

# CAPÍTULO III

## El modelo de coopedagogía

*Carlos Velázquez Callado*

El modelo de coopedagogía o de pedagogía de la cooperación se define como el modelo pedagógico orientado a promover que los estudiantes aprendan a cooperar y utilicen todos los recursos que la cooperación les ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares (Velázquez, 2015). Responde a la idea del “aprender a cooperar, cooperar para aprender”, lema del segundo congreso de la Asociación Internacional para el Estudio de la Cooperación en la Educación (IASCE, por sus siglas en inglés) celebrado en Provo, Utah (Estados Unidos) en julio de 1982.

Básicamente, se fundamenta en que contamos con evidencias empíricas suficientes para poder afirmar que una estructuración cooperativa de los procesos de enseñanza favorece la consecución de los objetivos curriculares, facilita las relaciones interpersonales y la inclusión del alumnado en las clases de educación física, y motiva a los estudiantes a practicar actividades físico-deportivas (Velázquez, 2021). Sin embargo, el modelo social vigente, y su reflejo en el ámbito educativo, promueve prácticas basadas en los enfoques individualistas y competitivos, de modo que dificulta el desarrollo de propuestas cooperativas e inclusivas en las clases. Es más, las experiencias previas del alumnado generan una tendencia a responder desde estructuras lógicas de pensamiento de tipo individualista o competitivo, que es a lo

que está habituado, lo que a su vez provoca que emerjan diferentes problemas en las clases cuando el profesorado comienza a orientar sus prácticas hacia enfoques basados en la cooperación. A esto suele unirse una escasa formación del profesorado en estrategias didácticas y metodologías cooperativas, lo que hace que muchos docentes abandonen el proceso de transformación de sus prácticas, ante la dificultad de dar respuestas eficaces a estos problemas que se le presentan.

Por tanto, se hace necesario articular un proceso de innovación educativa que permita al profesorado interesado transitar, de forma progresiva y no traumática, desde los enfoques educativos más tradicionales hacia propuestas pedagógicas desde y para la cooperación; por una parte, más acordes con los valores deseables en las sociedades democráticas y, por otra, con una sólida base científica que las sustenta.

Con esta finalidad, el modelo de coopedagogía se estructura en cinco fases permeables que ayudan al profesorado y le sirven de guía en dicho proceso hacia la cooperación, minimizando los problemas con los que se encuentra: (1) Conflicto, (2) Comprensión de la lógica de la cooperación y promoción de un clima social cooperativo, (3) Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación, (4) Aprendizaje mediante la cooperación, y (5) Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos.

A lo largo de este capítulo, analizaremos el modelo de coopedagogía, partiendo de su fundamentación teórica, plantearemos las características de cada una de las fases en las que se estructura y, a modo de ejemplo, presentaremos algunas propuestas didácticas que los docentes puede implementar en cada una de esas fases. Por último, expondremos un conjunto de recomendaciones, derivadas de nuestra propia experiencia, que consideramos pueden ayudar al profesorado a la hora de aplicar el modelo de coopedagogía en sus clases.

### **Base teórica**

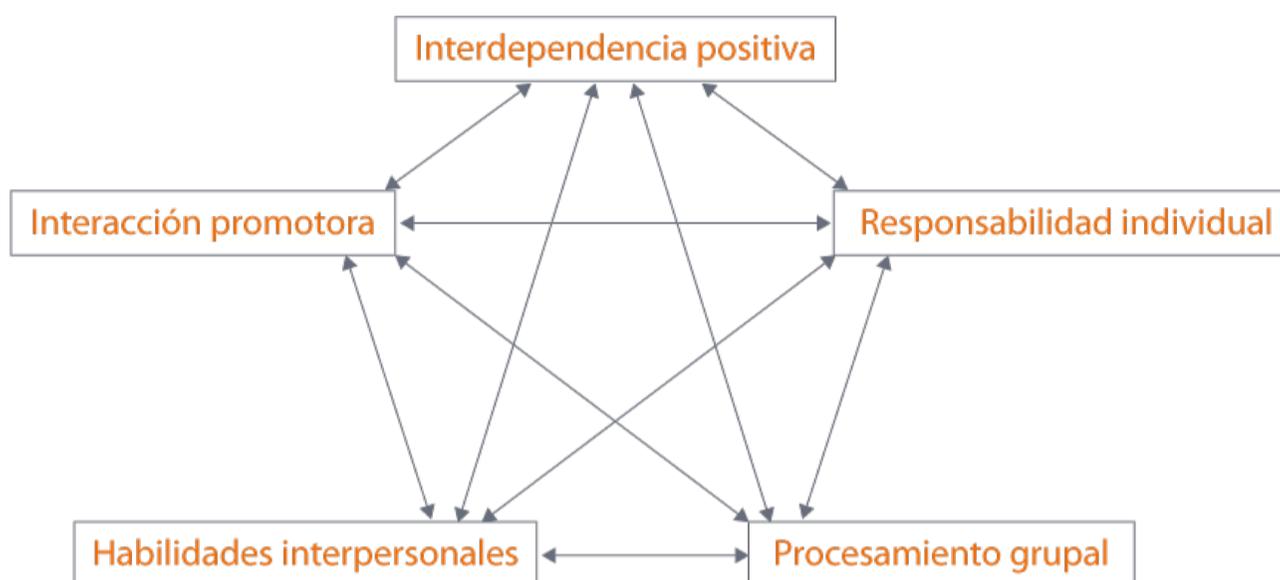
Actualmente, son varios los autores que consideran al aprendizaje cooperativo como uno de los modelos pedagógicos más difundidos en las clases de Educación Física (Fernández-Río et al., 2016; Metzler, 2011). Hacemos notar que hablan de aprendizaje cooperativo y no de modelo de coopedagogía. Entonces, ¿cuál es la diferencia? Habitualmente, al hablar del aprendizaje cooperativo extienden, sin más, la definición de este como metodología a la consideración de modelo.

De hecho, el aprendizaje cooperativo se define como la metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los cuales los estudiantes trabajan juntos, comparten recursos y aúnan esfuerzos para generar un aprendizaje individual, de todos y cada uno de los miembros del grupo (Johnson & Johnson, 1999; Velázquez, 2010). En otras palabras, desde el aprendizaje cooperativo se considera al grupo como una unidad en la que todos y cada uno de sus componentes son responsables del éxito o fracaso del grupo (Bolukbas et al., 2011) y ese resultado se relaciona con el aprendizaje individual de cada estudiante. Así, se plantea la necesidad de que, para poder hablar de aprendizaje cooperativo, se manifiesten una serie de condiciones durante el trabajo grupal. Dichas condiciones varían en función del enfoque de aprendizaje cooperativo que se utilice y dicho enfoque dependerá del sustento teórico en el que se base. El enfoque más utilizado a la hora de referirse al aprendizaje cooperativo en Educación Física es el conceptual. En él, Johnson y Johnson (1999) señalaron las cinco características que, a su juicio, deben estar presentes durante el trabajo grupal para poder hablar de aprendizaje cooperativo (Figura 1):

1. La interdependencia positiva, por la que los objetivos de cada individuo solo pueden alcanzarse si el resto de sus compañeros de grupo logran los suyos. El trabajo de cada estudiante beneficia a sus compañeros y viceversa [...].
2. La interacción promotora, por la que cada miembro del grupo tiende a animar a sus compañeros, a apoyarlos y ayudarlos cuando tienen dificultades, a reforzar sus ideas y esfuerzos, para completar con éxito la tarea asignada.
3. La responsabilidad individual, por la que cada estudiante se esfuerza en beneficiar al grupo, hace su trabajo lo mejor posible y evita escudarse en el trabajo de los demás.
4. Las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo, necesarias para rentabilizar el trabajo grupal: centrarse en la tarea, gestionar adecuadamente los conflictos, respetar los turnos de palabra, compartir el liderazgo, considerar todas las ideas, aceptar las decisiones grupales, etc.
5. El procesamiento grupal [...], por el que el grupo reflexiona sobre el proceso de trabajo realizado para determinar qué acciones resultaron beneficiosas y cuáles perjudiciales y, en consecuencia, tomar decisiones sobre respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles deben ser modificadas. (como se citó en Velázquez, 2012a, p.13)

## Figura 1

### Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo



Nota: Adaptado de Johnson y Johnson (1999).

Desde esta perspectiva, hablar del aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico limita y excluye muchas de las prácticas que los docentes realizan en sus clases y que, desde nuestro punto de vista, promueven una lógica de la cooperación, como pueden ser el refuerzo de determinados valores durante las prácticas motrices, la modificación de las reglas de los juegos para fomentar la inclusión o la introducción de estrategias de ayuda entre el alumnado. Es más, ateniéndonos estrictamente a lo mencionado, muchos juegos cooperativos no podrían considerarse incluidos en el modelo de aprendizaje cooperativo, en tanto y en cuanto pueden no requerir de la participación activa de todos los jugadores para alcanzar el logro colectivo y, aunque es aconsejable, no siempre implican una fase de procesamiento grupal.

Por otra parte, muchos docentes de Educación Física tienden a identificar el aprendizaje cooperativo con el trabajo en grupo, con la práctica de juegos sin ganadores ni perdedores, con la introducción de juegos alternativos o con el trabajo por proyectos, por poner solo algunos ejemplos (Velázquez, 2013). Esta idea los lleva a no avanzar hacia la introducción del verdadero aprendizaje cooperativo en sus clases.

En resumen, desde nuestro punto de vista, se hace necesario una clarificación de los diferentes conceptos que forma parte de la pedagogía de la cooperación al tiempo que el

modelo debería integrar no solo los planteamientos teóricos, sino también considerar las diferentes acciones que el profesorado introduce en sus clases desde y hacia la lógica de la cooperación. Por tanto, el modelo debería fundir, de una forma estructurada y coherente, teoría y práctica, pensamiento y acción.

Por todo ello, nosotros preferimos hablar de coopedagogía para referirnos al modelo e incluir el aprendizaje cooperativo, considerado como metodología, como el principal recurso en una de las fases más avanzadas de este, el aprendizaje mediante la cooperación. El modelo de coopedagogía se convierte así en una hoja de ruta, en la que el aprendizaje cooperativo es uno de sus puntos clave, pero no el único. Se busca con ello facilitar una transición del quehacer en las clases, desde el instante en que el docente plantea orientar su acción educativa desde la cooperación hasta que el alumnado logra transferir a cualquier ámbito de su vida cotidiana todo lo que la propia lógica de la cooperación conlleva.

En este sentido, el modelo de coopedagogía, como ya hemos mencionado, se estructura en cinco fases: (1) Conflicto, (2) Comprensión de la lógica de la cooperación y promoción de un clima social cooperativo, (3) Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación, (4) Aprendizaje mediante la cooperación, y (5) Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos. Cada una de estas fases incide sobre los principales problemas con los que se enfrentan los docentes en ese proceso de transformación de sus prácticas en busca de una coherencia entre su pensamiento, acorde con la lógica de la cooperación, y su quehacer diario. Así, lo más frecuente es que cuando un profesor comienza a trabajar con un grupo de alumnos, este se caracterice por una tendencia de los estudiantes a manifestar conductas de tipo individualista o incluso competitivo. Por ejemplo, alumnos que reclaman la atención del docente para hacerle ver que han realizado una determinada tarea antes o mejor que el resto de sus compañeros. Por el contrario, resulta extraño que alguien solicite la atención del docente para explicarle qué ha hecho para ayudar a un compañero que tenía dificultades para realizar la tarea. Esa situación será muy probablemente su punto de partida y, en ese inicio, se manifestarán problemas relacionados con el protagonismo que determinadas conductas adquieren ante los ojos del profesor, de acuerdo con la lógica de la cooperación, y la poca importancia que el docente da a otras que son precisamente aquellas que tradicionalmente se han considerado deseables, desde un modelo de éxito centrado en superar a los otros.

A medida que el alumnado progresa en el camino de la cooperación, muchos de los problemas iniciales desaparecen o se minimizan, pero surgen otros derivados del propio proceso de aprendizaje e interiorización de la lógica cooperativa. En un primer momento, puede ser necesario centrar el foco en la identificación y refuerzo de las conductas empáticas y de ayuda. Más adelante, las tareas serán más complejas y requerirán habilidades orientadas al trabajo eficaz en equipo, de modo que probablemente surgirán problemas que tengan que ver con la escucha activa, con los procesos de diálogo y de toma de decisiones. Quizás, inicialmente este tipo de tareas tenga un carácter más lúdico, por ejemplo, mediante juegos cooperativos. Luego, el foco se centrará en el aprendizaje específico de contenidos curriculares y la evaluación de estos. Vemos cómo a medida que avanzamos en el proceso, los problemas sobre los que es más urgente prestar atención cambian y, de igual modo que en Matemáticas el niño aprende a sumar antes de aprender a multiplicar, el modelo de coopedagogía se estructura en las cinco fases mencionadas para ayudar al profesorado, y también al alumnado, en esa transformación de su pensamiento y de sus acciones.

Debemos subrayar que, aunque las fases siguen un continuo, se caracterizan por su permeabilidad. En otras palabras, una fase no comienza cuando termina la anterior, entre otras cosas porque las fases no son cerradas. No es necesario haber desarrollado la lógica de la cooperación antes de aplicar lúdicamente la cooperación, podemos implementar juegos cooperativos precisamente para reforzar esa lógica de la cooperación. Lo que queremos decir es que, si no reforzamos los propósitos de las fases tempranas, es muy probable que los problemas se multipliquen en las fases superiores. Si al estar trabajando con aprendizaje cooperativo diferentes contenidos curriculares, en algunos grupos surgen situaciones de falta de comunicación entre sus miembros, es probable que tengamos que incidir sobre ellas y eso puede hacerse mediante juegos cooperativos, para luego volver sobre el aprendizaje cooperativo. Constantemente, el camino es un ir y venir para poder avanzar. Es el docente, en función de las características de sus estudiantes y de su capacidad para trabajar juntos, el que debe determinar qué aspectos son los prioritarios, sobre qué conductas poner el foco. La organización en fases le da pistas sobre qué recursos tiene a su alcance dependiendo de lo que el grupo está manifestando.

Analicemos a continuación cada una de las fases en las que se estructura el modelo de coopedagogía (Figura 2):

## Figura 2

Modelo de coopedagogía: fases de implementación



1. *Conflicto*. Una de las principales quejas del profesorado cuando intenta introducir propuestas cooperativas con su alumnado tiene que ver con la mentalidad individualista o excesivamente competitiva de algunos estudiantes que, en ocasiones, rechazan situaciones de aprendizaje estructuradas cooperativamente. Por tanto, parece lógico que el primer paso sea demostrar al alumnado que, por norma general, cooperar con los compañeros genera más beneficios al grupo y también a ellos mismos que competir o trabajar individualmente. El principal recurso para conseguirlo son las tareas de estructura compartida (Velázquez, 2004). Este tipo de tareas se caracteriza por presentarse en forma de problema con objetivos compatibles entre los participantes, pero no necesariamente interdependientes. Además, puede suceder que algunos de los participantes no dispongan de los recursos necesarios para lograr por sí solos esos objetivos. Por último, del análisis de las conductas que emergen durante este tipo de tareas emana una moraleja que genera un aprendizaje vivencial.

2. *Comprensión de la lógica de la cooperación y promoción de un clima social cooperativo.* Aprender a cooperar implica vivenciar los principios de la lógica de la cooperación. No se trata de educar con la palabra, sino de educar desde y para la acción. Para ello, es necesario promover un ambiente social cooperativo asentado sobre tres premisas. La primera es que nadie puede sentirse mal en las clases; la segunda, que dentro del grupo debe existir una preocupación mutua, todos nos preocupamos de los demás. De las dos primeras premisas, surge una tercera, que cualquier persona puede pedir ayuda cuando la necesite y cualquier persona debería ofrecer ayuda cuando alguien la necesita. Desde estos principios analizaremos con el alumnado las posibles situaciones injustas que se manifiestan durante las prácticas motrices para consensuar las propias normas de clase. Dicho marco normativo facilitará nuestra convivencia y promoverá la transformación progresiva entre el clima de clase que nos encontramos y el que nos gustaría encontrarnos. La principal labor del docente en esta fase es la de promover acciones que favorezcan la cohesión grupal y fomenten la empatía, por ejemplo, implementando dinámicas de grupo orientadas a que los estudiantes se conozcan mejor, como primer paso para generar confianza mutua, o analizando las conductas que se manifiestan en las diferentes tareas de clase para relacionarlas con sus consecuencias y con los sentimientos, positivos o negativos, de los demás (Velázquez, 2021). Otro concepto clave en esta fase es el de “juego justo” (Velázquez, 2012b), entendido como aquel en el que todos participan activamente, sin miedo al error, ya que las personas más hábiles ayudan a las que tienen más problemas. No se trata de eliminar de las clases los juegos competitivos, sino de que el alumnado entienda que los sentimientos de las personas que los practican son mucho más importantes que el hecho de ganar o perder. Prestar atención al lenguaje utilizado durante las clases, sistemas de modificación del tanteo, juegos modificados o reglas orientadas a promover una participación activa de todo el alumnado en los juegos, con independencia de su nivel de habilidad motriz, son algunas de las estrategias para favorecer el “juego justo” y, por tanto, incidir en aspectos relacionados con la lógica de la cooperación.
3. *Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación.* Una vez que el alumnado comprende las bases de la lógica de la cooperación, es el momento de avanzar en el desarrollo de las destrezas que se necesitan para promover la efectividad de dicha lógica. Hasta ahora, el docente no ha necesitado introducir actividades cooperativas, ha seguido haciendo

lo que hacía en sus clases, centradas en un modelo tradicional, y lo único que ha hecho es cambiar el centro de atención de las conductas que emergen en juegos competitivos, reforzando aquellos comportamientos empáticos, de inclusión o ayuda e ignorando los individualistas y egocéntricos. En esta tercera fase, el foco se pone en las actividades y juegos cooperativos. Una actividad cooperativa es una actividad colectiva en la que no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos, comparten recursos y coordinan acciones para alcanzar una meta común o varias metas complementarias (Velázquez, 2004). Ya no se trata de superar a los compañeros, sino de alcanzar logros con ellos. Ya no juegan unos contra otros, sino unos con otros. Este matiz convierte a las actividades cooperativas en un excelente recurso para que los alumnos se relacionen entre ellos, establezcan unas relaciones constructivas y se promueva un clima positivo dentro del grupo clase. Ahora bien, para que esto ocurra es necesario que las actividades y juegos cooperativos se prolonguen en el tiempo y se unan a otras acciones de reflexión de las conductas que se manifiestan durante su puesta en práctica (Velázquez, 2008). El planteamiento de situaciones-problema de resolución cooperativa permite que el alumnado trabaje diferentes contenidos curriculares de forma lúdica y el hecho de que no exista oposición facilita las acciones de aquellas personas con menos habilidad motriz y las ayudas por parte de sus compañeros, lo que a su vez fomenta la inclusión de todo el alumnado (Velázquez, 2021). De este modo, la práctica de actividades cooperativas facilita, de forma lúdica, el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales y de trabajo en equipo, relacionadas con la comunicación interpersonal, la gestión del grupo, la regulación de los conflictos o el liderazgo, que serán fundamentales en la siguiente fase del modelo.

4. *Aprendizaje mediante la cooperación.* Ya indicamos al inicio que, de acuerdo con el enfoque conceptual, para poder garantizar la eficacia del trabajo en grupo, en términos de aprendizaje individual de todos y cada uno de sus miembros, además de la interdependencia positiva de objetivos, se hacía necesaria la presencia de otros cuatro factores: interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y procesamiento grupal. Todos ellos constituían los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. Pues bien, como podemos observar, el trabajo realizado en las fases anteriores se ha enfocado en dotar al alumnado de herramientas para afrontar con éxito tareas complejas de aprendizaje autónomo en

pequeños grupos. De este modo, cuando introducimos el aprendizaje cooperativo en las clases, los problemas asociados a su implementación o derivados de la falta de recursos del alumnado para trabajar en equipo se reducen significativamente. Así, en esta fase se pretende que el alumnado utilice las destrezas que ha ido adquiriendo a lo largo del proceso de coopedagogía para aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros. Se avanza desde el juego cooperativo hacia el aprendizaje cooperativo, como metodología sobre la que se asienta el desarrollo de los contenidos académicos. Conviene comenzar implementando técnicas de aprendizaje cooperativo muy estructuradas que, por una parte, presenten ese componente lúdico en forma de reto colectivo que tiene el juego cooperativo y, por otra, garanticen la interacción de los estudiantes, evitando al mismo tiempo una participación desigual en los grupos. Algunas de estas técnicas son: “marcador colectivo” (Orlick, 1978), “yo hago, nosotros hacemos” (Velázquez, 2003) o “tres vidas” (Velázquez, 2012c).

Desde ellas, podemos progresar hacia propuestas algo más complejas de resolución cooperativa de problemas como son los desafíos físicos cooperativos (Glover & Midura, 1992). Si además estas propuestas se introducen en forma de unidades de aprendizaje y se asocian a procesos de evaluación formativa vinculados a valorar no solo el logro motor, sino también la capacidad de los estudiantes para resolver problemas trabajando en equipo, fomentaremos contextos de aprendizaje en los que el alumnado dependa cada vez menos del docente.

Posteriormente, podemos introducir técnicas de aprendizaje cooperativo más complejas, como “equipos de aprendizaje” (Grineski, 1996) o el “puzle” (Aronson et al., 1978). En ellas, el alumnado trabaja autónomamente y, aunque el docente orienta todo el proceso, son los estudiantes los que deben tomar sus propias decisiones, superar los obstáculos que se les presentan, autoevaluar sus progresos y dar cuenta de los resultados. Con el fin de facilitar al alumnado contextos de aprendizaje cada vez más autónomos, es conveniente que el docente elabore y proporcione a los diferentes grupos distintos materiales didácticos, como pueden ser “dosieres con la información básica necesaria para el desarrollo de las tareas, las claves del proceso de aprendizaje o aspectos a los que el grupo debe prestar especial atención, y los instrumentos de evaluación para valorar sus logros” (Velázquez, 2021, p.11).

5. *Aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos.* Como hemos visto en la fase anterior, mediante el aprendizaje cooperativo, el docente va generando contextos de aprendizaje cada vez más autónomos para el alumnado, pero, aunque sus intervenciones pueden ser mínimas, el profesor siempre está presente. Ante cualquier circunstancia adversa puede intervenir, no dando respuestas, pero sí orientando la acción del alumnado para que sean los propios estudiantes los que las encuentren. En esta última fase del modelo de coopedagogía se pretende implicar al alumnado en el desarrollo de tareas que no son supervisadas por el docente. Esto implica que sean los propios estudiantes quienes deban organizarse y trabajar en equipo, con el fin de desarrollar un determinado proyecto de forma completamente autónoma. Se trata, en definitiva, de que transfieran lo aprendido en las clases de Educación Física a otros contextos de su vida cotidiana en los que son completamente libres para tomar sus propias decisiones y asuman las consecuencias de estas. Con esta finalidad, podemos plantear al alumnado la realización de proyectos grupales que avanza a partir de lo aprendido en las clases y que se desarrollen fuera del horario lectivo. Este hecho condiciona que las tareas que se propongan tengan un carácter voluntario y sean planteadas en forma de reto motivador para el alumnado. Inicialmente, conviene recoger, en una especie de contrato escrito, los compromisos que cada estudiante adquiere con el grupo a la hora de desarrollar el proyecto colectivo, de modo que en la evaluación final se repasa con los estudiantes no solo el nivel de logro alcanzado, sino también el grado de cumplimiento individual de los compromisos adquiridos con sus compañeros.

En el siguiente apartado, el lector podrá encontrar ejemplos concretos de propuestas de actividad motriz para cada fase.

### **Propuesta pedagógica**

En el apartado anterior hemos justificado la necesidad de referirnos al modelo de coopedagogía, planteando el aprendizaje cooperativo como el principal recurso metodológico aplicable en una de las fases avanzadas de dicho modelo, y hemos descrito las cinco fases que considera para desarrollar eficientemente la construcción de un paradigma cooperativo y, en consecuencia, de una lógica cooperativa a la hora de pensar y actuar en sociedad. Corres-

ponde ahora ejemplificar con algunas propuestas motrices algunas de las múltiples posibilidades que tiene el profesorado para concretar en su día a día el desarrollo de cada una de las fases mencionadas.

Hemos de tener en cuenta que la implementación del modelo de coopedagogía es un proceso que exige mucho tiempo y una continua reflexión por parte del docente. No se trata de hacer una unidad didáctica en la que se introduzcan un par de sesiones para el desarrollo de cada una de las fases. Eso no sería implementar el modelo. Aplicar la coopedagogía implica prestar atención a las conductas que manifiesta el alumnado en las clases, determinando en qué nivel se encuentra para, en función de ese nivel, introducir las propuestas de aprendizaje más adecuadas que le permitan avanzar en el desarrollo de la lógica de la cooperación de forma progresiva. Por tanto, los ejemplos que planteamos a continuación son tan solo eso, ejemplos de qué tipo de tareas aplicaría el profesorado si se encuentra con un grupo que está en esta o aquella fase.

### *Ejemplo de la fase de conflicto*

#### **El tesoro en mi mano**

**Jugadores:** Entre 8 y 40 distribuidos en parejas.

**Espacio de juego:** Liso sin obstáculos.

**Material de juego:** Una canica por participante, que puede ser sustituida por una piedrita.

**Disposición inicial:** Los jugadores forman parejas que se distribuyen por todo el espacio.

**Desarrollo del juego:** El profesor pide a los jugadores que piensen en algo que es muy importante para ellos, algo que no querrían perder. Señala que la canica representa ese “tesoro” y que deben encerrarla en uno de sus puños, dejando la otra mano libre. Explica que desde que diga “¡ya!” hasta que diga “¡basta!” el objetivo de cada jugador va a ser el de abrir el puño de su pareja para conseguir que le muestre su “tesoro”, subrayando que para ese propósito vale cualquier cosa que se le ocurra: “menos sangre o violencia extrema, vale todo”.

El profesor dice “¡ya!” y cada uno obra como le parece para lograr el objetivo marcado. Pasado un tiempo, entre medio minuto y un minuto, el docente detiene el juego y pide a los jugadores que cambien de pareja. Este proceso, se repite tres o cuatro veces más.

Finalmente, se establece un proceso de evaluación para determinar las estrategias que se manifestaron durante el juego y su grado de efectividad en términos de alcanzar el objetivo o no el objetivo marcado. Es muy probable que la estrategia más utilizada haya sido la de intentar abrir el puño de su pareja empleando la fuerza, otros jugadores habrán probado hacerle cosquillas, otros se habrán limitado a correr huyendo de su compañero para proteger así su “tesoro”, etc., y puede ser que, quizás alguno haya acordado con su pareja mostrarse mutuamente su canica. Lo que es seguro es que, a menos que exista una desigualdad muy notable de fuerzas entre los jugadores, cooperar con la pareja, por ejemplo, abriendo los puños al mismo tiempo, resulta más exitoso que competir contra ella a la hora de resolver el problema planteado y, sin embargo, siendo la opción más efectiva, suele manifestarse solo minoritariamente. Las experiencias previas del alumnado le llevan a pensar que para conseguir su objetivo necesitan superar a su pareja, vencerla, cuando la norma era clara: “¡vale todo!”, cualquier cosa que se nos ocurra. No estamos habituados a cooperar y debemos aprender a hacerlo.

### *Ejemplo de la fase de comprensión de la lógica de la cooperación y promoción de un clima social cooperativo*

#### **Juego de la amabilidad**

**Jugadores:** Entre 10 y 40.

**Espacio de juego:** Liso sin obstáculos.

**Material de juego:** Cinco aros menos que el número de participantes.

**Disposición inicial:** Se distribuyen los aros por todo el espacio. Dentro de cada aro se sitúa un participante. Quien no tiene aro ocupa cualquier lugar del espacio de juego.

**Desarrollo del juego:** El profesor pide a los jugadores que piensen en algo que es muy importante para ellos, algo que no querrían perder. Señala que la canica representa ese “tesoro” y que deben encerrarla en uno de sus puños, dejando la otra mano libre. Explica que desde que diga “¡ya!” hasta que diga “¡basta!” el objetivo de cada jugador va a ser el de abrir el puño de su pareja para conseguir que le muestre su “tesoro”, subrayando que para ese propósito vale cualquier cosa que se le ocurra: “menos sangre o violencia extrema, vale todo”.

### Figura 3

*Modelo de coopedagogía: fases de implementación*



Cada cierto tiempo, el profesor grita: “¡Terremoto!”. Las personas que en ese momento están fuera de las casas pierden una vida. Cuando alguien pierde tres vidas, muere y abandona el juego.

Desde la lógica de la competición, los jugadores irían eliminándose, retirándose aros a medida que avanza el juego, hasta quedar un número determinado de jugadores que serían los ganadores. Sin embargo, desde la lógica de la cooperación, cuando se elimina el primer jugador, el profesor pregunta si alguno de los participantes, que tenga dos o tres vidas, cedería una de sus vidas a esta persona para que pudiera seguir jugando. Si alguien lo hace, retorna al juego.

Aunque el docente no lo dice cuando explica el juego, la actividad termina en el momento en que hay un eliminado, procediéndose a la evaluación de esta. En este sentido, se analiza si los jugadores con dos o más vidas, que no han querido ceder una a su compañero eliminado, han jugado de forma “justa”, teniendo en cuenta que entre las normas básicas de clase están: (1) nadie puede sentirse mal, (2) todos nos preocupamos por todos, y (3) si puedo ayudar, ayudo. Se pueden analizar, además, las conductas manifestadas durante la práctica del juego, por ejemplo, personas que no ceden su casa con independencia de lo que les diga el compañero que busca casa, los sentimientos de los participantes al recibir comentarios amables, los comentarios recibidos que más les han gustado, etc.

### *Ejemplo de la fase de aplicación lúdica de la cooperación*

#### **Orden en la fila**

**Jugadores:** Entre 10 y 40.

**Espacio de juego:** Liso sin obstáculos.

**Material de juego:** Tantas sillas como participantes.

**Disposición inicial:** Se colocan las sillas formando una fila, una junto a la otra, sin que haya espacios entre ellas y todas con el respaldo hacia el mismo lado. Encima de cada silla se sitúa un jugador.

**Desarrollo del juego:** Los jugadores deben colocarse en orden en la fila de sillas, atendiendo al criterio que indique el profesor: orden de estatura, fecha de nacimiento, alfabético, entre otros (Figura 4).

Para hacerlo, las sillas no pueden moverse y nadie puede tocar el suelo. Si alguien lo hace, debe regresar a la silla en la que comenzó el juego. Si se desea, se puede añadir además la dificultad de que nadie puede hablar.

## Figura 4

*Orden en la fila*



*Ejemplo de la fase de aprendizaje mediante la cooperación*

### Desafíos físicos cooperativos

Los desafíos físicos cooperativos son actividades cooperativas, con un objetivo claramente definido, que se plantean en forma de reto colectivo en el que un grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple cumpliendo unas normas previamente definidas (Velázquez, 2016). Las respuestas eficaces para resolver el problema planteado conforme a las normas que lo enmarcan dependerán de las características individuales de todos y cada uno de los miembros que componen el grupo, habitualmente de entre seis y ocho personas, de forma que una respuesta puede ser válida para que un grupo supere el reto planteado y no servir a otro.

La propuesta de desafíos físicos cooperativos se estructura en forma de unidad didáctica compuesta por entre seis y ocho sesiones de clase.

En la primera sesión se distribuye al alumnado en grupos heterogéneos de seis a ocho personas, prestando especial atención a que, mediante la combinación de habilidades de sus miembros, cada equipo disponga de todos los recursos (motrices, sociales, cognitivos, etc.) necesarios para poder resolver los retos planteados. Estos equipos permanecen estables durante toda la unidad didáctica.

Una vez definidos los equipos, el docente explicita los objetivos que espera del alumnado y los criterios de calificación de la unidad didáctica, refuerza las conductas de trabajo en equipo deseables durante el transcurso de esta, muestra los materiales de aprendizaje que se utilizarán, relata el desarrollo de las siguientes sesiones y resuelve dudas. Finalmente, a cada equipo se le asigna una pegatina de un color distinto a los del resto.

En cada una de las sesiones siguientes, los diferentes equipos se encuentran con cinco o seis desafíos montados. Junto a cada desafío se coloca una ficha plastificada que indica el objetivo que deben lograr, las normas que deben cumplir para hacerlo (que definen el nivel de dificultad del reto) y un lema: “siente – piensa – comparte – actúa”, que indica la secuencia de acciones que el alumnado debería tener en cuenta a la hora de enfrentar cada desafío.

Cada grupo puede acudir a cualquiera de los retos, siempre que esté desocupado. Allí, se lee la ficha, se aseguran de que todos han comprendido lo que hay que hacer y las reglas que enmarcan la acción motriz, acuerdan una posible solución y la ejecutan de acuerdo con dichas reglas. Si superan el reto, colocan la pegatina correspondiente a su equipo en la parte posterior de la ficha y se dirigen a otro desafío. Si, por el contrario, la respuesta implementada no les permite superar el problema planteado pueden repetirla tantas veces sea necesario o buscar nuevas opciones para culminar el reto.

Durante las sesiones de desafíos, el docente jamás interviene para ofrecer soluciones a los grupos ni para imponer su posición ante un conflicto. Su acción se limita a orientar, mediante preguntas, el proceso para que los grupos, por sí mismos, resuelvan la situación creada.

“La trampa” y “El muro” son un par de ejemplos de los desafíos físicos cooperativos realizados durante la unidad didáctica.

## La trampa

**Propósito:** El grupo debe situar a una persona en cada uno de los aros de una fila, sin que dos personas puedan pisar el mismo aro, ocupado o no, hasta el final del reto (Figura 5).

**Reglas y penalizaciones:**

1. Nadie puede pisar fuera de los aros, salvo en el lugar designado como orilla de partida.
2. Dos personas no pueden pisar al mismo tiempo el suelo dentro de un aro.
3. Si una persona pisa un aro, ya no puede pisar otro.
4. Si se incumple cualquiera de las normas anteriores, el grupo debe volver a comenzar.

### Figura 5

Reto: "La trampa"



## El muro

**Propósito:** Todos deben pasar por encima de una colchonera de salto de altura dispuesta verticalmente, sin que esta se caiga (Figura 6).

**Reglas y penalizaciones:**

1. La colchoneta no puede caer al suelo.
2. Nadie puede pasar al otro de la colchoneta rodeándola.
3. Si se incumple cualquiera de las normas, hay que volver a empezar.

## Figura 6

*Reto: "El muro"*

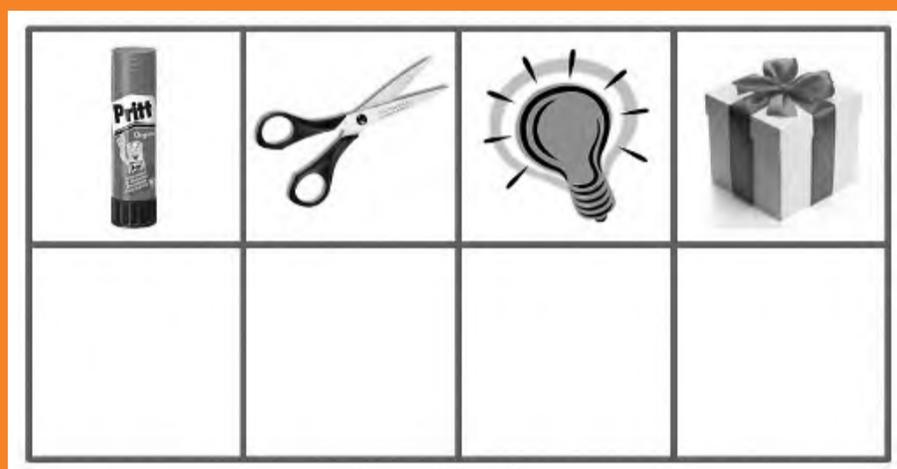


Para la evaluación de los resultados, el docente puede aprovechar el grado de trabajo autónomo en los grupos para realizar anotaciones durante las clases, principalmente referidas a conductas (positivas y negativas), conflictos, nivel de participación de los diferentes estudiantes en los grupos, comentarios durante la resolución de los desafíos, etc. También pueden anotarse las dificultades motrices observadas en algunos estudiantes, de cara a futuras actuaciones, e incluso, si se desea, las intervenciones docentes.

Para recoger la información de aquellas variables no observables como, por ejemplo, la percepción del alumnado sobre el trabajo realizado en los grupos, además de la realización de preguntas abiertas en la fase de procesamiento grupal al finalizar cada una de las sesiones, se plantean diferentes cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación que, en algunos casos, se contestan de forma grupal y, en otros, de forma individual. A modo de ejemplo, presentamos el instrumento de evaluación grupal más sencillo de los utilizados durante la unidad didáctica (Figura 7). Básicamente consiste en que, en cada uno de los grupos, sus integrantes se pongan de acuerdo con la hora de determinar aquellos comportamientos que consideran que fueron beneficiosos para superar desafíos (pegamento), aquellos que resultaron perjudiciales (tijeras), lo que aprendieron durante la clase de ese día (bombilla) y lo que cada uno agradece a sus compañeros (regalo).

## Figura 7

*Ejemplo de cuestionario de autoevaluación grupal*



En función de las respuestas de cada grupo, los equipos pueden priorizar sus propios objetivos de mejora para la sesión siguiente. Por otra parte, desde la puesta en común, de las respuestas de los diferentes grupos puede centrarse la atención en aquellos aspectos referidos al trabajo grupal que deben ser reforzados a nivel general y también, por qué no, de los logros que va consiguiendo el alumnado. En definitiva, se trata de generar procesos de evaluación formativa fáciles de implementar, integrados en el propio proceso de aprendizaje, que se orienten precisamente a su mejora. Se evalúa para valorar el trabajo realizado, pero también para aprender desde el propio proceso de evaluación.

## *Ejemplo de fase de aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos*

### **Proyecto voluntario: elaboración de una coreografía de acrosport**

Tras haber trabajado una unidad didáctica de acrosport durante ocho sesiones en las clases de Educación Física, se propone al alumnado que así lo desee que forme diferentes grupos y que, tomando como base lo aprendido en clase, avance para elaborar una coreografía que incluya figuras, baile y acrobacias. Se plantea una fecha tope para mostrar a la clase el trabajo realizado.

El trabajo se realizará fuera del horario lectivo y sin la supervisión del profesor, por lo que el número de componentes de los equipos es libre, con la única condición de que toda persona interesada en participar tiene que quedar incluida en alguno de los grupos que se formen. Se permite además que sean los propios estudiantes los que decidan con quién forman equipo.

Antes del inicio del trabajo, cada grupo cumplimenta un contrato donde se recogen las condiciones necesarias para formar parte de ese equipo, los compromisos que cada miembro asume. Dicho contrato es firmado por todos los componentes de ese equipo. El profesor se queda con el contrato original y cada estudiante recibe una copia del contrato que ha firmado.

Cuando alguno de los equipos, siempre antes de la fecha tope, cree que tiene listo su trabajo, lo comunica al docente, quien destina una parte de la siguiente sesión de Educación Física a que el grupo muestre a sus compañeros la coreografía elaborada (Figura 8).

Finalmente, el docente acuerda con el grupo una reunión, por ejemplo, durante uno de los recreos, para poner en común el trabajo realizado, las dificultades encontradas, el grado de cumplimiento de los compromisos reflejados en el contrato, los aspectos positivos destacables de la coreografía y los posibles aspectos de mejora, tanto a nivel motriz como de trabajo en equipo, de cara a futuros proyectos.

## Figura 8

*Mostrando la coreografía al resto de los compañeros*



## Conclusiones

Deutsch (1949) formuló su teoría de la cooperación y la competición para explicar en qué condiciones un individuo tiende a cooperar o a competir cuando interactúa con otras personas. Básicamente, esta teoría señala que su comportamiento dependerá de cómo perciba la relación entre sus objetivos individuales y los de los demás. De este modo, dicha persona cooperará en el caso de que solo pueda alcanzar sus objetivos si el resto de los miembros del grupo logran los suyos y competirá si el hecho de que alguien alcance sus objetivos impide que dicha persona pueda alcanzarlos.

Inicialmente, esta teoría se aplicó al campo de la regulación de los conflictos y de la educación para la paz. Desde este ámbito, uno de los focos se puso en la forma de jugar de los niños, pensando que el tipo de juego que estos practicaban en su infancia podía condicionar la forma de afrontar los conflictos siendo adultos. Transformar la estructura de los juegos, fundamentalmente basada en competir contra otros, en el desarrollo de un tipo de juegos en los que los participantes tuvieran que aunar esfuerzos para alcanzar un objetivo común, jugar con los otros, dio lugar a los juegos cooperativos. Esta nueva forma de jugar se difundió en los años 60 entre grupos pacifistas y, más tarde, desde los trabajos desarrollados en la Universidad de Ottawa (Canadá) comenzó a incorporarse en los programas de Educación Física. En la actualidad, el juego cooperativo es un contenido incluido en los currículos oficiales de Educación Física de numerosos países y resulta extraño encontrarse con un docente que no introduzca, en mayor o menor medida, propuestas cooperativas en sus clases.

Diferentes estudios relacionan el juego cooperativo con la disminución de comportamientos problemáticos dentro del grupo y el aumento de las conductas prosociales. “Todo ello contribuye a la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado, lo que a su vez permite la inclusión y la participación activa de todos y todas en las clases de Educación Física” (Velázquez, 2018, p.276).

Por otra parte, la aplicación de la teoría de la cooperación y la competición en el ámbito educativo tuvo como consecuencia la aplicación de estrategias de trabajo grupal que utilizaran la cooperación entre iguales como recurso de aprendizaje. Con el tiempo, estas estrategias evolucionaron hacia el aprendizaje cooperativo como metodología educativa. Como ya hemos señalado, el aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos y comparten recursos

para generar su propio aprendizaje, pero también el del resto de sus compañeros (Johnson & Johnson, 1999; Velázquez, 2010).

Las investigaciones realizadas sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física nos llevan a concluir que existe evidencia empírica suficiente para poder afirmar que el aprendizaje cooperativo, correctamente implementado, favorece en el alumnado el desarrollo de habilidades sociales y de objetivos afectivo-motivacionales, promueve el aprendizaje motriz al mismo nivel que otro tipo de metodologías más tradicionales y facilita la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Velázquez, 2013).

Ahora bien, la implementación del aprendizaje cooperativo requiere de mucho tiempo y de un arduo trabajo por parte del docente. En ese tránsito es habitual que emerjan numerosos problemas, sobre todo en las etapas iniciales. El profesorado necesita planificar el trabajo de habilidades sociales específicas, como escucharse, sumar esfuerzos o proveer la retroalimentación adecuada a los compañeros, para preparar a los estudiantes a trabajar juntos. Además, el docente debe abandonar su posición dominante a la par que los estudiantes empiezan a asumir un papel de aprendices activos, siendo este uno de los elementos que más tiempo implica hasta que se obtienen los primeros resultados y, al mismo tiempo, un factor clave en estos.

El modelo de coopedagogía está diseñado para servir de guía al profesorado en ese camino. “Un camino que comienza enfrentando las situaciones injustas que se producen en las clases de Educación Física con los comportamientos que cabría esperarse cuando cada persona se preocupa de los sentimientos y aprendizaje de los demás compañeros” (Velázquez, 2018, p.287). Un camino que continúa promoviendo un clima social basado en la lógica de la cooperación y que avanza, desde el juego cooperativo, hacia situaciones en las que las habilidades cooperativas y de trabajo en equipo se convierten en el recurso principal para que todo el alumnado, con independencia de sus peculiaridades, aprenda y sea capaz de transferir lo aprendido a otros ámbitos de su vida cotidiana.

En este sentido, se estructura en cinco fases permeables que permiten al docente determinar sobre qué aspectos conviene incidir, dependiendo de las características del grupo de alumnos y de las conductas que los estudiantes manifiestan, y le proporciona diferentes estrategias para hacerlo. Por ello, el primer paso que debe dar el docente se orientará a determinar en cuál de esas fases se encuentra el grupo con el que va a trabajar, a nivel general,

pero también teniendo en cuenta a algunos estudiantes en particular, bien porque manifiesten conductas más egocéntricas y competitivas o, bien por lo contrario, por ser estudiantes con tendencia a preocuparse por sus compañeros. A continuación, el profesor centrará sus esfuerzos en definir y aplicar las acciones más adecuadas de acuerdo con el nivel en el que se encuentra el grupo, pudiendo plantear adaptaciones y estrategias personalizadas para alumnos concretos. Finalmente, es necesario recordar que docente y estudiantes están en un proceso cuyos resultados no son visibles a corto plazo. A veces, como ya hemos señalado, tocará retroceder un paso para avanzar otros dos. No basta con decir, ni con querer hacer, hay que insistir, evaluar y reforzar para, finalmente, generar personas responsables y críticas que actúen ante las posibles injusticias que puedan encontrarse y se muestren competentes a la hora de cooperar para alcanzar sus propios objetivos en la vida y para ayudar a otras personas a lograr los suyos.

## Referencias

- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. SAGE.
- Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The effectiveness of cooperative learning on the reading comprehension skills in Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 330-335. <https://eric.ed.gov/?id=EJ946641>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425/414>
- Glover, D. R., & Midura, D. W. (1992). *Team building through physical challenges*. Human Kinetics.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Holcomb Haraway Publishers.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation*. Acropolis.
- Velázquez, C. (2003). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio. [CD-ROM]. La Peonza.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz, & C. Velázquez. *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 117-161). Graó.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. INDE.

- Velázquez, C. (2012a). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (400), 11-36.
- Velázquez, C. (2012b). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2012c). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época)*, 7, 56-64.
- 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, España. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez, C. (2015). 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. (2016). Desafíos físicos cooperativos: Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 53, 54-59.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Lorente-Catalán, & D. Mrtos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 273-289). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Velázquez, C. (2021). El enfoque de coopedagogía en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 73, 7-12.