



*Revista Digital de Educación Física*

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

## **APRENDIZAJE COOPERATIVO: APROXIMACIÓN TEORICO-PRÁCTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**Carlos Velázquez Callado**

Maestro de EF en el CEIP Miguel Hernández de Laguna de Duero y Profesor de la  
Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid (España)  
Email: [cvelazquez@mpc.uva.es](mailto:cvelazquez@mpc.uva.es)

### **RESUMEN**

El aprendizaje cooperativo es una de las metodologías relacionadas con el actual modelo educativo, orientado al desarrollo de un conjunto de competencias que permitan al alumnado emplear todos sus recursos para resolver problemas prácticos. El presente artículo se inicia mostrando qué es el aprendizaje cooperativo y explicando básicamente sus enfoques teóricos principales. A continuación, centrándonos ya en el área de Educación Física, establecemos las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo. Finalmente, y a modo de ejemplo, presentamos dos técnicas muy estructuradas que pueden facilitar al profesorado esa transición del juego al aprendizaje cooperativo.

### **PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje cooperativo, juego cooperativo, enfoque integrador, didáctica, Educación Física.

## 1. INTRODUCCIÓN.

En la última década la incorporación de las actividades y metodologías cooperativas en las clases de Educación Física ha dejado de ser algo alternativo y minoritario para convertirse en un recurso más al alcance del profesorado. De hecho, el número de publicaciones que abordan explícitamente el tema de la cooperación en Educación Física ha aumentado significativamente en los últimos años (Álvarez, Bernabé y García García, 2010; Bantulá, 2001; Herrador, 2012; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001; Velázquez, 2010, 2013a), si bien la mayor parte de estas se orientan a describir diferentes juegos cooperativos que pueden ser utilizados en las clases. Algo menos frecuentes son los trabajos que profundizan en la comprensión del aprendizaje cooperativo, como metodología educativa que va más allá del mero juego cooperativo, y analizan sus posibilidades y limitaciones en el área de Educación Física (Dyson y Casey, 2012; Velázquez, 2010, 2013a). Esta quizás sea una de las causas por las que muchos docentes identifiquen el aprendizaje cooperativo con el juego cooperativo (Velázquez, 2013b) y no vayan más allá de introducir en sus clases diferentes propuestas cooperativas de forma, más o menos, puntual. Utilizan el juego cooperativo como medio orientado a proporcionar a su alumnado la oportunidad de interrelacionar con sus compañeros y establecer con ellos relaciones constructivas a través de la actividad motriz. Sin embargo, no dan el paso de introducir una metodología cooperativa en la que los estudiantes trabajen juntos, corresponsabilizándose mutuamente del aprendizaje propio y del de sus compañeros, para alcanzar diferentes objetivos curriculares. Es por ello que, a lo largo del presente artículo intentaremos aproximarnos al aprendizaje cooperativo, como metodología que cumple con esas premisas, desde un enfoque teórico que nos permita entenderlo y desde un enfoque práctico que nos permita aplicarlo en Educación Física.

## 2. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: DEFINICIÓN Y ENFOQUES PRINCIPALES

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa, basada en el trabajo en pequeños grupos, en los que los estudiantes intercambian información y recursos para mejorar su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, el de todos y cada uno sus compañeros y compañeras (Johnson y Johnson, 1999; Velázquez, 2010). El aprendizaje cooperativo es, por tanto, trabajo en grupo, pero no solo trabajo en grupo, hay más. Para poder hablar de aprendizaje cooperativo tiene que existir una corresponsabilidad en el aprendizaje. No basta con agrupar a los estudiantes y pedirles que realicen una determinada tarea para que estos cooperen y alcancen los objetivos propuestos (Kagan, 2000; Pujolàs, 2008; Putnam, 1997). Es necesario generar las condiciones que eviten la manifestación de diferentes conductas que perjudican el aprendizaje, como el efecto polizón (Kerr y Bruun, 1983), por el que algunos miembros del grupo dejan que el resto de sus compañeros hagan la mayor parte del trabajo, o la división disfuncional del trabajo (Sheingold, Hawkins y Char, 1984), que hace que los estudiantes más capaces asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo principal, mientras que el resto asume únicamente las papeles secundarios, sin que se tengan en cuenta sus opiniones, con lo que su aprendizaje durante el desarrollo de la tarea es mínimo.

El problema es determinar qué condiciones tienen que estar presentes en el trabajo grupal para que promueva interacciones positivas entre los estudiantes que, a la postre, faciliten el logro colectivo en forma de aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. Dicho con otras palabras, se trata de establecer bajo qué circunstancias el trabajo en grupo puede ser considerado aprendizaje cooperativo. En este sentido, en la literatura se plantean cuatro enfoques principales: (1) conceptual (Johnson y Johnson, 1989, 2009), (2) curricular (Slavin, 1977, 1999), (3) estructural (Kagan, 1990, 2000) y, (4) instrucción compleja (Cohen, 1992, 1999). Basándose en la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949), todos estos enfoques identifican la interdependencia positiva de metas como condición necesaria para promover el éxito del trabajo en equipo. Sin embargo, difieren a la hora de entender qué otros factores, además de la mencionada meta común, facilitan dicho logro.

El *enfoque conceptual* atribuye el éxito del trabajo grupal a la presencia de lo que Johnson y Johnson (1999) consideran los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo: (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora, (3) responsabilidad individual, (4) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, y (5) procesamiento grupal.

El *enfoque curricular* relaciona la efectividad del trabajo grupal con la existencia de recompensas grupales, extrínsecas a la tarea, obtenidas en función del rendimiento individual (y no grupal) y en la que todos los miembros del grupo tengan iguales oportunidades para contribuir a alcanzarlas.

El *enfoque estructural* se centra en organizar el trabajo grupal para garantizar la presencia de dos elementos: (1) la interacción simultánea y (2) la participación equitativa. Para ello establece técnicas de trabajo en equipo muy definidas a las que Kagan (1990) denomina estructuras.

Finalmente, la *instrucción compleja* profundiza en el trabajo en pequeños grupos heterogéneos mediante tareas en las que se deben resolver problemas de solución múltiple o que implican simultáneamente varias y variadas habilidades. De esta forma, “cada individuo aporta valiosas y diferentes habilidades a la tarea. Todas son necesarias para tener éxito” (Cohen et al., 1999, p. 86).

### 3. EL ENFOQUE INTEGRADOR

Nosotros entendemos que estos cuatro enfoques, lejos de ser incompatibles, son complementarios y planteamos un quinto enfoque, el *enfoque integrador* (Velázquez, 2013b). Para ello partimos de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo considerados en el enfoque conceptual, que por otra parte es el más extendido en la literatura, integrando los diferentes factores destacados por el resto de los enfoques como fundamentales para la efectividad del trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo. Así, consideramos la *interdependencia positiva de objetivos* como el primer elemento que debe estar necesariamente presente, entendiendo que puede combinarse con otros tipos de interdependencia, siendo las de rol (instrucción compleja), de tarea (enfoque estructural) y de recompensa (enfoque curricular) las más utilizadas.

El segundo elemento presente en cualquier situación de aprendizaje cooperativo es la *interacción promotora*, que debe enfocarse a fomentar en los estudiantes la voluntad para trabajar juntos, lo que significa animar, ayudar y estimular a sus compañeros de grupo a una participación activa. La efectividad de la interacción grupal para favorecer el aprendizaje va a depender fundamentalmente de dos factores. Por una parte de que la interacción entre los estudiantes esté realmente centrada en la tarea de aprendizaje el máximo tiempo posible y, por otra, de que la participación sea equitativa, evitando una división disfuncional del trabajo.

Teniendo en cuenta que la interacción grupal implica el manejo de *habilidades interpersonales*, su presencia es el tercer factor que nosotros estimamos que contribuye al rendimiento de los grupos de aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo busca promover el aprendizaje individual mediante el trabajo grupal. Por tanto, la cuarta condición necesaria para que dicha metodología sea efectiva es precisamente garantizar la *igualdad de oportunidades* para aprender de todos los estudiantes. Partiendo de que el grupo debe tener los recursos suficientes para resolver la tarea encomendada, algunas posibilidades para hacerlo en Educación Física pasan por diferenciar niveles de dificultad dentro de la tarea grupal y, como ya hemos señalado, valorar las aportaciones al grupo en función del progreso individual de cada estudiante (enfoque curricular), por diseñar actividades que obliguen a la participación activa de todos los estudiantes (enfoque estructural) o por proponer tareas que impliquen múltiples y variadas habilidades (instrucción compleja) que faciliten el reparto del protagonismo de todos los alumnos en el grupo.

El quinto componente imprescindible, a nuestro juicio, para promover la efectividad de grupos de aprendizaje cooperativo es la *responsabilidad individual*, que se facilita evaluando el trabajo grupal pero también el de todos y cada uno de los miembros del grupo. Esto puede hacerse mediante un sistema de recompensas grupales asociadas a una serie de criterios de logro individuales (enfoque curricular), pero parece aconsejable generar en los grupos situaciones que impliquen momentos de coevaluación y de evaluación compartida con el docente, lo que reforzará también el aprendizaje de habilidades interpersonales.

De este modo, el *procesamiento grupal* se convierte en el sexto elemento que consideramos vinculado a la efectividad del aprendizaje cooperativo, entendiéndolo como una valoración de todo el proceso para:

- identificar las conductas que se produjeron durante el trabajo grupal, a nivel individual y colectivo, con respecto a la tarea y a las interacciones dentro del grupo,
- relacionar dichos comportamientos con sus consecuencias y
- generar un proceso de reflexión y de toma de decisiones que finalice con una serie de compromisos de mejora.

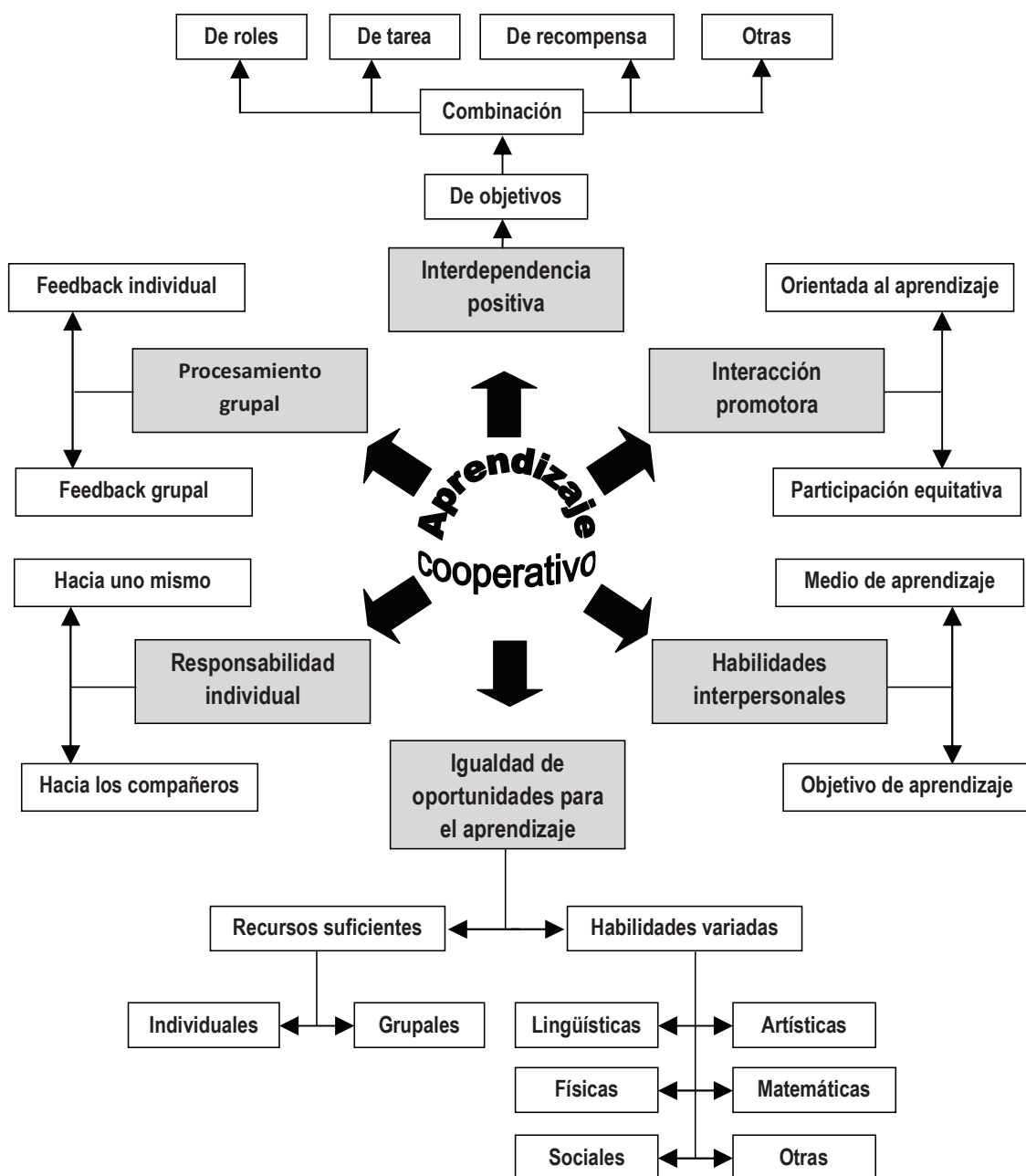


Figura 1. Enfoque integrador del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013b, p. 91)

#### 4. DIFERENCIANDO TÉRMINOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO Y JUEGO COOPERATIVO.

A lo largo de los epígrafes anteriores hemos creído dejar claro el concepto de aprendizaje cooperativo, diferenciándolo del de trabajo en grupo. Muy sintéticamente podríamos decir que el aprendizaje cooperativo sería la suma de trabajo en grupo y aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros de dicho grupo. Además, nos hemos aproximado a los principales enfoques del aprendizaje cooperativo, finalizando con la propuesta de un enfoque global o integrador que, a nuestro juicio, puede servir de marco teórico de referencia desde el que abordar futuras investigaciones y nuevas propuestas de trabajo basadas en la aplicación de esta metodología en distintas áreas curriculares.

A pesar de todo, observamos que es bastante frecuente encontrarnos en la literatura específicamente enfocada a la Educación Física una identificación entre dos conceptos que, aunque tienen similitudes, presentan claras diferencias: aprendizaje cooperativo y juego cooperativo.

El juego cooperativo es una actividad lúdica que se caracteriza porque no existe oposición entre las acciones de los participantes sino que, por el contrario, todos ellos aúnan esfuerzos para alcanzar un fin común o varios objetivos complementarios (Velázquez, 2004). El hecho de que, en los juegos cooperativos, los participantes jueguen con otros en lugar de contra otros (Orlick, 1986) facilita la inclusión de todo tipo de alumnado y la transmisión del conjunto de valores por el que se guían las sociedades democráticas (Guitart, 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999; Orlick, 1990). Por este motivo se convierten en un excelente recurso en las clases de Educación Física, no solo para promover el aprendizaje motor sino, y muy especialmente, para desarrollar competencias sociales.

Ahora bien, no debemos pensar que juego cooperativo y aprendizaje cooperativo son términos sinónimos (Velázquez, 2010, 2012a). Así, ya hemos destacado en su definición que el aprendizaje cooperativo es una metodología y, por tanto, una práctica pedagógica más prolongada en el tiempo, mientras que el juego cooperativo es una actividad más puntual que rara vez se prolonga más allá de una clase. De hecho lo habitual es que una clase incluya varios juegos. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo, como su propio nombre indica, conlleva algo que aprender mientras que el juego cooperativo, como juego que es, tiene como principal finalidad el disfrute mediante una actividad lúdica en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes. Además, la existencia de un aprendizaje obliga al aprendizaje cooperativo a incluir una evaluación del grado de adquisición de los objetivos motores y sociales trabajados, mientras que en el juego cooperativo esta evaluación es opcional. Una tercera diferencia radica en el hecho de que el aprendizaje cooperativo implica la presencia de, al menos, sus cinco elementos esenciales, si nos posicionamos en el enfoque conceptual: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal, a los que habría que añadir un sexto, la igualdad de oportunidades para el aprendizaje, si optamos, como creemos más acertado, por el enfoque global o integrador que hemos propuesto. Por el contrario, en el juego cooperativo uno o varios de esos componentes pueden no estar presentes, en especial la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Así, en un juego cooperativo, una persona puede libremente decidir adoptar una posición pasiva y el grupo podría alcanzar el objetivo del juego, algo que no podría suceder en una situación de aprendizaje cooperativo. Un último elemento diferenciador entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo hace referencia a la presencia de la competición intergrupala. En el juego cooperativo no se entiende la presencia de estructura competitiva alguna; es más, por definición, en ningún momento puede existir oposición entre las acciones de los participantes. Por el contrario, algunas técnicas de aprendizaje cooperativo como el "Torneo de Juegos por Equipos" (DeVries y Edwards, 1972), pueden conllevar una fase de competición intergrupala y en Educación Física encontramos algunas propuestas de experiencias de aprendizaje cooperativo que finalizan con una competición intergrupala (Casey, 2010).

La siguiente tabla esquematiza las diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo que hemos presentado:

Tabla 1. Diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo

Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Actividad puntual.	Metodología. Práctica pedagógica extendida en el tiempo.
Principal objetivo: diversión.	Principal objetivo: aprendizaje.
Evaluación opcional.	Evaluación indispensable.
No es necesaria la presencia de los seis componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, especialmente la responsabilidad individual (solo grupal).	Caracterizado por la presencia de: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades para el aprendizaje, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.
No existe oposición entre las acciones de los participantes.	Puede presentar competición intergrupala.

Por tanto, aunque el juego cooperativo puede y debe convertirse en un excelente recurso en las clases de Educación Física para facilitar el desarrollo de competencias motrices y sociales entre el alumnado, el docente debe tener claro que no es aprendizaje cooperativo, a menos que introduzca una serie de acciones que complementen aquellos elementos que le faltan al juego para garantizar la responsabilidad individual durante su práctica y generar un aprendizaje individual en todos y cada uno de los participantes.

En cualquier caso, en las clases de Educación Física, el juego motor cooperativo es un paso hacia el aprendizaje cooperativo. Ahora bien, el profesorado debe entender precisamente eso, que es un paso en el camino y no el final del camino. El juego cooperativo puede ser un excelente recurso para aplicar la lógica de la cooperación a la resolución de problemas y, al mismo tiempo, permite reforzar dicha lógica insistiendo en aquellos aspectos en los que el alumnado tenga más dificultades. Este proceso simbiótico nos permitirá avanzar hasta un nivel superior en el que el alumnado emplee sus recursos cooperativos no solo para superar retos en un ambiente lúdico sino también para aprender con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011). Y es entonces cuando ya podremos hablar de aprendizaje cooperativo.

## 5. APLICANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Hasta el momento hemos centrado todos nuestros esfuerzos en delimitar un marco teórico que defina el aprendizaje cooperativo, presente sus características esenciales y lo diferencie de otros conceptos con los que, sin ser lo mismo, puede estar relacionado, como el trabajo en grupo o el juego cooperativo. La cuestión que seguramente pasa ahora por la mente de un docente de Educación Física es ¿y esto en mis clases cómo se hace? Trataremos de dar respuesta a esta pregunta en el presente epígrafe. Para ello partiremos del supuesto de un docente que, habiendo introducido el juego cooperativo en sus clases, llega a la conclusión de que sus estudiantes ya están listos para avanzar hacia propuestas de aprendizaje

cooperativo. En caso contrario nuestra recomendación es que primero se genere en las clases una lógica de la cooperación (Velázquez, 2013a) y el docente se asegure de que su alumnado tiene, al menos, unas habilidades interpersonales y unas competencias sociales mínimas<sup>2</sup> orientadas al trabajo en equipo.

En este caso, pensamos que el siguiente paso debe consistir en la introducción de técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo en las que se garantice la presencia de los seis componentes esenciales de esta metodología, que ya hemos mencionado. Vamos a presentar, en este artículo, dos de esas técnicas<sup>3</sup>, “Piensa – comparte – actúa” (Grineski, 1996; Velázquez, 2004) y “Tres vidas” (Velázquez, 2012b), explicando cómo ponerlas en práctica.

### “PIENSA – COMPARTE – ACTÚA”

En esta técnica se forman grupos de entre 2 y 8 estudiantes. El docente les sugiere un determinado problema motor que deben resolver. Los estudiantes piensan individualmente posibles respuestas a dicho problema. A continuación, comparten sus ideas y acuerdan ejecutar una de ellas. A partir de la evaluación de los resultados obtenidos pueden corregir sus acciones motrices, buscando una mayor efectividad de las mismas, o determinar que es mejor poner en práctica otra idea distinta.

Un ejemplo, el docente puede plantear a un grupo de 7 estudiantes que todos pasen por encima de una valla de 1,20 metros de altura, teniendo en cuenta que nadie puede tocarla. El problema se resuelve cuando, cumpliendo con esa condición, todos terminan al otro lado de la mencionada valla.

Observamos cómo en la situación planteada: (1) existe una *interdependencia positiva de objetivo*; (2) se genera una *interacción promotora*, sobre la base de todos dependen de todos; (3) nadie puede escudarse en el trabajo de nadie ya que el reto solo se considera superado cuando todas las personas estén al otro lado de la valla, lo que implica el cumplimiento de una *responsabilidad individual*; (4) se supone que se ha partido de que los estudiantes disponen, al menos, las *habilidades interpersonales* y las *competencias sociales mínimas* que ya hemos mencionado y las utilizan para consensuar y poner en práctica propuestas que les permitan superar el reto propuesto; (5) existe una *igualdad de oportunidades de aprendizaje*, siempre que el grupo, como tal, disponga de los recursos necesarios para resolver el problema, los estudiantes combinarán sus habilidades para apoyar a las personas que más lo necesiten, bien porque presenten dificultades relacionadas con sus habilidades motrices, bien por cuestiones afectivas. Por último, (6) el grupo realizará un *procesamiento grupal* orientado a valorar la eficacia de sus respuestas, analizando sus conductas, individuales y grupales, y relacionando dichas conductas con los resultados obtenidos.

---

2 Sin que sea necesario que se lleven bien, al menos se precisa que se respeten entre ellos, que sean capaces de tomar decisiones, aunque sea jugando a “piedra, papel o tijeras” y que intenten llevar a cabo las decisiones tomadas.

3 El lector puede encontrar una completa descripción de otras técnicas de aprendizaje cooperativo aplicables específicamente en Educación Física en Velázquez (2004, 2010, 2012).



Aun con todo, el docente puede tener que intervenir si, por ejemplo, observa que no todos los miembros del grupo participan en la toma de decisiones a la hora de buscar solución al problema propuesto. En este caso puede proponer que cada uno piense una solución y a continuación pregunta a cada estudiante por la idea que ha tenido para resolver el problema, comenzando por aquellos en los que ha detectado una menor participación. Se sintetizan entonces las ideas presentadas y se decide cuál es la que parece mejor en función de las características de las personas que componen el grupo.

El refuerzo de las habilidades sociales puede hacerse introduciendo cuestionarios de coevaluación y autoevaluación al final de la sesión de clase. Lógicamente estos cuestionarios inciden en aquellas conductas que facilitan el trabajo en equipo, por ejemplo, animar a los compañeros con dificultades, dar indicaciones de forma positiva, centrarse en la tarea, tener en cuenta las opiniones de los demás, aceptar las decisiones del grupo...

### “TRES VIDAS”

En esta técnica, el docente plantea al grupo una actividad cooperativa de marcador colectivo, basada en que el equipo realice en el menor tiempo posible una determinada acción o en que consiga el mayor número de puntos posible en un determinado tiempo. Las reglas de la actividad deben implicar necesariamente la participación activa e igualitaria de todos los participantes. El grupo hace una primera prueba y se establece un tiempo o una puntuación base. El grupo recibe tres vidas que tienen que intentar mantener. Los estudiantes repiten la actividad propuesta intentando rebajar su tiempo o mejorar su puntuación base. Si lo consiguen, la nueva marca se establece como su nuevo tiempo o puntuación base. En caso contrario el grupo pierde una vida. Se repite la actividad tantas veces como sea posible hasta perder tres vidas. Antes de cada intento se permite que los estudiantes dialoguen para corregir errores, dar ideas o establecer una estrategia común que les permita mejorar su resultado. El tiempo o puntuación base del grupo en el momento de perder la tercera vida se establece como marca definitiva.

Un ejemplo, el docente propone al grupo “Velocidad circular”. En esta actividad un grupo de 8 personas se sitúa en el exterior de media cancha de baloncesto en cuyo centro se ha dibujado un círculo de alrededor de un metro de diámetro. Cuatro jugadores disponen de un balón de baloncesto, cada uno de ellos de un color diferente. Cuando el profesor da una señal, pone su cronómetro en marcha y los jugadores con balón corren a entregárselo a otro participante, respetando las siguientes normas:

- Nadie puede pisar en el interior de la cancha de baloncesto si no tiene un balón.
- En el interior de la pista, no podemos desplazarnos con el balón agarrado, hay que botarlo.
- Antes de entregar la pelota, esta debe botar dentro del círculo central.
- El balón se entrega siempre en mano (no puede lanzarse) y fuera de la cancha de baloncesto.
- Nadie puede tener dos balones al mismo tiempo.

- Cuando una persona ha recibido los cuatro balones distintos, entrega el último y se sienta en el exterior de la cancha de baloncesto. Si todos sus compañeros ya hubieran recibido ese balón, lo entrega al docente antes de sentarse.

El objetivo del grupo es sentar a todos los participantes en el menor tiempo posible.

A partir del tiempo inicial, el grupo repite la actividad hasta perder sus tres vidas.

Vemos que la aplicación de esta técnica: (1) parte de una *interdependencia positiva de objetivo*; (2) implica una *interacción promotora* entre los participantes, que se ayudan, apoyan y animan mutuamente para mejorar el resultado grupal; (3) obliga al cumplimiento de una *responsabilidad individual* basada en una regulación de la tarea que implica necesariamente una participación activa de los estudiantes; (4) conlleva la aplicación de *habilidades interpersonales* y competencias sociales en los procesos dialogados orientados a mejorar la efectividad de la acción motriz; (5) implica una *igualdad de oportunidades de aprendizaje* y de práctica motriz, ya que todos tienen que realizar la tarea de botar los cuatro balones hasta el círculo central y regresar al exterior de la pista de baloncesto para entregárselo a un compañero, y (6) promueve un *procesamiento grupal* orientado a valorar la eficacia de sus respuestas y la coordinación de las mismas, así como a la búsqueda de nuevas ideas que mejoren el resultado grupal.

Las mismas intervenciones docentes señaladas para la técnica anterior pueden ser aplicadas con “Tres vidas” si fuera necesario.

## 6. CONCLUYENDO

A lo largo del presente artículo hemos pretendido facilitar al lector la comprensión de lo que es, y también de lo que no es, el aprendizaje cooperativo. En este sentido, hemos comenzado por definir esta metodología, identificando los cuatro enfoques principales presentes en la literatura. Nuestro siguiente paso ha sido proponer un nuevo enfoque, que hemos denominado global o integrador, que pueda servir de marco teórico de referencia desde el que abordar futuros trabajos de investigación o de aplicación del aprendizaje cooperativo en distintos contextos educativos.

Centrándonos ya en el área que nos ocupa, la Educación Física, hemos diferenciado con claridad el aprendizaje cooperativo del juego cooperativo. La finalidad no es otra que hacer entender al profesorado que, aunque el juego cooperativo es un excelente recurso didáctico para fomentar en las clases de Educación Física las interrelaciones positivas entre el alumnado a través de la actividad motriz, es posible ir más allá y generar procesos estructurados que sirvan para que los estudiantes aprendan con, de y para sus compañeros (Metzler, 2011).

Hemos tratado entonces de llevar a la práctica esta transición hacia el aprendizaje cooperativo, describiendo dos técnicas que pueden ser introducidas como puente entre el juego cooperativo y otras, como “Equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996) o

PACER (Barrett, 2005), que implican una mayor autonomía de los estudiantes a la de tomar decisiones que afectan a su propio aprendizaje. No es nuestro objetivo en este artículo explicar todo el proceso hasta lograr que nuestro alumnado sea capaz de organizarse y de aplicar todas sus habilidades de trabajo en equipo para desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente. Simplemente queríamos mostrar cuál podría ser el siguiente paso para ir más allá del juego cooperativo y, en definitiva, el primero para seguir caminando desde el aprendizaje cooperativo. Esperamos haberlo conseguido.

## 7. REFERENCIAS

Álvarez, J. C., Bernabé, R. J. y García García, A. (2010). *Metodologías cooperativas en Educación Física*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia. Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón.

Bantulá, J. (2001). *Juegos motrices cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.

Barrett, T. (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade Physical Education students. *Journal of teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102.

Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (187-199)*. Barcelona: INDE.

Cohen, E. G. (1992). *Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools – Wisconsin Center for Education. Consultado el 14 de abril de 2014 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED347639.

Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. y Swanson, P. E. (1999). Complex instruction: higher-order thinking in heterogeneous classrooms. En Sharan, S. (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning methods (82-96)*. Westport, CT: Praeger.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. doi: 10.1177/001872674900200204.

DeVries, D. L. y Edwards, K. J. (1972). *Learning games and student teams: Their effects on classroom process*. (Informe nº 142). Baltimore: John Hopkins University. Consultado el 11 de diciembre de 2010 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED070019.

Dyson, B. y Casey, A. (Ed.) (2012). *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach*. London: Routledge.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Guitart, R. M. (1990). *101 juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.

Herrador, J. A. (2012). *101 juegos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

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. doi: 10.3102/0013189X09339057.

Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Kerr, N. L. y Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.78

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

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

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

Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, N.J. Prentice-Hall.

Sheingold, K., Hawkins, J. y Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of social issues*, 40(3), 49-61. doi: 10.1111/j.1540-4560.1984.tb00191.x

Slavin, R. E. (1977). *Student teams and achievement divisions: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes*. (Informe nº 233). Baltimore, MD: John Hopkins University. Consultado el 14 de abril de 2014 en <http://www.eric.ed.gov>. Documento: ED154020.

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: 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*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2012a). Putting cooperative learning and physical activity into practice with primary students. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach* (59-74). London: Routledge.

Velázquez, C. (2012b). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Nueva época*, 7, 56-64. [Revista electrónica]. Consultado el 12 de abril de 2014 en <http://lapeonz3.wix.com/lapeonza#!revista-digital/c1hzw>

Velázquez, C. (2013a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Velázquez, C. (2013b). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

**Fecha de recepción: 15/4/2014**

**Fecha de aceptación: 4/5/2014**