

ARTÍCULO ORIGINAL

**Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. Un análisis cualitativo**  
*Benefits of cooperative learning in physical education in the primary education stage. A qualitative analysis*

ANDREA RUÍZ-MIRA<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-9269-2539>

JORGE GIMÉNEZ-MESEGUER<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9305-0856>

SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3209-3937>

ALBERTO FERRIZ-VALERO<sup>4</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-8206-4152>

<sup>1,2,3,4</sup> Universidad de Alicante, España

Correspondencia: [salvador.garcia@ua.es](mailto:salvador.garcia@ua.es)

Recibido 27/09/2021 • Revisado: 03/11/2021 • Aceptado 26/11/2021

**RESUMEN**

En los últimos años está aumentando la utilización de metodologías más socializadoras y que promueven la interacción interpersonal entre el alumnado en las clases de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Una de estas metodologías es el Aprendizaje Cooperativo. A pesar de que se han realizado numerosos estudios con esta metodología son pocos los que se han realizado empleando una metodología cualitativa. El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de una UD de 5 sesiones guiada por una metodología basada en el Aprendizaje Cooperativo. Para ello, se empleó una metodología cualitativa y participaron 16 alumnos/as, que fueron entrevistados al finalizar la UD. Los resultados mostraron una gran aceptación de esta metodología por parte del alumnado, una mejora en las relaciones sociales y el desarrollo de emociones positivas a lo largo de las sesiones. Los resultados sugieren la utilización de esta metodología en EF en la etapa de Educación Primaria como medio de provocar la interacción interpersonal, favorecer las relaciones sociales y el desarrollo de emociones positivas durante las clases de EF.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje cooperativo; Educación física; Educación primaria.

### ABSTRACT

In recent years, the use of more socializing methodologies that promote interpersonal interaction among students in Physical Education classes in the Primary Education stage is increasing. One of these methodologies is Cooperative Learning. Despite the fact that numerous studies have been carried out with this methodology, few have been carried out using a qualitative methodology. The objective of this study was to analyze the effects of a 5-session DU guided by a methodology based on Cooperative Learning. For this, a qualitative methodology was used and 16 students participated, who were interviewed at the end of the DU. The results showed a great acceptance of this methodology by the students, an improvement in social relationships and the development of positive emotions throughout the sessions. The results suggest the use of this methodology in PE in the Primary Education stage as a means of provoking interpersonal interaction, favoring social relationships and the development of positive emotions during PE classes.

**KEYWORDS:** Cooperative learning; Physical education; Primary education.

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años se está experimentando una evolución en la metodología utilizada en los centros educativos y, observando que, poco a poco, las metodologías activas, socializadoras y/o colaborativas van adquiriendo más protagonismo, especialmente en Educación Física (Párraga et al., 2021). Una de estas metodologías que cada vez está siendo más utilizada es el Aprendizaje Cooperativo (AC).

El AC, según Johnson et al. (1999, p. 5), es “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. El alumnado trabaja cooperando unos con otros compartiendo las tareas necesarias para lograr un fin común. Gracias a esta nueva metodología se crea una situación de aprendizaje en la que los objetivos de los participantes se hallan estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen alcanzar los suyos (Johnson y Johnson, 1986, citado por López y Acuña, 2011, p. 31). Trabajar en conjunto para conseguir una meta común tiene como consecuencia la valoración positiva del trabajo personal y la motivación para aprender (Dansereau, 1985).

Pero ¿cuáles son las principales bases del AC? Johnson et al. (1999) explican que el AC debe contener cinco elementos esenciales:

En primer lugar, la *interdependencia positiva*, en la que los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no solo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Se necesitan unos a otros para conseguir los objetivos propuestos. En segundo lugar, la *responsabilidad individual y grupal*, donde cada miembro del grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. En tercer lugar, la *interacción cara a cara*, donde los miembros del grupo deben estar en contacto directo

unos con otros durante la realización de la tarea. En cuarto lugar, las *habilidades del grupo* y las *relaciones interpersonales*, puesto que los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. Y en último lugar, la *evaluación grupal*, ya que es importante que los miembros del grupo hagan una reflexión sobre el trabajo que están realizando, para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

El AC es una metodología que puede aportar beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje a diferentes niveles. García et al. (2012) exponen que el AC puede influir tanto en aspectos de la conducta social y motivacional como en el rendimiento académico. Por un lado, la cooperación tiene efectos consistentes y positivos sobre las relaciones sociales, ya que a través de ellas se desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros/as de clase, las habilidades sociales, la cooperación con los compañeros/as de clase y la motivación escolar. Por otro lado, estos métodos también hacen que mejoren ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como el rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos (García et al., 2012).

Entre esos beneficios también es importante destacar que el AC parece efectivo para trabajar las competencias clave en el aula, elemento curricular clave en el sistema educativo español (O. ECD/65/2015). Según Gil et al. (2007), para poder desarrollar estas competencias, es necesario utilizar metodologías en las que se produzca interacción entre los participantes y en las que el alumnado perciba responsabilidad y autonomía en las actividades. Por este motivo, el AC puede ser una solución coherente y acorde a esta línea, porque fomenta la participación activa de los estudiantes, interacción y la percepción de responsabilidad, tanto individual como colectiva (Johnson et al., 1999).

En cuanto a las ventajas que tiene el AC en el ámbito de la Educación Física (EF), Casey y Goodyear (2015), citados por Fernández-Río (2016), señalan que el AC es un planteamiento didáctico que permite desarrollar cuatro tipos de resultados de aprendizaje: físico, cognitivo, social y afectivo. Fernández-Río (2003b), muestra que cuando se usa a lo largo de todo un curso escolar, el AC logra mejoras en cualidades del ámbito afectivo, como el autoconcepto general, la apariencia física, la percepción de habilidad física y la honestidad. Además, existen investigaciones que aseguran que a través de la enseñanza cooperativa se produce un incremento de las conductas prosociales en los alumnos (Orlick, 1990; Graham, 1992; Mosston, 1993 y Polvi y Telama, 2000). Velázquez (2012b), también menciona que hay estudios basados en el trabajo a partir del AC en EF que demuestran su eficacia para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, mejorar las competencias sociales y las relaciones interpersonales del alumnado, incrementar los niveles de condición física, motivar hacia la actividad motriz, mejorar el comportamiento en las clases y promover el aprendizaje motor.

A pesar de que se identifican estudios que abordan el efecto del AC en las clases de EF, son escasos los estudios que analicen los beneficios del AC en EF en la etapa de Primaria utilizando metodologías cualitativas. Valorar de forma cuantitativa la repercusión de un método de enseñanza sobre aspectos como las relaciones sociales o las emociones puede resultar complejo. En este sentido, los métodos cualitativos podrían ofrecer una visión más profunda y completa de los resultados de una intervención. Para Araneda (2006), la investigación cualitativa es más eficaz que la cuantitativa para comprender los fenómenos humanos y sociales, y puede ser una excelente metodología para analizar aspectos de la conducta humana. Por ello, la metodología cualitativa puede ser una buena herramienta para estudiar los efectos que puede tener el AC en niños en la etapa de Educación Primaria, especialmente si se trata de buscar beneficios relacionados con conductas, actitudes, valores, sentimientos o emociones.

Por todo ello, resulta interesante valorar los efectos del AC sobre un grupo de alumnos de primaria, dando voz al alumnado para que, siguiendo una metodología cualitativa, expliquen sus percepciones, emociones y opiniones sobre la aplicación de este modelo de enseñanza en las clases de EF. Así, el objetivo de esta investigación fue, a través de una metodología cualitativa, comprobar las repercusiones didácticas, emocionales, sociales y comportamentales de una unidad didáctica (UD) que sigue la idea del AC como metodología principal, sobre un grupo de alumnos/as de Primaria en las clases de EF.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los participantes fueron 16 alumnos/as (8 niñas) de quinto curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 10 y 11 años.

A causa de la nueva situación actual provocada por la Covid-19, esta clase pasó a convertirse en un grupo burbuja, es decir, un grupo que, incluyendo al tutor, puede relacionarse entre sí y tiene que estar dentro de un mismo espacio, evitando así el contacto con otras personas.

Se trata de un grupo heterogéneo, donde entre el alumnado se encontraban tres alumnos extranjeros; dos alumnos de nacionalidad británica y un alumno de origen marroquí. Además, había cuatro alumnos con problemas leves de conducta en el aula.

El grupo, en general, no tenía casi experiencia previa con el baloncesto (contenido principal de la UD), ya que no lo habían trabajado en EF en cursos anteriores, aunque sí conocían las reglas fundamentales del deporte. El grupo no estaba acostumbrado a trabajar de forma cooperativa.

## INTERVENCIÓN

Se diseñó una UD basada en retos cooperativos, siguiendo la idea del AC, cuyo contenido principal era el baloncesto.

El centro educativo y las familias del alumnado firmaron un consentimiento informado donde se garantizaba la participación de forma voluntaria y el carácter anónimo de los datos de los niños/as. Desde un principio se les informó sobre el objetivo que iba a tener la investigación y cuál iba a ser su finalidad. Además, se dejó claro, que la no participación no tendría efectos negativos sobre la nota de los alumnos/as.

La UD se diseñó para llevarla a cabo durante cinco sesiones. Se planificaron para que tuvieran una duración de 50 minutos. Los primeros 10 minutos se llevaba a cabo el calentamiento, después se utilizaban 30 minutos para la parte principal y los últimos 10 minutos para la vuelta a la calma, la recogida de material y la higiene personal.

Las sesiones se diseñaron a partir de la estrategia metodológica llamada “cajas de aprendizaje”, siguiendo la propuesta publicada en Fernández-Río et al. (2018), pero adaptándola al contexto del centro de trabajo y el alumnado. Se planificaron tres cajas diferentes: en la caja de aprendizaje n.º1 se trabajó el pase; en la n.º2, el tiro a canasta; y en la n.º3, el bote. Tenían que lograr un total de tres insignias, para poder optar al carnet de equipo llamado *Atletas de primera*. El alumnado debía ir por equipos superando cada una de las actividades propuestas en cada caja, y una vez completadas, se les proponía un desafío final que les daría el acceso al lugar donde se encontraba la caja con la insignia.

Para ello, se dividió al alumnado en tres equipos diferentes: 2 equipos de 6 personas y 1 equipo de 5 personas. Estos equipos se mantuvieron durante toda la intervención, por lo que tuvieron que participar juntos de forma cooperativa para conseguir todos los objetivos.

Se estableció un orden aleatorio para desarrollar cada una de las cajas. Un equipo empezó por la primera, otro por la segunda y otro por la tercera. Las cajas iban rotando, por lo que siempre eran diferentes y nunca coincidían.

Casi todas las actividades tenían un tiempo límite de 5 minutos para poder superarlas, pero podía darse el caso de que las completaran antes del tiempo establecido. Por este motivo, previniendo esta situación, se planificaron tres actividades *extra* por si fuese necesario, para completar el tiempo restante de la sesión. Se les dijo que en caso de acabar las cajas antes de tiempo, si lograban realizar estas tres actividades *extra*, podrían optar al carnet Atletas de primera Pro.

## ANÁLISIS CUALITATIVO

Al finalizar la UD se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas, una a cada alumno/a del grupo. Para el proceso de análisis cualitativo se siguieron las pautas establecidas en Hsieh y Shannon (2005), tal y como se detalla a continuación.

En primer lugar, se prepararon una serie de preguntas comunes para realizar a los participantes y así obtener información sobre aspectos relacionados con la interacción social y las emociones vividas durante la intervención.

Se tuvo en cuenta que al inicio de cada entrevista se harían algunas de esas preguntas específicas, pero si se daba el caso de que algún participante contaba algo que no estaba planteado, se podría ir formulando otro tipo de preguntas con la finalidad de abstraer información que podría ser interesante para el trabajo. Por este motivo, la entrevista sería abierta y flexible.

En cuanto a la estructura de la entrevista, se dividió en cuatro partes. En la primera se formulaban preguntas generales sobre las sesiones y la UD; en la segunda parte sobre las relaciones sociales; en la tercera, sobre las emociones que habían llegado a sentir y para finalizar, una pregunta final a modo de conclusión. En total, se realizó al alumnado, 11-12 preguntas fijas, con algunas variantes en el proceso, en función de las respuestas del alumno/a.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante tres sesiones, justo después de finalizar la UD. Mientras el grupo estaba en la clase de EF con el profesor, se fue llamando en orden de lista al alumnado, de uno/a en uno/a. Cada entrevista tuvo una duración de 6-7 minutos y se realizó en un aula tranquila y silenciosa. Para registrar toda la información, se grabaron las entrevistas con un dispositivo auditivo.

Una vez acabadas las entrevistas, se procedió a transcribir toda la información a un procesador de texto y se leyó todo detenidamente, buscando cuáles eran los resultados más relevantes. Seguidamente, se organizó toda la información en diferentes categorías y se procedió a redactarla.

## RESULTADOS

A la luz de la información obtenida en las entrevistas se puede ver que al alumnado le gustó las sesiones que se llevaron a cabo en el aula. Adicionalmente, se detectó información de interés pedagógico, que ha sido clasificada en diferentes categorías de resultados que se exponen a continuación.

### ***Componente lúdico de las actividades realizadas***

La UD pareció aportar un componente lúdico que hizo que los alumnos disfrutaran con las sesiones. Explican que les gustó mucho el hecho de tener que ir superando pruebas, y algunos/as añadieron que fue algo diferente a lo que están acostumbrados a hacer en EF.

- *“Sí, me ha gustado mucho porque es muy divertido, a la vez trabajamos en equipo, jugamos y hacemos deporte.”* (Participante 10)

Además de la novedad de la metodología, la importancia de la cooperación para superar obstáculos y actividades con especial dificultad pudo ser relevante para generar, no solo sentimiento de pertenencia al grupo o mejoras e interacción social, sino disfrute con la actividad:

- *“Si lo hacíamos en grupo era más fácil y más cómodo, y si no se hace en grupo pues es más difícil. Es más fácil cuando lo hacemos en grupo porque todo el mundo colabora.”* (Participante 6)

El hecho de trabajar en grupo y provocar la interacción social continua también derivó en algunos conflictos leves durante las sesiones.

#### **Problemas y conflictos en el grupo**

Algunos alumnos/as manifestaron haber tenido problemas y conflictos puntuales entre los integrantes del equipo durante la consecución de las actividades. Algunos de los motivos fueron porque había compañeros que molestaban, no participaban como debían, o se comportaban de manera inadecuada.

- *“Pienso que X pasaba un poco del juego y no ha trabajado junto al grupo. Posiblemente porque él solamente mira por él mismo como si fuera que quiere hacerlo todo él solo. Ha trabajado poco en equipo.”* (Participante 5)

Sin embargo, estos conflictos no eran graves y fueron resolviéndose con el transcurso de la UD, como se precisa a continuación.

#### **Resolución de los conflictos surgidos**

Explicaron que, a pesar de todo, durante el transcurso de las sesiones todos se sintieron más a gusto con su equipo, ya que fueron mejorando sus habilidades comunicativas y aprendieron a solucionar y a afrontar cada una de las adversidades con las que se encontraban.

- *“Me he sentido a gusto y bien, aunque ha habido un poco de pique con algunos compañeros. Pero al final se solucionó y supimos salir adelante. Lo conseguimos porque les dijimos que se pidieran perdón y reflexionamos un poco sobre ello.”* (Participante 11)

Además, los participantes que confesaron no haber colaborado mucho al principio, explicaron que gracias a esta actividad comprendieron lo que significaba trabajar en equipo.

- *“Esto me ha hecho darme cuenta de que hay que trabajar en equipo y no ir a tu bola. Trabajar en equipo significa trabajar en grupo, si uno es peor pues hay que respetarle igual que si uno es mejor.”* (Participante 12)

Al preguntar al alumnado por los motivos de estos conflictos, prácticamente todos los entrevistados coincidían en señalar que era debido a la falta de costumbre de trabajar en equipo.

- *“Si hiciéramos más trabajo en equipo al final la gente aprendería a trabajar mejor en grupo.”* (Participante 5)

A pesar de estos conflictos puntuales en los que algunos/as alumnos/as señalan la falta de compañerismo en algunas actividades, la tónica general de la intervención fue de compañerismo, predisposición al trabajo en equipo, interacción social y puesta en práctica de habilidades interpersonales.

### **Mejora de las relaciones sociales y percepción de integración en el grupo**

Se ha podido observar que el alumnado ha sentido más cercanía con los compañeros/as y reconocen llevarse un poco mejor después de las cinco sesiones, porque el haber trabajado en equipo ha hecho que pasen más tiempo juntos, hablen y se conozcan más. Incluso declaran haber trasladado estos valores de grupo a su vida diaria. Además, prácticamente todo el alumnado expresó haberse sentido integrado dentro de su equipo, manifiestan que se han apoyado y se han animado mucho entre todos los compañeros y eso ha hecho que hayan tenido buenas sensaciones y que se hayan dado cuenta de que todos podían con todo.

- *“Me he sentido apoyado por mi grupo. Unos a otros nos hemos ido apoyando, y hemos comprendido que con el apoyo y el trabajo en equipo se pueden llegar a lograr cosas que nosotros no podemos llegar a pensar que podemos conseguir.”* (Participante 2)
- *“Sí, la verdad es que sí que nos llevamos mejor, porque antes había un poco más de conflicto con la clase porque no sabíamos cómo jugar en equipo. Cuando acabamos de jugar contigo, ahora ya siempre encontramos solución al problema todos juntos y nadie se cabrea...”* *“...Pienso que a la gente que le cuesta un poco más, tenemos que apoyarla.”* (Participante 11)
- *“Sí nos llevamos mejor, porque al estar juntos, convivimos más y aprendemos a llevarnos mejor.”* (Participante 14)

Esta interacción social necesaria para la consecución de éxito en las actividades dio lugar a la formación de emociones y sentimientos.



### **Emociones y sentimientos durante el desarrollo de las sesiones**

Los relatos de los participantes demostraron haber tenido también un cúmulo de emociones y sentimientos diferentes durante estos días. El 100% de los entrevistados, reconocen haberse sentido muy felices, animados, emocionados, motivados y alegres, sobre todo a la hora de pensar que tenían que superar los retos y conseguir las insignias. Explicaron que el gran momento de felicidad era cuando acababan el desafío, encontraban la caja y ponían la insignia en el carnet.

- *“Lo que más he sentido ha sido felicidad, sobre todo cuando conseguíamos las insignias.”* (Participante 3)
- *“Me he sentido bien porque eran muy divertidas las actividades y había muchas en las que te lo pasabas muy bien.”* (Participante 6)
- *“Me he sentido motivada porque a mí las actividades me han gustado mucho y el pensar que teníamos que ir superando los retos ha hecho que le ponga más ganas.”* (Participante 7)

Al finalizar con las sesiones, los participantes manifestaron sentirse muy bien con ellos mismos/as y con su equipo.

### **Satisfacción por el trabajo realizado y mejora de la confianza en uno mismo**

Algunos niños y niñas explicaron que con estas actividades pudieron aprender a confiar un poco más en ellos mismos y mejoraron su autoconfianza.

- *“He tenido un poco de miedo, no tenía mucha confianza en mí mismo. Pero al ver que hemos podido conseguir todas las insignias pues me he sentido mejor.”* (Participante 5)

También manifiestan que pudo ser gracias a la confianza que sus compañeros depositaron en ellos desde un principio. Además, explican que se han dado cuenta de lo importante que es apoyarse entre todos mutuamente, para así sentirse todos bien y entre iguales dentro del grupo.

- *“Sí, he sentido confianza en mí mismo. Además, jugando en equipo creo que se han sentido un poco mejor todos, porque yo veía que sonreían.”* (Participante 11)

El desarrollo de emociones y la satisfacción personal del alumnado durante el transcurso de las sesiones produjo que prácticamente todo el alumnado formara una opinión general positiva de la experiencia vivida, dando muestras de la buena acogida que puede tener esta metodología entre el alumnado de primaria.

### *Percepción positiva de la metodología empleada*

Al final de esta experiencia, los 16 alumnos/as entrevistados, expresaron que les encantaría volver a experimentarla, porque disfrutaron mucho jugando al baloncesto y trabajando en equipo, se lo pasaron muy bien junto a sus compañeros/as, aprendieron a trabajar en equipo, estrecharon más sus relaciones sociales y porque fue una actividad muy diferente a la que estaban acostumbrados a hacer en EF.

- *“He disfrutado de esta experiencia y la repetiría, porque me lo he pasado muy bien con mis amigos y con toda la clase en general. Además, pienso que hemos mejorado el trabajo en equipo, la conversación en equipo y las relaciones de amigos.”* (Participante 3)
- *“La he disfrutado y la volvería a repetir, porque me gusta el baloncesto, incluso algún día se podría hacer de otro deporte. Me ha gustado trabajar en equipo porque me he dado cuenta de que uno solo, no puede hacer tanto como un equipo unido.”* (Participante 12)

Entre los resultados obtenidos destaca que no solamente afirmaron que volverían a repetir esta experiencia, sino que, además, manifestaron preferir la metodología cooperativa frente a otro tipo de metodología, como la individualista o la competitiva.

### ***Preferencia de la metodología cooperativa frente a la competitiva***

- *“Prefiero trabajar en equipo porque no hay tanta competencia, no tienes que perder o ganar, porque si tú estás en un jugando contra otro grupo y al final tu equipo pierde siempre acaba habiendo pelea. Prefiero trabajar en equipo porque no estás todo el tiempo pensando en que tienes que ganar y ganar. Dentro de un grupo pequeño me siento más valorada. Normalmente cuando tenemos que competir no te centras en tu equipo, sino que te centras en ganar.”* (Participante 7)
- *“Prefiero trabajar en equipos cooperativos porque por ejemplo cuando jugamos a fútbol, en dos equipos, normalmente no le pasan la pelota a casi nadie, solo a los más rápidos y eso a mí no me gusta. A veces nos gustaría sentir formar más parte del juego. Cuando hemos jugado así contigo, nos hemos dado cuenta de que todos somos importantes dentro de un equipo. Mi equipo me pasaba la pelota y tenía las mismas oportunidades para tirar que ellos. Cuando no me pasan el balón me siento mal, pero jugando así nos la pasamos entre todos y disfrutamos más.”* (Participante 13)

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación cualitativa muestran que el AC pudo aportar importantes beneficios en el proceso de enseñanza, tales como un aumento del componente lúdico por la novedad de la manera de trabajar, un aumento de la interacción social o un aumento de la satisfacción intra e interpersonal, aspectos todos ellos muy relacionados con la eficacia del aprendizaje (Melchor y López, 2012). Estos resultados son muy similares a los obtenidos en la intervención realizada por Prieto y Nistal (2009), donde se pudo comprobar la repercusión que podía llegar a tener el AC en el área de EF tras aplicarlo en un aula de 1º de la ESO.

Los participantes explicaron haber disfrutado mucho realizando las actividades a lo largo de cada sesión y haberse sentido bastante a gusto trabajando en equipo. Velázquez (2012a) hace una distinción entre el concepto de juego cooperativo y el de aprendizaje cooperativo. Por un lado, explica que el juego cooperativo busca la diversión de los participantes, aunque también puede ser utilizado para promover objetivos didácticos y, por otro lado, explica que el aprendizaje cooperativo pretende que el alumnado aprenda, independientemente de que el proceso sea más o menos divertido. En esta investigación el AC parece haber tenido un efecto positivo en el componente lúdico de la UD.

En cuanto al grado de dificultad de las actividades, se ha observado mediante los resultados, que algunos las consideraron difíciles y otros fáciles, por lo que ha habido un poco de controversia. Finalmente, las personas que dijeron que les resultó ser más sencillas explicaron que fue gracias al trabajo cooperativo que realizaron desde un inicio dentro del equipo, por lo tanto, parece que el trabajo en equipo que se realizaba influía en la percepción de dificultad. Estos resultados son acordes a los obtenidos en Cañizares (2012), donde se demostró mediante una comparación entre un grupo control y un grupo experimental que utilizó el AC, que en este último, los individuos percibían una menor dificultad en las actividades propuestas.

A pesar de que durante el desarrollo de las sesiones surgió algún conflicto leve derivado de la interacción social, los participantes explicaron que durante la actividad estos se fueron solucionando poco a poco. Es posible que esto ocurriera debido a que, durante las sesiones, los alumnos y alumnas fueron desarrollando habilidades sociales y comunicativas, tal y como proponen Solomon et al. (1990), citado por Slavin (1999), donde constataron que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en aspectos como la capacidad de resolver conflictos en los grupos, la tendencia a cooperar con otros y la sensibilidad interpersonal.

Esta mejora de las habilidades sociales y comunicativas pudo derivar en una mejora de las relaciones sociales y de la percepción de integración en el grupo. El alumnado durante las entrevistas explicó que haber trabajado en equipo hizo que compartieran más tiempo juntos, se conocieran más y que sintieran más cercanía con sus compañeros/as. Se han encontrado un gran número de estudios, (Grineski, 1993; Dunn y Wilson, 1991; Fernández-Río, 2003a o Prieto y Nistal, 2009, entre otros) en los que

señalan que para poder desarrollar las habilidades sociales y mejorar el trato con los demás, es muy importante trabajar de forma colaborativa. Este hecho puede tener también grandes implicaciones a nivel educativo ya que, según González et al. (2011) y Melchor y López (2012) el rendimiento depende de múltiples factores: personales, intelectuales, motivacionales, y también sociales como el clima del aula y la disciplina. Por ello, se podría inferir que es posible que un alumno/a que mejora las relaciones sociales en la escuela, rinda mejor académicamente.

El alumnado manifestó haber tenido también un gran cúmulo de emociones y sentimientos diferentes durante las actividades. Gran parte de los alumnos/as explican haberse sentido animados, alegres, motivados y felices, sobre todo cuando trabajaban todos unidos dentro del equipo e iban superando los retos y logrando cada una de las insignias juntos. Por otro lado, algunos/as dicen que llegaron a sentir nervios, enfado o frustración temporal y pasajera cuando no superaban alguno de los retos. Entre la literatura no hay prácticamente referencias que identifiquen emociones negativas ligadas al AC, como el enfado o la frustración. Más bien lo contrario, en la literatura es frecuente encontrar estudios en los que el AC puede provocar un gran componente motivacional, como se puede observar en el estudio de Fernández-Río (2003a) o el de Prieto y Nistal (2009), donde exponen que el trabajo cooperativo fomenta la motivación por la asignatura de Educación Física y favorece el clima afectivo de grupo. Quizás, la falta de hábito de trabajar de forma cooperativa dentro del grupo y la corta duración de la intervención pudieron ser las causas de la aparición de conflictos aislados y/o emociones negativas puntuales. No obstante, estos eventos fueron puntuales y no afectaron al clima general de grupo. El clima general del grupo, así como las emociones que se experimentaron durante la UD, fueron positivos y favorecieron el desarrollo de los contenidos.

Este clima afectivo/emocional que se generó durante la UD provocó que el alumnado generara una opinión positiva respecto a la experiencia, hasta tal punto que los 16 alumnos que conforman el grupo afirmaron que les encantaría repetirla. Este resultado es coherente con lo obtenido en otras publicaciones, como en el estudio de Morago (2017), en el que se demuestra estadísticamente que los estudiantes prefieren, en primer lugar, estructuras de aprendizaje cooperativas; tras las cooperativas prefieren las competitivas, después las afiliativas y, por último, las individuales. Del mismo modo, Slavin (1999) ya manifestó que las propuestas cooperativas generan más satisfacción en el participante que las propuestas individuales. Esto es un dato relevante respecto a la eficacia en el desarrollo social, afectivo y académico del alumnado. En esta línea, Velázquez (2015) destaca que este desarrollo afectivo y social que provoca la utilización del AC en EF, en muchas ocasiones se ve reflejado en mejores resultados académicos, lo que da muestra del valor pedagógico y académico que puede tener la utilización de esta metodología en EF.

A pesar de los resultados que ofrece esta investigación es importante resaltar las limitaciones del estudio. En primer lugar, la realización de un estudio cualitativo, ha podido ofrecer una visión más abierta y profunda de las percepciones de los participantes, pero ha impedido obtener resultados estadísticos que permitan establecer una relación causa-efecto directa. De igual forma, la inexistencia de grupo control impidió comparar los resultados obtenidos con la implementación de otra metodología, lo que dificulta poder atribuir los resultados obtenidos a la mera aplicación del AC. Por último, la corta duración de la intervención pudo impedir que se desarrollen más efectos derivados de la metodología aplicada. Por todo esto, se propone la realización de estudios aleatorizados, cuantitativos o mixtos (cuantitativo-cualitativo) que implementen metodologías cooperativas a largo plazo, con el objetivo de valorar el efecto de esta metodología a medio y largo plazo y que permita la extracción de conclusiones fiables y robustas.

## CONCLUSIONES

La realización de esta investigación ha permitido profundizar en el conocimiento sobre los beneficios que puede tener el AC en el alumnado en el área de EF en la etapa de primaria.

A la luz de los resultados obtenidos, parece que la implementación de una UD guiada por la metodología de AC influyó positivamente a nivel social, afectivo y emocional, contribuyendo a mejorar las relaciones sociales entre el alumnado y a generar emociones positivas en el desarrollo de las sesiones. Además, se pudo constatar que el alumnado quedó plenamente satisfecho con esta forma de trabajo. Por ello, se puede concluir que el AC parece ser una metodología eficaz para mejorar el proceso de socialización y el desarrollo de emociones positivas durante el aprendizaje de contenidos de EF en Primaria, contribuyendo de esta forma a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, se precisan de futuros estudios que suplan las limitaciones de esta investigación y amplíen el conocimiento sobre los efectos a diferentes niveles que puede tener la aplicación de esta metodología en EF, así como las diferentes formas de aplicación en función del tipo de contenido, tipo de alumnado o contexto de aplicación.

## REFERENCIAS

- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5 (10), 11-38.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2314209>
- Cañizares, C. (2012). Estudio comparativo entre aprendizaje individualizado y aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria. En Universidad de Castilla-La Mancha (Ed.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. (1ª ed., pp. 107-116).

- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67 (1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J. W. Segal, S. F. Chipman & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. (Vol. 1, pp. 209-239). Erlbaum.
- Dunn, S., y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the physical education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (6), 22-28.
- Fernández-Río, J. (2003a). Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas. En *Actas del I Congreso Iberoamericano y III Nacional de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2003b). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. La Peonza.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29 (enero-junio), 201-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464040>
- Fernández-Río, J., Sánchez, R. y Méndez-Giménez, A. (2018). *XI Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (1ª ed.). CCS. <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Gil, C., Baños, R., Alías, A. y Gil, M. (2007). *Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias*. Séptima Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en univertarios. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 257-270.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education-Becoming a master teacher*. Human Kinetics.
- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (5), 32-34.
- Hsieh, H. F. & S. E. Shannon. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9):1277-88. [10.1177/1049732305276687](https://doi.org/10.1177/1049732305276687)
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? *Applied Social Psychology Annual*, 4, 119-164.

- Johnson, D., Johnson, R., Lew, M. y Mesch, D. (1986). Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal Fall*, 23 (3), 467-488. <https://doi.org/10.3102/00028312023003476>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 14 (7), 28-37. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/381/552>
- Melchor, G., y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35 (1), 61-72.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (6ª ed.). Editorial Graó.
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. Reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Morago, A. (2017). *Análisis de la motivación y actitud en relación con el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física a partir de deportes alternativos: Una propuesta didáctica*. [Máster en formación del profesorado en Educación Secundaria, Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional de la Universidad de Cantabria <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/13172/MoragoLopezVaquezAna.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orlick, T. (1990). *Libros para cooperar, libros para crear*. Paidotribo.
- Párraga, J.A. (2021). *Rendimiento deportivo, actividad física y salud y experiencias educativas en Educación Física*. AASA
- Pérez-Sánchez, A., y Poveda-Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista De Investigación Educativa*, 26 (1), 73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321884005>
- Polvi, S., y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (1).
- Prieto, J., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (4). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2898.pdf>
- Slavin, R. E. (1977). How student learning teams can integrate the desegregated classroom. *Integrated Education*, 75 (6), 56-58.

- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique
- Solomon, D., Watson, M., Schaps, E., Battistich, V., y Solomon, J. (1990). Cooperative learning as part of a comprehensive classroom program designed to promote prosocial development. En S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (p. 231–260). Praeger Publishers.
- Velázquez, C. (2012a). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.
- Velázquez, C. (2012b). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 11-36. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/139/132>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.