

Formar para *coo-rresponder*: una apuesta para la transformación social

Autores:

Bryan Steven León Cárdenas

Jessica Paola Urrego Parra

Tutor:

Andrés Díaz Velasco

Trabajo de grado de Licenciatura en Educación Física

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá

2025

Agradecimientos

A todas las personas e instituciones que hicieron posible la realización de este proyecto, expresamos nuestra más sincera gratitud.

En primer lugar, extendemos nuestro profundo agradecimiento a los docentes que nos acompañaron en la construcción de este proyecto y, en especial, quisiéramos hacer un reconocimiento a nuestro tutor Andrés Díaz Velasco por su guía experta, paciencia inagotable y las valiosas horas dedicadas a la revisión y dirección de este trabajo.

Extendemos nuestro más sincero agradecimiento a quienes nos brindaron el espacio y el apoyo directo para llevar a cabo la recolección de datos y la aplicación de nuestra investigación: al Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana IED por abrirnos sus puertas y confiar en el valor de nuestro estudio, al profesor Jesús Sánchez por su invaluable colaboración, disposición y el apoyo logístico que facilitó nuestra interacción con los estudiantes. Su gestión fue fundamental. A los estudiantes del curso 603, quienes con su participación entusiasta y compromiso hicieron posible el desarrollo práctico de este proyecto. Su aporte fue esencial para la validez de nuestros resultados.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer a nuestras familias por ser ese pilar y motivación para culminar esta gran meta, a nuestros compañeros más cercanos que vieron nuestro proceso y fueron parte de él y a nuestras parejas que fueron parte de este proceso desde su inicio. Por último, gracias a Dios por ser guía en nuestro camino.

Tabla de contenido

Introducción	1
Problemática	2
Justificación	3
Propósito	4
Estado del Arte (Antecedentes)	5
Internacionales	5
Nacionales	7
Locales	8
Marco Normativo.....	10
Perspectiva Educativa	13
Aprendizaje	13
Aprendizaje Cooperativo.....	14
Habilidades Sociales	16
Juego Cooperativo.....	18
Interdependencia Positiva	19
Coopedagogía Motriz.....	19
Visión sintética de la perspectiva educativa.....	21
Diseño Curricular.....	30
Microcontexto	30
Descripción de la población	31
Enfoque curricular.....	31
Plan de intervención	33
Propósitos de las Unidades Didácticas.....	36
Evaluación.....	44

Análisis de la experiencia de Implementación.....	46
Análisis de los Cuadernillos de Percepción Final	62
Análisis de los resultados de evaluación por Unidad didáctica	66
Unidad 1. Coope–acuerdos: juego, conflicto y solución.	66
Unidad 2. Coope–comunidad: el arte de cooperar.....	66
Unidad 3. Coo-rrespondiente: liderazgo y autonomía.	72
Conclusiones.....	76
Proyecciones	78
Referencias.....	79

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Diseño curricular, Unidad 1.....	41
Ilustración 2: Diseño Curricular: Unidad 2.....	42
Ilustración 3; Diseño Curricular: Unidad 3.....	43
Ilustración 4: Sistema de recompensas por puntos de la Sesión 3, Unidad 2	67
Ilustración 5: Sistema de recompensas por puntos Sesión 4, Unidad 2.....	67
Ilustración 6: Coevaluación grupal	69
Ilustración 7: Coevaluación individual Unidad 2	71

Introducción

El presente Proyecto Curricular Particular (PCP) recoge el proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera de la Licenciatura en Educación Física junto a distintas experiencias e intereses tanto formativos como pedagógicos, las cuales aportan en la construcción de la práctica Educativa llevada a cabo en el último Ciclo de Profundización del programa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el que se toma como punto de partida la dimensión social en pro de mejorar la cooperación tanto en lo académico como en los diferentes contextos a los que se enfrenta el alumno en la sociedad.

A partir de esto, se resaltan dos factores importantes que aportan en este proceso: por un lado, se tiene lo interno, entendido como lo personal, es decir, aspectos como la crianza, las creencias y el contexto social que le permiten al sujeto obtener intereses, gustos y necesidades; y, por otro lado, lo externo, entendido como el complemento de lo interno que gracias a lo grupal y colaborativo permiten un aprendizaje, una interacción con los otros y su entorno. Lo externo es el conjunto de cosas que trabajan paulatinamente en pro de la formación de un ser *coo-rresponsiente*, por eso la pretensión del proyecto es lograr que el estudiantado trabaje y tome en práctica lo abordado en las sesiones de clase y que por medio de actividades logre compartir sus conocimientos y habilidades a los demás compañeros. Este proceso permite un aprendizaje constante basado en el encuentro de uno con el otro y con lo otro y, por ende, con una continua reflexión de lo que se aprende y de cómo se lleva a la acción.

Problemática

Durante las clases de Educación Física (EF), como se pudo evidenciar a lo largo de las observaciones no participantes en la institución educativa donde tuvo lugar este PCP, es costumbre que se realicen las actividades en grupos particulares, es decir, con poca interacción entre los integrantes del curso, cohibiéndose los estudiantes de participar en muchas de ellas. Algunas veces, no pocos estudiantes prefieren aislarse y no preguntan sobre los movimientos y/o las actividades que se presentan durante la jornada académica, pareciera que, al compararse con sus compañeros, se sienten inferiores ya que presentan inseguridad en sí mismos.

Estos alumnos suelen conocerse como introvertidos o asociales y tales comportamientos asociales se presentan por situaciones que el alumno vive en su cotidianidad, incluso fuera de la escuela, por lo cual siempre es importante comprender los diferentes contextos donde el alumno está inmerso como el hogar, el barrio y la localidad ya que suelen ser comportamientos que se adquirieron desde la niñez y que están muy presentes en su día a día.

Justificación

Este proyecto nace de las diferentes observaciones y análisis de los primeros Ciclos del programa de la Licenciatura en Educación Física (EF), que fueron generando interés por el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo y su impacto a la hora de implementarlos en las clases de EF. La interacción es muy importante tanto para la formación personal como grupal, ya que aporta en el desarrollo del sujeto distintas habilidades sociales; por ello, en la implementación de este trabajo, el objetivo es fortalecer desde la cooperación y a través de una participación activa de los alumnos el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva, la solidaridad, el trabajo en grupo y la resolución de problemas teniendo presente las temáticas que se ven en el área de EF y permitiendo transferir los diferentes aprendizajes a otros contextos como el diario vivir o el laboral.

La EF es una disciplina académico-pedagógica que busca potencializar un ser co-respondiente tanto en contextos sociales como educativos bajo la lógica de lo individual como de lo grupal, lógicas que permiten evidenciar experiencias corporales significativas en los alumnos desde lo cooperativo por medio de esos espacios de aprendizaje e interacción social; por ello, es fundamental potenciar ciertos temas en el aula de EF. En este sentido, el interés de este PCP va direccionado a la búsqueda de aquellas dificultades en las habilidades sociales y las habilidades socio-motoras de los alumnos durante la clase de EF.

Es de interés identificar cómo la EF se ve inmersa tanto en las acciones motrices como en la resolución de problemas por lo que se busca fomentar relaciones interpersonales y socio-motoras a través del trabajo en grupo y mediante el aprendizaje cooperativo (AC) en cuanto este resalta el intercambio de conocimientos de manera recíproca. Estas dinámicas no solo favorecen una mejor relación entre los compañeros, sino que también capacitan a los estudiantes para enfrentar y resolver problemas que surgen en la vida cotidiana y en diversos contextos sociales. Así, se promueve un ambiente de colaboración que enriquece la experiencia educativa y fortalece la cohesión grupal. Por esta razón, se busca otorgar un valor significativo a la EF la cual se convierte en un espacio clave para el desarrollo de competencias que van más allá de lo puramente físico. Este enfoque prepara a los estudiantes para interactuar de manera efectiva en su entorno, fomentando habilidades que son esenciales para su vida personal y social.

Propósito

Formar sujetos *coo-rrespondientes* consigo mismos y con su entorno, que participen activamente durante los espacios académicos y que tengan una buena interacción social con sus compañeros de aula, fomentando espacios de compañerismo y liderazgo por parte de todos los alumnos durante las horas de la clase de EF.

Se entiende por *coo-rrespondiente* a un ser que responde de manera equilibrada a sus propias necesidades y a las de los demás mostrándose en los aspectos sociales y motrices con responsabilidad. Se caracteriza por su capacidad de contribuir en la resolución de problemas mediante una comunicación asertiva y muestra de empatía, lo cual favorece un ambiente de respeto y cooperación; esta actitud no solo potencia su motivación personal, sino también la colectiva, lo que beneficia su participación activa en los diferentes contextos que lo rodean. Gracias a estas habilidades, el estudiante puede desarrollar competencias de liderazgo y convertirse en un referente positivo para sus compañeros y para la sociedad.

Estado del Arte (Antecedentes)

Internacionales

Entre las investigaciones relacionadas con las habilidades sociales se destaca a Espinosa (2021) quien, en su tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación con mención en Educación Física y deporte, señala que estas “dentro de un contexto educativo aportan significativamente la globalidad del ser, es ahí donde aparecen varias referencias como manejo de emociones, la inclusión y la comunicación asertiva, que facilitan el manejo de estrés y las relaciones interpersonales” (p. 44). Las habilidades sociales son importantes y esenciales en la vida de cualquier individuo en su día a día, están inmersas tanto en el hogar como en la calle, en el transporte y en la escuela.

Durante las clases de EF se ven inmersas diferentes habilidades sociales entre las que se resaltan la comunicación asertiva y la resolución de problemas para la buena convivencia entre los alumnos, por lo que el AC tiene un gran abordaje y una finalidad óptima en la construcción de la sesión de clase, de modo que gracias a esta metodología se influye de manera positiva en todos los estudiantes y se logra una participación activa en cada uno promoviendo mayor motivación e interés en las clases.

Por otra parte, en la relación con el AC se resalta el análisis de Merino Mora (2022) quien, en su artículo “La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría”, menciona que

Los resultados obtenidos evidencian una contribución positiva en la gestión de conflictos y la convivencia entre iguales de un alumnado que previamente mostraba carencias en la convivencia y la resolución de conflictos. Además, se ha observado cómo el trabajo cooperativo y los contenidos de aventura han mejorado la motivación y el interés del alumnado por la actividad en la clase de EF. (p. 1046)

El AC tiene aportes significativos para el desarrollo tanto de las habilidades sociales como de diferentes habilidades motrices, tal como Saborit y Hernández (2009) lo muestran en su artículo “Influencia del aprendizaje cooperativo en EF” según el cual los alumnos que participaron del grupo cooperativo y que al inicio presentaban un menor rendimiento mostraron una mejora significativa en sus resultados en comparación con los alumnos de bajo rendimiento del grupo

control. Estos autores resaltan que los antecedentes de los alumnos tienen gran influencia en la aplicación del trabajo cooperativo, entendiendo que este historial, o bien, las experiencias vividas por los estudiantes afectan su actuar de manera importante. Además, los autores destacan algo muy importante que debe tenerse en cuenta en el análisis de las diferentes poblaciones antes de empezar a ejecutar distintas actividades, a saber:

Si a esto le añadimos que ninguno de los dos grupos mostraba desde el principio una buena condición física, todo parece indicar que en el trabajo individual y competitivo los alumnos se dan antes por vencidos, posiblemente influenciados por las referencias y los agravios comparativos con otros compañeros de mayor nivel de condición física, los cuales asumen un rol de líder en las clases de educación física. (Saborit y Hernández, 2009, p. 6)

Algunos aspectos del trabajo cooperativo a tener en cuenta, los cuales resultan fundamentales para esta investigación son: entender la relación de lo vivencial de los alumnos, sus efectos sociales, motrices y cómo estos pueden ser atendidas desde el AC, comprendiendo que debe existir una ruta que permita abordar todas estas necesidades que se ven permeadas en las clases de EF y entender a profundidad la articulación que existe entre las relaciones sociales, la resolución de conflictos y el desarrollo de las habilidades motrices en cuanto pueden tener un avance significativo de manera conjunta. Saborit y Hernández (2009), citando a Grineski, concluyen su estudio afirmando que “los alumnos que habían participado en grupos cooperativos demostraron mayores mejoras en su condición física” por lo cual, mencionando a Glover y Midura, afirman “que la estructura del trabajo cooperativo permite un mayor éxito en la práctica psicomotriz” (p. 7).

En esta línea de ideas, en la tesis sobre el trabajo cooperativo y el desarrollo de habilidades sociomotrices en la EF realizada por Castillo Vergara (2019) con estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús (en el distrito Sócola, Kutbo, Cajamarca) se evaluó “la eficacia del trabajo cooperativo como un enfoque de instrucción en la enseñanza de habilidades sociomotoras, que abarcan el movimiento sensoriomotor, social y corporal” (p. 12). En este trabajo, “utilizando un diseño casi-experimental, los resultados mostraron que el trabajo cooperativo mejora significativamente estas habilidades, respaldado por teorías de Vygotsky, Bandura y Ausubel” (2019, p. 12).

Este antecedente corrobora que la implementación del AC en la EF permite un desarrollo que va más allá de las habilidades motrices, también se evidencia la mejora significativa de las

habilidades sociales, fortaleciendo el trabajo motor desde lo social, planteado en las sesiones de clase. De esta manera, se busca que el alumnado se integre con todos sus compañeros sin importar si son amigos o no y a su vez explore aquellas habilidades individuales que cada uno tiene y como el trabajo en grupo potencializa cada una de ellas, recordando que solos pueden llegar a la meta, pero juntos lo pueden hacer mejor. La intención de la aplicación del AC es empezar a dejar de lado ciertas rivalidades, debilidades individuales y permitir que todos los alumnos tengan una participación activa tanto en la clase de EF como en su entorno, asumiendo un rol en su propio aprendizaje y desarrollando distintos conocimientos.

Nacionales

De otro lado, Yaqueline Córdoba (2022) en su tesis para obtener el título de Magister en Conflicto y Paz titulada *El aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia escolar en el grado cuarto de una institución del Chocó, Colombia*, de la Universidad de Medellín, realiza una investigación en la Institución Educativa Heraclio Lara Arroyo de Curbarado, municipio Carmen de Darién, en donde realiza un diagnóstico en las aulas de clases por el cual indica que las difíciles situaciones de convivencia tienen diferentes orígenes. Los estudiantes presentan comportamientos de intolerancia, desobediencia y encuentro con “malas compañías” que hacen que cambie su conducta.

Córdoba realiza diferentes trabajos de intervención a partir de fichas de observación, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y la implementación de la estrategia del aprendizaje cooperativo, dándole importancia al enfoque cualitativo el cual permite concluir que “el aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica educativa contribuye a mejorar la convivencia escolar porque los estudiantes al desarrollar actividades conjuntas aumentan su interacción, su participación activa en la construcción de aprendizajes y les ayuda a superar sus diferencias personales” (2022, p. 73).

El AC afecta positivamente la convivencia escolar destacando aspectos como el respeto por la palabra del otro y las pertenencias de los demás, disminución de las agresiones físicas y verbales a partir del trabajo en equipo, proporcionando medios y oportunidades para incentivar espacios de respeto, tolerancia y solidaridad fortaleciendo la sana convivencia escolar.

Locales

En relación con trabajos de grados realizados en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional encontramos que el PCP desarrollado por Alarcón Cardozo, Rodríguez Mogollón, Torres Hernández y Villate Cárdenas (2022) se enfocó en la motivación derivada de un análisis contextual que abarca dimensiones sociales, culturales, educativas y políticas. Se identifica como un *fenómeno social* los efectos de un sistema basado en la economía, la individualidad y la competencia que genera lógicas de interacción y educación que excluyen al “otro” como estructuras de poder. A partir de esta problemática, se plantea la oportunidad de trascender esas lógicas a través del AC utilizando el desarrollo de la empatía como un proceso de reconocimiento tanto de uno mismo como del otro en las interacciones sociales.

Esta empatía se considera una habilidad para la comprensión social y, por eso, el PCP tiene como objetivo fomentar valores como el afecto, el amor y la participación ética y democrática en la EF. Para ello, se empleó el juego cooperativo como situación motriz, promoviendo una trasposición didáctica en los contextos educativos. En sus palabras:

La implementación de esta estrategia se llevó a cabo en un colegio privado de la localidad de Kennedy en Bogotá, con una muestra de estudiantes de entre nueve y once años, edades clave para potenciar conductas motrices empáticas. Se busca, mediante el juego cooperativo, fortalecer la comunicación y la cooperación, favoreciendo la toma de decisiones en las interacciones sociales, y así generar una mejora en las relaciones sociales a partir de la complejidad de las subjetividades y objetividades del cuerpo, influidas por la interacción constante con el entorno. (Alarcón *et al.*, 2022, p. 10).

Este trabajo evidencia la pertinencia que tiene el aplicar el AC junto con el juego cooperativo como una estrategia pedagógica que permite ir más allá de las dinámicas individualistas y competitivas que suelen naturalizarse en contextos escolares como en entornos culturales generales. En este sentido, resulta importante retomar este enfoque ya que va en búsqueda del desarrollo de distintos valores y, en nuestro caso, en la mejora de habilidades sociales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, la empatía, el liderazgo y la autonomía. Esto, en búsqueda de una formación integral tanto en la clase de EF como en otros aspectos donde el alumnado esté involucrado, incidiendo positivamente en la convivencia escolar y en la construcción significativa de vínculos tanto con el docente como con su entorno.

Por esto, se justifica la necesidad de seguir investigando, indagando, y aportando a la educación desde aspectos como el AC y su importancia dentro del aula y especialmente en la clase

de EF, reconociéndolo como oportunidad para la búsqueda de una educación más inclusiva, ética y humanista, donde todos los alumnos tengan un valor fundamental y crean en lo capaces que pueden ser.

Marco Normativo

Respecto a la normativa educativa nacional las *Orientaciones Curriculares para la Educación Física, Recreación y Deporte*, constituye una guía esencial para fortalecer los procesos formativos en las instituciones. Estas orientaciones surgieron como respuesta a los retos contemporáneos de la educación y, por ende, buscan la inclusión, la calidad y la pertinencia de las prácticas pedagógicas en relación con los fines de la educación. Su importancia para este PCP radica en que la implementación se realiza en la educación formal la cual está regida bajo el Ministerio de Educación Nacional, así como por las normas y leyes establecidas en la Constitución Política, especialmente la Ley 115 de febrero 8 de 1994 la cual define en su Artículo 10 que “se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”.

Es importante destacar que la educación en Colombia es un derecho como lo menciona dicha Ley en el Artículo 1 en el que se lee que “se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”. Debe tenerse en cuenta que la flexibilidad curricular, de acuerdo con esta ley, les permite a todas las instituciones adaptar los contenidos y métodos a las necesidades de los estudiantes en relación con las características del contexto. Asimismo, según las *Orientaciones curriculares*, se promueve la transversalidad, es decir, la integración del área Educación Física, Recreación y Deporte con otras asignaturas y proyectos escolares favoreciendo, de este modo, la construcción de aprendizajes significativos y aplicables en la vida cotidiana. Así, pues, se propicia una educación que reconoce la diversidad, potencia la creatividad y fomenta valores como la convivencia pacífica, la inclusión y el respeto por el otro y el ambiente.

A su vez, se resalta la importancia de la asignatura en Educación Física en entornos escolares que, según el Artículo 10 de la Ley 181 de enero 18 de 1995, se define como “la disciplina científica cuyo objeto de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos”. Asimismo, siguiendo lo planteado en su Artículo 1, este PCP busca “la implantación y fomento de la educación física para contribuir a la formación integral de la persona en todas sus

edades y facilitarle el cumplimiento eficaz de sus obligaciones como miembro de la sociedad”. Siguiendo la normativa, la cual se convierte en un marco de acción pedagógica que facilita la planeación y evaluación de la implementación, por medio de objetivos claros y seleccionando estrategias didácticas pertinentes para diseñar los ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa del estudiante, se incorporan sus principios con el fin de fortalecer la identidad institucional y responder a las demandas sociales actuales, tales como el fomento del estilo de vida saludable, el cuidado del entorno y la formación ciudadana.

Como las Orientaciones curriculares lo dejan ver, estos propósitos formativos existen desde la Ley 80 de 1925 (sobre Educación Física y plazas de deportes) que hace parte de esa serie de disposiciones legales expedidas para poner en marcha la Ley 39 de 1903. En el documento se hace una cita muy interesante la cual menciona que Antonio J. Uribe, autor de la reforma de 1903 sobre la Educación Física, afirmaba:

En los últimos años, la educación física ha adquirido, en todas partes, una importancia que no tenía. La salud es el más precioso capital del hombre, y nada contribuye a su conservación como la higiene y la práctica racional del ejercicio físico. La educación de la infancia y de la adolescencia influye sobre toda la vida del adulto; la formación normal del cuerpo prepara la de la inteligencia y la de la voluntad. El cuádruple objeto de toda educación física debe ser: belleza, salud, economía de fuerzas y moralidad. Los deportes colectivos desarrollan además el espíritu de solidaridad, de resistencia, de altruismo, del sacrificio de la personalidad a la disciplina del equipo, de su misión a las reglas establecidas y del perfeccionamiento del 'espíritu deportivo' es decir, de los sentimientos caballerosos. (MEN, 2022, p. 132)

Esto deja en claro la importancia de la clase de Educación Física y sus grandes aportaciones al desarrollo humano en términos de la promoción del autoconocimiento, la valoración del cuerpo, la construcción de relaciones interpersonales y el fortalecimiento de la convivencia y la comunicación corporal. Todo esto a través de la actividad física, el juego, la recreación, la interacción y el deporte partiendo de competencias específicas; como lo menciona el documento de las *Orientaciones curriculares* (MEN, 2022): “Desde el reconocimiento del cuerpo, el movimiento, y el juego, así como el cuidado de sí y de otros” (p. 101).

De esta forma, la EF brinda oportunidades para que los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores desarrollen competencias tanto motrices como cognitivas, sociales y emocionales, integrando de manera transversal los aprendizajes con otras áreas del currículo. En este sentido,

las orientaciones destacan la importancia de una educación que trascienda lo meramente físico para convertirse en un aporte para la ciudadanía y en la formación de valores, o bien, como en este caso, para la construcción de un ser *Coo-rrespondiente* consigo mismo y su entorno.

Perspectiva Educativa

A continuación, se presentará la *perspectiva educativa*, en primer lugar, exponiendo los conceptos clave de nuestra apuesta pedagógica para, al cierre del apartado, mostrar cómo se integran en una visión sintética.

Aprendizaje

Al hablar un poco de este concepto se puede traer a colación varias cosas, por ejemplo, se puede decir que es un proceso o un paso a paso mediante el cual una persona adquiere, procesa y organiza dicha información que puede ser experiencias o la misma conducta, esto en pro de generar cambios reflejados en el comportamiento, conocimiento o las mismas habilidades. Ahora bien, entendemos que el Aprendizaje, como afirma Arias (2005), no solo está inmerso en la escuela, sino que lo está en las diferentes situaciones del diario vivir como la preparación de alimentos y en el aprender a manejar carros, por ejemplo. Entonces, se entiende que el aprendizaje se produce todos los días y puede ser consciente o no. Para este autor “el aprendizaje ocurre cuando la experiencia causa un cambio relativamente permanente en el conocimiento o en la conducta del individuo” (2025, p. 12).

Es algo que se ve reflejado en distintos escenarios, como el hogar, la familia, los amigos y el contexto; es algo que está permeado por la cultura, ya que puede ser transmitido de diversas maneras; este proceso ocurre tanto de forma individual como social y se ve influenciado por distintos factores como lo son el cognitivo, el emocional, el conceptual y el físico.

Para tener una mejor comprensión de este concepto, Arroyo, Zurita, y Arequipa (2017), en su artículo científico “*Análisis de la Teoría de Psico-genética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión*”, mencionan, entre los distintos aportes de Piaget, su definición de aprendizaje, entendido como “el proceso mediante el cual el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos mentales, cognitivos, a la luz de conocimientos previos” (p. 836).

Desde esta perspectiva, Piaget (1972) menciona que “el ser humano se halla desde su nacimiento en un medio social que actúa sobre él del mismo modo que el medio físico [...], la sociedad transforma al individuo en su estructura misma” (p. 205). Esto permite reconocer distintos hechos que modifican incluso el pensamiento de los individuos. Del mismo modo, plantea

Piaget que la inteligencia es un proceso activo que permite la adaptación del individuo a su entorno. Esta no se entiende como facultad estadística, sino como una construcción continua que surge de la interacción entre el sujeto y la realidad.

El desarrollo cognitivo se da mediante dos mecanismos complementarios, los cuales son: la *asimilación*, que consiste en incorporar nuevas experiencias a estructuras previas, y la *acomodación*, la cual implica la modificación de esas estructuras para lograr adaptarse a nuevas situaciones. Por medio de este equilibrio dinámico, denominado *adaptación*, el individuo logra un aprendizaje progresivo y significativo. De igual manera, Piaget resalta que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que es el resultado de una construcción personal en la que el sujeto organiza constantemente su pensamiento. De esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso de transformación cognitiva que impulsa el desarrollo intelectual de la persona.

La comprensión de la inteligencia y el aprendizaje implica reconocer que ambos son procesos interdependientes que se desarrollan en constante interacción con el entorno y sus múltiples significados. Estos procesos se encuentran en permanente construcción y evolución, ya que diariamente el ser humano se enfrenta a nuevas experiencias que le permiten adquirir conocimientos, reinterpretar lo ya aprendido e, incluso, reaprender. De esta manera, el aprendizaje significativo surge al establecer vínculos entre los saberes previos y los nuevos, favoreciendo una comprensión más profunda. Asimismo, la reflexión cumple un papel fundamental pues posibilita corregir errores, ajustar conocimientos y enriquecer la construcción del propio aprendizaje.

Se puede comprender que el aprendizaje es un proceso complejo, continuo y múltiple que va mucho más allá del aula y se ve inmerso en todos los aspectos de la vida cotidiana. Reconocer que el aprendizaje puede llegar a ser tanto intencional como espontáneo y que se da en distintos momentos, nos invita a repensar en las prácticas educativas y valorar cada experiencia como oportunidad de aprendizaje. Estas oportunidades buscan que cada sujeto transforme de sí mismo las distintas percepciones del mundo, logrando que cada quien cree su propio concepto de las cosas o escenarios que vivencie en la sociedad.

Aprendizaje Cooperativo

Lograr una mayor claridad en el concepto de aprendizaje, posibilita una comprensión más profunda y precisa del aprendizaje cooperativo entendido como *una herramienta metodológica que permite potencializar el aprendizaje*. El aprendizaje cooperativo está estrechamente vinculado

con el proceso didáctico y la planificación del docente quien organiza actividades, incluso juegos, que plantean problemáticas diseñadas para generar cooperación en pequeños grupos heterogéneos. Esta dinámica permite que los estudiantes interactúen entre sí y busquen soluciones a los problemas planteados evidenciando la importancia de la colaboración interna.

El AC puede abordarse desde dos perspectivas. La primera se centra en el rol del docente quien actúa como pilar fundamental del proceso observando si las estrategias implementadas responden adecuadamente a los objetivos iniciales. La segunda perspectiva se enfoca en el estudiante considerando su experiencia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje donde se ve el paso a paso por el cual transitan los sujetos en su formación con el otro o los otros, esto es, cómo se desenvuelve a medida del tiempo.

En el libro *Aprendizaje Cooperativo* de Arias et. al. (2005), se define el AC como “aquel en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños de manera conjunta [...], los estudiantes observan que su meta de aprendizaje es alcanzable y solo si los otros estudiantes de su grupo la alcanzan” (p. 13). Para comprender este aprendizaje es importante no dejar de lado el *aprendizaje individualista* en donde el alumno trabaja en sus metas y propósitos a su propio ritmo sin tener alguna relación con las metas de los demás compañeros y el *aprendizaje competitivo* en donde el ambiente educativo busca determinar quién podría ser el mejor estudiante, donde las metas de los estudiantes son comunes, pero solo una cantidad determinada de ellos podrá alcanzarlos.

Velázquez (2014) menciona cómo la introducción del aprendizaje cooperativo en EF tiene como punto de partida la Teoría de la cooperación y la competición y su aplicación en dos grandes ámbitos:

Por una parte, en la regulación de los conflictos y la educación para la paz y, por otra, en contextos de educación formal. En el primer caso, la búsqueda de un modo de jugar basado en una interdependencia positiva de metas generó trabajos prácticos de creación e implementación de programas de juegos cooperativos (Provost y Villeneuve, 1980; Orlick, 1978). En el segundo, la aplicación de la teoría de Deutsch (1949) en el ámbito educativo derivó en la Teoría de la interdependencia social (Johnson & Johnson, 1989) y en el aprendizaje cooperativo propiamente dicho. (p. 234)

Es por eso por lo que esta metodología educativa es elemental para la fundamentación de este proyecto, ya que estará inmersa en todo el proceso por medio de grupos heterogéneos, como lo menciona el autor. Cabe recalcar que no es trabajo en equipo, como la gran mayoría tiende a

pensar, este autor también da cuenta que lo más importante es la interacción entre pares en la que un estudiante instruye a otro, es decir, entre todos se aprende y se comparten saberes.

El AC tiene varios identificadores, según Velázquez: es un tipo de metodología activa, es un proceso en el que todos aprenden, los estudiantes no se quedan solo con la información dada por el docente, al contrario, cada uno aporta en esa construcción y algo fundamental es el momento de reflexión la cual se da de manera individual tanto como grupal. En esta reflexión se responde cómo se hizo la actividad y, buscando que el estudiante alcance objetivos académicos, así como metas sociales, se pretende que tenga un alto impacto en la sociedad. Por ello, el AC resalta la importancia de la interacción de cada sujeto que esté inmerso en la actividad, en este caso en la clase de EF, y se da gracias al trabajo en pequeños grupos como recurso didáctico, dejando claro a que todos los estudiantes logren los objetivos propuestos.

Todo esto con el objetivo de lograr un cambio o una mejora en el comportamiento o los conocimientos, tanto a nivel personal como en los demás integrantes del grupo, promoviendo una convivencia e interacción cada vez más positiva a lo largo del proceso. De esta manera, se fomenta una mejor conexión entre compañeros y, en efecto, una mayor transferencia de conocimientos y aprendizajes, lo que permite al grupo desenvolverse de manera más efectiva en las actividades propuestas.

El AC se ha consolidado como un recurso pedagógico eficaz para promover la inclusión del alumnado y fomentar su participación activa en el proceso educativo. En el ámbito de la EF, este enfoque metodológico puede convertirse en una estrategia valiosa para alcanzar objetivos comunes e integrales. Velázquez señala que, antes de implementar el aprendizaje cooperativo, es fundamental preparar al grupo de manera gradual, generando un clima favorable a la cooperación, la ayuda mutua y la solidaridad. Este proceso paso a paso permite que los estudiantes se adapten al trabajo colaborativo y desarrollen actitudes positivas hacia sus compañeros. De esta forma, el alumnado no solo trabaja contenidos propios de la disciplina, sino que también fortalece dimensiones motrices, afectivas y sociales, lo cual enriquece significativamente la formación.

Habilidades Sociales

Pueden entenderse como un conjunto de comportamientos, hábitos, pensamientos y emociones que facilitan la interacción efectiva entre los sujetos; por ello, se pueden considerar como destrezas que permiten establecer comunicaciones positivas y relaciones interpersonales

satisfactorias. Así, Peñafiel y Serrano (2017) dicen que el comportamiento social de un niño tiene un papel fundamental en su capacidad para obtener recompensas sociales, culturales y económicas. Aquellos niños o niñas que no desarrollan conductas sociales suelen enfrentarse a situaciones de aislamiento, rechazo y menor bienestar personal. Estas características resultan decisivas no solo para su adaptación en el presente, sino también para su desarrollo futuro.

Peñafiel y Serrano (2017) mencionan que cuando se habla de *habilidad* se está considerando la posesión o no de diversas destrezas por lo cual afirman que, “al hablar de habilidades sociales nos referimos a todas las destrezas relacionadas con la conducta social en sus múltiples manifestaciones” (p. 8). Los autores exponen diversas definiciones y, citando a Combs y Slaby (1977), precisan que una *habilidad social* es “la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (p. 9).

Desde esta perspectiva, se puede establecer una relación importante entre las habilidades sociales y el AC en cuanto ambas aportan a la construcción de conocimiento desde la interacción entre pares. Como plantea Zorrilla (2020),

el AC está abriendo el paso a una nueva forma de entender la enseñanza, en donde además de cultivar en cooperación el lado informacional del alumnado, se hace necesario cultivar el lado procedimental del aprendizaje. Entre tales procedimientos cabe destacar el conjunto de formas de relacionarse, de trabajar, de exigirse a sí mismo y al otro, de autogestionar el propio aprendizaje como grupo e individualmente... en suma, el conjunto de formas de alcanzar en común una buena dinámica de trabajo, colaborativa, recíproca, solidaria y responsable. Se impone, así, no sólo una dinámica socialmente favorable al aprendizaje, sino una buena dinámica relacional de acuerdo con categorías morales tales como la solidaridad o la responsabilidad para dar y recibir, para decir y escuchar: una buena convivencia dentro del grupo, en donde el adjetivo “buena” denota no sólo el acierto en el trabajo intelectual sino la corrección o adecuación en las conductas hacia sí mismo y hacia los demás. (p. 32)

Desde estas comprensiones, para que el trabajo en grupo sea verdaderamente cooperativo, es importante que se fortalezcan las habilidades sociales de los estudiantes lo cual implica aprender a organizarse, escuchar a los demás compañeros, repartir tareas, resolver conflictos y asumir responsabilidades individuales para la búsqueda de objetivos en común. El desarrollo de estas destrezas requiere de interacciones cooperativas que van en búsqueda de vínculos positivos

basados en valores y habilidades compartidas. Desde esta concepción, el AC no solo busca trabajar en conjunto, sino que también busca fortalecer y potenciar las habilidades que hacen posible una cooperación enriquecedora para todos los participantes activos.

Esta conexión es innegable, ya que estas se retroalimentan y potencian para generar un entorno educativo efectivo. El AC, al requerir intrínsecamente que los alumnos trabajen juntos hacia un objetivo en común, se convierte en un laboratorio donde se practican las distintas habilidades sociales fundamentales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la participación activa, el trabajo en grupo, la autonomía y el liderazgo. A su vez, contar con un buen manejo de estas, permite que el trabajo en grupo sea productivo, equitativo y satisfactorio, llevando al máximo no solo el rendimiento individual y colectivo, sino forjando –en términos de lo que este proyecto propone– ciudadanos *coo-rrespondientes*.

Juego Cooperativo

Este busca una manera de desarrollar las distintas prácticas corporales a partir de un trabajo en conjunto para potenciar diferentes habilidades en la clase de EF y sacar a flote el desarrollo del potencial humano. Velázquez (2014) resalta la importancia del Juego Cooperativo (JC) como impulsor de la inclusión en la escuela, promoviendo conductas sociales y disminuyendo acciones problemáticas; junto a esto, se resalta la creatividad y motivación hacia la práctica corporal. Para Velázquez (2014), “el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo no pueden ser considerados términos sinónimos” (p. 234). Para el autor, el JC es una actividad lúdica colectiva con el fin de que todos tengan la misma posibilidad de llegar al éxito por lo cual le define como “una actividad lúdica colectiva en la cual no existe oposición entre las acciones de los participantes, sino que, por el contrario, todos aúnan esfuerzos para alcanzar un mismo fin o varios objetivos complementarios” (p. 235).

Teniendo en cuenta esta línea cabe recalcar que el JC es utilizado como herramienta didáctica con el fin de promover la participación activa, involucrándose a los estudiantes, llevando a los participantes al disfrute en la clase de EF, logrando que todos trabajen con todos, por lo que los integrantes de dicho grupo deben ser tenidos en cuenta en la actividad fomentando al grupo a tener una buena comunicación asertiva, respeto, valoración y validación en relación a pensamientos, opiniones y comportamientos. Los JC permiten que el grupo se adapte de la mejor manera para lograr un trabajo más efectivo analizando sus diferentes capacidades sociales y

motrices para tener un lazo más fuerte y mejorar de este modo las relaciones interpersonales y, por ende, una excelente convivencia, reflejando el apoyo mutuo. Algo importante de los juegos cooperativos es que no importa el resultado, lo que más importa es el proceso, el disfrute, las relaciones construidas, las estrategias y las decisiones que se tomaron como grupo para llegar a este.

Interdependencia Positiva

A partir de estos términos, Arias et al. (2005) realizan una aportación significativa que contribuye a una mejor comprensión del aprendizaje cooperativo. De acuerdo con estos autores, el proceso redunda en la *interdependencia positiva* que comprende una doble responsabilidad: “aprehender el material asignado y asegurar que todos los miembros del grupo también lo hagan” (2005, p. 19). Esta promueve que un alumno vea cómo su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, de manera recíproca, promoviendo una relación de aprendizaje en conjunto. Se trata de un factor esencial para ir entendiendo el aprendizaje cooperativo y la relación que tiene con la Educación Física. De esta forma, según Velázquez,

Todo ello parece indicarnos que la introducción del aprendizaje cooperativo en Educación Física beneficiaría la consecución de objetivos sociales y afectivo-motivacionales del alumnado sin que el logro motor disminuyera. Además, esta metodología se convierte en un recurso de referencia para promover la inclusión del alumnado que presenta algún tipo de discapacidad en las clases de Educación Física. (2014. p. 235)

Coopedagogía Motriz

A partir de la comprensión sobre el AC, este PCP aborda los conceptos mencionados anteriormente desde el enfoque de la Coopedagogía Motriz (CM) propuesto por Velázquez (2014) en su trabajo *Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física*. En este, dice Velázquez (2014):

La cooperación [es] entendida, por una parte, como objetivo (aprender a cooperar) y, por otra, como recurso (cooperar para aprender). En otras palabras, entendemos que es necesario un enfoque de pedagogía de la cooperación en Educación Física, que provea al profesorado de una especie de hoja de ruta en ese doble camino de aprender a cooperar y de cooperar para aprender. A ese enfoque lo hemos denominado Coopedagogía. (p. 4)

Velázquez (2014) define este concepto como un enfoque orientado a “promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (p. 5). Este enfoque se sustenta desde tres pilares: 1) ambiente social cooperativo, 2) juego cooperativo, y, 3) aprendizaje cooperativo. El autor concibe el ambiente social como un sistema de relaciones que durante el proceso de enseñanza aprendizaje se condiciona por los estudiantes, por la relación con el docente y por la actitud hacia la ejecución de tareas.

El ambiente social cooperativo está permeado por un ambiente de respeto mutuo, preocupación de los estudiantes sobre lo que sucede con sus compañeros, y, así mismo, una comprensión de que la realización de tareas de manera cooperativa es más beneficiosa que la individual o la competitiva tanto como un compromiso individual para el aporte de lo cooperativo. El juego cooperativo, por otro lado, tiene como lema “jugar con otros en lugar de jugar contra otros” (Velázquez, 2014, p. 5). Y, según el autor, debe hacerse una diferenciación entre el AC y el trabajo en grupo ya que en el primero el estudiante es responsable de su conocimiento, pero también tiene la tarea de que sus compañeros adquieran el mismo conocimiento. “En otras palabras, todo aprendizaje cooperativo conlleva trabajo grupal, pero no todo trabajo grupal implica necesariamente aprendizaje cooperativo” (Velázquez, 2014, p. 6).

En el trabajo en grupo la responsabilidad suele recaer de manera compartida, sin garantizar que todos los estudiantes alcancen los mismos aprendizajes. En cambio, el AC exige que cada estudiante sea responsable tanto de su propio conocimiento como del de sus compañeros, fortaleciendo así la competencia afectiva y social. De igual manera, la cooperación fomenta la construcción de relaciones positivas, la responsabilidad compartida y por ende la participación de todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Coopedagogía propone que el alumnado aprenda a cooperar y que, de esta manera, utilice las herramientas que la misma cooperación le brinda para alcanzar los diferentes aprendizajes curriculares, logrando, así, que se utilice en los escenarios de la clase y fuera de ella con lo cual se consiguen los objetivos en común tanto motrices como emocionales, sociales y cognitivos de manera que se trascienda a la aportación de su vida cotidiana en pro de una sociedad más colaborativa, solidaria y respetuosa.

Visión sintética de la perspectiva educativa

Como parte fundamental de este trabajo, se establece una relación entre la teoría y la práctica más conocida como praxis, junto con las interpretaciones que permiten sustentar el fundamento de la investigación, lo que le otorga mayor solidez. Además, esto enriquece el conocimiento y, en consecuencia, la construcción del discurso, permitiendo adoptar una postura argumentada que defiende diferentes teorías y formas de concebir y comprender el mundo en relación con la EF. Esta visión se apoya en tres áreas fundamentales planteadas por el Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física (PCLEF): el pedagógico, el disciplinar y el humanístico, cuya interrelación se irá desarrollando a lo largo del proyecto. Es importante destacar que en ningún momento se pretende separar estos ejes, ya que se encuentran interconectados, complementándose y fundamentándose mutuamente.

La perspectiva educativa de este PCP se basa en la construcción metodológica de la CM de Velázquez Callado, cuyo propósito es la construcción de un ser coo-rrespondiente. Concebida como un enfoque educativo que favorece el AC en la EF y el desarrollo de habilidades motrices, esta se fundamenta en la premisa de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando trabajan juntos, intercambiando conocimientos, experiencias y aprendizajes curriculares. La Coopedagogía, o pedagogía de la cooperación, sostiene que el estudiante desarrolla la lógica de cooperación con sus compañeros y su alrededor utilizando el aprendizaje con ellos y para ellos como estrategia y recurso para poder lograr objetivos en conjunto.

Para esta perspectiva, un programa de EF debe reunir de forma característica: generar personas motrizmente competentes, lograrlo para todos los estudiantes sin excepción, hacerlo de forma apropiada y enseñando algo más que prácticas corporales. El objetivo de la EF no siempre debe ser crear deportistas de élite, sino sujetos que puedan realizar cualquier actividad en su cotidianidad de forma saludable y que se pueda disfrutar de cada práctica, ya sea individual o junto a otras personas. Desde esta perspectiva es importante entender que no todos los alumnos son iguales, que no tienen las mismas capacidades (ya sean motrices o sociales) y que no todos tienen la misma disposición de estar o de participar en la clase de Educación Física, por lo cual obligarlos puede generar experiencias motrices negativas que tengan repercusiones en su día a día.

Es por eso por lo que este enfoque de Coopedagogía se sustenta en tres pilares básicos: (1) ambiente social cooperativo, (2) juego cooperativo, y (3) Aprendizaje cooperativo. Por medio de la participación activa de todos los miembros del grupo se favorece no solo el desarrollo físico,

sino también el crecimiento social y emocional de los estudiantes. La Coopedagogía, además, cumple con unas características y condiciones prácticas o evaluativas, con unos parámetros a desarrollar que fueron planteados en cinco fases denominadas “pasos”, planteando un orden, como se mencionó anteriormente, caracterizado por unas experiencias previas de tipo individualista o competitivo hasta lograr que el sujeto logre el compromiso con otros visualizando el esfuerzo, logrando compartir recursos y trabajando en grupo autónomamente para que todos y cada uno de los miembros del grupo alcancen diferentes objetivos de aprendizaje. Estos pasos fueron planteados por Carlos Velázquez (2014) en su artículo *Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física* de la siguiente manera:

- Paso 1. *Creando conflicto*: En contextos donde domina la individualidad y la competencia es importante cuestionar la afirmación de que la competencia o el trabajo individual son mucho más eficaces que cooperar; las actividades con un orden de trabajo colaborativo permitirán evidenciar un conflicto cognitivo en los alumnos (entre aquellos que tienen la respuesta y pueden hacerlo solos, o bien, entre el que compite por una solución y el que entiende que trabajando juntos lo harán mejor). Acá se evidencia que, aunque cooperar es más efectivo, para algunos será difícil, no se está acostumbrado a hacerlo. Para lograr esto, se busca practicar, llegar a la reflexión y tener un acompañamiento guiado en este proceso.
- Paso 2. *Entendiendo la lógica de la cooperación*: El primer paso para construir un ambiente cooperativo es basarse en normas acordadas, acuerdos creados entre el docente y el alumnado. La intención de este apartado es pretender que aquellas reglas mencionadas logren hacer sentir bien a todos los integrantes, con un alto grado de respeto. La importancia del rol docente no es imponer, sino acompañar y guiar al estudiantado, fomentando la responsabilidad del grupo, sin juzgar el motivo del conflicto que esté viviendo; el docente generará inquietudes para que los estudiantes logren dar solución a eso que les impide avanzar. Entender lo relacionado con la cooperación es comprender que un juego es para que todos lo disfruten, aprendan y cuiden de los otros, no solo se trata de ganar por ganar, sin tener un objetivo en común. A partir de estas comprensiones, entender la lógica de la cooperación es emprender la

búsqueda de estrategias adecuadas, como la modificación de reglas para fomentar una alta participación, aplicar coevaluación o usar dinámicas de compromiso tanto individual como grupal para desarrollar habilidades sociales y cooperativas que se puedan evidenciar mucho más allá de una clase de EF.

- Paso 3. *Aplicando la lógica de la cooperación: los juegos cooperativos*: La pretensión del autor en este paso es resaltar la importancia del juego cooperativo, resaltando que este se basa en la colaboración entre participantes para ir en búsqueda de los objetivos en común establecidos anteriormente por los grupos de trabajo; la planificación de estos juegos permite desarrollar un ambiente social cooperativo por lo cual es importante tener en cuenta las reflexiones previas a la hora de su implementación, sin estas, podrían presentarse acciones individualistas y competitivas. La planificación de los juegos cooperativos en Educación Física puede fomentar la cooperación espontánea, reducir las conductas agresivas, promoviendo la inclusión y mejorando la aceptación entre el alumnado. Para que estos juegos sean eficaces deben adquirir un nivel de reto adecuado, que no sea imposible, pero que presente una leve dificultad, esto se puede ajustar con variables como el tiempo, el material, puntuación o normas, permitiendo que los juegos presenten agrado y disposición en su ejecución.
- Paso 4. *Aprendiendo a través de la cooperación: el aprendizaje cooperativo*: Se entiende por AC la metodología educativa basada en pequeños grupos de trabajo donde los alumnos colaboran para mejorar su aprendizaje y el de sus compañeros así que, para que esto sea efectivo, se plantean cinco enfoques esenciales. El primero, el conceptual, comprende cuatro elementos esenciales a resaltar: interdependencia positiva, responsabilidad individual, habilidades sociales y evaluación grupal. El segundo, el curricular, introduce recompensas para fomentar la colaboración. El tercero, el estructural, organiza la participación equitativa. Y, en cuarto lugar, la instrucción compleja que plantea diversos problemas variados por grupos. Estos enfoques mencionados anteriormente no deben excluirse y pueden integrarse según el contexto en el que se va a implementar. Acá el docente tiene un rol de acompañar y guiar este proceso de integración, desde actividades como los juegos cooperativos hasta ejercicios

más complejos utilizando recursos didácticos específicos que favorezcan la toma de decisiones y la evaluación, fortaleciendo el trabajo en grupo.

- Paso 5. *El aprendizaje autónomo*: Este último paso plantea que los estudiantes realicen sus actividades en grupo de manera autónoma; ahora son ellos quienes definen sus metas y organizan cómo van a desarrollar el trabajo aplicando las habilidades sociales y cooperativas adquiridas en el camino. Este reto impulsa la motivación y la organización libre entre compañeros. Es fundamental que cada estudiante asuma con responsabilidad su rol dentro del grupo de trabajo. Las actividades interdisciplinarias buscan que movilicen las diversas inteligencias y potencialicen la cohesión grupal, pero todo esto puede funcionar si existen aspectos como responsabilidad individual y motivación para enfrentar los diversos desafíos y problemas.

Así las cosas, la Coopedagogía Motriz puede vincularse de manera coherente con las teorías del desarrollo humano ya que estas promueven el crecimiento integral del alumnado permitiendo llegar a la formación de un sujeto coo-rrespondiente. En este sentido, siguiendo los fundamentos teóricos de la Coopedagogía motriz, es necesario comprender el modelo de desarrollo del “Aprender Juntos” de los hermanos Johnson y Johnson (1999), citado por Oberto, T (2014), el cual presenta cinco elementos esenciales que deben estar presentes al momento de realizar trabajos desde el AC. Estos elementos expresan la forma adecuada en que se deben trabajar los grupos cooperativos buscando una eficiencia tanto para el alumnado como para los docentes. Tales elementos son:

- Interdependencia positiva: este elemento implica que los alumnos reconozcan que su éxito depende del trabajo conjunto con sus compañeros. Ellos mismos comprenden que alcanzar los objetivos solo es posible mediante la cooperación, el apoyo mutuo y la coordinación de esfuerzos de tal manera que los logros se perciben como un triunfo colectivo lo que permite que se genere motivación, compromiso y buena energía en el grupo fortaleciéndose la cohesión grupal.

- Interacción promotora: acá el contacto directo y constante entre los estudiantes es vital para compartir conocimientos, aclarar dudas y preguntas, debatir conceptos y resolver problemas en conjunto. Estas interacciones, tanto cognitivas como sociales, enriquecen el aprendizaje, favorecen la comprensión y fortalecen las relaciones interpersonales dentro del grupo de trabajo.
- Responsabilidad individual: todos los integrantes de un grupo de trabajo deben asumir un compromiso personal con las metas del equipo. Para ello, es importante evaluar de manera continua el desempeño individual y grupal, detectar aspectos como, por ejemplo, quién necesita más apoyo en búsqueda de que todos contribuyan de manera efectiva. La evaluación debe considerar tanto el esfuerzo y los logros personales como los resultados grupales asegurando la equidad y la corresponsabilidad.
- Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños: el AC requiere desarrollar ciertas competencias sociales que fomenten la colaboración eficiente; entre ellas destacan la comunicación clara, la confianza mutua, la empatía, el apoyo entre los integrantes del grupo y la resolución constructiva de conflictos. Estas habilidades son importantes para mantener un ambiente social positivo y productivo.
- Procesamiento grupal: en este punto se busca una reflexión conjunta sobre el funcionamiento del grupo y del desempeño de cada miembro. El alumnado analiza qué acciones han sido efectivas, cuáles necesitan mejorar y qué estrategias deben continuar o modificarse para la búsqueda de un buen trabajo colaborativo. Este proceso favorece la autocrítica y la toma de decisiones.

Ahora bien, la importancia del rol docente en este modelo es incuestionable: direcciona las distintas tareas, explica claramente la tarea cooperativa, orienta los procedimientos, supervisa la participación de todos, evalúa el aprendizaje alcanzado y fomenta la autoevaluación grupal. Siguiendo los planteamientos de los hermanos Johnson y Johnson (1999), entonces, organiza el aprendizaje cooperativo conforme a tres tipos de grupos: *formales*, pueden durar varias semanas buscando que los alumnos interactúen de manera activa en procesos como organizar el material,

explicarlo e integrarlo en estructuras conceptuales existentes; *informales*, son grupos que duran un corto tiempo, una sesión de clase o un momento de la misma por lo que se usa en momentos de enseñanza directa como, por ejemplo, alguna explicación para que el alumnado se concentre en los materiales que debe aprender creando un espacio positivo para el aprendizaje ya que también permite que se creen expectativas sobre la intención de la actividad o sesión; y los *grupos de base cooperativos*, estos grupos son constituidos por su tiempo más largo, un ejemplo de ellos son la formación de cursos escolares (un año) y buscan como objetivo principal que los alumnos ofrezcan apoyo y ayuda mutua para progresar.

Desde estas comprensiones teóricas, afirma Oberto (2014) “que la forma en que interactúan los individuos descansa sobre la forma en que se estructura esa interdependencia social” (p. 62), es decir, la forma en que se estructura una situación determina la manera en que los individuos interactúan entre sí lo cual, a su vez, influye directamente en los resultados obtenidos al realizar una tarea. Por ello, menciona Oberto (2014) los dos tipos de interdependencia y sus efectos:

Cuando esta es positiva se da la cooperación, donde el intercambio está dirigido a estimular y facilitar los esfuerzos para que el otro aprenda, su extremo contrario es la interdependencia negativa, la competencia, donde la interacción es de oposición, en estos casos hay desaliento, se busca obstruir los esfuerzos del otro para poder sobresalir. (p. 62)

Por su parte, Velázquez, C. (2013, p. 56) menciona que se identifican tres posibles modos de interdependencia, a saber:

- La interdependencia nula, la cual se evidencia cuando las metas de los integrantes no guardan relación entre sí. Es decir, el logro de los objetivos de cada individuo no afecta en lo absoluto que los demás no consigan sus propios objetivos. En estas situaciones, cada sujeto actúa por su propia cuenta concentrándose en alcanzar sus metas o propósitos personales, aunque exista la posibilidad de que puedan coincidir con los del resto. Desde la educación, se entiende que no existe interacción real entre las acciones de los alumnos entendiendo que el progreso académico de uno no influye en el de los demás. En este punto podemos hablar de una estructura individualista desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por la ausencia de metas compartidas.
- La interdependencia negativa, la cual se presenta cuando los objetivos o metas de los sujetos están organizadas de tal manera que el logro de uno impide que los demás alcancen los suyos, entendiendo que el éxito individual depende de la pérdida o del fracaso de otros.

Desde aspectos académicos, esta interdependencia suele generar competencia entre los estudiantes quienes se ven inmersos en un ambiente en donde no todos pueden lograr alcanzar sus metas creando rivalidad. Cuando se estructuran metas u objetivos desde esta mirada, se habla de una organización competitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde predomina la competencia sobre la colaboración.

- Y la interdependencia positiva la cual refiere a una situación en la que las metas están organizadas de tal forma que cada persona solo puede alcanzar sus objetivos en la medida en que se alcancen los de los demás. Desde el ámbito educativo, este principio implica que el proceso individual depende del apoyo mutuo entre los estudiantes. Cada alumno debe colaborar y ayudar a sus compañeros, entendiendo que el éxito de cada individuo está estrechamente relacionado y vinculado al éxito colectivo. En estos espacios, las acciones de cada integrante de un grupo se relacionan de manera constructiva lo que da lugar a una interrelación positiva entendida desde el logro compartido. Se configura una organización cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la colaboración se convierte en la base del éxito común.

En suma, la cooperación existe cuando los individuos trabajan juntos para lograr objetivos compartidos. Cuando una situación se estructura de manera cooperativa, los logros de los objetivos de los individuos se correlacionan positivamente. Los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas si y sólo si los demás en el grupo también alcanzan sus metas. Por lo tanto, los individuos buscan resultados que sean beneficiosos para todos aquellos con los que están vinculados cooperativamente.

Al contrario, la competencia existe cuando los individuos trabajan unos contra otros para lograr un objetivo que solo uno o unos pocos pueden alcanzar. Cuando una situación se estructura de manera competitiva, el logro de los objetivos de los individuos se correlaciona negativamente: cada individuo percibe que cuando una persona logra su objetivo todos los demás con los que está vinculado competitivamente no logran alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, los individuos buscan un resultado que sea personalmente beneficioso pero perjudicial para todos los demás en la situación. Los esfuerzos individualistas existen cuando los individuos trabajan por sí mismos para lograr metas no relacionadas con las de los demás. Cuando una situación se estructura de manera

individualista no hay correlación entre el logro de los objetivos de los participantes. Cada individuo percibe que puede alcanzar su meta independientemente de otros individuos.

Así, pues, desde la comprensión de los distintos aspectos plasmados por la teoría de la Interdependencia Social es importante entender los procesos sociales y culturales por la que los sujetos se relacionan y viven día a día. Chávez (2001), en su texto *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*, menciona que esta teoría sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción entre el individuo y su entorno social. Tal interacción de los individuos es activa y transformadora: aquí el sujeto actúa sobre la realidad mediante su práctica social, y esta cambia durante procesos personales o colectivos. Dentro de esta teoría se consideran dos instrumentos socioculturales: las *herramientas*, que permiten modificar el entorno físico del sujeto, y los *signos*, que actúan al interior de los sujetos, provocando una modificación en los procesos mentales. Los signos son de origen social y construidos por la interacción con los otros.

Para Vygotsky, todo proceso psicológico se origina en un contexto social y luego se interioriza en un plano individual. Los niños y niñas al vivir en entornos sociales específicos se apropian de sus prácticas, herramientas y permiten de forma natural y cultural el desarrollo de su pensamiento. Para él, el momento más importante en la infancia es cuando el lenguaje y la práctica se integran, el desarrollo deja de ser biológico y se vuelve sociohistórico. En este punto, la relación con la Coopedagogía Motriz es profunda, ambas perspectivas comparten la visión del aprendizaje como un proceso social en el cual el ser humano se transforma a la hora de trabajar con el otro y con el entorno; así como el lenguaje es parte de esta construcción social, las expresiones motoras también lo son: el movimiento se da en colaboración con los otros, favoreciendo la mejora motriz de cada integrante.

En este sentido, el *enfoque pedagógico socioconstructivista*, explicado por Ríos, Ruiz y Ramírez (2023) –el cual es una composición entre el constructivismo de Piaget y el constructivismo sociocultural de Vygotsky– presenta aspectos importantes para este PCP tales como:

- (a) Los conocimientos se construyen, no se transmiten; b) se construyen a partir de los conocimientos del sujeto y de la actividad en su contexto; y c) dentro de la actividad están los intercambios del sujeto con el medio, pero, fundamentalmente, las interacciones con otros seres humanos (Ríos, Ruiz y Ramírez, 2023, p. 9).

En espacios educativos, este enfoque habla sobre la construcción social del conocimiento sobre la interacción social, entendiendo que son dependientes una de la otra y que junto a esto se tiene en cuenta las experiencias mediadas del aprendizaje, el que tiene como misión dar a entender diversos significados entre sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede entender que el enfoque socioconstructivista comprende una serie de nociones que contribuyen al diseño de algunas estrategias usadas por el cuerpo docente basadas en el en la interacción sociocognitiva siendo esta un fundamento para la comprensión y construcción del proceso de enseñanza aprendizaje. Para la comprensión de este enfoque se tiene en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) planteada por Vygotsky y descrita por Ríos, Ruiz y Ramírez (2023) como:

La distancia que existe entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la ayuda de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 10)

En términos educativos, esta ha sido pensada conforme a un modelo en el que se comprende y explica el proceso de aprendizaje desde la cooperación. Por ejemplo, Maestre, Rodríguez y Hurtado (2024) mencionan que “los estudiantes aprenden en un entorno de colaboración y apoyo mutuo donde, a través de la interacción con otros compañeros, se fomenta el pensamiento crítico, la construcción social del conocimiento, la motivación y el compromiso” (p. 60). Así, la aplicación de este enfoque implica una serie de estrategias y comprensiones sobre el trabajado colaborativo, el Aprendizaje Cooperativo, la interacción positiva entre los estudiantes, el rol del docente como orientador y facilitador, el aprendizaje significativo y el fomento de distintas habilidades sociales que, a lo largo de esta implementación, nos han permitido construir conocimientos y experiencias.

Para este PCP resulta fundamental, entonces, suscitar motivación y facilitar la interacción entre los estudiantes, pero no solo durante las clases de Educación Física, sino para la cotidianidad. Por esta razón, la propuesta sigue el enfoque de la Coopedagogía Motriz que se posiciona en esta concepción constructivista al tener como finalidad que los estudiantes construyan sus propias interpretaciones del mundo a partir de diversas vivencias y experiencias adquiridas en el aula de clase el cual es un entorno propicio para la interacción social.

Diseño Curricular

Microcontexto

La aplicación del PCP se realizó en la localidad de Kennedy, sector Patio Bonito en la ciudad de Bogotá, en el Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana IED, ubicado en la Calle 38 Sur # 89-81, al sur occidente de Bogotá, en una zona comercial y residencial donde se encuentra todo tipo de negocios como talleres, restaurantes, panaderías y remates, entre otros. El colegio cuenta con varias vías de acceso a su alrededor, es una institución esquinera que la rodean las siguientes avenidas y calles: Avenida el Tintal, calle 89, la calle 38 sur, la calle 38c sur, la carrera 39c y la calle 38 sur. Asimismo, cuenta con alrededor de dos centros comerciales y parques en la zona.

La población de esta zona corresponde a los estratos 1 y 2, estando cerca de la central de Corabastos y sus pequeñas industrias, por lo que es uno de los sectores que más influencia en cuanto al factor laboral y de ocupación de sus habitantes tiene. Debido a la gran demanda laboral, la institución cuenta con carácter técnico. Desde sus inicios, ha venido graduando con este título a varios jóvenes del sector y, por ello, esta institución cuenta con varios convenios con el SENA respecto a las modalidades que ofrece, a saber:

- Mecanizado por arranque de viruta.
- Mantenimiento industrial metalmecánico.
- Instalaciones eléctricas residenciales.
- Procesamiento de alimentos.

La Institución Educativa Distrital Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana perteneciente al régimen público cuenta con tres sedes más entre los barrios Paraíso y Campo Hermoso prestando sus servicios educativos en los diferentes niveles como lo son: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media con Calendario A del sistema académico distrital. Cuenta con doble jornada, mañana y tarde, y presta los servicios de almuerzo (aunque este no alcanza para toda la población estudiantil ya que, para poder acceder a este, deben inscribirse y esperar hasta ser aceptados para este beneficio).

Por otro lado, la institución cuenta con una cafetería para las dos jornadas que favorece tanto a estudiantes como a profesores; de igual manera, cuenta con la papelería, con dos canchas

múltiples en asfalto y espacios para transitar. El colegio es de dos pisos, ocupa alrededor de una manzana, tiene espacio de huerta, emisora, salón múltiple, biblioteca, comedor y sala de informática, entre otros salones más. En cuanto a la seguridad, está bien estructurado, cuenta con rejas alrededor del colegio y tiene una zona de árboles donde está ubicada la huerta. Todo esto está entre reja y reja lo que permite que las personas de afuera no puedan tener acceso tan fácil, es decir, esto permite que ni las personas externas ni los mismos estudiantes puedan pasar ningún elemento al Colegio, lo cual se entiende como seguridad.

Descripción de la población

En el transcurso de esta investigación y de las intervenciones en distintas instituciones educativas, se realizó la elección de esta institución durante el transcurso de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que se pudieron evidenciar problemáticas e incluso oportunidades que dieron paso a la construcción y exploración del Aprendizaje Cooperativo abordado desde la EF. Es por eso por lo que el grupo poblacional de esta institución que elegimos es de 6° grado con edades entre los 11 y 14 años; es un grupo de 40 estudiantes con variedad de comportamientos y conductas.

Esta población es la más pequeña de la sede A, resaltando que está pasando por un proceso de adaptación en la institución y sus dinámicas. Por ejemplo, deben aprender a desplazarse de salones para ver las diferentes asignaturas, asociar el timbre como cambio de espacios y entrada al periodo de “descanso”; es decir, están adquiriendo responsabilidad de controlar el tiempo, la ubicación y el desplazamiento según el horario adecuado en el día. Del mismo modo, se están adaptando entre los compañeros tanto de las mismas clases como de los diferentes grados. Por lo general, esta población es la más activa, son los que más corren de un lado a otro del colegio demostrando diferentes actitudes y acciones dentro de la institución, cosa que fue un factor de interés para esta investigación. En lo que más nos centramos para elegirlos fue en sus comportamientos y conductas en los diferentes contextos de la escuela y, más específico, en el espacio de clase de EF.

Enfoque curricular

La EF escolar es una disciplina que va más allá del desarrollo físico del estudiante, ya que es un espacio ideal para fortalecer habilidades sociales, fomentar la cooperación y potenciar los

valores de trabajo en grupo. En este contexto, la teoría del currículum como praxis, tal y como se describe en el trabajo de Shirley Grundy (1987), resulta ser una herramienta clave para concebir la práctica educativa como un proceso reflexivo y transformador, que va más allá de la mera aplicación de contenidos preestablecidos. Este enfoque pone énfasis en la acción educativa como un proceso activo, donde el docente y los estudiantes co-crean experiencias de aprendizaje.

El enfoque se centra en la aplicación y resolución de problemas prácticos; concibe que el aprendizaje está basado en una interacción adecuada entre sus participantes condicionando procesos reflexivos de interpretación que permiten un proceso continuo como toma de decisiones. Mantiene un diálogo entre la teoría y la práctica de forma continua, permitiendo una negociación de significados presentes en el mundo real. Es así porque, como menciona Shirley Grundy, “debe restablecerse la interpretación hermenéutica como forma fundamental del saber para la sociedad moderna” (1987, p. 88). Dicha comprensión de la hermenéutica es una forma privilegiada de conocimiento que permite la orientación en la acción. Más que limitarse a seguir un conjunto de reglas, invita a la reflexión sobre su significado sin dejar a un lado el contexto en el que deben aplicarse antes de actuar.

Este enfoque puede ir en relación con el aprendizaje cooperativo ya que en él se crean ambientes donde los estudiantes no solo aprenden sobre el cuerpo y el movimiento, sino también sobre cómo colaborar con los demás, cómo establecer relaciones interpersonales positivas y cómo desarrollar actitudes de apoyo mutuo. En este punto, es importante mencionar a la Coopedagogía Motriz como *enfoque de intervención*, esta permite que el currículum sea visto no solo como un conjunto de contenidos a transmitir, sino como un espacio dinámico y participativo donde se crean experiencias educativas significativas para todos los involucrados. Gracias a la comprensión del enfoque práctico, el enfoque curricular de este PCP tiene las siguientes características:

- *Currículo como práctica*: práctica social en el que el docente y los estudiantes construyen conocimiento.
- *Énfasis en la reflexión*: el docente no solo es un transmisor de contenido, sino un profesional crítico que reflexiona sobre su práctica y la modifica continuamente.
- *Autonomía docente*: los profesores tienen un papel activo en la toma de decisiones curriculares.
- *Participación y diálogo*: se fomenta la interacción entre el alumnado y el profesorado promoviendo el aprendizaje basado en la construcción colectiva del conocimiento.

- *Contextualización del aprendizaje*: busca adaptarse a las necesidades y realidades desde los distintos contextos de los alumnos.
- *Proceso dinámico y abierto*: es un proceso en constante evolución, ajustándose a las necesidades cambiantes de la comunidad, no se busca un producto fijo.

Plan de intervención

De acuerdo con lo anterior, este proyecto tiene como referencia el enfoque de la Cooperpedagogía Motriz, conocida como la pedagogía de la cooperación, centrándonos en la perspectiva de Carlos Velázquez Callado quien, en su ardua investigación de la cooperación y su aplicación en diferentes contextos, nos permitió trazar rutas eficaces en la enseñanza y el aprendizaje de la cooperación con ayuda del aprendizaje cooperativo. Partimos de la importancia de la interacción para la formación del ser humano ya que siempre va a estar inmerso en el fortalecimiento y en el trabajo de las habilidades sociales lo cual le da a este proceso un carácter social.

Es por eso por lo que este proyecto pretende formar a un ser *coo-rresponsdiente* entendiendo *coo-rresponsdiente* como un ser que responde de manera equilibrada a sus propias necesidades y a las de los demás, mostrándose en los aspectos sociales y motrices con responsabilidad. Se trata de un ser caracterizado por su capacidad de contribuir en la resolución de problemas mediante una comunicación asertiva y muestra de empatía lo cual favorece un ambiente de respeto y cooperación. Esta actitud no solo potencia su motivación personal, sino también la colectiva, lo que favorece su participación activa en los diferentes contextos que lo rodean. Gracias a estas habilidades, puede desarrollar competencias de liderazgo y convertirse en un referente positivo para sus compañeros y sociedad. Aquí, la dimensión social es el foco de caracterización y ruta de seguimiento para llegar a esta pretensión, la cual se plantea desde dos categorías diferentes: lo interno y lo externo.

En lo interno se hace referencia a los gustos, necesidades y deseos del sujeto atendiendo la importancia de estos factores desde lo individual con un resultado favorable desde lo colectivo; esta responsabilidad individual permite analizar conductas y acciones del sujeto dentro de un contexto social. En cuanto a lo externo, se empiezan a analizar comportamientos y conductas grupales, resaltando la importancia de los objetivos en común, integrando así, problemas tanto individuales como grupales; todo esto en relación con el contexto donde están el individuo y el

grupo de trabajo, dando un valor muy importante a la interdependencia positiva. Según Johnson y Johnson (1999), esta se estructura exitosamente cuando “los integrantes del grupo sienten que están vinculados con los demás de modo tal que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Los estudiantes deben comprender que los esfuerzos de cada miembro del grupo no sólo benefician al individuo, sino también a todos los otros integrantes” (p. 6).

Ahora bien, desde la Coopedagogía Motriz se resaltan aspectos tales como educar desde y para la acción, por lo que este enfoque se estructura en las cinco fases mencionadas anteriormente para ayudar al profesorado, y también al alumnado, en esa transformación de su pensamiento y de sus acciones. Aunque las fases siguen un paso a paso, se caracterizan por su permeabilidad. Es por eso por lo que nuestra pretensión es abordar estos pasos como referentes para la construcción de las unidades didácticas de trabajo que permitan guiar las diferentes intervenciones.

Lo que se busca con esto es facilitar una transición del quehacer en las clases, teniendo una ruta y temas concretos en cada una de ellas, es decir, diferentes contenidos curriculares, aclarando que en cada unidad didáctica de trabajo se verán inmersas las diferentes habilidades sociales a fortalecer como lo son la resolución de problemas, el trabajo en grupo, la comunicación asertiva, la empatía, la participación activa, la colaboración y el liderazgo por medio de la cooperación, hasta que el alumnado logre transferir a cualquier ámbito de su vida cotidiana lo que la propia lógica de la cooperación conlleva. Con ello se permite desarrollar eficientemente la construcción de un paradigma cooperativo y, en consecuencia, de una lógica cooperativa a la hora de pensar y actuar en sociedad. Es por eso por lo que aplicar la Coopedagogía Motriz implica prestar atención a las conductas que manifiesta el alumnado en las clases para, así mismo, saber y tener claridad qué unidad didáctica es la que más toca fortalecer.

Al momento de implementar las unidades didácticas de trabajo se deja claro que cada una de ellas se ejecuta de una manera distinta, haciendo referencia en la cantidad de integrantes por grupo al momento de su ejecución y, por otro lado, haciendo uso de diferentes desafíos físicos cooperativos, juegos cooperativos y el juego como herramienta didáctica.

Así las cosas, como primera unidad didáctica de trabajo tenemos *Coope-acuerdos: juego, conflicto y solución* (categoría “interno”) en la que se encuentra el primer paso fundamental de este Enfoque, denominado *conflicto*.

- Se trabaja en grupos pequeños de máximo 9 integrantes por grupo, para que el estudiantado empiece progresivamente a aplicar lo aprendido en relación con

objetivos compatibles entre los integrantes, iniciando con el reconocimiento del problema, para luego pasar al análisis y solución de dicho problema, fortaleciendo de esta manera relaciones interpersonales, generando confianza entre todo el grupo, escucha activa y toma de decisiones. Por medio de todo esto se puede llegar a clarificar las tareas y se logra generar alternativas con el uso adecuado de herramientas y aprendizajes para conseguir los objetivos comunes.

Como segunda unidad didáctica de trabajo tenemos *Coope-comunidad: el arte de cooperar* (categoría “externo”) que comprende el trabajo en grupos grandes heterogéneos conforme a los siguientes tres pasos:

- Entendiendo la lógica de la cooperación.
- Aplicando la lógica de la cooperación.
- Aprendiendo mediante la cooperación.

Surge, al momento de hacer la unión entre los temas relevantes del modelo de la Coopedagogía motriz, la interpretación y como se tiene proyectado ejecutar a la hora de la implementación. Se pretende manejar durante 6 sesiones de clase, abordados a través de desafíos físicos colaborativos y juegos cooperativos, en grupos heterogéneos de 9 integrantes; estos grupos se conforman con la ayuda de cuatro líderes voluntarios, quienes serán los que empezarán a armar los grupos teniendo como regla que deben estar compuestos por cuatro estudiantes con poca interacción y cuatro con los que más tuvieran afinidad y se mantendrán los mismos hasta finalizar la unidad.

Como tercera y última unidad didáctica de trabajo se tiene *Coo-rrespondiente: liderazgo y autonomía* (categoría interna y externa) en la que se enfatiza el aprendizaje autónomo y el acompañamiento guiado por el docente, el cual tiene como guía el último paso del enfoque de la Coopedagogía Motriz, a saber, el *aprendizaje autónomo*:

- Se trabaja en grupos de máximo 20 integrantes.

En esta unidad de trabajo se abordan y se fortalecen la visión, las estrategias, la integridad y la ética, así como la delegación y el empoderamiento, la motivación y la inspiración, la responsabilidad individual, la toma de iniciativa, la proposición de soluciones, el guiar a los

compañeros y lograr el fortalecimiento del ser coo-rrespondiente. Todo esto se realiza por medio de desafíos de la competencia a la cooperación con grupos grandes de 20 integrantes, hasta finalizar un trabajo con todos los integrantes del curso es decir 41 estudiantes aproximadamente. En esta unidad el docente toma un rol como facilitador o mentor; un papel muy importante en este proceso, ya que permite una participación más activa y autónoma por cada uno de los integrantes del curso, donde cada uno de los estudiantes empiezan a tener roles y tareas específicas para lograr los objetivos comunes y, así, finalizar la tarea con éxito.

Esto, por medio de objetivos diseñados para cada una de las unidades didácticas de trabajo y sus respectivas sesiones, para lograr un aprendizaje eficaz. Además, cada sesión incluirá un espacio de reflexión tanto personal como grupal, de igual forma para los docentes en formación, con el propósito de evidenciar la adaptabilidad y apropiación de lo aprendido en la cotidianidad de los participantes, así como el impacto social que pueda generar. Finalizando esta unidad se realiza el espacio de retroalimentación y reflexión acompañada por preguntas puntuales.

Propósitos de las Unidades Didácticas

Unidad 1. *Coope-acuerdos: juego conflicto y solución*: Identificar comportamientos, conductas y acciones desde la individualidad en los alumnos de grado 603 y cómo estos pueden tener afectaciones o aspectos positivos a la hora de trabajar en equipo.

1. Conflicto:

1.1. Reconocer aspectos individuales de cada uno de los estudiantes: qué piensan del trabajo en equipo, de sus compañeros y de sí mismos.

1.1.1. Aplicar encuestas de manera individual, respetando espacios de privacidad en donde los alumnos puedan expresarse libremente sobre sus comprensiones y sobre las dificultades del trabajo en equipo.

1.1.2. Analizar las diferentes respuestas con el fin de tener un acercamiento a cada uno de los estudiantes, comprender un poco más cómo se sienten con sus grupos de trabajo, con otros compañeros y qué piensa de sí mismos el trabajo colaborativo.

1.2. Plantear distintas problemáticas en el grupo que los llevarán a presentar diferentes emociones, conductas y comportamientos durante la ejecución de la actividad.

- 1.2.1. Realizar actividades que generen algún tipo de conflicto (ya sea interno o externo) a la hora de trabajar en equipo, en donde se evidencian aspectos negativos o positivos a la hora de establecer los grupos de trabajo escogidos por los docentes en formación.
- 1.2.2. Recolectar la información proporcionada en las actividades como conductas, comportamientos o acciones por parte de los estudiantes cuando se les ha impuesto un grupo de trabajo.
 - 1.2.2.1. Analizar estos datos arrojados en la actividad inicial que servirán como base en la implementación y organización de grupos de las siguientes actividades.
 - 1.2.2.2. Conocer las distintas conductas de los alumnos que servirán para hacer contraste a la hora de finalizar esta implementación: aspectos que cambiaron o que siguieron igual.

Unidad 2. *Coope-comunidad: el arte de cooperar*: Plantear actividades en donde los alumnos de grado 603 planteen incógnitas y nuevos sentires a la hora de trabajar en grupo.

2. Entendiendo la lógica de la cooperación:

- 2.1. Plantear actividades en donde el alumnado se cuestione, genere incógnitas y nuevos sentires a la hora de trabajar en equipo.
 - 2.1.1. Organizar los grupos de trabajo de manera en que los estudiantes puedan sentir algo de incomodidad e inconformidad por no realizar las actividades con las personas más allegadas a ellos.
 - 2.1.2. Realizar ejercicios donde se evidencien las distintas habilidades sociales (como la participación, el liderazgo, el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la empatía, entre otros).
 - 2.1.2.1. Conocer de manera individual las distintas fortalezas y habilidades de los estudiantes durante la ejecución de las clases y cómo esto puede ayudar de manera significativa en las próximas construcciones de grupos de trabajo.
- 2.2. Analizar los comportamientos de manera individual y cómo están inmersos en contextos de trabajo colaborativo.
 - 2.2.1. Reorganizar los grupos de trabajo por medio de este análisis individual para el planteamiento de las siguientes sesiones.

- 2.2.2. Dar introducción a la unidad de trabajo externo y cómo el trabajo en equipo tendrá variaciones.
3. Aplicando la lógica de la cooperación:
 - 3.1. Analizar comportamientos y conductas referentes a las distintas modificaciones en los grupos de trabajo, proporciones, organización por diferentes habilidades y de lo que entienden por cooperación.
 - 3.1.1. Comprender cómo los distintos desafíos físicos cooperativos y sus modificaciones generan diferentes o nuevas conductas a partir de los distintos juegos.
 - 3.1.2. Reconocer la importancia del juego cooperativo como promotor de lógica de cooperación.
 - 3.1.2.1. Ayudar a una mejor comprensión de la cooperación por medio de explicaciones durante las distintas actividades.
 - 3.2. Reconocer cómo aspectos que se evidencian en lo colectivo generan una transformación tanto social como individual en los alumnos.
 - 3.2.1. Generar un pensamiento distinto en los alumnos respecto al trabajo en equipo, en donde no se trata de superar a los compañeros, sino de alcanzar logros con ellos; acá no se juega unos contra otros, sino unos con otros.
 - 3.2.2. Construir un concepto distinto de la cooperación en los alumnos de grado Sexto.
4. Aprendiendo a través de la cooperación:
 - 4.1. Destacar aspectos individuales desde la aplicación del Aprendizaje Cooperativo por medio del Enfoque de la Coopedagogía Motriz en relación con las habilidades sociales, el juego cooperativo y aspectos del diario vivir.
 - 4.1.1. Analizar las distintas comprensiones del aprendizaje cooperativo y su importancia en las clases de Educación Física.
 - 4.1.2. Mencionar distintas vivencias y aprendizajes desde la implementación de este trabajo.
 - 4.1.2.1. Conocer los distintos aprendizajes evidenciados a partir de los diferentes trabajos en grupo.
 - 4.2. Organizar diferentes dinámicas en donde se pongan a prueba los diferentes conocimientos adquiridos durante la clase de Educación Física.

- 4.2.1. Entender que la Educación Física aporta más allá de aspectos físicos, aspectos cognitivos y sociales.
- 4.2.2. Plantear diferentes interrogantes de manera grupal en donde se evidencie la resolución de problemas por medio de la cooperación.
 - 4.2.2.1. Generar problemas en donde las distintas habilidades individuales permitan cumplir los objetivos en común del grupo de trabajo.

Unidad 3. *Coo-rrespondiente: liderazgo y autonomía:* Plantear espacios flexibles, en donde los alumnos puedan decidir sus propias reglas de juego sin afectar a su entorno, desde un trabajo guiado por el docente.

5. Aprendizaje Autónomo:

- 5.1. Generar más libertades a la hora de toma de decisiones por parte de los alumnos.
 - 5.1.1. Permitir que los alumnos organicen sus propios grupos de trabajo, entendiendo que se han mejorado lazos de amistad o han disminuido ciertas rivalidades.
 - 5.1.2. Plantear espacios flexibles donde los alumnos puedan decidir sus propias reglas de juegos sin afectar a su entorno.
- 5.2. Plantear diferentes problemáticas en donde el alumnado tomará distintas alternativas de soluciones, la intención de este trabajo es que se apliquen todos los conceptos sobre la cooperación y cómo esto puede permitir un avance como sociedad.
 - 5.2.1. Acceder a que los grupos de trabajo escojan cómo quieren trabajar, respetando siempre la palabra de todos los integrantes del grupo y su integridad.
 - 5.2.2. Analizar las distintas conductas y acciones de los alumnos a la hora de darles ese poder que los llevará a cumplir todos los objetivos propuestos por las distintas actividades.
 - 5.2.2.1. Entender que no todos los alumnos tienen rasgos de líderes, y que en esta parte del camino aquellos que sienten que pueden liderar tendrán la libertad de hacerlo, sin hacer menos al de al lado, delegando tareas y dándoles un papel importante a todos los participantes del grupo, destacando sus cualidades y aspectos positivos.

5.2.3. Transferir 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 para que asuman las consecuencias de estas.

Ilustración 1: Diseño curricular, Unidad 1

Diseño curricular implementación				
Pasos de la Coopdagogia Motriz	Unidades didácticas de Trabajo y sus objetivos	Nº	Sesiones de clase	Proposito
Conflicto	Coope-acuerdos: juego, conflicto y solución Identificar comportamientos, conductas y acciones desde la individualidad en los alumnos de grado 603 y cómo estos pueden tener afectaciones o aspectos positivos a la hora de trabajar en equipo.	1	Soy Yo y Son Ellos reflexión /valorando lo bueno y malo	Promover la autorresponsabilidad en el trabajo grupal, promoviendo la reflexión sobre el papel que cada estudiante juega en las dinámicas de grupo y cómo sus acciones pueden influir en la experiencia colectiva.
		2	Conflicto, Jugando a entender	Competencia
				Promover una competencia buena y sana sin faltarle al respeto a ningún integrante para poder llegar al objetivo con éxito.
				Cooperación
		3	La búsqueda del consenso Conflicto	Promover la confianza entre compañeros de clase, valorando lo bueno y lo malo tanto personal como grupal.
				Cooperación
				Reflexionar sobre cómo, se puede propiciar la búsqueda del consenso como una estrategia educativa que favorece la resolución pacífica de desacuerdos, el fortalecimiento del diálogo y la construcción colectiva de acuerdos en situaciones de interacción motriz por medio de objetivos en común.
		4	Toma de decisiones y confianza mutua	Competencia
				Promover un ser que maneje estrés, presión y un espacio ameno de respeto, escucha, confianza en sí mismo y el otro.
				Cooperación
		Promover una participación activa logrando la unión, la entrega de cada sujeto y la trasmisión de aprendizajes y		

Nota: Unidad 1, propuesta desde el paso 1 de la Coopdagogia Motriz con sus respectivas sesiones y propósitos de clases.

Ilustración 2: Diseño Curricular: Unidad 2

<p>Entendiendo la lógica de la cooperación Aplicando la lógica de la cooperación Aprendiendo a través de la cooperación</p>	<p>Coope-comunidad: el arte de cooperar</p> <p>Plantear actividades en donde los alumnos de grado 603 se cuestionen y generen incógnitas y nuevos sentires a la hora de trabajar en grupo.</p>	5	<p>Jugando a conectar: escucho, expreso y co creo / Colaborar para Ganar: El Balón Encantado (EAA Lógica de la cooperación)</p>	<p>Cooperación</p> <p>Explorar cómo, a través de los diferentes juegos se pueden potenciar procesos de escucha activa, expresión auténtica y co-creación colectiva, favoreciendo vínculos empáticos y aprendizajes colaborativos en contextos educativos motrices.</p>
				<p>Competencia</p> <p>Promover la confianza entre compañeros de clase, valorando lo bueno y lo malo tanto personal como grupal.</p> <p>Promover una competencia buena y sana sin faltarle al respeto a ningún integrante para poder llegar al objetivo con éxito.</p>
				<p>Cooperación</p> <p>Promover el reconocimiento del otro, lo otro y de uno mismo a través del movimiento, transitando desde la comprensión mutua, con el fin de fortalecer la empatía, la conexión corporal y la construcción conjunta de experiencias significativas en la clase de Educación Física.</p>
		6	<p>Somos uno: un viaje al reconocimiento en el movimiento (EAA Lógica de la cooperación)</p>	<p>Competencia</p> <p>Fomentar la cooperación, la agilidad y la velocidad de los estudiantes por medio del juego de competencia argolla india</p>
				<p>Cooperación</p> <p>fomentar el trabajo en equipo, la coordinación motora y la resolución de problemas a través de una serie de desafíos físicos. Los participantes deberán colaborar y apoyarse mutuamente para superar cada estación, entendiendo que el éxito individual es parte del logro colectivo.</p>
				<p>Cooperación</p> <p>fomentar la colaboración, la creatividad y la comunicación en el desarrollo de una estrategia grupal. Se busca que los equipos trabajen juntos para resolver un desafío complejo, donde la planificación y la ejecución precisa son esenciales para el éxito.</p>
		7	<p>Trabajo en grupo, resolución de problemas, toma de decisiones (EAA Lógica de la cooperación)</p> <p>Carrera de relevos por grupos</p> <p>Colaborar piensa ejecuta</p>	<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar la colaboración, la creatividad y la comunicación en el desarrollo de una estrategia grupal. Se busca que los equipos trabajen juntos para resolver un desafío complejo, donde la planificación y la ejecución precisa son esenciales para el éxito.</p>
				<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación, mediante una dinámica</p>
		8	<p>Trabajo en grupo, resolución de problemas, toma de decisiones (EAA Lógica de la cooperación)</p> <p>COLABORAR PIENSA EJECUTA</p>	<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación, mediante una dinámica</p>
				<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación, mediante una dinámica</p>
		9	<p>Trabajo en grupo, resolución de problemas, toma de decisiones (EAA Lógica de la cooperación)</p>	<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación, mediante una dinámica</p>
				<p>COO - PETENCIA</p> <p>Fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación, mediante una dinámica</p>

Nota: Unidad propuesta bajos los pasos 2, 3 y 4 de la Coopedagogía Motriz con sus sesiones y propósitos de clase.

Ilustración 3; Diseño Curricular: Unidad 3

Apre nizado autonomo	Coo-rrespondiente: liderazgo y autonomia	Plantear espacios flexibles, en donde los alumnos puedan decidir sus propias reglas de juego sin afectar a su entorno, desde un trabajo guiado por el docente.	11	Juegos cooperativos integradores: Jugando a ser: del proposito a la acción consciente	COO - PETENCIA y AUTONOMIA Fortalecer la corresponsabilidad y la responsabilidad individual a través de una dinámica cooperativa que requiera coordinación, comunicación y precisión conjunta, donde cada estudiante asuma un rol activo para lograr el objetivo común.
			12	Juegos cooperativos integradores: Liderazgo y autogestión	COO - PETENCIA Y AUTONOMIA Promover la toma de iniciativas y resolución colectiva mediante una actividad de reflexión y trabajo en equipo que fomente la valoración de los compañeros, la comunicación asertiva y el liderazgo colaborativo, con el docente como facilitador del proceso de diálogo y cooperación para alcanzar metas compartidas.

Nota: Se plantea la Unidad 3 desde el último paso de la Coopedagogía Motriz con sus sesiones y propósitos de clase.

Evaluación

El proceso de evaluación es uno de los más importantes en la educación, tiene muchos significados, se puede entender cómo medir o calificar, traducido en una nota, comprendida como algo tangible de la certificación de lo aprendido por el estudiantado; pero, también es valorar y entender el camino por el que el alumno pasa para aprender los temas abordados en clase, evidenciando así los logros de los objetivos o propósitos educativos estructurados por el profesor, demostrando la mejora o el desarrollo de la persona. Por otro lado, la evaluación permite el análisis y la reflexión al docente respecto a si sus planteamientos y estructura curricular fueron efectivos, reforzando o replanteando la metodología y/o las estrategias pedagógicas.

Cabe aclarar que este proceso de evaluación es continuo, deben considerarse tanto los estudiantes como los docentes, por ello, se valora en primer lugar la reflexión constante sobre la práctica educativa reconociendo al docente como un agente activo y crítico, capaz de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y contextos específicos del grupo. Esta flexibilidad y capacidad de adaptación permiten que el currículo se entienda como un proceso dinámico, abierto y situado, tal como lo propone el enfoque práctico de Shirley Grundy.

En cuanto a la evaluación del currículo es fundamental integrarle con los aportes de la Coopedagogía motriz la cual enfatiza el aprendizaje cooperativo a través de la experiencia motriz. En este enfoque, el movimiento no se concibe únicamente como un fin en sí mismo, sino como un medio para potenciar la interacción social, la comunicación y la cooperación entre los estudiantes. Esto enriquece la práctica educativa al incorporar valores y habilidades sociales que fortalecen tanto el aprendizaje colectivo como la convivencia en el aula.

En el marco de este proyecto, la evaluación se orienta principalmente a través de la autoevaluación y la coevaluación, métodos que se alinean con los principios de la Coopedagogía Motriz y el AC. Este tipo de evaluación no se limita a medir los resultados finales, sino que hace énfasis en el proceso que pasa el estudiantado para alcanzar los objetivos propuestos, valorando cada paso como parte esencial del aprendizaje. En este sentido, se entiende que la evaluación no es únicamente una herramienta para calificar, sino una oportunidad para reflexionar, valorar lo aprendido y fortalecer la enseñanza impartida por el docente. Desde esta perspectiva, la evaluación va más allá de los aspectos físicos o técnicos del movimiento. Se busca valorar aspectos como el aprendizaje autónomo y significativo, la participación activa, la comunicación asertiva, la

solidaridad, la toma de decisiones y la cooperación, todos ellos fundamentales en la formación de un ser Coo-rrespondiente.

Por ello, se pretende evaluar a través de la autoevaluación, entendida no como una simple auto calificación que suele interpretarse como la nota que el estudiante se coloca a sí mismo, sino como un proceso de reflexión crítica y de análisis personal sobre la práctica educativa vivida. Para tener más claridad con este concepto, García Carillo dice que “la autoevaluación trae consigo mejoras en el aprendizaje y ante todo favorece la participación activa de los estudiantes y propicia la reflexión, la actitud crítica, el autogobierno, el sentido de responsabilidad, respeto y confianza” (2016, p. 34) Esta evaluación puede realizarse tanto de forma oral como escrita, y debe construir un espacio de diálogo y negociación con el docente. Lo más valioso de este proceso es que no se limita a la calificación numérica, sino que fomenta una comprensión profunda del propio aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo de estudiantes más conscientes, responsables y comprometidos con su formación.

Análisis de la experiencia de Implementación

A lo largo de la implementación del PCP, que inició el 25 de febrero y terminó el 30 de octubre del 2025, surgieron muchos aprendizajes, experiencias, retos, logros, risas y muchos sentimientos encontrados por parte de los estudiantes como de los docentes en formación. El proceso permitió una reflexión constante tanto de lo planeado como de lo ejecutado, pero, más aún, se logra evidenciar cambios de comportamientos y conductas en la mayoría de los estudiantes de grado 603 en relación con la participación en clase ya que muestran una mejor integración entre ellos y una buena aceptación del trabajo en grupo. Esto refleja el manejo de las habilidades sociales trabajadas como la buena comunicación, el respeto, la solidaridad, la empatía, la toma de decisiones y la participación.

Como se explica en el apartado de diseño curricular, en el cual se da claridad acerca de la ruta metodológica del PCP, se trabajó a partir de tres 3 Unidades temáticas las cuales permitieron la organización didáctica en las que fueron integrados los cinco 5 pasos del enfoque de la Coopedagogía Motriz de Velázquez Callado. Por ello, este análisis se plantea en el orden cronológico del desarrollo de las sesiones con base en la información recolectada por medio de los instrumentos utilizados, a saber, diarios de campos, audios, videos y fotos, los cuales posibilitaron la comprensión de la experiencia.

La primera Unidad de trabajo, titulada *Coope-acuerdos: juego conflicto y solución*, se realizaron cuatro sesiones de clase, cada una de dos horas. En la primera sesión, que se realizó en el aula de clase, los estudiantes realizaron un cuadernillo de percepciones y en él contestaron siete preguntas las cuales fueron: 1) ¿Qué entienden por trabajo cooperativo? 2) ¿Les gusta trabajar en grupo? 3) ¿Qué sensaciones le genera la persona del grupo con la que no le gusta trabajar? 4) ¿Qué sensaciones le genera la persona del grupo con la que sí le gusta trabajar? 5) ¿Por qué considera que a los demás compañeros de clase sí les gusta trabajar con usted? 6) ¿Por qué considera que a los demás compañeros no les gusta trabajar con usted? 7) ¿Qué considera que puede aportar usted a la hora de trabajar en grupo?

La intención inicial fue tener una percepción escrita del pensamiento de cada estudiante y, a su vez, ver la validación entre los alumnos reconociendo lo bueno y malo de cada integrante al momento de trabajar en grupo. Esto permitió una contextualización de lo que percibían de la cooperación y del trabajo en grupo resaltando el hecho de que, en su trayectoria académica, están

apenas iniciando a conocer nuevos saberes, construyendo diferentes definiciones de los distintos conceptos, asociando el trabajo cooperativo con el trabajo en equipo y con los deportes (en especial el fútbol y el microfútbol) o con al juego, así como con aspecto académicos dentro del aula.

Ahora, en el análisis de las respuestas de los estudiantes sobre el interrogante número 1, *¿Qué entienden por trabajo cooperativo?*, se puede evidenciar una percepción inicial del trabajo cooperativo asociándolo principalmente con el trabajo en equipo y la ayuda mutua. La mayoría del grupo concibe la cooperación como una práctica de colaborar, apoyar y compartir responsabilidades con los compañeros para lograr objetivos en común. Por otro lado, emergen valores como el respeto, la empatía, la comunicación y la paciencia los cuales reflejan que están presentes en su percepción, algunos estudiantes relacionan la cooperación con actividades deportivas lo que indica que su experiencia de su diario vivir sirve como referente para comprender este tipo de trabajo. En conjunto, las respuestas muestran que, la percepción se encuentra en un nivel práctico, vivencial y escolar.

Por su parte, en el análisis a las respuestas del interrogante 2, *¿Le gusta trabajar en grupo? ¿sí, no, por qué?*, se evidencia que 27 de los estudiantes disfrutaban trabajar en grupo destacando principalmente la cooperación, la ayuda mutua, la diversión y la facilidad para cumplir las tareas como aspectos positivos. Además, 8 estudiantes presentan la postura de que no les gusta, condicionando su agrado al tipo de compañeros, es decir, a los amigos o a la dinámica grupal con que se trabaje. En general, se observa que los estudiantes valoran el trabajo cooperativo no solo como una estrategia académica, sino también como un espacio de convivencia, juego, deporte y afecto en el que evidencian aprendizaje compartido; sin embargo, una de las dificultades que hacen que no les guste trabajar en grupos es la falta de compromiso, de responsabilidad, de comunicación y la falta de respeto que a veces se presenta entre ellos.

Al analizar las respuestas de los estudiantes frente a los demás interrogantes del Cuadernillo, se logra evidenciar una amplia diversidad en sus percepciones y emociones al momento de trabajar en grupo. En cuanto a las sensaciones que les genera trabajar con compañeros que no les gusta compartir, predominan expresiones negativas tales como “fastidio, rabia, estrés, enojo, incomodidad y pereza”, de modo que los motivos más frecuentes refieren a compañeros que: “no trabajan, son desordenados, distraídos, mandones o conflictivos”. Algunos estudiantes en sus respuestas manifiestan emociones intensas como: “ganas de pegarle o de vomitar” lo cual refleja la presencia de tensiones y dificultades en la convivencia grupal.

Por otro lado, las respuestas sobre las sensaciones que le genera trabajar con compañeros con los que sí disfrutan trabajar reflejaron emociones positivas como: “felicidad, tranquilidad, alegría, confianza y comodidad”. Los estudiantes en sus respuestas valoran de sus demás compañeros aspectos como los siguientes: “la colaboración, responsabilidad, empatía y buen humor”, destacando la importancia del trabajo en grupo basado en la ayuda mutua y el respeto. En relación con las razones por las cuales consideran que a los demás compañeros les gusta trabajar con ellos, la mayoría se perciben como: “colaboradores, responsables, aportadores de ideas y materiales, respetuosos y con buena disposición”. Algunos de ellos destacan cualidades personales como: “ser amables, graciosos, rápidos o buenos en los ejercicios físicos”. No obstante, al momento de preguntarles sobre por qué creen que a otros compañeros no les gusta trabajar con ellos, varios reconocen aspectos negativos autocríticos como: “ser distraídos, callados, enojones, bromistas, groseros o tercos”, lo cual muestra cierta capacidad de autorreflexión sobre su comportamiento y trabajo dentro del grupo.

Para finalizar, al responder sobre lo que pueden aportar al trabajo en grupo, los estudiantes mencionan elementos tanto prácticos como actitudinales tales como: “materiales, ideas, velocidad, creatividad, buena letra, responsabilidad y energía”. Muchos expresaron el deseo de contribuir al logro de los objetivos comunes, mostrando así una comprensión del valor de la cooperación y del aporte individual dentro del colectivo; sin embargo, resalta el gran conflicto de convivencia y dificultades en comportamiento y comunicación, aspectos que requieren fortalecimiento desde la pedagogía de la cooperación y el desarrollo habilidades sociales.

Toda esta información permitió fortalecer las actividades y la metodología a estructurar para las sesiones de implementación, nos permitió conocer con qué compañeros no les gusta trabajar y con cuáles sí. De este modo, cada sesión de esta Unidad se abordó bajo dos momentos: uno en relación con la competencia y el otro con la cooperación, lo que permitió generar conflicto en los estudiantes a través del juego y a partir de grupos de trabajo de 9 integrantes, los cuales no podían ser sus amigos, sino que debían ser compañeros con los que casi no interactuaban.

En la segunda sesión, en el momento de competencia, se realizó el juego llamado *Robo del tesoro*; cada grupo tenía que participar generando diversas estrategias y el objetivo fue promover la sana competencia por medio del juego para fortalecer el respeto mutuo. En la actividad se evidenciaron conflictos entre grupos e incluso internamente en cada grupo, resaltando comentarios como “usted es tramposo”. Al ser la primera actividad en grupos a sabiendas de que no estaban

acostumbrados a trabajar de esta forma, además de que no solían interactuar mucho entre ellos, se evidencia su disgusto por las malas caras y algunos malos comportamientos.

Nos generó curiosidad desde esta sesión (y en las siguientes) que a medida en que la actividad avanzaba muchos se empezaban a animar entre ellos, unos más que otros, logrando un cambio en el ánimo y comportamiento de muchos estudiantes. Claramente, al ser competencia, salía un grupo ganador lo cual generaba que muchos alumnos terminarían molestos por no ganar. Entendíamos que esa sensación de perder trascendía a comentarios como “es que tenía un grupo muy malo, por eso perdí”, pero, a la vez, se permitió que entre ellos empezaran a generar lazos ya sea para ir en contra de otros grupos o de los mismos docentes en formación o, en algunos casos, con el efecto contrario, manteniendo el discurso del porqué no les gusta trabajar en grupo o con personas que no fueran sus amigos.

Al momento de pasar a lo cooperativo, quisimos realizar la actividad llamada *Entrega tu confianza y tu secreto más grande*; en esta se evidenció que muchos entregaron ese secreto a la persona que más confianza les generaba y, sin embargo, algunos no sabían qué hacer ya que tenían varios amigos y no querían hacer sentir mal a nadie. Por ello, al decirles que el segundo objeto era para otra persona, encontramos que se les dificultó la toma de decisiones: cuando entregaban ese objeto muchos quedaron sorprendidos al recibirlo, generando nuevas relaciones entre los mismos estudiantes con personas que tal vez creyeron que nunca iban a trabajar. Este paso fue fundamental, principalmente, porque nos permitió organizar una actividad en pares a partir de los resultados de aquella entrega de objetos. La intención fue generarles conflictos internos para que permitieran romper esas barreras que se tienen hacia otros compañeros, así que muchos alumnos no quedaron a gusto con la pareja que le correspondió trabajar.

La actividad iba bien, pero, al ser una de las primeras sesiones, por nuestra inexperiencia, el tiempo nos jugó una mala pasada, de modo que terminamos haciendo una reflexión sobre cómo hacemos las cosas y cómo las transmitimos logrando así entender que es importante saber cómo manejar el tiempo, respetando lo designado para las sesiones y los espacios de reflexión. En la sesión tres, se continuó con la generación de confianza a partir del ejercicio en pares y luego se dio paso al momento de competencia haciendo uso del juego captura a la bandera con una serie de variantes con el fin de obtener una participación del grupo. Se formaron cuatro grupos de manera que quedaran mezclados todos, se jugó un *todos contra todos*: mientras dos grupos jugaban los dos que quedaron afuera tomaban el rol de jueces ayudando a verificar las reglas.

En esta actividad se vio el trabajo más colectivo en el que salieron a flote las estrategias de juego, todo esto en pro de que llegaran a la búsqueda del consenso como grupo y buscando una resolución de conflicto pacífica junto con la búsqueda de objetivos en común. Al ser competencia, empieza a notarse una serie de emociones, aumento de la energía, el mal trato hacía los demás, los comportamientos y comportamientos similares, pero algo que marcó la diferencia fue que, si se daban las indicaciones y las reglas correctamente, los estudiantes las apropiaban y lo hacían de la mejor manera llevando al juego y a la misma competencia a desenvolverse con éxito. Así las cosas, cuando inició el juego tocó parar muchas veces para fortalecer las reglas, pero esto fue clave para que las entendieran mejor. De este modo, aunque se veía la frustración que tenían por no poder jugar sin parar, entendieron la importancia de estas pausas. Asimismo, se vio la rivalidad y el conflicto entre algunos compañeros y grupos los cual se manifestaba con comentarios como: “nos robaron, nos hicieron trampa, no siguen las reglas, el profe cambió las reglas para ellos”, por lo cual tomamos nota para trabajar esto más adelante.

En la cuarta sesión –última de la primera Unidad–, los estudiantes pensaban que se iban a organizar los grupos como la primera y se acomodaron de tal manera para quedar con sus amigos, pero lo que no sabían es que en cada sesión la designación de grupos variaba, por lo cual, al organizarlos de otra forma, quedaron molestos. Por eso, ya que se les había pedido que organizaran grupos de cuatro personas a su gusto y que luego realizaran una hilera en la mitad de la cancha, empezamos a separarlos uno por uno, dejando cuatro grupos de 9 integrantes con personas que no habían escogido. Así, repitiendo en voz alta expresiones como “entonces para qué nos hicieron hacer el grupo primero si ustedes nos iban a cambiar” y “qué equipo tan malo”, a medida que iba avanzando la sesión, empezaban a participar de la actividad y se les olvidaba esa molestia, les cambiaban sus expresiones y comportamientos, cosa que para nosotros fue importante ya que entendíamos que empezaban a reconocer el problema y a adaptarse permitiendo que mejorara un poco la escucha activa y la relación con algunos integrantes.

El trabajo fue: el grupo que lograra encestar más balones en el aro de baloncesto se llevaba el punto, esto con unas series de reglas y modificaciones. Una de ellas fue que todos los integrantes debían participar y cada uno tenía dos intentos. En un grupo se logró evidenciar que había mucho apoyo hacia sus compañeros, se animaban y generaban confianza; se escucharon comentarios como “vamos, sí se puede”, “si perdemos no pasa nada”, “calmado”, “tú puedes”, “no pasa nada, vamos” y “hágale rápido”, entre otros. Así mismo, se escucharon comentarios en grupos mientras

cuadraban la estrategia como “quieran o no quieran todos vamos a pasar”, “ella de primeras que entrena baloncesto”, “háglele usted de primeras para que practique”, “lance de primeras usted que casi no puede y nosotros recuperamos el punto”. Con esto se logró ver un buen trabajo en algunos grupos aprovechando los tiempo para hablar entre ellos, cuadrar estrategias y organizarse para cumplir con éxito el objetivo en común mientras en otros solo hablaba un integrante y los demás se quedaban callados, sin plantear estrategias o sin escuchar lo que los otros querían decir.

En el curso de 603 se cuenta con un estudiante de inclusión, en el proceso de observaciones evidenciamos que lo excluían mucho, no les gustaba trabajar con él, sin embargo, en esta actividad fue el estudiante que más *barra* recibió y fue el integrante que más cestas realizó, tanto así que cada vez que pasaba su grupo lo aplaudía; él salió muy feliz de esa sesión. Pero, por otro lado, están los que no les gusta perder y solo buscan la forma de culpar a todo el mundo por su derrota; a algunos se escuchaba comentar “esos árbitros están comprados”, por ejemplo, y escuchar esto nos generó la idea de que realmente no querían trabajar juntos, cosa evidente en la actividad ya que no se hablaban y, en cambio, peleaban. Aunque, como se juntaron para decir que los árbitros estaban comprados y se unieron para hacer cuentas valorando cada cesta que hicieron y decirse entre ellos que lo estaban haciendo muy bien que fuimos nosotros que los “robamos”, sin duda hubo también trabajo en grupo. Este no era el propósito de la clase, pero existe una conformación grupal al final, algo inesperada pero que es parte de todo este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, estaban los que decían “no, está bien porque no seguimos las reglas que nos dijeron”. Así que, en su mayoría, intentaron trabajar con su grupo dándole solución al problema, aportando estrategias, escuchando y respetando la opinión de los demás, demostrando la importancia del porqué se debe aprender a trabajar en cooperación, respetando la opinión y el pensamiento del compañero. De este modo, para realizar una articulación entre la Unidad Uno y la Unidad Dos, se realiza un espacio de reflexión y análisis de lo vivido en esas cuatro sesiones, dando un cierre desde los aportes de los estudiantes y abriendo paso a la segunda Unidad Didáctica de trabajo titulada *Coope-comunidad: el arte de cooperar*, en la que están inmersos tres pasos de la Coopedagogía Motriz: (i) entendiendo la lógica de la cooperación, (ii) aplicando la lógica de la cooperación y (iii) aprendiendo mediante la cooperación. Por ello, esta Unidad contaba con cinco sesiones de dos horas de trabajo cada una.

En la primera sesión de esta Unidad, es decir, la intervención número 5, se organizaron los grupos de trabajo cooperativo formal que iban a estar presentes a lo largo de la unidad. La

designación de grupos empezó con cuatro líderes voluntarios a quienes se le dio una serie de instrucciones para construir sus grupos de trabajo, las cuales fueron: debe escoger cuatro integrantes de su grupo con los que casi no interactúa, dos hombres y dos mujeres. Fue impactante para ellos ya que no podían escoger a sus amigos, y existía la posibilidad de que quedaran en otros grupos, así que se le veía con cara de angustia y tristeza, se hacían miradas entre los compañeros e incluso burlas. La elección fue de manera secuencial: un representante escogía un integrante y pasaba el siguiente, así, hasta completar los primeros cuatro de cada grupo; luego debían escoger otros cuatro que ya fueran las personas con las que más interactuaban día a día siguiendo al anterior paso, es decir, seleccionando a dos hombres y a dos mujeres para tener grupos heterogéneos. Se les explicó que estos grupos se mantendrían por las cinco sesiones de la Unidad.

Una parte de la sesión estaba planteada para que los estudiantes organizarán los grupos, se conocieran, usaran su creatividad y diseñaran una estrategia, así como para darle un nombre y un grito al grupo, lo cual nos permitió analizar qué grupos encontraron afinidad entre los integrantes y quienes solo se sentaron y no quisieron dialogar con sus compañeros. Solo hasta cuando uno de los profesores pasaba cerca a ellos, se activaban, era como si estuvieran obligados a realizar la actividad. Después de un tiempo destinado a esta organización, salieron cuatro grupos llamados de la siguiente manera:

1. Águilas Doradas: con 10 integrantes.
2. Dorilocos: con 10 integrantes.
3. Dinamita: con 11 integrantes.
4. Los J-H: con 10 integrantes.

Luego de tener esta primera parte lista, se dio paso a la actividad cooperativa denominada *colaborar para ganar: el balón encantado*. En esta actividad los estudiantes tenían un objetivo en común el cual era pasar el balón de un punto A hacia un punto B sin usar las manos. Todos debían tocar el balón y participar del juego. Se dio tiempo para cuadrar estrategias y buscar solucionar dicho problema y, claramente, practicar para luego ejecutar delante de los demás grupos.

Se empezaron a evidenciar conflictos internamente en cada grupo, se escucharon comentarios como “es que no me entiendo con él” o “no quiero trabajar con ellos”. A medida que la actividad avanzaba se empezaba a ver un poco más comunicación, se observó que en algunos grupos manejan el tema de votaciones para una decisión específica grupal. Por otro lado, al

momento de realizar la estrategia, se escucharon comentarios de algunos estudiantes como: “Si perdemos o nos equivocamos no pasa nada, nos levantamos y seguimos, no nos vamos a tratar mal entre nosotros”, así que se evidenció, en la gran mayoría de los grupos, el aprovechamiento del tiempo, la buena comunicación, la creatividad, la solución de problemas y la toma de decisiones, entre otras cosas. En la ejecución de la actividad se reflejó el buen trabajo de todos los grupos, se llegaron a muchas soluciones teniendo en cuenta que fue el mismo problema para todos, con las mismas condiciones tanto de tiempo como de materiales e indicaciones y reglas.

En esta sesión se evidenció algo muy interesante que llamó mucho nuestra atención: el grupo Águilas Doradas fue uno de los que realizó todo de buena manera, desde su organización y su forma de comunicarse entre sí, pasando por la práctica de la técnica, que hicieron muchas veces, hasta la preocupación por cada uno de sus integrantes, buscaron la manera para que a todos se les facilitara el trabajo y no se les complicara hacer la actividad de modo que lo resaltamos como una cosa muy valiosa ya que todos los integrantes tienen habilidades diferentes que fortalecen las del grupo. En este estaba un estudiante de inclusión (alumno 26) e hicieron lo posible para que a este estudiante le quedará fácil participar y así lograr el objetivo de modo que el grupo, al momento de ejecutar la actividad, en el último momento cambiaron la técnica manifestando que no todos la pudieron hacer y eso llevó a lograrla en un mayor tiempo lo cual les hizo sentir mal, en especial a la representante, quien en medio de lágrimas contaban que todo lo hicieron para que todos participaran y que le dolía haber sido el grupo con más tiempo de ejecución.

Nos permitió entender que, para este grupo, la participación de todos era fundamental, que no estaban buscando ganar por encima de todo y de todos, sino que querían seguir las instrucciones que se les había planteado al inicio, por lo cual hablamos con ellos felicitándolos por el proceso que realizaron para llegar al objetivo en común. Resaltando que eso es lo que se buscaba con estas actividades y con nuestro proyecto, el cual es hacer justamente lo que el grupo había realizado y pensar tanto en uno como en los demás integrantes del grupo, logrando así la participación de todos, les ayudamos con la charla a reconocer el buen trabajo para que se fueran con una sonrisa y con más claridad acerca de lo que habían acabado de hacer y, así, comprender mejor lo que se pretendía para las próximas actividades.

En cuanto a la sesión número seis denominada *Somos uno: un viaje al reconocimiento en el movimiento*, la actividad fue el juego de la argolla india, la cual se realizó con el propósito de fortalecer el reconocimiento del otro y de lo otro a través del movimiento. Se realizó la explicación

de las reglas del juego, todo esto por medio de un paso a paso. En el primer momento empezamos con pelotas a lanzar y atrapar, luego de ello se pasó a la familiarización de la argolla y, para finalizar, se jugó un *todos contra todos*. En este proceso se pudo evidenciar que ya los grupos de trabajo aprovechan más los tiempos para organizar tanto estrategias como ideas y técnicas. Por otro lado, se evidenció que entre los integrantes se ayudan y se comparten saberes, esto en relación con el atrapar la argolla, ya que a muchos estudiantes se les dificulta tanto atraparla como lanzarla. Notamos comentarios entre ellos como: “tirela con fuerza”, pero, durante ese proceso, entre los mismos estudiantes se destacó el papel de cada uno como actor principal de su aprendizaje utilizando las herramientas que la cooperación les brinda.

En cuanto a la ejecución del juego, se demostró que muchos no seguían aún las indicaciones que su mismo grupo les daba y, por ende, las reglas establecidas del mismo juego al punto de que, en muchos momentos, tocaba parar el juego para aclarar las reglas y así poder dar continuidad. Al ver que pasó muchas veces, al final de la actividad la gran mayoría entendía las reglas y las seguían por lo que ya no se escuchaban peleas, sino, al contrario, se vio orden y respeto por los roles que el mismo grupo había asignado.

En cuanto al segundo momento de cooperación, se realizó la actividad del *nudo humano* la cual funcionaba así: tenían que tomarse de las manos de manera que quedaran enredados, luego de ello se debían desenredar sin soltarse de las manos. En esta parte de la actividad se evidencia que a muchos compañeros nos les gusta tomarse de las manos, demuestran incomodidad al hacerlo, pero al final se logró, después de varias explicaciones y charlas con los grupos, de modo que se soluciona esta actividad muy rápido demostrando que la comunicación es un factor fundamental para lograr el trabajo cooperativo. En cuanto a la ejecución metodológica, nosotros habíamos planteado en el plan de la sesión unas reglas para exponerles, sin embargo, la actividad se realizó de manera amena, así que no fue necesario complejizar el ejercicio ya que la comunicación fue tan buena que no quisimos cambiarles nada.

Ahora bien, en cuanto a la sesión número siete en la que los temas principales a fortalecer y trabajar fueron: trabajo en grupo, resolución de problemas y toma de decisiones, el propósito de la sesión fue fomentar el trabajo en grupo, la coordinación y la resolución de problemas a través de una serie de desafíos físicos. En el primer momento de la sesión se realizó la competencia por medio de una carrera de relevos por grupos; se realizaron tres estaciones cada una con una acción diferente, al grupo se le explicó la actividad, se les dio tiempo a todos para que diseñarán

estrategias y se acomodarán de forma tal que ellos creyeran qué es lo mejor y también tuvieron tiempo de practicar los ejercicios al punto de que, en algunos casos, pudieron enseñarles a sus compañeros. Se explica la actividad y también los roles que iban a tener los grupos que no estaban haciendo el ejercicio, mientras esperaban su turno, ellos serían los jueces de la actividad, encargados de ver si hacían el ejercicio completo y si cumplían con los saltos, los aros y la suma de los balones que lograban pasar por el medio de los aros. Este papel permite reflejar el esfuerzo que hace cada estudiante para lograr las cosas y los objetivos en común.

Por otro lado, muchos de los alumnos del curso no sabían saltar lazo ni, mucho menos, hacer el “ocho” con el lazo, muy pocos estudiantes sabían hacerlo, cosa curiosa es que por cada grupo había mínimo dos integrantes que sí lo sabían hacer por lo que, a esos estudiantes se les dio la tarea de enseñarles y compartir su saber a sus demás compañeros. Este momento fue de gran impacto en la sesión porque muchos alumnos dijeron “yo no puedo hacer eso”, “yo no sé hacer eso”, “eso es muy difícil”, pero, al finalizar la sesión, todos estaban felices por lograr los saltos y lograr los objetivos en común como grupo. En el transcurso de la actividad se evidenció el gran apoyo y ánimo que se dan como curso, tanto al interior de sus grupos de trabajo como con los demás compañeros; se escuchaban comentarios como “vamos, tú puedes”, “hágale”, “intenta ponerlos más lejos”, “¡eso!” y “no se equivoque por hacerlo rápido”.

Por último, muchos de los estudiantes hacían sus tareas con mucha más energía y felices demostrando que disfrutaban lo que estaban haciendo, aunque, claro, no faltan los que hacen las cosas por hacerlas y que contagian de malestar a los que sí las están haciendo. En cuanto al proceso metodológico, funcionó ponerles tareas o roles a los estudiantes; es muy útil cuando son más de cuatro grupos y solo se cuenta con una cancha. El no dejarlos sin hacer nada evita conflictos y, al contrario, aporta en gran medida que todos estén concentrados en su tarea generando que el estudiante quiera entrar a hacer la actividad cuando le corresponda, evitando cometer errores que vio anteriormente y, así, lograr una mejor ejecución.

Durante la sesión ocho 8 de nuestra intervención se empezó, primero, con una retroalimentación sobre la actividad de la sesión anterior por medio de un interrogante realizado por los docentes en formación el cual fue: ¿Qué aprendieron y que consideran que deben mejorar como grupo? Se presentaron respuestas por integrantes de los cuatro grupos, las cuales permiten evidenciar aprendizajes y percepciones diferentes en cada uno de ellos.

Algunas de sus respuestas fueron: “Mejorar más el orden y no pelear tanto”, “Aprender a hacer el ocho y mejorar el salto”, “trabajar en equipo y ser honestos los unos a los otros”, “apoyarnos entre todos y darnos ánimos”, “ser obediente y aprender a escuchar a los demás”. Todas estas respuestas permiten hacer una interpretación de que los alumnos están haciendo procesos de reflexión interna, fortaleciendo tanto cosas individuales como grupales. Luego de este espacio se dio paso a la explicación de las reglas de la actividad, manifestándoles que las últimas sesiones se manejarían bajo puntos, explicando la cantidad de puntos que tendrían por participar, por cumplir las normas; también se explicó por qué se quitarían puntos teniendo en cuenta si incumplían las reglas, si usaban un vocabulario soez o si hacían trampa y demás.

El propósito de la sesión fue fomentar la colaboración, la creatividad, la comunicación y el desarrollo colectivo de una estrategia grupal. Por medio de un desafío físico cooperativo, el cual fue titulado *Transporte: colabora, piensa y ejecuta*, los estudiantes debían buscar una solución de manera creativa en la que hicieran uso de cuatro lazos y una colchoneta, con unas reglas puntuales: cada grupo debía buscar la manera de transportar a los integrantes del grupo hasta la mitad de la cancha sin que tocaran el suelo y solo haciendo uso de los materiales entregados.

Como análisis principal de esta sesión encontramos que a medida que pasaban las sesiones utilizaban mejor su tiempo para plantear estrategias. Se vio que el tiempo de trabajo en grupo antes de realizar la actividad fue óptimo, era notorio que todos querían participar porque daban ideas comunicándose de manera asertiva con sus compañeros; en ese proceso se escuchó este comentario “nos pusieron un reto muy difícil”, pero, al momento de la ejecución, se dio muestra del trabajo, de la buena comunicación, de la organización y de la planeación. Por otro lado, se pudieron ver peleas, problemas entre los integrantes de cada grupo y, sin embargo, la búsqueda de soluciones fue rápida y eficaz haciendo que ellos salieran de ese ambiente hostil que estaban creando para seguir practicando con la solución planteada por los estudiantes del grupo.

El problema fue igual para todos los grupos con las mismas condiciones, lo único que cambió fue las diferentes soluciones que surgieron, unas más efectivas que otras; cada grupo lograba el objetivo propuesto cumpliendo con la regla de que todos los integrantes participaran y, luego de ello, se dio paso a la asignación de puntos en donde el grupo debía tomar una decisión grupal: darle dos puntos positivos a otro grupo y un punto negativo, justificando el porqué de esta decisión. Cada representante frente a todos sus compañeros debía exponer su decisión por lo que el resultado quedó de la siguiente manera:

- Grupo Águilas Doradas: dos puntos positivos por buena comunicación, un punto negativo porque para el grupo ellos no se comunicaron y otro punto negativo porque se copiaron.
- Grupo Dinamita: dos puntos positivos por la estrategia, un punto negativo porque no participaron todos y otro punto negativo por mala finalización.
- Grupo JH: dos puntos positivos porque hicieron bien el juego.
- Grupo Dorilocos: dos puntos positivos por su buen trabajo.

Para finalizar, en la retroalimentación de la sesión, hablaron integrantes de los cuatro grupos y emergieron comentarios como: “Uniendo las cualidades de todos pudimos trabajar en grupo”, “Se sintió chévere en confiar en las personas”, “En grupo uno se divierte mucho y uno aprende a explicarse y a escuchar a los compañeros”, “Con ayuda de todos se pueden solucionar las cosas”. Esto nos permite entender que de a poco se van evidenciando los aportes del Aprendizaje Cooperativo y se va notando el impacto que tiene en los estudiantes mejorando en la comunicación asertiva, la toma de decisiones, el respeto y la solidaridad, entre otras cosas. En definitiva, AC permite una mejor convivencia y, así, una mejor participación.

La sesión número nueve, la cual marcaba el final de la Unidad dos, se inició del mismo modo que la anterior: empezamos con una explicación de la actividad y la aclaración de la forma en que haría la sumatoria de puntos, luego pasamos a la actividad denominada *Coopetencia* que tenía como propósito fomentar en los participantes la comprensión vivencial de la lógica de la cooperación mediante una dinámica motriz, *Coo-camarero*, en la que el éxito depende de la coordinación, la comunicación y el compromiso colectivo. En esta actividad, a cada grupo se le hizo entrega de un plato desechable, un vaso, una cuerda de un metro de largo para cada integrante del grupo y 10 esferas (*piquis*). Cada grupo debía crear un instrumento que le permitiera transportar la esfera sin que se cayera usando solo el material establecido. Solo un integrante del grupo podía tomar una esfera que se encontraban en el punto A la cual debían transportar al punto B. El mismo integrante era el encargado de depositar la esfera en el recipiente asignado, todo esto de la misma manera hasta transportar todas las esferas en el menor tiempo posible. Se realizó con la regla de que todos debían participar. Las cuerdas debían estar templadas todo el tiempo porque no podían dejar caer la piquis.

Luego de dejar claro todo esto, se dio el tiempo para la construcción de sus instrumentos o herramientas de transporte, todos los grupos empezaron a construirlo. Los docentes en formación solo estábamos observando su elaboración sin darles ayuda, analizando cómo llegaron los grupos a tomar la decisión de organización, cómo se comunicaban entre ellos, y pudimos ver que los cuatro grupos estaban tan concentrados en su trabajo, que todos los integrantes participaban, opinaban y ayudaban para mejorar la técnica a desarrollar. Algo por recalcar en esta actividad es que todos aprovecharon el tiempo de la mejor manera, no se escucharon peleas entre los compañeros; cuando el tiempo ya se estaba agotando, la gran mayoría de los grupos ya estaban finalizando de modo que a los que ya habían terminado se les hizo la pregunta: ¿Cómo se dio la idea? Y sus respuestas nos sorprendieron: “dialogando, dando ideas, escuchándonos”.

Los grupos, al momento de elegir qué integrante tomaba las esferas, lo hicieron por votación respetando, así, la opinión de los demás integrantes y demostrando que sí se pueden llegar a un acuerdo sin discusiones. En la retroalimentación de la sesión hablaron integrantes de los cuatro grupos dando aportes como “aprendimos a tener paciencia, porque si lo hacíamos muy rápido se podía caer el vaso”, “que pues se vio el trabajo en equipo entre todos los grupos que habían, pues que es como un obstáculo para que nosotros aprendamos más a trabajar en grupo”, “me gusta trabajar en grupo, estuve aprendiendo a no rendirme”. En esta sesión se evidenció que, a medida que van trabajando en grupos fijos, se va fortaleciendo la comunicación, el respeto, la solidaridad, la toma de decisiones y la escucha activa.

Todo esto se presentó constantemente en la sesión, fue una actividad compleja ya que todos tenían que ir coordinados comunicándose para lograr dicho objetivo común, al punto de que se llegó a pensar que la sesión sería corta para lograrlo, pero, al contrario, el trabajo que se reflejó nos permitió analizar todas estas vivencias obtenidas como el hecho de que algunos estudiantes avanzaban al pasar cada actividad. Veíamos cómo se disminuía la competencia y cómo aumentaba la interacción entre los estudiantes y, a su vez, el trabajo grupal. Al finalizar esta sesión, se realizó un proceso de coevaluación en el que cada estudiante pasó al tablero donde se encontraban cuatro categorías y debían escribir el nombre del compañero que sintieran que estaba en dicha categoría; las categorías fueron las siguientes:

- Quién sonrió más.
- Quién lo intentó más.

- Quién motivó más al grupo.
- Quién sorprendió.

Esto se hizo con el fin de que cada estudiante se tomara el tiempo de pensar bajo su experiencia y observación el trabajo tanto de sus compañeros de grupo como del de los otros, así como su propio trabajo, permitiendo, así, el cierre de esta Unidad para lograr pasar con éxito a la tercera. En cuanto al proceso metodológico de los docentes en formación, este consiste en buscar la manera de usar otras estrategias para fomentar estos espacios de evaluación (teniendo en cuenta que son 41 estudiantes), así como que todos tengan la misma oportunidad de pasar y que nadie se quede por fuera sin que se pierda el orden y la concentración de modo que se pueda tener la atención de todos en un tiempo corto. Este análisis evaluativo, entonces, nos permite afirmar que la conformación de grupos de trabajo formales tiene gran relevancia para el trabajo cooperativo porque contribuye a encontrar aspectos positivos desde su misma construcción.

Ahora bien, la Unidad Tres, titulada *Coo-rresponsiente: liderazgo y autonomía*, la cual fue diseñada para grupos de trabajo más grandes, tuvo como metodología el trabajo en dos grupos de 20 estudiantes para, posterior a ello, pasar a realizar un trabajo con la totalidad de los estudiantes del curso. Al momento de dar inicio, se les preguntó a los estudiantes qué les parecería agrandar los grupos de trabajo y en sus respuestas y reacciones volvió a florecer la diversidad de posiciones, siendo mayormente respuestas positivas. Luego de ello se dio paso a informar la restauración y conformación de los dos grupos que quedarían, los cuales fueron de la siguiente manera: grupo número uno, compuesto por los grupos Águilas Doradas y Los JH; grupo número dos, compuesto por Dinamita y Dorilocos.

Al tener los grupos conformados se empezaron a evidenciar las diferentes molestias en su interior, algo que realmente no veíamos venir. En el grupo número uno algunos integrantes de Águilas Doradas no quedaron a gusto con la nueva conformación demostrando inconformidad y molestia, tanto que se mostró tristeza y llanto, cosa que llamó nuestra atención y que nos permitió tomar el rol de docente mediador para hacer una charla con los tres alumnos involucrados. En ella se les dijo que recordaran lo bueno que trabajaron en las actividades anteriores y que uno debía seguir haciendo lo que mejor saben hacer, que su trabajo era muy bueno y que eso fue demostrado en cada actividad que hicieron; por tanto, que lo intentarán esta vez, que esta actividad sería igual que todas: seguro inician diciendo que no les gusta y al final saldrían sonriendo.

Al momento de terminar la charla se mostró una mejora actitudinal en los estudiantes, luego de ello se reunió al grupo y se les habló reclamándoles que todos deben poner de su parte para que todo salga bien. Algo similar se dijo al grupo número dos. Luego de ello, se dio paso a la actividad de *Coopetencia* (expresión que reúne las palabras competencia y cooperación) utilizando juegos cooperativos integradores. En la primera actividad, a cada grupo se les entregaron siete aros y siete balones de baloncesto; este ejercicio era por parejas, cada grupo las conformo a su gusto, según la estrategia establecida, la intención era que un integrante tuviera el balón de baloncesto y el otro el aro debiendo ponerse de acuerdo para lanzar los dos objetos al tiempo hasta lograr que el balón de baloncesto pasara por el medio del aro y que los dos integrantes atraparan los objetos sin dejarlos caer o tocar el piso. La dinámica fue: si se hizo correctamente, se da dos pasos al lado y se avanza para hacerlo nuevamente hasta llegar a la mitad de la cancha, luego un integrante de la pareja corre llevando los dos objetos para entregarlos a sus compañeros que faltan del grupo.

Antes de pasar a la ejecución se les dio tiempo para que practicasen y conformaran las parejas, los grupos estaban tan concentrados en la actividad que dejaron las discusiones de lado, pudieron compartir los elementos y ensayar. Se evidenció la ayuda hacia los compañeros que se les dificultaba hacerlo por lo que dejamos el liderazgo a los estudiantes para que fueran los actores principales de su proceso de aprendizaje. Asimismo, en la ejecución se demostró una buena comunicación, los estudiantes realizaron muy rápido y sin errores lo solicitado. Algo que nos llamó mucho la atención fue que una de las parejas del grupo número uno realizó mal el ejercicio y, voluntariamente, decidieron empezar de nuevo diciendo “Profe, qué pena, lo estábamos haciendo mal”, lo cual nos permitió entender que todo este proceso sí ha dejado huella: reconocen las normas y reglas establecidas y, desde el respeto, toman decisiones que los hacen sentir bien dejando de lado la trampa y entendiendo que el resultado influye en el de todo, así que deciden hacerlo mejor.

En cuanto al segundo juego cooperativo e integrador, llamado *Enredados*, a cada grupo se le entregó una cuerda larga, los integrantes del grupo se ubicaron en círculo y cada estudiante debía pasarle dicha cuerda a un compañero que escogiera libremente diciéndole algo positivo de él hasta que todos tuvieran un pedazo de la cuerda. La idea era no repetir y que no fuera la persona de al lado a quien se la dieran para lograr conformar una telaraña; después de destacar todos estos aspectos positivos de los compañeros, dándole un valor importante a cada integrante, el grupo debía buscar la manera de desenredarse sin soltar las cuerdas, comunicándose para poder encontrar la ruta y quedar totalmente sueltos.

En esta actividad se mostró que los alumnos se atrevieron a decirle un aspecto positivo a los compañeros con quienes no solían interactuar, pero que, por las condiciones de las actividades, lo hicieron; entonces, a lo largo del proceso lograron ver las cosas buenas de sus compañeros, cosa que antes no hacían. Fue un ejercicio que permitió el fortalecimiento de lazos entre los integrantes del grupo. De este modo, en cuanto el momento de desenredar la red llegó, se evidenció la escucha activa por parte de todos los integrantes; la actividad finalizó con éxito. En cuanto a la metodología abordada, fue la más adecuada y pertinente: el docente tomó el rol de guía, de acompañante y si los estudiantes lo necesitaban, era no más que un facilitador; por otro lado, el tiempo fue adecuado para la ejecución. Por tanto, esta actividad dio muestra de que el curso ya estaba preparado para trabajar en un solo grupo lo cual permitió avanzar en la Unidad.

La sesión número once, con la cual finalizó nuestro proceso de intervención, se desarrolló de la siguiente forma: al inicio se habló de que no se trabajaría en dos grupos, sino en un solo llamado 603 en el cual iban a cumplir el siguiente reto: utilizando dos pedazos de tela, debían buscar la manera de desplazarse sin tocar el piso hasta la mitad de la cancha. El objetivo fue que los 41 integrantes debían participar de la actividad y terminar todo en la mitad de la cancha. Se les dio el tiempo para que cuadraran la estrategia y para que lo practicaran de forma que, luego, pasaran a ejecutarla. Mientras estaban en el proceso de buscar solución, empezaron haciendo dos grupos, uno de hombres y uno de mujeres, cada uno con una tela, pero al ver que no les funcionaba la estrategia, buscaron otra la cual consistió en irse de a cuatro personas en la tela e ir saltando; sin embargo, después de practicar se dieron cuenta que no era efectiva tampoco.

A medida que iba pasando el tiempo y que seguían sin resolver, los docentes en formación les repitieron y le aclararon las reglas resaltando que podían usar las dos telas, es decir, que no necesariamente tenían que pasar los 41 estudiantes al mismo tiempo, que podían hacerlo con mayor inventiva. Luego, un estudiante que entendió perfectamente, procedió a explicar la estrategia y la técnica de cómo aplicarla, así que empezaron a practicarlo y notaron que resultaba efectiva; los demás integrantes se empezaron a acomodar en la misma cantidad de integrantes para emplear todos la misma estrategia y, al ver que todos la usaron igual de bien, la fueron mejorando para que fuera aún más efectiva, rápida y segura.

Un factor importante que se evidenció al momento de pasar cada tanda de 10 integrantes fue la comunicación; gracias a ella mejoraron la coordinación, la sincronía, la calma y la escucha lo que permitió lograr con éxito la actividad. Al momento de analizar la forma en que pasaron por

grupos, se resaltó lo siguiente: en el primer turno fueron los primeros nueve (9) integrantes distribuidos ocho en (8) hombres y una (1) sola mujer, en el segundo turno fueron diez (10) mujeres, en el tercer turno fueron tres (3) mujeres y siete (7) hombres y, en el último turno, fueron seis (6) mujeres y tres (3) hombres mostrando que se puede participar sin tener en cuenta el género para tener un resultado igual de eficiente.

Por temas de tiempo, se aplicó el Cuadernillo final en esta sesión, el mismo que se aplicó al inicio de las intervenciones y que contó con las mismas 7 preguntas más otras 4 vistas desde la autoevaluación. Junto con esto, se les dio una hoja de papel que estaba destinada al proceso de coevaluación en la que encontraron la lista de todos los integrantes del curso en una columna y, en otra columna, unos adjetivos de modo que debían unir los nombre con los adjetivos, sin repetir palabras ni nombres hasta finalizar la hoja. Ellos escogieron los nombres y los adjetivos de manera voluntaria, tomándose el tiempo de analizar cada uno.

Toda esta información nos permitió realizar el proceso de evaluación de nuestro plan de intervención del PCP. Con lo suministrado por los estudiantes y con el análisis realizado por los docentes en formación durante todas las sesiones, se pudo finalizar el proyecto. De aquí, como conclusiones generales, se puede decir: en cuanto al proceso metodológico, se presentan cosas por mejorar, propias de nuestra inexperiencia; asimismo, lo que fue un problema constante fue el tiempo: al realizarlo en una institución educativa pública no se pudo sostener de forma consecutiva el proceso ya que por jornadas pedagógicas y otras actividades curriculares se perdía clase o se acortaban las franjas horarias haciendo que varias sesiones se vieran afectadas.

Realmente, nos hubiese gustado que el proceso fuera continuo y que nos hubieran permitido realizar más sesiones, pero, a pesar de que fueron solo 11 sesiones, se pudieron evidenciar cambios importantes en los alumnos en la manera en que veían el trabajo por grupos, así como en la forma de ver a sus compañeros. También creemos que entendieron que se puede competir sin pasar por encima de los demás, respetando siempre al otro y dándole el valor que tiene en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes mejoraron la interacción entre sí mejorando también la participación, la autonomía y el liderazgo.

Análisis de los Cuadernillos de Percepción Final

En el análisis y contraste del Cuadernillo de percepciones inicial y final del interrogante número uno: ¿Qué entienden por trabajo cooperativo?, se realizó un análisis más detallado en el

cual se logró evidenciar una variedad de percepciones en las respuestas por lo que surgieron unas categorías que atendían a la información suministrada en las respuestas de los estudiantes. Estas son: valores, cohesión grupal, áreas académicas, deporte y juego y trabajo en equipo. De este modo, se empieza a mostrar el análisis de la aplicación inicial la cual fue desarrollada en la primera sesión del plan de intervención del proyecto. Así, 5 estudiantes relacionan el trabajo cooperativo con los valores, 12 estudiantes con cohesión grupal, 3 estudiantes con áreas académicas, 4 con la categoría de deportes y juego, y 14 estudiantes con la de trabajo en equipo. Se logra evidenciar una percepción inicial del trabajo cooperativo que indica que la experiencia de su diario vivir sirve como referente para comprenderle. En conjunto, las respuestas muestran que, la percepción se encuentra en un nivel práctico, vivencial y académico. Aclarando que lo que más predomina es el trabajo en equipo en esta primera aplicación de percepciones.

Luego de las 11 intervenciones aplicadas a los estudiantes de grado 603, con diferentes actividades y herramientas cooperativas en pro de una participación activa y convivencia positiva entre todos los integrantes del curso, según demuestran las respuestas del Cuadernillo, se logró dejar una percepción más clara de qué se entiende por el trabajo cooperativo. Aclarando que todo esto fue de manera práctica con el objetivo de nunca darles un significado puntual acerca de lo que es la cooperación, sino mostrado interés en que cada uno, por medio de sus experiencias en las clases lograra su propia percepción, se fueron filtrando las respuestas según la asociación que le dieron. Así, empezando con la categoría de valores, 4 estudiantes le asociaron a la cooperación, en la de cohesión grupal fueron 18 estudiantes, en la de áreas académicas solo 1 estudiante, en la de deportes y juego solo 1 estudiante y, por último, en la de trabajo en equipo, fueron 12 estudiantes. En esta aplicación algunas percepciones cambiaron por lo que la categoría que más prevalece es la de *cohesión grupal* evidenciando una interpretación del estudiante en cuanto al proceso de intervención aplicado por los docentes en formación.

De esta manera, surge el contraste entre la aplicación inicial y final en la que se evidenció la interpretación de los estudiantes en cuanto a su percepción del trabajo cooperativo por lo que podemos decir que al momento de hacer un análisis de cada una de las categoría en la categoría de valores en la aplicación inicia 5 estudiantes y en la aplicación final 4 estudiantes; en cuanto a la categoría de cohesión grupal, la cual fue la que más crecimiento obtuvo, en la inicial fueron 12 estudiantes y en la final surgió un cambio de 18 estudiantes, teniendo un crecimiento de 5 percepciones más; en la de áreas académicas, en la inicial fueron 3 estudiante mientras en la

segunda solo 1 estudiante le eligió evidenciando que dos integrantes cambiaron su interpretación; en relación con la categoría de deportes y juego, en la inicial tuvo un total de 4 estudiantes y en la final de un solo estudiante evidenciando que 3 alumnos cambiaron su percepción; y, finalmente, en la última categoría, la de trabajo en equipo, en la respuesta inicial 14 estudiantes le escogieron y en la final fueron 12 demostrando un cambio de interpretación en 2 estudiantes.

A los resultados que se obtuvieron con este interrogante y a lo realizado en el proceso de observaciones en cada sesión de clase damos el siguiente análisis: para los alumnos, las clases fueron de gran ayuda para mejorar la interpretación sobre el trabajo cooperativo, pero como este proyecto no pretendía que supieran qué es con solo palabras, para luego decirles si está bien o mal, lo que realmente se buscó evidenciar fue si se lograba encontrar coherencia en lo que piensa cada estudiante, dicho por medio de lo escrito, con lo que hizo en cada sesión. Como docentes en formación, nos esforzamos por que en cada sesión y en cada actividad propuesta estuvieran inmersas estas asociaciones entre los valores, la cohesión grupal, la responsabilidad individual y la grupal, pero todo esto por medio del juego y de artefactos alusivos al deporte que, si bien se pueden aplicar en diferentes áreas académicas con diferentes estrategias y herramientas, facilitan en Educación Física la realización de un proceso de aprendizaje cooperativo.

En cuanto al análisis comparativo entre las demás respuestas, iniciales y finales, de las preguntas del Cuadernillo debemos decir lo siguiente. Sobre la pregunta *¿les gusta trabajar en grupo? ¿sí, no, por qué?*, se recopilaron 40 respuestas de las cuales 29 manifestaron que sí les gustaba trabajar en grupo resaltando aspectos como la cooperación, la ayuda mutua, la reducción de la carga individual, la efectividad colectiva y el fortalecimiento de los lazos entre compañeros. Además, 7 estudiantes expresaron que no les agrada mucho debido a situaciones como la falta de materiales, la falta de compromiso, la poca participación o la actitud de algunos compañeros que son estrictos o no valoran el esfuerzo de los demás. Asimismo, 3 estudiantes señalaron que su gusto dependía del grupo con el que debían trabajar, manifestando expresiones como “a veces”, “más o menos”, o “según con quién me toque”.

En general, la información recolectada evidencia que la mayoría de los alumnos del grado 603 tiene una percepción positiva del trabajo en grupo destacando la ayuda mutua, la facilidad para realizar tareas, la diversión y el buen ambiente generado al compartir con sus compañeros. Esto demuestra el aporte del trabajo cooperativo en la educación y su influencia en el desarrollo personal tanto como en el proceso de enseñanza- aprendizaje colectivo. No obstante, debido a que

un grupo menor expresó inconformidad por la falta de responsabilidad y de respeto, lo que dificulta la cooperación, es claro que no estamos enseñados para trabajar de forma colaborativa. Por su parte, un grupo más pequeño de estudiantes adopta una postura intermedia condicionada por el compromiso, la convivencia y la responsabilidad tanto individual como grupal.

En cuanto al análisis de los 5 interrogantes faltantes del Cuadernillo identificamos una visión amplia y significativa de cómo los estudiantes de 603 experimentan el trabajo en grupo, resaltando tanto sus fortalezas como sus dificultades. En términos generales, la mayoría expresa una percepción positiva, asociando esta modalidad con la cooperación, la ayuda mutua, el apoyo académico, la complementariedad de habilidades y la creación de lazos afectivos. Los estudiantes reconocen que trabajar juntos facilita el cumplimiento de tareas, promueve la confianza, el respeto y la convivencia, además de generar emociones agradables como la alegría, la motivación y el bienestar. Muchos destacan los aportes personales que hacen al grupo en relación con ideas, materiales, habilidades específicas o la disposición al momento de explicar, la responsabilidad, el respeto y la comunicación. Esto evidencia una comprensión del trabajo cooperativo como una construcción colectiva donde cada miembro aporta al logro común, generando confianza, tranquilidad, alegría y un sentido de pertenencia.

Por otro lado, las emociones negativas –como la rabia, el estrés, la incomodidad o el desinterés– se vinculan con quienes no participan activamente; se dice que son groseros, desorganizados o irrespetuosos, aspectos que afectan la armonía grupal y la efectividad del trabajo colaborativo. El análisis también revela que muchos estudiantes son conscientes de cómo los demás los perciben reconociendo sus propias fortalezas como el aporte de ideas, materiales, creatividad, liderazgo o habilidades motrices, pero también sus debilidades, entre las que destaca la distracción, la impaciencia, la recocha o la falta de comunicación. Esta autopercepción refleja un nivel de autorreflexión significativo que sugiere la comprensión de la corresponsabilidad en el trabajo grupal. Asimismo, se evidencia una constante referencia al afecto, la empatía y la convivencia como factores determinantes para la cooperación efectiva.

Las palabras que más se presentaron en el Cuadernillo giran en torno a la colaboración, la empatía, la responsabilidad, la comunicación y el respeto, las cuales funcionan como pilares de una integración positiva. A su vez, las dificultades más frecuentes recaen en la falta de compromiso, conflictos interpersonales y falta de escucha, las cuales revelan la necesidad de fortalecer las habilidades y la regulación emocional como base para la convivencia escolar. En

conjunto, este análisis pone de manifiesto que el trabajo cooperativo no es solo una estrategia pedagógica, sino también un espacio de formación integral donde los estudiantes aprenden a reconocer la diversidad, gestionar emociones y construir relaciones basadas en el respeto y la cooperación.

Análisis de los resultados de evaluación por Unidad didáctica

Unidad 1. Coope–acuerdos: juego, conflicto y solución

Durante el cierre de cada una de las sesiones se realizaban espacios de reflexión entre los estudiantes y los docentes en formación, aunque en esta Unidad fue un poco más complicada la participación de los estudiantes, ya que estaban presentando inconformidades con las personas con las que se encontraban trabajando, cabe aclarar que ese era el propósito inicial de la Unidad: generar conflicto a partir de la organización de los grupos y juegos cooperativos planteados lo cual nos dio paso a continuar con la Unidad dos.

Unidad 2. Coope–comunidad: el arte de cooperar

Al igual que en la Unidad 1, cada sesión terminaba con un espacio de reflexión; a medida que iban avanzando las sesiones de la Unidad la participación aumentaba, los estudiantes expresaban que en equipo se podía trabajar mejor, que si escuchaban a sus compañeros podían entender mucho mejor las reglas y normas que se establecían a partir de los juegos cooperativos y competitivos. Durante la sesión 3 y 4 de esta sesión se planteó un sistema de recompensas por puntos que no buscaba premiar al más competitivo, sino a aquellos que se tomaban el tiempo para plantear una buena estrategia, que respetaban las reglas y a sus compañeros, que no usaban la trampa como estrategia para ganar, que se comunicaban de manera asertiva con todos los integrantes del grupo. Se les dio a todos los grupos 15 puntos para iniciar en la actividad, estos podían aumentar o disminuir si cumplían o no dichas reglas de participación. Este sistema de puntuación se realizó de la siguiente manera:

Ilustración 4: Sistema de recompensas por puntos de la Sesión 3, Unidad 2

GRUPO	PUNTOS INICIALES	PUNTOS POSITIVOS EXTRA	PUNTOS NEGATIVOS EXTRA	TOTAL
AGUILAS DORADAS	15	2	0	17
DORILOCOS	15	2		17
DINAMITA	15	3	2	16
JH	15	3	2	16

Nota: Creación propia, sistema de recompensas utilizados en las sesiones tres y cuatro de la Unidad

Los puntos extra eran el resultado de haber pasado todo el desafío completo sin hacer trampa, respetando las reglas, por haberse tomado el tiempo de plantear estrategias como grupo y, lo más importante, por tomarse el tiempo de explicarle a aquellos compañeros que se les dificultaba hacer algunos ejercicios. Por otro lado, los puntos negativos que se dieron solo tuvieron dos motivos: el uso de palabras soeces por más de tres veces durante la clase y hacer trampa en algún ejercicio. Se les valoraba igual toda la estrategia que utilizaban, las ganas de ayudar al otro y el tomarse el tiempo de explicar; sin embargo, esta medida se tomó después de los llamados de atención.

Ilustración 5: Sistema de recompensas por puntos Sesión 4, Unidad 2

GRUPO	PUNTOS INICIALES	PUNTOS POSITIVOS EXTRA	PUNTOS NEGATIVOS EXTRA	TOTAL
AGUILAS DORADAS	15	5	0	20
DORILOCOS	15	3	0	18
DINAMITA	15	4	0	19
JH	15	4	0	19

Nota: Creación propia, sistema de recompensas utilizados en las sesiones tres y cuatro de la Unidad

El sistema de recompensas en esta sesión se vio inmerso bajo los criterios de trabajo cooperativo, buena estrategia, seguimiento de instrucciones y por haber completado con éxito el ejercicio. Aquí, no se asignaron puntos negativos ya que se cumplieron las reglas establecidas. Este sistema de recompensas también nos permitió analizar los comportamientos que pueden tener los alumnos del grado 603 a la hora de tener un punto de por medio como el de seguir cumpliendo

las reglas o el de tener en cuenta a sus compañeros: su interacción con los demás sigue siendo buena lo cual llega a tener repercusiones a la hora de trabajar en grupo.

Aunque al inicio, se veía la intención de ganar como fuera los puntos, las reflexiones por parte de los docentes en formación antes, durante y después de la actividad fueron de gran ayuda. Así, ya que como mediadores nunca fue nuestra intención intervenir en sus decisiones, siempre les dejábamos claras las reglas del juego y cuál era el propósito desde el inicio. En esta última sesión se dejó en evidencia que para lograr los objetivos en común se puede cumplir aquellas reglas, se pueden tener en cuenta a todos los compañeros y puede existir buena interacción tanto como buena participación por parte de todos los integrantes. En este sentido, como lo menciona Velázquez, (2014), todos estos aspectos son fundamentales en la construcción de grupos cooperativos y cómo estos respetan la estructura de los desafíos físicos cooperativos que estaban inmersos en la clase.

Coevaluación por grupos

Al finalizar esta Unidad se realizó una coevaluación por grupos. A los cuatro grupos se les dio la indicación de reunirse, hablar entre todos los integrantes y tomar dos decisiones: a qué grupo le van a dar dos positivos y a qué grupo le van a dar un punto negativo, justificando su respuesta. Teniendo en cuenta que esta elección era libre, a quien consideraban que era merecedores de estos puntos, se les permitió decidir sin conflictos. Por supuesto, estos puntos no tenían que ver con la puntuación general ya que el sistema de recompensa solo se usó para esas dos sesiones, así que esta evaluación fue dirigida a los grupos y a la manera en que habían venido trabajando durante las sesiones de esta Unidad.

Ilustración 6: Coevaluación grupal

GRUPOS	POSITIVO	POR QUÉ	NEGATIVO	POR QUÉ
AGUILAS DORADAS	DOS PUNTOS	Por buen trabajo en equipo, se veía que ellos escuchaban	DOS PUNTOS	Porque se copiaron de estrategia y no hubo comunicación
DINAMITA	DOS PUNTOS	Porque tuvieron buena estrategia	DOS PUNTOS	Porque no todos participaron y tuvieron mala finalización, ya que no tenían cuidado con sus compañeros
DORILOCO	DOS PUNTOS	Porque que tuvieron un buen trabajo		
JH	DOS PUNTOS	Porque hicieron bien la actividad		

Nota: Creación propia, imagen referente a la coevaluación grupal donde cada grupo tomaba la decisión de darle 2 puntos positivos y 1 punto negativo al grupo que considerarán, justificando el porqué de esta decisión.

Se analiza que se tuvo en cuenta la comunicación y la escucha activa que tiene cada grupo, que es parte esencial para el cumplimiento de las actividades y que se puede tener un buen trabajo en grupo si se cumplen todas las reglas, si se respeta al otro y si todos interactúan de manera positiva en pro de ir en búsqueda de los objetivos en común. Esto nos permite entender que los estudiantes analizan a los demás grupos y a sí mismos desde aspectos individuales de modo que la forma en que ven cómo estos están permeados a la hora de trabajar en grupo les ayuda a comprender las estructuras grupales en la toma de decisiones y en la resolución de problemas. Con esto se permite que se avance de manera satisfactoria, cumpliendo normas y reglas y respetando las dinámicas del juego a partir de la estructura planteada desde el Aprendizaje Cooperativo.

Coevaluación individual

Esta coevaluación se realizó al finalizar la segunda Unidad. La aplicación de la coevaluación tuvo una manera distinta de verse: la idea era analizar cómo los alumnos perciben a sus compañeros desde otro punto de vista, cómo les dan valor como individuos y en relación con ellos mismos, y cómo esto ha influido en la construcción de un ambiente social cooperativo. Los

estudiantes tenían que evaluar a sus compañeros desde cuatro aspectos –debían analizarlos tanto en lo individual como respecto a lo que aportaban en lo grupal– por lo que se tuvo en cuenta: ¿quién sonrió más?, ¿quién intentó más?, ¿quién motivó más al grupo?, ¿quién fue la sorpresa? A la hora de plantear estas preguntas tuvimos en cuenta que no estamos evaluando aspectos motrices, o quien ganó más veces, sino a aquellas personas que tuvieron esos rasgos importantes en cada grupo que resaltaban cosas importantes del Aprendizaje Cooperativo.

De los 41 integrantes del grupo, 34 fueron escogidos en las cuatro interrogantes. De estos, además, 17 personas estuvieron relacionadas con varios aspectos y 1 persona fue escogida en las cuatro. Por otro lado, encontramos 7 respuestas de estudiantes que escribieron “nadie”, en aspectos como motivación y sorpresa, manifestando que no veían a alguien que cumpliera estos aspectos. Esto nos permitió entender la importancia de algunos alumnos en sus grupos de trabajo resaltando sus distintas habilidades como el liderazgo, la participación, la autonomía, la toma de decisiones y la resolución de problemas planteados a la hora de trabajar en grupo. Se resaltan, pues, liderazgos innatos de algunos estudiantes que fortalecen también las habilidades de otros. En cada aspecto hubo personas que tuvieron más votos resaltando esa característica peculiar de cada uno de los integrantes al punto de que llegaron a denominarse el “MVP” de la sonrisa, de la motivación, etc., haciendo referencia al premio que se le da al mejor jugador de la cancha en un partido de fútbol.

Esta coevaluación fue llamativa para los estudiantes ya que al finalizar no todos alcanzaban a pasar, sin embargo, decidieron quedarse de manera voluntaria y poder evaluar a sus compañeros, haciendo fila y emocionados a la hora de escribir. Con ello entendimos que no necesitamos colocar casillas de x o y valor bajo ciertas características para que los compañeros se evalúen entre sí: la intención era que valoraran las habilidades de la cooperación, los comportamientos y conductas del otro respecto a su habilidad social y cómo esto puede aportar en la búsqueda de objetivos en común mejorando la participación de todos durante las sesiones. Finalmente, durante el análisis de las respuestas obtenidas tanto en la participación de los estudiantes como en las mejoras internas de los grupos, se toma la decisión de continuar con la Unidad 3.

Ilustración 7: Coevaluación individual Unidad 2

COEVALUACIÓN TABLERO CIERRE UNIDAD DOS COOPE-COMUNIDAD				
ESTUDIANTE	SONRIENTE	INTENTO	MOTIVACIÓN	SORPRESA
Arango Erick				3
Carranza Deivy	1			2
Chaparro Carlos				1
Cortes Joshua		3		
Cuellar Sebastián		2		
Dámelines Leydi		1	5	1
Díaz Shaira	7		1	
Díaz Diego	8			
García Juan		1		
Gómez Juan	4	2		3
Jorigua Sara				3
Lagos Ana	1	1		
Leal Juan			1	1
León Shaady				
Leyton Oriana				
Lopez Dary	2	1		
Manrique Jorgelis	2		1	
Martines Samuel		5	1	1
Maya Angeles		1	1	6
Morelos Emily			2	
Nemeguen Sarah				1
Orbes Matías	1			1
Ortiz María			6	
Oviedo Rosangela				
Pacheco Juan		2		
Palmar Shaday				
Ramírez Sara	2			
Rosero Harol		2	1	2
Ruiz Brayan		3	1	
Salinas Julieth				
Sánchez Catalina				
Sánchez Claudia	2			2
Sandoval Juan		1		
Segura Mariana				
Tenjo Dilan	1			
Torrecilla Camilo		1		
Torres Mariana				
Urrego Giselle			3	
Valero Daniel		1		2
Vasquez Esteban	1	2	1	1
Yara Angie		3	1	
NADIE			7	1

Nota: creación propia. Tabla con el listado de los alumnos, aquí cada uno de ellos seleccionó a un compañero en algún aspecto a resaltar

Unidad 3. Coor-respondiente: liderazgo y autonomía

Durante esta unidad conformada por dos sesiones, la reflexión tuvo más impacto ya que más estudiantes voluntariamente quisieron participar resaltando las cosas buenas que vivieron al trabajar en grupo, así como sobre algunas cosas que les gustaría mejorar. Durante la primera sesión de esta unidad nos encontramos con la sorpresa de que los alumnos no querían trabajar con otras personas que no fueran sus compañeros habituales ya que habíamos juntado los cuatro grupos en dos por lo que se manifestaron sentimientos de rabia y frustración que los hicieron llegar al llanto.

En ese momento, como docentes en formación, tuvimos un espacio de reflexión y cuestionamiento, pensando que tal vez no funcionaba la implementación y que todo lo relacionado con el trabajo cooperativo no había tenido el impacto suficiente en los estudiantes ya que no querían trabajar con otras personas. Entendíamos que 11 sesiones eran pocas y que, claramente, se necesitaría mucho más tiempo para poder reforzar estos comportamientos. Sin embargo, tomamos el rol de docente mediador y hablamos con los dos grupos manifestándoles todo lo que habían logrado en 11 clases, les dijimos que solos eran muy buenos, pero que juntos llegarían más lejos, que los sentimientos que tenían eran totalmente válidos, pero que les asegurábamos que al final del día se llevarían una sonrisa y así se dio inicio a las actividades. Con un poco de desconfianza fueron avanzando, llegando al punto de dejar de lado las diferencias y de buscar estrategias para lograr la meta.

Al finalizar esta unidad se realizó la aplicación del Cuadernillo de percepciones y, junto a esto, se realizó una autoevaluación y una coevaluación

Autoevaluación

Se realizó la aplicación de la autoevaluación a los alumnos presentes en la clase de Educación Física donde se establecieron cuatro preguntas: ¿Cómo se sintió usted en las diferentes clases dirigidas por los profesores en formación?, ¿en cuál sesión se sintió más cómodo, participativo y feliz y por qué?, ¿cambió su percepción sobre el trabajo cooperativo?, ¿Sí, no, por qué?, y ¿siente usted que el trabajo cooperativo puede ayudarle a una mejor participación en la sociedad?

En el análisis de las respuestas de la primera pregunta encontramos que la mayoría de los estudiantes expresaron emociones positivas en las clases, en sus respuestas predominaban las palabras “Bien, feliz, actividades chéveres”; sin embargo, también encontramos aspectos negativos

como un aburrimiento inicial, desmotivación ocasional, haciendo referencia a que a veces no querían hacer las actividades, es decir, emociones sobre las cuales al final reconocían mejoras o aprendizajes posteriores, esto último haciendo referencia a 10 estudiantes que manifestaron este sentir. Nos permitieron, entonces, reconocer que hubo alta aceptación emocional y buena relación interpersonal, valoración del acompañamiento docente y del aprendizaje mediante el juego, presentando una mejora progresiva en el entusiasmo y participación del grupo

En la segunda pregunta se evidencia que las sesiones 8, 10 y 11 son las más referenciadas por los estudiantes, indicando que estas experiencias fueron las más significativas, caracterizadas por tener un alto impacto lúdico y cooperativo. De ellas se pronunciaron con aspectos positivos como “chéveres, nos entendimos, hicimos muchas cosas bien, trabajamos juntos”, esto generado por factores como sensaciones de logro, buena comunicación y actividades cooperativas. En algunos casos, encontramos estudiantes que manifestaron incomodidad con algunos compañeros refiriéndose a ellos como “mandones” y, en otro caso, un estudiante manifestó que le gustaban más los grupos de la Unidad 2, demostrando una sensibilidad al clima grupal.

Esto nos permitió evidenciar que los estudiantes se sintieron cómodos en actividades donde hubo juego cooperativo y competitivo. La evolución positiva de emociones y sensaciones fue alcanzada en la última Unidad, dándonos a entender que se fortaleció la cohesión y motivación grupal en donde ellos asumieron un rol más activo mejorando la comunicación e interacción.

En la tercera pregunta la mayoría de estudiantes respondieron que “Sí” reflejando que las actividades planteadas lograron cambiara levemente su percepción. Esto les permitió valorar más el trabajo en equipo. En pocos estudiantes se evidenció la respuesta negativa, sin embargo, a esta respuesta su argumentación fue que ya tenían percepciones positivas sobre el trabajo cooperativo. Junto a esto, se pudieron identificar algunos aspectos importantes en las respuestas como la mejora en la convivencia y en la comunicación presentando un avance en las habilidades sociales propuestas en el proyecto y una disposición más abierta respecto al trabajo con sus compañeros de curso. A su vez, encontramos respuestas como “podemos lograr más cosas en equipo, el trabajo cooperativo es importante para todos”, lo cual nos permite entender que los estudiantes piensan que la cooperación no solo es una obligación, sino una herramienta eficiente.

En el análisis de estas respuestas podemos comprender la asociación que tienen los estudiantes respecto al trabajo cooperativo con el aprendizaje compartido, el respeto y la empatía, mejor comunicación entre todos los integrantes del grupo. Algunos estudiantes tienen una

respuesta un poco más reservada, manifestando que les falta un poco más de comunicación entre compañeros. En la última pregunta de la autoevaluación la mayoría de los estudiantes respondieron “sí” u “obvio” sin un complemento en su respuesta poniéndonos a pensar si realmente respondieron a consciencia o si entendieron bien la pregunta o si para ellos estaba bien solo estas palabras. Por otro lado, encontramos respuestas referentes a la colaboración, convivencia, empatía y comunicación dándonos a entender que ellos comprendieron la pregunta no solo dentro del aula de clase, sino también en los diversos contextos donde están inmersos.

Esta pregunta nos permitió analizar y encontrar cuatro categorías respecto a las respuestas suministradas por los estudiantes, las cuales están enmarcadas como: *convivencia y relaciones humanas*, algunos ejemplos escritos por los estudiantes son “sí, para entender a las demás personas; sí, porque estos nos ayudan a mejorar una buena convivencia”; *comunicación y participación*, a partir de respuestas como “sí, porque me ayuda a participar más y a manejarme mejor; sí, porque me enseñó a comunicarme con los demás”; *cooperación y trabajo en grupo*, resaltando respuestas como “sí, porque todos nos colaboramos y trabajábamos en grupo; sí, porque el trabajo en equipo es bueno para la sociedad y la comunidad”; y, por último, *proyección social*, en donde destacamos la respuesta de una estudiante la cual fue “sí, porque en Colombia no se sabe trabajar en grupo y nosotros somos el futuro” dándonos a entender que tiene una percepción respecto a lo que tal vez ha vivido o a entendido de la sociedad, de cómo funcionan los grupos de trabajo y que la finalidad de estas organizaciones es tener un impacto positivo en la sociedad.

Estas respuestas nos permitieron analizar que los estudiantes entienden sobre el trabajo cooperativo como un espacio de comunicación y participación y que, a partir de ellos, pueden construir una sociedad más cooperativa. Creemos que los estudiantes van a ir en búsqueda de objetivos en común, sin pasar por encima de nadie, en donde todos tengan una participación justa y equilibrada. Esta es la búsqueda de ese ser *Coo-rrespondiente* planteada desde un inicio del proyecto, que los estudiantes sean responsables consigo mismos, con los demás y con su entorno, que sean capaces de atender esas necesidades que están dentro y fuera de contextos escolares.

Coevaluación final

Nuevamente, pensando en que los estudiantes no se vieran a sí mismos y a los demás como un número, planteamos una coevaluación algo diferente. A cada estudiante se le entregó una lista con los nombres de sus compañeros en un costado y al otro una lista de adjetivos, se les planteó

que debían buscar el adjetivo que más tuviera relación con sus compañeros; les dijimos que esto era libre, ellos tomaban la decisión de responder esta evaluación como quisieran. El primer análisis que encontramos fue que la mayoría decidió darles un adjetivo a sus compañeros, por la forma de las líneas y el tiempo que se tomaron nos permitió ver que hicieron la actividad a consciencia. En algunos casos se evidenció que preferían omitir a algunos compañeros, ya sea por poca afinidad o porque realmente no querían tenerlo en cuenta. Y, por otro lado, pocos estudiantes hicieron la actividad haciendo líneas hacia los lados, aquellos eran los que manifestaban que si terminaban rápido se podían ir.

Esta coevaluación nos permitió percibir un equilibrio positivo entre dimensiones personales, sociales y académicas resaltando que la mayoría de los compañeros tuvo varios adjetivos escogidos por los demás destacando rasgos dominantes en algunos de ellos, reconociendo fortalezas y aspectos a mejorar de sus compañeros, fortaleciendo la autocrítica y la empatía.

Conclusiones

El diseño curricular, junto a la metodología y a las estrategias pedagógicas que fueron usadas en esta implementación, fueron pensadas en relación con el diálogo constante entre la teoría y la práctica, pasando por una interpretación por cada uno de los participantes de este proyecto a través de charlas, críticas, posturas, relaciones, modificaciones constantes entre nosotros y el tutor que fue un acompañante fundamental en dicho proceso. Es por eso por lo que durante el diálogo e interpretación de diferentes perspectivas y autores logramos pulir y trazar el camino para seguir un paso a paso. Gracias a todo lo anterior surgieron las Unidades didácticas de trabajo que nos permitieron llevar una implementación adecuada pudiendo con ello plasmar los diferentes temas y estrategias didácticas a ejecutar.

La implementación de las tres unidades didácticas articuladas con los cinco pasos del modelo permitió integrar lo personal y lo colectivo generando un equilibrio entre la autonomía individual y la corresponsabilidad grupal. Lo que queda por mejorar es el tiempo de aplicación para un mejor proceso y, así, un impacto mayor. Junto a ello, en el proceso formativo se evidenció avances en la empatía, el liderazgo y la resolución de conflictos, reafirmando el valor del aprendizaje cooperativo como herramienta transformadora que promueve una educación más inclusiva, participativa y humana donde los estudiantes recibieron positivamente el trabajo cooperativo mejorando así la interacción con los compañeros que casi no suelen hacerlo, mejorando la convivencia entre el curso, el respeto y la solidaridad.

Este Proyecto Curricular Particular (PCP) demostró que la aplicación de la Coopedagogía Motriz de Velázquez Callado favorece significativamente la interacción social, el trabajo en grupo y la convivencia escolar, fortaleciendo los vínculos entre estudiantes y docentes, demostrando así una mayor participación en las clases que, gracias al aprendizaje cooperativo, se consolidó como una estrategia pedagógica efectiva para desarrollar habilidades sociales, motoras y emocionales permitiendo a los estudiantes asumir roles activos, responsables y solidarios dentro del grupo. El AC, entonces, puede ser ejecutado en otros escenarios y en otros campos de la educación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque finalizando la intervención tuvimos la percepción de que no había funcionado el plan de implementación, por la manera en que reaccionaron los estudiantes a la hora de trabajar con grupos más grandes, las reflexiones constantes y la intervención del docente en formación

como mediador, permitió ver un cambio de emociones en el grupo: comprobamos que faltó más tiempo de implementación en cada unidad didáctica de trabajo, teniendo en cuenta que al ser una modalidad formal pública perdimos muchos espacios y no se pudo tener una relación con el grupo de manera constante y sin pausas, lo cual también pudo ser una debilidad que jugó en contra de nosotros.

A pesar de que solo fueron 11 sesiones, encontramos un leve cambio en la percepción de los estudiantes respecto a lo que entendían por trabajo cooperativo; si les gustaba trabajar en grupo, la manera de ver y entender a sus compañeros a la hora de interactuar con ellos y en una mejor participación por parte de los estudiantes fueron aspectos que, al final, resultaron significativos tanto para ellos como para nosotros. Gracias a esta implementación, logramos que los alumnos evidenciaran aspectos positivos y negativos de sus compañeros y de sí mismos resaltando esos aspectos a mejorar en búsqueda de una mejor interacción entre los estudiantes.

Esto nos permite afirmar que la propuesta sobre la mejora de las habilidades sociales y la participación durante la clase de Educación Física a partir del Aprendizaje Cooperativo desde el enfoque de la Coopedagogía Motriz planteado por Velázquez Callado, puede ser funcional y efectivo para la mejora de las mismas incentivando que esto vaya mucho más allá del espacio de educación física y resaltando que es importante fortalecer estos aspectos en cualquier edad, fomentar el juego cooperativo como estrategia y poder ver la evolución del grupo al cual se vaya a intervenir.

Así las cosas, la búsqueda de un ser *coo-rresponsable* tuvo frutos positivos: Resaltamos de los estudiantes la responsabilidad que tuvieron con sus compañeros en cada una de las sesiones permitiendo que todos vivieran la misma experiencia y desarrollarán ciertos aspectos motrices que en algunos presentaba dificultad. Junto a esto, resaltamos ese alto grado de participación que tuvieron algunos estudiantes que transmitieron energía y optimismo a los demás motivándolos siempre. Resaltamos aspectos positivos de todos como el cumplimiento de metas establecidas como grupo, la integración a aquellos que no tenían interés de participar y el hacerlos sentir parte fundamental del grupo. Resaltamos, para finalizar, el liderazgo que ya tenían unos estudiantes y que permitió fortalecer el de los demás junto a la autonomía y la responsabilidad tanto grupal como individual.

Proyecciones

Este Proyecto Curricular Particular presenta un enfoque importante para la educación física el cual está centrado en una ruta metodológica que orienta el desarrollo de todo el proceso investigativo. Dicha ruta establece una secuencia de pasos que, de acuerdo con el diagnóstico inicial, determina el punto de partida y los temas que requieren refuerzo por lo que, este planteamiento, ha despertado un profundo interés en continuar con el proyecto promoviendo la búsqueda de nuevas formas y medios para su implementación. Así mismo, se pretende aplicar en diversas poblaciones y contextos con el fin de observar contrastes significativos que enriquezcan la investigación y fortalezcan los resultados.

A largo plazo, se busca que esta experiencia contribuya a la formación de un ser *coorrespondiente* consigo mismo y su entorno más allá del espacio escolar, lo que genera un aporte social significativo. Este compromiso con la transformación personal y colectiva sustenta la proyección de nuestro trabajo como una iniciativa con potencial de impacto y continuidad.

Referencias

- Alarcón Cardozo, M. F., Rodríguez Mogollón, J. S., Torres Hernández, Y., & Villate Cárdenas, D. A. (2022). *Aprendizaje cooperativo a través de la praxiología motriz para el desarrollo de la empatía en la educación física*. Repositorio Institucional UPN:
- Arias, A. Cárdenas, C. y Estupiñal, F. (2005) *Aprendizaje Cooperativo*. Editorial UPN.
- Arroyo, P. A. A., Zurita, M. M. M., y Arequipa, C. R. P. (2017). Análisis de la Teoría de Psicogenética de Jean Piaget: Un aporte a la discusión. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 833-845.
- Castillo, W. (2019). Trabajo cooperativo y desarrollo de habilidades sociomotrices en el área de educación física de los estudiantes de 2do. Grado de secundaria de la Institución Educativa “Sagrado Corazón de Jesús”, distrito Súcota, Provincia Cutervo–Cajamarca, 2016. Tesis de Grado. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Chavez, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Córdoba, Y. (2022) *El aprendizaje cooperativo como estrategia para mejorar la convivencia escolar en el grado cuarto de una institución del chocó, Colombia 2022*. Universidad de Medellín.
- Cooperativas, F. Actes Congrès Internacional d'Activitats Físiques Cooperatives. https://www.researchgate.net/profile/David-Hortigueela-Alcala-2/publication/309478448_El_FlashMob_como_recurso_expresivo_para_el_area_de_Educacion_Fisica/links/58122b4708ae8414914a1fe9/El-FlashMob-como-recurso-expresivo-para-el-area-de-Educacion-Fisica.pdf
- Durán, J., Omeñeca, J. Velázquez, C. y Valenzuela, A. (2023). Modelos Pedagógicos en la Educación Física y el Deporte. Qartuppi eBooks
- Espinosa, D. (2021) Propuesta didáctica de juegos cooperativos para la mejora de las habilidades sociales en las clases de Educación Física en estudiantes de básica superior aplicada al currículo ecuatoriano (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Fernández, J. (2015). Desafíos Físicos Cooperativos en EF: Una unidad didáctica basada en las emociones, el disfrute y las relaciones interpersonales. *Revista digital de Educación Física*
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Ediciones Morata

- García, L y Meza, G. (2016) *LA autoevaluación de los estudiantes, un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar*. Kinesis
- Ibáñez, E. et al (2022) El Aprendizaje Cooperativo como modelo pedagógico de enseñanza en el aula de Educación Física: una revisión narrativa. Desafíos de la investigación y la innovación educativa antes la sociedad inclusiva. ResearchGate
- Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. 4(4), 158-165
- Johnson, W y Johnson R. (1999) Aprender juntos y solos. Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista. Grupo editorial Aique S.A Primera edición.
- Johnson, W, Johnson, R., y Holubec, E (1999). Nuevos círculos del aprendizaje Aique.
- Johnson, W, Johnson, R., y Holubec, E (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós SAICF
- Ley 115 de 1994. Por lo cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 181 de 1995. Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. 18 de enero de 1995. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Ley 80 de 1925. (1925, 18 de noviembre) Congreso de la República. Bogotá: Revista UdeA.
- Martin, G y Martin, P. (2021) Propuesta metodológica para implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física en base a los dominios de acción motriz. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación. (42), 524-534.
- Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. Educación (online).
- Merino, R. y Mora, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 1037-1048.

- Ministerio de Educación Nacional. (2022) *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Ñacato, J, et al (2020). El desarrollo de los enfoques curriculares de educación física a través del aprendizaje cooperativo. *Revista EDUCARE – UPEL - IPB*
- Oberto, T. (2014) El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores*. Universidad de Carabobo. Vol. 1
- Peñañiel, E. y Serrano, C (2017). Habilidades sociales. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15.
- Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: innovación y aprendizaje colaborativo. un enfoque socioconstructivista. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 14(1), 57-79. <http://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22>
- Piaget, J (1972) *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Robles, L. (2015). El trabajo Cooperativo. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*.
- Ríos Cabrera, P., Ruiz Bolívar, C., y Ramírez, T. (2023). Evaluación de un curso en línea sobre competencias investigativas bajo un enfoque pedagógico socioconstructivista. *Revista Educación*, 47(2), 54-81.
- Saborit, J. y Hernández, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 1-8.
- Slavin, R. (1999). Grupo de estudio sobre aprendizaje cooperativo: aprendizaje cooperativo, teoría, investigación y práctica. Editorial: Aique
- Velázquez, C. (2015). 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.
- Velázquez, C. (2013) Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, 84009. 11-36
- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La peonza: revista de educación física para la paz*, (10), 3-22.
- Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. Secretaria de Educación Publica

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

Velázquez, C. Fraile, A. y López, V. (2013) Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Artigos Originais.

Zorrilla, M. (2020) Tesis para acceder al título de Lic. En Psicología Aprendizaje Cooperativo y Habilidades Sociales. Pontificia Universidad Católica Argentina