

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE LA SOCIALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL CONFLICTO

Ángel Antolín

CEIP Moreno Espinosa, Cebreros (Ávila)

Gonzalo Martín-Pérez

CEIP Juan de Yepes, Ávila

José J. Barba

Universidad de Valladolid

comoshiray@hotmail.com



RESUMEN

En el siglo XXI es necesario que la educación responda a las demandas de la sociedad, más aún cuando - cada vez más las relaciones se basan en el diálogo y no en la imposición. En el caso de la asignatura de Educación Física en la que las relaciones entre los niños y niñas son necesarias, el aprendizaje de competencias básicas para dialogar y resolver conflictos se presenta como necesario. En las siguientes líneas vamos a exponer nuestras experiencias educativas en cuanto a la utilización del diálogo en el aula y sobre la solución de conflictos. En ambos casos se utiliza el aprendizaje cooperativo como una metodología que favorece las relaciones interpersonales.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, socialización, educación dialógica, resolución de conflictos, educación en valores.

COOPERATIVE LEARNING FOR THE SOCIALIZATION ACHIEVEMENT AND EDUCATION THROUGH THE CONFLICT

ABSTRACT

In the 21st century it is facultative for education to respond to society's demands, even more since relations are based deeper and deeper upon dialogue, not imposition. In Physical Education as a subject, where boys and girls' relationships are required and needed, basic competences and skills learning to communicate and solve conflicts occurs to be necessary.

Along the next lines we will be exposing our educative experiences as far as the usage of dialogue inside the classroom and conflict-solutions are related. In both of the cases cooperative learning as a methodology that encourages interpersonal relations is used.

Keywords: cooperative learning, socialization, dialogical education, conflict resolution, values education values education.

INTRODUCCIÓN

La tradición histórica de la educación se refleja en el lenguaje popular en refranes como “la letra con sangre entra” o, “a tortazos aprendí”. En ambos se hace referencia a la relación de poder del profesorado sobre el alumnado, si bien, sólo son algunas de las citas que plagaban la literatura española referidas a severos castigos físicos y emocionales que buscaban, en tiempos pasados, lograr un mejor rendimiento escolar.

La Educación Física también se ha visto afectada por este tipo de ideales, cargados de dominio mediante la demostración de fuerza. Por ejemplo, las corrientes militaristas de la posguerra española, demostraban el dominio violento de unos sobre otros (Toledo y Corrochano, 1959). En la actualidad la sociedad está cambiando guiados por la Declaración de los Derechos Humanos, (ONU, 1948) y una mayor democratización. Además, por los avances en la pedagogía y la psicología el diálogo es un valor en alza (Apple y Beane, 2001; Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008; Bruner, 1984; Flecha García, 1997; Freire, 1970; 1997; Giroux, 1990; 2007; Vygotsky, 1995; 1996).

En otras culturas como en la hindú la tradición oral muestra otra relación educativa, como podemos observar en esta narración:

Había una vez una bandada de pájaros que picoteaban tranquilamente las semillas bajo un árbol. Un cazador se acercó y echó una pesada red sobre ellos.

- ¡Ajá! ¡Ya tengo mi cena!- exclamó.

Pero, de pronto, las aves comenzaron a batir sus alas y se

elevaron en el aire sosteniendo la red.

Posteriormente, bajaron sobre el árbol y, como la red quedó enganchada en las ramas, los pájaros volaron por debajo de ella, hacia la libertad.

Esta narración refleja la realidad actual, en la que se busca solución a la problemática educativa del siglo XXI, siendo la propia de una sociedad intercultural basada en el diálogo (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008). La educación actual se encuentra dentro de una sociedad plural, lo que implica que se deban tener en cuenta las características de una convivencia que requiere tolerancia y respeto respecto a diferentes culturas y formas de proceder. Ante esta realidad educativa debemos ser críticos con aquellas metodologías que no nos son útiles para educar a nuestro alumnado al contexto plural, debiendo potenciar aquellas que favorecen la convivencia y superación de conflictos. Este principio es el que nos lleva a desarrollar en nuestras clases el aprendizaje cooperativo con el fin de conseguir una educación prosocial del alumnado (Johnson y Johnson 1994; Ovejero Bernal, 1990; Velázquez, 2004...). Nuestras clases de Educación Física deben garantizar la adquisición de las competencias motrices y cognitivas propias del área, además de las habilidades sociales que permitan transferir los aprendizajes fuera de la escuela.

Ante esto pasamos a tratar cómo el aprendizaje cooperativo puede dar respuesta a la mejora de la socialización y a la utilización del conflicto como una herramienta educativa.

EL TRABAJO COOPERATIVO EN EL DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN

Si pensamos en un grupo de alumnos y alumnas resolviendo un reto motor, la cantidad de soluciones que van surgiendo a partir de su creatividad son innumerables. Se encuentran trabajando a partir de la dinámica de comprender el reto, elaborar propuestas, seleccionar las más adecuadas y probarlas. Si este reto además es grupal, el proceso varía ya que entran en escena, la argumentación de las propuestas a los demás, el consenso para elegir las mejores y los intercambios verbales durante la acción. Es a través de estos procesos de toma de decisiones y de diálogo como poco a poco se van acercando a una solución eficaz.

En el aprendizaje cooperativo son habituales los desafíos físicos grupales, que a los aprendizajes cognitivos y motrices les unen los sociales (Fernández-Río y Velázquez Callado, 2005). Esto permite el fomento de la intersubjetividad. Esta estrategia metodológica se encuentra en línea con los enunciados de Vygotsky (1995), especialmente con la zona de desarrollo próximo, en los cuales la relación con otros miembros de su contexto es un aspecto clave en el desarrollo del niño y de la niña. Para esta educación en un medio que potencie la socialización y el diálogo, el aprendizaje cooperativo es un elemento clave, ya que permite que el diálogo sea la base de los aprendizajes, pudiendo modificar las decisiones, adaptarse a los intereses del grupo, y conseguir que todo el alumnado aprenda.

Cómo pretendemos que nuestro alumnado obtenga la mejor educación posible, no podemos dar la espalda a

los avances de las ciencias de la educación (Apple, 2011; Apple y Beane, 2001; Aubert et al., 2008; Bruner, 1984, 2012; Flecha, 1997; Freire, 1970; 1997; Giroux, 2012; Vygotsky, 1995; 1996), por lo tanto el diálogo y la intersubjetividad cobran un papel importante. Centrándonos en el campo de la educación física, diferentes autores han tratado cómo el aprendizaje cooperativo mejora la socialización del alumnado y mejora su capacidad de diálogo, a la vez que mejora sus capacidades motrices y cognitivas (Barba, 2010; Casey, Dyson, y Campbell, 2009; Dyson, 2002; Omeñaca Cilla, Puyuelo Omeñaca, y Ruiz Omeñaca, 2001; Ruiz Omeñaca, 2005; Velázquez Callado, 2004; 2010).

Llegados a este punto conviene definir qué se entiende por aprendizaje cooperativo, ya que es un término muy utilizado y poco definido, con lo que puede ser malinterpretado. En este sentido se puede entender como juego cooperativo una actividad lúdica a través de la cuál diferentes personas interactúan con el fin de alcanzar objetivos comunes (Omeñaca Cilla et al., 2001). Pero, el aprendizaje cooperativo no es una actividad, sino una metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez Callado, 2004). Para conseguir el cambio de juego cooperativo a aprendizaje cooperativo, son comúnmente aceptados cinco principios (Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994), que son: (a) interdependencia positiva; (b) interacción promotora; (c) responsabilidad individual; (d) habilidades interpersonales y de pequeños grupos; y (e) procesamiento grupal. Se podría deducir de estas cinco características, que el

aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado que lo practica, ya sea tanto por la consecución del logro común, por la necesidad de diálogo, o por la necesidad de animarse. Podríamos concluir que sólo hay aprendizaje cooperativo si hay diálogo auténtico, un diálogo con vocación de convencer y con validez en función de los argumentos. Recordando a Freire (1970), será un diálogo que reconstruye el mundo y no se basa en lemas o slogans irreflexivos, que son palabra huecas.

El trabajo de socialización del aprendizaje cooperativo ha de tener como finalidad la transferencia a situaciones similares como el recreo, que es un contexto lúdico en el que en muchas ocasiones el alumnado se relaciona mediante la actividad física. Consideramos que si nuestros alumnos en la clase de Educación Física aprenden a enjuiciar y ponerse de acuerdo sin necesidad de imponerse, es necesario que lo trasladen a otros contextos como en las clases extraescolares, el recreo, o sus juegos fuera de la escuela. En el caso del recreo podemos comprobar si hay transferencia en los aprendizajes de Educación Física cuando se ponen de acuerdo para hacer equipos para jugar al fútbol, en este caso la transferencia del aprendizaje cooperativo ha de permitir llegar a acuerdos rápidos y tener la sensación de equipo, y no de que los buenos han de resolver la situación. En una de nuestras experiencias hemos comprobado cómo el fútbol en el recreo cambió, el alumnado aprendió a desmarcarse y a hablar, lo que permitió que el partido no fuera una sucesión de individualidades, sino una actividad grupal. Consideramos que el valor del aprendizaje cooperativo es que el alumnado pueda aprender mediante

sus interacciones a desenvolverse mejor en el mundo de las relaciones personales

EL MAESTRO ANTE EL TRABAJO DE LA SOCIALIZACIÓN EN EL AULA

La transformación social en la que vivimos, la capacidad de dialogar es una necesidad, apenas se encuentran familias que sean un patriarcado autoritario (Aubert et al., 2008), sin embargo la escuela sigue manteniendo la figura del maestro autoritario. No sólo eso, en determinadas comunidades autónomas se cuestiona ofrecer al maestro y la maestra el rango de autoridad protegida por la ley. Ante esto recurrimos a los trabajos de Fromm (Fromm, 1986; 2006) que problematiza respecto a la autoridad. Reconoce dos destructivas, ya que se imponen a las voluntades. Estas son la autoridad evidente, basada en el uso de la fuerza, y la autoridad anónima, basada en el uso de la persuasión. Ambas tienen como fin anular la voluntad de las personas y someterlas, en el caso de la escuela al maestro o a la maestra. Diferentes autores (Barba, 2007; 2009; Fernández-Balboa, 2004a; 2004b; Macedo, 1994) recogiendo la idea de pedagogía venenosa o pedagogía negra de Miller (1998; 2005) se cuestionan cómo de las escuelas ha desaparecido la autoridad evidente, pero continúa la anónima basada en la seducción y la persuasión de las voluntades. Ante esta manipulación de las voluntades a través de “por tu propio bien”, o “qué disgusto vas a dar a tu madre si se entera”, se establece una relación de opresión del alumnado respecto al maestro o la maestra.

La solución pasa por restaurar el concepto de autoridad, que era la influencia que tenían los senadores romanos respecto a su saber, y no

confundirlo con potestad, razón de los generales basada en el uso de la fuerza. Ante ellos nos planteamos la necesidad de democratizar las aulas consiguiendo que la autoridad del maestro se base en la razón de sus argumentos y no en su posición de poder. De este modo la autoridad no es poseída por el maestro, sino otorgada por el alumnado en función de la demostración de sabiduría (Barba, 2007; 2009).

Para desarrollar un aprendizaje cooperativo auténtico nos ha sido necesario un cambio en la manera de entender la docencia, ya que la labor del profesor no es dar respuestas en función de su posición de poder, sino ayudar en los procesos de toma de decisiones dejando la última palabra al grupo (Casey et al., 2009; Casey, 2010). Esto nos ha provocado un cambio en la forma de entender la docencia, pasando de centrarla en la enseñanza a basarla en el aprendizaje, pasando de fomentar procesos a buscar el éxito en todo el alumnado entendiendo que los caminos para lograrlo cada persona son diferentes y que estas han de participar de él. Esto ha provocado un cambio en cuanto a que el rol en el aula ha cambiado, sintiendo que la docencia es aportar a cada niño y cada niña lo que necesita para conseguir los mejores resultados.

EL PAPEL DEL CONFLICTO EN NUESTRAS AULAS

Un aspecto clave que diferencia el éxito o fracaso en las interacciones entre nuestro alumnado, son los conflictos en los que las partes implicadas tienen diferentes versiones de lo ocurrido. En estos casos en los que las subjetividades parten de desacuerdos es necesario recurrir al diálogo como forma de superar el

conflicto y llegar a una posición común, lo que Habermas (1999a; 1999b) denomina intersubjetividad, entendiéndola como la práctica habitual en la sociedad desde diferentes perspectivas individuales, se negocia y se llega a un acuerdo. Un ejemplo de intersubjetividades es la narración de (Hessel, 2011) sobre cómo se construyó la declaración de los Derechos Humanos a partir de la búsqueda de acuerdos entre diferentes perspectivas. La motivación de resolver el conflicto desde la perspectiva de la intersubjetividad se basa en el interés común, y no en la imposición de uno sobre el otro, como hemos visto en los casos de autoridad evidente y anónima.

En el aula el conflicto se entiende como algo beneficioso siempre que se utilice para fomentar el diálogo y buscar acuerdos (Jares, 2001). En nuestra práctica hemos tomado dos líneas de trabajo, siendo estas: (a) aquellos conflictos momentáneos en los que nuestros alumnos se ven inmersos y que normalmente se solucionan con la intervención de un mediador que propicie la explicación de lo ocurrido; y (b) aquellas enemistades que pueden estar más o menos marcadas en el contexto del centro y fuera.

Para el trabajo de los *conflictos momentáneos*, es decir, para resolver las pequeñas riñas de los juegos contamos con diversas estrategias, como: las paradas de estrategia, los replanteamientos de estrategia, las modificaciones lastrando a los más hábiles o a los que acaparan el juego (Antolín de la Fuente, 2005). Estas estrategias no sólo quedan en la acción, sino que se produce reflexión y trabajo sobre ellos en el cuaderno. Consideramos que lo importante no es actuar, sino la experiencia de actuar a partir de lo que se piensa, y pensar

sobre lo que se ha hecho, ya que esta es la única forma de realizar una educación auténtica (Freire, 1970). Esta educación en el conflicto no puede ser individual, ya que el conflicto requiere al menos de dos personas, por lo que consideramos que es una magnífica oportunidad de influir en el desarrollo social de nuestros alumnos y alumnas, orientados a hacer una sociedad más plural. Propiciando el contexto en el que las relaciones entre ellos encuentren formas eficaces, autónomas y democráticas para resolver sus conflictos.

En nuestras clases también han surgido diferentes *conflictos por enemistad*, que han centrado nuestra atención en superarlos, ya que podrían derivar en acoso escolar o bullying. Un ejemplo es la enemistad entre dos alumnos que al ser uno de ellos un líder, se extendía cierta aversión de todos los alumnos hacia el otro. Lo que en un principio surgió como falta de afinidad entre dos niños, acabó extendiéndose a toda la clase por la influencia del primero en sus compañeros. Los diferentes caracteres, inquieto el de uno y llamativo el del otro, acababan en constantes peleas, llegando al punto de que el más débil se juntó con compañeros para pegar al otro fuera del colegio. Este hecho hizo que el niño agredido fuera aún más reacio a relacionarse con el resto de la clase. En este caso el trabajo con aprendizaje cooperativo aportó mucho, ya que debido a la estabilidad de los grupos propicia la mejora de la socialización (Ovejero Bernal, 1990). Así, se pusieron ambos en un mismo grupo de trabajo y se introdujo una ficha de resolución de conflictos en la que se anotaba lo que sucedía, las visiones de ambos y la solución que se acordaba.

MEDIDAS PARA EDUCAR EN EL CONFLICTO

El aprendizaje cooperativo nos permite una mejora en el aprendizaje, promueve un aprendizaje activo, y mejora la socialización (Johnson y Johnson, 1994; Slavin, 1999). Dentro del trabajo a partir de la metodología de aprendizaje cooperativo, las estrategias con las que trabajamos para resolver conflictos son:

Grupos estables. Este tipo de grupos que se alargan en el tiempo, permiten que el alumnado prolongue la convivencia. Así se elimina la posibilidad de que algún alumno o alumna evite resolver conflictos esperando que al día siguiente se cambien los grupos. Consideramos que en los grupos poco estables no es tan importante afrontar el problema y buscar soluciones. La estabilidad de los grupos permite que tras varias sesiones y la percepción de éxito común se consiga aumentar el consenso en las decisiones relativas a la actividad. Por esto, consideramos que los grupos estables nos permiten conseguir en el alumnado la percepción de la importancia del resto de los compañeros y el fomento del diálogo y la mejora de las relaciones a largo plazo, pese a que en los primeros días el número de conflictos puede aumentar.

Reuniones durante el juego. Encontramos principalmente tres situaciones en las que se debe parar la clase y los grupos deben juntarse a dialogar, estas son: (a) paradas en pequeños grupos para buscar nuevas estrategias y soluciones para la actividad que están realizando; (b) paradas en gran grupo para aclarar dudas y temas comunes sobre la actividad; y (c) paradas en gran grupo para resolver los conflictos que surgen

sobre convivencia. Estas últimas paradas para solucionar conflictos buscan definir los problemas de convivencia como un problema de todos y todas, no pudiendo aludir a la falsa idea de neutralidad (Giroux, 1990). La exposición de la diferente perspectiva por parte de los participantes se ha de enfrentar con el juicio de los compañeros, y la medida reeducativa que surja de la voluntad grupal. Cuando todo el alumnado se hace consciente de que cualquier conflicto en clase es un problema para los compañeros comienzan a solucionar los problemas cuando se inician, con lo que las asambleas para la resolución de problemas cada vez son menores. Se construye un caldo de cultivo idóneo que facilita la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

El carácter asambleario de los conflictos hace que el profesor no sea juez, sino que se convierta en un moderador del diálogo y haga preguntas que ayuden a pensar y a buscar puntos en común. Su actuación pasa de ser un comisario cultural que aplica normas, a un intelectual (Chomsky, 2007) con opinión propia que mejora la democracia y la participación en el aula. De esta manera un conflicto es una realidad viva que se valora en función de los argumentos, los antecedentes, las consecuencias, las intenciones, los agravantes, los atenuantes,... Teniendo en cuenta que estos diálogos sobre los conflictos son los que permiten el desarrollo moral del alumnado (Kohlberg, 1992)

CONCLUSIONES

Los hallazgos científicos más actuales en el mundo de la educación hacen

referencia a la intersubjetividad como el aspecto clave en una educación de calidad y con bases científicas. Esta posibilidad de ofertar una educación que participe del diálogo y de los consensos nos lo ofrece el aprendizaje cooperativo, si bien su aplicación no siempre está relacionada con sus principios teóricos. No podemos considerar el aprendizaje cooperativo como acción solamente, ya que como afirma Freire la enseñanza es Praxis (Freire, 1970), es acción y reflexión, es unión de la teoría y la práctica.

Esta Praxis es la que hemos defendido en este texto, basada en la unión del aprendizaje cooperativo, con nuestra práctica y con los avances más actuales en las ciencias de la educación. Lo que presentamos es la acción de aula a partir investigación de la propia práctica, con el fin de conseguir los mejores resultados en el alumnado.

No hay investigación sin enseñanza ni enseñanza sin investigación. (Freire, 1997, 30)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antolín de la Fuente, Á. (2005). Intentando transformar las prácticas de educación física que no me convencen. Relato de una iniciación en la profesión. *Cuadernos Pastopas*, 2, 4-14.
- Apple, M. W. (2011). Rightist education and godly technology: Cultural politics, gender, and the work of home schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33. doi:10.4452/remie.2011.01
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008).

- Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba Martín, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17
- Barba Martín, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.
- Barba Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Gomparración de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi:10.4471/ijep.2012.01
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. In C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). Barcelona: Graó.
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Chomsky, N. (2007). In Macedo D. (Ed.), *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69-85.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004a). La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. In V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Balboa, J. M. (2004b). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía y didáctica. In A. Fraile Aranda (Ed.), *Didáctica de la educación física*. (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.
- Fernández-Río, J., y Velázquez Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos* (Sevilla ed.) Wanceulen.
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (16th ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Giroux, H. A. (2007). Academic repression in the first person: The attack on higher education and the necessity of critical pedagogy. *The Advocate*,
- Giroux, H. A. (2012). The post-9/11 militarization of higher education and popular culture of depravity: Threats to the future of american democracy. *International Journal of Sociology of Education*, 1(2), 27-53. doi:10.4471/rise.2012.02
- Habermas, J. (1999a). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad*

- de la acción y racionalización social. (vol. I). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999b). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. (vol. II)*. Madrid: Taurus.
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!*. Barcelona: Destino.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Macedo, D. (1994). Nuestra cultura común una pedagogía engañosa. En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 129-164). Barcelona: Paidós Educador.
- Miller, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets.
- Omeñaca Cilla, R., Puyuelo Omeñaca, E., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar. bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación*. Barcelona: Paidotribo.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La Peonza*, 8, 3-14.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Toledo, J., Corrochano, M. (1959) *Manual Juvenil de Educación Física Tomo 1º Gimnasia Educativa*. Madrid: Delegación Nacional de Juventudes.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

