



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**Percepción del profesorado en formación y con
experiencia de Educación Primaria en
Educación Física sobre el aprendizaje
cooperativo: Un estudio de caso**

Presentado por

Enrique Mangas Merino

Tutor

Santiago Guijarro Romero

Valladolid, Junio de 2023

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo es uno de los modelos pedagógicos más utilizados en el área de Educación Física. Sin embargo, numerosos docentes lo confunden con términos similares, demostrando un desconocimiento sobre el mismo. Igualmente, entre el futuro profesorado de Educación Física también es frecuente este bajo conocimiento sobre el modelo. Por este motivo, se ha planteado una investigación cualitativa que tiene como objetivo principal analizar la percepción que presenta el profesorado de Educación Primaria en formación y con experiencia sobre el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio de caso múltiple en el que han participado cinco docentes en activo y cinco docentes en formación de 4º de Educación Primaria en la mención de Educación Física. Las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados han sido entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. Los resultados muestran que ambos grupos de profesorado de Educación Física cuentan con una percepción positiva del aprendizaje cooperativo, considerando que tiene grandes beneficios sociales para el alumnado. En cambio, el conocimiento que presentan sobre el modelo es reducido, especialmente entre los docentes en formación, por lo que parece necesaria una mayor formación universitaria sobre este modelo pedagógico.

Palabras clave: investigación cualitativa, modelo pedagógico, percepción docente, profesores de Educación Física.

ABSTRACT

Cooperative learning is one of the most widely used pedagogical models in the area of Physical Education. However, many teachers confuse it with similar terms, showing a lack of knowledge about it. Likewise, this low knowledge of the model is also frequent among future Physical Education teachers. For this reason, a qualitative research has been proposed with the main objective of analyzing the perception of Primary Education teachers in training and with experience on cooperative learning in the area of Physical Education. To this effect, a multiple case study has been carried out with the participation of five active teachers and five teachers in training of 4th year of Primary Education in Physical Education. The data collection techniques and instruments used were semi-structured interviews and questionnaires. The results show that both groups of Physical Education teachers have a positive perception of cooperative learning, considering that it has great social benefits for students. Instead, their knowledge of the model is low, especially among trainee teachers, consequently seems necessary to provide more university training on this pedagogical model.

Keywords: qualitative research, pedagogical model, teachers' perception, Physical Education teachers.

AGRADECIMIENTOS

A Santiago, mi tutor, por su continua disposición a lo largo de todo el trabajo, por el interés mostrado desde el primer momento y por hacer más sencillo todo el proceso.

A mi familia y amigos, por acompañarme y apoyarme incondicionalmente como siempre han hecho.

A mis compañeros de clase, por los ánimos y por su ayuda durante todo el curso.

Y a todos los docentes que han colaborado y han dedicado una parte de su tiempo en participar en este estudio, por hacer posible el avance de mi investigación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. OBJETIVOS	12
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
3.1. Origen del aprendizaje cooperativo	13
3.1.1. <i>Antecedentes históricos pedagógicos</i>	14
3.1.2. <i>Antecedentes históricos psicológicos</i>	15
3.2. Concepto de aprendizaje cooperativo	17
3.2.1. <i>Aclaración conceptual del aprendizaje cooperativo</i>	19
3.2.1.1. Aprendizaje cooperativo vs. trabajo grupal.....	19
3.2.1.2. Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje colaborativo.....	20
3.2.1.3. Aprendizaje cooperativo vs. juego cooperativo.....	21
3.3. Elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo	23
3.3.1. <i>Interdependencia positiva</i>	23
3.3.2. <i>Interacción promotora</i>	24
3.3.3. <i>Responsabilidad individual</i>	26
3.3.4. <i>Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo</i>	27
3.3.5. <i>Procesamiento grupal</i>	28
3.4. Enfoques del aprendizaje cooperativo	29
3.5. Técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física	30
3.6. Aprendizaje cooperativo y desarrollo de contenidos en Educación Física	33
3.7. Ventajas y beneficios de su aplicación en Educación Física	34
3.7.1. <i>Nivel afectivo y emocional</i>	34
3.7.2. <i>Nivel motriz</i>	36
3.7.3. <i>Nivel social</i>	36
3.8. Percepciones docentes sobre el aprendizaje cooperativo	37
3.8.1. <i>Profesorado con experiencia</i>	38
3.8.2. <i>Profesorado en formación</i>	39
4. METODOLOGÍA	42
4.1. Perspectiva metodológica	42
4.2. Diseño de investigación.....	46
4.2.1. <i>Participantes</i>	48

4.2.2. Instrumentos y técnicas utilizadas para la investigación	50
4.2.3. Desarrollo de la investigación	53
4.2.4. Consideraciones éticas.....	58
4.3. Indicadores de rigor.....	59
4.4. Análisis de datos	62
5. RESULTADOS.....	66
5.1. Profesorado con experiencia	66
5.1.1. Formación académica sobre aprendizaje cooperativo	66
5.1.2. Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo	68
5.1.3. Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física	70
5.1.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo.....	74
5.1.5. Desventajas del aprendizaje cooperativo	75
5.2. Profesorado en formación.....	76
5.2.1. Formación académica sobre aprendizaje cooperativo	76
5.2.2. Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo	77
5.2.3. Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física	80
5.2.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo.....	83
5.2.5. Desventajas del aprendizaje cooperativo	84
6. DISCUSIÓN.....	85
6.1. Profesorado con experiencia	85
6.2. Profesorado en formación.....	90
6.3. Comparación entre profesorado en formación y con experiencia	93
7. CONCLUSIONES	95
7.1. Limitaciones y dificultades del estudio.....	97
7.2. Líneas futuras de investigación	98
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100
9. ANEXOS.....	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre trabajo grupal y aprendizaje cooperativo	19
Tabla 2. Diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo	22
Tabla 3. Características de los participantes de la investigación	49
Tabla 4. Fechas y duración de las entrevistas realizadas	56
Tabla 5. Cronograma de la investigación	57
Tabla 6. Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad	60
Tabla 7. Categorías y subcategorías (códigos) para el análisis de datos	63

1. INTRODUCCIÓN

Mi interés por la temática de esta investigación, la percepción sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física, surge en el curso pasado con la realización del Trabajo de Fin de Grado (TFG). En un primer momento, no sabía sobre qué realizar este trabajo ya que había una amplia variedad de temáticas, pero finalmente decidí enfocarlo hacia el ámbito de la cooperación en Educación Física, un aspecto que pensaba que conocía y controlaba, e incluso que todo docente, con y sin experiencia, debe conocer. Sin embargo, tras una revisión inicial de la literatura descubrí que no, que la gran mayoría de los docentes desconocen este modelo pedagógico.

A lo largo del proceso fui aumentando de forma considerable mis conocimientos sobre este modelo pedagógico, pudiendo ver de primera mano tanto las dificultades que surgen al poner en práctica por primera vez el aprendizaje cooperativo, como los grandes beneficios que presenta para el alumnado su aplicación en las clases de Educación Física, de manera que todo futuro docente debería dominar este método al finalizar su proceso de formación. De hecho, el aprendizaje cooperativo está considerado como uno de los modelos pedagógicos más utilizados en el área de Educación Física tanto a nivel nacional como internacional, debido a las enormes posibilidades y beneficios que presenta (Fernández-Río et al., 2018). Tal es su potencial que, en el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, se recoge el aprendizaje cooperativo como un modelo pedagógico a tener en cuenta en el área de Educación Física para contribuir al desarrollo de objetivos de etapa y competencias específicas del área. Por lo tanto, es un modelo pedagógico que todo el profesorado de Educación Física debería conocer y dominar.

Sin embargo, esto no suele ocurrir, y muchos docentes de Educación Física manifiestan que usan el aprendizaje cooperativo en sus clases cuando realmente realizan juegos cooperativos de manera puntual y durante un breve periodo de tiempo (Fernández-Río et al., 2018). También es común entre el profesorado confundir trabajar en equipo con cooperar, a pesar de que trabajar en grupo no significa que el alumnado esté cooperando (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020). Además, la delimitación entre lo que es juego cooperativo, aprendizaje cooperativo y trabajo en grupo no está muy clara entre el profesorado de Educación Física, tal y como indica Velázquez (2015a) en su estudio, de

modo que los docentes mezclan características de cada concepto e identifican unos con otros. Todo ello demuestra que hay un evidente desconocimiento sobre este modelo pedagógico entre el profesorado de Educación Física en activo.

Por otra parte, también se puede apreciar un cierto desconocimiento sobre este modelo pedagógico entre el futuro profesorado de Educación Física. En primer lugar, por mi experiencia propia cuyo conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo era limitado hasta la realización de mi Trabajo de Fin de Grado, pero también se puede ver este desconocimiento en los estudios de Hortigüela-Alcalá et al. (2020), donde futuros docentes de Educación Física creían que conocían este modelo aunque luego presentaron muchas dudas e incertidumbres al aplicarlo, o en el de Feria-Madueño et al. (2017), quienes realizaron un estudio con futuro profesorado de Educación Física y un alto porcentaje de ellos no conocían aspectos clave del aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, creo pertinente llevar a cabo un estudio de caso múltiple dirigido a conocer y comparar las percepciones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física profesorado con experiencia y en formación universitaria, concretamente con estudiantes de cuarto de Educación Primaria en la mención de Educación Física.

Una vez expuesta la motivación e interés por llevar a cabo esta investigación, voy a presentar cómo se encuentra estructurado el trabajo:

- En primer lugar, se encuentran los objetivos planteados en este estudio, compuestos por un objetivo principal y tres objetivos específicos. A continuación, se expone uno de los grandes epígrafes de este trabajo, la fundamentación teórica, donde se hará una aproximación teórica del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. Comenzaremos exponiendo sus orígenes desde diferentes perspectivas para después tratar el concepto de aprendizaje cooperativo y realizar una aclaración conceptual frente a otros términos. Seguidamente, se describirán las características propias de este modelo y los diferentes enfoques que presenta, así como diversas técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física. A continuación, se mostrarán los contenidos de Educación Física con los que se puede aplicar este modelo y se explicarán las ventajas y beneficios que presenta el aprendizaje cooperativo. Por último, se expondrán varios estudios que han analizado la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física.

- Posteriormente, se encuentra el cuarto epígrafe que corresponde al método, en el cual se va a explicar todo el diseño de la investigación. Se va a exponer el enfoque y paradigma en el que se enmarca el estudio, así como el tipo de diseño seleccionado, que en este caso es un estudio de caso. A continuación, se describirán los participantes de la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos y se explicará cómo ha sido todo el proceso de investigación. Por último, se recogerán los criterios éticos y de rigor tenidos en cuenta a lo largo del estudio y se indicará cómo se ha realizado el análisis de los datos.
- En el quinto epígrafe se describe el proceso de codificación de los datos y se muestran los resultados obtenidos tras el proceso de análisis e interpretación de la información recabada.
- Finalmente, el epígrafe seis desarrolla la discusión de los resultados obtenidos y en el capítulo siete se recogen las conclusiones de la investigación junto a las limitaciones y dificultades encontradas a lo largo del estudio, así como también se indican posibles líneas futuras de investigación.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el objeto de estudio planteado, hemos determinado unos objetivos de investigación a los que se pretende dar respuesta con este estudio. El objetivo general que proponemos es:

- Analizar la percepción de profesorado en formación y con experiencia acerca del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las percepciones que tienen sobre este modelo pedagógico docentes de Educación Física en formación y con experiencia.
- Comparar las opiniones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física los dos grupos de profesorado.
- Identificar las diferencias y similitudes que presentan ambos tipos de docentes y establecer conclusiones.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se va a realizar una aproximación teórica del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. En primer lugar, se hará un breve análisis de sus orígenes desde diferentes perspectivas, lo que permitirá comprender cuál es el punto de partida de este modelo y las bases psicológicas sobre las que se sostiene.

Seguidamente, trataremos el concepto de aprendizaje cooperativo a partir de las definiciones que han aportado diversos autores para ir desgranando las ideas clave de esta metodología hasta llegar a nuestra propia definición. Después, se realizará una aclaración conceptual del aprendizaje cooperativo en relación con otros términos con los que puede confundirse como el trabajo grupal, el aprendizaje colaborativo y el juego cooperativo. El tercer y cuarto epígrafe están orientados a la descripción de las características propias de este modelo pedagógico, es decir, aquellos elementos que se consideran esenciales para que se desarrolle un buen trabajo cooperativo y a la exposición de los diferentes enfoques que presenta el aprendizaje cooperativo.

Posteriormente, se explicarán varias técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas al contexto de la Educación Física en Educación Primaria, así como los diversos contenidos con los que se puede aplicar esta metodología para desarrollarlos en las clases. También se mostrarán las ventajas y beneficios que presenta para el alumnado la implementación de este modelo pedagógico en Educación Física tanto a nivel afectivo, como social y motriz.

Por último, se van a exponer varias investigaciones que tratan la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física. Primeramente, se identificarán aquellos estudios realizados con profesorado con experiencia, para después tratar aquellos que fueron desarrollados con docentes que aún se encontraban en su formación universitaria.

3.1. Origen del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico que en la actualidad tiene gran repercusión y es utilizado por numerosos docentes en sus clases (Azorín, 2018). Sin embargo, este modelo tiene una larga historia y lleva implementándose cientos de años (Johnson y Johnson, 1999).

El aprendizaje cooperativo se encuentra influenciado por las aportaciones realizadas desde la Pedagogía y la Psicología Social (Gavilán, 2009). Por ello, es importante conocer ambas perspectivas para comprender el origen de este modelo.

3.1.1. Antecedentes históricos pedagógicos

Como se ha indicado anteriormente, el aprendizaje cooperativo tiene una larga historia y no es algo totalmente novedoso. Sus raíces se sitúan en la historia de occidente y es que hace ya miles de años que se abogaba por el uso de este modelo (Marín y Blázquez, 2003). La Biblia, los romanos o Séneca "*Qui docet discet*" (El que enseña, aprende dos veces), afirmaban los beneficios que se podían obtener de enseñarse los unos a los otros (Cassany, 2004). Años más tarde, a principios del siglo XVII, el pedagogo Juan Amos Comenius (1592-1670) publicaba su obra *Didáctica Magna* donde se volvía a hacer hincapié en los beneficios tanto de enseñar a otros estudiantes como de ser enseñado por ellos (Basantes y Santisteban, 2019).

A finales del siglo XVIII, los pedagogos Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838) implementaron en Inglaterra los grupos de aprendizaje cooperativo en la escuela que imitaban el funcionamiento de las fábricas textiles. Este método que se denominó "lancasteriano" tuvo gran éxito, convirtiéndose estos dos pedagogos en personajes centrales de la enseñanza mutua (Sanabria, 2010).

Este planteamiento se trasladó a los Estados Unidos con la apertura de la primera escuela lancastariana a principios del siglo XIX, lo que inició un fuerte énfasis por el aprendizaje cooperativo en el país, con el profesor Francis Parker (1837-1902) a la cabeza (Johnson y Johnson, 1999). También hay que destacar en Estados Unidos al filósofo John Dewey (1859-1952), quien siguió el camino iniciado por Parker e introdujo los grupos de aprendizaje cooperativo en su proyecto de método educativo basado en metodologías activas, teniendo gran popularidad a partir de 1920 (Cassany, 2004).

Pero no solo se consideran como antecedentes históricos pedagógicos los mencionados por la literatura anglosajona. De acuerdo con otros autores (Alfageme, 2001; Carbonero, 2019; Velázquez, 2013a), hay otras concepciones cooperativas que deben ser consideradas, entre las que hay que destacar las ideas de cuatro pedagogos europeos: Francisco Ferrer Guardia (fundador de la Escuela Moderna, 1859-1909), Roger Cousinet (precursor del trabajo en equipo en las aulas, 1881-1973), Célestin Freinet (creador de la Pedagogía Freinet, 1896-1966) y Lorenzo Milani (fundador de la Escuela Barbiana en Italia, 1923-1967).

Estos antecedentes históricos cooperativos nos han ayudado a comprender que la cooperación es un aspecto que lleva presente en la sociedad desde hace miles de años. En el ámbito educativo también se han utilizado concepciones cooperativas desde hace cientos de años, destacando los beneficios que se producen al llevarse a cabo la interacción entre los estudiantes (Marín y Blázquez, 2003). Sin embargo, no encontramos ningún antecedente del aprendizaje cooperativo tal y como es entendido en la actualidad. No obstante, si hay varios rasgos que pueden asemejarse como el papel del docente como guía del aprendizaje o el trabajo cooperativo en grupos en la escuela.

3.1.2. Antecedentes históricos psicológicos

Desde el campo de la Psicología Social, la Escuela de Ginebra, la Escuela Soviética y la Escuela Norteamericana son las tres principales corrientes o escuelas que la mayor parte de la literatura reconocen y que han sentado las bases del aprendizaje cooperativo (Alfageme, 2001; Martínez, 2022; Velázquez, 2013a).

La Escuela de Ginebra, formada por seguidores y discípulos de Piaget (1896-1980), estudió la dimensión social de lo cognitivo a partir de las ideas de este psicólogo para tratar de comprender qué características están presentes en las interacciones sociales y qué efectos tenían en la actividad intelectual en cada individuo (Gavilán, 2009).

Las investigaciones realizadas por la Escuela de Ginebra han demostrado que la interacción entre los estudiantes es muy efectiva y explican que la heterogeneidad en las aulas es una buena oportunidad de aprender a resolver conflictos y de aumentar así el desarrollo cognitivo de los alumnos y las alumnas (Medrano, 1995).

La Escuela Soviética con Vygotski (1896-1934) como máximo representante, presenta similitud con la Escuela de Ginebra al considerar en ambas que hay relación entre el desarrollo cognitivo y la interacción social, aunque también encuentra varias limitaciones. Consideran la interacción social como origen y motor del aprendizaje, sin que sea necesario la presencia de un conflicto sociocognitivo para que se produzca un desarrollo cognitivo, adquiriendo el aprendizaje una importante fundamentación social (Medrano, 1995; Traver, 2003).

Por último, la Escuela Americana con Morton Deutsch (1920-2017) como máximo representante, es la corriente con mayor influencia en la concepción actual que tenemos del aprendizaje cooperativo, puesto que a partir de esta corriente surge el importante concepto de interdependencia (Martínez, 2022; Velázquez, 2013a).

Spencer (1820-1903) fue el primero que aplicó el concepto de interdependencia a las estructuras sociales y a principios de siglo XX, Koffka (1886-1941) integró esta idea en el campo de la psicología (Velázquez, 2018). Posteriormente, Lewin (1939) concretó aún más estos resultados y concluyó que la clave para el buen funcionamiento de un grupo está en la interdependencia de sus miembros. A partir de estas ideas, Deutsch (1949) formuló la famosa teoría de la cooperación y la competición. Esta teoría sostiene que el funcionamiento del grupo va a estar determinado por la naturaleza de la actividad y si el alumnado entiende que las metas grupales están relacionadas con las individuales, es decir, que sus metas están interrelacionadas. De esta manera, Deutsch (1949) determina dos situaciones sociales diferentes: cooperativa y competitiva.

A partir de estos planteamientos, surgen varias líneas de investigación del aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, especialmente en los Estados Unidos (Lobato, 1997). Velázquez (2013a) señala cinco grupos de investigación diferentes, cuatro en Estados Unidos y un quinto en Israel. Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo tal y como se concibe en la actualidad, se difunde primero por Estados Unidos y luego por países con influencia americana, como Israel o Canadá, para después extenderse por muchos más países como Inglaterra, Suecia o España.

Centrándonos en el área de Educación Física y de acuerdo con Velázquez (2013a, 2015a), el punto de partida del aprendizaje cooperativo se encuentra en la teoría de la cooperación y la competición (Deutsch, 1949) y en la investigación orientada en dos ámbitos. Uno dirigido al estudio de la regulación de los conflictos y educación para la paz, que converge en los conocidos actualmente como juegos cooperativos, y otro hacia la educación en contextos formales, que derivó en la teoría de interdependencia social (Johnson y Johnson, 1999) y en el aprendizaje cooperativo tal y como conocemos actualmente.

Las primeras publicaciones orientadas a la implementación del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física se realizan a finales del siglo XX (Grineski, 1996; Kagan, 1990; Mercier, 1993). Sin embargo, en España las publicaciones son escasas en este siglo y no es hasta comienzos del siglo XXI cuando empiezan a aumentar de forma considerable (Arumí, 2005; González y Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2007). Esto nos indica que el uso del aprendizaje cooperativo en Educación Física es algo relativamente novedoso en comparación con otros estilos de enseñanza y otras áreas curriculares donde ya se implementaba este modelo (Velázquez, 2013a). Además,

también nos muestra que el aprendizaje cooperativo se integró en España de manera más tardía que en otros países, aunque en la actualidad esté muy presente en las aulas de los centros educativos (Velázquez, 2013a).

En definitiva, las bases del aprendizaje cooperativo están compuestas por las tres corrientes mencionadas anteriormente. No obstante, es la escuela americana la que más ha influido en la concepción actual que tenemos del aprendizaje cooperativo, con la teoría de la cooperación y competición como punto de partida. Inicialmente se implementó este modelo en otras materias, pero desde finales de siglo XX, y especialmente en España, desde comienzos del siglo XXI, se utiliza en el área de Educación Física.

3.2. Concepto de aprendizaje cooperativo

Son muchos los autores que han estudiado y publicado sobre el aprendizaje cooperativo, lo que ha conducido a que haya muchas definiciones sobre este concepto (Iglesias et al., 2017). Una primera aproximación a este concepto la podemos hacer a partir de las definiciones que aporta la Real Academia Española (RAE, 2022) sobre cada uno de los términos que componen el concepto de aprendizaje cooperativo. De esta manera, aprender se define como “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”, mientras que cooperar es definido como “obrar conjuntamente con otro u otros para la consecución de un fin común”. A partir de estas dos definiciones, podemos hacer una primera aproximación al concepto de aprendizaje cooperativo definiéndolo como una situación grupal donde todos juntos buscan conseguir un mismo objetivo, el aprendizaje conjunto.

Damon y Phelps (1989) sostienen que el aprendizaje cooperativo es un concepto que determina diversos enfoques de instrucción en los que el alumnado realiza tareas académicas que propone el profesorado en grupos, generalmente heterogéneos, de no más de cinco o seis componentes. Además, estos autores destacan que, a pesar de que cada estudiante asuma roles diferentes, no existen diferencias en el estatus de cada componente del grupo. En la misma línea, Lobato (1997) lo define como un método y conjunto de técnicas de conducción de aula en la cual el alumnado se dispone en pequeños grupos para llevar a cabo una actividad de aprendizaje y recibir una evaluación de lo conseguido. También afirma que deben cumplirse unas condiciones determinadas a la hora de trabajar en grupo (responsabilidad compartida, interacción directa “cara a cara”, evaluación individual y grupal).

Para Johnson et al. (1999a), grandes referentes en este campo, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de pequeños grupos heterogéneos en los cuales el alumnado trabaja conjuntamente para optimizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Rué (1998) añade que en este procedimiento de enseñanza los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados entre sí.

Pujolàs (2008) introduce la participación igualitaria como otro elemento del aprendizaje cooperativo y lo define como el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos y alumnas que trabajan en clase en equipos heterogéneos, utilizando estructuras que aseguren al máximo la participación igualitaria de todos sus miembros y potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con el objetivo de aprender los contenidos curriculares al máximo de sus capacidades y, a la vez, aprender a trabajar en equipo.

Siguiendo a Velázquez (2013a), se pueden identificar una serie de rasgos que caracterizan al aprendizaje cooperativo: 1) es una metodología activa, donde el alumnado es el protagonista y aprende a través de lo que hace, 2) los objetivos académicos tienen tanta importancia como las metas sociales, 3) los grupos de trabajo son pequeños y generalmente heterogéneos, y 4) está basado en el trabajo grupal, pero organizado de manera que todos los alumnos y alumnas logren un aprendizaje.

Por su parte, Fernández-Río (2014) define el aprendizaje cooperativo como:

“Un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (p.70).

En este sentido, Mayordomo y Onrubia (2015) también entienden el aprendizaje cooperativo como situaciones de enseñanza y aprendizaje en las cuales el alumnado establece interdependencia positiva. Es decir, que aprenden y obtienen sus objetivos siempre que sus compañeros también lo hagan, lo que conlleva una responsabilidad mutua para trabajar en el éxito conjunto.

Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje cooperativo presenta una serie de elementos que lo definen y caracterizan, en numerosas ocasiones es confundido con otras situaciones grupales que presentan algunas similitudes con este modelo pedagógico. Esto provoca que exista cierta confusión entre aprendizaje cooperativo y los términos de juego cooperativo, trabajo grupal y aprendizaje colaborativo (Velázquez, 2015a). Por ello, es preciso realizar una aclaración conceptual entre estos términos.

3.2.1. Aclaración conceptual del aprendizaje cooperativo

3.2.1.1. Aprendizaje cooperativo vs. trabajo grupal

El aprendizaje cooperativo implica trabajo grupal. Sin embargo, es importante destacar que no todo trabajo grupal implica aprendizaje cooperativo (Prieto y Nistal, 2009). Para que el trabajo grupal sea considerado aprendizaje cooperativo, debe estar estructurado de manera que todo el alumnado interactúe con el fin de facilitar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Aquí se encuentra la principal diferencia entre ambos términos, y es que el aprendizaje cooperativo va más allá de la interacción entre el alumnado para llevar a cabo una tarea y requiere en cada estudiante una corresponsabilidad entre su propio aprendizaje y el de todos sus compañeros de grupo (Velázquez et al., 2014).

Carbonero et al. (2023) recogen en la siguiente tabla una serie de diferencias entre trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo:

Tabla 1

Diferencias entre trabajo grupal y aprendizaje cooperativo

Trabajo grupal	Aprendizaje cooperativo
El objetivo es llevar a cabo una tarea académica determinada	El objetivo es el aprendizaje académico, pero también el social
La responsabilidad es grupal	La responsabilidad es grupal e individual
Las agrupaciones suelen ser homogéneas y creadas de manera libre	Las agrupaciones acostumbran a ser heterogéneas y se forman directa o indirectamente por el profesorado
Existe la posibilidad de un único líder	El liderazgo es compartido
La intervención docente suele ser puntual y secundaria	La intervención docente es continuada, guía y vela por el buen funcionamiento de los grupos
Las habilidades sociales y de trabajo en grupo se previamente adquiridas	Las habilidades sociales y de trabajo en grupo se trabajan como un contenido más a aprender
La evaluación es grupal	La evaluación es individual y grupal y se lleva a cabo de manera compartida

(Carbonero et al., 2023, p. 165)

Además de las diferencias expuestas en esta tabla, Marín y Blázquez (2003), añaden una diferencia más. En el aprendizaje cooperativo existe una interdependencia positiva de metas y recompensa entre los componentes del grupo. Por ello, el alumnado necesita interesarse tanto por el desempeño de sus compañeros de equipo, como por el suyo propio, aspecto que no ocurre en el trabajo grupal.

En resumen, las diferencias entre ambos términos son que en el trabajo grupal el alumnado interacciona con el objetivo de llevar a cabo una determinada tarea, en la cual un estudiante actúa como líder y hay libertad total para ayudar o no a los compañeros, a pesar de que la responsabilidad y evaluación es grupal. En cambio, en el aprendizaje cooperativo la interacción de todo el alumnado es mutua y coordinada con el fin de alcanzar un aprendizaje académico y social de todos y cada uno de los miembros del grupo, siendo todos responsables de que se cumplan estos objetivos, a pesar de que la evaluación sea individual.

3.2.1.2. Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje colaborativo

Cooperar y colaborar son dos términos que presentan algunas semejanzas y que muchos autores los utilizan de modo indistinto, de manera que en ocasiones se utilizan como términos diferentes y otras como sinónimos (Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Roselli, 2016). Esto hace que muchos autores (Ovejero, 2013; Scagnoli, 2006) utilicen los términos aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo para referirse a lo mismo, a pesar de que existen diferencias entre ambos.

Una primera diferencia la encontramos en el origen de ambos términos. Guitert y Pérez-Mateo (2013), siguiendo a John Myers (1991, citado por Ovejero, 1990), sostienen que la colaboración nace en Europa y tienen tradición anglosajona. En cambio, las raíces de la cooperación tienen su origen en los Estados Unidos.

En la misma línea, Roselli (2016) manifiesta que la principal diferencia está en las bases epistemológicas. El aprendizaje cooperativo tiene su punto de partida en la Psicología Social, mientras que el aprendizaje colaborativo tiene unas raíces de inspiración neo-piagetiana y neo-vygotskiana. Es decir, se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista.

Collazos y Mendoza (2006) establecen como la principal diferencia entre ambos que en el aprendizaje colaborativo son los alumnos y alumnas quienes diseñan el planteamiento para interactuar entre ellos y mantienen el control sobre las decisiones que deben tomarse. En cambio, en el aprendizaje cooperativo es el profesorado quien diseña y controla las interacciones y los resultados que se obtienen.

El aprendizaje cooperativo es un proceso de enseñanza-aprendizaje altamente estructurado por parte del profesorado. Sin embargo, en el aprendizaje colaborativo hay una mayor autonomía por parte del alumnado, siendo los principales responsables del aprendizaje (Gros, 2007). Esta es la razón por la que el aprendizaje colaborativo es

considerado un modelo más adecuado para Educación Secundaria y Superior, y el aprendizaje cooperativo para Educación Primaria y Secundaria (Martínez, 2022).

Para Dillenbourg (1999), otra de las diferencias se encuentra en que en el aprendizaje cooperativo, las actividades son divididas y se realizan de forma individual, para después ponerlo en común con sus compañeros en el producto final, mientras que en el aprendizaje colaborativo se realiza el trabajo de forma grupal.

Carbonero (2019) plantea que también existen diferencias en el objetivo del grupo, el tipo de evaluación y el entorno de aprendizaje. Por un lado, el aprendizaje cooperativo busca el aprendizaje social y académico en entornos de aprendizaje exclusivamente presenciales y la evaluación puede llevarse a cabo tanto por docentes como por alumnado. Por otro lado, en el aprendizaje colaborativo el objetivo es la construcción de un conocimiento consensuado, que pueden ser en entornos tanto virtuales como presenciales, y la evaluación generalmente la llevan a cabo los estudiantes.

A pesar de que existen similitudes entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo, son varias las diferencias entre ambos conceptos. En este sentido, tomando como referencia a Velázquez (2013a), concretamente son: 1) la forma de estructurar el aprendizaje, 2) la edad de los participantes, 3) el objetivo con el que se crean los equipos y 4) el tipo de conocimiento a los que se orientan. Además de estos aspectos diferenciadores, también podríamos añadir el origen y las bases epistemológicas de cada término como una de las principales diferencias entre ambos términos.

3.2.1.3. Aprendizaje cooperativo vs. juego cooperativo

El juego cooperativo, tal y como se ha indicado anteriormente, tiene como origen la teoría de la cooperación y la competición (Deutsch, 1949), al igual que el aprendizaje cooperativo. Esto es una de las similitudes que presentan, pero no por ello deben confundirse ambos términos y utilizarse como sinónimos, algo que es bastante frecuente en la literatura orientada a la Educación Física (Velázquez, 2014a).

Omeñaca y Ruiz (2005) definen los juegos cooperativos como actividades lúdicas cooperativas que demandan de los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, de manera que cada participante colabora con los demás con el fin de alcanzar un objetivo común. Teniendo en cuenta esta definición podemos extraer la primera diferencia entre ambos términos y es que los juegos cooperativos son actividades lúdicas y, por tanto, tienen como principal finalidad la diversión. En cambio, el aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico que, como su nombre indica, tiene como objetivo

el aprendizaje académico y social del alumnado. Esto conduce a una segunda diferencia, y es que el aprendizaje cooperativo tiene como finalidad aprender, por lo que es necesario realizar una evaluación de los conocimientos adquiridos, frente al juego cooperativo que su evaluación es opcional (Carbonero, 2019).

Velázquez (2014a) señala que otro elemento diferenciador se encuentra en la duración. Los juegos cooperativos son actividades puntuales, mientras que el aprendizaje cooperativo, como se ha definido anteriormente, es un modelo pedagógico, por lo que su duración es prolongada en el tiempo. Asimismo, este autor también destaca como elementos diferenciadores la competición intergrupala y la presencia de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. De tal forma que en el juego cooperativo no pueden desarrollarse situaciones de oposición entre los participantes y no es necesaria la presencia de todos los componentes esenciales. Sin embargo, en el aprendizaje cooperativo pueden llevarse a cabo técnicas que conlleven competición intergrupala y es necesaria la presencia de sus componentes esenciales a la hora de implementar esta metodología.

Carbonero et al. (2023) sintetizan en la siguiente tabla las diferencias existentes entre ambos conceptos:

Tabla 2

Diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo

Juego cooperativo	Aprendizaje cooperativo
Recurso educativo, de uso puntual	Metodología educativa, de uso prolongado
No contempla más elementos a seguir que las propias normas del juego	Comprende una serie de elementos esenciales a seguir
El objetivo puede ser exclusivamente lúdico	El objetivo es el aprendizaje individual y grupal, de tipo académico y social
Las agrupaciones pueden ser homogéneas o heterogéneas	Las agrupaciones suelen ser preferentemente heterogéneas
La responsabilidad individual no queda garantizada	La responsabilidad es individual y grupal
No contempla el factor oposición ni la competición	Permite el planteamiento de situaciones de oposición y competición
La evaluación es opcional	La evaluación es obligatoria

(Carbonero et al., 2023, p.165)

Por tanto, a pesar de que existen diferencias entre ambos conceptos, el juego cooperativo es un recurso adecuado para facilitar la comprensión de la lógica de la cooperación en el alumnado y puede considerarse como un paso previo en el camino hacia la implementación del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2014a).

3.3. Elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo

Como ya se ha indicado anteriormente, el aprendizaje cooperativo requiere de trabajo grupal, pero no toda tarea grupal se puede considerar aprendizaje cooperativo (Prieto y Nistal, 2009), puesto que requiere la presencia de unos elementos básicos que aseguren un adecuado trabajo cooperativo entre el alumnado (Johnson et al., 1999b).

Las características que la mayor parte de autores (Azorín, 2018; Fernández-Río, 2021; Garvía et al., 2022) señalan como elementos básicos del aprendizaje cooperativo y, por tanto, que también vamos a considerar como componentes esenciales de este modelo pedagógico son las determinadas por Johnson et al. (1999a): la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal.

3.3.1. Interdependencia positiva

Johnson y Johnson (1994) sostienen que dentro de un planteamiento de aprendizaje cooperativo, el estudiante tiene dos responsabilidades: aprender el material o contenido asignado y asegurarse que todos los miembros del grupo aprenden el material asignado. La interdependencia positiva es esta doble responsabilidad.

El elemento indispensable para que una estructura cooperativa se desarrolle de manera efectiva es la interdependencia positiva, es decir, que los alumnos y las alumnas comprendan que están vinculados entre ellos, de manera que una persona no pueda tener éxito a menos que todos los miembros del grupo también lo tengan, y viceversa (Johnson y Johnson, 2017). Si se da esta interdependencia positiva, se estará produciendo una situación de aprendizaje cooperativo (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020). Esta característica facilita que el alumnado abandone el pensamiento individualista o competitivo hacia una concepción más cooperativa de la tarea, puesto que es necesario ayudar a los componentes del grupo para alcanzar el fin común y alcanzar tanto el éxito individual como colectivo.

Johnson et al. (1999a) establecen las siguientes formas de estructurar la interdependencia positiva en las clases: 1) interdependencia positiva de objetivos, 2)

recompensa/festejo de la interdependencia positiva, 3) interdependencia positiva de recursos, 4) interdependencia positiva de roles, 5) interdependencia positiva de tareas, 6) interdependencia positiva de identidades, 7) interdependencia con el enemigo externo y 8) interdependencia de fantasía. Sin embargo, las más utilizadas son las siguientes:

1. *Interdependencia positiva de objetivos*: es importante determinar un objetivo común adecuado, de modo que el alumnado vea que para lograr su objetivo, todos el grupo debe lograrlo también.
2. *Recompensa/festejo de la interdependencia positiva*: todos los miembros del grupo reciben la misma recompensa cuando se logran los objetivos. Además, pueden agregarse recompensas conjuntas.
3. *Interdependencia positiva de recursos*: cada miembro del grupo dispone solamente de una parte de los recursos o materiales para completar la tarea, por tanto, todos los componentes del grupo deben compartir sus recursos para alcanzar el objetivo.
4. *Interdependencia positiva de roles*: cada miembro del grupo presenta roles complementarios e interconectados necesarios para llevar a cabo la tarea conjunta.

Siguiendo a Velázquez (2013a), son necesarios, al menos, tres pasos para promover la interdependencia positiva. Primero, hay que otorgar una tarea a un equipo y garantizar que ha sido entendida, después hay que establecer la interdependencia positiva de objetivos como base del modelo y, por último, hay que acompañarla con otros tipos de interdependencias positivas. Los resultados serán mejor cuanto más tipos de interdependencia positiva se implementen (Johnson et al., 1999b).

En definitiva, la interdependencia positiva es un elemento clave para que se desarrolle de forma efectiva una estructura cooperativa, de manera que el alumnado comprenda que están vinculados entre ellos y que sin la ayuda de todos no van a poder alcanzar el éxito tanto individual como colectivo. Por ello, es importante que existan varios tipos de interdependencia positiva para que la cooperación sea aún mayor.

3.3.2. Interacción promotora

La interdependencia positiva, definida en el apartado anterior, da como resultado, la interacción promotora (Johnson y Johnson, 1999). Este tipo de interacción se produce cuando los miembros de un grupo están cara a cara ayudándose, apoyándose y animando a los compañeros en sus esfuerzos para completar las tareas y alcanzar las metas grupales (Johnson y Johnson, 1994). Arias et al. (2005) añaden que, las habilidades sociales e

interpersonales de los estudiantes tienen un papel importante en la interacción promotora, lo que facilita una mejora de las relaciones entre los compañeros.

Pujolàs (2010) sostiene que la interacción promotora cara a cara es la condición que se tiene que dar para pasar de un trabajo de equipo (hecho entre todos) a un trabajo en equipo (discutido y trabajado entre todos de forma cooperativa). Por lo tanto, es una característica indispensable en el aprendizaje cooperativo. De esta forma, los estudiantes promueven el aprendizaje de los demás debatiendo y discutiendo cómo resolver una tarea o cuál es la estrategia más adecuada, conectando los conocimientos del pasado y del presente entre todos los componentes del grupo (Johnson y Johnson, 2017).

La interacción promotora se caracteriza por (Johnson y Johnson, 1994, 1999; Johnson et al., 1999a): 1) lograr ayuda mutua efectiva y procesar la información de forma eficaz, 2) intercambiar información y materiales, 3) proporcionar *feedback* entre el alumnado para mejorar su rendimiento, 4) desafiar las conclusiones y los razonamientos del otro para promover una mejora en la toma de decisiones y una mayor comprensión de los problemas, 5) fomentar el esfuerzo propio y de los compañeros para obtener el beneficio mutuo y 6) mantener un correcto nivel de excitación con pequeños valores de estrés y ansiedad.

Siguiendo a Echeita (2012), la interacción cara a cara necesita de tiempo y tranquilidad, aspectos difíciles de conseguir con grupos muy numerosos. La composición ideal para una estructura cooperativa sería de cuatro personas, formadas por dos parejas que generarían interdependencia positiva, lo que facilitaría interacciones fluidas y beneficiosas. Pero aunque esta interdependencia tiene efecto sobre los resultados, es la interacción promotora cara a cara la que tiene una mayor influencia en los esfuerzos para el logro, en las relaciones interpersonales positivas y la salud psíquica (Johnson et al., 1999a).

En conclusión, la interacción promotora es el resultado de la interdependencia positiva y es un aspecto clave que posibilita que una tarea se realice de manera cooperativa. Esta interacción cara a cara se encuentra determinada por las habilidades sociales de los estudiantes y se produce cuando el grupo a través del esfuerzo y logro tanto individual como colectivo alcanza las metas establecidas. Aunque la interacción no surge de forma espontánea y el docente juega un papel importante a la hora de estructurar los grupos y las tareas a realizar.

3.3.3. Responsabilidad individual

El tercer componente esencial del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad individual. Como ya se ha indicado anteriormente, dentro de una estructura de aprendizaje cooperativo el estudiante tiene dos responsabilidades: aprender el material o contenido asignado y asegurarse que todos y cada uno de los miembros del grupo aprendan el contenido que se les ha sido asignado (Johnson y Johnson, 1994). Por tanto, la responsabilidad individual, tal y como indica Velázquez (2015b), se define como el “compromiso de cada estudiante con el grupo y con la tarea, por el cual nadie se escuda en el trabajo de otros compañeros y compañeras” (p. 29).

Johnson et al. (1999b) indican que, para que exista responsabilidad individual, es necesario evaluar el trabajo de cada estudiante y transmitir los resultados de esta evaluación al grupo y al individuo. Esta evaluación es importante porque permite conocer que miembros del grupo necesitan más ayuda y estímulo para completar la tarea, de manera que la responsabilidad individual se desarrolla en el momento que el alumnado aprende a detectar eso (Gozálvez et al., 2011). Además, la evaluación también ayuda a evitar el llamado “efecto polizón” o “alumno polizón”, que se produce cuando un alumno o una alumna se aprovecha del trabajo de otros y no interviene en la tarea, tratando de sacar beneficio de la labor de sus compañeros y compañeras (Ortuondo, 2021).

Johnson et al. (1999a) señalan que, las formas más habituales de promover la responsabilidad individual, son: 1) realizar grupos con pocos componentes para que la responsabilidad sea mayor, 2) llevar a cabo evaluaciones individuales del alumnado, 3) examinar oralmente, y de forma aleatoria, a uno de los componentes del equipo para que exponga lo que está realizando el grupo, 4) establecer el papel de verificador a un estudiante, encargado de pedir a sus compañeros que expliquen las razones y los razonamientos subyacentes de las respuestas del equipo, y 5) promover que el alumnado comparta entre sus compañeros los conocimientos que va adquiriendo, práctica que se denomina “explicación simultánea”.

Velázquez (2013a) sostiene que la responsabilidad individual también puede favorecerse a través de la interdependencia positiva de roles y, en menor medida, de recursos, siempre y cuando se cumplan dos condiciones: 1) que la tarea vaya unida a una interdependencia positiva de objetivos y 2) que haya una evaluación individual de la actuación realizada.

En conclusión, la responsabilidad individual es clave para que todos los componentes del grupo se beneficien del aprendizaje cooperativo, ya que todos tienen su parte de importancia en el producto final. Sin embargo, esta responsabilidad individual no sería eficiente sin el papel importante que adoptan los docentes evaluando a los grupos, ofreciendo *feedback* y asegurándose que todos los componentes son responsables del resultado final (Johnson et al., 1999a).

3.3.4. Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo

Las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo están en constante uso siempre que se implementa una estructura de aprendizaje cooperativo puesto que son necesarias para interactuar y comunicarse entre los componentes de un grupo (Velázquez, 2018). Por tanto, cuanto mayores sean estas habilidades sociales en los sujetos, mejor será su aprendizaje (Johnson y Johnson, 1994).

Como indican Iglesias et al. (2017), se aprende a trabajar en grupo trabajando en grupo, de modo que se desarrollan habilidades sociales positivas en los estudiantes a partir de la interacción y comunicación que establecen entre ellos (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). Sin embargo, no siempre los componentes de un grupo han trabajado lo suficiente en situaciones cooperativas y, por tanto, carecen de habilidades sociales para relacionarse e interactuar con sus compañeros, lo que tiene consecuencias negativas tanto para el rendimiento y funcionamiento del grupo, como para su aprendizaje (Ortuondo, 2021). Por ello, es importante enseñar estas habilidades de manera precisa al igual que las habilidades académicas (Domingo, 2008), ya que si no se aprenden estas habilidades de trabajo en equipo, no puede llevarse a cabo la tarea (Johnson et al., 1999a).

Johnson et al. (1999a) destacan que las habilidades básicas que deben tener los estudiantes para coordinar esfuerzos y alcanzar objetivos comunes son: llegar a conocerse y confiar en los compañeros, comunicarse adecuadamente, aceptarse y apoyarse, y resolver sus conflictos de manera constructiva. Estos autores también destacan que cuanto mayor competencia social tenga el alumnado, mayor será el logro de los equipos de aprendizaje cooperativo. Velázquez (2013a) va un paso más allá y propone un modelo de espiral creciente en el cual el desarrollo de las habilidades interpersonales favorece el logro académico y el desarrollo de habilidades sociales más complejas, que a su vez permite afrontar a los estudiantes nuevos objetivos académicos de mayor complejidad, incrementando de nuevo sus habilidades sociales, formando así una espiral continua a medida que se implementa esta metodología.

En conclusión, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo deben ser fomentadas y desarrolladas por parte del profesorado, ya que ejercen un papel importante a la hora de trabajar en equipos de aprendizaje cooperativo. Cuanto mayores sean estas habilidades sociales, mayor logro se alcanzará, pero sin la presencia de estas habilidades no se puede llevar a cabo la tarea, por ello es un componente esencial y tiene tanta importancia en el aprendizaje cooperativo.

3.3.5. Procesamiento grupal

El procesamiento grupal implica la reflexión grupal con el fin de describir qué acciones de los componentes del grupo contribuyeron a alcanzar el objetivo propuesto y tomar decisiones sobre las acciones y los comportamientos a mantener o corregir (Johnson et al., 1999a, 1999b). El propósito de este procesamiento es mejorar continuamente la eficacia en la ejecución de las tareas y en el trabajo en equipo (Johnson y Johnson, 1994).

Fernández-Río (2021) sintetiza el procesamiento grupal en una frase corta, “evaluar lo que hacemos” (p.28). Así, el grupo valora su funcionamiento y trata de mejorarlo, a la vez que procesa la información para resolver la tarea y la integra en su aprendizaje.

De acuerdo con Fernández-Río (2017) y Velázquez (2013a), el procesamiento grupal es también identificado como un proceso de autoevaluación grupal, aunque no siempre se fomenta su realización. Así, esta evaluación puede producirse de dos maneras diferentes (Herrero et al., 2020; Velázquez, 2013a):

- *Autoevaluación*: el alumnado valora su propia actuación y conductas dentro de un grupo durante una situación de enseñanza-aprendizaje o sobre el resultado final.
- *Coevaluación*: es una evaluación entre iguales, donde los estudiantes valoran el esfuerzo realizado por cada uno de los componentes del grupo.

Johnson et al. (1999a) destacan que el procesamiento debe efectuarse en dos niveles: en pequeños grupos y con la totalidad de la clase. Por un lado, para que se produzca el procesamiento en pequeños grupos, los docentes deben destinar tiempo al finalizar cada clase para que los equipos evalúen cómo han trabajado y qué aspectos podrían mejorar. Por otro lado, el procesamiento de la clase en su totalidad se produce a partir de una discusión coordinada por el docente donde cada grupo aporta su impresión sobre un suceso determinado.

Como acabamos de indicar, los docentes adoptan un papel importante a la hora de llevar a cabo este procesamiento en ambos niveles, de modo que, el rol del docente se

basa en: 1) verificar que cada estudiante y grupo llevan a cabo una retroalimentación sobre el desempeño en la tarea, 2) asegurarse que se analiza y reflexiona la retroalimentación recibida, 3) ayudar a los estudiantes a mejorar su trabajo y 4) animar al alumnado a que celebren el desempeño realizado en los grupos (Johnson et al., 1999b). Este último es un aspecto muy importante porque si los alumnos y las alumnas se sienten felices y exitosos, su compromiso por el aprendizaje aumentará y tendrán preferencia por trabajar de forma cooperativa (Johnson y Johnson, 1994).

A pesar de que la mayor parte de autores señalan como componentes esenciales del aprendizaje cooperativo estos cinco elementos mencionados, existen diferentes perspectivas que consideran que hay otros factores característicos en este modelo pedagógico, lo que da lugar a la existencia de cuatro grandes enfoques que van a ser desarrollados en el siguiente epígrafe.

3.4. Enfoques del aprendizaje cooperativo

Anteriormente, ya hemos descrito las diferentes perspectivas que existen sobre el aprendizaje cooperativo y sus características, de modo que podemos diferenciar cuatro grandes enfoques (Carbonero et al., 2023; Velázquez, 2013a, 2014a): enfoque conceptual, curricular, estructural y de instrucción compleja.

La interdependencia positiva de metas es el factor común que los cuatro enfoques consideran necesario para que pueda producirse trabajo en equipo de forma exitosa. No obstante, presentan diferencias para determinar que otros factores favorecen este logro (Velázquez, 2014a).

El **enfoque conceptual** se sustenta en las ideas de los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1994, 1999; Johnson et al., 1999a, 1999b). Para estos autores, el éxito en el aprendizaje cooperativo, es decir, el aprendizaje de todos los componentes de un equipo (Velázquez, 2015b), está vinculado con la presencia de cinco componentes esenciales durante el desarrollo de tareas cooperativas. Estos elementos, que ya fueron explicados anteriormente (Véase apartado 3.3), son: la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual, las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal.

El **enfoque curricular** (Slavin, 1996, 1999) está relacionado con la perspectiva motivacional y vincula la efectividad en el trabajo grupal con factores de motivación extrínseca. El elemento característico de este enfoque son las recompensas grupales, que solo pueden ser obtenidas mediante el rendimiento individual, lo que genera una

responsabilidad individual en cada estudiante. Asimismo, el autor señala que debe haber igualdad de oportunidades de éxito entre todos los componentes del grupo.

El **enfoque estructural** (Kagan, 1990; Kagan y Kagan, 1998) se basa en el uso de técnicas de trabajo en equipo muy estructuradas que favorecen el éxito en el aprendizaje cooperativo. Estas técnicas se denominan estructuras, de ahí el nombre del enfoque. Este enfoque plantea que el éxito grupal solo puede producirse si se garantiza la interacción simultánea y la participación equitativa entre todos los integrantes del grupo.

El **enfoque de instrucción compleja** (Cohen, 1994) se caracteriza por el trabajo en pequeños grupos heterogéneos con el fin de resolver tareas con múltiples soluciones, por lo que es necesario el uso de diversas habilidades y destrezas. Los grupos son constituidos de manera que sea necesaria la aportación de cada miembro para llevar a cabo la actividad, garantizando así la interdependencia positiva. De esta forma, se promueve la interacción entre todos los componentes del grupo para intercambiar información y materiales, y así poder resolver la tarea.

Por último, Velázquez (2013a, 2014a) sostiene que los cuatro enfoques expuestos anteriormente no son incompatibles, es más, considera que pueden integrarse y combinarse. Por ello, propone un quinto enfoque, el **enfoque integrador**. Este enfoque parte de los elementos básicos considerados en el enfoque conceptual (Johnson et al., 1999a, 1999b), a los que añade además la igualdad de oportunidades para el aprendizaje como sexto elemento esencial para lograr efectividad cuando se implementa este modelo pedagógico.

A pesar de que los cinco enfoques han sido desarrollados teóricamente en el ámbito educativo, en el área de Educación Física, que es la materia en la que se centra nuestra investigación, los enfoques que tienen una mayor presencia son el enfoque conceptual, que es el más aceptado, y el enfoque estructural (Velázquez, 2018). Partiendo de estos enfoques, surgen algunas técnicas y estructuras que facilitan la implementación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, que serán descritas en el siguiente apartado.

3.5. Técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física

Son múltiples las técnicas existentes para implementar el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, aunque en este caso vamos a centrarnos en aquellas que son utilizadas en el área de Educación Física. Muchas de estas técnicas se idearon para el desarrollo de contenidos en otras áreas curriculares y han sido adaptadas a la Educación Física, pero

otras se han creado específicamente para ser utilizadas en este área (Velázquez, 2012a). A continuación, se presentan diversas técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas al contexto de la Educación Física en Educación Primaria:

- ❖ **PACER** (“*Performer and Coach Earn Rewards*”) (Barrett, 2005): esta técnica se inicia con la formación de grupos heterogéneos de cuatro personas, dentro de la cual se establecen dos parejas y en cada pareja, dos roles, ejecutante y observador. El docente explica en qué va a consistir la sesión, y reparte tarjetas a los grupos con la tarea a realizar y unos criterios de logro. Una vez el ejecutante de la pareja realiza la tarea según los criterios establecidos, se intercambian los roles. Cuando todos los miembros del grupo dominan la tarea, comprueban con el docente que son capaces de realizar la tarea para poder avanzar así a la siguiente actividad. Los grupos van consiguiendo puntos en función de cómo ejecutan la tarea, lo que les permite conseguir recompensas.
- ❖ **Marcador colectivo** (Orlick, 2002): es una técnica muy sencilla que promueve la idea de equipo a partir de actuaciones individuales, en parejas o pequeño grupo. El docente plantea una tarea y los estudiantes la realizan individualmente o en pequeños grupos, obteniendo puntos según los criterios establecidos, que son sumados a la puntuación colectiva de la clase. De esta manera, todos contribuyen a conseguir el objetivo colectivo de la clase sin tener en cuenta las habilidades y capacidades de cada estudiante.
- ❖ **Tres vidas** (Velázquez, 2012a): es una técnica que presenta un planteamiento similar al marcador colectivo, en la cual el grupo debe tratar de ir mejorando la puntuación que van estableciendo y para ello disponen de tres vidas. El docente expone una tarea y el grupo la lleva a cabo, estableciendo su puntuación inicial. Se vuelve a hacer la tarea y si superan la puntuación inicial, esta se establece como puntuación a superar. Si ocurre lo contrario, pierden una vida. El proceso se repite hasta que las tres vidas son perdidas. Antes de cada intento, se dispone al alumnado de un tiempo para dialogar y establecer estrategias, con el objetivo de mejorar su actuación.
- ❖ **Yo hago-nosotros hacemos** (Velázquez, 2013b): estructura sencilla de aplicar con estudiantes de cualquier edad. El docente plantea una tarea motriz abierta y cada estudiante piensa dos formas de ejecutarla correctamente. Posteriormente, el alumnado se junta en sus grupos, que serán heterogéneos y de cuatro a seis componentes, y cada uno muestra a sus compañeros una forma de ejecutar la tarea

propuesta, siendo responsable de que cada integrante del grupo la realice adecuadamente. El docente puede elegir a cualquier integrante de cada grupo para que exponga las respuestas ideadas por su equipo a la tarea planteada.

- ❖ **Piensa-comparte-actúa** (Grineski, 1996): es una técnica similar a la anterior, aunque está orientada al trabajo por parejas. El proceso comienza con el profesor o la profesora exponiendo un problema motor con diversas posibilidades de resolución para que el alumnado, individualmente, piense una respuesta. Una vez tengan pensada la posible solución, se disponen en parejas y se intercambian las respuestas, teniendo que ejecutar, al menos, una vez la solución de cada compañero. Por último, deben escoger cual es la solución más eficaz y aplicarla para superar el problema.
- ❖ **Equipos de aprendizaje** (Grineski, 1996): es una técnica muy popular entre los docentes que utilizan el aprendizaje cooperativo en Educación Física (Velázquez, 2015b). Para su desarrollo, el docente comienza explicando el planteamiento del trabajo y los objetivos a alcanzar, y se forman grupos heterogéneos de entre cuatro y seis personas. Dentro de cada grupo, los estudiantes adoptan un rol diferente, que va rotando entre sus miembros, y entre todos realizan la tarea propuesta durante el tiempo establecido, generalmente una unidad didáctica. Al finalizar cada sesión, los grupos reflexionan sobre el trabajo realizado y las dificultades y logros encontrados. Al término del proceso, el grupo junto al docente evalúa los resultados obtenidos.
- ❖ **Puzle de Aronson** (Aronson et al., 1978): esta técnica promueve la interdependencia de recursos entre los estudiantes. Para ello, se divide el contenido o tema que se quiere trabajar en tantas subtemas como miembros hay en los grupos y se entrega a cada estudiante la información o materiales correspondientes a la parte asignada. El siguiente paso es la reunión de expertos donde se agrupan todas las personas que han revisado el mismo subtema para poner en común conocimientos y resolver dudas. Una vez finalizado este proceso, se vuelven a formar los grupos iniciales, donde habrá un experto de cada parte en la que se dividió el contenido a trabajar, de modo que cada estudiante es responsable de enseñar a sus compañeros de equipo el subtema del que es experto, a la vez que aprende lo que le muestran a él.

Como acabamos de ver, estas son algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo que más se utilizan en el área de Educación Física en Educación Primaria. No obstante, en otros niveles educativos también se utilizan, aunque también encontramos estructuras con mayor complejidad. Estas técnicas permiten el desarrollo de

múltiples contenidos en el área de Educación Física, que se expondrán con detalle en el siguiente apartado.

3.6. Aprendizaje cooperativo y desarrollo de contenidos en Educación Física

La literatura existente nos indica que son múltiples y variados los contenidos que pueden ser desarrollados en el área de Educación Física a través del aprendizaje cooperativo. Así, podemos ver como esta metodología es implementada frecuentemente para el desarrollo de tareas con estructura competitiva como son los contenidos deportivos (Carbonero et al., 2014; Carbonero et al., 2023).

Dentro de la enseñanza-aprendizaje de contenidos deportivos, podemos hacer una diferenciación entre dos tipos de deportes, individuales y colectivos, ambos desarrollados haciendo uso del aprendizaje cooperativo. Respecto a los deportes colectivos, se pueden ver estudios que aplican esta metodología para la enseñanza en el ámbito escolar del fútbol (Pérez-Torralba et al., 2022), baloncesto (Afif et al., 2022) y balonmano (Valls et al., 2017). Igualmente, también encontramos estudios que implementan el aprendizaje cooperativo en la escuela para la enseñanza de deportes individuales como el atletismo (Casey, 2010), bádminton (Fernández-Río, 2011) y Parkour (Fuentes, 2016).

Es frecuente en el desarrollo de contenidos deportivos que se hibride el aprendizaje cooperativo con otros modelos pedagógicos más orientados a la enseñanza deportiva para obtener unos mejores logros en el aprendizaje del alumnado (Fernández-Río y Casey, 2020; Higuera, 2022; Lamonedá et al., 2020). Así podemos ver como el aprendizaje cooperativo se hibrida con el modelo comprensivo (Higuera, 2022), el modelo de educación deportiva (Fernández-Río y Casey, 2020), o la educación aventura y gamificación (Lamoneda et al., 2020) para la enseñanza de diversos deportes en Educación Física.

Pero no solo se implementa el aprendizaje cooperativo para la enseñanza de deportes individuales o colectivos. También se utiliza este modelo en Educación Física para el aprendizaje de deportes tradicionales (por ejemplo, rana, tanga o petanca) (Velázquez, 2014b) y deportes alternativos (por ejemplo, colpbol o la rosquilla) (Barrionuevo, 2019). Por lo tanto, podemos ver como el aprendizaje cooperativo es implementando para el aprendizaje de multitud de deportes, a pesar de que, por lo general, los deportes presenten estructuras competitivas.

Asimismo, también encontramos investigaciones que desarrollan la condición física y la salud en el alumnado a través del uso de este modelo pedagógico en las clases

de Educación Física (González-Víllora et al., 2018; González y Monguillot, 2014; Pérez, 2021). En este sentido, la literatura previa muestra como el aprendizaje cooperativo ha sido utilizado en Educación Física para desarrollar la condición física del alumnado a través del crossfit (González-Víllora et al., 2018) o de retos cooperativos (González y Monguillot, 2014), y para mejorar su resistencia cardiovascular (Pérez, 2021). Esto nos muestra que, a través de este modelo pedagógico, se pueden trabajar contenidos que para el alumnado pueden ser monótonos o tediosos de una manera cooperativa y animada. Igualmente, en la literatura encontramos varios estudios que trabajan las habilidades motrices básicas haciendo uso del aprendizaje cooperativo (Altinkök, 2017; Fernández-Río, 2010).

Por último, el área de Educación Física debe fomentar en el alumnado la expresión y la comunicación de sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal (Consejería de Educación, 2022). Estos contenidos a veces son difíciles de trabajar, y aunque no son excesivos los estudios que desarrollan contenidos artístico-expresivos haciendo uso del aprendizaje cooperativo, sí que pueden ser trabajados a través de este modelo pedagógico (Campos et al., 2011; Heras et al., 2019; Juez y de los Santos, 2011; Yoder, 1993). Estos estudios muestran cómo se puede trabajar la danza, las emociones del alumnado o la expresión corporal mediante dramatización de cuentos haciendo uso del aprendizaje cooperativo.

En definitiva, toda esta diversidad de contenidos que acaban de ser expuestos nos permite concluir que el contenido a desarrollar no es un obstáculo para la implementación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, puesto que, prácticamente, cualquier contenido puede ser enseñado utilizando este modelo pedagógico (Bores-García et al., 2020).

3.7. Ventajas y beneficios de su aplicación en Educación Física

Tras analizar la literatura existente en este ámbito, se han encontrado evidencias empíricas que asocian el uso del aprendizaje cooperativo en Educación Física con logros de aprendizaje en los estudiantes a nivel afectivo, emocional, motriz y social (Bores-García et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015; Casey y MacPhail, 2018).

3.7.1. Nivel afectivo y emocional

Los estudios dirigidos a conocer los beneficios que tiene el uso del aprendizaje cooperativo en Educación Física a nivel afectivo y emocional no son habituales, puesto

que los resultados se centran con frecuencia en los beneficios sociales y motrices en el alumnado (Casey y Goodyear, 2015). Sin embargo, podemos encontrar varios estudios que hacen referencia en sus resultados a este tipo de beneficios (Dyson et al., 2021; Lamberto, 2018; Rivera-Pérez et al., 2021; Ruiz-Mira et al., 2021; Schulze, 2022).

Uno de los mayores beneficios que tiene la implementación de este modelo pedagógico es en el ámbito motivacional, y es que el uso del aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en el interés del alumnado por la tarea a realizar (André, 2012; Ruiz-Mira et al., 2021), así como una mayor motivación por las clases de Educación Física (Fernández-Argüelles y González-González de Mesa, 2018).

Por otra parte, tal y como exponen Ruiz-Mira et al. (2021) en los resultados de su investigación con estudiantes de 5º de Educación Primaria, la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física genera en el alumnado sentimientos y emociones positivas durante la práctica (por ejemplo, alegría, felicidad o satisfacción). En la misma línea se encuentran los resultados de Lamberto (2018), que además concluye con que la participación activa del alumnado se ve favorecida por el uso de este modelo pedagógico. Todo ello promueve una mejora en el clima de la clase (Barba, 2010).

Rivera-Pérez et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con alumnado de 4º de Educación Primaria dirigido a conocer la relación entre el aprendizaje cooperativo, las metas de autoenfoco y la inteligencia emocional. Los resultados mostraron que el uso de esta metodología en el área de Educación Física aumenta las metas de autoenfoco de los estudiantes, su control y regulación emocional y su empatía. Además, contribuye al aprendizaje emocional del alumnado, aprendiendo a manejar situaciones de estrés y desarrollando su inteligencia emocional. Resultados similares exponen Dyson et al. (2021), que afirman que el aprendizaje cooperativo influye positivamente en la canalización de emociones en los estudiantes y contribuye a que sean capaces de responder a las necesidades de sus compañeros de forma efectiva.

Por último, la investigación llevada a cabo por Schulze (2022) con alumnado de 4º de Educación Primaria nos muestra los efectos positivos que tiene en la autoestima el uso del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física. Por tanto, podemos afirmar que este modelo pedagógico contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes y tiene grandes beneficios a nivel afectivo y emocional.

3.7.2. Nivel motriz

En lo que respecta a los beneficios a nivel motriz de aplicar el aprendizaje cooperativo en Educación Física, podemos ver como su implementación tiene consecuencias positivas para el alumnado (Altinkök, 2017; Bärh, 2010; Carbonero et al., 2023; Velázquez, 2012b).

Bärh (2010) llevó a cabo un estudio con 243 estudiantes de 4º de Educación Primaria que tenía como objeto de estudio aprender a hacer el pino a través de equipos de aprendizaje cooperativo. Los resultados indicaron que el uso de este modelo pedagógico tuvo consecuencias positivas con respecto al aprendizaje motor de este gesto.

En la misma línea, Altinkök (2017) realizó una investigación con alumnado de 1º de Educación Primaria para el desarrollo de habilidades motoras básicas durante 12 semanas. Los resultados arrojaron que el aprendizaje cooperativo en Educación Física contribuye en mayor medida que otras metodologías a la mejora de las habilidades motrices básicas de los estudiantes.

Resultados similares expone Velázquez (2012b) en su investigación llevada a cabo con alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria con los cuales trabajó el salto a la comba y acrosport, respectivamente. Concretamente, los resultados demuestran los efectos positivos que tiene el aprendizaje cooperativos en el rendimiento motor de los estudiantes en las habilidades deportivas mencionadas.

Por último, también encontramos ventajas en el uso del aprendizaje cooperativo para la enseñanza de contenidos de iniciación en el deporte. Carbonero (2019) y Carbonero et al. (2023) afirman que esta metodología es perfectamente aplicable, además de recomendable, para la enseñanza y aprendizaje de los deportes en la escuela. En relación con ello, Casey et al. (2009) también manifiestan que entre los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en Educación Física se encuentran la mejora de las habilidades y el conocimiento de los deportes.

3.7.3. Nivel social

El aprendizaje cooperativo es una metodología en la cual se trabaja en pequeños grupos heterogéneos, lo que implica hacer uso de las habilidades sociales del alumnado. Por tanto, uno de los mayores logros que se alcanzará con este modelo será a nivel social, como así lo demuestran estudios previos (Bores-García et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015). En ellos, se observa que los principales beneficios del aprendizaje cooperativo

están relacionados con el ámbito social de los estudiantes (Bores-García et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015).

Uno de los principales logros a nivel social de la implementación de esta metodología en las clases de Educación Física es que promueve el incremento de las habilidades sociales (por ejemplo, tolerancia, respeto o control de las emociones) del alumnado fruto de trabajar en pequeños grupos (Algorri et al., 2017; Dyson, 2001). En relación con ello, Goudas y Magotsiou (2009) sostienen que el aprendizaje cooperativo promueve el desarrollo de la empatía en el alumnado. Por su parte, Velázquez (2012b), afirma que este modelo pedagógico en Educación Física produce en los estudiantes un incremento de sus comportamientos prosociales.

Otro de los beneficios con los que se asocia el aprendizaje cooperativo es la reducción de conductas disruptivas de alumnado (Ferriz et al., 2019). En la misma línea se encuentran los resultados expuestos por García-Merino y Lizandra (2022), quienes afirman que la hibridación del aprendizaje cooperativo junto al modelo de educación aventura contribuyen a una mejor gestión de los conflictos por parte del alumnado y una mejor convivencia grupal.

Igualmente, el aprendizaje cooperativo en Educación Física también conduce a una mejora de las relaciones sociales entre los niños y niñas de la clase, además de que promueve que las niñas se sientan más valoradas e incluidas, favoreciendo un mejor clima en el grupo (Sánchez-Hernández et al., 2018). Por último, se puede afirmar que, en la actualidad, el aprendizaje cooperativo es una de las principales metodologías que favorecen la inclusión del alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje en el área de Educación Física (Grenier y Yeaton, 2019; Lafont et al., 2017), promoviendo su participación activa en las clases (Hortal-Quesada y Sanchis-Sanchis, 2022; Pérez-Torralba et al., 2022).

3.8. Percepciones docentes sobre el aprendizaje cooperativo

Como ya se ha indicado anteriormente, el aprendizaje cooperativo es, en la actualidad, uno de los modelos pedagógicos más utilizados por el profesorado de Educación Física, lo que ha conducido a que haya muchos estudios e investigaciones sobre esta metodología en esta área. En lo que respecta a la percepción docente sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria, no son tan abundantes las investigaciones que lo analizan (Montanero y Tabares, 2020; Sánchez-Molina et al., 2021). Incluso, son

aún más escasas si nos centramos en las percepciones de los docentes que están en formación (Feria-Madueño et al., 2017).

3.8.1. Profesorado con experiencia

Velázquez et al. (2014) desarrollaron un estudio dirigido a conocer y analizar la concepción que tienen del aprendizaje cooperativo y el modo en el que lo implementan en sus clases un grupo de docentes de Educación Física españoles reconocidos como referentes en esta metodología. Se trata de un estudio de caso múltiple con siete docentes participantes, de los cuales tres impartían clase en Educación Primaria, dos en Educación Secundaria y otros dos en la Universidad. Las fuentes de información de esta investigación fueron la observación no participante, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los resultados muestran que todos los docentes participantes conocen los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo y consideran esta metodología como una importante estrategia para alcanzar grandes beneficios en el alumnado. Asimismo, sostienen que cualquier contenido puede ser enseñado a través de este modelo pedagógico, creen que los grupos deben ser lo más heterogéneos posibles y consideran importante llevar a cabo una evaluación formativa y compartida.

Velázquez (2015a) realizó un estudio orientado a conocer cómo concebían el aprendizaje cooperativo y el modo en el que lo implementaban en sus clases docentes de Educación Física de Educación Primaria y Educación Secundaria. Para ello, 198 docentes españoles de Educación Física respondieron a un cuestionario exploratorio validado por expertos, compuesto por preguntas cerradas de opción múltiple y semiabiertas. Los resultados señalan que el aprendizaje cooperativo no es conocido por todo el profesorado de Educación Física ni entendido de la misma manera, de modo que tienen dificultad para delimitar aprendizaje cooperativo, juego cooperativo y trabajo en grupo, e identifican las tareas grupales como aprendizaje cooperativo. No obstante, consideran que este modelo pedagógico es positivo y contribuye al desarrollo integral del alumnado.

Fernández-Rivas y Espada-Mateos (2019) analizaron la actitud del profesorado de Educación Física en Educación Primaria (280) y Educación Secundaria (175) hacia el aprendizaje cooperativo en relación con la titularidad del centro educativo y la experiencia docente. La muestra se compuso por 455 profesores y profesoras, que contestaron al cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). Los resultados señalan que los docentes que trabajan en colegios públicos tienen una actitud más positiva hacia el

aprendizaje cooperativo que el profesorado de centros privados o concertados. El profesorado de los colegios públicos también considera en mayor medida que esta metodología mejora la responsabilidad, la comunicación y la cohesión en el alumnado. Además, los profesores y profesoras con menor experiencia tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje cooperativo que docentes con mayor experiencia, ya que los primeros consideran que esta metodología es beneficiosa y mejora diversas habilidades en el alumnado.

Por su parte, Sánchez-Molina et al. (2021) desarrollaron una investigación que tenía como objetivo conocer la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física en Educación Primaria y su relación con la inteligencia emocional. Los participantes fueron seis maestros y maestras de Educación Primaria, a los cuales se les realizó una entrevista semiestructurada. Los resultados confirman que el profesorado posee una buena percepción sobre esta metodología, ya que ofrece grandes beneficios para el alumnado como un aumento de su interés y la motivación por las tareas a realizar o un desarrollo de valores fundamentales para vivir en sociedad, además de que consideran que está estrechamente relacionado con la inteligencia emocional. No obstante, también sostienen que es necesario dedicarle mucho esfuerzo y trabajo, así como un seguimiento constante para lograr beneficios significativos.

La tesis doctoral de Martínez (2022) también analiza la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física, concretamente, en sus dificultades y estrategias prácticas para mejorar su eficacia y en la manera de evaluar. Para ello, inicialmente 204 docentes de las etapas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato respondieron al Cuestionario de Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física (CIAFEC) sobre dificultades para aplicar este modelo en Educación Física y, posteriormente, se entrevistó a 10 docentes. Los resultados muestran que la principal dificultad para implementar este modelo pedagógico es la competitividad y, para tratar de prevenirlo, es necesario desarrollar un ambiente social cooperativo en el aula.

3.8.2. Profesorado en formación

Los estudios dirigidos a conocer la percepción sobre el aprendizaje cooperativo de docentes en formación son escasos y aún más si nos centramos específicamente en el área de Educación Física (Duran et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Feria-Madueño et al. (2017) llevaron a cabo un estudio con futuros docentes de Educación Primaria especialistas en Educación Física orientado a conocer su percepción

sobre el aprendizaje cooperativo y su aplicación en las clases. La muestra se compuso por 51 estudiantes universitarios que respondieron al cuestionario de Análisis del Trabajo Cooperativo en Educación Superior (ACOES). Los resultados indican que la mayor parte de los participantes consideran positivamente esta metodología, especialmente para el logro de beneficios sociales y afectivos. Sin embargo, un alto porcentaje de los futuros docentes no tienen claro cómo realizar la configuración de los grupos (duración, número, estabilidad), ni tampoco hay claridad sobre la necesidad de incluir procesos de autoevaluación o coevaluación en el desarrollo de las clases cuando se aplica el aprendizaje cooperativo.

El estudio realizado por Cañabete et al. (2019) con futuro profesorado de Educación Física en Girona se centró en el desarrollo de desafíos físicos cooperativos en diversos colegios de Educación Primaria. Los participantes fueron 63 estudiantes universitarios que se dividieron en grupos, y a cada grupo se le asignó dos grupos de alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria, con los cuales desarrollaron nueve desafíos físicos cooperativos, con tres estructuras diferentes. Cada estudiante universitario tuvo que reflexionar sobre su actuación a través de dos rúbricas. Los resultados muestran que las actividades cooperativas mediante un enfoque no estructurado aportan más beneficios al alumnado y es mejor valorado por parte de los docentes. Además, esta reflexión promueve en los futuros docentes la construcción de su identidad profesional.

Por último, Hortigüela-Alcalá et al. (2020) desarrollaron un estudio con futuros docentes de Educación Física orientado a comprobar en qué medida son capaces de aplicar la formación que han recibido en la universidad sobre el aprendizaje cooperativo durante su periodo de prácticas. En la investigación participaron 13 estudiantes y para la recogida de información se utilizaron tres instrumentos: entrevistas, diario del profesor y los seminarios con el tutor. Los resultados indicaron que no se cumplieron las expectativas iniciales de los participantes, detectando dificultades como la motivación del alumnado, el escaso compromiso motor o la excesiva competición. Asimismo, los docentes creían que conocían este modelo, aunque luego surgieron muchas dudas e incertidumbres al aplicarlo, como la dificultad para adaptar las actividades a las características del grupo o la gestión del tiempo durante la clase. No obstante, consideran positiva la experiencia y no dudan en continuar aplicándolo en su futuro profesional, ya que confían en su potencial.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podemos ver como son varios los estudios que han analizado, por separado, la percepción del profesorado en formación y con experiencia sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Cada una de estas investigaciones se ha centrado en estudiar diferentes aspectos como su relación con la inteligencia emocional, su dificultad para aplicarlo en las clases, los beneficios que se perciben de su implementación en clase o analizar las variables que inciden en la valoración de este modelo. Sin embargo, hasta la fecha no se han encontrado estudios previos que analicen, desde una perspectiva cualitativa, las percepciones de docentes en formación sobre el aprendizaje cooperativo sin ninguna experiencia de aplicación previa del mismo. Igualmente, tampoco se han encontrado estudios previos que comparen, desde un punto de vista cualitativo, las percepciones que presentan ambos tipos de docentes, profesorado en formación sin ninguna experiencia de aplicación previa y con experiencia, sobre este modelo pedagógico en Educación Física.

4. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se va a explicar el diseño metodológico que ha sido utilizado para el desarrollo de la investigación. Para ello, en primer lugar se va a presentar la perspectiva metodológica en la que se sitúa nuestro estudio. Seguidamente, se expondrá el tipo de diseño que hemos seleccionado para nuestro trabajo. En tercer lugar, se hará una descripción de los participantes del estudio y de las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos, así como también se desarrollará el proceso de la investigación junto a las consideraciones éticas que han sido tenidas en cuenta. Por último, se manifestarán los criterios de rigor que aportan veracidad a nuestra investigación y se explicará cómo se ha realizado el análisis de los datos obtenidos.

4.1. Perspectiva metodológica

La investigación educativa está orientada al estudio de los métodos y procedimientos utilizados en el ámbito escolar para obtener una explicación de diversos fenómenos y tratar de resolver así problemas educativos (Hernández, 1998). Es decir, ofrece la posibilidad de reflexionar y comprender los hechos, causas y fenómenos que integran la realidad educativa (Miranda y Ortiz, 2020). Desde esta perspectiva que aportan Miranda y Ortiz (2020), nuestra investigación se ha dirigido hacia la reflexión sobre cómo perciben el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física profesorado que tiene experiencia y docentes que se encuentran en formación. Ello, ha permitido comprender cómo es percibido por distintos sujetos que integran o integrarán próximamente la realidad educativa.

Cuando realizamos una investigación, ya sea en el campo educativo o en cualquier otro ámbito, una de las primeras decisiones que debemos tomar, y que tiene gran importancia, es decidir el enfoque y el paradigma que va a utilizarse (Badilla, 2006). Dentro de la investigación educativa, existen diversas propuestas y métodos que se insertan en distintos paradigmas, aportando una perspectiva de cómo se concibe la realidad y guiando las acciones y decisiones que se adoptan a lo largo del proceso (Rodríguez, 2003). Ramos (2015) indica que, al inicio de una investigación, es importante conocer los diversos paradigmas existentes antes de posicionarse en uno de ellos.

En primer lugar, hay que tener claro el significado de paradigma, el cual se entiende como una visión del mundo influenciada por un conjunto de creencias y actitudes que implica, en la práctica de la investigación, una serie de técnicas y procedimientos

determinados (Rodríguez, 2003). Es decir, el paradigma es el modelo que organiza y dirige la investigación en una dirección concreta, centrando la atención del investigador en determinados aspectos de su objeto de estudio (Gurdián-Fernández, 2010).

Respecto a los paradigmas utilizados en investigación, son múltiples y cada autor considera distintos paradigmas, como Guba y Lincoln (2002) quienes sostienen que son cuatro los paradigmas existentes (positivismo, postpositivismo, teoría crítica, constructivismo) o Sandín (2003), para el cual existen dos paradigmas contrapuestos entre sí (prevaliente y emergente). Sin embargo, en este caso nos vamos a centrar en los tres paradigmas más utilizados y valorados en investigación educativa (Dávila, 2022; Gil et al., 2017): el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

El paradigma positivista, también llamado racionalista, concibe la realidad como única, visible y objetiva (Ricoy, 2006), y para garantizar esta objetividad el investigador debe situarse alejado del objeto de estudio (Dávila, 2022). Este paradigma está basado en métodos científicos y sigue el modelo hipotético-deductivo de la ciencias naturales (Sánchez, 2013). Los fenómenos sociales son categorizados en variables y a través del análisis de datos cuantitativos se alcanza el objetivo, verificar las relaciones estadísticas entre las variables establecidas (Ramos, 2015; Sánchez, 2013). Por lo tanto, este paradigma utiliza métodos e instrumentos de carácter cuantitativo.

El paradigma interpretativo, también calificado como naturalista o fenomenológico (Ricoy, 2006), tiene como objetivo la comprensión y la interpretación de la realidad (Colina, 2023). En este paradigma, el investigador interacciona de forma directa con el objeto de estudio, de manera que la descripción o comprensión de las situaciones y hechos se realiza de manera subjetiva e inductiva (Dávila, 2022). A diferencia del paradigma anterior, en el interpretativo no se busca generalizar los resultados, si no analizar en profundidad el objeto de estudio planteado (Gil et al., 2017). Por ello, los métodos de investigación utilizados en este paradigma son fundamentalmente cualitativos, con diseños de investigación y técnicas de recogida de datos de carácter abierto (Castillo, 2010).

Por último, el paradigma sociocrítico está orientado a la transformación social, dando respuesta a los problemas que surgen en los grupos o comunidades (Loza et al., 2020). Está fundamentado en la crítica social con un importante carácter reflexivo, donde el investigador y los miembros de la comunidad se encuentran en un continuo proceso de reflexión-acción y adoptan una visión democrática del conocimiento (Alvarado y García,

2008). La teoría y la práctica se encuentran interrelacionadas entre sí, puesto que a partir de la teoría se comprende lo que ocurre en la realidad, lo que permite transformar la práctica (Dávila, 2022). Los procedimientos que se utilizan son tanto cualitativos, como cuantitativos, pero la dialéctica juega un papel importante en este paradigma, por lo que se da un mayor énfasis a los métodos cualitativos (Gil et al., 2017).

En base a todo lo expuesto, el paradigma que mejor se adaptaba y que ha sido utilizado en esta investigación es el paradigma interpretativo, puesto que el objetivo de nuestro estudio era conocer y comparar la percepción docente sobre un modelo pedagógico utilizado en las clases de Educación Física a partir de las opiniones que aportan los diferentes participantes de la investigación, aspecto que fue conseguido a partir de la relación directa del investigador con los docentes. Estas percepciones se relacionaron con la teoría existente para establecer una serie de conclusiones que puedan ser utilizadas por otros investigadores, comprendiendo así la realidad existente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física en el contexto que hemos determinado en la investigación.

Como ya se ha indicado anteriormente, al inicio de una investigación es importante definir el enfoque y paradigma que va a adoptarse. El enfoque de la investigación puede entenderse como la elección de ciertos procedimientos, técnicas e instrumentos para la recolección de datos y la forma de tratamiento de estos (Rodríguez, 2003). Capocasale (2015) señala que en la investigación educativa predominan dos enfoques principales, el cuantitativo y el cualitativo, aunque en nuestro caso se ha optado por una investigación de carácter cualitativo.

La investigación cualitativa se centra en comprender e interpretar la realidad a partir de la profundización en aspectos y fenómenos que rodean a los participantes de la investigación (Guerrero, 2016), y se caracteriza por el estudio de aspectos no conocidos o poco estudiados hasta el momento (Badilla, 2006). Por tanto, es un método muy adecuado para el acceso a los pequeños matices y a lo inédito en el campo del conocimiento (Vasilachis, 2012), como es el caso de la investigación planteada.

Uno de los rasgos característicos de las investigaciones cualitativas es la interacción cara a cara entre investigador y participantes, relacionándose de manera directa con los sujetos que están siendo investigados (Latorre et al., 2005). Esta interacción da lugar a una influencia mutua entre ambos (Galeano, 2004), de modo que la construcción de conocimiento se produce a partir de las subjetividades del investigador

y de los participantes (Vasilachis, 2006). Esto hace que, a diferencia del enfoque cuantitativo, los resultados que vayamos a obtener en nuestra investigación no sean tan generalizables a otros contextos (Bisquerra, 2012).

Los planteamientos que se enmarcan dentro de este enfoque cualitativo se caracterizan por ser holísticos, puesto que no reducen la realidad a variables estadísticas, sino que se estudia de forma global (Latorre et al., 2005). Asimismo, también se caracterizan por ser inductivos, es decir, se establecen categorías, se desarrollan conceptos teóricos y se orientan las acciones metodológicas a partir de la información que se obtiene durante el proceso (Guerrero, 2016). Por eso, en la investigación cualitativa se utilizan planteamientos abiertos y flexibles que permiten a lo largo del proceso entrelazar las fases de estudio, introducir categorías nuevas de análisis de datos o realizar cambios metodológicos, enriqueciendo de forma constante la investigación (Espinoza, 2020). No obstante, esta investigación también ha adoptado un carácter deductivo, puesto que la preparación de los instrumentos para la recogida de datos se ha realizado a partir de la teoría existente y de los objetivos de la investigación, lo que condujo a recoger una información determinada que posteriormente fue analizada (Dávila, 2006).

Finalmente, los datos cualitativos que han surgido de la investigación son de naturaleza descriptiva y están basados en las opiniones que tienen los participantes sobre el objeto de estudio planteado, lo que permitió recoger una amplia y diversa información (Quecedo y Castaño, 2002). Para la recogida y procesamiento de estos datos se utilizaron diferentes estrategias interactivas de carácter cualitativo que posteriormente serán explicadas.

En definitiva, el enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo es la perspectiva utilizada para el desarrollo de esta investigación. Esto nos ha permitido acceder a lo inédito y a los pequeños matices que han ido surgiendo a lo largo del estudio, además de que nos ha posibilitado comprender la realidad educativa en relación con el aprendizaje cooperativo en Educación Física, es decir, nos ha ayudado a conocer qué percepción tienen sobre ello diferentes tipos de docentes y establecer una comparación. Para ello, se ha utilizado un planteamiento holístico, de manera que la información aportada por los participantes fue estudiada de forma global y no reducida a variables estadísticas, con un razonamiento tanto deductivo como inductivo, de modo que partiendo de la teoría existente se construyeron los instrumentos para la recogida de datos, pero a

partir de la información obtenida durante el proceso se establecieron las categorías de análisis de datos y se reorientaron las acciones metodológicas cuando fueron necesarias.

Igualmente, la perspectiva metodológica adoptada ha facilitado la interacción directa del investigador con los participantes en el estudio, elemento clave para la recogida de datos y el desarrollo de nuestra investigación. Por todo ello, consideramos que el enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo era la perspectiva más adecuada para llevar a cabo esta investigación.

4.2. Diseño de investigación

El estudio de caso se encuentra dentro de los estudios de carácter cualitativo y la indagación naturalista (Chaverra et al., 2019; Pérez, 2008), características propias de la investigación que va a ser desarrollada. En base a ello, y las características y objetivos planteados con este estudio, se considera que este tipo de diseño es el más apropiado para la investigación que se ha llevado a cabo.

Existen diversas definiciones sobre este tipo de diseño de investigación. Para Simons (2011) el estudio de caso es una investigación exhaustiva de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, programa o sistema en un contexto ‘real’ desde múltiples perspectivas, cuya finalidad principal es obtener una absoluta comprensión de un tema determinado para informar y/o producir conocimiento. Stake (2020), por su parte, define el estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

Estas dos definiciones nos conducen a uno de los elementos más relevantes de este tipo de diseño, la importancia del caso seleccionado, el cual debe presentar un carácter único y específico que permita aprender a través de su indagación (Redon y Angulo, 2017). No obstante, la singularidad del caso no debe excluirlo de su complejidad, puesto que el investigador debe tener en cuenta las complejidades que lo determinan y lo definen para obtener una mayor comprensión y claridad sobre el objeto de estudio, produciéndose un estudio holístico de lo único (Redon y Angulo, 2017).

Álvarez y San Fabian (2012) y Merriam (1988) coinciden en señalar que las características del diseño de estudio de caso son: 1) particularista, en relación a que el caso de estudio seleccionado debe ser único y específico, 2) heurístico, ya que trata de ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, 3) descriptivo, puesto que realiza una completa explicación del objeto de estudio para contextualizarlo correctamente e 4)

inductivo, los resultados y conclusiones surgen a partir de los datos recogidos en la investigación, lo que implica realizar una adecuada explicación del proceso seguido.

Además, Álvarez y San Fabian (2012) añaden que este tipo de diseño exige la participación del investigador, puesto que son permanentes los procesos de interacción entre los participantes del estudio y el investigador. Por tanto, el investigador es el principal instrumento para la recolección de datos y su posterior interpretación (Simons, 2011).

En definitiva, el estudio de caso es un tipo de diseño que tiene como objetivo comprender en profundidad un caso en particular, lo que implica un intenso y profundo examen de diversos aspectos de un fenómeno específico, posibilitando la adquisición de nuevos conocimientos que por medio de otros diseños no sería posible (Chaverra et al., 2019).

Por otra parte, existen varias clasificaciones para los estudios de caso en función del criterio que se adopte. Una de las más aceptadas es la que realiza Stake (2020) en base al objetivo fundamental del estudio, de modo que diferencia tres tipos de estudio de caso: 1) intrínseco, que son aquellos que se estudian por el propio interés que tiene un caso en sí mismo y tiene como objetivo una mayor comprensión de un caso en concreto, 2) instrumental, que se caracterizan porque se utiliza el caso como vía para la comprensión de otro aspecto o elemento, es decir, son el medio para obtener conocimiento, y 3) colectivo, utilizado para estudiar varios casos que permitan comprender o establecer conclusiones sobre un ámbito o temática más general.

En lo que respecta a nuestra investigación, hemos optado por un tipo de estudio de caso colectivo o múltiple, el cual nos ha permitido explorar las diferencias dentro y entre los casos seleccionados (Baxter y Jack, 2008), que en este caso ha sido profesorado de Educación Física con y sin experiencia. Asimismo, este tipo de diseño posibilita hacer comparaciones entre los casos seleccionados, de modo que puedan establecerse similitudes y diferencias entre ellos o contrastar los resultados con la teoría existente para establecer conclusiones (Baxter y Jack, 2008). Por ello, consideramos que es el estudio de caso múltiple era el diseño más apropiado.

Por último, este diseño presenta varias limitaciones que han sido objeto de crítica y es importante tenerlas en consideración antes de aplicarlo en nuestra investigación. Algunas de estas limitaciones son (Álvarez y San Fabián, 2012; Chaverra et al., 2019; Simons, 2011): 1) la escasa posibilidad de generalizar los resultados obtenidos, 2) la

subjetividad del investigador está presente a lo largo del estudio, 3) el poco rigor metodológico en términos científicos positivos y 4) la dificultad para procesar la gran cantidad de datos que se recogen en el proceso de estudio.

A pesar de estas limitaciones, consideramos el estudio de caso de múltiple el diseño más adecuado para el desarrollo de nuestra investigación. Por ello, a través de las comparaciones entre los diferentes casos seleccionados de profesorado de Educación Física con y sin experiencia hemos podido determinar similitudes y diferencias entre ellos, así como también contrastamos los resultados con la literatura existente para establecer conclusiones, de modo que obtuvimos una mayor comprensión del aprendizaje cooperativo en esta área.

4.2.1. Participantes

Los participantes de la investigación, también definidos como muestra del estudio, son aquellos grupos de personas, eventos, sucesos, etc., sobre el cual se recolectan datos en los procesos cualitativos, sin que necesariamente sea representativo de la población estudiada (Hernández et al., 2010). Esto se debe a que en los estudios cualitativos, por lo general, se utilizan muestras pequeñas no aleatorias, aplicando una serie de criterios para que la selección de los participantes sea adecuada (Loayza, 2020).

Para determinar el número de participantes en la investigación, es importante considerar tres factores (Hernández et al., 2010): 1) la capacidad operativa de recolección y análisis, es decir, que el número de casos que podamos manejar sea realista y adecuado a nuestros recursos, 2) el número de casos necesario para entender el fenómeno y responder a las preguntas de investigación, y 3) la naturaleza del fenómeno bajo análisis, por ejemplo, el tiempo que lleva recolectar información o si los casos son frecuentes y accesibles. Teniendo en cuenta estos tres criterios, se decidió que el número adecuado de participantes en la investigación sería de 10 sujetos, cinco docentes con experiencia y cinco docentes en formación.

La selección de los participantes se realizó en base a una serie de criterios que se plantearon previamente y que fueron diferentes para ambos grupos de docentes, ya que las características que presentaban no eran similares. Por un lado, para la selección de los participantes entre el profesorado con experiencia se tuvo en cuenta los siguientes criterios: 1) que actualmente impartieran clase de Educación Física en Educación Primaria, 2) que conociesen el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo y 3) que tuvieran una experiencia mínima de 10 años impartiendo docencia en esta área. Además,

se determinó como criterio adicional que debía haber, al menos, un hombre y una mujer, y profesorado tanto de colegios públicos como concertados. Por otro lado, los criterios considerados para seleccionar a los docentes en formación fueron: 1) que hubiese recibido formación en la carrera sobre el aprendizaje cooperativo, 2) que se encontrará cursando la mención de Educación Física en cuarto de Educación Primaria, y 3) que no hubiesen realizado todavía el segundo periodo de prácticas del grado. Igualmente, también se determinó que dentro de este grupo hubiese paridad entre hombres y mujeres.

Teniendo en cuenta estos criterios, seleccionamos a los 10 participantes de la investigación. Entre el profesorado con experiencia, contamos con cuatro hombres y una mujer. La muestra queríamos que fuese más equitativa, pero por dificultades para encontrar sujetos que quisiesen participar en la investigación no pudimos conseguirlo. Estos cinco docentes son profesores y profesoras de Educación Física en la actualidad, cuatro de ellos trabajan en colegios de la ciudad de Valladolid, mientras que el quinto participante da clase en un centro educativo de un pueblo cercano a Valladolid. Asimismo, tres de estos docentes trabajan en centros concertados y dos en centros públicos, y sus edades están comprendidas entre los 37 y los 56 años.

Respecto al profesorado en formación, los cinco participantes se encuentran en la mención de Educación Física y han recibido formación sobre el aprendizaje cooperativo a lo largo del grado. Además, dos de estos participantes tienen una mayor formación sobre este modelo pedagógico debido a un grado superior relacionado con la actividad física y deportiva que realizaron previamente. De estos cinco docentes, cuatro son hombres y una es mujer, y sus edades oscilan entre los 21 y los 24 años.

A continuación, se puede ver una breve descripción del profesorado que ha participado en la investigación:

Tabla 3

Características de los participantes de la investigación

Participantes	Características
Docentes con experiencia	
Participante N°1	Docente con 33 años de experiencia en el área de Educación Física. Actualmente, imparte clase en 4º, 5º y 6º de Educación Primaria en un colegio público.

Participante N°2	Docente con 31 años de experiencia en el área de Educación Física que en la actualidad da clase en 5° y 6° de Educación Primaria en un colegio público.
Participante N°3	Docente con 12 años de experiencia impartiendo clase en Educación Física. Actualmente, da clase en 1°, 2°, 3° y 5° de Educación Primaria en un colegio concertado.
Participante N°4	Docente que lleva 29 años impartiendo clase de Educación Física. En la actualidad trabaja en un colegio concertado y da clase en 4°, 5° y 6° de Educación Primaria.
Participante N°5	Docente con 18 años de experiencia en el área de Educación Física. Actualmente, da clase en un colegio concertado en 1°, 2° y 3° de Educación Primaria.

Docentes sin experiencia

Participante N°6	Alumno de 21 años de 4° de Educación Primaria con la mención de Educación Física en la Universidad de Valladolid.
Participante N°7	Alumno de 21 años de 4° de Educación Primaria con la mención de Educación Física en la Universidad de Valladolid.
Participante N°8	Alumno de 22 años de 4° de Educación Primaria con la mención de Educación Física en la Universidad de Valladolid.
Participante N°9	Alumno de 24 años con formación en el grado superior de TAFAD. Actualmente en la mención de Educación Física en 4° de Educación Primaria en la Universidad de Valladolid.
Participante N°10	Alumna de 24 años de 4° de Educación Primaria en la mención de Educación Física. Antes de entrar en la Universidad de Valladolid realizó el grado superior de TAFAD.

Nota. TAFAD: Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.

4.2.2. Instrumentos y técnicas utilizadas para la investigación

La investigación cualitativa cuenta con una amplia variabilidad de estrategias para la recogida de datos, lo que permite recopilar gran cantidad de información utilizando diferentes técnicas de recogida de datos en una misma investigación (Sánchez et al., 2021). En este tipo de estudios con carácter cualitativo, el investigador y sus habilidades

comunicativas son el “instrumento” principal para la recogida de datos, adoptando un papel importante (Flick, 2007). En la presente investigación, se han utilizado dos tipos de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, entrevistas y cuestionarios, que serán explicados en los siguientes apartados.

➤ **Entrevista**

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa para la recogida de datos (Kvale, 2011). Esta técnica puede ser definida como un proceso comunicativo que se produce cara a cara entre dos sujetos, el entrevistador y el entrevistado, por el cual a través de preguntas y respuestas se logra la construcción conjunta de significados respecto a una temática u objeto de estudio (Hernández et al., 2010; Trindade, 2016).

Lopezosa (2020) indica que dentro de la investigación cualitativa, son tres los tipos de entrevistas que pueden realizarse: 1) entrevistas estructuradas, que cuentan con preguntas fijadas y ordenadas de antemano y las respuestas pueden ser cerradas, 2) entrevistas semiestructuradas, con preguntas fijas pero abiertas que permiten contestar libremente al entrevistado y 3) entrevistas no estructuradas, que se realizan sin ningún guion previo y las preguntas que se plantean son más abiertas.

En nuestro caso, las entrevistas que hemos llevado a cabo con los participantes de la investigación han sido entrevistas semiestructuradas, puesto que permite a los sujetos expresarse con mayor libertad al formularles preguntas abiertas (Rodríguez-Gómez, 2016). Además, ofrece una mayor flexibilidad en las respuestas del entrevistado, pudiendo emerger, a partir de estas respuestas, nuevas preguntas o cuestiones de interés para el estudio (Lopezosa, 2020). Para el desarrollo de las entrevistas establecimos un guion (Ver Anexo 1), que nos condujese a recopilar la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados en la investigación.

Díaz-Bravo et al. (2013) proponen una serie de sugerencias a la hora de formular las preguntas de la entrevista entre las que se encuentran: 1) que sean breves y sencillas, pero adecuadas para lograr información relevante para la investigación, 2) que se planteen de modo que los participantes lo entiendan de la misma manera que el entrevistador, 3) que no contengan suposiciones previas, 4) que se adecúen al conocimiento del entrevistado y 5) hay que evitar preguntar de forma sugerente. Asimismo, cuando llevamos a cabo la entrevista, Vargas (2012) recomienda que se ayude al entrevistado a sentirse seguro y tranquilo, hay que dejarle concluir las respuestas, sabiendo respetar sus

pausas y silencios, hay que escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión, es importante no dar consejos ni valoraciones, así como tampoco discutir o rebatir al entrevistado y, finalmente, hay que demostrar la seriedad e importancia de la investigación y de la entrevista. Todos estos aspectos se tuvieron en cuenta a la hora de formular las preguntas y llevar a cabo las entrevistas con los participantes de nuestro estudio.

Todas las entrevistas que se llevaron a cabo fueron grabadas (Ver Anexo 2) para recabar la máxima información posible y se transcribieron de forma precisa (Ver Anexo 3) para su posterior análisis. Estas grabaciones se realizaron utilizando dos dispositivos móviles con el objetivo de prevenir posibles fallos que nos hiciera perder la información de la entrevista. Para la grabación de las entrevistas se pidió permiso a los participantes y todos aceptaron sin ningún inconveniente.

➤ **Cuestionario**

El cuestionario es un instrumento muy utilizado en investigación y presenta gran utilidad. Se trata de un conjunto de preguntas preparadas de forma específica sobre aspectos que el investigador quiere conocer dentro de un estudio y que permite recabar información por escrito por parte de los participantes (García, 2004).

La elección de este instrumento se debe a la facilidad que ofrece para recoger las opiniones de los participantes, ya que pueden responderlo en el momento que lo deseen, disponen de tiempo suficiente para considerar las respuestas que realicen y quedan registrados por escrito sus percepciones, facilitando la labor del investigador para el posterior análisis. Además, no requiere la presencia del investigador, lo que ayuda a no contaminar las respuestas que realizan los participantes a las cuestiones (García, 2004).

Meneses (2016) indica que en los cuestionarios las preguntas pueden ser de tres tipos: 1) abiertas, que permiten al participante responder libremente a partir de sus opiniones o creencia, 2) cerradas, a partir del establecimiento de un listado de categorías exhaustiva y excluyente donde el participante debe elegir una de las opciones propuestas y 3) numéricas o cuantitativas, donde el participante debe contestar un número o puntuación sobre una escala establecida. En nuestro caso, como el objetivo es conocer la percepción que tienen sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física, hemos optado por formular preguntas abiertas que permitan expresarse con total libertad a los participantes y recoger la máxima información posible, completando así la obtenida previamente con las entrevistas.

El cuestionario utilizado ha sido diseñado *ad hoc* para el desarrollo de esta investigación a partir del análisis de los datos de las entrevistas realizadas, de modo que nos permitiese conseguir datos sobre los códigos y las categorías en las cuales no se había obtenido información suficiente con el instrumento anterior. Las preguntas planteadas son todas de carácter abierto y tratan sobre diversos aspectos vinculados con el aprendizaje cooperativo en Educación Física para que los participantes expresen su opinión con libertad. No obstante, al principio del cuestionario se encuentra una pregunta cerrada para identificar el tipo de docente al que pertenece el participante, profesorado en formación o con experiencia (Ver Anexo 4).

Por último, es importante destacar que el cuestionario se elaboró a través de la herramienta *Google Forms*, que permite crear cuestionarios de forma sencilla y gratuita, y fue difundido a los participantes vía *online* a través de los correos electrónicos con los que ya se había contactado anteriormente para conocer su interés por participar en el estudio y realizar las entrevistas.

4.2.3. Desarrollo de la investigación

El proceso de investigación comenzó en el mes de octubre con las primeras reuniones con el tutor para establecer el acuerdo de tutorización, determinar el tema de la investigación y acordar cómo iba a llevarse a cabo el diseño del estudio. Una vez se tuvieron estos temas definidos, se realizó un análisis de la literatura previa con el objetivo de conocer cuál era el estado de la temática elegida, de modo que pudiéramos ver qué avances podíamos aportar con este estudio al conocimiento existente. Para ello, combinamos una serie de términos de búsqueda tanto en español como en inglés, que fueron introducidos en primer lugar en *Google Academic* y, posteriormente, en *Web of Science*. Estos términos de búsqueda fueron “percepción docente”, “aprendizaje cooperativo” y “Educación Física”, y en inglés “*perception*”, “*teacher*”, “*cooperative learning*” y “*physical education*”.

El número de estudios que encontramos basados en la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física no fueron elevados, aunque sí eran más abundantes las publicaciones que trataban la percepción docente sobre este modelo pedagógico de forma general y no centrado en un área específicamente. Centrándonos en el área de Educación Física y en concreto, el profesorado con experiencia, sí encontramos un estudio similar (Sánchez-Molina et al., 2021) y otro que presentaba semejanzas pero contaba con profesorado de diferentes etapas educativas (Velázquez et al., 2014). En cambio, con profesorado en formación solo encontramos un estudio que mostraba

semejanzas (Hortigüela-Alcalá et al., 2020), pero que analizaba la percepción de los participantes después de aplicar este modelo pedagógico en su periodo de prácticas. Es decir, al menos ya lo habían aplicado en su labor como docente una vez.

Por lo tanto, hasta la fecha no había ningún estudio previo que analizara, desde un punto de vista cualitativo, las opiniones de profesorado en formación sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física sin ninguna experiencia de aplicación previa. Asimismo, tampoco encontramos estudios que compararan las percepciones que presentan ambos tipos de docentes sobre este modelo pedagógico en Educación Física. Por ello, decidimos seguir adelante con el proceso de investigación, puesto que podíamos aportar conclusiones interesantes que podrían ampliar este campo del conocimiento, así como ser útiles para futuros docentes del área de Educación Física.

Tras este proceso de búsqueda donde nos aseguramos de que no había hecho ningún estudio similar, se optó por realizar un estudio de caso múltiple como tipo de diseño para llevar a cabo la investigación. Teniendo en cuenta este diseño, decidimos que realizar entrevistas y, posteriormente, un cuestionario, eran los instrumentos más adecuados para este tipo de estudio (Guerrero, 2016).

Una vez seleccionados los instrumentos de recogida de datos, se planteó una batería inicial de preguntas junto a otro investigador (tutor) para seleccionar las cuestiones por las que íbamos a preguntar en las entrevistas a los participantes. La entrevista en un primer momento contó con 19 preguntas, pero finalmente se quedaron en 15 después de un proceso de revisión, y evaluaban tanto el conocimiento conceptual sobre el aprendizaje cooperativo y sus características, como la percepción acerca de las ventajas y desventajas, el papel del docente, los contenidos con los que aplicarlo o la forma de evaluar cuando se utiliza este modelo pedagógico en Educación Física (Ver Anexo 1). A su vez, también fuimos elaborando los consentimientos informados (Ver Anexo 5) a través de los cuales informaríamos a los participantes sobre la investigación que íbamos a realizar y aceptarían su participación en el estudio.

Tras la elaboración de estos documentos, determinamos una serie de criterios que debían cumplir los participantes de nuestra investigación y comenzamos a ponernos en contacto con varios docentes. En este caso, el muestreo que se llevó a cabo fue mixto no probabilístico, puesto que utilizamos dos estrategias de muestreo, por conveniencia y en cadena o bola de nieve.

En primer lugar, se utilizó un muestreo por conveniencia debido a la facilidad de acceso que teníamos con varios docentes. Por un parte, para el profesorado con experiencia contacté con dos docentes con los que tenía relación con ellos debido a que me habían dado clase en el último año en el grado de Educación Primaria y aceptaron participar en el estudio sin ningún problema. Sin embargo, únicamente conocía a estos dos docentes que cumpliesen con los requisitos establecidos, por lo que les pregunté si conocían a profesorado que cumpliera con los criterios para participar en el estudio, y ahí es cuando me facilitaron los correos electrónicos de los otros tres participantes para ponerme en contacto con ellos y preguntarles si querían participar en la investigación. Por suerte, también aceptaron y decidieron participar. Es por ello por lo que decidimos que también se ha utilizado un muestreo en cadena o bola de nieve, ya que por medio de unos participantes hemos podido acceder a otros y completar una parte de la muestra.

Por otra parte, con el profesorado en formación el proceso fue similar. Primero me puse en contacto con tres participantes que cumplían con los criterios y con los que tenía relación para ver si aceptaban participar en el estudio. Estos tres docentes aceptaron participar, pero no conocía a más personas que pudiesen formar parte de la investigación, por lo que volví a preguntar a los tres participantes que conocía si podían facilitarme el contacto de compañeros suyos que cumpliesen con los requisitos establecidos para ver si querían participar en la investigación. Por medio de las redes sociales contacté con dos de ellos y ambos mostraron disponibilidad e interés por ayudar en este estudio, pudiendo completar así toda la muestra.

El proceso para llevar a cabo las entrevistas fue similar con todos los participantes. En primer lugar, se contactaba con ellos para conocer su disponibilidad y acordar una fecha para llevar a cabo la entrevista, siempre adaptándonos a los intereses y preferencias de la persona que iba a ser entrevistada. Se determinaba una hora y día, y el lugar fue cambiante en función del tipo de participante. Con los docentes con experiencia, fue el investigador el que se desplazó hasta los centros educativos donde trabajaban los participantes para realizar allí la entrevista. En cambio, con los docentes en formación se reservaron salas de trabajo con las que cuenta la Universidad de Valladolid para realizar ahí las entrevistas. Estas se realizaron siempre en condiciones óptimas en lugares tranquilos, sin ruidos externos, con una buena acústica y sin que se produjeran interrupciones o distracciones, de modo que el participante estuviera lo más cómodo posible.

Antes de comenzar cada entrevista, se recordaba al participante de qué trataba el estudio y se firmaba el consentimiento informado, que era enviado previamente a la entrevista para que el docente conociese en qué iba a consistir la investigación, qué compromisos asumía el investigador, qué implicaciones iba a tener para él o ella y los derechos que poseían.

Las entrevistas fueron grabadas a través de dos dispositivos móviles, evitando así cualquier fallo que nos hiciera tener que repetir o perder la información de la entrevista realizada. Las transcripciones de las entrevistas se realizaban la misma tarde de la entrevista o al día siguiente. En la tabla 4 se pueden ver las fechas en las que se desarrolló cada entrevista y su duración:

Tabla 4

Fechas y duración de las entrevistas realizadas

Participante	Fecha de la entrevista	Duración
Participante N°1	25 de enero de 2023	34:32
Participante N°2	22 de febrero de 2023	15:09
Participante N°3	3 de marzo de 2023	12:28
Participante N°4	7 de marzo de 2023	10:52
Participante N°5	7 de marzo de 2023	09:44
Participante N°6	7 de febrero de 2023	07:39
Participante N°7	7 de febrero de 2023	06:40
Participante N°8	14 de marzo de 2023	08:04
Participante N°9	14 de marzo de 2023	07:27
Participante N°10	23 de marzo de 2023	06:24

A la vez que se iban realizando las entrevistas, fue construyéndose el marco metodológico del estudio. Una vez completadas y transcritas todas las entrevistas, se realizó el análisis de los datos.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas se utilizó el *software* ATLAS.ti en su versión 23.1.1. En primer lugar, se realizó una codificación abierta de cada una de las entrevistas, para después agrupar los códigos en categorías en función del significado que tenía cada uno. Tras este análisis, se comprobó que en varias de las preguntas los participantes no habían dado respuestas válidas para la investigación o no aportaban información suficiente para el estudio, por lo que se diseñó un cuestionario *ad hoc* con

Diseño y difusión de cuestionarios										
Análisis de los datos										
Discusión, conclusiones e informe final										
Repaso y corrección de errores del informe final										
Preparación y defensa										
Revisión de la literatura										

4.2.4. Consideraciones éticas

En la investigación cualitativa la ética es un elemento muy importante puesto que llevar a cabo un estudio requiere la relación directa con diferentes personas (Paz, 2018). Por lo tanto, el investigador debe tener en cuenta el aspecto ético desde que planifica el diseño de la investigación hasta que presenta resultados y, para ello, es necesario cumplir una serie de criterios éticos (Espinoza, 2020).

En el caso de nuestra investigación, la relación con los participantes ha sido fundamental puesto que son el medio a través del cual hemos obtenido datos e información relevante para nuestro estudio. Por ello, hemos tratado de que hubiese una asociación colaborativa con ellos, de modo que se estableciese una responsabilidad compartida y pudiesen ayudarnos a mejorar la investigación. Igualmente, también se ha mostrado respeto por todos los sujetos y las opiniones que pudieran aportar, ya que todas son igual de válidas y tratadas de forma imparcial, así como se tuvo en cuenta el bienestar del individuo a lo largo del estudio para que su participación no tenga ninguna implicación perjudicial (Opazo, 2011).

El respeto hacia los participantes nos dirige hacia otro de los aspectos éticos fundamentales del estudio, la confidencialidad. Esto hace referencia tanto al anonimato de las personas participantes en la investigación, como la privacidad de la información que ellos aportan (Noreña et al., 2012). Este anonimato genera en el participante un ambiente de confianza, lo que le estimula a aportar información veraz y precisa (Espinoza, 2020). Por ello, en nuestro estudio se ha realizado una descripción precisa de los participantes, pero sin aportar datos características sobre ellos por los que pudiesen ser

identificados. Además, todos los documentos donde aparezcan nombres o datos personales no serán públicos o serán codificados para mantener el anonimato.

La entrevista es una de las técnicas a través de las cuales se ha recogido información. Para su desarrollo, el investigador creó un ambiente agradable donde el entrevistado estuviese cómodo y con confianza para expresar sus ideas y opiniones, de modo que su actitud no condicionase ni manipulase las respuestas de los participantes (Noreña et al., 2012). Asimismo, se tuvo cuidado con la grabación de las entrevistas para su posterior transcripción. Por ello, se informó a los participantes sobre este tipo de métodos y el modo en el que se utilizaría la información (Noreña et al., 2012).

Para asegurarnos que los individuos conocían en qué consistía la investigación y poder evidenciar que aceptaban colaborar en el estudio, se elaboró un consentimiento informado (Ver Anexo 5). En este consentimiento se informa a los sujetos sobre la finalidad de la investigación, los derechos y responsabilidades que tienen, los compromisos que asume el investigador y las condiciones del estudio, de modo que puedan analizar toda esta información y decidan, con total libertad, si desean participar o no en las condiciones descritas (González, 2002).

Por último, de acuerdo con González (2002) y Opazo (2011), nuestra investigación cumple con los criterios éticos de valor social y validez científica. Por un lado, el valor social del estudio se debe a que aporta conocimiento sobre un aspecto que no había sido tratado hasta la actualidad y puede ser utilizado por otros investigadores en un futuro. Por otro lado, la validez científica fue conseguida a través de la elección de un método de investigación coherente con el estudio, un marco teórico bien fundamentado y un lenguaje científico adecuado que reflejase adecuadamente el proceso de la investigación.

Además, para asegurar la validez científica de nuestra investigación, se tuvieron en cuenta una serie de criterios de rigor que aportaban rigurosidad y calidad al estudio realizado y que serán explicados a continuación.

4.3. Indicadores de rigor

En el ámbito de la investigación es importante detallar los medios, recursos y procedimientos utilizados a lo largo del proceso para demostrar la rigurosidad que lo caracteriza (Rada, 2007). Este rigor es el que permite valorar, a partir de los métodos de investigación y las técnicas de análisis y procesamientos de los datos, la calidad del estudio realizado (Rojas y Osorio, 2017). Guba y Lincoln (1981) indican que cualquier

investigación debe pasar por cuatro criterios principales para que sus resultados generen confianza, estos aspectos son: el valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Seguir estos criterios permite que el estudio se considere riguroso, creíble y confiable (Rada, 2007).

Estos cuatro criterios se precisan de manera diferente en función del paradigma racionalista (científico) o naturalista, como se puede ver en la siguiente tabla:

Tabla 6

Términos Racionalistas y Naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa (generalizabilidad)	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

(Guba, 1989, p.153)

El enfoque cualitativo que presenta nuestra investigación hace que nos inclinemos hacia los términos naturalistas que acaban de ser expuestos para demostrar el rigor de nuestro estudio (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad). Por ello, a continuación vamos a explicar cada uno de estos criterios y cómo son aplicados en la investigación.

La credibilidad hace referencia a la fiabilidad, veracidad y coherencia de los resultados de la investigación (Tracy, 2021). Esto se logra cuando el investigador capta de forma completa y profunda las experiencias de los participantes vinculados con el objeto de estudio de la investigación (Hernández et al., 2010). Es decir, debe haber una estrecha relación entre los resultados obtenidos y la información aportada por los participantes, de modo que pueda considerarse real y fiable (Noreña et al., 2012). Teniendo en cuenta a Guba (1989), para garantizar la credibilidad en este estudio hemos utilizado dos estrategias. Una de ellas ha sido la triangulación de los datos obtenidos desde diferentes técnicas como son las entrevistas y el cuestionario, de manera que la información obtenida fuese lo más completa y veraz posible. Asimismo, también se analizó la coherencia estructural de los datos obtenidos para comprobar que no hubiese

incoherencia entre la información y las interpretaciones realizadas, puesto que los datos provenían de diferentes fuentes y podía existir alguna contradicción.

La transferibilidad es la posibilidad de transmitir los resultados obtenidos en la investigación a otros contextos o situaciones (Espinoza, 2020). Esto es un aspecto complejo porque los estudios cualitativos están muy ligados al contexto donde se desarrollan, por lo que no pueden hacerse generalizaciones de sus resultados, aunque si pueden transferirse en función del contexto donde se apliquen (Noreña et al., 2012). Es el propio investigador quien determina si puede transferirse los resultados a su propio estudio, en función del contexto y las similitudes que presenten ambos (Tracy, 2021). De acuerdo con Guba (1989), la principal estrategia que hemos utilizado para garantizar la transferibilidad de nuestro estudio ha sido una descripción detallada de los participantes (Véase apartado 4.2.1), de modo que se ha aportado la máxima información posible para una mayor comprensión del lector, pero manteniendo su anonimato en todo momento.

La dependencia, también conocida como replicabilidad, alude a la solidez y estabilidad de los resultados logrados (Noreña et al., 2012). Es decir, es el grado en el que pueden obtenerse resultados equivalentes si se recogen datos en el mismo contexto, en las mismas condiciones y realizando los mismo análisis (Rojas y Osorio, 2017). No obstante, conseguir en la investigación cualitativa la estabilidad de los datos es una circunstancia muy compleja, puesto que los contextos son cambiantes con el paso del tiempo (Noreña et al., 2012). Centrándonos en nuestro estudio, hemos hecho una precisa y detallada descripción del proceso de investigación seguido, así como también un uso de métodos solapados para alcanzar una mayor dependencia (Guba, 1989). El uso de diferentes métodos da lugar a un tipo de triangulación en el cual se solapan las ventajas de un método con las limitaciones del otro. Además, si logramos resultados similares con métodos diferentes, se refuerza la estabilidad de la investigación y, por lo tanto, aumenta el rigor de nuestro estudio (Guba, 1989).

Por último, la confirmabilidad trata de garantizar la neutralidad y objetividad del estudio, de manera que la investigación no se encuentre alterada por las subjetividades del propio investigador (Espinoza, 2020). Este criterio establece la veracidad de las descripciones hechas por los participantes como medio para establecer resultados, y para ello es importante utilizar instrumentos precisos para la recogida de datos que eviten la ambigüedad (Noreña et al., 2012). Para alcanzar la neutralidad en nuestra investigación hemos recurrido a la triangulación de métodos (Guba, 1989), lo que nos ha permitido

contrastar la información desde diferentes fuentes para que las reflexiones del investigador fuesen lo más certeras posibles. Además, las transcripciones de todas las entrevistas se han realizado de forma precisa y se pueden ver incluidas al final del documento, en el apartado de Anexos, junto a un enlace con las grabaciones de estas, de modo que cualquier lector pueda comprobar la veracidad de la información expuesta y las conclusiones extraídas.

4.4. Análisis de datos

El análisis de datos es el proceso de transformación de los datos recogidos durante la investigación con el fin de obtener una información más clara, adecuada y comprensible para su interpretación (Gibbs, 2012). Esto permite al investigador profundizar y comprender correctamente el objeto de estudio planteado (Coffey y Atkinson, 2003). Por ello, Simons (2011) afirma que el investigador tiene gran importancia a la hora de realizar el análisis de datos en investigación cualitativa.

Para el análisis de los datos recabados con cada uno de los instrumentos se utilizó el *software* ATLAS.ti en su versión 23.1.1, que pertenece al tipo de programas CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis*) (Friese, 2014). Este *software* tiene grandes beneficios como que permite trabajar con grandes conjuntos de datos y en varios formatos, lo que contribuye a ahorrar tiempo, además de que aumenta la calidad y el rigor de la investigación (San Martín, 2014). No obstante, hay que tener en cuenta que es solo una herramienta que ayuda y facilita el proceso de análisis de datos cualitativos, el responsable de la interpretación y análisis es siempre el investigador (Gibbs, 2012; San Martín, 2014).

El proceso de análisis comienza con la codificación de los datos obtenidos, con el fin de reducir, organizar y gestionar toda la información para facilitar el posterior análisis (Coffey y Atkinson, 2003). Esta codificación consiste en seleccionar fragmentos de información según su contenido y asignarles un código (Coffey y Atkinson, 2003). En investigación cualitativa, un código es una palabra o frase corta a la que se le asigna una serie de atributos, de modo que el proceso de codificación va a estar influenciado por el punto de vista del investigador (Saldaña, 2013).

Para el análisis de los datos en primer lugar se llevó a cabo una codificación abierta, que consiste en el examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar todos los significados que hay contenidos en cada fragmento del texto (Cohen y Seid, 2019). En este tipo de codificación, los datos (códigos) se van agrupando en las distintas

categorías que van surgiendo, estableciendo tantas categorías como sea posible y ajustando las que van emergiendo a las que ya existen si fuese posible (Hernández, 2014), de modo que bajo el mismo código se agrupaban aquellos datos que presentaban similitudes.

Una vez finalizado el proceso de codificación abierta de los datos, se llevó a cabo la vinculación de las categorías generadas mediante la codificación axial (Hernández, 2014). La codificación axial consiste en poner en relación las categorías generadas anteriormente, de manera que se agrupen en una categoría mayor que las englobe y las vincule entre sí (Flores-Kanter y Medrano, 2019). Para ello, se hace uso de los diversos fragmentos del texto como prueba de que cada código pertenece a la categoría establecida (Hernández, 2014).

Teniendo en cuenta todo ello, se han establecido cinco grandes categorías y dentro de ellas se engloban varias subcategorías (códigos) en las cuales nos hemos basado para realizar el análisis de datos de la investigación. A continuación, se expone una tabla donde se refleja la vinculación entre las categorías y subcategorías:

Tabla 7

Categorías y subcategorías (códigos) para el análisis de datos

Categorías	Subcategorías (Códigos)	Citas
Formación académica sobre aprendizaje cooperativo	Formación académica en aprendizaje cooperativo	13
	Formación académica suficiente para aplicarlo con éxito	10
Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo	Referentes	15
	Definición	17
	Elementos característicos	27
	Técnicas de aprendizaje cooperativo	24
	Diferencia con el juego cooperativo	21
Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física	Formación de grupos	22
	Número de componentes en grupos	11
	Evaluación	35
	Uso de materiales didácticos	14

	Papel del docente	24
	Contenidos desarrollados	40
Ventajas del aprendizaje cooperativo	Mejora habilidades sociales	13
	Inclusión del alumnado	6
	Aumento de la motivación	7
	Preparación vida adulta	5
Desventajas del aprendizaje cooperativo	Situación inicial	10
	Preparación y planificación	5
	Características del alumnado	6

Estas categorías y subcategorías se encuentran vinculadas entre sí en torno a ejes temáticos similares, y han sido extraídas en base a las respuestas aportadas por los docentes en los diferentes instrumentos de evaluación empleados. Para facilitar su comprensión y significado, a continuación, se muestra una breve descripción de cada categoría:

- **Formación académica sobre aprendizaje cooperativo:** recoge aquellos aspectos que los participantes indican sobre la formación recibida de este modelo pedagógico y si ésta es suficiente o no para aplicarlo con éxito en la enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria.
- **Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo:** en esta categoría se incluyen todos los aspectos relacionados con el conocimiento a nivel conceptual del modelo pedagógico, entre los que se encuentran los referentes del modelo, su concepto y características, las técnicas propias de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física y las diferencias que presenta con el juego cooperativo.
- **Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física:** engloba las percepciones que el profesorado expone sobre diferentes elementos que hay que tener en cuenta a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo en una clase, entre las que se encuentran la formación de los grupos de trabajo, la forma de evaluar, la utilización o no de materiales didácticos, el papel que debe adoptar el docente durante el transcurso de las clases o los contenidos del área de Educación Física que pueden ser desarrollados mediante este modelo pedagógico.

- **Ventajas del aprendizaje cooperativo:** esta categoría recoge todas las opiniones que el profesorado presenta acerca de los beneficios y las virtudes que tiene utilizar el aprendizaje cooperativo en Educación Física, que se concentran principalmente en beneficios sociales y motivacionales para el alumnado.
- **Desventajas del aprendizaje cooperativo:** hace referencia a las dificultades e inconvenientes que el profesorado considera que tiene este modelo pedagógico, entre las que se destaca el gran trabajo que lleva la preparación y elaboración de las clases, las características que presenta el alumnado que dificulta su desarrollo y las dificultades que surgen en los primeros momentos utilizando este modelo.

En el análisis de cada una de las categorías y subcategorías hemos tenido en cuenta la información aportada por el profesorado en formación y con experiencia, analizando cada una de sus respuestas individualmente, pero también estableciendo comparaciones entre ambos tipos de docentes. En el siguiente epígrafe se exponen los resultados obtenidos.

5. RESULTADOS

Este capítulo recoge los resultados que hemos obtenido tras el análisis de los datos recabados con los diferentes instrumentos utilizados en el proceso de investigación. Para ello, se incluirán extractos de texto que ilustren y faciliten la comprensión de estos resultados.

Antes de exponer los resultados obtenidos hay que destacar que se han codificado los datos para mantener el anonimato de los participantes y mostrar la procedencia de la información recogida. Las entrevistas se codifican con una **E**, mientras que los cuestionarios con la letra **C**. Para diferenciar entre cada uno de los participantes, se ha asignado a cada docente un número siguiendo el orden establecido en la tabla 3 (Véase apartado 4.2.1), de modo que el profesorado con experiencia tiene números asignados del uno al cinco, mientras que el profesorado en formación del seis al diez. Además, cada grupo de profesorado tiene asignado un código diferente en función de su experiencia. Así, se hará referencia a los docentes con experiencia a través del código “DE” y a los docentes en formación con “DF”. Por lo tanto, un ejemplo de la codificación establecida sería: (E, DF8), que estaría haciendo referencia a la entrevista realizada con el docente en formación número 8.

5.1. Profesorado con experiencia

5.1.1. *Formación académica sobre aprendizaje cooperativo*

La formación en aprendizaje cooperativo que presenta el profesorado con experiencia es muy diferente en cada uno de los participantes. Esto puede estar causado por la diferencia de edad y de años de experiencia que hay entre ellos, de modo que hayan tenido leyes educativas y planes de estudio diferentes. Por este motivo, dos docentes más jóvenes han tenido formación en aprendizaje cooperativo cuando estudiaron la carrera de Magisterio, mientras que los otros tres docentes más experimentados no recibieron formación sobre este modelo pedagógico en sus estudios universitarios.

“Formación inicial ninguna, porque cuando yo estudié la carrera de estas metodologías no había absolutamente nada.” (E, DE1)

“Pues la formación que tengo yo en aprendizaje cooperativo es la recibida principalmente en la carrera.” (E, DE5)

A pesar de estas diferencias en su formación inicial, el profesorado con experiencia afirma que han recibido formación en aprendizaje cooperativo en varios cursos cuando ya estaban trabajando en centros educativos.

“Y luego cursos que vamos haciendo de reciclaje del CFIE, del FSIE, y que estamos constantemente en formación en el centro.” (E, DE3)

“Y en algún curso específico de Educación Física donde se hablaba de aprendizaje cooperativo y a lo mejor en algún curso de ocio y tiempo libre.” (E, DE5)

Además, dos de estos docentes reconocen que su formación en aprendizaje cooperativo ha sido autodidacta. A partir de su interés en la cooperación como una gran herramienta para sus clases, se unieron al colectivo Educación Física para la Paz y ahí comenzaron a formarse en este modelo pedagógico. Primero con los juegos cooperativos, hasta llegar al aprendizaje cooperativo.

“Yo siempre había echado algo en falta, pero no había encontrado qué, entonces en el año 2000 me encontré con Carlos [...], y me uní al Colectivo de Educación Física para la Paz, La Peonza. Y bueno, a partir de ahí empecé a formarme en aprendizaje cooperativo. Primero, en juegos cooperativos, empezamos un poquito por los juegos y demás y luego ya juegos no competitivos, juegos cooperativos y tal, y luego ya si aprendizaje cooperativo, de manera autodidacta, con libros, artículos y demás.” (E, DE2)

Respecto a si consideran que la formación que tienen acerca del aprendizaje cooperativo es suficiente para aplicarlo con éxito, la mayor parte del profesorado con experiencia indica que nunca es suficiente y siempre se puede aprender más.

“¿Si la formación es suficiente? Pues hombre, desde mi punto de vista sí, aunque nunca suficiente. No das respuesta absolutamente siempre a absolutamente todo.” (E, DE1)

“Yo creo que nunca es suficiente, o sea, siempre se puede aprender más. Esto evoluciona de una manera escopetada [...], entonces nunca puedes dejar de aprender.” (E, DE4)

Sin embargo, presentan bastantes diferencias a la hora de determinar si pueden aplicar con éxito este modelo pedagógico en sus clases con la formación que cuentan.

“Creo que sí que es suficiente para aplicarlo con éxito en mis clases.” (E, DE2)

“¿Es suficiente? Pues para aplicarlo sí, pero con éxito, no lo sé.” (E, DE3)

5.1.2. Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo

Dentro del profesorado con experiencia encontramos bastantes diferencias entre ellos a la hora de nombrar referentes del modelo pedagógico. Dos de los docentes demuestran gran dominio sobre el aprendizaje cooperativo y coinciden en destacar como referentes a nivel nacional a Jesús Vicente Ruiz Omeñaca y Javier Fernández-Río, además de nombrar otros referentes nacionales. Además, uno de estos docentes destaca varios referentes a nivel internacional como los hermanos Johnson o Slavin.

“Pues a nivel global esta Ben Dyson, Ashley Casey [...]. Hay otros referentes teóricos internacionales como Putnam, como los hermanos Johnson, como Slavin [...]. En España, por ejemplo, está Javier Fernández Río y Jesús Vicente Ruíz Omeñaca, y a nivel práctico, Omeñaca también estaría metido ahí porque ha hecho elementos teóricos y estrategias prácticas. También José Manuel Rodríguez Gimeno, Chema Córdova en su día, cuando estaba trabajando en la escuela, o Ana García, que trabaja en Asturias.” (E, DE1)

En cambio, los otros tres docentes con experiencia recuerdan haber escuchado y visto publicaciones sobre varios referentes, pero al no tratarlo con frecuencia ni dedicarse a la investigación, no saben el nombre de ninguno de ellos.

“Ya te dije antes, ni idea. O sea, esto después de tantos años como nombres como tal no, sí que hemos recibido formaciones, pero no te sé decir ningún tipo de nombre, no me dedico a la investigación, lo siento.” (E, DE4)

A la hora de dar una definición sobre este modelo pedagógico, el profesorado con experiencia coincide en señalar que en el aprendizaje cooperativo se produce un trabajo en pequeño grupo para tratar de alcanzar un objetivo común. Sin embargo, solo dos docentes señalan que el aprendizaje cooperativo es una metodología o modelo de enseñanza que tiene como objetivo aprender. Asimismo, este tipo de profesorado introduce en sus definiciones elementos no característicos del aprendizaje cooperativo como los diferentes roles del alumnado o las fortalezas que presenta cada uno.

“El aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza en el que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos en el que cada un@ es responsable de su propio aprendizaje y del de los demás.” (C, DE2)

“Es un aprendizaje en el que los alumnos tienen que trabajar de manera conjunta, respetando los roles de los demás, asignando una serie de roles que van rotando, y trabajan en pequeños grupos.” (E, DE3)

“El aprendizaje cooperativo es un aprendizaje en el que una persona ayuda a mejorar en algún aspecto, o sea una ventaja que yo tenga, una fortaleza que yo tenga, te la intento transmitir a ti, ayudándote a conseguir un objetivo.” (E, DE4)

Respecto a las características del aprendizaje cooperativo, únicamente tres docentes con experiencia indican como elementos característicos los cinco componentes esenciales aceptados por la mayoría de los referentes y que fueron determinados por Johnson et al. (1999a). Además, uno de estos docentes considera que existe un sexto componente característico. El resto del profesorado con experiencia indican que algunos elementos propios del aprendizaje cooperativo son que se plantee una situación idónea para aprender algo nuevo o que sea cooperativo, lo que sugiere cierto desconocimiento por los elementos esenciales de este modelo pedagógico.

“La interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, destrezas interpersonales y habilidades sociales y la autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo.” (C, DE5)

“Podría añadirse un sexto componente que es la igualdad de oportunidades para aprender, lo que implica promover a los grupos de recursos suficientes y la existencia de habilidades variadas entre sus miembros.” (C, DE1)

“Yo creo que tiene que haber una situación idónea en la que haya una necesidad de aprender algo nuevo, lo que te decía antes, y luego las fortalezas de uno que sirvan como modelo al de enfrente [...]. Entonces yo creo que eso es lo esencial, que haya una situación en la que se requiera esto y luego que haya uno o varios personajes que necesiten de ese aprendizaje.” (E, DE4)

El profesorado con experiencia presenta, en general, cierto desconocimiento sobre técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física. Dos de estos docentes indican que conocen y utilizan en sus clases técnicas como Puzle de Aronson, Marcador Colectivo, Yo Hago-Nosotros Hacemos o aprendizaje por parejas, entre muchas otras. Sin embargo, los demás docentes con experiencia afirman no conocer ninguna técnica de aprendizaje cooperativo o nombran técnicas que no pueden ser aplicadas a la Educación Física.

“Yo utilizo Yo Hago-Nosotros Hacemos de Carlos Velázquez, utilizo también el Puzle de Aronson, que también lo conocerás, y utilizo el aprendizaje por parejas o tutorializante.” (E, DE2)

“No sé la verdad, no tengo ni idea” (E, DE3)

En cuanto a las diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, los docentes con experiencia coinciden en indicar que el juego cooperativo es una actividad lúdica que tiene una corta duración, mientras que el aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene una duración más prolongada y cuyo objetivo es que el alumnado aprenda. Asimismo, también indican que el juego cooperativo es previo al aprendizaje cooperativo.

“El juego cooperativo tiene un carácter más puntual y lúdico, mientras que el aprendizaje cooperativo tiene un proceso de implementación más prolongado en el tiempo y se centra en el aprendizaje” (C, DE1)

5.1.3. Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física

El profesorado con experiencia coincide en destacar que a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo en Educación Física es fundamental que los grupos sean siempre heterogéneos tanto en género, como a nivel social y motriz, formando equipos lo más diversificados posibles.

“Desde mi punto de vista, porque luego cada autor pues dice lo que quiera, deberán ser heterogéneos. Para mí, yo creo que es fundamental que sean heterogéneos, por lo menos en género, si hay algún tipo de problema de relación social a nivel de clase entre etnias o entre relaciones de nacionalidades, yo también haría heterogéneos en esos sentidos.” (E, DE1)

“Vale pues mira, lo que hago siempre es pongo al líder, al tímido, al que no sabe relacionarse muy bien, al que a nivel motriz es muy bueno y al que a nivel motriz es un poco menos habilidoso. Intento hacer grupos que tengan un poquito de todo eso.” (E, DE3)

Sin embargo, este grupo de docentes presenta algunas diferencias para determinar quién debe formar los grupos, es decir, si deben ser formados por el docente o por el alumnado, aunque afirman que pueden establecerse una serie de requisitos que contribuyan a que los grupos sean heterogéneos cuando son formados por los propios estudiantes.

“Teóricamente sí, es recomendable que los haga el profesor” (E, DE1)

“Les digo: vais a hacer los grupos vosotros, “bien, bien”, pero con las condiciones que yo ponga porque bueno, siempre les gusta estar con sus amigos y amigas” (E, DE2)

Por otra parte, el profesorado con experiencia afirma que no hay un número adecuado de componentes por grupo cuando se implementa el aprendizaje cooperativo, ya que eso depende de la actividad que se plantee. No obstante, cada docente expone sus preferencias como que grupos de tres personas no es recomendable o que grupos de cuatro o cinco es lo ideal, por lo que no hay una idea general clara en este sentido, aunque si indican que con grupos muy numerosos es complicado que el alumnado se ponga de acuerdo y tome decisiones, por lo que es un aspecto para tener en cuenta.

“Depende de la tarea [...]. Cuanto más numeroso es el grupo, más dificultades tienen para tomar decisiones y para llegar a acuerdo [...]. A mí no me gusta trabajar con grupo de 3. Me gusta trabajar con grupos de cuatro o grupos de cinco, pero no me gusta trabajar con grupos de tres. Parejas, bueno, sí.” (E, DE1)

A la hora de evaluar cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en Educación Física, el profesorado con experiencia destaca la importancia que tiene que sean los propios alumnos y alumnas quienes se evalúen a ellos mismos y al grupo, facilitando así su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin olvidar que el docente también debe evaluar el desempeño de los estudiantes cuando se utiliza este modelo pedagógico. Asimismo, entre las técnicas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación, el profesorado destaca la observación directa, cuya información se recoge en el cuaderno de campo o en rúbricas, además de fichas de autoevaluación, coevaluación y hojas de seguimiento que son utilizadas por los estudiantes.

“No solo es adecuado, es fundamental. La evaluación facilita el aprendizaje desde una visión formativa de la misma. Se evalúa para aprender. Además, la evaluación permite reforzar aspectos relacionados con el trabajo en los grupos, lo que a su vez repercute en el aprendizaje desde los grupos.” (C, DE3)

“Con el aprendizaje cooperativo, unos elementos importantes o unos instrumentos importantes son esos materiales de autoevaluación y de coevaluación. Aparte del registro que tú tengas [...], entonces el cuaderno de campo a ti te proporciona muchísima información también de cara a la evaluación.” (E, DE1)

“La evaluación les hago una autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor y luego, además, tengo una entrevista con ellos individual [...]. Los instrumentos son fichas, normalmente. La rúbrica famosa, [...] la ficha de

autoevaluación, la ficha de coevaluación como tienen que evaluar a todos los de su grupo, y luego observación directa.” (E, DE2)

Respecto al uso de materiales didácticos cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en Educación Física, existe unanimidad entre el profesorado con experiencia en indicar que es adecuado su utilización, especialmente a la hora de que el alumnado realice autoevaluaciones y coevaluaciones del trabajo realizado. Además, uno de los docentes expresa que las fichas con la explicación de la tarea a realizar son muy convenientes para que el alumnado pueda consultarlas en cualquier momento y así trabajar competencias clave como indica la ley educativa.

“Sí. O sea, a la hora de llevar a cabo, por ejemplo, la evaluación en los cursos superiores puedes utilizar sobre todo, pues eso, fichas u hojas donde ellos mismos puedan autoevaluarse o puedan evaluar a otros grupos. Sí, sí que puede ser útil.” (E, DE5)

“Yo creo que sí, que es importante que el alumnado tenga la base para poder funcionar, o sea que no todo es a base de la explicación del profesor, sino que además de la explicación, tienen la fichita donde puedan ir a consultar siempre y en todo momento cuando quieran. (E, DE2)

El profesorado con experiencia considera que el papel que debe adoptar el docente cuando se aplica el aprendizaje cooperativo en Educación Física es de guía y apoyo a lo que está haciendo el alumnado, pero sin ofrecerles respuestas a las tareas planteadas, adoptando un papel en muchas ocasiones de observador externo. Asimismo, también sostienen que el docente debe animar a los grupos y realizar pocas intervenciones, solamente para mediar ante graves conflictos o ante posibles problemas de seguridad.

“Pues desde mi punto de vista, guiar el aprendizaje [...]. Y luego cuando estén en las clases, yo por lo menos cuando estoy en las clases, pues a veces doy indicaciones. Fundamentalmente si hay algún tipo de problema de seguridad [...]. Si ves que se están desviando de la tarea porque están llegando a una solución que aparentemente no es la más adecuada y eso les está impidiendo avanzar, pues posiblemente reorienta ese proceso mediante preguntas” (E, DE1)

“Yo creo que tiene que ser de apoyo a lo que están haciendo. O sea, no decirles cómo se hace, sino darles pautas, a lo mejor cuando ves a un grupo atascado decirles oye que os parece si miráis por aquí o mirar por allá. [...] sería un guía

digamos, pero no directo, o sea no es un guía directo de decir esto es lo que tenéis que hacer, sino en plan apoyo.” (E, DE2)

Los docentes con experiencia sostienen que el aprendizaje cooperativo puede implementarse para trabajar cualquier contenido del área de Educación Física, a pesar de que puede haber contenidos con los que, *a priori*, pueda ser más complicado por presentar una estructura competitiva, aunque todo depende de cómo se plantee. Para ello, puede hibridarse el aprendizaje cooperativo con otros modelos para que su aplicación sea más efectiva.

“Pues yo creo que puedes utilizar el aprendizaje cooperativo para todos los contenidos que trabajas en el área. Hay algún tipo de contenido que es más complicado, pero bueno yo creo que puedes trabajarlo” (E, DE5)

“Cualquier contenido puede ser implementado con aprendizaje cooperativo. Incluso es posible hibridar el aprendizaje cooperativo con otros modelos para hacerlo aún más efectivo cuando se introducen contenidos específicos, por ejemplo, la iniciación deportiva.” (C, DE2)

Sin embargo, este grupo de docentes no indica ningún contenido específico con el que consideren que puede ser más apropiado utilizar este modelo pedagógico en Educación Física. Solamente un docente considera que es más sencillo aplicarlo con contenidos donde se planteen retos y desafíos, mientras que otros señalan los contenidos con los que le gusta implementar el aprendizaje cooperativo en sus clases, como, por ejemplo, los juegos autóctonos o la expresión corporal.

“Aquellos en los que se planteen retos y desafíos, porque necesitan diálogo y estrategia.” (C, DE5)

“Bueno, pues a mí me gusta utilizar con juegos y deportes, sobre todo, y con cursos más altos que son más vergonzosos, con la expresión corporal me funciona muy bien mezclando sexos, chicos y chicas [...]. Ya veces, para los deportes, para técnicas de coordinación óculo-pédica, fútbol.” (E, DE3)

Al contrario, cuando los docentes con experiencia son preguntados por los contenidos con los que puede ser más difícil implementar el aprendizaje cooperativo, las respuestas que ofrecen son muy diversas, haciendo referencia especialmente a tareas que se desarrollan individualmente o en las que hay competición como los contenidos más difíciles de trabajar mediante el aprendizaje cooperativo.

“Y lo más difícil es eso, es aquello donde hay competición, pero vuelvo a repetir, eso es una falsa apariencia.” (E, DE1)

“Pues a ver, quizás, pues bueno con yoga o con actividades individuales, o sea no deportes individuales, pero actividades así” (E, DE3)

No obstante, uno de los docentes con experiencia sostiene que es el grupo clase lo que hace difícil desarrollar un contenido a través de este modelo pedagógico y no el propio contenido.

“Yo no creo que sean los contenidos los que hacen complicado el aprendizaje cooperativo, si no el grupo clase [...] entonces para mí depende más del grupo, no de los contenidos.” (E, DE2)

5.1.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo

El profesorado con experiencia indica que son muchas las ventajas y beneficios que presenta el aprendizaje cooperativo en Educación Física, pero especialmente los beneficios que exponen son a nivel social. Entre estos beneficios destacan la mejora de las relaciones sociales del alumnado, promueve un mejor clima social de la clase, ayuda a gestionar mejor los conflictos entre los compañeros y aumenta la autoestima de los estudiantes.

“Los beneficios del aprendizaje cooperativo se relacionan con el aprendizaje académico, el desarrollo de habilidades sociales y conductas prosociales, pero también con aspectos afectivo-motivacionales, por ejemplo, una mejor autoestima o una mejor gestión emocional ante los conflictos.” (C, DE2)

“Bueno, yo creo que son aprendizajes más a largo plazo, es decir, que permanecen más que otros y que son más beneficiosos porque a mí esto me ayuda mucho por el tema de las relaciones sociales y de las solución de los conflictos” (E, DE3)

“Favorece un buen ambiente de grupo, ya que este tipo de actividades fomentan el diálogo, la colaboración entre compañeros y la orientación de los esfuerzos de todos los estudiantes hacia un objetivo común.” (C, DE4)

Otra de las ventajas que el profesorado con experiencia destaca es que es muy efectivo para la inclusión del alumnado en el grupo, principalmente con aquellas personas que presentan problemas.

“Para la inclusión del alumnado que tiene problemas para mí ahí es la clave. Yo hay algunas actividades, algunos objetivos que yo no hubiera alcanzado con un aprendizaje directivo, por ejemplo, el que un niño autista salte a la cuerda [...] eso se consigue porque estuvo trabajando en equipo.” (E, DE1)

“Es positivo porque favorece la inclusión de todo el alumnado.” (C, DE5)

Este grupo de docentes también indica que el aprendizaje cooperativo tiene incidencia en el ámbito motivacional del alumnado, aumentando su interés por la actividad cuando se utiliza este modelo pedagógico.

“Y ahora se motivan más, están más motivados por el trabajar en grupo, siempre depende de cómo lo planteo, cuando está bien planteado se motivan mucho por trabajar en grupo, por conseguir las cosas, siempre están venga lo conseguimos.” (E, DE2)

“Aumenta la motivación, la implicación e iniciativa en su propio aprendizaje, mejora el trabajo en equipo y los resultados.” (C, DE3)

Además, el profesorado con experiencia considera que es muy positivo para el alumnado la aplicación de este modelo pedagógico en Educación Física, ya que también los prepara para la vida adulta y su futura vida laboral.

“Y luego la actitud del alumno frente a adversidades que se puede encontrar ya no solo en el aula, si no cuando tenga que trabajar en la vida, va a trabajar con gente, con grupos y yo creo que le puede servir de forma positiva.” (E, DE5)

“A nivel individual el alumnado se prepara para la vida laboral donde le van a exigir saber hacer equipo.” (C, DE4)

5.1.5. Desventajas del aprendizaje cooperativo

El profesorado con experiencia muestra dificultades para expresar las desventajas que consideran que presenta este modelo pedagógico. Una de las principales desventajas que expone este profesorado son los inicios utilizando el aprendizaje cooperativo, momento en el que tanto el alumnado como el docente no tienen experiencia trabajando con ello, siendo muy complejo para el profesor o profesora percatarse de todo lo que ocurre y dar respuesta a cada situación, proceso que lleva un largo tiempo.

“Yo para mí la principal desventaja es el arranque, es decir, lo que te cuesta desde que los niños no han trabajado con aprendizaje cooperativo y el docente no tiene experiencia de trabajo con aprendizaje cooperativo hasta que comienza

más o menos a dominar aquello que pasa en sus clases cuando están trabajando con aprendizaje cooperativo. Porque eso sí lleva tiempo [...]. Esa es la principal desventaja, el atreverse a aguantar ese tirón.” (E, DE1)

“La dificultad mayor es el comienzo, cuando las cosas no salen como planeas y puedes pensar que lo que falla es el modelo. Por lo que una dificultad paralela a añadir sería no reflexionar lo suficiente.” (C, DE1)

Asimismo, el profesorado con experiencia indica como desventaja de este modelo pedagógico el trabajo y tiempo que lleva la elaboración de materiales y preparación de las clases, así como la temporalidad de los contenidos a trabajar, lo que dificulta su aplicación por el poco tiempo del que disponen.

“Es cierto que te lleva muchísimo trabajo, sobre todo a nivel de preparación y muchísimo trabajo a nivel de análisis de los instrumentos de evaluación” (E, DE1)

“Me cuesta mucho porque en vez de ser cuatro sesiones tengo que emplear 12 y no tengo por la temporalidad, pues no puedo.” (E, DE3)

5.2. Profesorado en formación

5.2.1. Formación académica sobre aprendizaje cooperativo

A diferencia del profesorado con experiencia, todo el profesorado en formación ha recibido formación académica sobre el aprendizaje cooperativo a lo largo de sus estudios universitarios, especialmente en las asignaturas de la carrera que pertenecen a la mención de Educación Física.

“Pues la formación que tengo a través del aprendizaje cooperativo la he adquirido en este último año, en la asignaturas de la mención de Educación Física, al igual que en la asignatura de PEC en tercero de carrera.” (E, DF6)

“Pues la formación que tengo acerca del aprendizaje cooperativo la he recibido en asignaturas de la carrera, como por ejemplo Cuerpo, Percepción y Habilidad, Juegos y deporte y en Expresión corporal.” (E, DF7)

Además de la formación recibida en la universidad, dos docentes en formación reconocen que habían visto el aprendizaje cooperativo en sus estudios de grado superior previos a ingresar en la universidad.

“Y luego, aparte de la carrera, realicé los estudios de grado superior de TAFAD en los que sí, más enfocados a la Educación Física, pero también vi este aprendizaje.” (E, DF9)

Este grupo de profesorado considera, en general, que la formación recibida hasta ahora sobre aprendizaje cooperativo no es suficiente para aplicarlo con éxito en las clases de Educación Física. Estos docentes afirman que sus conocimientos son escasos y únicamente lo han visto en contextos muy específicos, por lo que necesitan mayor formación y experiencia para poder aplicarlo adecuadamente.

“Yo creo que puede ser una breve introducción, pero el docente debe informarse por más medios para tener más instrumentos y medidas para llevarlo a cabo en la clase.” (E, DF6)

“Creo que todavía es insuficiente, ya que lo he dado sólo en alguna asignatura, en algún contexto muy específico y de cara a poder aplicarlo con éxito en la Educación Física, seguramente me falte práctica” (E, DF8)

5.2.2. Conocimiento teórico del aprendizaje cooperativo

El profesorado en formación muestra menor conocimiento sobre referentes del aprendizaje cooperativo que los docentes con experiencia, de modo que entre los referentes de este modelo pedagógico, el profesorado en formación solamente nombra a Carlos Velázquez y Antonio Fraile, puesto que los conocen porque han dado clase en la Universidad de Valladolid. Sin embargo, no presentan un gran conocimiento en este ámbito.

“Un referente, pues Antonio Fraile nos habló bastante sobre el aprendizaje cooperativo el año pasado” (E, DF7)

“Y algún referente, pues conozco a Carlos Velázquez, que bueno le conozco de la Universidad y es uno de los principales referentes de este método.” (E, DF8)

En cambio, dos docentes en formación destacan no conocer a ningún referente sobre este modelo pedagógico.

“Pues a lo largo de la carrera sí que hemos visto alguno, pero ahora mismo no se me ocurre ninguno.” (E, DF9)

Al igual que el profesorado con experiencia, el profesorado en formación coincide en afirmar en sus definiciones que en el aprendizaje cooperativo el alumnado busca alcanzar un objetivo común a través del trabajo en pequeños grupos, además de indicar

que se trata de un aprendizaje como su propio nombre indica. No obstante, presentan algunas diferencias entre ellos indicando que el aprendizaje cooperativo es una habilidad, un método educativo o que se lleva a cabo de forma activa.

“Un aprendizaje en el cual los alumnos trabajan de forma conjunta y en el cual todos tienen un objetivo común.” (C, DF10)

“Es la habilidad por la cual varios componentes se agrupan aportando ideas para conseguir una idea común y sacar un objetivo.” (E, DF7)

“Un método educativo que se basa en colaborar con diferentes personas o diferentes alumnos, sobre todo en hacer trabajos en grupo para mejorar la socialización y el aprendizaje.” (E, DF8)

“El aprendizaje cooperativo lo definiría como el aprendizaje que se lleva a cabo de una forma activa por los alumnos a través de grupos de trabajo.” (E, DF9)

Respecto a las características del aprendizaje cooperativo, el profesorado en formación demuestra poco conocimiento sobre ello y únicamente dos docentes de este grupo hacen referencia a alguno de los componentes esenciales de este modelo pedagógico, aunque no saben cuáles son exactamente. La mayor parte de este profesorado indica como componentes característicos del aprendizaje cooperativo elementos que deberían producirse en cualquier situación educativa como que el profesor explique adecuadamente o que se utilice una metodología activa, lo que demuestra el reducido conocimiento conceptual que tienen sobre este modelo pedagógico.

“Pues que haya un buen clima en el aula, que el profesor explique de manera adecuada a los niños lo que tienen que realizar y que los niños realicen un mismo objetivo entre ellos, o sea, todos colaborando conjuntamente.” (E, DF6)

“Pues tiene que haber 5 componentes que dimos durante la carrera. No me acuerdo muy bien cuál eran, pero se basaban prácticamente en que todos tenían que aportar, ninguno tenía que quedarse callado y sacar lo mejor de cada uno mismo sin tener vergüenza.” (E, DF7)

“Pues sobre todo los alumnos tienen que tener responsabilidad individual y colectiva donde todos quieran alcanzar el mismo objetivo, tener habilidades interpersonales para adquirir ciertas destrezas. Y, sobre todo tolerancia, respeto, sentido crítico y capacidad de reflexión.” (E, DF10)

Además, cuando se les expone que la mayoría de los referentes en aprendizaje cooperativo destacan que son cinco sus componentes esenciales y que si conocen alguno de ellos, la mayor parte indica que no conoce ninguno o sus respuestas son erróneas.

“No sé ninguno.” (C, DF8)

“No te sabría decir todos: Trabajo en equipo, cooperación y metodología activa.”
(C, DF9)

En cuanto a las técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física, el profesorado en formación muestra un gran desconocimiento al respecto y la mayor parte de estos docentes indican que no conocen ni recuerdan ninguna técnica o las respuestas que ofrecen no hacen referencia a ello.

“Pues técnicas para aplicar en Educación Física, pues trabajar en grupos que les haga el profesor, grupos que sean mixtos para que todos los alumnos participen en igualdad de condiciones en la actividad, que ninguno se quede atrás, favorecer la inclusión del alumnado, cosas del estilo así.” (E, DF7)

“Pues técnicas ahora mismo no se me viene a la cabeza la verdad.” (E, DF10)

Por último, el profesorado en formación presenta grandes dificultades para establecer diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, de modo que varios docentes indican que no ven diferencias o que son muy parecidos. Asimismo, afirman que el juego cooperativo se encuentra dentro del aprendizaje cooperativo, pero solo este último puede ser aplicado en otras asignaturas.

“El juego cooperativo es aquel en el que los niños compiten entre ellos y todos comparten un objetivo y en el aprendizaje cooperativo viene siendo lo mismo, pero en el aula. Entonces no veo mucho la diferencia, no la he encontrado.” (E, DF10)

“Pues que el juego cooperativo es un tipo de aprendizaje cooperativo que se basa en el propio juego y el aprendizaje cooperativo es más general, y se puede trasladar a otras asignaturas más que el juego, que principalmente está basado en la mención de Educación Física.” (E, DF8)

No obstante, la principal diferencia que establece el profesorado en formación entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo es el objetivo que presenta cada uno.

“En el juego cooperativo el objetivo es conseguir un reto colaborando entre todos componentes del equipo, en el aprendizaje cooperativo, el objetivo principal es aprender a partir de cooperar entre todos.” (C, DF9)

5.2.3. Implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física

El profesorado en formación presenta grandes diferencias con el profesorado con experiencia en su percepción sobre cómo deben formarse los grupos cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo. Este tipo de profesorado considera que los equipos deben ser formados siempre por el docente para que los grupos no estén compuestos por amistades dentro de la clase. Sin embargo, no hacen referencia a que los grupos deban ser heterogéneos y solamente un docente indica que los grupos deberían ser mixtos.

“Que los organice el profesor, porque si no cada alumno se va a querer poner con su amigo y así no sé comunican entre ellos mismos, se van a comunicar con los de siempre y es bueno que se comuniquen los unos con los otros.” (E, DF6)

“Trabajar en grupos que les haga el profesor, grupos que sean mixtos para que todos los alumnos participen en igualdad de condiciones en la actividad” (E, DF7)

Igualmente, este tipo de profesorado coincide en destacar que lo ideal a la hora de formar grupos para aplicar el aprendizaje cooperativo es que sean de entre cuatro y seis personas, de manera que los estudiantes puedan organizarse y entenderse fácilmente entre ellos. Aunque uno de los docentes sostiene que lo importante es que los grupos sean de un número par, para que ningún alumno o alumna quede descolgado.

“Diría que de cuatro a seis componentes, ya que creo que es un numero en los cuales los grupos son fáciles de organizar y que se entiendan bien entre ellos.” (E, DF9)

“Que sean grupos pares siempre, para que en actividades que haya que hacer por parejas dentro de los grupos no se quede ninguno descolgado.” (E, DF7)

Entre el profesorado en formación hay disparidad de opiniones sobre cómo debe realizarse la evaluación cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo. Por un lado, hay docentes que consideran que es el profesorado el que debe llevar a cabo la evaluación de los estudiantes, mientras que, por otro lado, hay docentes que manifiestan la importancia de que el alumnado participe en su propia evaluación a través de fichas de autoevaluación a sí mismos y al grupo.

“Pues yo creo que la evaluación principal tiene que ser por parte del profesor, tiene que ser, pues mediante la observación directa.” (E, DF8)

“Creo que es importante que el alumno participe en la evaluación, tanto en la suya personal como a los demás miembros del grupo, para ahí poder valorar, por

ejemplo, el cómo trabajan, quién trabaja mejor, con quién quiere volver a trabajar o con quién no.” (E, DF10)

Asimismo, este grupo de docentes subraya la importancia que la calificación debe tener en cada estudiante en el momento de la evaluación.

“Entonces creo que sí que es importante darles la oportunidad de que valoren a los demás, pero siempre que tú tengas la idea más o menos clara de las notas que se merece cada uno.” (E, DF8)

A diferencia del profesorado con experiencia, el profesorado en formación sostiene que las fichas de explicación de la tarea no son muy efectivas y con ellas baja la participación del alumnado, destacando que el papel del docente es más importante que utilizar estos materiales. En cambio, consideran que las fichas de autoevaluación si son adecuadas para que el alumno o alumna sea consciente del desempeño que ha realizado.

“Pero, en cambio, en muchas fichas no las veo tan efectivas, ya que en Educación Física lo que era el alumno quiere es moverse y si le das una ficha, su participación baja y no les motiva tanto.” (E, DF10)

“Creo que bueno, una ficha de explicación podría estar bien, pero no obstante, creo que el papel del profesorado en todo esto es mucho más útil que una ficha. Y bueno, las fichas de autoevaluación también puede ser una buena idea, ya que es debido a que los alumnos al compartir tiempo con los otros, pues son capaces de evaluar en una medida lo que han hecho.” (E, DF8)

El profesorado en formación considera que el papel que debe adoptar el docente cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo es de observador y apoyo del alumnado, manteniéndose en un segundo plano y dejando que ellos mismos experimenten y traten de realizar la tarea planteada de forma autónoma. También sostienen que una de sus principales funciones es explicar la actividad a realizar, resolver posibles dudas sin dar la solución e intervenir ante los conflictos.

“Yo creo que debe ser un observador y mediador. O sea, llevar las riendas de la clase, pero a su vez dejar al alumnado que trabaje de forma autónoma, no metiéndose en su trabajo, haciendo intervenciones para resolver dudas” (E, DF10)

“Y el profesorado, pues que adopte el papel de quedarse en segundo plano, de decir pues tenéis que conseguir esto y como mucho dos o tres reglas” (E, DF9)

Los docentes en formación destacan que los contenidos más apropiados para trabajar con el aprendizaje cooperativo en Educación Física son el Acrosport, los deportes de equipo y los juegos, especialmente los juegos cooperativos. De esta manera, consideran que toda actividad que puede hacerse en equipo es aplicable a este modelo pedagógico, sin tener en cuenta otros factores.

“Pues en todo lo que hace relación a juegos colectivos. Puede ser fútbol, puede ser Acrosport, [...]. Todo lo que sea colectivo, que no sea individual, relevos, requiere aprendizaje cooperativo.” (E, DF6)

“Bueno, pues creo que este aprendizaje cooperativo en una Educación Física estaría bien para los juegos de estrategia, ya sea de conseguir un reto o de ganar a otro equipo, estaría muy bien.” (E, DF9)

Pero este profesorado no solo considera que sea adecuado el aprendizaje cooperativo para trabajar los contenidos mencionados. Para uno de los docentes en formación este modelo pedagógico es conveniente para trabajar contenidos actitudinales en el alumnado, mientras que otro docente coincide con el profesorado con experiencia en indicar que el aprendizaje cooperativo puede utilizarse para trabajar cualquier contenido del área de Educación Física.

“Pues lo enfocaría sobre todo en aquellos contenidos enfocados a la actitud en la Educación Física debido a que al fin y al cabo la socialización y la actitud es, al menos en algunos profesores, lo que más se valora [...]. Entonces, trabajar esto con el aprendizaje cooperativo es la mejor forma de ver cómo los alumnos se socializan con los demás.” (E, DF8)

“Y también pienso que puede valer para cualquier tipo de contenido de Educación Física, ya que a través del aprendizaje cooperativo pueden ayudarse entre ellos, ya sea lanzamientos, saltos y es una buena forma de progresar.” (E, DF9)

Por el contrario, el profesorado en formación coincide en destacar que toda actividad individual como pueden ser saltos, lanzamientos o deportes individuales son los contenidos que mayor dificultad presentan para aplicar este modelo. Asimismo, también mencionan los juegos tradicionales como contenido difícil de trabajar mediante el aprendizaje cooperativo.

“En todo trabajo individual, o sea, para jugar, por ejemplo, al tenis.” (E, DF7)

“En los juegos tradicionales lo he encontrado bastante complicado, ya que es una la persona la que tiene que tirar, que sí que pueden participar varias personas a la vez, pero al fin y al cabo, es una la que participa en ese momento.” (E, DF10)

5.2.4. Ventajas del aprendizaje cooperativo

El profesorado en formación expone una perspectiva muy similar al profesorado con experiencia respecto a las ventajas que presenta el aprendizaje cooperativo, destacando que los principales beneficios se producen a nivel social en el alumnado. Algunos de los beneficios sociales que estos docentes exponen son la mejora de las relaciones sociales del alumnado creando así un mejor ambiente dentro de la clase, promueve la integración de todos los estudiantes y fomenta las habilidades sociales de estos.

“Pues yo creo que las principales ventajas son la socialización de los alumnos y la integración de todos [...] sobre todo cuando es un grupo más grande que los alumnos no tienen mucha oportunidad de relacionarse los unos con los otros, pues es una gran oportunidad para formar nuevas amistades y mejorar el ambiente de la clase” (E, DF8)

“Fomenta las habilidades sociales, por ejemplo, la interacción o el respeto y también ayuda mucho a la resolución de conflictos, ya que si todos no piensan de la misma manera, es una manera en la que se pueden poner de acuerdo.” (E, DF10)

Otro de los beneficios que los docentes en formación manifiestan sobre este modelo pedagógico es que el alumnado aprende a trabajar en equipo, algo indispensable para su futuro académico, laboral y personal.

“Bueno, pues ventajas que aprenden a trabajar en equipo, lo que creo que es fundamental para el desarrollo integral del alumno, ya sea para en un futuro o para seguir estudiando o relacionándose.” (E, DF10)

Además, al igual que el profesorado con experiencia, el profesorado en formación considera que el aprendizaje cooperativo aumenta la motivación del alumnado por las tareas a realizar.

“Pues creo que aumenta la motivación por el aprendizaje en todas las áreas, no sólo en Educación Física. El alumno está más implicado en su propio aprendizaje y aprende a trabajar en equipo y a respetar las opiniones de los demás [...]. Y yo creo que están más motivados para trabajar.” (E, DF10)

5.2.5. Desventajas del aprendizaje cooperativo

El profesorado en formación sostiene que este modelo pedagógico tiene dos principales desventajas. La primera desventaja que exponen es la dificultad para desarrollar el aprendizaje cooperativo con alumnado que no está implicado en la actividad o que tienen malas relaciones entre ellos, lo que ocasiona problemas y discusiones que no favorecen el desempeño de la clase.

“Pues que si te toca un grupo en el que no todos estén implicados de la misma manera. Al fin y al cabo no quieren conseguir el mismo objetivo, entonces puede haber problemas. Es el principal problema que veo.” (E, DF10)

“Lo mismo que la socialización puede ser una gran ventaja, también puede ser una gran desventaja, puesto que si hay un mal ambiente en general en el grupo, es muy difícil hacer un aprendizaje cooperativo, ya que hay muchísimas discusiones que no son capaces de solucionar” (E, DF8)

La segunda desventaja que este profesorado considera es la dificultad que tiene el docente para estar atento a todo lo que ocurre en cada grupo y dar respuesta a todos ellos, puesto que si estas con un grupo, no puedes estar pendiente de los demás para ver cómo lo están realizando.

“Pues muchas veces al ser muchos alumnos y muchos grupos, no puedes ayudar de una forma cómo decirlo, de una forma eficaz por así dicho a todos los grupos, porque si estas con un grupo no puedes ayudar a otro, entonces lleva mucho tiempo.” (E, DF9)

“La atención constante en todo el alumnado para poder apreciar si se está realizando correctamente.” (C, DF7)

6. DISCUSIÓN

En este capítulo se va a llevar a cabo la discusión del trabajo realizado, donde se analizarán los resultados obtenidos y se relacionarán con la fundamentación teórica y la literatura científica existente, lo que ayudará a dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por ello, es importante recordar que el primer objetivo específico de este estudio era conocer las percepciones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo docentes de Educación Física en formación y con experiencia.

6.1. Profesorado con experiencia

Comenzando con la primera categoría, la formación académica recibida por los docentes con experiencia sobre aprendizaje cooperativo está determinada por las diferentes leyes educativas y planes de estudio que ha tenido cada uno. Por ello, dos docentes más jóvenes han tenido formación en este modelo pedagógico durante sus estudios universitarios, mientras que los otros tres docentes con más experiencia no han recibido ningún tipo de formación sobre el modelo en sus estudios iniciales. Estos resultados están en línea con los obtenidos por Velázquez (2013a), donde ninguno de los participantes, a excepción de uno que estudió en el extranjero, señala que haya tenido formación en aprendizaje cooperativo en sus estudios universitarios. Sus primeros contactos con el aprendizaje cooperativo indican que son a través de cursos formativos y procesos autodidácticos, al igual que exponen dos docentes del presente estudio.

A pesar de estas diferencias en su formación académica, el profesorado con experiencia coincide en indicar la necesidad de seguir aprendiendo y formándose en este modelo pedagógico, tal y como exponen los docentes participantes en el estudio de Velázquez (2013a). Sin embargo, hay disparidad de opiniones entre los docentes con experiencia sobre su capacidad para aplicar con éxito este modelo en sus clases con la formación que poseen, siendo esta falta de formación y conocimiento sobre cómo utilizar correctamente este modelo pedagógico una de las principales dificultades para implementar el aprendizaje cooperativo en Educación Física (Martínez, 2022).

Con respecto a la segunda categoría, el aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico que ha sido definido por muchos autores a lo largo de las últimas décadas, definiciones en las que cada uno ha aportado su propia visión. Lo mismo ha ocurrido con las respuestas del profesorado con experiencia cuando se les ha pedido que definieran el aprendizaje cooperativo. Así, un docente señala que se trata de un modelo de enseñanza,

mientras que otros indican que se trata de un aprendizaje como su propio nombre indica. Sin embargo, todos coinciden en destacar que en el aprendizaje cooperativo hay presente un trabajo en pequeños grupos donde todos tienen un objetivo común a alcanzar. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los expuestos por Velázquez (2015a), donde numerosos docentes de Educación Física aportan muchos puntos de vista diferentes sobre el aprendizaje cooperativo, pero la mayoría concibe este modelo pedagógico como un proceso en grupo que implica la actuación conjunta de todos los estudiantes para alcanzar un fin común, por lo que hace necesario coordinar esfuerzos dentro del grupo.

Este modelo pedagógico presenta una serie de componentes esenciales aceptados por la mayoría de los referentes y que están determinados por Johnson et al. (1999a). Sin embargo, únicamente tres docentes con experiencia han indicado alguno de estos componentes cuando se les ha preguntado por los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo, mientras que los docentes restantes han señalado características que no son propias de este modelo, como, por ejemplo, que haya una situación idónea para aprender algo nuevo o que cada estudiante posea unas fortalezas que enseñar al resto, lo que sugiere un cierto desconocimiento sobre los elementos básicos del aprendizaje cooperativo entre los docentes con experiencia. Estos resultados son opuestos a los que recogen Velázquez et al. (2014), dado que en su estudio todos los docentes de Educación Física participantes aseguran conocer los elementos esenciales de este modelo pedagógico, por lo que se pueden apreciar diferencias en el conocimiento del aprendizaje cooperativo entre los docentes de ambos estudios. Estas diferencias pueden deberse a que los participantes del estudio de Velázquez et al. (2014) manifiestan utilizar el aprendizaje cooperativo de forma habitual en sus clases, además de haber publicado sobre la implementación de este modelo pedagógico en sus clases, lo que hace que el conocimiento que presenten sobre el modelo sea mayor.

Una parte del profesorado con experiencia presenta un gran desconocimiento sobre técnicas estructuradas de aprendizaje cooperativo, puesto que no saben responder proporcionando el nombre de alguna técnica cuando son preguntados al respecto o nombran técnicas que no pueden aplicarse al ámbito de la Educación Física, lo que demuestra que no suelen utilizarlas en sus clases. Resultados similares expone Velázquez (2015a), quien argumenta que los docentes de Educación Física participantes en el estudio no utilizan en sus clases técnicas de aprendizaje cooperativo, pero sí plantean el trabajo

en grupo, incidiendo en que los estudiantes deben coordinar esfuerzos y responsabilidades para alcanzar un objetivo común, situación que no es considerada como aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999).

Respecto a las diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, parecen bastante claras para el profesorado con experiencia y se encuentran en la misma línea que las expuestas por Velázquez (2014a). De acuerdo con Velázquez (2014a), el juego cooperativo es una actividad lúdica para que los estudiantes se diviertan caracterizada por tener una corta duración. En cambio, el aprendizaje cooperativo es una metodología que tiene una duración más prolongada, cuyo objetivo principal es que el alumnado aprenda, puesto que se trata de una metodología educativa (Carbonero et al., 2023).

Centrándonos en la tercera categoría establecida, a la hora de formar grupos cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en Educación Física, el profesorado con experiencia destaca que es fundamental que estos sean heterogéneos tanto en género, como a nivel social y motriz. Misma perspectiva exponen la mayor parte de los docentes de Educación Física del estudio de Velázquez (2015a), quienes además añaden el grupo étnico de los estudiantes entre los criterios de heterogeneidad para la formación de equipos. Sin embargo, entre el profesorado con experiencia hay discrepancias sobre cómo deben formarse los grupos, puesto que algunos consideran que es el maestro o maestra quien tiene que formar los equipos, mientras que otros consideran que es mejor dar libertad a los estudiantes para agruparse. Velázquez et al. (2014) presentan la misma perspectiva en su investigación e indican que el profesorado alterna de forma habitual los procesos de formación de grupos, de modo que se logre un equilibrio entre los intereses del alumnado y del docente.

La evaluación es uno de los aspectos más importantes dentro del aprendizaje cooperativo, puesto que el alumnado debe tener momentos de reflexión donde analice el desempeño realizado tanto por su grupo como individualmente, por lo que estos procesos de autoevaluación y coevaluación deben estar siempre presentes cuando se aplica este modelo pedagógico (Fernández-Río, 2017; Herrero et al., 2020). El profesorado con experiencia destaca la importancia de que el alumnado participe en los procesos de evaluación individual y grupal, consiguiendo así una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, entre los instrumentos más utilizados para llevar a cabo la evaluación, el profesorado subraya aquellos que permiten la participación del alumnado

como fichas de autoevaluación, coevaluación u hojas de seguimiento. Estos resultados coinciden con estudios previos donde los participantes también valoran positivamente que los estudiantes participen en los procesos de evaluación y utilicen instrumentos de evaluación estructurados como fichas de autoevaluación o coevaluación (Herrero et al., 2020; Velázquez et al., 2014).

Los materiales didácticos se presentan también como un recurso muy útil para el desarrollo del aprendizaje cooperativo en Educación Física, tal y como afirma el profesorado con experiencia del presente estudio. Entre los materiales más utilizados se destacan las fichas de autoevaluación y coevaluación, y las fichas de explicación de la actividad. Velázquez et al. (2014) y Velázquez (2015a) exponen que los recursos didácticos que suelen ser utilizados con mayor frecuencia son aquellos que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de este modelo pedagógico. En este sentido, y de manera similar al presente estudio, estos autores destacan instrumentos de autoevaluación y coevaluación, así como fichas de explicación de la tarea a realizar.

El papel que debe adoptar el docente cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en Educación Física es diferente al que se utiliza con otros modelos pedagógicos y es que el docente toma un papel más secundario que le permite observar con mayor profundidad y percatarse de todo lo que ocurre en el aula (Fernández-Río, 2014). Para el profesorado con experiencia el papel que debe adoptar el docente cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo es de guía y apoyo para el alumnado, sin ofrecer respuestas a las tareas planteadas, e interviniendo únicamente ante situaciones peligrosas. Es decir, el docente se convierte en un creador de experiencias de aprendizaje que guía, facilita y ejerce de mediador entre el alumnado y el contenido a trabajar (Carbonero et al., 2023). Sánchez-Molina et al. (2021) sostienen resultados muy similares a los mencionados previamente, señalando que el papel del docente debe ser, principalmente, el de guía del alumnado.

El aprendizaje cooperativo presenta multitud de posibilidades dentro del área de Educación Física y ha sido utilizado para el trabajo de contenidos muy variados en el ámbito educativo como deportes individuales (Casey, 2010), habilidades motrices básicas (Altinkök, 2017) o contenidos artístico-expresivos (Heras et al., 2019). Por tanto, se puede afirmar que, prácticamente, cualquier contenido puede ser enseñado utilizando este modelo pedagógico en Educación Física (Bores-García et al., 2020). El profesorado con experiencia presenta una percepción similar a lo observado en la literatura previa y a otros

estudios similares (Velázquez et al., 2014; Velázquez, 2015a), y consideran que cualquier contenido del área puede desarrollarse a través del aprendizaje cooperativo a pesar de que algún contenido pueda parecer más complicado por presentar estructura competitiva. Sin embargo, uno de los docentes con experiencia manifiesta que es el grupo lo que dificulta el desarrollo de un contenido a través de este modelo pedagógico y no el propio contenido. Para evitar estas dificultades, otro de los docentes de nuestro estudio indica que puede hibridarse el aprendizaje cooperativo con otros modelos pedagógicos para que su aplicación sea más efectiva y obtener mejores logros en el aprendizaje del alumnado (Fernández-Río y Casey, 2020; Higuera, 2022).

En cuanto a la cuarta categoría establecida, la literatura existente muestra evidencia empírica que asocia el aprendizaje cooperativo en Educación Física con logros en el alumnado a nivel motriz, social, cognitivo y afectivo (Bores-García et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015). No obstante, para el profesorado con experiencia los beneficios que tiene este modelo pedagógico son, especialmente, a nivel social y emocional. Entre estos beneficios sociales destacan la mejora de las relaciones sociales, un mejor clima del aula, una mejor gestión de los conflictos, mayor autoestima de los estudiantes y la inclusión del alumnado en el grupo, beneficios que concuerdan en gran medida con los evidenciados por referentes del aprendizaje cooperativo en estudios anteriores (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016; Velázquez, 2013a, 2015a). Asimismo, los docentes con experiencia también señalan que el aprendizaje cooperativo tiene incidencia en la motivación de los estudiantes por la tarea, aumentando así su interés en las clases de Educación Física (Fernández-Argüelles y González-González de Mesa, 2018).

Los resultados del estudio de Sánchez-Molina et al. (2021) se asemejan a los recogidos en la presente investigación en relación con las ventajas y beneficios del uso del aprendizaje cooperativo, y es que estos autores también consideran que los principales beneficios se encuentran a nivel emocional y socioafectivo, así como que aumenta el interés y la motivación del alumnado, además de que es muy beneficioso para el alumnado. Por tanto, podemos corroborar que las percepciones que presentan los docentes de Educación Física con experiencia sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo son muy similares.

Respecto a la quinta categoría del estudio, las desventajas que presenta el aprendizaje cooperativo para el profesorado con experiencia se encuentran los inicios utilizando el modelo pedagógico, es decir, aquellos momentos en los que tanto el

alumnado como el docente no tienen experiencia previa trabajando con ello, lo que dificulta su desarrollo y responder a los problemas que ocurren. Esta dificultad es algo habitual porque el proceso de implementación de este modelo pedagógico es exigente, de modo que diversos autores indican que son necesarios entre dos y tres años para dominar por completo el modelo y poder dar respuesta a las diferentes situaciones que ocurren (Dyson et al., 2016). Por tanto, podría afirmarse que los inicios utilizando el aprendizaje cooperativo en las clases parecen complicados. Igualmente, este tipo de docentes también indica como desventaja el gran trabajo y tiempo que lleva la preparación de las clases y la elaboración de material cuando aplicamos este modelo, misma dificultad que recogen Sánchez-Molina et al. (2021) en su investigación.

6.2. Profesorado en formación

Una vez expuesta la percepción del profesorado con experiencia, vamos a continuar con las impresiones que tienen sobre este modelo los docentes en formación. No obstante, hay que destacar que los estudios que han tratado la percepción sobre el aprendizaje cooperativo en este tipo de profesorado son muy reducidos, no existiendo, para nuestro conocimiento, estudios previos que analicen, desde una perspectiva cualitativa, las percepciones de docentes en formación sobre el aprendizaje cooperativo sin ninguna experiencia de aplicación previa del mismo. Este hecho, aumenta en gran medida la dificultad para comparar resultados con otros estudios previos.

Comenzando con la primera categoría, todos los docentes sin experiencia han recibido formación sobre el aprendizaje cooperativo a lo largo de sus estudios universitarios, especialmente en asignaturas que pertenecen a la mención de Educación Física. No obstante, consideran que esta formación no es suficiente para aplicar con éxito este modelo en sus clases, ya que lo han visto en contextos muy específicos y necesitan mayor formación y experiencia para poder implementarlo correctamente. Hortigüela-Alcalá et al. (2020) presentan resultados similares en su estudio con futuros docentes de Educación Física, donde todos habían recibido formación sobre el aprendizaje cooperativo a lo largo de la carrera, así como orientado específicamente al área de Educación Física. Sin embargo, después de ponerlo en práctica durante su periodo de prácticas escolares, estos docentes manifiestan su necesidad de seguir formándose en este modelo pedagógico, ya que creían conocerlo, pero luego surgían muchas dudas al aplicarlo, lo que no facilitaba su correcta implementación. Asimismo, estos docentes

exponen las diferencias y dificultades de aplicarlo en un contexto determinado u otro, situándose en la misma línea que los docentes en formación del presente estudio.

En relación con la segunda categoría, el profesorado en formación presenta un gran desconocimiento conceptual sobre el aprendizaje cooperativo a pesar de haber recibido formación sobre ello en el grado. Así, únicamente dos docentes hacen referencia a alguno de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo que son aceptados por la mayoría de los referentes (Johnson et al., 1999a). Además, no conocen ni recuerdan ninguna técnica de aprendizaje cooperativo aplicada a la Educación Física y tienen grandes dificultades para diferenciar juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, llegando incluso a indicar que son muy parecidos o que no hay diferencias entre ellos, lo que demuestra el poco dominio que tienen sobre este modelo pedagógico y la necesidad de seguir formándose al respecto. En la misma línea se encuentran los resultados del estudio con profesorado de Educación Física en formación realizado por Hortigüela-Alcalá et al. (2020), quienes exponen su necesidad de seguir formándose en el modelo a pesar de haber recibido formación al respecto, puesto que creían conocerlo, pero en realidad no es así, surgiendo muchas dudas al aplicarlo por primera vez. Por tanto, podemos afirmar que la formación inicial que reciben los futuros docentes de Educación Física sobre el aprendizaje cooperativo parece no ser suficiente para dominarlo y poder aplicarlo con éxito en las clases.

Respecto a la tercera categoría, centrándonos en la formación de los grupos cuando se aplica el aprendizaje cooperativo, el profesorado en formación considera que los equipos deben ser creados siempre por el docente para evitar así que se formen grupos por afinidades, pero no hacen referencia a que estos grupos sean heterogéneos, característica muy extendida entre los referentes del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2021; Pujolàs, 2008). Asimismo, creen que lo ideal es que los grupos estén compuestos entre cuatro a seis personas. En este sentido, Feria-Madueño et al. (2017) presentan resultados diferentes a los observados en el presente estudio, y es que entre el futuro profesorado de Educación Física participante en esta investigación hay disparidad de opiniones a la hora de determinar quién debe formar los grupos cuando se aplica el aprendizaje cooperativo, aunque la mayoría de los participantes considera que los grupos deberían ser heterogéneos. No obstante, también hay similitudes con los resultados de este estudio, ya que consideran que lo ideal es que los grupos estén compuestos entre cuatro a seis personas (Feria-Madueño et al., 2017).

En cuanto a la evaluación, hay disparidad de opiniones entre el profesorado en formación ya que algunos consideran que debe realizarla el docente, mientras que otros creen que es importante que los estudiantes intervengan en su propia evaluación y en la de su grupo. Estas diferencias sobre la incorporación o no de la autoevaluación del alumnado también fueron apreciadas por Feria-Madueño et al. (2017), donde una parte de los docentes en formación considera indiferente o no necesario que los estudiantes realicen su propia autoevaluación, a pesar de que se trata de un elemento indispensable cuando utilizamos el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999a; Velázquez, 2013a).

El profesorado en formación considera que los contenidos más apropiados para trabajar mediante el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física son aquellos que ya de por sí se realizan en equipo, como, por ejemplo, deportes de equipo o juegos cooperativos, mientras que entre los que presentan mayor dificultad destacan toda actividad individual. Perspectiva muy similar exponen los docentes en formación del estudio de Hortigüela-Alcalá et al. (2020), manifestando que perciben mayor facilidad para aplicar el modelo pedagógico con las actividades que se desarrollan en equipo, mientras que consideran más complejo utilizar el aprendizaje cooperativo con contenidos relacionados con la condición física, ya que suelen ser tratados de forma individual y competitiva.

Respecto a la cuarta categoría, entre los beneficios que presenta el aprendizaje cooperativo en Educación Física, los docentes en formación señalan que, principalmente, se producen a nivel social, destacando una mejora de las relaciones sociales, un mejor ambiente en el aula o que promueve la integración del alumnado. Similares percepciones fueron observadas por Feria-Madueño et al. (2017), donde el profesorado en formación sostiene que el aprendizaje cooperativo es efectivo para el desarrollo de las competencias sociales del alumnado y sirve como oportunidad para conocer a los compañeros. Además, los docentes en formación de nuestro estudio afirman que este modelo pedagógico contribuye al desarrollo integral del alumnado, por lo que ofrece grandes posibilidades y tiene gran potencial, como así consideran otros docentes en formación (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Por último, en relación con la quinta categoría, el profesorado en formación destaca dos desventajas de este modelo pedagógico, la complejidad para estar atento a todo lo que ocurre y dar respuesta a todos los grupos y la dificultad para desarrollar las clases con alumnado que no está implicado o presenta malas relaciones entre ellos, lo que

provoca problemas y discusiones. En relación con ello, docentes en formación tras implementar unidades didácticas basadas en aprendizaje cooperativo durante su periodo de prácticas escolares recogen entre sus dificultades la falta de control sobre el aula y la necesidad de tener que motivar al alumnado para la realización de las tareas (Hortigüela-Alcalá et al., 2020). Martínez y Sánchez (2020) exponen que las características del alumnado y la falta de control del aula son algunos de los problemas más habituales cuando se aplica el aprendizaje cooperativo.

6.3. Comparación entre profesorado en formación y con experiencia

Tras conocer la percepción que tienen sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física ambos grupos de docentes, podemos dar respuesta a los otros dos objetivos específicos de nuestro estudio que hacen referencia a comparar las opiniones expuestas e identificar diferencias y similitudes entre ambos tipos de profesorado.

La primera diferencia que encontramos entre ambos grupos de docentes en su formación sobre aprendizaje cooperativo, de modo que todo el profesorado en formación ha recibido formación académica sobre el aprendizaje cooperativo durante los cuatro años de carrera universitaria, mientras que en los docentes con experiencia esto varía en función de la edad y la experiencia de cada uno, puesto que han tenido planes de estudio diferentes. Esto, ha provocado que únicamente dos docentes jóvenes con experiencia hayan recibido formación sobre este modelo pedagógico en sus estudios universitarios. No obstante, todos los participantes del estudio coinciden en indicar que su formación en aprendizaje cooperativo no es suficiente, además de que la mayor parte considera que no podría aplicarlo con éxito en sus clases. En relación con esto, Hortigüela-Alcalá et al. (2020) sugieren que el aprendizaje cooperativo debería enseñarse en las universidades como un modelo pedagógico en profundidad y no de forma aislada en momentos puntuales.

Esta necesidad de una mayor formación en este modelo pedagógico se puede ver reflejada en el desconocimiento que ambos grupos presentan sobre técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física o en su dificultad para nombrar los componentes esenciales del modelo establecidos por Johnson et al. (1999a). Sin embargo, ambos grupos coinciden en destacar al definir el aprendizaje cooperativo que se trata de una situación en la que hay un trabajo en pequeño grupo y en la cual hay presente un objetivo común para todo el equipo, ideas frecuentes en las definiciones que aportan referentes en este modelo (Pujolàs, 2008; Velázquez, 2018).

Por una parte, entre ambos grupos de profesorado encontramos varias diferencias en su percepción sobre el aprendizaje cooperativo, que pueden estar influidas por la diferencia en la experiencia impartiendo clase. De esta manera, los docentes con experiencia establecen diferencias entre juego y aprendizaje cooperativo, en cambio, los docentes en formación consideran que son similares y no saben indicar diferencias. También presentan diferencias a la hora de considerar cómo deben formarse los grupos o si el alumnado debe participar en su propia evaluación, aspectos clave para poder implementar este modelo pedagógico con éxito (Fernández-Río, 2017; Velázquez, 2013a). Asimismo, los docentes con experiencia sostienen que puede aplicarse este modelo pedagógico para tratar cualquier contenido del área de Educación Física, situándose en la línea que exponen Bores-García et al. (2020), mientras que para el profesorado en formación es adecuado para utilizarlo con toda actividad que puede realizarse en equipo.

Por otra parte, también se pueden establecer similitudes entre las perspectivas expuestas por cada grupo de docentes. El papel que debe adoptar el docente cuando se aplica el aprendizaje cooperativo parece claro para ambos grupos y exponen que este debe ser de guía y apoyo del alumnado, dejándoles trabajar de forma autónoma y solo interviniendo ante posibles conflictos, siguiendo las ideas expuestas por Velázquez (2013a). Además, también coinciden en destacar que los principales beneficios que tiene este modelo pedagógico son a nivel social, fomentando una mejora de las habilidades sociales del alumnado, pero también aumenta su motivación por la tarea a realizar y les enseña a trabajar en equipo, beneficios que ya han sido evidenciados por numerosos autores (Bores-García et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015; Ruiz-Mira et al., 2021).

En definitiva, todos los participantes presentan una percepción positiva del aprendizaje cooperativo y muestran ciertos conocimientos básicos sobre el modelo, especialmente entre el profesorado con experiencia, aunque las diferencias entre ambos grupos son notables y se encuentran en mayor medida que las similitudes.

7. CONCLUSIONES

En el presente capítulo se exponen las conclusiones extraídas tras el proceso de investigación realizado, así como también se explicarán las dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de todo el proceso. Para finalizar, se plantean futuras líneas de investigación que surgen a partir del presente estudio.

Esta investigación partía con un objetivo general que era analizar la percepción de profesorado en formación y con experiencia sobre el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física, aspecto que había sido estudiado anteriormente desde una perspectiva cualitativa principalmente con docentes con experiencia. Tan solo dos estudios previos habían analizado las percepciones de profesorado sin experiencia sobre este modelo, siendo uno desde una perspectiva cuantitativa y otro, a pesar de ser docentes sin experiencia, habían puesto en práctica al menos una vez este modelo en las clases de Educación Física. Además, hasta la fecha no se han encontrado estudios previos que hayan comparado las percepciones entre ambos grupos de docentes, lo que ha dado como resultado una serie de conclusiones interesantes en el presente estudio que amplían esta área de investigación y que se exponen a continuación.

La primera conclusión que podemos exponer es que la percepción que tiene el profesorado de Educación Física sobre el aprendizaje cooperativo es positiva, independientemente de la experiencia que posean y la formación que hayan recibido. Por ello, tanto el profesorado en formación como con experiencia consideran que la implementación de este modelo pedagógico tiene múltiples beneficios para el alumnado, especialmente a nivel social, mejorando las habilidades sociales o favoreciendo la inclusión del alumnado, entre otros beneficios sociales. Asimismo, también destacan que este modelo aumenta la motivación de los estudiantes por la tarea a realizar y contribuye a su desarrollo integral, ya que les enseña a trabajar en equipo, aspecto fundamental para su futura vida académica y laboral. Por tanto, se puede afirmar que ambos tipos de docentes de Educación Física consideran que la aplicación del aprendizaje cooperativo en su área reporta múltiples beneficios para el alumnado.

El conocimiento que presentan, en general, el profesorado en formación y con experiencia sobre el aprendizaje cooperativo es reducido, con un gran desconocimiento de técnicas aplicadas a la Educación Física o dificultad para expresar los elementos esenciales de este modelo pedagógico. Sin embargo, todos los docentes participantes del

estudio parecen tener clara una concepción general del aprendizaje cooperativo, de modo que al definirlo exponen dos ideas clave que recogen varios referentes de este modelo pedagógico en sus definiciones, como son: 1) que debe haber un trabajo en equipo y 2) un objetivo común. Además, el papel que debe adoptar el docente cuando se aplica el aprendizaje cooperativo está claro para ambos tipos de profesorado, actuando como una guía y apoyo de los estudiantes e interviniendo solo ante conflictos, siguiendo la línea que exponen los expertos en este modelo pedagógico.

Este conocimiento superficial del aprendizaje cooperativo que expone tanto el profesorado en formación como con experiencia nos conduce a dos conclusiones adicionales al respecto, cada una relacionada con un tipo de docente. Por un lado, la formación que reciben sobre el aprendizaje cooperativo los futuros docentes de Educación Física durante sus estudios universitarios parece no ser suficiente para conocer, dominar y aplicar con éxito este modelo en sus clases, ya que únicamente es tratado en contextos determinados y en momentos puntuales. Ello, contribuye a que desconozcan aspectos clave para la implementación del modelo como la incorporación de procesos de autoevaluación o la formación de los grupos. Por tanto, la formación académica sobre el aprendizaje cooperativo en la universidad debería ser mayor para que los futuros docentes de Educación Física dominen este modelo pedagógico y puedan aplicarlo con éxito en sus clases. Por otro lado, se puede percibir entre los docentes con experiencia que cuanto más frecuente es la implementación del aprendizaje cooperativo en sus clases, mayor es el dominio y el conocimiento conceptual que tienen sobre ello. Por esa razón, dos docentes con experiencia que suelen aplicar de forma habitual el aprendizaje cooperativo en sus clases han presentado un mayor conocimiento teórico y práctico del modelo que sus compañeros con experiencia y el profesorado en formación. Esto nos hace pensar que, en ocasiones, el profesorado con experiencia considera que está aplicando el aprendizaje cooperativo en sus clases cuando en realidad son actividades cooperativas o juegos cooperativos, lo que lleva a concluir que el conocimiento que poseen acerca de este modelo pedagógico es superficial.

Por último, si comparamos las percepciones expuestas por ambos grupos de profesorado de Educación Física, se pueden ver ciertas similitudes entre ellos, aunque las diferencias son mucho más notables, demostrando los docentes con experiencia un mayor conocimiento acerca del aprendizaje cooperativo que los docentes en formación, derivado, en cierta medida posiblemente, por la diferencia de años impartiendo clase, así

como por la posible formación complementaria recibida. De esta manera, el profesorado con experiencia expone un mayor dominio sobre diversos elementos básicos que permiten aplicar con éxito el aprendizaje cooperativo como son la formación de los grupos, el proceso de evaluación del alumnado o los contenidos del área con los que aplicar este modelo. Por tanto, podemos afirmar que el profesorado con experiencia presenta un mayor dominio sobre el aprendizaje cooperativo que los docentes en formación.

En resumen, se puede concluir que tanto el profesorado de Educación Física en formación como con experiencia perciben positivamente el aprendizaje cooperativo, pero su conocimiento sobre el modelo es reducido, especialmente entre los futuros docentes, por lo que la formación universitaria acerca del aprendizaje cooperativo debería ser mayor, así como la frecuencia con la que se aplica en las clases, consiguiendo así que todos los docentes de Educación Física dominen este modelo pedagógico y su aplicación en las clases sea exitosa.

7.1. Limitaciones y dificultades del estudio

A lo largo del proceso de investigación han ido apareciendo una serie de dificultades y limitaciones que van a ser expuestas a continuación. La primera limitación encontrada es el desconocimiento y la falta de experiencia a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación, lo que ha provocado que las entrevistas no siempre se hayan desarrollado como estaba planificado y organizado, a pesar de tener en cuenta las recomendaciones y sugerencias encontradas en la literatura (Díaz-Bravo et al., 2013; Vargas, 2012), debido a la inexperiencia en el desarrollo de esta técnica de recogida de datos y a los contratiempos propios de interactuar con otras personas. Asimismo, el proceso de análisis de los datos mediante el *software* ATLAS.ti también ha sido complejo, puesto que era la primera vez que utilizaba este programa y no estaba familiarizado con él, aunque con el paso del tiempo, así como con las pertinentes consultas realizadas, estas dificultades fueron remitiéndose.

En relación con las técnicas e instrumentos para la obtención de datos se encuentra otra de las limitaciones del estudio, y es que en medio del proceso de investigación hubo que cambiar la idea sobre una de las técnicas de recogida de información. Inicialmente, se planteó llevar a cabo dos grupos focales con los participantes para obtener una información más completa para el estudio una vez realizadas las entrevistas. Sin embargo, la dificultad para acordar una fecha y un horario para desarrollar el grupo focal con cada grupo de profesorado hizo que finalmente decidiéramos realizar un cuestionario *ad hoc*

online, con las desventajas que esto supone respecto a la información recaba en comparación con los grupos focales, ya que esta podría haber sido mucho más enriquecedora.

Otra de las limitaciones de la investigación ha sido la selección de los participantes en el estudio, especialmente, con el profesorado de Educación Física con experiencia. Los contactos con docentes con experiencia eran escasos y, además, varios de ellos no cumplían con los criterios establecidos, por lo que, para completar la muestra, hubo que recurrir al profesorado participante y a su contacto personal con otros docentes que entraban dentro de los requisitos. Por su parte, con el profesorado en formación el proceso fue similar y la muestra también se completó con ayuda de los futuros docentes participantes. Todo ello, hace que la muestra del estudio no sea todo lo representativa que se esperaba en un inicio. Asimismo, se buscó la equidad en cuanto al género entre los participantes, pero el desconocimiento acerca de docentes que cumplieren los criterios establecidos hizo que no pudiésemos cumplirlo satisfactoriamente.

El diseño de investigación seleccionado ha sido el estudio de caso, lo que ha permitido estudiar en profundidad el objeto de estudio planteado, aunque esto supone grandes dificultades para generalizar los resultados obtenidos. Además, parte de la muestra ha sido seleccionada por conveniencia y no es todo lo representativa que debiera, por lo que este estudio puede servir de guía para futuros investigadores en contextos similares al nuestro, pero la extrapolación de los resultados es más limitada, siendo esta otra de las limitaciones de nuestro estudio.

Por último, como se ha indicado a lo largo del trabajo, es importante destacar que, hasta la fecha, de lo que conocemos, no hay ningún estudio previo que haya comparado y analizado, conjuntamente, las percepciones de docentes en formación y con experiencia sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física. Por tanto, los resultados obtenidos no sido comparados con estudios previos similares que nos permitiesen establecer conclusiones y garantizar así una mayor consistencia en nuestra investigación.

7.2. Líneas futuras de investigación

Son pocos los estudios realizados hasta el momento que han analizado la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física, y menos frecuentes aún son aquellos en los que participan docentes que se encuentran en su formación universitaria. Por este motivo, es importante que se siga investigando sobre esta temática y se lleven a cabo más estudios que comparen las percepciones de profesorado en

formación y con experiencia, con el objetivo de fomentar la investigación dentro del ámbito educativo y aumentar el número de estudios al respecto, ampliando así el conocimiento sobre ello. Estas investigaciones centradas en el aprendizaje cooperativo son de gran interés para el conocimiento científico y, en especial, para el área de Educación Física, dado que la nueva ley educativa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) plantea este modelo pedagógico como una de las principales orientaciones metodológicas a utilizar para la adquisición de las competencias específicas del área y, con ello, contribuir al desarrollo de las competencias clave y los objetivos de etapa.

No obstante, también se perciben distintas posibilidades en relación con nuestro estudio que pueden ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones. En primer lugar, puede resultar interesante llevar a cabo el estudio con una muestra mayor de participantes en cada grupo de docentes de Educación Física, de manera que pueda conocerse con mayor profundidad su percepción acerca del aprendizaje cooperativo y obtener resultados más completos. Asimismo, la utilización de grupos focales permitiría recoger mayor número de información, lo que supondría una información más completa y unos resultados más precisos en la investigación.

Por otra parte, esta investigación puede ampliarse a otros niveles educativos como la Educación Secundaria, de modo que los participantes del estudio fuesen profesorado de Educación Física que imparta clase en esta etapa educativa y docentes en formación que estén cursando el Máster de Profesorado de Educación Secundaria con la especialidad de Educación Física. Así se conocería las percepciones docentes sobre el aprendizaje cooperativo en niveles educativos superiores al de nuestro estudio.

Asimismo, el estudio puede extenderse a profesorado de Educación Física que trabaje en otras ciudades e introducir entre los docentes en formación alumnado perteneciente a universidades diferentes a la facultad de Valladolid. De igual modo, nuestro estudio se ha centrado en el área de Educación Física porque es el ámbito que nos interesa, pero también puede desarrollarse el estudio con profesorado generalista en formación y con experiencia en la Educación Primaria.

Para finalizar, se expone otra posible línea de investigación centrada en la práctica docente, de manera que se estudie y compare la manera en la que implementan el aprendizaje cooperativo en sus clases profesorado de Educación Física con experiencia y docentes en formación en su periodo de prácticas curriculares.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afif, R., Nyoman, C., y Sukoco, P. (2022). The effect of the cooperative learning model on basketball games to improve junior high school students' learning. *Journal Sport Area*, 7(2), 287-299. [https://doi.org/10.25299/sportarea.2022.vol7\(2\).7808](https://doi.org/10.25299/sportarea.2022.vol7(2).7808)
- Alfageme, M. B. (2001). Antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo. *Anales de Pedagogía*, 19, 139-156.
- Algorri, L., Robledo, P., y Campano, L. (2017). Mejora de las habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo en educación física. En J. C. Núñez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Molero, J. J. Gázquez, A. Martos, A. B. Barragán y M. M. Simón (Comps.), *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (pp. 427-433). SCINFOPER.
- Altinkök, M. (2017). The effect of movement education based on cooperative learning method on the development of basic motor skills of primary school 1ST grade learners. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 241-249. <http://dx.doi.org/10.33225/jbse/17.16.241>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.20644>
- André, A. (2012). Influence de l'Apprentissage Coopératif sur le savoir s'échauffer et la motivation autodéterminée vis à vis de l'échauffement. *eJRIEPS*, 27, 5-26. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3048>
- Arias, J. D., Cárdenas, C., y Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo* (2ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Aronson, E., Blaney, N., Sthephan, C., Sikes, J., y Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. SAGE.

- Arumí, J. (2005). La estructura de aprendizaje cooperativo en la educación física. *Aula de innovación educativa*, 140, 14-16.
- Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación cualitativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 4(1), 42-51.
- Barba, J. J. (2010). Comparación entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34644>
- Bärh, I. (2010). Experiencia práctica y resultados empíricos sobre el aprendizaje cooperativo en gimnasia. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 149-164). INDE.
- Barrett, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 88-102. <https://doi.org/10.1123/jtpe.24.1.88>
- Barrionuevo, S. (2019). *La Enseñanza Comprensiva de los Deportes Alternativos a través del aprendizaje cooperativo*. Wanceulen.
- Basantes, A. B., y Santisteban, I. (2019). Aprendizaje cooperativo, estudio diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 200-204.
- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ªed.). La Muralla.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2020). 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>

- Campos, M. C., Castañeda, C., y Garrido, M. E. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica ADAL*, 23, 31-36.
- Cañabete, D., Serra, T., Bubnys, R., y Colomer, J. (2019). Pre-service teachers' reflections on cooperative learning: Instructional approaches and identity construction. *Sustainability*, 11(21), 5970. <https://doi.org/10.3390/su11215970>
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (Eds.), *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 32-47). CLACSO.
- 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 Autònoma de Barcelona]. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/667749>
- Carbonero, L., Prat, M., y Ventura, C. (2014). El aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes. ¿Una alternativa metodológica para la Educación Física de la escuela primaria? *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 5(29), 42-56.
- Carbonero, L., Prat, M., y Ventura, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos*, 47, 164-173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Casey, A. (2010). El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza del atletismo en la escuela secundaria. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 187-199). INDE.
- Casey, A., y Goodyear, V. (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>
- Casey, A., y MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>

- 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. <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. En C. Pastor (Coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004* (pp. 8-25). Instituto Cervantes de Múnich.
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Médiva, 9*(1), 16-24.
- Chaverra, B. E., Gaviria, D. F., y Valentín, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos, 35*, 422-427. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1-35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Cohen, N., y Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En N. Cohen y G. Gómez (Eds.), *Metodología de la investigación, ¿para qué?* (pp. 203-227). Editorial Teseo.
- Colina, F. (2023). Paradigmas de la investigación científica. *Fronteras en Ciencias Sociales y Humanidades, 2*(1), 25-34.
- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores, 9*(2), 61-76.
- Consejería de Educación. (2022). Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, 190*, 48558-48619.

- Damon, W., y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Dávila, A. (2022). El investigador y el paradigma de investigación. *Revista Investigación, Transcomplejidad y Ciencia*, 3(2), 44-59.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. En P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Elsevier.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Duran, D., Corcelles, M., y Flores, M. (2017). Enhancing Expectations of Cooperative Learning Use through Initial Teacher Training. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 278-300. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2504>
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Dyson, B., Colby, R., y Barrat, M. (2016). The co-construction of cooperative learning in physical education with elementary classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 370-380. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0119>
- Dyson, B., Howley, D., y Shen, Y. (2021). 'Being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to

- their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J. C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación* (pp. 21-45). Alianza.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Feria-Madueño, A., Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J., y Alcaraz-Rodríguez, V. (2017). Aprendizaje cooperativo y su percepción en futuros docentes de educación física. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 9(supl 1), 189-198.
- Fernández-Argüelles, D., y González-González de Mesa, C. (2018). Educación Física y Aprendizaje Cooperativo: una experiencia práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 43-64.
- Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-186). INDE.
- Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales autoconstruidos. En A. Méndez-Giménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Wanceulen.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 69-83). La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2017). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 57, 31-38.

- Fernández-Río, J. (2021). El aprendizaje cooperativo. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coords.), *Los modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49). Universidad de León.
- Fernández-Río, J., y Casey, A. (2020). Sport education as a cooperative learning endeavour. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi423.695>
- Fernández-Rivas, M., y Espada-Mateos, M. (2019). Attitude of physical education teachers toward cooperative learning depending on the ownership and teaching experience. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-13. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190409>
- Ferriz, A., García, S., y Arroyo, J. M. (2019). Metodología cooperativa disminuye las actitudes disruptivas en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Flores-Kanter, P. E., y Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215. <https://doi.org/10.16888/INTERD.2019.36.2.13>
- Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti* (2ªed.). SAGE.
- Fuentes, B. (2016). Parkour: un aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 54, 69-75.

- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editorial EAFIT.
- García, F. (2004). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- García-Merino, R., y Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Retos*, 43, 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Garvía, P. M., García, L. M., y Fernández-Río, J. (2022). *Aprendizaje cooperativo. Materiales curriculares para Educación Secundaria en Educación Física*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 67(242), 131-148.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gil, J. L., León, J. L., y Morales, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- González, C., y Fernández-Río, J. (2003). La enseñanza del deporte desde una metodología cooperativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 10, 93-100.
- González, C., y Monguillot, M. (2014). Cooperación y condición física: un tándem saludable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie641352>
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Fernández-Río, J., y Peiró-Velert, C. (2018). Hibridación de tres modelos pedagógicos: aprendizaje cooperativo, educación física relacionada con la salud y educación deportiva. Innovando en crossfit. En

- J. Fernández-Río, R. Sánchez y A. Méndez-Giménez (Coords.), *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 603-612). Universidad de Oviedo.
- Goudas, M., y Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Gozálvez, V., Traver, J. A., y García, R. (2011). El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre Educación*, 21, 181-197. <https://doi.org/10.15581/004.21.4430>
- Grenier, M., y Yeaton, P. (2019). Social Thinking Skills and Cooperative Learning for Students with Autism. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(3), 18-21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Gros, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 44-50.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. Jossey-Bass.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Guitert, M., y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), 10-31.

- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa* (2ªed.). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Herrán, I., Hortigüela-Alcalá, D., y Hernando, A. (2019). Bailes de salón. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 63, 65-67.
- Hernández, F. (1998). Conceptualización del proceso de investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández (Eds.), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 1-60). Mc Graw Hill.
- Hernández, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ªed.). Mc Graw Hill.
- Herrero, D., López-Pastor, V. M., y Manrique, J. C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Higuera, J. (2022). Paladós en educación física: una propuesta práctica de iniciación deportiva en la etapa de primaria hibridando el aprendizaje cooperativo y el modelo comprensivo. *Revista Pedagógica ADAL*, 24(41), 11-18.
- Hortal-Quesada, A., y Sanchis-Sanchis, R. (2022). El trastorno del espectro autista en la educación física en primaria: revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 150, 45-55. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/4\).150.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06)
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., y Baena-Extremera, A. (2020). “Cooperative Learning Does Not Work for Me”: Analysis of Its Implementation in Future Physical Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>
- Iglesias, J. C., González, L. F., y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. J. (1994). An Overview of Cooperative Learning. En J. Thousand, A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*. Brookes.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. J. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. J. (22 y 23 de septiembre de 2017). *Cooperative Learning*. [Ponencia Plenaria]. I Congreso Internacional Innovación Educación, Zaragoza, España.
- Johnson, D. W., Johnson, R. J., y Holubec, E. J. (1999a). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. J., y Holubec, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Juez, A., y de los Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para primaria. (Re) construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 6, 3-23.
- Kagan, S. (1990). The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Kagan, S., y Kagan, M. (1998). Staff development and the Structural Approach to Cooperative Learning. En C. M. Brody y N. Davidson (Eds.), *Professional Development for Cooperative Learning. Issues and Approaches* (pp. 103-122). State University of New York.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lafont, L., Rivière, C., Darnis, F., y Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23(3), 327-338. <https://doi.org/10.1177/1356336X15626639>
- Lamberto, M. (2018). Análisis de la cooperación entre escolares de primaria en experiencias de ataque. *Lecturas: Educación Física y Deporte*, 244(23), 27-40.

- Lamoneda, J., González-Víllora, S., y Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos*, 38, 754-760. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276>
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896. <https://doi.org/10.1086/218177>
- Loayza, E. F. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Educare et Comunicare*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social* (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S., y Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Marín, S., y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Junta de Extremadura
- Martínez, R. (2022). *El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y estrategias para su correcta aplicación*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/149615>
- Martínez, R., y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399-409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>

- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2015). *El aprendizaje cooperativo*. UOC.
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 177-186.
- Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 17-95). UOC.
- Mercier, R. (1993). Student-Centered Physical Education-Strategies for Teaching Social Skills. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 60-65. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609979>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504.
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montanero, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: Un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 357-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Omeñaca, R., y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física* (3ªed.). Paidotribo.

- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear* (4ª ed.). Paidotribo.
- Ortuondo, J. (2021). *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física*. [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco]. Universidad del País Vasco. <http://hdl.handle.net/10810/51059>
- Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. En *Univest 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*. Universidad de Girona.
- Paz, E. J. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45-51. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos* (5ªed.). La Muralla.
- Pérez, J. J. (2021). Crono-retos: resistencia cardiovascular y aprendizaje cooperativo en educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 12(70), 72-82.
- Pérez-Pueyo, A., y Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Pérez-Torrallba, A., Guijarro, E., Sierra-Ríos, J. V., y Evangelio, C. (2022). “El fútbol también puede ser inclusivo”: aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje de fútbol en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 11(16), 1-22. <https://doi.org/10.6018/sportk.475211>
- Prieto, J. A., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4942085>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Rada, D. M. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*, 7(1), 17-26.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Academia Española. (2022). *Definición de aprender*. Recuperado el 16 de Enero de 2023, de <https://dle.rae.es/aprender>
- Real Academia Española. (2022). *Definición de cooperar*. Recuperado el 18 de Enero de 2023, de <https://dle.rae.es/cooperar>
- Redon, S., y Angulo, J. F. (2017). El estudio de caso. En S. Redon y J. F. Angulo (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 67-82). Miño y Dávila.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rivera-Pérez, S., Fernández-Río, J., y Iglesias, D. (2021). Effects of an 8-week cooperative learning intervention on physical education students' task and self-approach goals, and emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rodríguez, J. A. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (pp. 97-158). UOC.

- Rojas, X., y Osorio, B. E. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-250. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para cooperar. En C. Mir (coord.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-50). Graó.
- Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S., y Ferriz-Valero, A. (2021). Vista de Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Transformar*, 2(4), 4-19.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2ªed.). SAGE.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Sanabria, F. (2010). Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. *Revista Historia de la Educación en Colombia*, 13(13), 47-76.
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.
- Sánchez, M., Fernández, M., y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 113-127. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., y Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport Education and Society*, 23(8), 812-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1487836>

- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., y Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de Educación Física sobre el Aprendizaje Cooperativo y su relación con la Inteligencia Emocional. *Retos*, 41, 735-745. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Scagnoli, N. I. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47.
- Schulze, C. (2022). Cooperative learning in physical education increases self-esteem in fourth graders. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 8(3), 20-30. <http://dx.doi.org/10.46827/ejpe.v8i3.4272>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6ªed.). Ediciones Morata.
- Tracy, S. (2021). Calidad educativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.12937>
- Traver, J. A. (2003). El aprendizaje cooperativo en contextos de diversidad intercultural. En A. Sales (Ed.), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola* (pp. 61-73). UJI Colecció Educació.
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini y I. Cortazo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Editorial de la Universidad de la Plata.

- Valls, A., Chiva, O., y Capella, C. (2017). Aprendizaje comprensivo-cooperativo del balonmano en educación física: efecto sobre el clima motivacional. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(1), 53-66.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vasilachis, I. (2012). De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. En N. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp.11-26). Gedisa.
- Velázquez, C. (2005). El puzzle de dobles parejas: una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 28-31.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en educación física: qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz (Nueva época)*, 2, 3-13.
- Velázquez, C. (2012a). Relevos de marcador colectivo o tres vidas. Una estructura de aprendizaje cooperativo para las clases de Educación Física. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 7, 56-64.
- Velázquez, C. (2012b). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.04>
- Velázquez, C. (2013a). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Velázquez, C. (2013b). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 11-36.

- Velázquez, C. (2014a). Aprendizaje cooperativo: aproximación teórica-práctica aplicada a la Educación Física. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 5(29), 19-31.
- Velázquez, C. (2014b). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo. Relato de una experiencia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 45, 1-10.
- Velázquez, C. (2015a). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533>
- Velázquez, C. (2015b). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 25-31.
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción Motriz*, 20(1), 7-16.
- Velázquez, C., Fraile, A., y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239-259. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518>
- Yoder, L. J. (1993). Cooperative Learning and Dance Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 47-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609977>

9. ANEXOS

Anexo 1. Guion de la entrevista semiestructurada

1. ¿Qué formación tiene acerca del aprendizaje cooperativo? ¿Considera que es suficiente para poder aplicarlo con éxito en el contexto de la Educación Física?
2. ¿Cómo definiría el aprendizaje cooperativo? ¿Conoce algún referente de este modelo pedagógico?
3. ¿Qué componentes son esenciales y debe tener todo planteamiento para que sea considerado aprendizaje cooperativo?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo?
5. ¿Qué técnicas de aprendizaje cooperativo aplicadas a la Educación Física conoce y cuál considera que podría tener más efectividad?
6. ¿Cómo cree que deben formarse los grupos a la hora de implementar el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo?
7. ¿Cuál cree que es el número adecuado de componentes que debe tener los grupos? ¿Por qué?
8. ¿Considera adecuado el uso de materiales didácticos (Fichas de explicación, hojas de seguimiento, fichas autoevaluación) cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Por qué?
9. ¿Qué papel debe adoptar el docente durante las clases de Educación Física cuando se implementa el aprendizaje cooperativo? ¿Y el alumnado?
10. ¿Para la enseñanza de qué contenidos considera que podría ser o es más idóneo utilizar el aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Por qué?
11. ¿Con qué contenidos considera que podría ser o es más complicado o podría tener/tiene más dificultades la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Por qué?
12. ¿Cómo debe llevarse a cabo la evaluación cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en Educación Física?
13. ¿Qué instrumentos cree que podrían ser o son los más adecuados para llevar a cabo la evaluación?
14. ¿Qué ventajas o beneficios considera que tiene utilizar el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo en Educación Física?
15. ¿Qué dificultades o desventajas considera que tiene utilizar el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo en Educación Física?

Anexo 2. Enlace con las grabaciones de las entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/1L7-oK8y-brKbS92epasEeI4jM8rBOuPD?usp=drive_link

Anexo 3. Ejemplo de una entrevista transcrita

Hoy 22 de febrero de 2023 voy a entrevistar a DE2, profesor de Educación Física en el Colegio XXXX. En primer lugar, muchas gracias por colaborar en el TFM. Como has visto en el consentimiento, está relacionado con el aprendizaje cooperativo en Educación Física, así que las preguntas irán relacionadas sobre ello. La primera pregunta que quería realizarte es la formación que tienes acerca del aprendizaje cooperativo y si consideras que es suficiente para aplicarlo con éxito en Educación Física.

Sí, mira, en el año 2000 empecé a funcionar con el aprendizaje cooperativo. Yo siempre había echado algo en falta, pero no había encontrado qué, entonces en el año 2000 me encontré con Carlos, que habíamos estudiado juntos, y me dijo, pues vente al colectivo y tal con nosotros, y me uní al Colectivo de Educación Física para la Paz, La Peonza. Y bueno, a partir de ahí empecé a formarme en aprendizaje cooperativo. Primero, en juegos cooperativos, empezamos un poquito por los juegos y demás y luego ya juegos no competitivos, juegos cooperativos y tal, y luego ya si aprendizaje cooperativo, de manera autodidacta, con libros, artículos y demás. Creo que sí que es suficiente para aplicarlo con éxito en mis clases.

¿Y cómo podrías definir el aprendizaje cooperativo?

Para mí el aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza, en el cual los niños aprenden mediante el trabajo en grupo, pero interactuando unos con otros y el beneficio de uno beneficia a los demás y el perjuicio de uno, perjudica a los demás. Así grosso modo.

¿Y algún referente sobre este modelo pedagógico conoces?

¿Algún referente?

Sí

Bueno conozco a Carlos Velázquez. Me parece que es un gran referente de aprendizaje cooperativo en España y fuera de España, también en México y en otros países de Latinoamérica. A Ovejero, a Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, a Rodríguez Jiménez, a Javier Fernández-Río. Otro de la Universidad de Oviedo, Antonio Méndez, que funciona con aprendizaje cooperativo y aprendizaje por otro tipo de modelos.

¿Y qué componentes consideras que son esenciales y que tiene que tener todo planteamiento para que sea aprendizaje cooperativo?

Pues tiene que tener que tener primero una interacción que sea positiva, es decir, que los niños y las niñas cuando actúan en grupo, entre ellos no es que se lleven bien, pero sí que haya una interacción positiva, es decir, que funcionen “en teoría” bien, que tengan lo primero eso. Lo segundo que tengan unas habilidades sociales ya adquiridas, o si no que las vayan adquiriendo con el aprendizaje cooperativo, para que puedan tener esa interdependencia positiva. Que el planteamiento que se haga en el aula o de la sesión o de la actividad que hagas sea un planteamiento cooperativo, es decir, que tenga ese tipo de aprendizaje, bien con unos modelos o con otros, o con unas técnicas o con otras. Y que tenga luego al final digamos un diálogo entre ellos, para que pueda saber si han logrado el objetivo que se han propuesto o no han logrado el objetivo que se han propuesto, o que le ha propuesto el profesor.

¿Y entre juego cooperativo y aprendizaje cooperativo qué diferencias podrías establecer?

Hombre la diferencia es que el juego digamos que no tiene por qué aprender nada, siempre se aprende algo de todo ¿no?, pero bueno, el juego es más bien algo lúdico, algo que para mí sería previo al aprendizaje cooperativo, para que los niños puedan irse dando cuenta de que los juegos no competitivos y cooperativos, también son divertidos, que no solo la competición, que está muy metido en los niños y niñas, resulta divertido. Y el aprendizaje cooperativo tiene un objetivo claro a conseguir, tienes que aprender algo en concreto.

Bueno, antes has mencionado técnicas, ¿qué técnicas de aprendizaje cooperativo aplicado a la Educación Física conoces y cuál crees que puede tener más efectividad?

Te voy a decir las que utilizo yo. Yo utilizo Yo Hago-Nosotros Hacemos de Carlos Velázquez, utilizo también el Puzzle de Aronson, que también lo conocerás, y utilizo el aprendizaje por parejas o tutorializante. Por ejemplo, ahora que estoy con malabares, uno es malabarista y el otro es entrenador. Entonces con la fichita, el entrenador sabe que tiene que corregir en cada momento, cuando le ve y demás. Básicamente esos tres.

Y bueno, también has hablado ahora de fichas. ¿Consideras adecuado utilizar materiales didácticos (fichas, hojas de seguimiento) cuando se utiliza esta metodología?

Yo creo que sí, que es importante que el alumnado tenga la base para poder funcionar, o sea que no todo es a base de la explicación del profesor, sino que además de la explicación, tienen la fichita donde puedan ir a consultar siempre y en todo momento cuando quieran. Entonces a partir de las fichas, aparte de que con la LOMLOE y con otras leyes anteriores, la competencia lectora y la competencia lingüística también la aplicados ahí.

Vale, ¿y cómo crees que deben formarse los grupos a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo?

Yo siempre les hago heterogéneos. Que los grupos sean lo más diversificados posibles, aunque se quejen. Les digo: vais a hacer los grupos vosotros, “bien, bien”, pero con las condiciones que yo ponga porque bueno, siempre les gusta estar con sus amigos y amigas. Sobre todo, en las edades que yo doy, que es 5º y 6º de Primaria, los niños con los niños y las niñas con las niñas, les gusta estar separados porque empiezan a verse un poco diferentes y tal. Pero yo les digo que los grupos tienen que ser mixtos para empezar. Luego siempre tiene que haber alguno que sea el que lidere o que sea más o menos el más espabilado, y un poco de todo.

¿Y respecto a un número adecuado de componentes?

Depende de la actividad. O sea hay actividades que hago con todo el grupo. Cuando he hecho la unidad didáctica, he hecho desafíos cooperativos por grupos de seis-siete personas, y desafíos cooperativos de toda la clase. Dependiendo de cómo se plantee puedes hacer un desafío para dos personas. Entonces de dos a todo el aula.

Vale, ¿y el papel que debe tener el docente durante las clases de Educación Física cómo debe ser?

Yo creo que tiene que ser de apoyo a lo que están haciendo. O sea, no decirles cómo se hace, sino darles pautas, a lo mejor cuando ves a un grupo atascado decirles oye que os parece si miráis por aquí o mirar por allá, no sé o sea investigad esto o habladlo, porque es que hay veces que ni lo han hablado y te dicen “es que no lo entendemos”, y es que no lo han hablado. Entonces bueno, darles un poco de ánimo.

O sea, como una guía.

Sí, sería un guía, digamos, pero no directo, o sea no es un guía directo de decir esto es lo que tenéis que hacer, sino en plan apoyo.

¿Y el papel del alumnado cuando se implementa el aprendizaje cooperativo? ¿Qué papel deben adoptar?

¿Deben adoptar? Sería genial si deben adoptar lo que yo les pido.

O crees que deberían adoptar.

Deben adoptar que todos tengan la responsabilidad individual adquirida, que todos tengan las habilidades sociales suficientes para participar en grupo, para si hay algún conflicto solucionarlo ellos solos. Entonces bueno, eso lo vamos aprendiendo poco a poco, aunque hay niños que no. Eso es lo que debería tener, otra cosa es cómo se presenta cuando lo planteamos. Cuando lo planteamos hay veces que tienes que ir para atrás, es decir, bueno vamos al juego cooperativo cuando empezamos a implementar el aprendizaje cooperativo, porque si empiezas desde el final a lo mejor se hace tan arduo que te frustras, que dice el profesor esto no sale, esto no vale, no funciona. Claro no funciona porque los niños no saben trabajar en grupo a lo mejor, no saben trabajar de forma cooperativa.

¿Y para la enseñanza de qué contenidos considera que puede ser más idóneo utilizar esta metodología en Educación Física y por qué?

¿Enseñanza en asignaturas te refieres?

En Educación Física. Para la enseñanza de que contenidos en Educación Física.

Yo para todos. Lo aplico normalmente para todos. Básicamente, sí. Empiezo por juegos no competitivos al principio, en septiembre, para la evaluación inicial y demás, y luego ya empiezo a hacer actividades diferentes pero todas enfocadas desde un aprendizaje cooperativo.

Entonces esta pregunta... ¿con qué contenidos consideras que es más complicado o puede tener más dificultades utilizar el aprendizaje cooperativo en Educación Física?

Yo no creo que sean los contenidos los que hacen complicado el aprendizaje cooperativo, si no el grupo clase. O sea hay veces que hay grupos que te funcionan perfectamente cuando les planteas una actividad cooperativa de aprendizaje, y el grupo paralelo, del otro sexto o del otro quinto, pues no funciona igual. Entonces ¿por qué? Pues por lo que sea. Por el bagaje que tienen anterior, porque hay muchas más personas que son competitivas, porque hay un líder que a lo mejor dice que eso no le gusta y el resto dice que no, entonces

para mí depende más del grupo, no de los contenidos. Sobre todo los contenidos pueden aplicarse al aprendizaje cooperativo.

Y respecto a la evaluación, ¿cómo consideras que debe realizarse cuando utilizamos esta metodología en Educación Física?

La evaluación la hago una autoevaluación, coevaluación y evaluación del profesor y luego, además, tengo una entrevista con ellos individual de unos minutos solo, no me da tiempo para más, para pactar la nota con lo que han hecho ellos y con lo que pienso yo que han hecho, entonces bueno lo que piensan ellos y lo que pienso yo, y la pactamos en esa entrevista.

¿Y los instrumentos que utilizas para esta evaluación?

Los instrumentos son fichas, normalmente. La rúbrica famosa, las fichas que les doy a los niños para funcionar, o sea la ficha de autoevaluación, la ficha de coevaluación como tienen que evaluar a todos los de su grupo, y luego observación directa y, a veces, la habilidad que tienen con las cosas que han conseguido.

Y ya para finalizar, ¿qué ventajas o beneficios considera que tiene el aprendizaje cooperativo en Educación Física?

Para mí, muchos beneficios y ventajas. Cuando yo trabajaba sin aprendizaje cooperativo, o sea cuando trabajaba básicamente los deportes, hacía un abanico grande de deportes e iba cambiando de deporte, veo que era diferente cuando hacía eso que ahora cuando hago el aprendizaje cooperativo porque el alumnado yo creo que se beneficia mucho más, sobre todo los que en Educación Física antes en los deportes se quedaban más rezagados, que decían “no, esto a mí no me va...”, aunque les “obligabas” a hacerlo porque esto es así, estás en el colegio y es obligatorio. Y ahora se motivan más, están más motivados por el trabajar en grupo, siempre depende de cómo lo planteo, cuando está bien planteado se motivan mucho por trabajar en grupo, por conseguir las cosas, siempre están venga lo conseguimos, no sé qué. Y hago abrazo colectivo y cosas de esas. Entonces sí, yo creo que es muy beneficioso para el alumnado.

Vale, y ya la última, ¿qué dificultades o desventajas crees que tiene utilizar el aprendizaje formativo en Educación Física?

¿Ventajas y desventajas?

Sí, ahora son las desventajas.

Ah, ¿qué desventajas tiene?

Sí, ¿cuáles consideras?

Vamos a ver, desventajas...veo pocas. No sé qué desventajas decirte. Es que he visto cómo he evolucionado yo como profesor y cómo evolucionan los alumnos cuando utilizo el aprendizaje cooperativo y veo pocas desventajas. No sé qué decirte. Porque incluso las personas competitivas cuando hacen este tipo de trabajo tienen su protagonismo porque ven que consiguen su objetivo, que ayudan a los demás a conseguirlo, entonces como que se sienten más importantes. Creo que desventajas no veo, no las había pensado las desventajas pero bueno. No sé.

Bueno, si tuviera desventajas a lo mejor no lo utilizabas.

No hombre sí, desventajas podrá haber, y si me paro a pensar a pensar pues a lo mejor hay alguna desventaja, pero ahora mismo no las veo. No te sé decir.

Vale bueno, no pasa nada. Muchas gracias por colaborar.

Nada. Gracias a ti, que te salga todo muy bien.

** En este anexo se presenta una de las diez entrevistas transcritas realizadas a los docentes participantes en la investigación. Si desea consultar el resto de las transcripciones, acceda a ellas a través del siguiente enlace.

https://drive.google.com/drive/folders/1L7-oK8y-brKbS92epasEeI4jM8rBOuPD?usp=drive_link

Anexo 4. Preguntas del cuestionario y enlace al mismo

- ¿Cómo definiría el aprendizaje cooperativo?
- La mayoría de los referentes en aprendizaje cooperativo coinciden en indicar que son cinco sus componentes esenciales. ¿Sabe cuáles son y podría indicar los que conozca?
- Puzle de Aronson, Marcador Colectivo, 3 vidas o Yo Hago-Nosotros Hacemos son algunas de las técnicas de aprendizaje cooperativo que pueden aplicarse a la Educación Física. ¿Conoce alguna de estas técnicas u otras diferentes? ¿Cuáles?
- ¿Considera que existen diferencias entre el juego cooperativo y el aprendizaje cooperativo? En caso afirmativo, indique dichas diferencias
- ¿Qué implicaciones tiene para el docente utilizar este modelo pedagógico en Educación Física?
- ¿Considera positivo para el alumnado la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Por qué?
- ¿Cree que es adecuado que el alumnado participe en la evaluación cuando se utiliza el aprendizaje cooperativo en Educación Física? ¿Por qué?
- ¿Con qué contenidos cree que es más sencillo aplicar este modelo pedagógico en Educación Física? ¿Por qué?
- Además de beneficios a nivel social, ¿considera que el aprendizaje cooperativo tiene otros beneficios? ¿Cuáles?
- ¿Qué dificultades cree que tiene la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física?

<https://forms.gle/nu1wn6GPVcVnJ3PU6>

Anexo 5. Consentimiento informado y acuerdo de colaboración

ACUERDO DE COLABORACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO FINAL DE MÁSTER DE INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN



Universidad de Valladolid

Enrique Mangas Merino
Universidad de Valladolid

Estimado/a docente:

En este curso 2022/2023 estoy realizando el Máster de **Investigación Aplicado a la Educación** en la Universidad de Valladolid y estoy llevando a cabo un trabajo de investigación relativo a “la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física”, el cual se orienta a:

- Conocer las percepciones que tienen sobre este modelo pedagógico docentes de Educación Física en formación y docentes con experiencia.
- Comparar las percepciones que tienen sobre el aprendizaje cooperativo ambos grupos de docentes.
- Contrastar las diferencias y similitudes entre las opiniones de ambos tipos de docentes y establecer conclusiones.

Por ello, necesito su colaboración en esta investigación, lo que implicaría:

- Realizar una entrevista, de forma presencial, sobre aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo.
- Participar en un grupo focal con otros maestros/as implicados en la investigación.

Asimismo, como participante en este estudio, tiene derecho a:

- Expresar sus ideas con total y absoluta libertad.
- Comprobar la veracidad de la transcripción de la entrevista.
- Retirarse de la investigación, en el momento que desee, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación.

Como investigador, asumo los siguientes compromisos con ustedes:

- Adoptar las medidas oportunas para preservar la confidencialidad en todo momento.
- Corroborar la veracidad de las ideas contenidas en las transcripciones de las entrevistas.
- Transmitir las diferentes conclusiones extraídas de la investigación.

ACUERDO DE COLABORACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Don [REDACTED], como maestro especialista de Educación Física en el CEIP [REDACTED], acepta colaborar en el trabajo de investigación de D. Enrique Mangas Merino, con DNI [REDACTED], acerca de “la percepción docente sobre el aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física” en las condiciones descritas anteriormente y comprometiéndose a cumplir con lo establecido en el presente acuerdo.

En Valladolid, a 25 de Enero de 2023

Fdo.: Maestro/a colaborador/a

Fdo.: Enrique Mangas Merino

Los resultados que se extraigan de esta investigación serán única y exclusivamente utilizados con fines educativos. En todo momento se mantendrá la confidencialidad de todos los participantes en este proceso. En ningún momento se hará pública ninguna información en la que se pueda reconocer a los participantes. Tendrá la oportunidad de revisar y aprobar cualquier información que se publique sobre su persona.

Garantizamos en todo momento la confidencialidad de la información recogida y los datos extraídos. Única y exclusivamente se utilizarán para fines de la investigación así como para futuras investigaciones relacionadas con la temática. La participación en la investigación es totalmente voluntaria y, por tanto, en cualquier momento que lo desee puede abandonar este acuerdo de colaboración.

¡Muchas gracias por su colaboración!