



Revista Digital de Educación Física

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

EL PAPEL CRÍTICO Y REFLEXIVO DEL PROFESORADO ANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Raúl A. Barba-Marín

Estudiante. Universidad de Valladolid. España.
raulbarba13@gmail.com

José J. Barba.

Profesor ayudante de doctor. Universidad de Valladolid. España.
jjbarba@pdg.uva.es

Patricia Gómez-Mayo

Estudiante. Universidad de Valladolid. España.
patryrestauro@gmail.com

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene su gran potencial en el trabajo socializador entre el alumnado. Esto se realiza a partir de la aplicación de cinco principios, que en el ámbito de la Educación Física consiguen aprendizajes cognitivos, motrices y sociales integrados en las mismas tareas. Nuestro planteamiento es cuál es el lugar del maestro en esta metodología que requiere un cambio en la forma de dar clase del profesorado. Pero nos planteamos ir aún más allá cuando se trabaja con una metodología que fomenta el diálogo y la socialización del alumnado, así consideramos que ese potencial puede ser aprovechado por el profesorado para incluirlo en sus procesos de reflexión sobre las sesiones y la programación.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje cooperativo; reflexión-sobre-la-acción; alumnado; profesorado; programación

1. INTRODUCCIÓN

Existen tres tipos de estructuras de aprendizaje con las que se puede trabajar en un aula (Prieto, 2007; Velázquez, 2010):

- Individualista, el alumnado trabaja independientemente de sus compañeros y compañeras para alcanzar sus propias metas.
- Competitiva, los alumnos y alumnas tratan de alcanzar un objetivo, pero no lo pueden conseguir todos. Siempre tiene que haber alguien que triunfe y alguien que pierda.
- Cooperativa, el alumnado lucha por un reto común y los objetivos solo se alcanzan si todos llegan. Cada una de estas estructuras suponen diferentes interacciones entre los compañeros y compañeras, acto que afecta al aprendizaje del alumnado.

Según Johnson & Johnson (1999), las actividades cooperativas deben tener más peso en las horas de clase. Aunque es necesario trabajar las tres estructuras en el aula, estos autores defienden que los porcentajes idóneos para trabajar estas estructuras, en el total de horas, serían de entre el 60% y el 70% para las actividades cooperativas, aproximadamente del 20% para las individuales y entre un 10% y un 20% para las actividades competitivas. La razón de esta diferencia recae en el aprendizaje que se puede obtener con cada una a través de las relaciones que se fomentan.

El aprendizaje cooperativo favorece una gran cantidad de aspectos en el alumnado a nivel social e individual que repercute en un aumento de sus aprendizajes. Estas mejoras están producidas por la participación igualitaria en la que se basa el aprendizaje cooperativo (Pujolás, 2008) y que es una de las bases del éxito en el alumnado para conseguir sus objetivos académicos (Kagan, 2000. Citado en Velázquez, 2013). La participación igualitaria supone que tenga que existir un diálogo constante entre compañeros y compañeras, consiguiendo que el aprendizaje cooperativo mejore las habilidades sociales y las relaciones interpersonales (Barba, 2010a; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; Polvi & Telama, 2000; Velázquez, 2004) y el trabajo en equipo y las relaciones sociales (Dyson, 2001; Fraile, 2008; Pujolás, 2008). Además, la participación igualitaria se apoya en la necesidad del aporte de todos los miembros del grupo para conseguir los objetivos. Esto supone una mejora en el alumnado a nivel individual que ve aumentado su autoconcepto (Fernández-Río, 2003) y su motivación, en el caso particular de la Educación Física, hacia la práctica motriz (Barba, 2010a; Fernández-Río, 2003).

Debido a esta gran variedad de aportaciones del aprendizaje cooperativo al alumnado, es difícil conseguir una única definición que abarque su complejidad. Velázquez (2004) centra su definición en el alumnado como responsable de maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999; López & Acuña, 2011; Velázquez, 2004) y define el aprendizaje cooperativo como “una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.61).

Otros autores han basado sus definiciones en intentar abarcar todos los aprendizajes que puede conseguir el alumnado. Así, Ovejero (1990) define el aprendizaje cooperativo como “una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes” (p.160). Siguiendo esta misma idea Cohen (1994) lo define como “una práctica pedagógica que facilita el aprendizaje, promoviendo el pensamiento y la conducta social” (p. 3).

Como encontrar una única definición parece tarea imposible, el aprendizaje cooperativo se guía por los cinco principios que propusieron Johnson & Johnson (1999). Estos autores definieron cinco elementos para evitar situaciones negativas cuando se realiza trabajo en grupo y conseguir así que sea realmente aprendizaje cooperativo. Estos principios son: (a) Interdependencia positiva, se refiere a que el objetivo propuesto debe ser mayor que la suma de lo que cada miembro del grupo puede conseguir individualmente. De esta manera cada alumno y alumna aprende a depender del resto del grupo; (b) Responsabilidad individual, se refiere a como los estudiantes asumen la responsabilidad de completar su parte dentro de la tarea para su grupo; (c) La interacción cara a cara, es la discusión directa dentro del grupo; (d) Habilidades interpersonales y de pequeño grupo, son los comportamientos que desarrolla el grupo. Se incluye la escucha, asumir responsabilidades, proporcionarse feedback y animarse unos a otros; (e) Procesamiento grupal, es la reflexión conjunta durante y después de las sesiones. El grupo debe analizar las causas que los han llevado a fracasar o a conseguir los objetivos. “Es un momento idóneo para que el docente proporcione feedback específico y relevante para los alumnos y alumnas” (Dyson, 2010, p. 101).

Para conseguir todos estos aprendizajes en el alumnado es necesario un cambio profundo en los docentes (Dyson, 2002). Este autor defiende que el profesorado debe adaptar la forma en la que organiza y gestiona sus clases.

2. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El desarrollo de una o varias sesiones supone un trabajo por parte del profesorado que se divide en tres fases: (1) planificación, el docente prepara las actividades que va a llevar a cabo teniendo en cuenta su realidad y los aprendizajes que busca; (2) desarrollo, es el momento de trabajo con el alumnado en el aula; (3) análisis y reflexión, una vez acabada la actividad, el docente analiza y valora el desarrollo para realizar cambios en el futuro. En el aprendizaje cooperativo el papel del profesorado requiere trabajar, durante todo el proceso, de manera diferente.

Planificación. El profesorado es el encargado de diseñar las actividades y asegurarse de que son realmente cooperativas. Esta tarea de planificación requiere esfuerzo para realizarla correctamente. El docente debe buscar actividades que sean flexibles y aporten un aprendizaje en todo el alumnado, lo que requiere invertir tiempo en búsquedas de actividades y análisis del alumnado y el entorno. Al trabajar con aprendizaje cooperativo, a este esfuerzo se le une el tener que prestar atención a otros detalles que aclaramos a continuación.

El profesorado debe planificar el trabajo de aprendizaje cooperativo para que se realice de manera prolongada en el tiempo. Las investigaciones demuestran que las primeras mejoras considerables que se observan trabajando con aprendizaje cooperativo es a partir de la octava semana (Barba, 2010a; Dyson, 2001; Velázquez, 2010). A veces, las unidades didácticas en Educación Física no se alargan tanto en el tiempo. En el aprendizaje cooperativo el profesorado debe pensar a largo plazo teniendo esta metodología como común en su planificación.

El docente debe adecuar las actividades de manera que cumplan los cinco principios del aprendizaje cooperativo. Con la finalidad de facilitar a los docentes esta adecuación, durante años diferentes autores han propuesto unas estructuras a través de las cuales se desgana detalladamente el comportamiento del profesorado y los objetivos que debe conseguir el alumnado. De esta manera el docente puede utilizar estas estructuras con cualquier contenido, facilitándole así la implementación del aprendizaje cooperativo en su aula. Algunas de estas estructuras son:

- *Jigsaw o puzle de Aronson* (Aronson, 1978). La tarea se divide en tantas partes como miembros hay en el grupo. Cada miembro se hace responsable de entender una parte de la tarea y aprenderla para después explicársela al resto del grupo. Para aprender más sobre su tarea se crean comisiones de expertos entre los diferentes grupos. Analizan lo que sabe cada uno del tema y lo completan entre todos. Una vez que ya han aprendido sobre la parte que los tocó, vuelven a su grupo y se lo explican a sus compañeros.
- *Yo hago, nosotros hacemos* (Velázquez, 2003). Cada miembro del grupo ensaya individualmente soluciones a la tarea propuesta. Elige dos de ellas y les enseña al grupo a realizarlas.
- *Marcador colectivo* (Orlick, 1990). Cada componente del grupo suma puntos a un marcador común del pequeño grupo o de la clase. Todos tienen un mínimo individual, pero las recompensas sólo se dan en función de la puntuación grupal.

Los grupos que se formen deben ser estables a lo largo del tiempo que se utilice aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990). El profesorado debe tener en cuenta en la planificación la manera en la que formará los grupos, teniendo como factores principales la necesidad de estabilidad en el tiempo y la heterogeneidad para fomentar la educación inclusiva (Barba, 2010a). Existen varias maneras de organizar al alumnado en grupos:

- Dejando al alumnado elegir, cuando al alumnado se le da esta opción suelen agruparse por amistad y no por el rendimiento motor (Velázquez, 2012a).
- Organización secuencial, partiendo de la afinidad para terminar en grandes grupos, el alumnado se empieza juntando por parejas o tríos y luego estos agrupamientos se van uniendo para acabar toda la clase en un solo grupo (Pérez Pueyo, 2003, 2005).

- Formados por el docente, en los que el profesorado es el encargado, a través del análisis de las relaciones y las capacidades de cada alumno y alumna, de formar los grupos.

Desarrollo. Durante la actividad, el docente cambia su papel de profesor o profesora al de facilitador (Barba, 2008; Casey, 2010). El profesorado debe experimentar un cambio en su rol habitual en el aula, tiene que dejar de ordenar para pasar a apoyar y asesorar. Al trabajar con aprendizaje cooperativo, el profesorado tiene un papel menos protagonista en el aula. El alumnado pasa a ser el centro de su propio aprendizaje y del de los demás (López y Acuña, 2011; Prieto, 2007). La función del profesorado en este momento consiste en observar el progreso de la actividad, dando feedback a los grupos a través de preguntas que los permitan resolver sus problemas, e interviniendo en los conflictos si fuese necesario.

El trabajo con aprendizaje cooperativo requiere un cambio en el docente (Prieto, 2007; Casey, 2010). El papel del profesorado debe sufrir un cambio respecto a cuando se trabaja con metodologías tradicionales, evitando el mando directo y fomentando la autonomía del alumnado (Barba, 2008). Así, Casey (2010) al implementar una unidad didáctica de atletismo con aprendizaje cooperativo se dio cuenta cómo su papel cambió y lo reflejó expresando que *"el profesor está presente para dar consejo, guía y seguridad, pero limita el uso de instrucción específica y tareas robóticas"* (p. 195). Esto supone un mayor tiempo para el profesorado que invierte en fomentar otros papeles en el aula.

La práctica del aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo del profesor-investigador. A través del tiempo que el profesorado dedica a observar, el docente recoge datos que son los que luego utiliza para aconsejar al alumnado y guiarles para el desarrollo de otras actividades. Pero también puede utilizar esos datos recogidos para él mismo con la finalidad de mejorar su práctica. Para ello es necesario que el profesorado recopile esos datos durante el proceso. Algunos de los instrumentos más utilizados en las clases de Educación Física son:

- Las fotografías y vídeos. Suelen ser un recurso muy utilizado en las clases de Educación Física debido a la ocupación del espacio que supone un mayor contacto físico entre el alumnado, ayudando a que las relaciones y los conflictos que se producen se expresen de forma muy visual. El docente aprovecha para analizar fuera del aula todo lo captado por estos instrumentos y volver a reflexionar sobre algún aspecto observado durante la sesión.
- El diario del docente. Es una buena manera de recoger las impresiones del docente. A través de él el profesorado valora lo que ha sucedido en la sesión con una perspectiva profunda (Barba, González Calvo & Barba-Martín, 2014). Durante la sesión el profesorado toma notas de campo de aspectos concretos que le han llamado la atención y sobre los que reflexionará posteriormente con tranquilidad al escribir el diario.

Análisis y reflexión. El papel del profesorado en el aprendizaje cooperativo requiere de un profundo análisis y reflexión sobre la práctica. En educación, esta reflexión es necesaria porque cada realidad es un mundo y por tanto no existe una receta aplicable a todos los contextos (Barba, 2010b). En el aprendizaje cooperativo

este hecho se intensifica, buscamos un aprendizaje autónomo, lo que supone tener que conocer aún más el grupo-clase, sus necesidades, problemas, intereses, etc. Aspectos que el profesorado debe analizar y aprender de ellos para rehacer sus futuras prácticas.

3. LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Uno de los aspectos claves para aprender el profesorado de su práctica es la reflexión docente (Schön, 1998). El profesor debe actuar como intelectual dentro de su propia práctica (Giroux, 1990), esto supone que ha de ser crítico con su propia actuación y reflexionar sobre ella para tomar decisiones de cara al futuro. Todo lo que no sea hacer esto es reproducir los roles tradicionales de forma acrítica y alejada de una auténtica reflexión docente (Barba & González Calvo, 2013). En este sentido son múltiples las experiencias que desde la Educación Física promueven innovaciones debido al alto compromiso docente con su propia actuación (Barba, 2010b; Barba, 2011; Casey, 2010; Fernández-Río, 2003; Fernández-Río & Velázquez Callado, 2005; Omeñaca Cilla & Ruiz Omeñaca, 1999; Rodríguez Gimeno & de la Puente Fra, 2004; Ruiz Omeñaca, 2008; Velázquez, 2012b; Velázquez, 2013).

Zeichiner & Liston (1996) consideran que la reflexión puede ser de dos formas: (a) reflexión-en-la-acción, se refiere a la reflexión durante el desarrollo de la actividad; y (b) reflexión-sobre-la-acción, se trata del proceso de reflexión fuera del aula. El primer tipo de reflexión es muy útil para tomar decisiones rápidas y vencer la presión del aula (Havelock & Huberman, 1977) que es la necesidad de tomar decisiones simultáneas, imprevistas y con poco margen de tiempo para que la clase se desarrolle con normalidad. Por el contrario, la reflexión-sobre-la-acción se produce con cierta separación de la acción para valorar de forma distanciada lo que ha sucedido, esta es una buena forma de que la reflexión permita tomar conciencia de la propia docencia, analizar los puntos débiles y mejorarlos.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que permite al docente reflexionar sobre lo que sucede en el aula en el momento de la clase. La labor del docente como asesor del aprendizaje y no como la persona que enseña con reflexión-en-la-acción en el aprendizaje cooperativo (Barba, 2008; Casey, 2010). El aporte de feedbacks por parte del profesorado y los continuos momentos de procesamiento grupal en los que el docente busca desarrollar procesos cognitivos críticos y autónomos en su alumnado suponen una reflexión-en-la-acción constante por parte del docente.

Sin embargo, los procesos de reflexión-sobre-la-acción no están tan marcados en el aprendizaje cooperativo. El profesorado no cuenta con momentos específicos en los que de manera cooperativa, pueda analizar las sesiones para realizar posteriormente una reflexión. Si bien existen posibilidades de reflexionar de forma individual cuando acaban las sesiones, la lógica del aprendizaje cooperativo como una metodología social nos hace creer que los procesos de reflexión-sobre-la-acción han de ser grupales. López, Barba, Vacas & Gonzalo (2010) defienden que si la metodología con la que estamos trabajando en el aula es cooperativa, lo normal es ser consecuentes y utilizar también la cooperación en los procesos colectivos de formación permanente y perfeccionamiento profesional. Si trabajamos con aprendizaje cooperativo, realizar esta reflexión a partir del análisis

individual es incoherente. El docente que utiliza aprendizaje cooperativo en su aula es porque es consciente de las ventajas que supone para su alumnado participar en la creación de su propio conocimiento. Sin embargo, a la hora de tomar decisiones de creación y programación parece que nos olvidamos y es importante que el docente aproveche esa capacidad de reflexión crítica que está desarrollando en su alumnado.

La reflexión-sobre-la-acción se debe hacer a partir del análisis conjunto con el alumnado generando nuevos espacios en clase. En el aprendizaje cooperativo existen varios momentos en los que se puede realizar un análisis con el alumnado, pero en nuestro caso puede resultar muy interesante una actividad final en la que no solo se valore la participación individual y grupal, sino también los procesos didácticos y la participación del profesor o profesora (López, González, y Barba, 2005). Este proceso de evaluación por parte de todos los participantes fuera del tiempo de actividad motriz llevaría al aprendizaje cooperativo un paso más allá. Se daría una auténtica democratización del aula, en la que el alumnado no solo tiene un rol importante, sino que su opinión es escuchada y tenida en cuenta para futuras sesiones.

Para la reflexión con el alumnado tiene un gran potencial la evaluación formativa (López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, & González Pascual, 2008). Ella nos permite que el alumnado tome conciencia de sus actuaciones y las mejore, pero este mismo espacio es el que ha de permitir la evaluación y posterior reflexión sobre la docencia. En este sentido después de una sesión sobre desafíos físicos cooperativos en una asamblea final de clase debería entrar a valorar si: las preguntas que ha realizado el profesor o la profesora durante las paradas de reflexión han ayudado al alumnado a pensar sobre los desafíos físicos cooperativos o si otras cuestiones hubieran sido más eficaces; cuestionar la complejidad de los desafíos ofreciendo pautas para ajustarlos más a las capacidades del grupo; analizar el rol docente y sus intervenciones en los conflictos; valorar los espacios para el diálogo y valorar su eficacia, etc.

4. CONCLUSIONES

En este texto hemos mostrado cómo el aprendizaje cooperativo es una metodología con un gran calado social en el alumnado y por lo tanto, en coherencia debería serlo por parte de los procesos del profesorado. Si bien, hay una gran tradición desde la investigación que podría aportar la reflexión-sobre-la-acción de forma colectiva como una forma de transformar las aulas (Barba & González Calvo, 2013; Casey, Dyson, & Campbell, 2009; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; López Pastor et al., 2005; López Pastor, Monjas Aguado, & Manrique Arribas, 2011; Stringer, 2007), en este artículo nos hemos centrado en los procesos que realizan los y las docentes de Educación Física para planificar el aprendizaje cooperativo desde las perspectivas de la participación con su alumnado.

El proceso participativo consiste en crear un clima realmente cooperativo en el aula, en las relaciones del alumnado entre sí y de este con el profesorado. Aunque el cambio es mínimo, el docente reformula actividades y sesiones en función de las necesidades de los participantes en el aula. El profesorado adquiere

opiniones desde diferentes puntos de vista que le ayudan a completar sus análisis y el alumnado se ve como parte fundamental en el aula, fuera y dentro de las actividades.

Para conseguir esto es fundamental que el docente de un paso adelante y cambie su pensamiento. Si bien, la implementación del aprendizaje cooperativo modifica el rol del docente (Barba, 2008; Casey, 2010), en este caso se necesita un segundo paso de escucha al alumnado dedicándose a realizar pequeñas intervenciones y a fomentar los procesos de reflexión del discente. En este sentido la participación del alumnado en los procesos de evaluación es un aspecto clave (López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, & González Pascual, 2008; López Pastor, Barba, Vacas, & Gonzalo, 2010). A través de ellos el alumnado debe analizar constantemente qué le ha llevado a tener éxito o fracasar. Pero a la vez ha de hacer un segundo análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las relaciones con el docente que ayuden a este a poder reflexionar y tomar conciencia de su actuación para así poder transformar su propia docencia y generar un clima de aula realmente democrático (Barba, 2007, 2009).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Barba, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61. Recuperado de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/4362/1/pg_055-064_inneduc17.pdf

Barba, J. J. (2008). El papel del maestro en la enseñanza cooperativa. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz*, 3, 81-86.

Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad democrática en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 15, 41-44. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2015-8.pdf

Barba, J. J. (2010a). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf

Barba, J. J. (2010b). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>

Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.

Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.

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.

Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423. doi:10.1080/09650790903093508

Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. Nueva York, Teachers College Press.

Contreras Domingo, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos De Pedagogía*, (224), 8-12.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20(3), 264–281.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.

Dyson, B. (2010). Un modelo híbrido de instrucción en Educación Física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (99-118). Barcelona: INDE.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. [CD-ROM]. Valladolid: La Peonza.

Fernández-Río, J., & Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos* (Sevilla ed.) Wanceulen.

Fraile, A. (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. The theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>

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

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

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

López, G & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio*, 37, 28-37.

López, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.

López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (90)

López, V. M., González, M. & Barba, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Manrique Arribas, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: Seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170. doi:10.1080/09650792.2011.569190

Omeñaca Cilla, R., & Ruiz Omeñaca, J. V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

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

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pérez Pueyo, A. (2003). El estilo actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. *En Actas del VIII Congreso Internacional de de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

Pérez Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE*. León: Universidad de León

Polvi, S. & Talama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1, 20-52.

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

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

Rodríguez Gimeno, J. M., & de la Puente Fra, E. (2004). Una experiencia orientada hacia la creatividad: Actividades cooperativas con combas. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 14, 44-56.

Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). El juego motor cooperativo: ¿un buen contexto para la enseñanza? Cuando la educación física nos hace más humanos. *Educación Física y Deporte*, 27(1), 97-115.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. Valladolid: La Peonza. Cederrón.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

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

Velázquez, C. (2012a). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.

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

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).

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Fecha de recepción: 14/5/2014

Fecha de aceptación: 19/5/2014