

Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Explorando las dificultades y oportunidades para una correcta implementación desde una mirada docente

Cooperative Learning in Physical Education. Exploring the Challenges and Opportunities for Proper Implementation from a Teacher's Perspective

JON LANDER RODRÍGUEZ-EGUREN

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. España

lander.rodriguez@opendeusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2063-2334>

JULEN ANDALUZ-GARCÍA

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. España

julenandaluz@opendeusto.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2723-8906>

JON ORTUONDO

Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari. España

jortuondo@bam.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0657-4518>

RAÚL MARTÍNEZ-BENITO

Universidad de Salamanca. España

raul.martinez@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4989-4426>

BINGEN MARCOS-RIVERO

Departamento de EF y Deportiva. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). España

bingen.marcos@ehu.eus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4901-2016>

Recibido/Received: 7-09-24. Aceptado/Accepted: 9-06-25.

Cómo citar/Citation: Rodríguez-Eguren, Jon Lander; Andaluz-García, Julen; Ortuondo, Jon; Martínez-Benito, Raúl y Marcos-Rivero, Bingen (2025). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Explorando las dificultades y oportunidades para una correcta implementación desde una mirada docente, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 27, 51-76.

DOI: <https://doi.org/10.24197/v4tb4n42>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen. El Aprendizaje Cooperativo (AC) ha sido señalado como una de las metodologías educativas más consolidadas en el área de Educación Física. El presente estudio se propuso investigar la implementación de esta metodología en las clases de EF en la etapa de Educación Primaria. Participaron ocho docentes de educación primaria (cuatro mujeres y cuatro hombres) procedentes de distintos centros educativos de Vizcaya (España). De ellos, cinco contaban con formación en AC. Se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que, aunque todos utilizan el AC, existen variaciones significativas en la frecuencia y enfoque de su aplicación. Los docentes reconocen los beneficios sociales del AC, como la mejora de las relaciones interpersonales y la cohesión grupal. Sin embargo, señalan que han de afrontar barreras importantes como la falta de habilidades sociales del alumnado, la resistencia de algunas familias o la cultura competitiva prevalente. Además, la implementación efectiva del AC se ve obstaculizada por la confusión terminológica y la inconsistencia en la aplicación de técnicas específicas. Se concluye que, para una implementación más eficaz, es crucial que sigan propuestas estructuradas y reciban formación continua y apoyo de otros docentes.

Palabras clave. Metodología cooperativa; intervención docente; educación primaria; formación.

Abstract: Cooperative Learning (CL) has been recognized as one of the most established pedagogical models in Physical Education. This study aimed to investigate the implementation of this methodology in PE lessons at the primary education level. Eight primary education teachers (four women and four men) from different Vizcaya (Spain) schools participated. Five of them had training in CL. A qualitative study was conducted through semi-structured interviews. Results show that although all teachers use CL, there are significant variations in its application frequency and focus. Teachers acknowledge the social benefits of CL, such as improved interpersonal relationships and group cohesion. However, they face significant barriers, including students' lack of social skills, resistance from some families, and a prevailing competitive culture. Additionally, effective implementation of CL is hindered by terminological confusion and inconsistency in applying specific techniques. It is concluded that for more effective implementation, teachers must follow structured proposals and receive continuous training and support from other colleagues.

Keywords: Cooperative methodology; teacher intervention; primary education; training.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) en la etapa de educación primaria juega un papel crucial en el desarrollo integral de los niños. No sólo contribuye al desarrollo físico y la salud (Schulze & von Huth, 2022), sino que también promueve habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales para el crecimiento holístico del estudiante (García-Castillo et al., 202;

Rivera-Pérez et al., 2021). Es por este motivo que el aprendizaje cooperativo (AC) se presenta como una metodología cada vez más utilizada en la educación (Bodsworth & Goodyear, 2017), especialmente en la EF (Rivera-Pérez et al., 2021). Se define como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes, mediante un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia la interacción e interdependencia positiva y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernandez-Río, 2017, p. 6). La evidencia científica ha demostrado las innumerables posibilidades y aportaciones que ofrece el AC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF, en las cuatro dimensiones del alumnado: física, psicológica, afectiva y social (Casey & Goodyear, 2015; Dyson et al., 2021).

Aunque el primer planteamiento para la puesta en práctica del AC en EF lo realizó Grineski (1996) en su libro “*Cooperative Learning in Physical Education*”, su propuesta no ofrece una guía detallada que el profesor pueda tomar de referencia en el proceso de implementación del AC. Además, son escasas las propuestas publicadas que puedan servir de manual al profesorado que se inicia en esta metodología en el ámbito motor (Martínez-Benito & Sánchez, 2020). Actualmente conviven dos planteamientos que presentan un proceso concreto para aplicar la metodología de forma progresiva en EF. Ambos modelos establecen una serie de pasos secuenciados que pretenden generar unas condiciones que faciliten las relaciones de cooperación entre el alumnado. Son el enfoque de la Coopedagogía Motriz (Velázquez, 2023), y el Ciclo del Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río, 2017).

Su aplicación concreta en las sesiones de EF se traduce en emplear diversas técnicas cooperativas orientadas a que los estudiantes alcancen objetivos motrices, afectivos y sociales. Las técnicas se definen como actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas para asegurar la presencia de los componentes fundamentales del AC (Velázquez, 2010). Las técnicas cooperativas pueden ser simples o complejas (Pujolás, 2008). Las técnicas simples, por ejemplo, *marcador colectivo* (Orlick, 1982), *PACER* (Barrett, 2005), *3 vidas* (Velázquez, 2012) o *juego cooperativo* (Grineski, 1996), se realizan durante una sesión o parte de ella, son fáciles de aprender y utilizar, y permiten que los estudiantes desarrollen habilidades motrices y sociales acordes con el tiempo dedicado a ellas. Aunque son estructuradas y requieren menos toma de decisiones por parte del alumnado, favorecen el aprendizaje de

habilidades específicas. Sin embargo, las técnicas complejas, por ejemplo, *equipos de aprendizaje* (Grineski, 1996), *piensa-comparte-actúa* (Grineski, 1996), *enseñanza reciproca* (Mosston, 1978), *puzzle de Aronson* (Aronson et al., 1978) y *puzzle de dobles parejas* (Velázquez, 2005) o *invención de juegos* (Fernández-Río, 1999a), se aplican en más de una sesión y ponen en juego varias capacidades de los participantes. En este caso, el proceso, aunque pueda estar estructurado, requiere que el alumnado tome numerosas decisiones relevantes en lo que respecta al proceso de aprendizaje, lo que les permite desarrollar habilidades tanto motrices como sociales y cognitivas de mayor complejidad.

A la hora de trabajar de manera cooperativa, la formación de los equipos es un elemento relevante, ya que el papel desempeñado por el grupo será fundamental y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Más et al., 2012). La literatura científica defiende la heterogeneidad como elemento imprescindible de los grupos cooperativos (Bradford et al., 2014; Carbonero, 2019). Según Echeita (2012), la heterogeneidad que se da en clase en términos de sexo, rendimiento, estilos de aprendizaje o necesidades específicas de apoyo, debe reflejarse en los grupos cooperativos. En EF, además de considerar el sexo, interés y motivación, es importante incluir criterios relacionados con el ámbito motriz, como la experiencia y la competencia en actividades físicas (Alonso et al., 2017).

A pesar de los beneficios demostrados del AC para todo el alumnado, su implementación efectiva sigue siendo un desafío importante para los docentes (Martínez-Benito & Sánchez, 2020). Dichos desafíos se relacionan principalmente con los dos agentes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente y estudiante. En relación al primero, en ocasiones, el conocimiento o interpretación que se tiene sobre la metodología cooperativa no es del todo correcta. Muchos docentes confunden los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo con actividades de grupo más tradicionales, lo que resulta en una aplicación ineficaz del modelo (Jakavonytė-Staškuvienė et al., 2021). Esto puede deberse a la complejidad inherente de los componentes del AC, como la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el procesamiento grupal (Casey et al., 2015; Johnson & Johnson, 2009b). La falta de formación y comprensión clara de estos elementos conduce a una implementación superficial que no logra capturar el verdadero potencial del enfoque (Dyson & Casey, 2016; Martínez-Benito & Sánchez, 2020). Desde la perspectiva del estudiante, el trabajo de

habilidades sociales previo es fundamental. Su ausencia puede convertirse en un factor limitante en la metodología cooperativa. Lo mismo ocurre con el clima de aula. La excesiva competitividad que predomina en muchos ambientes de grupo, especialmente en el área de EF, irá en contra de los principios de la cooperación (Martínez-Benito, 2022).

Existen varios estudios que analizan la implementación del AC en EF en la etapa de educación primaria (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Ruiz-Mira et al., 2021). A pesar de los reconocidos beneficios del AC, existe una carencia de investigaciones que exploren la percepción de los docentes de EF sobre esta metodología (Martínez-Benito, 2022; Velázquez, 2013; Velázquez & Mangas, 2023). Comprender estas percepciones es crucial para identificar las barreras y facilitadores con los que los docentes han de afrontar la puesta en práctica de estrategias de AC en sus clases (Martínez-Benito & Sánchez, 2020). Esta investigación trata de contribuir a llenar ese vacío, proporcionando datos relevantes que pueden ayudar a diseñar programas de formación y apoyo más efectivos para los docentes, promoviendo así una implementación más amplia y efectiva del AC en la EF (Goodyear & Casey, 2015).

Por tanto, partiendo de la notable escasez de estudios en este ámbito, el objetivo principal del presente estudio es investigar la aplicación del AC en las clases de EF en la Educación Primaria. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el modo en que los docentes de EF entienden y definen el AC.
- Conocer cómo implementan dicha metodología.
- Identificar las dificultades que han de afrontar en su aplicación.

1. MÉTODO

1. 1. Participantes

En este estudio participaron 8 docentes (4 mujeres y 4 hombres) de diversos centros educativos de Vizcaya. Su selección se llevó a cabo mediante un muestreo intencional no probabilístico, en línea con la metodología propuesta por Sparkes & Smith (2014), basándonos en los siguientes criterios: a) que fueran docentes en activo de Educación Primaria, b) que fuesen especialistas en EF e impartiesen o hubiesen impartido la asignatura, y c) que, tras haber sido informados sobre el

tema y los objetivos del estudio, manifestaron su voluntad de participar en él. En este sentido, todos los participantes fueron adecuadamente informados y se involucraron en el estudio de forma voluntaria y anónima, ajustándose al Código ético de la Asociación Médica Mundial (Declaración de Helsinki, 2013). A continuación (**tabla I**), se detallan las características de cada participante:

Participantes	Sexo	Tipo de centro	Formación en AC	Años de experiencia
DO_01	Hombre	Concertado	Sí	8 años
DO_02	Mujer	Concertado	Sí	7 años
DO_03	Mujer	Público	Sí	16 años
DO_04	Hombre	Concertado	No	7 años
DO_05	Hombre	Concertado	No	2 años
DO_06	Hombre	Público	Sí	15 años
DO_07	Mujer	Público	Sí	8 años
DO_08	Mujer	Concertado	No	14 años

Tabla I. Características de los docentes entrevistados de Educación Física de la etapa de Primaria
(Fuente: Elaboración propia)

1. 2. Instrumentos

Con el propósito de conocer cómo lleva a cabo el profesorado el AC en EF se utilizaron entrevistas semiestructuradas siguiendo la línea de investigación de otros autores (i.e., Barrenetxea-García, 2024; Hortigüela-Alcalá, et al., 2021).

Las entrevistas se estructuraron siguiendo un sistema de categorización previamente definido. Su guion se dividió en tres categorías generales y diferentes subcategorías (ver **tablas II y III**). Este guion fue elaborado por dos investigadores con amplia experiencia en la temática del estudio y estaba compuesto por preguntas relacionadas con los fundamentos del modelo pedagógico del AC.

1. ¿Qué es para ti el AC?
2. ¿Has utilizado alguna vez el AC en tus clases de EF?
3. ¿Con qué objetivo utilizas la metodología del AC?
4. Si tuvieras que destacar un objetivo, ¿cuál sería?
5. ¿Para ti qué características / elementos deberían cumplirse para que se dé el AC?
6. ¿Has notado que se daban esas características en tu alumnado cuando lo implementabas?
7. ¿Sueles dar importancia a los agrupamientos a la hora de realizar las distintas actividades?
8. ¿Cómo sueles realizar los agrupamientos?
9. ¿Utilizas algún tipo de enfoque/estructura para implementar el AC como la "Coopedagogía motriz" o el "Ciclo del AC"?
10. ¿Consideras que el AC es una metodología fácil de implementar?
11. ¿Cuáles son las principales dificultades que te has encontrado como docente?
12. ¿Has tenido alumnos con problemas relacionados con habilidades sociales?
13. ¿Qué tipos de conflictos han surgido?
14. ¿Has tenido experiencias de familias que rechacen esta metodología?
15. ¿Consideras que la cultura de competición que predomina en nuestra sociedad repercute a la hora de trabajar cooperativamente?

Tabla II. *Preguntas de las entrevistas semiestructuradas*
(Fuente: Elaboración propia)

Categoría	Subcategoría	Preguntas
1. Concepción del Aprendizaje Cooperativo	(a)Concepto	1 y 2
	(b)Beneficios	3 y 4
2. Implementación	(a)Características	5 y 6
	(b)Agrupamientos	7 y 8
	(c) Implementación	9
3. Dificultades	(a)Docente	10 y 11
	(b)Alumnos	12 y 13
	(c) Contexto	14 y 15

Tabla III. *Categorías y subcategorías de las entrevistas*
(Fuente: Elaboración propia)

1. 3. Procedimiento

El procedimiento seguido en este estudio comenzó con la estructuración de las entrevistas y la elaboración de los bloques y preguntas correspondientes, según se detallan en la **tabla II**. Los docentes fueron contactados a través del correo electrónico de los centros educativos. Tras el primer contacto, se obtuvo su consentimiento para participar en el estudio. Se les explicó brevemente el propósito de la investigación y se les proporcionaron las preguntas de la entrevista con antelación, destacando el carácter voluntario y anónimo de su participación. Confirmada ésta, se acordaron las fechas y horas para llevar a cabo las entrevistas, las cuales fueron grabadas para su posterior transcripción. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre treinta y cincuenta minutos y se llevaron a cabo de forma presencial. Se utilizó una grabadora móvil para asegurar la precisión de la transcripción y permitir un detallado análisis posterior.

1. 4. Análisis de datos

Se realizó un análisis de datos cualitativos por categorías siguiendo el proceso propuesto por Rueda-Sánchez et al. (2023): reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación. Inicialmente se transcribieron las entrevistas en un documento de Word, después se realizó una lectura flotante para familiarizarse con los datos y por último se llevó a cabo una triangulación de datos entre los cinco investigadores. Asimismo, las entrevistas fueron codificadas de manera que cada docente tuviera un identificador único, lo que permitió asociar la transcripción correspondiente a cada entrevista.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Todos los docentes entrevistados admiten utilizar el AC en sus clases, aunque sus enfoques y la frecuencia de utilización varían. Todos coinciden en la importancia de fomentar la cooperación entre los alumnos, y varios expresan el deseo de poder aplicarlo con mayor frecuencia en sus clases. Esta observación coincide con los estudios realizados por Velázquez (2015b) y Marcos-Rivero et al. (2023), donde

la mayoría de los docentes encuestados afirmaron conocer y emplear el AC.

2. 1. Concepción y beneficios del Aprendizaje Cooperativo

(En cuanto a su concepción)

Las respuestas de los docentes varían en cuanto a su comprensión del AC. DO_01 y DO_02 coinciden en que el AC: "*se trata del trabajo en equipo donde hay unos roles, un objetivo común y no hay competitividad entre los miembros del mismo grupo*" (DO_01). Además, DO_02 subraya la importancia de las relaciones interpersonales y el aprendizaje de la autoevaluación y coevaluación entre los miembros del grupo. DO_03 ofrece una perspectiva más filosófica, describiendo el AC como un cambio de paradigma que promueve la inclusión y el *coaprendizaje* bidireccional entre profesorado y alumnado, destacando la autoestima y motivación del alumnado. Por otro lado, DO_04 y DO_05 refuerzan la idea de un objetivo alcanzable mediante la ayuda mutua, ya sea en grupos pequeños o más grandes, subrayando la colaboración necesaria para resolver problemas y alcanzar metas comunes: "*Objetivo alcanzable ayudándose entre todos o por grupos. Excepto individualmente, formando grupos de más de dos, trabajando juntos para llegar a un mismo objetivo, comentando entre ellos, resolviendo problemas.*" (DO_05). En conjunto, las personas participantes demuestran conocimientos sobre el concepto del AC y, aunque coinciden en alguna de sus características, como el trabajo conjunto para lograr un objetivo común, no todas lo definen de la misma manera. Esto concuerda con el estudio de Velázquez (2015b), que menciona que no todos los docentes de EF entienden el AC de la misma forma. De manera similar, Johnson & Johnson (2009a) señalaron que la interpretación y aplicación del AC puede variar significativamente entre los docentes debido a sus experiencias y enfoques pedagógicos.

En cuanto a las prácticas habituales, se exploraron las estructuras de aprendizaje que utiliza el personal docente: individualista, competitiva y cooperativa. DO_01, DO_02 y DO_05 coinciden en que la elección de la estructura depende del contexto y las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes, con el objetivo de fomentar la cohesión grupal y que el alumnado aprenda a ganar y a perder conjuntamente. DO_01 menciona que intercalan todas las estructuras, aunque la individualista es la menos utilizada. Asimismo, DO_02 afirma: "*Tenemos que adaptarnos*

un poco en función del contexto, en función del grupo, a las necesidades de cada niño... ” (DO_02). Johnson y Johnson (2009a), destacan la importancia de adaptar las estrategias de aprendizaje a las necesidades del grupo para maximizar la efectividad del aprendizaje cooperativo.

Por otro lado, DO_05 otorga mayor importancia a la estructura cooperativa y al aprendizaje individualista para el desarrollo de habilidades. Los entrevistados DO_03 y DO_04 muestran una tendencia creciente hacia la implementación del AC en sus clases. Concretamente DO_03 expresa su deseo de integrar más el enfoque cooperativo en todas las asignaturas: *“Hago un 60% cooperativo y un 40% competitivo. Me gustaría que fuera más constante para impregnar realmente esta metodología.”* (DO_03). A diferencia de lo obtenido en el presente estudio, Johnson & Johnson (1999) afirmaron que las estructuras individualistas y competitivas han sido predominantes en muchos sistemas educativos, en parte debido a la influencia de modelos educativos tradicionales que priorizan el logro individual sobre el colectivo.

En referencia a todo lo anterior, cada docente afirma utilizar las estructuras de una forma distinta; algunos implementan las tres, otros sólo la cooperativa y la competitiva, y otros, la cooperativa y la individualista. Todos coinciden en la importancia de aplicar y diferenciar la estructura cooperativa del resto al implementarla en sus clases. En cuanto a las razones para utilizar la estructura cooperativa, los docentes mencionan que se debe a la mejora de las relaciones entre los iguales y el incremento de la motivación, tal como se observó en el estudio de Prieto & Nistal (2009). Esta preferencia por la estructura cooperativa también está respaldada por investigaciones que muestran que el AC puede fomentar un entorno de apoyo y colaboración, resultando en una mayor motivación y participación de los estudiantes (Johnson & Johnson, 2009b).

(Sobre los beneficios)

Las personas entrevistadas coinciden en que la aplicación del AC tiene importantes mejoras a nivel social, creando grupos más heterogéneos y fortaleciendo las relaciones interpersonales. Todos los participantes subrayan el impacto social del AC en fomentar relaciones positivas entre el alumnado, promover la cohesión e inclusión en el grupo, mejorar la autoestima y reducir la agresividad. DO_01, DO_02 y DO_05 también resaltan la necesidad de equilibrar el liderazgo y

promover un sentido de unidad y cooperación en el aula: *"Me gusta hacer algunas sesiones para trabajar el AC, sobre todo para el trabajo en equipo, para fomentar ese sentimiento colectivo, para conseguir esa conexión entre ellos..."* (DO_05). Además, alguna de las personas entrevistadas destaca el impacto social del AC enfatizando su contribución a la inclusión y desarrollo de habilidades sociales: *"Sobre todo en la inclusión. Que todo el alumnado tenga experiencias positivas en EF es muy importante, para que en un futuro tengan apego a la EF y se desarrollen como personas."* (DO_03).

En cuanto a los beneficios del AC, varios estudios afirmaron que los docentes implementan el AC en sus clases de EF no sólo para mejorar el logro motor del alumnado, sino también para fomentar el desarrollo de objetivos de carácter social y afectivo-motivacional (Fernández-Río, 2003; Prieto & Nistal, 2009; Velázquez, 2015b). Los resultados de este estudio muestran que los participantes confirman estos hallazgos, afirmando que el principal motivo para aplicar el AC son los beneficios sociales que aporta. Esos resultados son similares a los obtenidos por Marcos-Rivero et al. (2023), donde los beneficios sociales son los más destacados por el profesorado. Además, DO_03 y DO_04 enfatizan su contribución a la inclusión, similar a lo señalado por Peraldo et al. (2021), quienes afirman que el AC tiene un impacto significativo en el alumnado con necesidades de apoyo educativo.

2. 2. Implementación

2. 2. 1. Características Esenciales del Aprendizaje Cooperativo

Tanto DO_01 como DO_02 resaltaron la importancia de objetivos claros, roles definidos, evaluación entre pares y reflexión, junto con otros aspectos como la cohesión del grupo, la empatía, la participación equitativa y el respeto. DO_03 enfatizó que *"Tiene que haber sobre todo una responsabilidad individual, luego una interdependencia positiva, además tiene que haber una interacción motriz, básicamente porque estamos en EF y también tienen que estar presentes las habilidades sociales."* (DO_03). En la misma línea, varios entrevistados destacan la importancia de la participación igualitaria y la colaboración entre todos los miembros del equipo para alcanzar los objetivos. DO_05 subraya: *"Que sea una acción conjunta y no una acción que la realice un solo*

alumno (generalmente el más hábil). Además, el nivel de participación también debe ser equilibrado” (DO_05).

Para implementar de manera adecuada el AC es imprescindible tener en cuenta sus características esenciales (Johnson et al., 1999). El AC es un modelo pedagógico que genera inmensas posibilidades en el ámbito de la EF, pero para ello es necesario cumplir con los elementos fundamentales integrándolos en el planteamiento (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016). En este caso, los docentes entrevistados hacen referencia a una serie de características, aunque ninguno de ellos menciona todas. Entre los entrevistados, destacan los docentes con formación en AC, siendo los que más se aproximan a la hora de identificar las características del AC. De la misma manera que en el presente estudio, en el estudio de Adl-Amini et al. (2023) observaron que a pesar de que los docentes afirmaron utilizar el AC, algunos no implementaban los elementos básicos de este enfoque, tales como: (1) Interdependencia positiva, (2) Interacción promotora, (3) Responsabilidad Individual, (4) Habilidades interpersonales, (5) Procesamiento grupal, (6) Participación equitativa y (7) Igualdad de oportunidades (Johnson & Johnson, 1999; Fernández-Río, 2018).

2. 2. 2. Agrupamientos en el Aprendizaje Cooperativo

DO_01, DO_02 y DO_05 coincidieron en la relevancia de agrupar al alumnado de forma heterogénea, en función del rendimiento académico, habilidad motriz, lingüística, género y la compatibilidad entre los iguales. En palabras de uno de los participantes: “*tener en cuenta los aspectos académicos, mezclar alumnos de nivel superior, medio y bajo manteniendo un equilibrio entre ellos, y el euskera*” (DO_01). Además, los docentes entrevistados afirmaron realizar los grupos de entre 3-4 participantes. Por otro lado, DO_03 y DO_05 señalan la importancia de permitir cierta flexibilidad inicial en la formación de grupos para luego intervenir y fomentar la heterogeneidad: “*Principalmente, trato de identificar a los alumnos con mayores habilidades en la clase para formar parejas o grupos lo más equilibrados posible. Por ejemplo, procuro que un alumno con mayores dificultades sea emparejado con uno de los más competentes de la clase.*” (DO_05). No obstante, DO_04 utiliza su método de selección, el cual se basa en la elección de capitanes, quienes serán responsables de formar grupos heterogéneos. Los resultados obtenidos en el presente estudio se alinean con los obtenidos

en el estudio de Marcos-Rivero et al. (2023), en el que la mayoría del profesorado afirmó realizar grupos heterogéneos. También en los estudios de Ortuondo et al. (2023) y Velázquez (2015b) se afirma la importancia de los grupos heterogéneos, ya que el profesorado entiende que es algo positivo, lo cual ayuda a aumentar la amistad y generar mayor cohesión entre todos los participantes.

En cuanto a la duración de los grupos, una gran parte de participantes (DO_01, DO_02, DO_04 y DO_05) coincide en que los cambian regularmente, adaptándolos a las necesidades de la actividad y permitiendo que todos los estudiantes interactúen entre sí. No obstante, DO_03 menciona que, aunque suele mantener los grupos durante toda una situación de aprendizaje, los ajusta o disuelve si no cumplen con los principios fundamentales del AC: *"Depende, pero sí que es verdad que suelo intentar mantener los grupos hasta que se termina la situación de aprendizaje ya que luego para mi evaluación suele ser importante."* (DO_03). Los resultados obtenidos son similares a los que indican Marcos-Rivero et al. (2023) y Velázquez (2015b), que observaron que la gran mayoría de los docentes de EF cambiaban los grupos en cada sesión. Esto sugiere que algunos docentes pueden no estar refiriéndose al AC, sino a actividades cooperativas o trabajo grupal (Velázquez, 2015b). Sería relevante saber si esos grupos tienen experiencia previa en AC. De no ser así, sería importante considerar un período de adaptación.

2. 2. 3. Implementación del Aprendizaje Cooperativo

DO_01 y DO_02 reconocen haber recibido formación en enfoques como el *Ciclo de Kolb* y técnicas cooperativas, pero no siguen una estructura específica en sus prácticas. Prefieren centrarse en realizar actividades que fomenten la cooperación y la equidad entre los estudiantes. Por otro lado, DO_03 destaca la importancia de seguir una estructura como el Ciclo del AC porque considera que proporciona una base para el desarrollo integral del alumnado y evita perpetuar elementos competitivos. Sin embargo, DO_04 y DO_05 no utilizan ningún enfoque específico, prefiriendo emplear actividades basadas en su experiencia docente. Por otro lado, y haciendo referencia a las técnicas que utilizan para implementar el AC, DO_03, DO_06 y DO_07 destacan la utilidad de técnicas como *piensa-comparte-actúa* (Grineski, 1996), *puzzle de Aronson* (Aronson et al., 1978), *equipos de aprendizaje* (Grineski, 1996) y *tres vidas* (Velázquez, 2012), subrayando su eficacia en deportes de

equipo y la motivación que generan en los estudiantes. Asimismo, DO_01 y DO_02 admiten utilizar algunas de ellas, como el *puzzle de Aronson* o *equipos de aprendizaje*, aunque reconocen que muchas veces las emplean sin ser conscientes de su nombre o aplicándolas en contextos educativos distintos de la EF: "*Personalmente hago más estas técnicas dentro del aula que en EF. Juegos cooperativos sí, y mucho, pero técnicas como tal no.*" (DO_01). Asimismo, varios docentes (DO_01, DO_02 y DO_03) destacan la importancia de adaptarlas al nivel de los estudiantes, empleando métodos más simples para el alumnado del primer ciclo y técnicas más complejas para el del tercer ciclo.

No obstante, DO_04 y DO_05 no suelen utilizar técnicas específicas de forma consciente, mencionando los *retos cooperativos* y *las tres vidas*, prefiriendo repetir actividades atractivas que encuentran en redes sociales o centrarse en la cooperación sin adherirse a estructuras definidas. Al igual que menciona Velázquez (2015b), entre los docentes entrevistados, sólo DO_03, DO_06 y DO_07 destacan la utilidad de técnicas específicas, el resto afirma utilizarlas sin ser conscientes de ello o incluso no hacer uso de ellas. Por otro lado, la información proporcionada por las personas participantes en este estudio coincide con los resultados de Velázquez (2015b) en el sentido de que muy pocas de ellas utilizan técnicas simples o complejas para llevar a cabo sus clases, es decir, aunque afirman utilizar el AC, en muchas ocasiones probablemente únicamente están llevando a cabo actividades de trabajo en grupo. Esto puede deberse a que tanto la formación inicial como continua del profesorado es escasa respecto a esta temática y que, por tanto, no tienen el conocimiento ni la experiencia suficiente para poder implementar el modelo de manera correcta (Azorín-Abellán, 2018).

2. 3. Dificultades en la Implementación del Aprendizaje Cooperativo

2. 3. 1. Dificultades en relación con el profesorado

En lo concerniente a los docentes, los participantes coincidían en señalar la existencia de ciertas dificultades al implementar el AC, debido en gran medida al hecho de que los estudiantes han de trabajar en grupo. Uno de ellos, con mayor experiencia en su aplicación, señala que, incluso siguiendo las fases de implementación que proponen los expertos, el éxito no está garantizado inicialmente. "*No, no creo que sea fácil de aplicar. Fundamentalmente porque requiere que los alumnos trabajen en*

grupo. [...] Por mucho que la teoría deje claro lo que hay que hacer y tú tengas claro cómo hacerlo y lo hagas así, no siempre ocurre eso. Por lo tanto, no creo que sea fácil de aplicar inicialmente." (DO_06) y "Tiene sus dificultades iniciales, luego todo es más fácil." (DO_07). Estos resultados se alinean con las investigaciones de Johnson et al. (1999) y Cochon-Drouet et al. (2023) que indican que implementar el AC no es una tarea sencilla y no basta simplemente con agrupar a personas para realizar una tarea conjunta. No obstante, los docentes coinciden con estudios recientes (Carbonero, 2019; Martínez-Benito, 2022; Martínez-Benito & Sánchez, 2020) que afirman que, con un bagaje previo, la implementación de la metodología se facilita notablemente.

Varios de los entrevistados también han hecho referencia a sentimientos de frustración o incumplimiento de sus expectativas al aplicar la metodología cooperativa, lo que puede generar dudas o desmotivación. "Aplicar todo tipo de metodologías y sobre todo una tan rompedora es difícil y a veces te frustras y crees que la metodología no funciona." (DO_07). Estos resultados están en línea con estudios que mencionan algunos sentimientos de "pérdida de control" o dificultades de gestión del aula que manifiestan algunos docentes (Buchs et al., 2017; Domingo, 2008). Del mismo modo, tienen líneas en común con la investigación de Marín & Blázquez (2003), que indican que es frecuente que los docentes primerizos abandonen la metodología al encontrarse con dificultades iniciales.

Finalmente, otra dificultad con la que se encuentra el profesorado es la confusión terminológica existente, hecho que previamente ya ha sido documentado por Velázquez (2013) y Carrasco-Huamán (2022). Estos autores afirman que ciertos docentes no tienen claras las características que diferencian el aprendizaje cooperativo del juego cooperativo o del trabajo grupal, utilizando indistintamente dichos términos. Igualmente, se refleja en estudios que señalan que el 84.6% de los docentes de EF dice utilizar el AC, pero sólo el 36.2% de ellos reconoce utilizar técnicas estructuradas (Velázquez, 2013; Velázquez, 2015a).

2. 3. 2. Dificultades en relación con el alumnado

En lo concerniente a los alumnos, las características del ambiente en el aula, junto con el tipo de relaciones entre los estudiantes, se configuran como factores que pueden favorecer o limitar el éxito de los procesos cooperativos. Cuando en un grupo clase, la excesiva competitividad, el

individualismo o la presencia continua de conflictos entre los estudiantes se presentan como conductas habituales, la aplicación del AC se dificulta. A este aspecto hace referencia el docente DO_08, al señalar que *“Hay alumnos que ya tienen problemas con el grupo en general, aunque sea individualmente, y claro, cuando van a trabajar de forma cooperativa no piensan en el grupo y son muy individualistas.”* (DO_08). Otro de los aspectos que los docentes han manifestado es que muchos estudiantes asocian la competición con la diversión, un reflejo de la cultura competitiva en que vivimos. Los alumnos motrizmente hábiles suelen disfrutar más de la competición debido a sus experiencias positivas previas, mientras que aquellos con experiencias negativas no disfrutan del modelo competitivo. Sobre esto el docente DO_08 afirma que *“Para ellos lo cooperativo es más aburrido, no les motiva tanto.”* Estos resultados tienen líneas en común con el trabajo de Sánchez-Molina et al. (2021) que señala que las conductas competitivas que manifiestan muchos estudiantes son uno de los principales obstáculos al aplicar el AC en EF.

En este sentido, el docente DO_06 comenta la necesidad de trabajar previamente el clima de clase, sobre todo cuando éste se basa en la competitividad y las comparaciones entre estudiantes. *“Lo más difícil es cambiar esa lógica que tiene el alumnado. Si tú vas a una formación y te dan recursos para aplicarlo y tú al día siguiente usas ese recurso, no va a funcionar. Aunque esté estructurado de forma cooperativa, no va a funcionar. Fundamentalmente porque el clima de clase es competitivo. Eso lleva tiempo cambiarlo.”* (DO_06). Estos resultados obtenidos que subrayan la necesidad de crear unas condiciones previas en el grupo para que las relaciones cooperativas sean productivas, coinciden con los de Johnson et al. (1999), Fernández-Río (2017) y Martínez-Benito (2022).

Otro aspecto básico que el docente ha de tener en cuenta en la planificación de los procesos cooperativos es el grado de desarrollo de habilidades sociales del alumnado. Algunos de los participantes aludieron a casos de acoso o dificultades en su alumnado para trabajar en grupo con otros compañeros. Cuando esto ocurre, la implementación del AC es más costosa. Incluso, ante estas situaciones, algunos estudiantes manifiestan su preferencia por métodos de trabajo más tradicionales, basados en estructuras de enseñanza-aprendizaje más individualistas. Es el ejemplo del docente DO_07, cuando comenta que *“He recibido emails de alumnos escribiéndome que no se han sentido a gusto en la sesión y que prefieren una metodología más tradicional.”* Esta problemática también

aparece en estudios previos que indican que los alumnos que no están acostumbrados a trabajar de manera cooperativa pueden mostrar un rechazo inicial hacia esta metodología (Velázquez ,2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

2. 3. 3. Dificultades en relación con los factores contextuales

Con referencia a los factores contextuales, la cultura competitiva de la sociedad afecta negativamente la implementación del AC. El docente DO_06 señala que esta cultura competitiva no sólo impacta a los estudiantes, sino también a los compañeros de trabajo, amigos y familiares, quienes tienden a asociar la EF actual con la que ellos experimentaron. *“Sí repercute, pero no sólo en los niños. Es decir, al fin y al cabo, cuando empiezas a trabajar vas a percibir que mucha gente, compañeros, amigos tuyos, van a asociar la educación física a la educación física que ellos vivieron.”* (DO_06). Estos hallazgos concuerdan con estudios previos que muestran que el contexto y las creencias competitivas dificultan el AC en EF (Zhou & Colomer, 2024; Zhou et al., 2023).

En relación con la influencia de las familias en la eficacia de los métodos cooperativos, los docentes entrevistados tienen percepciones diferentes. En base a su experiencia, el docente DO_06 comenta que las familias no han manifestado disconformidad con el AC: *“No. En mi experiencia personal no he tenido ninguna familia. Pero, es cierto que en Educación Física las familias no se involucran tanto en lo que están haciendo.”*. Sin embargo, el docente DO_07 explica cómo, en alguna ocasión, las familias han rechazado la metodología debido a las bajas calificaciones de sus hijos. Además, menciona que en ocasiones se ha sentido cuestionado por sus propios compañeros. *“Sí, y tener que justificar las notas de sus hijos. Mensajes de los padres argumentando con que en sus deportes son de los mejores y que no entienden esa nota. Con los demás profesores pasa igual, a veces en la sesión de evaluación te encuentras con que otras profesoras dudan de la calificación de un alumno en educación física por tener un cuerpo no normativo.”* (DO_07). Aunque las familias deben ser un apoyo constante y favorecer la formación de sus hijos, en muchas ocasiones ponen obstáculos o delegan completamente la responsabilidad educativa en los docentes (Hornby & Lafaele, 2011). Además, en algunos casos, son las propias familias las que se oponen a este enfoque de trabajo. Esto puede deberse

a la influencia de la cultura actual que valora la competencia y el individualismo, o bien a sus propias experiencias pasadas como estudiantes (Martínez-Benito, 2022).

CONCLUSIONES

Este estudio resalta la comprensión y aplicación del AC por un grupo de docentes de EF en educación primaria, mostrando variaciones en enfoques y frecuencia de uso.

Si bien los participantes han reafirmado los beneficios sociales del AC, entre ellos, la mejora de las relaciones interpersonales, la cohesión grupal y la inclusión, también han confirmado las iniciales y significativas barreras que deben afrontar, incluyendo la falta de habilidades sociales de los alumnos, las resistencias de algunas familias y la influencia de la cultura competitiva prevalente.

Además, la implementación del AC se complica por la confusión terminológica y la inconsistencia en la aplicación de técnicas específicas. En este sentido, parece esencial que los docentes sigan propuestas estructuradas y desarrollen estrategias que fomenten la cooperación y el diálogo para resolver conflictos. Asimismo, tanto la formación inicial como la continua, junto con el apoyo de otros docentes, emergen como elementos cruciales para una implementación efectiva.

Finalmente, queremos señalar algunas de las limitaciones del presente estudio. Si bien los resultados son interesantes, es importante señalar que provienen de un entorno particular y, por tanto, no representan a todos los contextos ni a todos los docentes de Educación Física de educación primaria. Entre las limitaciones, cabe destacar la falta de información detallada sobre la formación específica que los docentes tienen en relación al AC, lo que podría influir en la comprensión de sus dificultades a la hora de poner en práctica esta metodología. Además, el estudio no incluye una observación directa del modo en que implementan el AC en sus clases, lo que limita la comprensión completa de su aplicación práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Adl-Amini, K., Völlinger, V.A. & Eckart, A. (2023) Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—a mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education.* 39, 2267–228. DOI: <https://doi.org/10.1080/03738633.2023.227000>

<https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3>

Alonso, G., Echarri, C. & Ruiz, J. V. (2017a). La práctica del aprendizaje cooperativo: estructuras. En J.V. Ruiz (coord.). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices* (pp. 133-212). Editorial CCS.

Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Sage

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XL(161), 181-194. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>

Barrenetxea-García, J., Bárcena, J. O. & Méndez-Giménez, A. (2024). Active playgrounds programs with self-made materials: a perspective from parents and teachers. *Retos: Nuevas Tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 54, 736-745. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103550>

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. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.88>

Bodsworth, H. & Goodyear, V.A. (2017) Barriers and Facilitators to Using Digital Technologies in the Cooperative Learning Model in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563–579. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>

Bradford, B. D., Hickson, C. N. & Evaniew, A. K. (2014). The Cooperative Learning Equation: An effective Approach in Elementary School Physical Education. *Physical and Health Education Journal*, 80(3), 6-13.

Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 281-295. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>

Carbonero, L. (2019). *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu. Un estudi de cas en l'educació física escolar* (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=270891>

Carrasco-Huamán, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. 593 Digital Publisher CEIT, 7(6-2), 157-166. DOI: <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373>

Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

Casey, A. & Quennerstedt, M. (2020). Cooperative learning in physical education encountering Dewey's educational theory. *European Physical Education Review*, 26(4), 1023-1037. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X20904075>

Casey, A., Goodyear, V. A. & Dyson, B. (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of cooperative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 642-660. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0227>

Cochon Drouet O, Lentillon-Kaestner V. & Margas N. (2023). Effects of the Jigsaw method on student educational outcomes: systematic review and meta-analyses. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-19. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216437>

Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2013) *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos* (64^a Asamblea General, Fortaleza, Brasil). Disponible, entre otros, en: <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-am-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
<https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A>

Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education: A Practical Introduction*. Routledge.

- Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P. A. (2016). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J. C. Torrego y A. Negró (coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-73). Alianza Editorial.
- Fernández-Río, J. (1999a). La cooperación y las habilidades motrices básicas. En Colef (coord.), *Unidades Didácticas I. Educación Física en Secundaria y Bachillerato* (pp. 52-62). Ágonos.
- Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en educación física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. *La Peonza*.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 32, 264-269. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Fernández-Río, J. (2018). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. En J. Fernández-Río, R. Sánchez y A. Méndez-Giménez (Coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 569- 574). Universidad de Oviedo.
- Fernández-Río, J. & Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 201-206. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J., Sanz, N., Cando, J. F. & Santos, L. (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 89-105. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>
- García-Castillo, J. A., Gutiérrez-Díaz, J. D. & Carrasco-Torres, J. M. (2021). The role of Physical Education in primary education. *Journal of Sport and Health Research*, 13(2), 276-289.

García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A., Ruíz-Mira, A. & Giménez-Meseguer, J. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. *Transformar*, 2(4), 4-19. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/39>

Goodyear, V. A. & Casey, A. (2015). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.817012>

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

Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parent involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>

Hortigüela-Alcalá, D., González-Villora, S. & Hernando-Garijo, A. (2021). Do we really assess learning in physical education? Teachers' perceptions at different educational stages. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 643-654. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88686>

Hortigüela-Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, Á. & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative Learning and Students' Motivation, Social Interactions and Attitudes: Perspectives from Two Different Educational Stages. *Sustainability*, 11(24). DOI: <https://doi.org/10.3390/su11247005>

Hortigüela-Alcalá, D.; Hernández-Garijo, A.; González-Villoria, S.; Pastor-Vicedo, J.C. & Baena-Extremena, A. (2020). "Cooperative Learning does not work for me": Analysis of its implementation in future Physical Education teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>

Jakavonytė-Staškuvienė, D., Žemgulienė, A. & Sakadolskis, E. (2021). Cooperative learning issues in elementary education: a Lithuanian case study. *Journal of Education Culture and Society*, 12(1), 445-468. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2021.1.445.468>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009a). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning.

Educational Researcher, 38(5), 365-379. DOI:
<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009b). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

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

Marcos-Rivero, B., Ortuondo Bárcena, J., Becerril-Atxikallende, I. & Yanci Irigoyen, J. (2023). ¿Implementan de una manera adecuada el aprendizaje cooperativo los docentes de educación física de la etapa de primaria? En C. Cucinotta, C. Molina Hernández, & B. Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso (Coords.), *Educando en valores y normas: Innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho* (pp. 46-62). Dykinson S.L.

Marín, S. & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula general de ordenación, renovación y centros*. Junta de Extremadura.

Martínez-Benito, R. (2022). *El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y estrategias para su correcta aplicación*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca).
<https://gredos.usal.es/handle/10366/149615>

Martínez-Benito, R. & Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399–409. DOI:
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>

Más, C., Negro, A. & Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 105-138). Alianza Editorial.

Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Paidós.

- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. Pantheon.
- Ortuondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., Meroño, L. & Zulaika, L.M. (2023). Influencia de los tipos de agrupamientos en la competencia social de futuros docentes de educación física al implementar el aprendizaje cooperativo. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 29, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.12333>
- Peraldo, L., Muñoz, Y. & Torrejo, S. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 128–151. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Prieto, J.A. & Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 49(4), 1–8. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4942085>
- Pujolás, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolás, P. (2017). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J. & Iglesias Gallego, D. (2021) Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 1-61. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rueda-Sánchez, M. P., Armas, W. J. & Sigala-Paparella, S. P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2. pp83-96>
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I. & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos: nuevas tendencias en Educación física, Deportes y Recreación*, 41, 735-745. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Schulze, C. & von Hutz, M. (2022). Effects of Cooperative Learning Structures in Physical Education: A Systematic Review. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*, 11(4), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>

<https://doi.org/10.34256/ijpefs2241>

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. Routledge.

Velázquez, C. (2005). El puzzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza*, 8, 28-31.

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

Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. Colectivo 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. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

Velázquez, C. (2015a). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, (10), 3-22.

Velázquez, C. (2015b) Aprendizaje cooperativo en Educación Física: Estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 234-239. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>

Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, C. Velázquez & A. Valero, *Modelos pedagógicos de la Educación Física y el deporte* (pp. 46-71). Qartuppi. DOI: <https://doi.org/10.29410/OTP.23.02>

Velázquez, C. & Mangas, E. (2023). Aplicando el aprendizaje cooperativo por primera vez en educación física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14(83), 57-72. Disponible, entre otros, en: https://emasf.webcindario.com/Aplicando_el_aprendizaje_cooperativo_por_primera_vez_en_EF.pdf

Zhou, T., Wang, H. & Li, D. (2023). Focusing on the value of cooperative learning in physical education: a bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1300986>

Zhou, T. & Colomer, J. (2024). Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14060567>