

1 ***En el buen camino. Colaboración entre maestros e investigadores para la***  
2 ***implementación del aprendizaje cooperativo en la educación física de***  
3 ***educación primaria***  
4  
5

6 **Fecha de envío: 14-03-2024**

7 **Fecha de aceptación: 16-04-2024**

8 **Fecha de publicación online: 05-06-2024**  
9

10 Accepted author manuscript version reprinted, by permission, *Journal of Teaching in Physical*  
11 *Education*, 2024, <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0086>. © Human Kinetics, Inc.  
12

13 Citación:

14 Arumí-Prat, Joan, Torres-Cladera, Gemma, & Pla-Campas. Gil. (2024). “On the Right Track”:  
15 Collaboration Between Teachers and Researchers for the Implementation of Cooperative  
16 Learning in an Elementary Education Physical Education Course. *Journal of Teaching in*  
17 *Physical Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0086>.  
18  
19  
20

21 **Resumen**

22 **Propósito.** Dada la dificultad existente en la implementación de los Modelo Basado en la Práctica  
23 (MBP) en la educación física (EF) expresada en la literatura, se presenta un estudio sobre la  
24 aplicación del Aprendizaje Cooperativo (AC) en la EF de primaria. **Método.** Un equipo  
25 investigador transinstitucional (escuela-universidad) experto en AC, supervisó y desarrolló un  
26 análisis temático narrativo de caso único a partir de los relatos autoetnográficos creativos, pero no  
27 ficticios, de una maestra de EF de 5º curso. **Resultados.** Se presentan cinco relatos no ficcionales  
28 que narran en crudo eventos significativos de cada una de las condiciones básicas de la AC.  
29 **Discusión/Conclusión.** La investigación evidencia el valor de las narrativas como motor de  
30 reflexión educativa que contribuye a mostrar la complejidad en la aplicación del AC en un aula y  
31 a disminuir la brecha existente entre la teoría de los MBP y su aplicación práctica.

32 **Palabras clave**

33 Enseñanza primaria, educación física, análisis narrativo, aprendizaje cooperativo, universidad.

34

**35 Punto de partida: la colaboración entre académicos y maestros**

36 En un influyente ensayo pedagógico, Postman (1995) se plantea la pregunta sobre qué es aquello  
37 que caracteriza verdaderamente a las escuelas públicas. El autor argumenta que la respuesta a  
38 esta pregunta no es simplemente la presencia de tecnología, la evaluación académica o las  
39 estadísticas de alumnos; sino en "la presencia de relatos compartidos y en la capacidad de estos  
40 relatos para justificar la educación" (pp. 61-62). Uno de los relatos compartidos, e instalados en  
41 el mundo educativo, es aquel que afirma que la universidad enseña la teoría y que en la escuela  
42 se aprende la práctica, ya que la primera no es capaz de resolver los problemas prácticos que el  
43 maestro se encuentra en su día a día. Esta brecha genera una dicotomía entre la teoría y la  
44 práctica, representadas por las instituciones universitarias y escolares respectivamente, que ha  
45 sido objeto de intensos debates para comprender las razones que lo causan (Broekkamp & van  
46 Hout-Wolters, 2007). Explicar las causas de este distanciamiento es complicado, pero parecería  
47 que en el contexto del estado español como en la comunidad internacional, el sesgo universitario  
48 hacia la investigación y de la escuela hacia la enseñanza exclusivamente, habría dado lugar a una  
49 colaboración limitada entre unos y otros (Álvarez & Sierra, 2014) que mantendría la brecha bien  
50 abierta. Así lo muestra el hecho que los docentes tanto de educación primaria como secundaria  
51 tienden a desconocer la investigación que se realiza en la universidad (Broekkamp & van Hout-  
52 Wolters, 2007), y a considerar que el conocimiento producido por la academia no garantiza la  
53 suficiente cercanía y comprensión de aquellas complejidades que definen los contextos escolares  
54 (Clandinin et al., 2007). El debate entre teoría-práctica está presente e inevitablemente parecería  
55 que, promoviendo espacios compartidos en forma de colaboración entre académicos y maestros,  
56 podría contribuir a reducir la brecha.

57 Con este trasfondo, este artículo ejemplifica el proceso de construcción de relatos educativos  
58 compartidos por un equipo transinstitucional escolar-universitario, Concretamente, su objetivo es  
59 el de explicar el proceso de aprendizaje del trabajo en equipo en la educación física (EF)  
60 mediante el aprendizaje cooperativo (AC) de un grupo de 5° de Primaria. Por medio de un  
61 análisis narrativo, el artículo no solo desvelará los detalles de aplicación práctica de un MBP,  
62 sino que se mostrará cómo el enfoque investigador del equipo transinstitucional puede propiciar  
63 un cambio de relato educativo mediante la reducción de la brecha teoría-práctica.

#### 64 **La educación física basada en modelos basados en la práctica**

65 En el ámbito de la EF, una de las brechas teórico-prácticas que ha surgido en los años recientes  
66 de forma intensa ha estado la aparición de los modelos basados en la práctica (MBP). Sin duda,  
67 los MBP ha sido una de las incorporaciones conceptuales de interés investigador más  
68 importantes de los últimos años en la EF, y su aplicación ha estado en el epicentro del debate  
69 educativo. En esta línea, autores como Casey y Kirk (2020) o Fernández-Rio y Méndez-Giménez  
70 (2016) han señalado las dificultades de aplicarlos y han recomendado elementos que ayudan a la  
71 transición de la teoría a la práctica de cada modelo pedagógico. Lo cual señala esta divergencia  
72 entre la teoría y la práctica vigente como relato. Para añadir complejidad en el relato, Casey  
73 (2014) y Casey y Kirk (2020b) sitúan los MBP como propuestas teóricas y afirman que los MBP  
74 en realidad no existen ya que estos requieren de un planteamiento global del proceso de  
75 enseñanza y aprendizaje y un proceso complejo de co-construcción de todas las partes  
76 interesadas.

77 Hastie y Casey,(2014) han descrito un modelo pedagógico o MBP como "una forma de organizar  
78 los elementos interdependientes del currículo, el aprendizaje y la enseñanza para lograr

79 resultados de aprendizaje específicos" (p. 422). Sin embargo, dada la complejidad de la  
80 enseñanza de la EF, como exponen Haerens et al. (2011), los docentes tienen que incorporar  
81 múltiples modelos de práctica en la enseñanza de la EF para lograr la diversidad de objetivos. En  
82 esta línea, Metzler y Colquitt (2021) sostienen que, dadas las particulares características y  
83 objetivos del aprendizaje de la EF, así como las instalaciones, contenidos, actividades y  
84 formación de sus docentes, no existe un único modelo que pueda dar cabida y movilizar a todos  
85 ellos de manera eficaz. Así, la euforia inicial del docente por establecer los MBP se ha visto un  
86 tanto contrarrestada por la sensación de que su implementación requiere un gran esfuerzo y un  
87 dominio del modelo significativo (Casey, 2014; Casey & MacPhail, 2018). Efectivamente, la  
88 transformación positiva de la enseñanza de la EF requiere del compromiso de los docentes para  
89 aprender la gran diversidad de modelos acorde la diversidad de objetivos educativos.

90 La forma tradicional y dominante de impartir la EF, competitiva e individualista (Johnson et al.,  
91 1994) ha dado lugar a un crecimiento exponencial de la investigación sobre los MBP en las dos  
92 últimas décadas (Casey & Kirk, 2020a). Autores como Fernández-Rio y Méndez-Giménez  
93 (2016) han señalado que existe un gran número de revisiones sobre la eficacia de los diferentes  
94 modelos pedagógicos. Estos autores señalan las evidencias que apoyan la eficacia de los MBP  
95 para mejorar el aprendizaje cognitivo, social, físico y afectivo de los alumnos, pero también  
96 reconocen algunos de sus puntos débiles, como la duración de la implementación, una limitada  
97 capacidad para fomentar el tiempo de juego o las dificultades para implementar estos modelos  
98 pedagógicos dado el escaso número de experiencias y el desconocimiento sobre ellos. Pese a  
99 estas transformaciones positivas y beneficios de los MBP, para Casey y Kirk (2020a), usar  
100 modelos en la práctica educativa abre preguntas razonables y dignas de consideración. Casey  
101 (2014) señala que "si bien los MBP han comenzado a ayudar a los profesionales a cambiar y

102 desarrollar sus pedagogías y currículos, aún estamos lejos de comprender el impacto de cambiar  
103 a un enfoque basado en modelos" (p. 19).

#### 104 **El aprendizaje cooperativo como un modelo basado en la práctica**

105 Según Casey y Kirk (2020b), los modelos más reconocidos, implantados e investigados  
106 en la EF son la Educación Deportiva (Siedentop, 1994), el Aprendizaje Cooperativo (en adelante,  
107 AC) (Johnson et al., 1994), Teaching Games for Understanding (Werner et al., 1996) y la  
108 Enseñanza para la Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011). En este artículo nos  
109 centraremos en el AC, que se basa en el principio de aprender con y para los demás (Dyson &  
110 Casey, 2016).

111 Desde el 1970, año en que se publicaron los primeros estudios sobre su aplicación, el AC  
112 ha sido ampliamente investigado. La literatura ha señalado que el AC (en contraste con el  
113 aprendizaje competitivo e individualista) tiende a promover, entre otros aspectos, el rendimiento,  
114 el razonamiento de alto nivel, la transferencia del aprendizaje y la interiorización de actitudes,  
115 valores y patrones de comportamiento requeridos (Johnson et al., 1994) siendo un medio para la  
116 inclusión educativa en el aula (Stainback & Stainback, 1992). Según el modelo de AC, son  
117 necesarios cinco elementos básicos para estructurar la cooperación entre los alumnos: un uso  
118 adecuado de las habilidades sociales, la interacción motora, el procesamiento en grupo, la  
119 responsabilidad individual y la interdependencia positiva. La popularización de la AC ha dado  
120 lugar a la aparición de múltiples técnicas y estrategias didácticas (Kagan & Kagan, 2015;  
121 Pujolàs, 2002; Slavin, 2020). En el contexto de la EF, y debido a su enfoque en la mejora del  
122 comportamiento social de los alumnos (Metzler & Colquitt, 2021), el AC se considera uno de los  
123 modelos pedagógicos más prometedores.

124 Revisando la literatura, Casey y Goodyear (2015) resumen los beneficios de aplicar el AC  
125 a un programa de EF. A saber: rendimiento académico (capacidad para aplicar y comprender  
126 contenidos), desarrollo de habilidades y relaciones interpersonales (habilidades de comunicación  
127 y/o relación con los compañeros), mejora de la participación (compromiso con las tareas de  
128 aprendizaje) y mejora de la salud psicológica de los jóvenes (autoestima y/o motivación). Otros  
129 autores han propuesto actividades y han destacado las mejoras en las habilidades motrices,  
130 tácticas y estratégicas que el AC puede ofrecer a los estudiantes (Dyson & Casey, 2016; Dyson  
131 et al., 2010; Velázquez, 2012). En un estudio reciente, León et al. (2021) han valorado  
132 positivamente el impacto del número de alumnos por clase y de la cooperación global en clase  
133 sobre el rendimiento académico de los estudiantes de EF. Pero, pese a todas estas evidencias que  
134 señalan el gran potencial del AC como modelo para la EF, sigue existiendo una gran  
135 preocupación de los maestros por las dificultades que perciben para su implementación. De ahí la  
136 propuesta de Casey (2014) de mitigar estas preocupaciones mediante la promoción de la  
137 colaboración universidad/escuela en proyectos conjuntos de investigación de la enseñanza.

138 En un contexto de enseñanza de la EF donde existe una brecha entre lo teórico y lo  
139 práctico; y con unos MBP emergentes con grandes posibilidades para el desarrollo futuro de la  
140 EF que generan dudas por considerarse teóricos, el artículo se propone dos grandes objetivos.  
141 Por un lado, 1) exponer un proyecto investigador que contribuye a generar un relato educativo  
142 compartido que supere la dicotomía teoría-práctica. Y, por el otro, 2) evidenciar las  
143 circunstancias educativas que concurren en la implementación de un MBP en la EF.

## 144 **Metodología**

145 Con estos objetivos en mente, se presenta una investigación cualitativa longitudinal, a lo largo de  
146 un curso escolar, a través de un caso intrínseco (Stake, 2005). Concretamente, se propone un  
147 diseño basado en el análisis temático sobre las condiciones básicas del AC, mostrados en la  
148 elaboración conjunta de relatos autobiográficos por una maestra y supervisados por un equipo  
149 investigador. Estos relatos son creativos, pero no ficticios, y tienen la voluntad de mostrar con  
150 detalle los eventos que rodean la implementación del AC como MBP sobre un grupo en la EF de  
151 5º curso de primaria. Para ello, situamos la investigación en una ontología relativista y una  
152 epistemología subjetivista propios del paradigma constructivista.

### 153 **Contexto de la investigación**

154 La presente investigación se basa en las experiencias que vive una maestra (a la que llamaremos  
155 Mia) especialista en EF de un grupo de 5º de Primaria de una escuela pública del estado español,  
156 que implementa el modelo pedagógico del AC para la EF durante todo el curso escolar. Mia ha  
157 trabajado durante más de veinte años en escuelas ordinarias y se ha especializado en EF.  
158 También es experta en tutorías de grupo y posee una sólida formación y experiencia en AC, ya  
159 que es miembro de un grupo de trabajo en innovación didáctica en la EF. El curso estaba  
160 compuesto por veintiséis niños (dieciséis niñas y diez niños), y estaba clasificado como "grupo  
161 de alta complejidad", al cumplir los criterios detallados por el departamento de educación del  
162 gobierno autónomo regional para 2022 que son: elevado número de alumnos en la clase, elevada  
163 proporción de alumnos con necesidades educativas especiales y número significativo de niños de  
164 familias vulnerables.

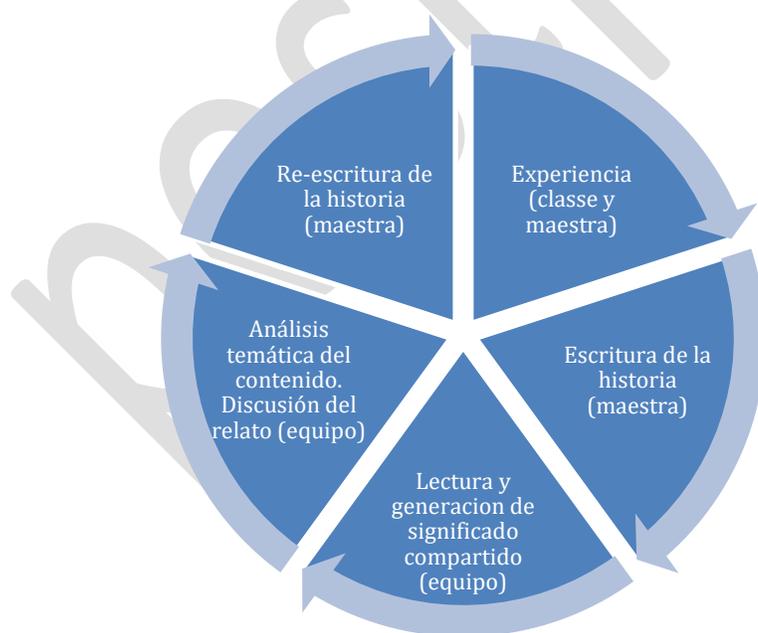
### 165 **Diseño de la investigación**

166 El diseño de la investigación empezó con la creación de un equipo investigador  
167 transinstitucional. El equipo estaba compuesto por la maestra de Educación Primaria (Mia), otro  
168 maestro de EF del mismo centro educativo experto en AC, y dos investigadores universitarios  
169 expertos en el mismo modelo, pero ajenos a la institución escolar. Como miembro del equipo  
170 investigador, la maestra informó del estudio y de sus objetivos tanto a la dirección de la escuela  
171 como a los tutores legales de los alumnos. Unos y otros dieron el consentimiento por escrito a  
172 participar en la investigación. Además, los datos recopilados se manejaron de forma segura y  
173 anónima, garantizando la confidencialidad y privacidad de los participantes, de acuerdo con los  
174 mandatos de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, sobre protección de datos personales y  
175 garantía de los derechos digitales, y la Ley General (UE) 2016/679, de 27 de abril, sobre  
176 protección de datos y normas complementarias.

177 El equipo investigador transinstitucional representaba de forma equitativa tanto el saber teórico  
178 del modelo pedagógico como el saber práctico que los maestros de la escuela. Esta decisión en la  
179 composición del equipo era el medio para mitigar las preocupaciones que tienen los maestros en  
180 la aplicación teórica de los MBP y acercar el modelo del AC a una vertiente práctica Casey  
181 (2014).

182 A inicios del mes de septiembre, el equipo de investigación propuso a la maestra que escribiera  
183 relatos autoetnográficos, a modo de prácticas analíticas creativas (McMahon, 2016; Richardson  
184 & Pierre, 2005) y de no ficción (Denzin, 2006), que fueran representativas de los distintos  
185 elementos del AC que potencialmente contribuyeran al trabajo en equipo en los alumnos. El  
186 equipo de investigación acordó reunirse mensualmente a lo largo de un curso escolar  
187 (septiembre-junio) para a) leer conjuntamente, b) analizar temáticamente y c) discutir los relatos  
188 escritos por la maestra. Este proceso de análisis y reflexión conjunta se diseñó para sugerir

189 reescrituras que hicieran las historias más creíbles, auténticas y atractivas para los lectores  
190 potenciales (Connelly & Clandinin, 1995). O sea, creativas, pero basadas en hechos reales y sin  
191 ficción. Durante las nueve sesiones de análisis de relatos se examinó las formas en que las  
192 condiciones básicas del AC aparecían en el aula de EF, y cómo la maestra las identificaba e  
193 interpretaba por medio de una narración escrita. Para el proceso analítico, el equipo investigador  
194 iba y venía entre la autoetnografía y el análisis temático, de forma natural como sugiere Smith  
195 (2016), llevando el análisis a una comprensión consensuada del significado de los relatos (Braun  
196 & Clarke, 2006). Dado que los cuatro investigadores participaron del análisis temático que  
197 permitía codificar los relatos, esta acción se volvió colaborativa y reflexiva sobre la práctica  
198 (Schön, 2017) dando lugar a una lectura más rica y matizada de los datos en forma de un círculo.  
199 La siguiente figura ilustra el círculo de reflexión del equipo investigador diseñado para elaborar  
200 la narrativa:



201

202 Figura 1. Círculo de reflexión sobre la retroalimentación de la práctica. Fuente: autores.

203 Como consecuencia de este ciclo se redactaron 5 historias, una para cada condición del AC. A  
204 continuación, se muestra la secuencia de historias y sus temas de análisis:

205 - Historia 1. Responsabilidad individual. Se describe el proceso para la formación de equipos.

206 - Historia 2. Interacción promotora. Se muestran aspectos relacionados con el conflicto y el  
207 apoyo.

208 - Historia 3. Habilidades sociales. Se resaltan los elementos para vivir en comunidad.

209 - Historia 4. Procesamiento en grupo. Se destaca la evaluación individual y en el equipo.

210 - Historia 5. Interdependencia positiva. Se describe la interacción entre los miembros del equipo.

211 Las 5 historias que se exponen en el apartado siguiente evidencian la evolución del equipo a lo  
212 largo del curso escolar.

### 213 **Resultados y discusión**

214 En el inicio del curso escolar el equipo investigador decidió que la maestra escribiera una  
215 historia sobre las dificultades para organizar grupos pequeños (entre 2 y 6 alumnos) que fueran  
216 capaces de establecer relaciones a largo plazo a través de técnicas y estrategias cooperativas  
217 (Dyson & Casey, 2016; Kagan & Kagan, 2015; Pujolàs, 2002; Slavin, 2020). Estos grupos  
218 pequeños debían de ser heterogéneos (en términos de habilidades, etnia, género, nivel  
219 socioeconómico, etc.) y permanentes en el tiempo (Johnson et al., 1994). Las condiciones que  
220 exige el modelo pedagógico para que los alumnos aprendan a cooperar son difíciles de

221 implementar y requieren una profunda familiaridad y afecto con los alumnos y la escuela, así  
222 como una visión a largo plazo del posible progreso del grupo.

223 Nos encontramos al inicio del curso y Mia aún no ha visto a sus alumnos. Junto con su maestro  
224 colega de EF en la escuela, planifican conjuntamente para asegurarse de que los alumnos  
225 aprendan a trabajar en equipo en los diferentes cursos. Aunque los equipos aún están por  
226 formarse, Mia tiene una idea clara de cómo empezar.

227 ***Historia 1. Correr con un caminador***

228 *Recojo a los alumnos de quinto que están esperando en la cola. Durante el verano, algunos han*  
229 *crecido y tienen mí misma estatura -lo que, la verdad, no es demasiado difícil-. Aún me*  
230 *sorprende descubrir cómo han crecido tanto los alumnos que conocí en segundo, cuando aún no*  
231 *sabían atarse los zapatos. Son habladores y no saben escuchar.*

232 *Miro hacia el final del pasillo y veo la mayor sonrisa de la escuela. Nassira avanza, abriéndose*  
233 *paso con su andador. Me impaciento, pero en seguida me fijo en su abrazo, que me transmite su*  
234 *deseo de mejorar y de aprender, su sentido del humor, su invariable voluntad de esforzarse. Ha*  
235 *habido muchos días en los que he acabado llorando a lágrima viva viendo su esfuerzo y la*  
236 *ayuda de sus compañeros. Espero que este año sea igual.*

237 *-Hola Mia! ¿Estamos contigo otra vez este año?*

238 *No puedo decir si a Vicente le gusta la idea de estar conmigo o no. Por mi parte, sí me gusta.*  
239 *Vicente es impulsivo, impetuoso y competitivo. Va a por todas y siempre quiere ganar, pero su*  
240 *corazón es tan grande como su impulsividad.*

241 *Hoy he abierto la clase con un juego de pistas que nos serviría para averiguar los valores que*  
242 *me gustaría trabajar a lo largo del curso. Les he agrupado y han escondido por el patio unos*  
243 *papeles con frases. Luego tienen que ir a buscar los papeles, debatir la frase escrita y hacer una*  
244 *foto para ilustrarla.*

245 *- ¡Miaaaa, Vicente está husmeando los papeles de los otros grupos! - grita Alfredo.*

246 *- Es que me he confundido. Es que mi grupo se está retrasando y no quieren ir donde yo les digo.*

247 *- ¿Habéis encontrado ya vuestro papel? - les pregunto, tratando de guiarlo de nuevo.*

248 *- Noooo...*

249 *- ¡Venga!*

250 *Además de Vicente, en el grupo está Alfredo, la justicia personificada. Alfredo es hábil,*  
251 *competitivo, se enfurece cuando pierde y, sin embargo, no soporta que le falten al respeto a él o*  
252 *a cualquier otro compañero.*

253 *- Vicente, no tiene gracia que nos den los papeles de los demás, ¡tenemos que coger los*  
254 *nuestros!*

255 *- ¡Tío, date prisa! - Vicente va por libre.*

256 *¡Eh! ¡Tenemos que esperar a Nassira y Lorena! ¡Acordamos que iríamos todos juntos!*

257 *Lorena es a menudo invisible para el grupo. Procede de un entorno muy desfavorecido y a*  
258  *menudo tiene dificultades para relacionarse con otras personas.*

259 - *¡Vamos, Lorena! Mia, Lorena no corre lo suficiente, ¡no se esfuerza! Incluso Nassira corre*  
260 *más rápido con su caminador.*

261 - *Vamos, Vicente, el grupo necesita que te calmes -le guiño un ojo, intentando romper su mal*  
262 *humor.*

263 *A pesar de las dificultades, creo que Lorena, Nassira, Vicente y Alfredo pueden formar un buen*  
264 *equipo.*

265 El análisis temático de este fragmento se centra en la creación de los equipos y en la condición  
266 básica del AC de la responsabilidad individual (Johnson et al., 1994). La narración pone de  
267 manifiesto las diferentes personalidades de los miembros del equipo (“*Alfredo, la justicia*  
268 *personificada; Lorena suele ser invisible para el grupo...*”) y sus habilidades motrices y  
269 comunicativas, lo cual condiciona desde el principio al equipo. Tanto la diversidad de  
270 personalidades como los distintos niveles de aprendizaje de estos alumnos, es la esencia propia  
271 de la creación de equipos cooperativos y conducen a situaciones educativas complejas. La  
272 maestra debe estar a punto para esta diversidad y formar los equipos (Velázquez, 2012) para que  
273 los alumnos aprendan a cooperar dentro de la diversidad y comprender que el aprendizaje se  
274 produce a lo largo del tiempo: “*A pesar de las dificultades, creo que Lorena, Nassira, Vicente y*  
275 *Alfredo pueden formar un buen equipo*”. La maestra considera esta diversidad como una  
276 oportunidad, y el AC como un modelo pedagógico adecuado para fomentar una educación  
277 inclusiva, es decir, un proceso que pueda ofrecer a los alumnos la oportunidad de pertenecer a la  
278 comunidad del aula independientemente de sus características y necesidades (Stainback &  
279 Stainback, 1992).

280

\*\*\*

281 En la siguiente historia se introduce dos temas relevantes. El primero se refiere a la  
282 conciencia de la maestra de que pedir cooperación de un equipo compuesto por alumnos poco  
283 hábiles no asegura necesariamente que estos sean capaces de hacerlo eficazmente (Johnson et al.,  
284 1994). La maestra sabe que sus alumnos no saben trabajar en equipo y está preparada para  
285 afrontar posibles conflictos. Por eso, la calma de su narrativa evidencia la consciencia de esta  
286 dificultad y muestra como esta actitud de espera es una de las necesidades docentes para una  
287 implementación exitosa de los modelos pedagógicos señaladas por Casey (2014). En esta  
288 narración, como segundo tema, somos testigos de la aparición de la interacción promotora entre  
289 algunos miembros que impulsa la construcción del equipo. El segundo tema que la historia  
290 evidencia es la aparición del ámbito de la interacción promotora (Johnson et al., 1994) como  
291 condición necesaria para que el contexto educativo impulse la capacidad de los alumnos para  
292 trabajar en equipo.

293 ***Historia 2. Star Wars, y punto!***

294 *Reúno a los alumnos i les explico que empezaremos a grabar el tráiler de una película en el que*  
295 *practicarán todo lo trabajado en las últimas sesiones.*

296 *- Genial! ¿Por qué no hacemos una película de Star Wars? - grita Vicente, levantando el brazo*  
297 *como si empuñara una espada.*

298 *- No me gusta la guerra de las galaxias -responde Nassira-, preferiría hacer algo de piratas o de*  
299 *animales de la selva.*

300 - *¡Qué va! Eso es una tontería. ¡Los palos de plástico serán las espadas láser!* - añade corriendo  
301 *por el gimnasio y subiéndose a las barras.*

302 - *Vicente, tenemos que estar todos de acuerdo-* Alfredo, siempre tan empático.

303 - *Los piratas me parecen buena idea ¿Y a ti, Lorena?* - se encoge de hombros.

304 - *¡Esta niña no habla! Star Wars, ¡y punto!* - Vicente está al límite de su paciencia.

305 - *Vicente, no puedes estar siempre mandando-* dice Nassira enfadada.

306 *Lorena parece haberse decidido y ayudará a equilibrar la balanza.*

307 - *Piratas* - murmura Lorena, sin levantar la cabeza.

308 - *Vaya!*

309 - *Venga, tenéis tres minutos para convencer a Vicente de por qué los piratas es una buena idea y*

310 *qué podríais hacer para rodar un tráiler chulo* - me mantengo cerca del grupo.

311 - *Si nos subiéramos a las barras de la pared parecería que estamos en un barco.* - sugiere

312 *Nassira.*

313 - *Y apoyando los bancos contra las barras podemos convertirlos en toboganes. ¿Podrás*

314 *deslizarte, Nassira?* - pregunta Alfredo.

315 *Nassira responde con sus grandes ojos negros; cuando está a punto de añadir algo, Vicente se le*

316 *adelanta.*

317 - *¡Y podemos lanzar bolas de espuma como bombas!*

318 - *Vale, ¿te parece bien, Lorena?*

319 *“Bien!” grito por dentro. Se han puesto de acuerdo y Vicente está trabajando.*

320 El AC se basa en estrategias y técnicas que plantean tareas colectivas compartidas. Cuando se  
321 plantean surge el conflicto, a veces la desconsideración (“*¡Esta niña no habla!*”) pero también  
322 propuestas y soluciones para resolverlo. Los docentes deben asumir que los conflictos, generados  
323 por puntos de vista divergentes, conducen a la revisión y reestructuración de los propios puntos  
324 de vista y, con ello, al aprendizaje y al crecimiento sociocognitivo. El docente debe proporcionar  
325 el tiempo y el espacio de diálogo a los alumnos para debatir y construir sus propios equipos. Así,  
326 la interacción promotora maximiza las relaciones entre los miembros del equipo y permite la  
327 aparición de dinámicas de estímulo y apoyo imprescindibles para conseguir un objetivo común.

328 \*\*\*

329 El análisis temático de la siguiente historia se centra en el uso adecuado de las  
330 habilidades sociales. Cuando los componentes de un equipo se van conociendo, se reúnen con un  
331 objetivo común, empiezan a hablar, a escucharse...se construye el equipo a través del diálogo. El  
332 equipo de investigación acordó que la maestra escribiera una historia centrada en el uso del AC  
333 como modelo útil para adquirir las habilidades sociales necesarias para vivir en comunidad  
334 (Johnson et al., 1994).

335 ***Historia 3. ¡Ahora lo veo!***

- 336 - *Mia, te gusta mucho cuando trabajamos en equipo ¿verdad? - me pregunta Vicente, mientras*
- 337 *nos sentamos en círculo. Últimamente siempre está a mi lado.*
- 338 - *Es verdad, Vicente, me gusta - respondo, mientras me siento.*
- 339 - *Vicente me acaba de preguntar si me gusta cuando trabajáis en equipo. ¿Y a vosotros, chicos?*
- 340 - *Incluyo a todos en la pregunta mientras nos sentamos.*
- 341 - *Sí - la mayoría responde al unísono.*
- 342 - *¿Por qué? - exige Vicente- Antes, cuando sólo jugábamos lo pasábamos bastante bien.*
- 343 - *Pero ahora estamos aprendiendo a ponernos de acuerdo - dice Marcela.*
- 344 - *Y a escuchar. - dice otro.*
- 345 - *Y a respetarnos. Si juegas siempre solo, seguro que te lo pasas bien. Pero si juegas con gente*
- 346 *que no sabe y te tomas un tiempo para explicárselo, ¡también aprendes! Y al revés: ¡es genial*
- 347 *cuando alguien te enseña algo nuevo! - Alfredo lo tiene clarísimo, siempre va un paso por*
- 348 *delante.*
- 349 - *¡Dejad de intentarlo, no me convencéis! - agrega Vicente.*
- 350 - *Efectivamente, estás aprendiendo a escuchar, y a compartir, y a ser más autónomo y a trabajar*
- 351 *sin mi ayuda. - Vicente frunce el ceño y me sonrío.*
- 352 - *¡Venga! - mientras intento empezar la sesión, Alfredo dice...*

353 - Estas cosas también nos serán útiles cuando nos hacemos mayores, ¿no crees? Hay muchos  
354 trabajos en los que tienes que trabajar con otras personas y actuar de esta manera.

355 - Ahora lo veo! - las cejas de Vicente están en alto. - Lo haces porque si queremos ser maestros  
356 necesitaremos trabajar en equipo, escuchando a los demás y cosas así. ¿Como los maestros lo  
357 hacéis aquí en la escuela!

358 - Así es, ¡seguro que os será útil! - le respondo.

359 La sesión ha comenzado. Los grupos están activos, pero la conversación me ha hecho  
360 reflexionar, no sólo sobre mi carrera, sino también sobre mi vida. Estoy abriendo cajones en mi  
361 memoria: durante mis años de estudiante no recuerdo ningún caso de trabajo cooperativo, ¡y  
362 menos en educación física! Pienso en mis años de instituto, y no encuentro ni un solo caso. En la  
363 universidad recuerdo algunos intentos, pero era más bien un reparto de tareas, algo así como yo  
364 me encargo de 1 y 2 y tú de 3 y 4, nada más. Cuando llegué a la escuela, como maestra, nada, o  
365 muy poco. Me vuelve en el pensamiento la frase “como lo hacéis aquí en la escuela... ¿Lo  
366 hacemos? ¿Sabemos realmente los maestros de esta escuela trabajar en equipo?

367 Como se muestra en la historia, para la maestra es fundamental que sus alumnos aprendan  
368 habilidades sociales, como ponerse de acuerdo y escuchar. Los alumnos deben dejar atrás el  
369 enfoque de centrarse en sí mismos para comprender y atender al resto del equipo, estableciendo  
370 así vínculos positivos para vivir en comunidad.

371 Esta historia no solo resalta la importancia de las habilidades sociales para el AC, sino  
372 que también aborda la condición misma de la maestra. Ser maestra es un proceso complejo y  
373 dinámico, donde las identidades profesionales se construyen a lo largo de toda la carrera. En

374 nuestro mundo, ser docente implica repensar constantemente nuestras acciones en los contextos  
375 escolares y sociales, e incorporar renovación en nuestra práctica docente. Mia reconoce esta  
376 necesidad y valora la importancia de generar contextos profesionales basados en la cooperación.  
377 Su historia revela su convicción sobre los beneficios del AC y ofrece un buen ejemplo del tipo de  
378 preguntas que los docentes deberían hacerse sobre el uso de los modelos de enseñanza (Casey &  
379 Kirk, 2020a) y de su práctica profesional reflexiva (Schön, 2017).

380 \*\*\*

381 Se aproximaba el final del curso y decidimos centrar la siguiente historia en las  
382 condiciones básicas del procesamiento en grupo (Johnson et al., 1994). El equipo investigador  
383 acordó que Mia escribiera una historia sobre cómo se mostraba la interacción entre alumno y  
384 maestra (Pujolàs, 2002) y acordamos el relato de cómo se presentaba la evaluación individual de  
385 cada miembro del equipo. El objetivo del equipo investigador era mostrar cómo la maestra  
386 promueve el diálogo entre docente y alumnado y como la evaluación constituye un elemento  
387 crucial para concluir y celebrar el éxito de los participantes en el AC. Recopilar información,  
388 analizarla, emitir juicios y facilitar la toma de decisiones son acciones que se prolongan en el  
389 tiempo, propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Después de un largo y costoso  
390 recorrido, en la siguiente historia se desvela el compromiso que se ha generado entre la maestra y  
391 Vicente propio de comunidades cooperativas.

392 ***Historia 4. Se da la vuelta y me dice, ¡gracias!***

393 - Mia, ¿qué vamos a hacer hoy?

394 - Buenas tardes, Vicente. - Hago como si no le hubiera oído.

- 395 - *Buenas tardes, Mia. ¿Qué vamos a hacer hoy?*
- 396 *Tenemos la misma conversación cada semana, mientras los recojo de la clase para ir al*  
397 *gimnasio.*
- 398 - *¡Venga! Hoy os voy a recordar lo que hablamos al principio del trimestre. Los maestros ya*  
399 *estamos redactando los informes que os entregarán vuestros tutores de clase y me gustaría que*  
400 *todos supierais de dónde sale vuestra nota. Sólo tenéis que echar un vistazo a esta cuadrícula y*  
401 *lo veréis.*
- 402 - *¿Cada color es una cosa? - pregunta Alfredo, siempre un paso por delante.*
- 403 - *Sí, está la acrobacia, el baile, el hockey, pero también la actitud, la participación en clase, el*  
404 *comportamiento en las duchas, todo eso también se tiene en cuenta.*
- 405 - *¿Y has incluido todas las rúbricas que hemos ido rellenando?*
- 406 - *Por supuesto. Si no, ¿qué sentido tiene? Mira, la primera actividad que hicimos tiene un peso*  
407 *menor en la nota, porque todavía no sabías cómo funcionaba. Pero las últimas valen el 30% de*  
408 *la nota global. ¿Qué te parece?*
- 409 - *Es raro...*
- 410 - *¿Qué es raro, Nassira?*
- 411 - *Nunca había sabido mi nota con tanta antelación, ni conocía mi puntuación en cada apartado.*
- 412 - *¿Y qué te parece?*

413 *Nassira seguía intentando añadir algo cuando algunos de ellos preguntan si hoy podía ser una*  
414 *clase de juego libre, es decir, si podían hacer lo que quisieran. No se decirles que no: su*  
415 *trimestre ha sido genial, han trabajado mucho.*

416 *Aprovecho la sesión para hablar con ellos y enseñarles su nota final del trimestre. Ha sido la*  
417 *guinda del pastel. Por primera vez desde que trabajo como maestra (y ya hace bastante tiempo)*  
418 *estoy contenta con la evaluación que he hecho de los alumnos. Vicente ha venido a hablar*  
419 *conmigo primero, separado de todo el grupo. Le recuerdo lo que ya le he explicado.*

420 *- Amarillo es para baile, verde para acrobacias y azul para hockey. Ah, y rosa es para tu*  
421 *participación, actitud y duchas. ¿Recuerdas que nuestras primeras rúbricas aún no incluían la*  
422 *actitud?*

423 *- Sí. ¿La primera calificación para hockey es mía? Quiero decir, ¿la que completé yo? ¿O la que*  
424 *me dieron los pringados de mi grupo, quiero decir, mi equipo?*

425 *- Sí, es tuya, es la calificación que surgió de la escala de evaluación. ¿Recuerdas que la*  
426 *completaste según las frases escritas?*

427 *- Sí, sí, saqué un notable. Me dijiste que, si hubiera sido más tranquilo y si no hubiera hecho el*  
428 *asno en las duchas, habría sacado un excelente.*

429 *- Entonces sabes qué debes mejorar si quieres un excelente. ¿Estás de acuerdo?*

430 *¡Sí, claro que sí! ¡Ahí voy, tío! ¡Ya bajo! - Dice gritando a los que están jugando al fútbol. Baja*  
431 *de un salto los escalones de la grada cuando de repente se detiene, se da la vuelta y dice:*

432 - *Gracias, Mia.*

433 *Me quedé helada y después de unos segundos respondo:*

434 - *Gracias, Vicente.*

435 *¡No puedo creerlo, parece un milagro! No creo que sea consciente de ello, ¡pero me ha dado*  
436 *energía para muchos días! Estas palabras y miradas me hacen pensar, realmente, que vamos en*  
437 *el buen camino. ¿Por qué es tan difícil evaluar? ¿Por qué me genera tantas dudas?*

438 En el análisis temático de esta historia, el equipo investigador busca evidenciar la  
439 importancia de reflexionar de forma individual sobre el proceso del grupo (Johnson et al., 1994)  
440 de manera que tenga sentido y un significado educativo para los alumnos. Por eso, se recopilan  
441 evidencias de ellos durante la construcción de equipos y se considera clave la opinión de los  
442 estudiantes que participan en el proceso. El procesamiento grupal exige diálogo, transparencia y  
443 un cambio en la actitud de los participantes, como el que Mia muestra con "*de repente se detiene,*  
444 *se da la vuelta y dice: Gracias, Mia*".

445 \*\*\*

446 Aunque el curso estaba llegando a su fin, aún quedaba espacio para sorpresas para Mia.  
447 Después de varias reuniones, el equipo investigador decidió que Mia prestara atención y  
448 escribiera sobre cómo terminó el equipo, narrando el desenlace del proceso. Esta última historia  
449 destaca de manera significativa la quinta condición básica del AC: la interdependencia positiva  
450 (Johnson et al., 1994). Esta condición debe cumplirse si queremos que el AC se complete con  
451 éxito. Para ello, el grupo debe comprender que solo tendrán éxito si los compañeros del equipo

452 también lo tienen. Mia ha trabajado arduamente para este objetivo y ha planteado actividades que  
453 permiten a los alumnos llevarlo a cabo con éxito. Su dedicación y enfoque en fomentar la  
454 interdependencia positiva han contribuido en gran medida al desarrollo de un ambiente  
455 cooperativo y al logro de los objetivos del equipo.

456 ***Historia 5. ¡Otro momento mágico!***

457 *En una de las últimas sesiones, los equipos de alumnos tenían que usar una sola cuerda para*  
458 *atarse juntos y moverse por el gimnasio sin tocar la cuerda con las manos.*

459 *- ¡Dios mío! ¡No puedo atar mis nudos! ¡No sé cómo! ¡Maldición! - escucho decir enojado a*  
460 *Vicente.*

461 *- Tranquilo, Vicente - dice Alfredo, que tampoco sabe atar muy bien los nudos. En cambio,*  
462 *Lorena puede atar nudos rápido y sólidamente.*

463 *- Lorena! ¡Eres nuestra salvadora! ¡Nuestra única esperanza! - dice Vicente, cambiando de*  
464 *actitud, mientras se da cuenta de la habilidad de Lorena y comprende que la necesitan.*

465 *- ¡Qué crack! - comenta Nassira mientras Lorena coloca las cuerdas en su lugar y las ata todas*  
466 *en un instante.*

467 *Una vez atados, es fácil moverse de un lado a otro del gimnasio sin tocar la cuerda con las*  
468 *manos, incluso moviéndose de cualquier forma.*

469 *- ¡Lorena!, ¡Lorena!, ¡Lorenaaa! -gritan mientras se abrazan, dándose cuenta de que han*  
470 *superado el reto gracias a ella.*

471 *Otro momento mágico. Tanto es así que Lorena está sonriendo de oreja a oreja. Alfredo salta de*  
472 *arriba abajo, feliz y emocionado, los pies de Nassira apenas tocan el suelo e incluso Vicente,*  
473 *actuando como portavoz, parece sentirse parte del grupo. Estos momentos me hacen pensar que*  
474 *estamos en el buen camino.*

475 Ha transcurrido todo un año escolar para llegar a una situación profundamente significativa  
476 desde el punto de vista educativo, lo que la maestra considera "*otro momento mágico*". Tanto en  
477 el trabajo conjunto como en el discurso, a través de palabras de apoyo mutuo "*¡Lorena! ¡Eres*  
478 *nuestra salvadora!*" se manifiesta la interdependencia positiva: necesitamos unos a otros para  
479 superar un desafío colectivo. Según Johnson et al. (1994), "el primer requisito para una lección  
480 cooperativa estructurada de manera efectiva es que los estudiantes creen que nadamos o nos  
481 hundimos juntos" (p. 27). La maestra ha logrado conectar a los miembros del equipo de manera  
482 que no puedan tener éxito, salvo que trabajen juntos. Este enfoque ha permitido el desarrollo de  
483 habilidades sociales y una comprensión más profunda de la importancia del trabajo en equipo en  
484 el proceso educativo.

## 485 **Conclusiones**

486 Con la motivación de fomentar relatos educativos compartidos entre escuela y universidad que  
487 acercaran la distancia entre teoría y práctica, y con la voluntad de enseñar la realidad de como un  
488 modelo pedagógico para la EF aplica en un aula; se ha presentado un análisis temático centrado  
489 en las condiciones básicas del AC. Este análisis se ha realizado con un equipo de investigadores  
490 transinstitucional y se ha basado en una autoetnografía realizada por una maestra.

491 Para comprender el logro de los objetivos de esta investigación, resulta fundamental destacar el  
492 impacto del diseño investigador en los resultados obtenidos. La decisión de crear un equipo  
493 investigador centrado en relatos autoetnográficos es precisamente el elemento central que  
494 impulsa el análisis teórico de los sucesos complejos y cotidianos experimentados por la maestra  
495 en el aula. Y a la vez, el proceso de construcción compartido de análisis y mejora de los relatos  
496 temáticamente observados desde las condiciones del AC, fortalece la comprensión del modelo  
497 desde una realidad práctica. Ambas acciones llevan la implementación práctica, a un plano  
498 teórico. Por lo tanto, los relatos escritos de forma cruda y el proceso de análisis temático que  
499 hacía el equipo investigador constituyen el verdadero motor que conecta las circunstancias reales  
500 a las nociones teóricas de las condiciones del AC y permiten reconocer la dimensión teórica que  
501 sustenta la aplicación del modelo. Ello se consigue en la medida que los conceptos clave que  
502 definen el AC se van representando en hechos crudos y concretos en la práctica cotidiana del  
503 aula. En definitiva, la teoría adquiere relevancia en la práctica acortando la brecha tradicional  
504 entre ambos ámbitos. El desafío futuro recae en fomentar relatos donde la escuela sea tanto un  
505 espacio para para la práctica pedagógica como para la investigación científica para que la  
506 universidad y la escuela se conviertan en un ámbito profesional y científico compartido.

507 En segundo lugar, las historias han permitido adentrarnos en los matices de las situaciones  
508 cotidianas, revelando los desafíos a los que se enfrenta los docentes que adoptan el modelo  
509 pedagógico del AC. En cierto sentido, gracias a las historias, el MBP deja de ser una mera  
510 esperanza para transformarse en acciones educativas concretas en las que otro docente puede  
511 identificarse y respaldarse. Estos hechos definen y dan forma al modelo pedagógico, desafiando  
512 la noción de que aplicar un modelo implica necesariamente modificar lo establecido por la teoría  
513 para crear algo nuevo. O sea, aplicar el AC implica precisamente resolver las dificultades propias

514 del modelo. Concretamente, la convivencia con nuevos compañeros en el grupo, los conflictos en  
515 los objetivos comunes y la desconfianza entre los alumnos por sus posibles errores; serían  
516 ejemplos vistos en la narrativa que evidencian las circunstancias con las que el AC convive. De  
517 no ser así, el modelo del AC no estaría siendo aplicado.

518 Por consiguiente, el docente encargado de enseñar el modelo debe también enseñar cómo  
519 resolver las situaciones que se generen, y el docente que lo aplica debe comprender que estas  
520 circunstancias son inherentes al modelo mismo. Así, esta investigación revela que la  
521 implementación de un modelo pedagógico requiere flexibilidad en su aplicación, pues se  
522 desenvuelve en un entorno único e inestable en constante reformulación.

## 523 **Referencias**

- 524 Álvarez, C. Á., & Sierra, J. M. O. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para el cambio  
525 escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, 24, Article 24.  
526 <https://doi.org/10.15304/ie.24.1483>
- 527 Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in*  
528 *Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 529 Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and  
530 practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and*  
531 *Evaluation*, 13(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- 532 Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical*  
533 *Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.  
534 <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>

- 535 Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning  
536 Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67, 56–72.  
537 <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- 538 Casey, A., & Kirk, D. (2020a). The implementation and reconfiguration of pedagogical models  
539 at the micro level: From articulation to actualisation. In *Models-based Practice in*  
540 *Physical Education*. Routledge.
- 541 Casey, A., & Kirk, D. (2020b). What is models-based practice? In *Models-based Practice in*  
542 *Physical Education*. Routledge.
- 543 Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical  
544 education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310.  
545 <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- 546 Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry.  
547 *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- 548 Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Narrative and Education. *Teachers and Teaching*,  
549 1(1), 73–85. <https://doi.org/10.1080/1354060950010106>
- 550 Denzin, N. K. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu all Over Again. *Journal of*  
551 *Contemporary Ethnography*, 35(4), 419–428. <https://doi.org/10.1177/0891241606286985>
- 552 Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical*  
553 *activity: A practical introduction*. Routledge.
- 554 Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in  
555 Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*,  
556 29(2), 113–130. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113>

- 557 Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo  
558 Pedagógico para Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física,*  
559 *Deporte y Recreación, 2041(29), 201–206.*
- 560 Haerens, L., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Kirk, D. (2011). Toward the Development of a  
561 Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest, 63(3), 321–338.*  
562 <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- 563 Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport  
564 Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education,*  
565 *33(3), 422–431.*
- 566 Hellison, Don. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity.*  
567 Human Kinetics.
- 568 Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperatiae Learning in the*  
569 *Classroom.* Association For Supervision and Curriculum Development.
- 570 Kagan, S., & Kagan, M. (2015). *Kagan cooperative learning.* Kagan cooperative learning.
- 571 León, B., Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2021). Cooperative Classrooms  
572 and Academic Performance in Physical Education: A Multilevel Analysis. *Journal of*  
573 *Teaching in Physical Education, 41(4), 660–668.* <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0008>
- 574 McMahon, J. (2016). Creative analytical practices. In *Routledge Handbook of Qualitative*  
575 *Research in Sport and Exercise.* Routledge.
- 576 Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). Describing Instructional Models for Physical Education. In  
577 *Instructional Models for Physical Education (4th ed.).* Routledge.
- 578 Postman, N. (1995). *The end of education: Redefining the value of school.* Knopf.

- 579 Pujolàs, P. (2002). *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a*  
580 *l'aula*. Eumo Editorial.
- 581 Richardson, L., & Pierre, E. A. St. (2005). Writing: A Method of Inquiry. In N. K. Denzin & Y.  
582 S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 959–978). Sage  
583 Publications.
- 584 Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge.  
585 <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- 586 Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education. Quality PE Through Positive Sport Experiences*.
- 587 Slavin, R. E. (2020). Instruction based on Cooperative learning. In P. A. A. Richard E. Mayer  
588 (Ed.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 358–374). Routledge.  
589 <https://doi.org/10.4324/9780203839089-26>
- 590 Smith, B. (2016). Narrative analysis in sport and exercise: How can it be done? In *Routledge*  
591 *Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge.
- 592 Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive*  
593 *classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. xviii, 275). Paul H. Brookes  
594 Publishing.
- 595 Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage*  
596 *handbook of qualitative research* (pp. 443–464). Sage Publications.
- 597 Velázquez Callado, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de  
598 los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*,  
599 39, 75–84.

600 Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of  
601 a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28–33.

602 <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>

603

Postprint