



Percepción del alumnado universitario sobre la aplicación de una metodología cooperativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física: un estudio cualitativo

University students' perception of the application of a cooperative methodology in the initial training of Physical Education teachers: a qualitative study

Autores

Adrián Solera-Alfonso ¹
 José Manuel Delfa-de-la-Morena ¹
 Romain Marconnot ¹
 Juan-José Mijarra-Murillo ¹
 Miriam García-González ¹
 Nuria Romero-Parra ¹
 Daniel Bores-García ¹

¹Universidad Rey Juan Carlos (España)

Autor de correspondencia:
 Juan-José Mijarra-Murillo
juanjose.mijarra@urjc.es

Cómo citar en APA

Solera-Alfonso, A., Delfa-de-la-Morena, J. M., Marconnot, R., Mijarra-Murillo, J.-J., García-González, M., Romero-Parra, N., & Bores-García, D. (2024). Percepción del alumnado universitario sobre la aplicación de una metodología cooperativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física: un estudio cualitativo. *Retos*, 63, 306-316. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.108012>

Resumen

Introducción: el aprendizaje cooperativo (AC) es una metodología activa que pretende desarrollar la competencia de trabajo en equipo y favorecer la implicación del alumnado en su aprendizaje.

Objetivo: conocer la percepción del alumnado al implementar estrategias metodológicas que favorezcan el AC en la educación superior.

Metodología: se llevó a cabo un Proyecto de Innovación Educativa con alumnos de asignaturas de Educación Física de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos. El diseño de la investigación fue cualitativo, realizándose entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión cuyas transcripciones fueron analizadas mediante el software MAXQDA.

Resultados y discusión: entre las dificultades percibidas en los equipos de trabajo destacan los problemas con la gestión de los tiempos, con la toma de decisiones consensuadas y el diferente nivel de implicación entre sus integrantes. Entre los facilitadores percibidos destacan la posibilidad de aprendizaje entre iguales y la posibilidad de especialización.

Conclusiones: a pesar de las dificultades percibidas, trabajar cooperativamente parece favorecer el desarrollo de competencias sociales en los futuros docentes.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo; competencias sociales; educación superior; estrategias metodológicas; trabajo en equipo.

Abstract

Introduction: Cooperative learning (CL) is an active methodology that aims to develop teamwork skills and encourage student involvement in their learning.

Objective: To know student's perception of implementing methodological strategies that favor CL in higher education.

Methodology: An Educational Innovation Project was carried out with students enrolled in physical education subjects of Primary Education and early childhood education degrees from the Rey Juan Carlos University. The research design was qualitative, consisting of semi-structured interviews and discussion groups whose transcripts were analyzed using the MAXQDA software.

Results and discussion: Among the difficulties perceived in work teams, the problems with time management, consensual decision making and the different levels of involvement among its members stand out. Among the perceived facilitators, the possibility of peer learning and the possibility of specialization stand out.

Conclusions: Despite the perceived difficulties, working cooperatively seems to favor the development of social skills in future teachers.

Keywords

Cooperative learning, higher education, methodological strategies, social competencies, teamwork.

Introducción

En esta nueva y compleja sociedad del siglo XXI, nos enfrentamos a desafíos para los que, según Johnson y Johnson (2014), la adquisición de competencias cooperativas es clave. A través de metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo (AC), se pretende que los estudiantes aprendan desde la experiencia y la interacción entre iguales (Huber, 2008).

El AC se basa en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, construyendo y manteniendo relaciones interpersonales (Herrada-Valverde y Baños-Navarro, 2018). Esta metodología es avalada por numerosos autores como Bain (2006), que la considera una metodología didáctica orientada a superar las tendencias individualistas y competitivas; Fraile Aranda (2008), que indica que ayuda a mejorar la motivación, autonomía y responsabilidad; y De la Rosa et al. (2002), que consideran que ayuda a optimizar los aspectos relacionales, las competencias comunicativas y el desarrollo de destrezas grupales. Por otra parte, Llopis-Pla (2011) señala que la complejidad del mundo real puede abordarse de forma eficaz haciendo uso del AC, ya que ayuda a percibir mejor la realidad.

Johnson y Johnson (2009, como se citó en Solís García et al., 2022) hace referencia a cinco conceptos clave del AC:

Interdependencia positiva: todos los miembros del grupo aceptan la necesidad de formar parte de un grupo para lograr un objetivo común.

Interacción: donde los miembros del grupo se ayudan mutuamente para completar sus tareas y alcanzar ese objetivo.

Responsabilidad individual: preocupándose cada individuo de cumplir sus propias tareas, teniendo en cuenta también que el resto las cumpla.

Habilidades sociales: imprescindibles para facilitar la interacción entre los miembros del grupo.

Proceso grupal: la retroalimentación y reflexión que deben realizar como grupo sobre el proceso de trabajo.

Conviene tener en cuenta también la diferencia entre este tipo de metodología y el aprendizaje colaborativo, que, ya que, aunque ambas se caracterizan por el trabajo grupal (Ariño, 2017), comparten características que las diferencian: mayor interdependencia, organización y control en el AC respecto al aprendizaje colaborativo (Slavin, 1999, como se citó en Ariño, 2017).

En algunas enseñanzas universitarias la renovación pedagógica y la asimilación por parte del alumno de las metodologías activas tienen incluso mayor importancia, pues las competencias adquiridas deberán ser puestas en práctica en su futuro desempeño profesional (Herrada-Valverde y Baños-Navarro, 2018).

A pesar de que existen limitaciones en el uso de esta metodología, como la gran cantidad de carga de trabajo que supone adaptarse a las necesidades educativas de cada contexto, su aplicación en Educación Física (EF) puede resultar muy eficaz para adquirir diferentes conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la iniciación deportiva; para mejorar competencias incluida en el currículum escolar como las relacionadas con el trabajo en equipo y socialización; y para mejorar el ambiente en el aula y favorecer la participación de todo el alumnado (Carbonero-Sánchez et al., 2023). La implementación de estrategias cooperativas adecuadas a los objetivos de aprendizaje y a las características de los alumnos puede ser crucial para optimizar su experiencia y rendimiento académico en estas áreas (Suryadi et al., 2024).

El AC es una fuente crucial para nuevas investigaciones que persigan mejorar la toma de decisiones en educación y elevar la calidad del proceso educativo en todos los niveles. A menudo, faltan evidencias sólidas que respalden estas prácticas, pero este enfoque ofrece una visión diferente del proceso educativo integral, por lo que se requiere más investigación y conciencia sobre su importancia, comenzando por la investigación y la comunidad científica (Lores-Leyva et al., 2021). Además, según Sharan (2014), aplicar una metodología activa como el AC requiere que tanto el alumnado como profesorado cambien su percepción, actitudes y comportamiento con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional. El docente ya no es el eje central de la enseñanza, sino que es el alumnado quien aprende coope-

rando con sus iguales. Para facilitar este cambio se deben introducir tareas que aseguren la participación, el diálogo y la reflexión tanto individual como grupal. La percepción de los futuros docentes de la aplicación de estas tareas y metodología para un AC es el motivo por el que hemos llevado a cabo la siguiente investigación, cuyo objetivo fue conocer la percepción del alumnado acerca de la implementación de estrategias metodológicas que favorezcan el AC en la educación superior.

Metodología

Diseño del estudio

El estudio presentó un diseño cualitativo (Denzin y Lincoln, 2005) y se llevó a cabo como parte del Proyecto de Innovación Educativa (PIE) "Estrategias metodológicas innovadoras para el fomento del AC", que se puso en marcha en el curso 2023-2024 con los estudiantes de la asignatura Introducción a la Educación Física (IEF) del Grado en Educación Primaria con Mención en EF y de la asignatura Educación Física (EF) del Grado en Educación Infantil, de los campus de Fuenlabrada, Móstoles y Vicálvaro (Madrid) de la Universidad Rey Juan Carlos. Durante el desarrollo de las asignaturas, se llevaron a cabo diferentes estrategias de AC y, tras finalizar la asignatura, los sujetos del estudio participaron en entrevistas y grupos de discusión con el fin de conocer su percepción sobre la implementación de esta metodología.

Participantes

Un total de 293 estudiantes de las asignaturas mencionadas dio su consentimiento para participar en el PIE. De este grupo, se reclutaron voluntariamente 38 estudiantes (29% hombres y 71% mujeres) para participar en las entrevistas y grupos de discusión.

Desarrollo de las sesiones

En base al PIE mencionado, las guías docentes de las asignaturas IEF y EF contemplaban como pruebas evaluables las siguientes: (1) prueba escrita de aplicación práctica, (2) prueba práctica de desempeño docente, (3) elaboración de sesiones escritas y (4) exposición oral teatralizada sobre un bloque de contenidos. El alumnado era conocedor de las escalas de valoración de las diferentes pruebas evaluables, para cuyas explicaciones se reservaron una sesión teórica y una sesión práctica dentro del cronograma de las asignaturas. El 30% de la calificación se realizó de forma dialogada, y, por tanto, los participantes decidieron cómo repartir la puntuación correspondiente a dicho porcentaje entre los miembros del equipo, reservándose la última sesión teórica para llevar a cabo este proceso.

Los equipos de trabajo se establecieron al inicio de la asignatura mediante una dinámica de "identificación de roles" en la que el alumnado debía seleccionar y marcar con una cruz la palabra que mejor describía su conducta en una serie de palabras opuestas (por ejemplo, "Decidir" vs. "Convencer", "Seguro de sí mismo" vs. "Saber dudar"). Esta selección ayuda a identificar tendencias y preferencias personales en la comunicación y el comportamiento para después contar el número de cruces en cada columna y ubicarse en un plano cartesiano para determinar su perfil dentro de los siguientes: (a) promotor: rol creativo, encargado del diseño de presentaciones, (b) facilitador: rol mediador, encargado de fomentar la cooperación entre los miembros del equipo, (c) supervisor: rol administrador, encargado de gestionar tiempos de las actividades y (d) analítico: rol portavoz, encargado de transmitir información a compañeros/as de clase y docentes. Al identificarse dentro de uno de estos cuatro perfiles, el alumnado comprenderá mejor cómo puede contribuir de manera más efectiva en un entorno de AC y el docente se aseguró que todos los miembros participasen activamente y se responsabilizasen de una parte del trabajo propuesto. Para consolidar los grupos, el alumnado firmó un compromiso grupal por escrito como aceptación a trabajar de manera activa en todas las actividades de la asignatura. El trabajo autónomo, continuo y grupal se monitorizó mediante la elaboración de una hoja de registro, detallando cada día de trabajo, las personas implicadas y las tareas realizadas.

Durante las sesiones teóricas, el docente planteaba una tarea o problema al alumnado y, para que lo resolvieran, se emplearon varias técnicas de AC: 1. "Folio rotatorio", adaptación del folio giratorio, donde el estudiante respondía en un folio que luego se rotaba al compañero de al lado en la dirección de las agujas del reloj, siguiendo la señal del docente y realizando tantas rotaciones como integrantes del

grupo. Esta técnica promueve la colaboración y el intercambio de ideas, construyendo el conocimiento de manera conjunta y equitativa. 2. La técnica "1-2-4", cada estudiante dividía un folio en tres columnas. En la primera columna anotan sus ideas individuales; en la segunda, en parejas, compartían y discutían las ideas, anotando lo más relevante; y en la tercera, en grupos de cuatro, discutían las ideas seleccionadas y llegaban a un consenso sobre las más importantes. Esta técnica, facilita la discusión y el consenso, ayudando a desarrollar ideas más completas. 3. "Juego de palabras", los equipos creaban frases utilizando palabras proporcionadas por el docente, quien actuaba como facilitador. Esta técnica fomenta la creatividad y la colaboración, ayudando al alumnado a construir el conocimiento de manera conjunta y a mejorar sus habilidades comunicativas. 4. "Sustancia", permitía al alumnado a profundizar y a resumir el contenido, consolidando la idea más importante de su aprendizaje.

Estas técnicas también se emplearon en la prueba evaluable. Primero, se leyó la prueba y cada estudiante, con su folio, realizó el folio giratorio, escribiendo diferentes ideas según las indicaciones del docente. Tras la lectura individual del folio rotatorio, llevaron a cabo la técnica "1-2-4", cada alumno/a dividió un folio en tres columnas, escribiendo en la primera columna lo más relevante observado en el folio rotatorio; luego, en parejas, debatieron, consensuaron y anotaron en la columna 2 las ideas más importantes de la columna 1; finalmente, todo el equipo debatió y seleccionó la solución de la tarea en la tercera columna. Después, con el juego de palabras, se facilitó a cada equipo diferentes palabras para que elaborasen frases sobre una temática relacionada con las actividades precedentes. Para terminar, llevaron a cabo la técnica Sustancia, integrando todo lo realizado en las dinámicas anteriores para elaborar un documento final.

Durante las sesiones prácticas, se implementó la técnica "Veo, pienso y reflexiono", que consistía en observar, analizar y luego reflexionar. Esta técnica fomenta el pensamiento crítico y la comprensión profunda. En concreto, se utilizó durante los últimos 30 minutos de las sesiones prácticas. El docente proyectaba una sesión elegida al azar entre todas las que cada equipo de trabajo había entregado provisionalmente en el aula virtual. Los equipos observaban y reflexionaban sobre dicha sesión con el objetivo de debatir mejoras y proporcionar feedback continuo sobre las sesiones escritas que estaban elaborando. Por último, la técnica "Reunión de expertos" implica un aprendizaje profundo sobre un tema específico para luego compartir conocimientos y experiencias. Esta técnica se llevó a cabo en un seminario destinado a mejorar las cuatro sesiones escritas sobre cada bloque de contenidos que el alumnado había elaborado durante el cuatrimestre, antes de la entrega definitiva. Constó de una primera fase, en la que cada componente del grupo de trabajo se hizo responsable de una de las cuatro sesiones, y, por tanto, de uno de los bloques de contenidos, convirtiéndose en experto de dicha sesión y bloque de contenidos; una segunda fase en la que los alumnos y alumnas se juntaron en grupos de expertos por sesiones, para compartir sus elaboraciones y debatir posibles mejoras / correcciones; y en tercer lugar, los alumnos y alumnas volvieron con su equipo de trabajo para exponer las sugerencias de mejora y reflexiones de los grupos de expertos. Al final de esta sesión teórica el alumnado dispuso de tiempo para realizar las modificaciones oportunas de sus sesiones escritas y formalizar su entrega definitiva.

El rol del maestro en este contexto es esencial y multifacético. El maestro guio y supervisó todo el proceso, asegurándose de que los alumnos comprendieran y siguieran las instrucciones, y de que cada miembro contribuyera significativamente. Además, fomentó la participación activa y la discusión, ofreciendo retroalimentación constructiva para mejorar el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes. No solo dirigió la actividad, sino que también creó un ambiente propicio para el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, facilitó el aprendizaje profundo proporcionando recursos y apoyo para que los estudiantes se conviertan en expertos en sus respectivos bloques de contenidos. Además, moderó las discusiones, supervisando y guiando las reuniones de los grupos de expertos para fomentar un ambiente de debate constructivo y colaborativo. Finalmente, ofreció retroalimentación continua, proporcionando observaciones y sugerencias.

Procedimiento

Para la recolección de datos se implementaron dos estrategias: (1) la realización de entrevistas semiestructuradas basadas en un conjunto de preguntas enfocadas en temas de interés particular, según lo descrito por Creswell y Poth (2018); y (2) la formación de grupos de discusión, integrados por 8 a 10 individuos, que siguieron una serie de preguntas abiertas dirigidas a explorar áreas de interés específicas, tal como lo detalla Barbour (2018). Las entrevistas fueron registradas y transcritas de manera tex-

tual. Tanto las entrevistas individuales como las sesiones de grupos focales tuvieron lugar en las instalaciones de la universidad. Adicionalmente, se recurrió a las notas de campo tomadas por los investigadores para complementar y enriquecer la información con detalles más profundos, según lo indica Tamura (2020).

Análisis de datos

Las entrevistas fueron examinadas utilizando un enfoque de análisis temático inductivo, siguiendo la metodología de Braun y Clarke (2006), y se empleó el software MAXQDA para facilitar este proceso. Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de las transcripciones completas de las entrevistas y de los grupos focales, conforme a lo establecido por Bailey (2008). Durante la fase de codificación, se destacaron los elementos descriptivos que delineaban las vivencias de los participantes. Estos elementos se consolidaron en unidades de significado y posteriormente se organizaron en categorías de significado compartido, lo que permitió discernir los temas representativos de las perspectivas de los participantes, tal como se describe Braun y Clarke (2006).

Resultados y discusión

El PIE empezó en septiembre del 2023 y finalizó en enero del 2024. 11 alumnos participaron en las entrevistas semi estructuradas, y se realizaron 3 grupos focales compuestos de 8, 9 y 10 alumnos en los diferentes campus de la universidad, por lo que en total fueron 38 alumnos los que participaron en el estudio.

Se identificaron 8 bloques temáticos que representan la perspectiva del alumnado, que fue obtenida tras el análisis de las entrevistas, grupos focales y notas de campo de los investigadores: (1) gestión de los tiempos, (2) toma de decisiones y establecimiento de consensos, (3) nivel de implicación de los miembros del equipo, (4) posibilidad de aprendizaje entre iguales, (5) posibilidad de especialización, (6) información inicial y adaptación progresiva a la metodología, (7) formación de los grupos y (8) evaluación y reparto de notas.

Gestión de los tiempos

Los participantes señalan dificultades relacionadas con las reuniones de trabajo cooperativo, cuya logística era complicada por el tiempo disponible de cada miembro del equipo.

“Colaborar es más fácil que cooperar, porque cada uno tiene una disponibilidad de tiempo diferente y es complicado trabajar juntos a la vez” (Participante 7).

Esto llevaba, en algunos casos, a alterar la metodología y terminar realizando un reparto de tareas en el que cada miembro del equipo se encargaba de una parte del trabajo, sin llegar a tener esa sensación necesaria de cooperación y trabajo conjunto.

“Hemos tenido que dividirnos el trabajo porque a veces teníamos otros exámenes o hay gente que trabaja o vive lejos y era imposible quedar” (Participante 9).

Esto difiere de los resultados obtenidos en la intervención llevada a cabo por Romero-Centeno (2022), en cuyo estudio los alumnos establecieron reglas de funcionamiento del equipo, planificaron el trabajo y elaboraron procedimientos para la toma de decisiones, demostrando la importancia de la organización interna del equipo para lograr los objetivos propuestos.

Toma de decisiones y establecimiento de consensos

Las dinámicas de trabajo cooperativo se vieron limitadas por el tipo de agrupamiento, que dependía de los roles definidos en la dinámica inicial. Esto hizo que los miembros de algunos grupos ni siquiera se conocieran previamente, lo que dificultaba inicialmente los mecanismos de trabajo.

“Al no conocer a la gente con la que trabajas no se tienen las mismas costumbres de trabajo y hay que empezar de cero” (Participante 4).

Pese a las buenas intenciones, las dificultades propias del trabajo cooperativo llevaron a algunos grupos, aunque no de manera generalizada, a olvidar la esencia de la metodología y a tomar decisiones más individuales o, al menos, sin tener en cuenta a todo el grupo.

“Al principio lo intentábamos hacer todo por WhatsApp, pero como la gente no contestaba y había que sacar el trabajo adelante, a veces teníamos que juntarnos para decidir y era muy difícil porque cuando uno podía el otro no y así” (Participante 5).

No obstante, hay una gran variabilidad de percepciones dependiendo de los grupos de trabajo. Sí hubo grupos que pudieron trabajar de manera cooperativa durante todo el proceso, al menos a la hora de alcanzar los consensos finales.

“Desde el principio decidimos que todos nos encargaríamos de todo. Es verdad que siempre hay uno que tiene más protagonismo en una parte, pero al final todos lo revisábamos todo y dábamos el ok” (Participante 8).

A medida que los alumnos interactúan entre sí, la afinidad y el apoyo que reciben de sus compañeros facilitan que los estudiantes se sientan parte del grupo (Loh y Ang, 2020). Esto los lleva a comprometerse no solo con sus propios objetivos de aprendizaje, sino también con los objetivos del grupo (Carcolini, 2017).

Nivel de implicación de los miembros del equipo

Hay participantes que se muestran descontentos con el trabajo de su equipo porque han detectado un gran desequilibrio en el nivel de compromiso e implicación de los compañeros y compañeras.

“Nosotras hemos sentido que teníamos mucha más responsabilidad que los otros dos, encima de que tenemos mucha más carga de trabajo por estar haciendo el doble grado” (Participante 2).

“No todo el mundo tiene el mismo compromiso, ni la misma responsabilidad” (Participante 1 – grupo focal 3).

Bermejo-Díaz et al. (2021) ya comprobaron en su estudio que es frecuente encontrar compañeros que no cumplen con su papel o realizan menos tareas de las encomendadas, lo que dificulta el trabajo equitativo del grupo.

Sin embargo, otros grupos han podido desenvolverse bien dentro de la metodología cooperativa y se muestran satisfechos con el proceso y el resultado.

“Mi grupo ha funcionado muy bien. Sé que igual en otros grupos no tanto, pero en el mío todos hemos trabajado y ha sido bueno que sea el mismo grupo durante toda la asignatura, porque al final ya sabíamos trabajar juntos muy bien” (Participante 10).

“En mi caso me tocó con un grupo bastante bueno, ...nos poníamos los cuatro con una videollamada y hacíamos el trabajo” (participante 5 – grupo focal 3).

“He mejorado mucho mi compromiso con los demás...son trabajos muy importantes y densos para ir tan a la ligera” (participante 1 – grupo focal 3).

En las situaciones de AC, los alumnos toman conciencia de que dependen unos de otros y deben esforzarse al máximo, lo que en la literatura se denomina interdependencia positiva (Scager et al., 2020). Los miembros del equipo comparten por igual la responsabilidad de su aprendizaje (Mendo Lázaro et al., 2022). Estos mecanismos de interdependencia y responsabilidad, en particular, aumentan la motivación general de los estudiantes y mejoran los objetivos de aprendizaje (Mendo-Lázaro et al., 2022).

Posibilidad de aprendizaje entre iguales

Una de las ventajas percibidas del AC es la posibilidad que esta metodología brinda para el aprendizaje entre compañeros, no solamente el adquirido por mediación del profesor.

“Con esta metodología aprendemos todos de todos” (Participante 3).

Esto coincide con los resultados de la tesis de Lampas (2017) sobre el empleo del AC en educación superior, en la que hace referencia a esa interdependencia positiva en la que diferentes alumnos expresaron haber experimentado aprendizaje y apoyo mutuo entre el grupo.

“Cuando estás en una clase normal, te quedas con lo que dice el profesor y ya está. Con esta metodología puedes conocer el punto de vista de otras personas” (Participante 8).

Aprender con y de los iguales es uno de los resultados positivos más destacables de esta experiencia, desde el punto de vista de los participantes. Según Jareño et al. (2014), el empleo de este tipo de metodología permite un sentimiento de pertenencia al grupo que resalta por la necesidad de que todos se involucren, lo que refleja preocupación de cada uno consigo mismo y con el grupo para un desarrollo que parte de lo individual a lo colectivo.

Posibilidad de especialización

Otra ventaja es la oportunidad de realizar aportes al grupo de acuerdo con las motivaciones y las capacidades de cada miembro.

“Hay veces que una cosa a ti te cuesta y a otra persona no, así que poder trabajar cooperativamente permite que hagas lo que se te da mejor y que lo que se te da peor lo pueda hacer otra persona del grupo” (Participante 2).

Esto puede implicar la ventaja añadida de que cada uno comparta el conocimiento adquirido a los compañeros, de manera que se facilitará no sólo la capacidad de explicación de los propios estudiantes, sino un aprendizaje más significativo (Fraile Aranda, 2008).

Información inicial y adaptación progresiva a la metodología

La información sobre la implementación del PIE se dio en la primera sesión de la asignatura. Su acogida fue buena, aunque por la novedad y la cantidad de información se produjeron algunas dificultades iniciales.

Sin embargo, los participantes aluden a una comprensión progresiva de la metodología y de todas sus implicaciones a lo largo del cuatrimestre.

“Cuando nos plantearon la metodología pensé que estaba bien, pero lo vi de forma muy general, teórica. Hasta que no fuimos avanzando en el cuatrimestre no pude ir viendo cómo funcionaba realmente” (Participante 11).

Por otro lado, como destacan Izquierdo Rus et al. (2019), la satisfacción del alumnado por el uso del AC parece depender también tanto de la noción previa que tenían del trabajo grupal como las dinámicas empleadas y la experiencia con los compañeros.

Formación de los grupos

El proceso de formación de los grupos se llevó a cabo siguiendo un mecanismo de asignación de roles basado en cuatro estilos de personalidad que daban lugar a cuatro roles diferentes: promotor, facilitador, analítico y supervisor (Marston, 1928). La formación de grupos en función del rol provocó un primer sentimiento de miedo o rechazo.

“Al principio no estaba muy contenta, la verdad, porque habría preferido ponerme con mis amigas. Pero luego te das cuenta de que todos tienen cosas buenas y que puedes aprender de cada uno” (Participante 11).

No obstante, los participantes agradecen la forma en la que se llevó a cabo la dinámica, la cual favoreció que los grupos estuvieran realmente equilibrados en relación con los roles de los miembros y no estuvieran basados en relaciones de amistad o conveniencia.

“Estuvo bien que no nos dijeran para qué hacíamos la dinámica porque la habríamos hecho mal para estar con nuestros amigos. Me alegro de haber estado en este grupo porque conoces a las personas de otra manera y ves que al final todos pueden aportar mucho” (Participante 4).

Esto coincide con la percepción de los participantes en la tesis llevada a cabo por Lampas (2017), quienes manifestaron sentir miedo inicial por la ausencia de amistad por parte de los nuevos compañeros con los que compartían grupo, pero destacaron haber desarrollado habilidades sociales y haber podido separar la amistad del trabajo, algo que les resultó enriquecedor.

Evaluación y reparto de notas

La evaluación de la asignatura se llevó a cabo de forma colectiva y cooperativa. Se incluyó una evaluación dialogada en cada prueba evaluable, de manera que la nota establecida por el profesor fuera repartida

a cada integrante en la proporción que decidieran entre ellos, en función de la implicación de cada miembro y a través de un dialogo constructivo y razonado. Por ejemplo, si la nota que el profesor ponía a un grupo en una prueba evaluable era de un 8 sobre 10 y había cinco miembros en el grupo, la puntuación total que debían repartirse era de 40 puntos (8 multiplicado por 5), pudiendo quedar una distribución, a modo de ejemplo, como la que sigue: 9, 6, 7, 9 y 9. Así, los alumnos expresaron su perspectiva y experiencia sobre el proceso de la evaluación grupal y el reparto de notas.

En los grupos donde todos los miembros trabajaron por igual, la repartición de nota se realizó de forma consensuada y sin dificultades.

“Nos pusimos todos la misma nota, porque al final si uno hacía algo menos en un trabajo, luego ayudaba más en el segundo trabajo” (participante 2 – Grupo focal 3).

En los grupos donde unos miembros no trabajaron lo suficiente, la repartición de nota no se realizó de forma igualitaria, sino de forma proporcional al esfuerzo e implicación de cada miembro. Algunos alumnos que trabajaron menos reconocieron el poco esfuerzo que realizaron, y aceptaron menos nota. Incluso reconocían sus errores, y pedían que se les pusieran menos nota.

“El chico dijo él mismo que se merecía menos nota porque sabía perfectamente que había trabajado menos que los demás” (participante 1 – Grupo focal 3).

En ambas situaciones se refleja un sentido de responsabilidad que asume el alumnado con este tipo de evaluación, ya sea compensando con un mayor esfuerzo en otras tareas o asumiendo realizar un menor trabajo en la repartición de notas. Este tipo de estrategias de evaluación entre iguales parece ayudar a asumir responsabilidades y a que pueda realizarse un reparto más justo en las calificaciones, aunque esto puede cambiar en el caso de que no exista sentido de pertenencia al grupo y/o el alumnado no documente el seguimiento del trabajo que realiza cada uno para justificar ese reparto de notas (Pérez-Pueyo et al., 2014).

Esta repartición equitativa incluso generó sentimientos negativos en algunos alumnos. Un participante explica que le dio pena poner una nota más baja.

“A mí me dio un poco de pena, porque no quería ser tan mala, pero es que no trabajó nada” (Participante 1 – Grupo focal 3).

Estas situaciones de tensión y de cierto temor a expresar la opinión para no dañar a los demás puede ser debida a que la evaluación dialogada se hizo de forma cuantitativa y no cualitativa, lo que, según el estudio de Otero-Saborido et al. (2022) parece reflejar que los alumnos se centran más en la nota numérica y menos en dialogar, aprender del proceso y valorar lo realmente importante de esta estrategia.

Sin embargo, algunos alumnos reconocieron que, si la repartición de nota fuera anónima y no consensuada entre el grupo, hubiera sido más justa en los grupos conflictivos. Si un alumno no trabaja lo suficiente y no es capaz de reconocerlo, llegan los problemas y por no entrar en conflictos, los alumnos aceptan una repartición no equitativa.

“A la hora de tener que repartir los puntos frente a él no eres capaz de decirle que ha trabajado menos y que se merece menos. Hacerlo de forma anónima en papel haría que la nota fuera más justa” (Participante 4 – Grupo focal 3).

Esto coincide con López Pastor et al. (2007), quienes exponen una mayor oposición a evaluarse entre iguales en público y de forma dialogada que dejándolo manifestado en algún tipo de documento, sobre todo en sistemas de calificación como este. Si bien es cierto que realizándolo de esta manera se perdería la oportunidad de debatir y, por lo tanto, se difuminaría ese diálogo cooperativo por el que se puede caracterizar este tipo de evaluación.

Conclusiones

El AC es un modelo pedagógico muy extendido en el contexto educativo tanto a nivel general como en el área específica de la EF (Bores-García et al., 2021). Han quedado demostrados los múltiples beneficios asociados a su aplicación en la formación de futuros docentes (Fernández-Río et al., 2022), razón por la

cual cada vez son más los docentes universitarios del área de Educación Física y Deportiva que aplican el modelo en sus clases.

Sin embargo, los resultados de la experiencia narrada en el presente artículo, en línea con otros que han sido publicados en los últimos años, advierten de la existencia tanto de facilitadores como de barreras en la implementación del AC. El alumnado percibe como positivo del AC la posibilidad de aprender de sus iguales, un desarrollo en sus competencias sociales y una mayor capacidad de especialización en las tareas dependiendo de las capacidades e intereses de cada estudiante, pero al mismo tiempo admiten la existencia de problemáticas asociadas a la mecánica de trabajo tales como la disparidad en el nivel de implicación de todos los componentes del equipo en las tareas, las dificultades de gestión de los tiempos para la realización de las mismas y las dificultades en la toma de decisiones intragrupales consensuadas.

Un aspecto a destacar entre las respuestas de las entrevistas realizadas fue el uso de tecnologías digitales, en particular WhatsApp, para coordinar las tareas y la comunicación dentro de los equipos. No obstante, parece que esta herramienta no llegó a ser efectiva en este caso, debido a la ausencia de respuesta por parte de varios integrantes del equipo. Esto subraya la importancia de mejorar la eficacia en el uso de este tipo de herramientas digitales. Si bien pueden favorecer la interacción desde cualquier lugar, parece necesario revisar una mejor eficacia en su uso, promoviendo una gestión más eficiente del tiempo y una mayor responsabilidad en la comunicación entre los miembros del grupo.

Es preciso, por lo tanto, seguir indagando en la búsqueda de estrategias que favorezcan los aspectos positivos de este modelo pedagógico y que disminuyan o eliminen las barreras percibidas por las partes implicadas, haciendo evidente la necesidad de seguir promoviendo una mayor responsabilidad compartida y una mejor organización del trabajo en equipo, apoyándose en herramientas tecnológicas que faciliten la comunicación y la gestión del tiempo. También es crucial mejorar los mecanismos de evaluación para hacerlos más justos y transparentes, asegurando que cada miembro sea evaluado de manera proporcional a su contribución real.

Tomando como referencia nuestros resultados y en función de los facilitadores y las barreras que se han encontrado en esta experiencia didáctica, de cara a próximas intervenciones en aprendizaje cooperativo se podrían tener en cuenta las siguientes decisiones de acción para la próxima puesta en práctica:

- Mejor gestión del tiempo y organización de grupos: fomentar un mejor uso de herramientas digitales y coordinar mejor los horarios, reforzando también la estructuración de roles.
- Estar más presentes en la toma de decisiones y apoyar más a cada grupo, supervisando las acciones y mediando en la resolución de conflictos. También intentar ayudar en la cohesión del grupo.
- Aumentar la implicación equitativa de los miembros: solicitar hojas de registro periódicas en la que recojan cada participación y reforzar de alguna forma esa interdependencia positiva, fomentando el trabajo de todos los integrantes y una mayor responsabilidad compartida.
- Mejorar el sistema de evaluación y reparto de notas: proponer una evaluación anónima y basada en criterios más cualitativos que cuantitativos.
- Adaptación progresiva a la metodología: ofrecer recordatorios periódicos y actividades de refuerzo sobre el AC durante el cuatrimestre para facilitar la adaptación gradual de los estudiantes.
- Aprovechar el aprendizaje entre iguales: crear más espacios de reflexión grupal en los que los estudiantes puedan intercambiar conocimientos entre los diferentes grupos, mejorando así el clima del aula y el aprendizaje mutuo. Aprovechar incluso la interacción con otros grupos mediante la mediación tanto en la toma de decisiones como en la resolución de conflictos.

Agradecimientos

Agradecimientos del autor Juan José Mijarra Murillo a la Universidad Rey Juan Carlos por la financiación proporcionada mediante el contrato de Investigador Predoctoral en Formación (programa propio), cuya referencia de plaza es PREDOC24-042.



Referencias

- Ariño, M. L. (2017). *Aprendizaje colaborativo y cooperativo*. Repositorio, Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: Transcribing. *Family Practice*, 25, 127–131. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn003>
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups*. SAGE Publications.
- Bermejo Díaz, J.M.; Pulido Salas, D., Galmes-Panades, A.M., Serra Payeras, P., Vidal-Conti, J., & Ponseti Verdager, F.J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo (Physical Education and university: Evaluation of a teaching experience through cooperative learning). *Retos*, 39, 90–97. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77834>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & 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>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carbonero Sánchez, L., Prat Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física (Learning and teaching sports through cooperative learning in Physical Education). *Retos*, 47, 164–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Carcolini, P. J. (2017). Planes de estudio para la sostenibilidad en la educación superior. [Reseña del libro]. *Revista de Estudios Étnicos y Culturales*, 4(2), 102-104.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- De la Rosa, O., Contreras, A. D., Molina, C., & Domingo, M. P. (2002). *El Aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de Educación de la USAD*. Maestría en Formador de formadores e investigación para el cambio educativo. Universitat de Barcelona.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Fernández-Río, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2022). Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: a systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Fraile Aranda, A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, 8, 22–35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2454>
- Herrada Valverde, R. I., & Baños Navarro, R. (2018). Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales. Campo abierto: *Revista de educación*, 37(2), 157-170.
- Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, número extraordinario*, 59-81. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Izquierdo Rus, T., Asensio Martínez, E., Escarbajal Frutos, A. & Rodríguez Moreno, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Jareño, F., Jiménez, J.J., Lagos, M.G. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación superior: diferencias en la percepción de la contribución al grupo. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2), 70-84. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i2.1936>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Lampas, S. (2017). *Aprendizaje Cooperativo y educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/37849>
- Llopis-Pla, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 972, 37-41.
- Loh, R.C.Y., & Ang, C. S. (2020). Desentrañar el aprendizaje cooperativo en la educación superior: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39.

<https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.2>

- López Pastor, V., Barba Martín, J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J., Heras Bernardino, C., González Pascual, M., & Gómez García, J. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(26), 69-86. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=54222966001>
- Lores-Leyva, I., Díaz-Pompa, F., & Calzadilla-González, O. (2021). Aprendizaje cooperativo: panorama de las investigaciones científicas publicadas en ScienceDirect en el período 1965-2017. *EduSol*, 21(74).
- Marston, W. (1928). *Emotions of Normal People*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Mendo-Lázaro S., León-del-Barco B., Polo-del-Río M.-I., & López-Ramos V. M. (2022). The Impact of Cooperative Learning on University Students' Academic Goals. *Frontiers in Psychology*, 12, 787210. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
- Otero Saborido, F. M., Pozuelo-Estrada, F. J., & Palomino-Devia, C. (2022). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la calificación dialogada (Perception of university students of Physical Education on the dialogue mark). *Retos*, 43, 300-308. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D & Hernando-Garijo, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M. Cebreiros (Coords.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (285-289). Edición Editorial.
- Romero Centeno, R. C. (2022). El aprendizaje cooperativo en la formación universitaria. Experiencia en la facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería, Perú. *Technohumanismo*, 2(8). <https://doi.org/10.53673/th.v2i8.155>
- Scager, K., Boonstra, J., Peeters, T., Vulperhorst, J., Wiegant, F. (2020). Collaborative Learning in College Science: Evoking Positive Interdependence. In Mintzes, J.J., Walter, E.M. (eds) *Active Learning in College Science* (pp. 233-247). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33600-4_16
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30(3), 802-807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Suryadi, D., Okilanda, A., Nofrizal, D., Anggara Suganda, M., Tulyakul, S., Ahmed, M., Hussain, I., Nasrulloh, A., Juni Samodra, Y. T., Puspita Wati, I. D., & Herdiyana Bastian, R. (2024). ¿Cómo funciona el aprendizaje cooperativo con los alumnos? Revisión bibliográfica sobre educación física (How does cooperative learning work with students? Literature review in physical education). *Retos*, 55, 527-535. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.105256>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Adrián Solera-Alfonso	adrian.solera@urjc.es	Autor
José Manuel Delfa-de-la-Morena	jose.delfa@urjc.es	Autor
Romain Marconnot	romain.marconnot@urjc.es	Autor
Juan-José Mijarra-Murillo	juanjose.mijarra@urjc.es	Autor
Miriam García-González	miriam.garciag@urjc.es	Autora
Nuria Romero-Parra	nuria.romero@urjc.es	Autora y traductora
Daniel Bores-García	daniel.bores@urjc.es	Autor