

ARTÍCULO DE REVISIÓN

La educación física como herramienta para fomentar el aprendizaje cooperativo

Physical Education as a Tool to Promote Cooperative Learning

Recibido: 11/06/2025, Revisado: 07/09/2025, Aceptado: 19/09/2025, Publicado: 25/09/2025

Para citar este trabajo:

Chávez Pualicán, S. M., Cando Caizcay, O. F., & Taipe Tenorio, A. L. (2025). La educación física como herramienta para fomentar el aprendizaje cooperativo. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, 2(2), 320–338. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.52>

Autores

Segundo Martin Chávez Pualacin ¹

Unidad Educativa Primero de Mayo

martin.chavez@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-3678-7340>

Olguer Fernando Cando Cajecay ²

Unidad Educativa Primero de Mayo

olguer.cando@educación.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-4200-0852>

Amanda Lorena Taipe Tenorio ³

Unidad Educativa Primero de Mayo

amanda.taipe@educación.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-3611-4519>

¹ Profesor de Educación primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación mención en Cultura Física, Magister en educación con mención en Pedagogía, Arbitro profesional de fútbol por la Federación Ecuatoriana de Fútbol, actualmente Docente en la Unidad Educativa Primero de Mayo

² Licenciado en Ciencias de La Educación mención Cultura Física.

³ Licenciada en Educación Básica mención Educación Básica. Magister en Parvularia. Docente con más de 16 años de experiencia

Resumen

Este artículo examina el potencial de la educación física (EF) para promover el aprendizaje cooperativo (AC) como enfoque pedagógico que integra logros cognitivos, motores, socioemocionales y actitudinales. A través de una revisión narrativa de literatura académica en español e inglés y de documentos curriculares oficiales del Ecuador, se analizan fundamentos teóricos como interdependencia social y responsabilidad individual y las condiciones de implementación ya sean estructuras, roles o evaluación formativa, además de los efectos observados en contextos escolares. Se sintetizan evidencias que muestran mejoras en rendimiento, motivación, inclusión, clima de aula, pensamiento crítico y autorregulación, así como desafíos frecuentes: gestión del tiempo, formación docente, evaluación del trabajo en equipo y equidad en la participación. Se propone un conjunto de orientaciones didácticas alineadas con el Currículo Nacional y la Guía Metodológica de EF para EGB y BGU, enfatizando tareas auténticas, rúbricas cooperativas y rotación de roles. Los hallazgos respaldan que la EF, por su naturaleza motriz, lúdica e inclusiva, constituye un escenario privilegiado para consolidar el AC en la escuela. Se discuten implicaciones para la política curricular, la formación docente y la investigación aplicada en centros educativos ecuatorianos.

Palabras clave: Educación física; Aprendizaje cooperativo; Trabajo en equipo; Inclusión educativa; Evaluación formativa.

Abstract

This article examines the potential of physical education (PE) to promote cooperative learning (CL) as a pedagogical approach that integrates cognitive, motor, socio-emotional, and attitudinal outcomes. Through a narrative review of academic literature in Spanish and English and of Ecuador's official curricular documents, it analyzes theoretical foundations such as social interdependence and individual accountability, as well as implementation conditions—structures, roles, and formative assessment—alongside observed effects in school settings. The evidence synthesized indicates improvements in achievement, motivation, inclusion, classroom climate, critical thinking, and self-regulation, as well as common challenges: time management, teacher training, assessment of teamwork, and equity in participation. The article proposes a set of instructional guidelines aligned with the National Curriculum and the PE Methodological Guide for EGB and BGU, emphasizing authentic tasks, cooperative rubrics, and role rotation. The findings support the claim that PE, by virtue of its motor, playful, and inclusive nature, constitutes a privileged setting for consolidating CL in schools. Implications are discussed for curricular policy, teacher education, and applied research in Ecuadorian educational institutions.

Keywords: Physical education; Cooperative learning; Teamwork; Educational inclusion; Formative assessment.

INTRODUCCIÓN

La educación física (EF) ofrece un entorno pedagógico singular donde la cooperación, la comunicación y la resolución conjunta de problemas se articulan con el movimiento y la motricidad, creando condiciones propicias para el aprendizaje cooperativo (AC). En la tradición del AC, se asume que los estudiantes trabajan en grupos estructurados para alcanzar metas comunes con interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal como pilares (Johnson & Johnson, 1999). La EF, al requerir coordinación de esfuerzos, negociación de estrategias y cuidado del otro en tareas motrices, se convierte en un laboratorio de ciudadanía y participación democrática donde el éxito del equipo depende de la contribución de cada integrante (Casey & Goodyear, 2015). En este marco, la presente investigación indaga cómo y por qué la EF puede actuar como herramienta para fomentar el AC en el sistema escolar, con foco en el contexto ecuatoriano.

Aunque el AC ha mostrado efectos positivos en logros académicos y socioafectivos, su implementación sostenida en EF suele enfrentarse a dificultades: tiempos de clase limitados, evaluación centrada en la ejecución individual, rotación insuficiente de roles y formación docente desigual (Casey & Goodyear, 2015; Velázquez-Callado, 2013). En Ecuador, el Currículo de EF y la Guía Metodológica recomiendan metodologías activas como el AC dentro de enfoques lúdicos, inclusivos y de construcción de la corporeidad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; 2019). Sin embargo, informes y trabajos recientes subrayan la necesidad de pasar del plano prescriptivo al operativo, alineando planificación, enseñanza y evaluación con estructuras cooperativas claramente definidas (Ñacato, 2020; Pozo, 2023). Atender esta brecha práctica-curricular es crucial para mejorar el clima socioemocional, la participación equitativa y los aprendizajes integrales, metas priorizadas por el currículo ecuatoriano (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En esta revisión bibliográfica, se pretende analizar críticamente la evidencia disponible sobre el AC en EF, describir condiciones de implementación eficaces y proponer

orientaciones didácticas coherentes con el currículo y la guía metodológica nacionales, identificando oportunidades y desafíos específicos del contexto escolar ecuatoriano.

El AC hunde sus raíces en la teoría de la interdependencia social, que sostiene que los resultados individuales están vinculados a los de los demás; cuando la interdependencia es positiva, emergen comportamientos de ayuda, coordinación y regulación compartida (Johnson & Johnson, 1999; Johnson et al., 2008). En la práctica educativa, esto se concreta en estructuras como rompecabezas (jigsaw), STAD, TGT y roles cooperativos con metas de equipo y evaluación combinada (Slavin, 1999). La EF aporta, además, un contexto de tareas corporales y lúdicas que demandan cooperación para gestionar el espacio, los materiales y la seguridad, proporcionando feedback inmediato y oportunidades constantes de interacción social significativa (Casey & Goodyear, 2015).

En las últimas dos décadas, la investigación en EF ha avanzado desde descripciones de experiencias hacia guías de implementación que sistematizan fases y decisiones docentes. El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo propuesto por Fernández-Río integra secuencias para crear interdependencia positiva, enseñar habilidades sociales, asignar y rotar roles, estructurar ayudas y planificar evaluaciones orientadas al aprendizaje (Fernández-Río, 2017). Este enfoque enfatiza que cooperar no es agrupar, sino estructurar la cooperación con metas, criterios y responsabilidades explícitas (Fernández-Río, 2016, 2017; Velázquez-Callado, 2013).

La literatura de revisión sugiere que el AC en EF contribuye a cuatro grandes resultados: cognitivos, motores/físicos, afectivos y sociales, a condición de que exista fidelidad al modelo, andamiaje progresivo y evaluación formativa coherente (Casey & Goodyear, 2015). Hallazgos reportan mejoras en pensamiento táctico, toma de decisiones, condición física y alfabetización motriz, además de aumentos en motivación, autoestima, cohesión y respeto por la diversidad (Casey & Goodyear, 2015; Velázquez-Callado, 2013). En contextos iberoamericanos, experiencias de aula muestran avances en inclusión y

convivencia cuando el AC se articula con juegos cooperativos y desafíos físicos diseñados para la participación equitativa (Fernández-Río, 2016; 2017; Onrubia & Mayordomo, 2015).

En el plano normativo, el Currículo de EF del Ecuador destaca la centralidad del estudiante, la evaluación formativa y la adaptación a contextos, edades y ritmos de aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). La Guía Metodológica orienta a docentes de EGB y BGU a adoptar metodologías activas, AC, ABP, aprendizaje por estaciones y demás, sugiriendo planificaciones con propósitos cooperativos explícitos, heterogeneidad de equipos y mediación de habilidades sociales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019). Estudios recientes en el país refuerzan esa perspectiva, señalando que el AC se alinea con los enfoques lúdico, inclusivo y de construcción de la corporeidad del currículo actualizado (Ñacato, 2020; Pozo, 2023).

Este artículo de revisión contribuye a la compilación de evidencias recientes y clásicas sobre AC en EF, además de traducir las orientaciones concretas compatibles con la normativa ecuatoriana y mapear retos de implementación, evaluación de equipo, equidad de participación y formación docente, proponiendo estrategias viables de aula. Por lo tanto, la EF no solo permite el AC, lo exige para alcanzar metas integrales, y su implementación cuidadosa puede irradiar prácticas cooperativas al resto de asignaturas.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una revisión narrativa con alcance analítico orientada a identificar condiciones de implementación, efectos y desafíos del AC en EF, con atención particular al marco ecuatoriano. La revisión se realizó en tres etapas: la búsqueda sistemática en bases y portales (ERIC, Taylor & Francis, Loughborough Repository, Dialnet, Redalyc, Scielo, ResearchGate institucional, repositorios ministeriales del Ecuador) utilizando combinaciones en español e inglés como: cooperative learning, physical education, aprendizaje cooperativo, educación física, Ecuador, y filtros temporales amplios para recuperar tanto obras clásicas como revisiones recientes; filtrado de títulos, resúmenes y

texto completo con criterios de inclusión: estudios empíricos o revisiones sobre AC en EF escolar y bachillerato, artículos teóricos con guías de implementación, y documentos normativos ecuatorianos vigentes o influyentes; y las síntesis temáticas de resultados, clasificando hallazgos en: estructuras y roles, evaluación y regulación del aprendizaje, resultados como cognitivos, motrices, afectivos y sociales, además de las condiciones contextuales como la formación docente, tiempo, recursos y cultura escolar.

Se priorizaron fuentes de alta citación y relevancia disciplinar, revisiones internacionales (Casey & Goodyear, 2015), marcos teóricos (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1999; Onrubia & Mayordomo, 2015), guías de implementación en EF (Fernández-Río, 2017; Velázquez-Callado, 2013) y normativa ecuatoriana (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2019). La selección final incluyó artículos y capítulos en español e inglés, y documentos ministeriales. Para aumentar validez ecológica respecto de Ecuador, se añadieron publicaciones que conectan AC con los enfoques curriculares nacionales (Ñacato, 2020; Pozo, 2023). El análisis se realizó mediante codificación temática:

1. diseño de equipos y creación de interdependencia positiva;
2. enseñanza explícita de habilidades sociales;
3. rotación de roles, capitán, observador, motivador, responsable de materiales;
4. evaluación formativa como rúbricas, coevaluación, diarios de equipo;
5. evidencias de impacto en las cuatro áreas de aprendizaje; y
6. barreras y estrategias de mitigación.

La calidad de las fuentes se ponderó por su arbitraje, consistencia metodológica y coherencia con el marco teórico del AC, sin excluir informes o guías ministeriales por su valor normativo y contextual.

Finalmente, se generó una matriz de síntesis para triangular hallazgos entre fuentes internacionales y ecuatorianas, buscando convergencias y tensiones. Este procedimiento permite ofrecer recomendaciones pragmáticas alineadas con el currículo nacional, respetando la diversidad de realidades escolares. La revisión no pretende reemplazar

metaanálisis cuantitativos, sino aportar una síntesis integradora con utilidad didáctica para EF.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Con base a la literatura revisada para el aporte científico en el presente documento, se sintetizó la evidencia con la codificación temática y el contraste crítico. Se presenta una visión global y luego el análisis de los elementos claves que permiten comparar y analizar sus aportes y limitaciones en la EF.

1) Interdependencia positiva y responsabilidad individual

La evidencia converge en que el rendimiento del AC en EF depende de estructuras explícitas que garantizan metas de equipo, recompensas grupales y verificación individual del aprendizaje. Johnson y Johnson (1999) describen este binomio como condición *sine qua non* para evitar “pseudo-cooperación”, lo que significa que hay condiciones indispensables que deben ser parte de la EF. En EF, esto se traduce en tareas motrices cooperativas con producto común como las coreografías, circuitos, retos motores y rúbricas que ponderan tanto desempeño colectivo como aportes individuales (Casey & Goodyear, 2015). Slavin (1999) añade que la heterogeneidad de los equipos como el nivel motor, género, estilos y la rotación de roles refuerzan la equidad en la participación, elemento especialmente sensible en actividades físicas.

La evidencia reciente confirma que el rendimiento del AC en EF depende de estructuras explícitas que garantizan interdependencia positiva y responsabilidad individual simultáneamente. Bores-García et al. (2021) realizaron una revisión sistemática de los últimos cinco años que confirma que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual son elementos esenciales para evitar la “pseudo-cooperación” en contextos de educación física. En EF, esto se traduce en tareas motrices cooperativas con producto común donde cada miembro del equipo tiene un rol específico que contribuye al logro colectivo. Casey y Goodyear (2015) demostraron que el aprendizaje cooperativo puede

alcanzar los cuatro resultados de aprendizaje de la educación física cuando se implementa con fidelidad al modelo, incorporando roles claros y rúbricas que ponderan tanto desempeño colectivo como aportes individuales. La heterogeneidad de los equipos en nivel motor, género y estilos de aprendizaje, junto con la rotación de roles, refuerzan la equidad en la participación, elemento especialmente sensible en actividades físicas.

2) Enseñanza de habilidades sociales y clima de aula

Los modelos aplicados en EF insisten en enseñar habilidades sociales como la escucha, feedback, liderazgo distribuido o la gestión de conflictos, antes de demandarlas, y cuando se instruyen y practican de forma progresiva, aumentan la cohesión, disminuyen los conflictos y mejora el clima motivacional (Velázquez-Callado, 2013; Fernández-Río, 2017). Casey y Goodyear (2015) reportan mejoras en motivación intrínseca, disfrute y autoeficacia cuando la cooperación se estructura con objetivos y roles claros. Estos efectos son consistentes en primaria y secundaria, aunque requieren ajustes de complejidad y tiempo de práctica (Casey & Goodyear, 2015).

Los modelos aplicados en EF insisten en enseñar explícitamente habilidades sociales como la escucha activa, el feedback constructivo y la gestión de conflictos antes de demandarlas en situaciones cooperativas. El modelo de aprendizaje cooperativo demostró mejorar significativamente las tres dimensiones de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional) en estudiantes de primaria cuando se implementa con fidelidad del 100% en contextos de educación física. Cuando estas habilidades se instruyen y practican de forma progresiva mediante andamiaje estructurado, aumentan la cohesión grupal y mejoran el clima motivacional. García-Martínez et al. (2021) reportaron mediante análisis cualitativo que el aprendizaje cooperativo genera mejoras en las relaciones sociales y el desarrollo de emociones positivas en educación primaria, con gran aceptación por parte del alumnado. Estos efectos son consistentes en primaria y secundaria, aunque requieren ajustes de complejidad y tiempo de práctica según la edad evolutiva.

3) Aprendizajes cognitivos y tácticos

Las revisiones muestran que el AC favorece el razonamiento táctico, la toma de decisiones y la reflexión metacognitiva al obligar a explicar, justificar y coordinar estrategias de juego o movimiento (Casey & Goodyear, 2015). En términos curriculares, esto armoniza con la evaluación formativa priorizada por el Ecuador, que demanda evidencias de comprensión y transferencia más allá de la ejecución motriz (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2019). La discusión entre pares, la coevaluación y los diarios de equipo emergen como dispositivos eficaces para consolidar estos aprendizajes (Fernández-Río, 2017).

Las revisiones recientes muestran que el AC favorece el razonamiento táctico, la toma de decisiones y la reflexión metacognitiva al obligar a los estudiantes a explicar, justificar y coordinar estrategias de juego o movimiento con sus compañeros. Casey y Goodyear (2015) confirmaron en su revisión de literatura que el aprendizaje cooperativo puede alcanzar resultados cognitivos superiores cuando las tareas demandan interacción cara a cara y procesamiento grupal de la información táctica. En términos curriculares, esto armoniza con la evaluación formativa priorizada por sistemas educativos latinoamericanos, que demandan evidencias de comprensión y transferencia más allá de la ejecución motriz. Carbonero (2019) demostró que el AC es una metodología adecuada para el desarrollo de competencias básicas del currículum escolar, promoviendo la participación activa y la mejora del clima de aula. La discusión entre pares, la coevaluación y los diarios de equipo emergen como dispositivos eficaces para consolidar estos aprendizajes cognitivos complejos.

4) Resultados físicos/motores

Al diseñar tareas con responsabilidad compartida, por ejemplo, estaciones de condición física donde cada rol vigila técnica, seguridad y ánimo, aumentan el tiempo de compromiso motor y la calidad de la ejecución sin sacrificar la participación de estudiantes con diverso nivel de habilidad (Casey & Goodyear, 2015). La literatura iberoamericana

recoge experiencias con desafíos físicos cooperativos que promueven alfabetización motriz y autorregulación del esfuerzo (Velázquez-Callado, 2013; Fernández-Río, 2016).

5) Resultados socioemocionales e inclusión

Trabajos en el ámbito hispano confirman que el AC, en tanto metodología inclusiva, mejora la aceptación de la diversidad, reduce el aislamiento y apoya la participación de estudiantes con necesidades educativas diversas, siempre que la tarea incorpore roles significativos y criterios de éxito múltiples (Pozo, 2023; Velázquez-Callado, 2013). Revisión y experiencias reflejan mejoras en empatía, respeto y resolución de conflictos cuando el AC se integra a una cultura de aula que valora la colaboración (Casey & Goodyear, 2015; Fernández-Río, 2017).

La implementación del aprendizaje cooperativo en contextos de diversidad funcional y cultural ha demostrado fortalecer el sentido de pertenencia y la autoestima académica de estudiantes tradicionalmente marginados. Pujolàs (2008) sostiene que la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes –tal como exige la opción por una escuela inclusiva– es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa. Esta dimensión inclusiva cobra particular relevancia en el ámbito hispanohablante, donde las aulas presentan heterogeneidad significativa en términos de origen sociocultural y trayectorias educativas. León del Barco et al. (2017) verificaron que el trabajo en equipo con técnicas de aprendizaje cooperativo influye en la potencia de equipo, es decir, la confianza en el equipo aumenta cuando los estudiantes trabajan utilizando técnicas cooperativas

El impacto del aprendizaje cooperativo trasciende el ámbito cognitivo para influir en la construcción de competencias ciudadanas y habilidades prosociales esenciales para la convivencia democrática. Ovejero (1990) argumenta que el aprendizaje cooperativo mejora sustancialmente las actitudes positivas y la atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas. En el contexto español, estudios demuestran que estudiantes expuestos sistemáticamente a metodologías cooperativas muestran mayor capacidad para negociar diferencias y construir

consensos. Torrego y Negro (2012) señalan que el aprendizaje cooperativo representa una pedagogía consistente que prepara a los estudiantes para un contexto laboral caracterizado por equipos interdependientes que pueden autorregular e integrar sus esfuerzos

6) Fidelidad al modelo y andamiaje

Un hallazgo consistente es que los beneficios del AC dependen de la fidelidad a sus principios: si se agrupa sin metas compartidas ni evaluación alineada, los efectos se diluyen (Johnson & Johnson, 1999). El Ciclo del AC de Fernández-Río ofrece pautas para planificar, implementar y evaluar con andamiaje progresivo, reduciendo el riesgo de “grupos decorativos” (Fernández-Río, 2017). En EF ecuatoriana, este enfoque se alinea con orientaciones ministeriales que exigen planificación por destrezas con criterios de desempeño y evaluación formativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2019).

La efectividad del aprendizaje cooperativo está directamente condicionada por la calidad de su diseño instruccional y la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación. Domingo (2008) advierte que no siempre que se junta a un grupo de personas para alcanzar un fin común se trabaja en equipo, ya que muchas tareas están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo cooperativo. Esta observación resulta particularmente pertinente en contextos latinoamericanos donde, por limitaciones de formación docente o presión curricular, se simplifica el AC eliminando componentes estructurales esenciales. Polo del Río et al. (2017) demostraron que, tras la aplicación de técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, se observa una reducción de las agresiones verbales y físicas directas, físicas indirectas y de exclusión social, lo que refuerza la importancia de una implementación auténtica del método.

El andamiaje pedagógico emerge como factor crítico para garantizar que las estructuras cooperativas beneficien equitativamente a estudiantes con distintos niveles de desarrollo sociocognitivo. Duran y Vidal (2004) enfatizan que la tutoría entre iguales requiere de un marco de relación planificado por el profesor, donde la pareja de alumnos tiene un objetivo común, conocido y compartido, constituyendo apoyos temporales

indispensables especialmente en poblaciones sin experiencia previa en colaboración académica estructurada. Este principio de progresividad adquiere relevancia en sistemas educativos como el ecuatoriano, donde coexisten realidades escolares marcadamente heterogéneas en términos de recursos y tradiciones pedagógicas. Domingo (2008) señala que los estudiantes que carecen de habilidades sociales para trabajar cooperativamente necesitan tiempo importante de entrenamiento, pues el retiro prematuro de andamiajes puede reproducir desigualdades preexistentes.

7) Desafíos: tiempo, evaluación y formación docente

La gestión del tiempo de clase y la evaluación del trabajo en equipo emergen como barreras recurrentes, por lo que, se proponen soluciones como los micro-roles, por ejemplo, cronometrista, observador técnico, rúbricas breves y listas de cotejo para observación rápida, además, tareas tipo reutilizables que reduzcan la carga de preparación (Fernández-Río, 2017; Casey & Goodyear, 2015). En cuanto a formación, se recomienda desarrollo profesional centrado en diseño de tareas, evaluación formativa y habilidades sociales, coherente con la Guía Metodológica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019).

Además, la falta de desarrollo profesional continuo en metodologías centradas en aprendizaje cooperativo puede limitar la calidad de las intervenciones. Un estudio sobre comunidades de aprendizaje profesional halló que la formación docente digital (digital professional development) tiene un efecto positivo directo sobre la integración de tecnologías en la enseñanza y que las comunidades profesionales de práctica median esa relación entre formación y práctica digital en aula (Liu et al., 2024).

Por otro lado, la integración de tecnologías en tareas grupales también enfrenta barreras de competencia digital docente. Investigaciones recientes revelan que los docentes con mayores competencias digitales logran una mayor utilización efectiva de plataformas educativas y un mejor desempeño en la implementación de tareas colaborativas (Hizam et al., 2021).

8) Evidencia en Ecuador y coherencia curricular

La literatura local subraya que la implementación del AC ganó impulso con los procesos de actualización curricular y de socialización metodológica del Ministerio (Ñacato, 2020). Estudios de revisión y sistematización reportan que el AC es pertinente a los enfoques lúdico, inclusivo y de corporeidad, proponiendo su adopción como metodología de base en EF (Pozo, 2023). Estas fuentes recomiendan integrar el AC en proyectos interdisciplinarios y eventos escolares, fortaleciendo la ciudadanía y la convivencia.

9) Orientaciones didácticas derivadas

De la síntesis se proponen cinco orientaciones:

- 1) definir las metas del equipo y la verificación individual con quizzes breves, retos técnicos personales, demás;
- 2) enseñar habilidades sociales con mini-lecciones y practicar en juego reducido;
- 3) diseñar roles rotativos con fichas de responsabilidades;
- 4) emplear rúbricas cooperativas que ponderen proceso, contribución y producto;
- 5) cerrar con procesamiento grupal preguntando, qué funcionó, qué mejorar, qué transferir).

Estas acciones están en línea con el Currículo y la Guía del Ministerio (2016; 2019) y con el ciclo de implementación propuesto en la literatura.

La literatura internacional y la normativa ecuatoriana sostienen que la EF, por su carácter motriz, lúdico e inclusivo, es un escenario privilegiado para institucionalizar el AC siempre que la cooperación sea estructurada, enseñada y evaluada con coherencia. Los beneficios abarcan aprendizajes integrales y mejoras en convivencia y motivación, mientras que los desafíos son abordables mediante planificación, evaluación formativa y formación docente específica.

CONCLUSIONES

La convergencia de los hallazgos revisados permite afirmar que la educación física no solo es compatible con el aprendizaje cooperativo; es un medio privilegiado para su

desarrollo sistemático. El movimiento, el juego y los retos motores colocan a los estudiantes en situaciones donde la interdependencia positiva y la responsabilidad individual no son consignas abstractas, sino condiciones pragmáticas para alcanzar metas compartidas de forma segura, eficaz y significativa. Esta cualidad convierte a la EF en una asignatura con alto potencial para modelar culturas de aula cooperativas que luego pueden extenderse al resto del currículo.

Para que ese potencial se haga efectivo, es imprescindible diferenciar entre trabajo en grupo y cooperación estructurada. Los equipos no se “vuelven” cooperativos por el solo hecho de compartir una tarea: se construyen cuando el docente define metas comunes, asigna y rota roles, enseña habilidades sociales, diseña apoyos entre pares y alinea la evaluación con las metas del equipo y las responsabilidades individuales. La planificación cuidadosa con tiempos para modelar, practicar y reflexionar es el principal antídoto contra la “cooperación nominal” que, en la práctica, genera desigualdad en la participación y frustración.

La EF brinda la oportunidad de evaluar para aprender. La incorporación de rúbricas cooperativas breves, listas de cotejo y diarios de equipo ayuda a visibilizar procesos comunicación, toma de decisiones, cuidado mutuo, liderazgo distribuido que, de otro modo, quedarían invisibles tras los resultados motrices. La evaluación formativa no compite con la práctica motriz, la potencia al ofrecer retroalimentación oportuna y criterios claros, y al distribuir la agencia entre estudiantes y docente. Esta es una ruta realista para elevar la calidad de los aprendizajes y el clima de aula.

En el contexto ecuatoriano, la coherencia entre el Currículo Nacional y la Guía Metodológica abre una ventana estratégica: hay un mandato pedagógico que respalda el uso del AC en EF y orienta su implementación. Aprovecharlo demanda tres decisiones institucionales. Primero, invertir en formación docente situada que no se limite a exposiciones, sino que incluya diseño de tareas, micro-ensayos con estudiantes y observación entre pares. Segundo, promover comunidades profesionales de aprendizaje

que compartan tareas tipo, rúbricas y evidencias de progreso, reduciendo la carga individual y aumentando la fidelidad al modelo. Tercero, alinear evaluación interna y seguimiento pedagógico para que las buenas prácticas cooperativas se reconozcan, consoliden y escalen.

Desde la perspectiva del estudiante, el AC en EF les ofrece un entrenamiento integral para la vida, aprender a escuchar, a negociar, a liderar y a dejarse liderar, a cuidar del otro en la práctica motriz, a transformar la diversidad del equipo en fortaleza. Estas competencias sociales y emocionales, articuladas con la alfabetización motriz y la comprensión táctica, contribuyen a una formación ciudadana consistente con las finalidades del sistema educativo.

De cara a la investigación futura, conviene avanzar en estudios de intervención con diseños rigurosos y medidas trianguladas, motrices, cognitivas y socioemocionales, incorporando análisis de fidelidad de implementación y de coste-tiempo de las propuestas. Asimismo, se requieren exploraciones en contextos rurales y urbano-populares, y con estudiantes con NEE, donde la EF puede ofrecer un terreno fértil para innovar en inclusión. También sería valioso desarrollar instrumentos breves de evaluación cooperativa adaptados al currículo ecuatoriano, validados en distintas edades y subniveles.

Por lo tanto, cuando la educación física se planifica con criterios del aprendizaje cooperativo, la clase se transforma en un espacio de participación equitativa, sentido compartido y aprendizaje profundo. Esa transformación no depende de recursos extraordinarios, sino de decisiones pedagógicas intencionales: estructurar la cooperación, enseñar habilidades sociales, evaluar con coherencia y sostener la práctica mediante comunidades docentes. Adoptar esta perspectiva es apostar por una escuela donde moverse, pensar y convivir no son metas separadas, sino dimensiones de un mismo proyecto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Carbonero, L. (2019). *Ensenyar i aprendre l'esport a través de l'aprenentatge cooperatiu: Un estudi de cas en l'Educació Física Escolar* [Tesis doctoral]. Universitat de Vic.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.
- Fernández-Río, J. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo pedagógico para la educación física. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5400872.pdf>
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51298>
- García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A., Ruíz-Mira, A., & Giménez-Meseguer, J. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria: Un análisis cualitativo. *Transformar*, 2(4), 4-19. <https://doi.org/10.54179/transformar.v2i4.39>
- Hizam, S. M., Akter, H., Sentosa, I., & Ahmed, W. (2021). Digital competency of educators in the virtual learning environment: a structural equation modeling analysis. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2105.08927>
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (2008). What is Cooperative Learning? Cooperative Learning Institute. <https://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>
- León del Barco, B., Mendo Lázaro, S., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M. I., & Fajardo Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9-15.
- Liu, J., Du, X., & colaboradores (2024). Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and digital instructional integration in STEM

- teaching: evidence from 16,072 teachers. *STEM Education Journal*, 10(2).
<https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-024-00513-3>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Educación Física (EGB y BGU)*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EF-completo.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía metodológica de Educación Física*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/GUIA-METODOLOGICA-EF.pdf>
- Ñacato, J. (2020). El desarrollo de los enfoques curriculares de educación física en Ecuador. *Educare*, UPEL-IPB. <https://www.revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/download/1324/1312?inline=1>
- Onrubia, J., & Mayordomo, R. M. (2015). *El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales*.
<https://ia801409.us.archive.org/22/items/mayordomo-r.-y-onrubia-j.-el-aprendizaje-cooperativo/Mayordomo%2CR.%20y%20Onrubia%2CJ.%20El%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- Pérez-González, A., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *Retos*, 44, 29-36.
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.82607>
- Polo del Río, M. I., Mendo Lázaro, S., Fajardo Bullón, F., & León del Barco, B. (2017). Una intervención en aprendizaje cooperativo sobre el perfil del observador en la dinámica bullying. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13.
- Pozo, E. (2023). El aprendizaje cooperativo y su aplicación en la Educación Física ecuatoriana. *Revista Mentor*, 2(4), 6-22.
<https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5417>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Sánchez-Carmona, J., Zamorano-García, D., & Gil-Madrona, P. (2024). El modelo de aprendizaje cooperativo para la mejora de inteligencia emocional en alumnado de educación primaria en educación física. *Retos*, 60, 589-597.
<https://doi.org/10.47197/retos.v60i0.104140>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica* (ed. esp.). Editorial Aique.
https://www.educa.jcyl.es/.../APRENDIZAJE_COOPERATIVO_SLAVIN.pdf

- Torrego, J. C., & Negro, A. (Coords.). (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- Velázquez-Callado, C. (2013). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en EF. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 401, 53-71.
<https://reefd.es/index.php/reefd/article/download/139/132>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Segundo Martin Chávez Pualacín: Conceptualización; Metodología; Análisis temático; Administración del proyecto; Redacción – borrador original; Supervisión.

Olguer Fernando Cando Cajecay: Investigación; Búsqueda y selección de literatura; Curación de datos; Discusión de resultados; Validación; Redacción – revisión y edición.

Amanda Lorena Taipe Tenorio: Recolección y organización de información; Sistematización de fuentes; Visualización; Gestión de referencias bibliográficas; Revisión crítica del manuscrito; Edición final.

