo en sus clases desde la falsa creencia de que su mera aplicación logrará los éxitos que las investigaciones atribuyen a este modelo pedagógico. Por el contrario, la realidad muestra que el proceso de implementación del aprendizaje cooperativo hasta alcanzar dichos logros es largo y no está exento de dificultades, como así ha ocurrido en el caso de este estudio, donde un docente reconoce su dificultad para entender las interacciones entre los estudiantes dentro de los grupos y su tendencia a intervenir prematuramente en dichos grupos, por ejemplo, para dirimir conflictos.

Por otra parte, en nuestra investigación, los primeros problemas que se manifestaron cuando un docente novel introdujo el aprendizaje cooperativo en Educación Física con un grupo de estudiantes con poca experiencia en el hábito de cooperar fueron:

- La tendencia a la comparación entre el alumnado revelándose conductas de rivalidad y competición entre grupos durante el desarrollo de tareas con estructura cooperativa.
- El incumplimiento de normas por parte de algunos estudiantes en su afán de completar la tarea cooperativa antes o mejor que los demás, priorizando el resultado sobre el proceso.
- El rechazo hacia algunos estudiantes por parte de algunos de sus compañeros por considerarlos prescindibles en la realización de la tarea.
- La aparición de líderes autoritarios en los grupos, que limitaron la influencia de sus compañeros en el proceso de toma de decisiones.
- La manifestación de conflictos en ese proceso de toma de decisiones o en la ejecución coordinada de las acciones motrices durante el desarrollo de la tarea.
- La tendencia a culpabilizar a algunos compañeros cuando los resultados obtenidos no son los inicialmente esperados.

Todos estos problemas nos llevan a plantear la necesidad de incidir con el alumnado sobre dos grandes frentes. Por una parte, la mentalidad individualista e hipercompetitiva de parte del alumnado y, por otra, en el desarrollo de un conjunto de destrezas sociales orientado a hacer eficaz el proceso de toma de decisiones y a centrar la evaluación de los resultados no en la búsqueda de culpables sino en identificar aquellos aspectos del trabajo grupal susceptibles de mejora.

Ahora bien, la falta de experiencia con la implementación del aprendizaje cooperativo entre los docentes, sobre todo entre el profesorado novel, unida a su limitada formación en esta metodología aconsejan estructurar adecuadamente el proceso de introducción del aprendizaje cooperativo en grupos poco habituados a cooperar. En este sentido, el modelo de coopedagogía (Velázquez, 2015, 2021b, 2023) articula un camino que parte de una situación de inexperiencia del alumnado con la cooperación y, desde dinámicas inclusivas y de cohesión grupal, que no son necesariamente cooperativas, propone un recorrido en diferentes fases progresivas, pero permeables, tratando de dar respuesta a los principales problemas con los que los docentes de Educación Física se encuentran en sus clases. Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo sería una de las fases más avanzadas de ese modelo, de modo que, antes de su implementación, el alumnado ya tendría múltiples y variadas experiencias orientadas a comprender la lógica de la cooperación y habría desarrollado, de forma lúdica, las habilidades sociales necesarias para dar una respuesta efectiva a los procesos de toma de decisiones, de coordinación de acciones y de autoevaluación grupal tanto del proceso y como de los resultados obtenidos.



## 5. REFERENCIAS.

- Altinkök, M. (2017). The effect of movement education based on cooperative learning method on the development of basic motor skills of primary school 1st grade learners. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 241-249. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.241>
- André, A. y Louvet, B. (2014). Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 83-105. <http://id.erudit.org/iderudit/1027624ar>
- André, A., Louvet, B. y Deneuve, P. (2011). Cooperative learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474-485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>
- André, A., Louvet, B. y Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693. <http://www.jstor.org/stable/24464789>
- Bähr, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-163). INDE.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*. 6(1), 62-71.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. (2020): Research on cooperative learning in Physical Education. Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 91(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Carbonero, L., Prat, M. y Ventura, C. (2014). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes, ¿una alternativa metodológica para la educación física de la escuela primaria? *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 5(29), 42-56.
- Carbonero, L., Prat, M., y Ventura, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos*, 47, 164-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp.187-199). INDE.

- Casey, A. y Goodyear, V. A. (2015) Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A review of literature, *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Cecchini, J.A., González, C., Llamedo, R., Sánchez, B. y Rodríguez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psico-thema*, 31(2), 163-169. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305>
- Chiu, Y. C., Hsin, L. H. y Huang, F. H. (2014). Orientating cooperative learning model on social responsibility in physical education. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(4), 3-13. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.728>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y Ruiz-Montero, P. J. (2018). Teaching games for understanding and cooperative learning: can their hybridization increase motivational climate among Physical Education Students? *Croatian Journal of Education*, 20(2), 561-584. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2827>
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Erickson.
- Constantinou, P. (2010). Keeping the excitement alive: tchoukball and cooperative learning. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 81(3), 30-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598446>
- Cueto, D. (2014). El trabajo mediante tarjetas en Educación Física: cooperación y variedad en las actividades de orientación deportiva para el Tercer Ciclo de Educación Primaria. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 338-350). La Peonza.
- Darnis, F. y Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Díaz-Aguado, M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Santillana.
- Dyson, B. P., Colby, R. y Barrat, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 370-380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Dyson, B., Howley, D. y Shen, Y. (2021): 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Fernández-Espínola C., Abad Robles M.T., Collado-Mateo D., Almagro B.J., Castillo Viera E., Giménez Fuentes-Guerra F.J. (2020). Effects of cooperative-learning

interventions on physical education students' intrinsic motivation: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>

Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez (coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-186). INDE.

Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez Jiménez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp.193-236). Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio* (pp. 44-60). La Peonza.

Fernandez-Rio, J. y Casey, A. (2020). Sport education as a cooperative learning endeavor. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>

Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i400.140>

Fernández-Río, J., Rodríguez, J. M., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. CCS.

Fernández-Río, J. Sanz, N., Fernández-Cando, J. y Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>

Ferriz, A., García, S. y Arroyo, J.M. (2019) Cooperative methodologies decrease disruptive attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>

Fuentes, B. (2016). Parkour: un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 54, 69-75.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. SAGE.

- González, C. y Monguillot, M. (2014). Cooperación y condición física: un tándem saludable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie641352>
- Grenier, M. y Yeaton, P. (2019) Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Gröben, B. (2005). Kooperatives lernen im spiegel der unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 6, 48-52.
- Hastie, P. y Casey, A. (2010). Using the jigsaw classroom to facilitate student-designed games. *Physical Education Matters*, 5(1), 15–16.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C. y Baena-Extremera, A. (2020). “Cooperative learning does not work for me”: analysis of its implementation in future physical education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Liu, T.; Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students—A Meta-Analysis within a Limited Range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- Merino, R. y Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos*, 43, 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Holcomb Hathaway.

Ortuondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., Bidaurrazaga-Letona, I. y Zulaika, L. M. (2022). Efectos de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el autoconcepto físico de futuros docentes de Educación Física. *Retos*, 44, 827-836. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90317>

Palacios-Gómez, J. y Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Implementación del aprendizaje cooperativo de un docente novel de educación física y su incidencia en su identidad profesional. En I. Aznar, C. Rodríguez, M. Ramos y G. Gómez. *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 162-176). Dykinson.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Graó.

Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S. y Flintoff, A. (2018): Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>

Schulze, C. (2022). Cooperative learning in physical education increases self-esteem in fourth graders. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejpe.v8i3.4272>

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (2008) Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En Fraile, A. (Coord.) *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*, (pp. 117 – 161). Graó.

Velázquez, C. (2012a). Using cooperative learning to teach jump rope to elementary students. *Physical Education Matters*, 7(3) 38-41.

Velázquez, C. (2012b). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.04>

Velázquez, C. (2012c). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

- Velázquez, C. (2014). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo Relato de una experiencia. *Tándem*, 45, 1-10.
- Velázquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-22.
- Velázquez, C. (2021a). Cooperar en educación física en tiempos de COVID-19. *Tándem*, 72, 51-56.
- Velázquez, C. (2021b). El enfoque de coopedagogía en educación física. *Tándem*, 73, 7-12.
- Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, C. Velázquez y A. Valero, *Modelos pedagógicos de la Educación Física y el deporte* (pp. 46-71). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Yoder, L. J. (1993). Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 64(5), 47-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609977>

Fecha de recepción: 13/5/2023  
Fecha de aceptación: 11/6/2023