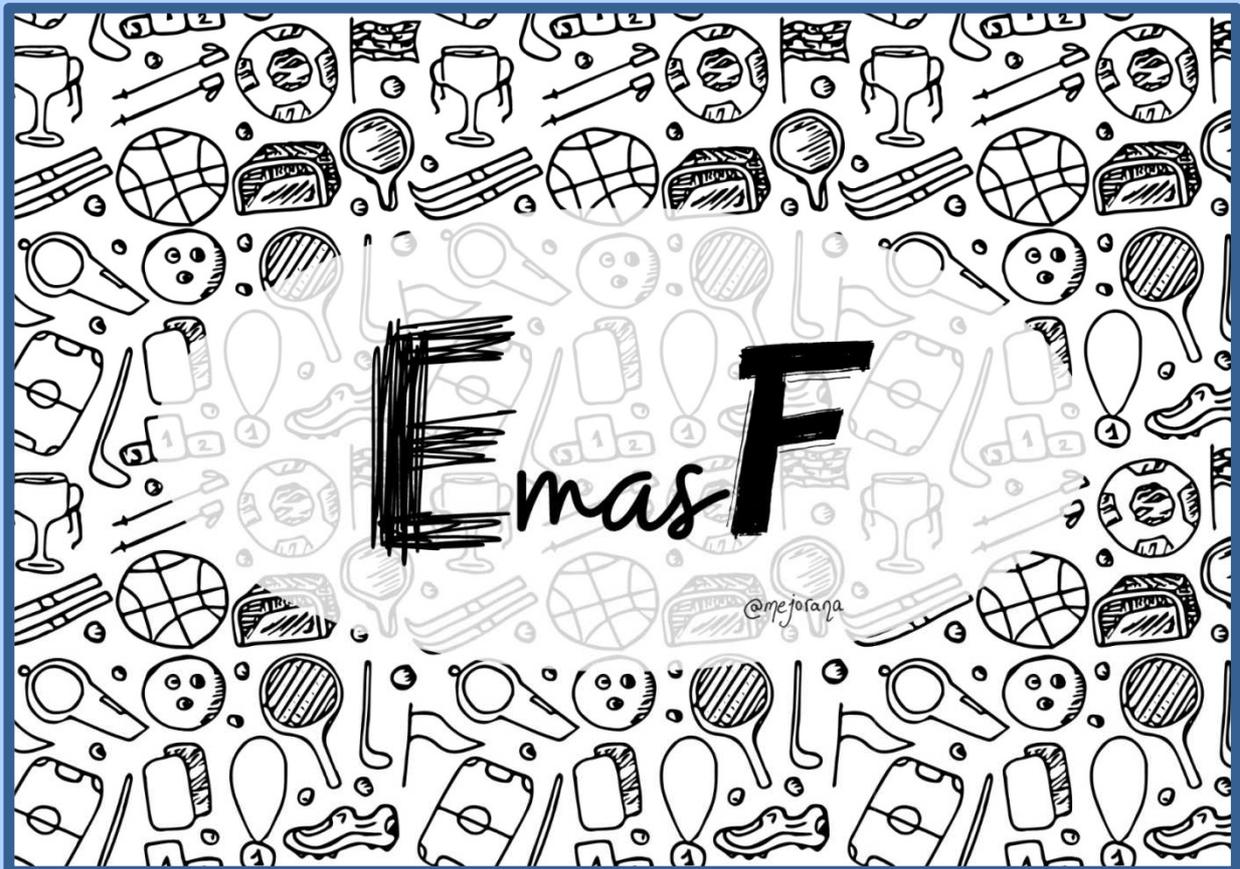


# EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 83 de julio-agosto de 2023 - Año 14 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

83



# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## ÍNDICE

**EDITORIAL. Osvaldo Ron.** "Educación física y prácticas distintivas." (Pp 5 a 11)

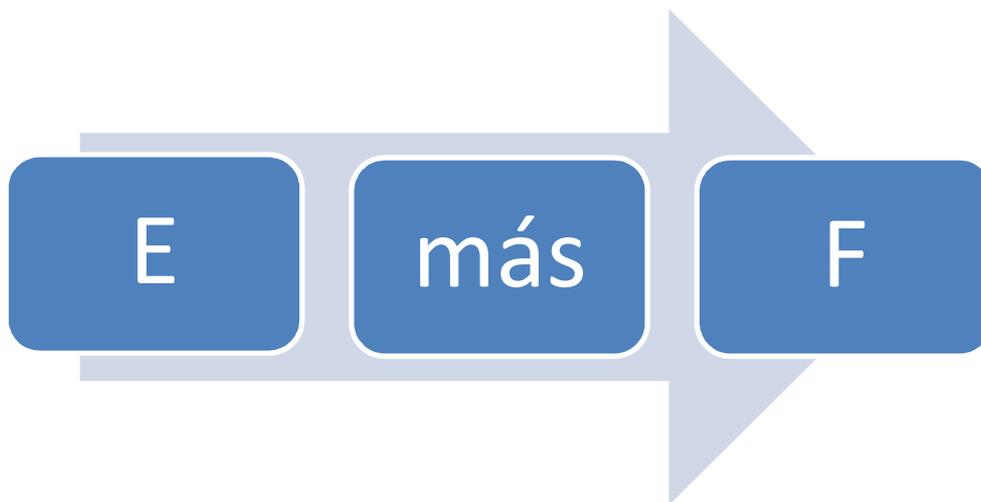
**Rubén Llanos Muñoz, David Lobo Triviño, José Carlos Ponce Bordón, Ana Acedo Castela y Miguel Ángel López Gajardo.** "¿Cómo influye la metodología docente en la percepción del alumnado? Análisis y consecuencias en educación física." (Pp 12 a 27).

**Miguel A. López-Gajardo, José Carlos Ponce-Bordón, David Lobo, Hadi Nobai, Rubén Llanos Muñoz.** "Influencia del compromiso y aceptación del rol y la cohesión de grupo en deportes de equipo con categoría en formación." (28 a 43).

**Núria Berenguer-Carrera, Joan Arumí-Prat y Eduard Ramírez-Banzo.** "Diferencias y similitudes entre maestros tutores y maestros de educación física en la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo". (44 a 56).

**Carlos Velázquez Callado y Enrique Mangas Merino.** "Aplicando el aprendizaje cooperativo por primera vez en educación física" (pp 57 a 78).

**Jorge Rojo-Ramos, Noelia Mayordomo-Pinilla y Carmen Galán-Arroyo.** "Deportes alternativos en educación física: efectos y situación actual. Una revisión sistemática exploratoria" (Pp 79 a 96).



Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz  
Edición: <http://emasf.webcindario.com>  
Correo: [emasf.correo@gmail.com](mailto:emasf.correo@gmail.com)  
Jaén (España)

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

Fecha de inicio: 13-10-2009  
Depósito legal: J 864-2009  
ISSN: 1989-8304



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

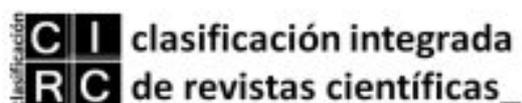
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

# EmásF

*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## EDITORIAL

### EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICAS DISTINTIVAS

A modo de presentación, los debates que aquí se desarrollan son formulaciones propias, propias del campo de la educación física y de sus prácticas<sup>1</sup>. A la vez, corresponde decir que esta producción es una elaboración en proceso y en tanto tal supone determinantes e imprecisiones, implica esbozos y a la vez descripciones acabadas, plantea nuevas revisiones y sostiene apegos a tradiciones, presenta reflexiones y sintetiza intervenciones logradas. Hay aquí elaboraciones que buscan tensionar o provocar a la educación física en sus entrañas y fundamentos reconociendo que las prácticas imponen contradicciones, ocultarlo sería en error que restaría valor al proceso y a las respuestas o explicaciones que se ofrecen. Por otra parte, es necesario señalar que esta producción reconoce a la educación física como un producto de la sociedad y por lo tanto nutrida de todo lo que ello implica<sup>2</sup>.

Acercarse a este texto y comprenderlo en toda su extensión requiere de conocer las prácticas, supone haber practicado la educación física, implica haber transitado sus aciertos y desaciertos y, sobre todo, haber experimentado los sentidos y los sin sentidos que la educación física

---

<sup>1</sup> El término prácticas es complejo, supone múltiples y variadas formas. En el campo de la educación física conviven las prácticas orales, gestuales y escritas pero también las de enseñar, las de experimentar, las de evaluar. Como si esto fuera poco, las hay distintivas y particulares y también generales. Algunas de ellas son configuradoras y se encuentran profundamente arraigadas y otras son recientes y continúan constituyéndose. Todas ellas dan sentido, todas ellas transforman y producen educación física y de ese modo son aquí presentadas.

<sup>2</sup> Esta presentación ha sido desarrollada con mayor extensión en una reciente publicación bajo el formato de capítulo en un libro de acceso libre. El lector podrá recuperar ideas y sentidos abordados en detalle en <http://app.crub.uncoma.edu.ar/la-unco-publica>.

argentina contiene y desarrolla, también supone haber transitado la satisfacción de saber y conocer sobre el jugar, de movimientos habituales y extraños, de experimentar técnicas con utilidades sorprendentes, pero también otras innecesarias, de disfrutar de uno mismo y de los otros, de poder expresar lo que se siente, de esperar esos momentos como espacios y formas específicas y diferentes a otras que permiten *ser y saberse en y con ellas*. Si esto se ha vivido el texto será apropiado en profundidad.

Sin dudas todos los campos de conocimiento muestran lógicas y prácticas que reproducen y desarrollan. La educación física como campo de conocimiento también lo hace, pero ello no cobra la dimensión que logran otros. Por lo general, las tradiciones discursivas, encapsuladas en tradiciones naturalizadas y prestadas por otros campo reduce esas formas a usos discursivos que suelen presentarla como el sentido común la ve, esto es, reproduciendo juegos, gimnasia y deportes, y en algunos otros casos, reproduciendo formas de actividad vinculadas a la vida en la naturaleza. Aquí, en este texto apostamos a pensar en otras formas, considerando lógicas menos evidentes, menos positivas, logradas desde búsquedas que imponen miradas más amplias que consideran no solo aquello que se ve sino también el que es ocultado también o resulta menos evidente, quizás más cercano a órdenes simbólicos. Interesa recuperar las prácticas para comprenderlas, interesa bucear sentidos, simbolizaciones, conceptos y por qué no revisar lo que hegemoniza y no permite comprender o explicar y que insistentemente ubica a la educación en relación a objetos o problemas que la encasillan, que la inmovilizan contrariando sus formas y lógicas. He aquí un sentido de producción que se basa en la necesidad de reconocer producciones propias y, a la vez, de validar sus nuevas conceptualizaciones. Sistematizar ideas, conceptos practicados acerca a la educación física a sus propias lógicas y prácticas. Sistematizar y conceptualizar permite generar mayor y mejor emancipación.

*Hablemos de lógicas y prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas*<sup>3</sup>. El término lógicas presume un tipo de valoración en la que las ideas o lo hechos se desarrollan de forma tal que dan cuenta de su coherencia aún si fueran lógicas en construcción. Si pensamos en las prácticas de forma general podemos decir que estas muestran o evidencian cosas que les dan coherencia, aun cuando sean prácticas en proceso de creación o construcción. Ahora bien, en este momento no nos interesan ni todas ni cualquier práctica sino aquellas que se distinguen como particulares y

---

<sup>3</sup> En otras palabras, hablaremos desde sentido e importancia pues es necesario referir a lógicas y prácticas de forma vinculada ya que las primeras enmarcan y validan, y las prácticas cobran significación en tanto, la intervención profesional se afina en ellas pues la definen.

específicas del objeto que consideramos, particulares y específicas de la educación física y en ese caso, en el caso particular, no podrían ser otras que las prácticas lúdicas, gímnicas y deportivas. Y este giro es que nos lleva a pensar en cuáles serían las lógicas que, como tales, sostienen sus relaciones o significaciones y que, por lo tanto, las validan y legitiman.

*Lógicas y prácticas lúdicas.* Un hallazgo en nuestros estudios ha sido que las prácticas lúdicas dan cuenta de su lógica desde el ejercicio del “jugar por jugar”, desde la “posibilidad de jugar”. El jugar como expresión de posibilidad es lo que valida y legitima a los juegos y al juego en la educación física. Impone no ya el pensar el juego sobre la educación física sino el jugar en ella. La “posibilidad de jugar” es la lógica de las prácticas lúdicas. Otro aspecto descubierto ha sido que el juego es simplemente una estructura y como tal objetiva, definida y determinada a priori, que solo logra sentido en la “posibilidad de jugar” desde las muy variadas formas producidas por las perspectivas de quienes juegan. Sí, el jugar es propio de quien juega y por lo tanto solo posible de ser conceptualizado por quien juega. Las prácticas muestran que el jugar es relativo al orden subjetivo, inherente a la subjetividad(es). Otro hallazgo ha sido que cuando la educación física habla del juego en realidad invariablemente refiere al jugar. El problema es que aún no lo sabe, aún no ha sido dicho pues no lo distingue. Estos descubrimientos y el hallazgo resultan de registros y estudios basados en la recuperación de prácticas camino provechoso y denso<sup>4</sup>.

Al considerar las prácticas lúdicas desde una perspectiva construida desde una posición propia de la educación física -es decir escrita y construida desde ella-, integrada y confrontada con saberes propios y externos sin subordinar o generar tutelas que condicionan las comprensiones e impiden distinguir particularidades y sentidos existentes y que, a la vez, en consecuencia permite significar, registrar, visibilizar y sistematizar y conceptualizar desde ella. Desde allí decimos que el juego y el jugar se encuentran mutuamente vinculados, y que si el juego se caracteriza por ser objetivo, concreto, mensurable e invariable el jugar se define por ser pura subjetividad, por habilitar la reversibilidad, por su inespecificidad, por ser inconmensurable e indeterminado, entre muchas de sus características posibles. La práctica lúdica desde la perspectiva de la educación física es integradora del juego y el jugar, espacio real en donde prevalecen la

---

<sup>4</sup> Cuando referimos a estudios hablamos de aquellos que desarrollamos desde 2003 hasta hoy vinculados a problemas de la educación física respecto a instituciones, intervenciones y sus diferentes formas en la formación superior. Estos estudios se pueden rastrear desde las citas bibliográficas y en Memoria Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP (<https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/aeief/proyectos-en-memoria-academica/>).

correspondencia, la concordancia y la reciprocidad. La práctica lúdica es el espacio de transformación de la imposición en posibilidad. El juego es un objeto objetivable, el jugar es pura subjetividad<sup>5</sup>, que habilita y promueve un desenvolvimiento cercano al quehacer creativo (Ron, 2019).

Esta posición aleja a la educación física de la subordinación o yuxtaposición respecto a sus formas de relación o vinculación con otros campos o saberes (Ron, 2003). No referimos ni recuperamos el juego y el jugar en la educación, en la filosofía, en la política, en la economía, en las matemáticas... referimos al juego y el jugar en la educación física, y en ese marco recuperamos sus lógicas y particularidades distintivas, desde nuestras particularidades y usos.

*Lógicas y prácticas gímnicas.* En la educación física no hay práctica que no presente o no pueda ser observada a partir de elementos y saberes gímnicos. Y en tanto, la gimnasia no es una práctica cerrada y definida, y entre sus particularidades distintivas se halla el ejercicio, los ejercicios gímnicos. Las gimnasias no son posibles sin ejercicios, la caracteriza esta particularidad. Sin ejercicio no es posible la gimnasia, ninguna. No obstante, vale decir que no puede ser cualquier ejercicio sino uno orientado hacia una dirección u objetivo, una ejercitación gímica enmarcada en un plan de trabajo. Las gimnasias requieren de un plan de intervención.

La lógica gímica responde a diversísimos objetivos -y allí está buena parte de su potencia- aun cuando las tradiciones discursivas de la educación física sostengan que hay una única forma de entenderla y con un único objetivo, reducido a las nociones de cuerpo o de movimiento. Nada más lejos de ello, pura ficción alejada de sus sentidos y aplicaciones. La práctica evidencia otras formas y direcciones, eso es cada día más claro. La práctica la nutre y la diversifica... a cada momento una nueva gimnasia emerge, pura potencia nuevamente.

*Lógicas y prácticas deportivas.* Las lógicas deportivas<sup>6</sup> se articulan en torno a dos conceptos: competición e institucionalización. Si bien es evidente la presencia de otros elementos caracterizadores propios de órdenes lúdicos, creativos, vinculares o emocionales estos dos son sus estructurantes. Despojar al deporte de la centralidad que ellos tienen en su configuración conllevaría a empobrecerlo. Sin embargo, el agudizar el análisis nos dirige a sostener que en rigor lo que caracteriza al deporte es, por una parte, un tipo

---

<sup>5</sup> Quien juega sabe, conoce y puede definir o referir a ese jugar, propiedad absoluta e inigualable.

<sup>6</sup> Los diferentes deportes construyen, y se organizan desde, diferentes lógicas. A la vez, un deporte puede contener en sus diferentes formas de organización y desenvolvimiento lógicas diferentes.

de competencia -no cualquier competencia-, la competencia institucionalizada. Por otra parte, se caracteriza por su orden lúdico evidente, aún en la competencia extrema, en donde el jugar también es una expresión y una vivencia deseada.

Pensando sobre todo en la lógica como aquello da forma coherente, aquello que construyendo coherencia genera principios que valida. En ese sentido, se puede decir que en el caso de las prácticas deportivas la búsqueda de éxito, basados en una preparación para ello, mediada por la competición, es una forma de su lógica que construye particularidad, un tipo de particularidad vinculada a una forma de organización sostenida en un tipo de competencia, la competencia institucionalizada. A la vez, estas búsquedas se forjan desde una perspectiva meritocrática, como marco y como unidad de su lógica, desde la cual toman forma otros elementos. Sin este orden nada de lo que se organiza cubriría las formas y desenvolvimientos que las prácticas deportivas evidencian (Ron, 2015 y 2019). Así todo lo que suele entenderse como parte del deporte se integra, se vincula, se resignifica en él y permite interpretarlo desde las prácticas lúdicas o jugar el deporte. Las tradiciones narrativas de la antigüedad y del medioevo vinculaban el jugar con el deporte, en cambio, las producciones de la modernidad los distancian destacando sus diferencias, oponiéndolos. En este sentido, las narraciones de la educación física -y sobre todo sus prácticas-, concilian al jugar y a los deportes volviéndolos más reales, más creíbles, reflejando así de mejor modo lo evidente.

Esta producción es una ventana de entrada posible hacia la emancipación y el fortalecimiento de las prácticas, de una educación física recuperada desde ellas, la compartimos con ustedes presentando nuestras certezas e inquietudes. También podrán hallar aquí contradicciones y sobre todo rastros y surcos de un proceso en curso. Interesa construir sistematizando y conceptualizando sin traicionar nuestras prácticas, produciendo desde ellas.

**Dr. Osvaldo Ron**  
*Doctor en Ciencias Sociales y Profesor en Educación Física*  
*Universidad Nacional de La Plata (Argentina)*  
*Investigador del Centro Interdisciplinario en Estudios e*  
*Investigación en Educación Física del IdIHCS (Conicet-UNLP) de la FaHCE.*  
*ronunlp@gmail.com*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*, Barcelona: Península.
- Gadamer, H-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Nietzsche, F. (2015). *Más allá del bien y del mal: anticipo de una filosofía futura*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Ron, O. (2003). "El campo de la educación física: constitución, saber, rasgos". En: Bracht, V. y Crisorio, R. (Coord.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, págs. 59-73, Buenos Aires: Ed. Al Margen.
- Ron, O. (2013). "¿Qué de la Educación Física! Características, lógicas y prácticas". En: Cachorro, G. y Cambor, E. (Coord.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la Pluralidad*, págs. 207-214, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos. Herramientas Educativas.
- Ron, O. y Fridman, J., (Coord.) (2015). *Educación Física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos*, Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet), La Plata: Editado por FHCE; Disponible en: <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Ron, O. y Fridman, J., (Coord.) (2019). *La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*, Colección Diálogos en Educación Física, AEIEF-IdIHCS (UNLP-Conicet), La Plata: Editado por FHCE. Disponible en: <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>
- Scheines, G.; Parlebas, P. y Lapierre, A. (1995). "Mesa Redonda: Problemas del juego en la Educación Física". En: *Actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata: Editado por FHCE.
- Ron, O. (2017) "Entramados del deporte y el espectáculo" (Mesa deporte y espectáculo). En: Ron O., Fridman J., Levoratti A., De Marziani F., Fotia J., Maiori M. y Kopelovich P. (Coord.). *Deporte y Sociedad. Debates en tránsito en las ciencias sociales en la Argentina actual, Actas "Encuentro Deporte y Sociedad" (octubre-noviembre, 2015)*, Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, págs. 54-63, La Plata: Editado por Facultad de Humanidades y C. E.

Ron, O. (2019) “La enseñanza del deporte en la escuela: aportes desde la investigación de la práctica”. En: Sarni M. y Noble J. (Comp.). *Del deporte y su enseñanza*, ISEF, Comisión Sectorial de Educación Permanente, UdelaR, págs. 35-54, Uruguay: Ediciones Universitarias (Unidad de Comunicación de la Universidad de la República–UCUR).

Ron, O., De Marziani F., Berdula L., Celentano G. y Husson M. (Coord.) (2020) *Educaciones Física escolares. Prácticas, narrativas y (re)producciones*, Editorial Teseo, CABA.

Ron, Osvaldo O. (2021) *El cuerpo en la formación superior en educación física*, Editorial Teseo (TeseoPress Design), CABA.



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **¿CÓMO INFLUYE LA METODOLOGÍA DOCENTE EN LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO? ANÁLISIS Y CONSECUENCIAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.**

**Rubén Llanos Muñoz**

Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España.  
Email: [rubenlm@unex.es](mailto:rubenlm@unex.es)

**David Lobo Triviño**

Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, España.  
Email: [davidlt@unex.es](mailto:davidlt@unex.es)

**José Carlos Ponce Bordón**

Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, España.  
Email: [jponcebo@gmail.com](mailto:jponcebo@gmail.com)

**Ana Acedo Castela**

Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España.  
Email: [acedoca@alumnos.unex.es](mailto:acedoca@alumnos.unex.es)

**Miguel Ángel López Gajardo**

Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, España.  
Email: [malopezgajardo@unex.es](mailto:malopezgajardo@unex.es)

### **RESUMEN**

La metodología empleada por el profesorado de Educación Física (EF) es de gran importancia en el aprendizaje del alumnado. El objetivo fue analizar cómo la metodología puede influir en variables psicosociales del alumnado. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio con 294 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, con edades entre los 10 y 13 años ( $M_{edad} = 11.04$ ;  $DT = .79$ ), de los cuales 159 eran niñas y 135 niños. El alumnado cumplimentó cuestionarios orientados a la metodología docente, a la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas (NPB) y a la implicación en las clases de EF. Los resultados atienden a que existen diferentes metodologías de enseñanza empleadas por el profesorado desde el punto de vista del alumnado. Además, se ha determinado que la metodología de enseñanza que predice la satisfacción de las NPB y la implicación del alumnado ha sido la constructiva. En definitiva, se podría decir que el alumnado tiene una

percepción sobre la docencia recibida que adquiere gran importancia en el desarrollo durante su etapa escolar y que habría que optar por aquellas que fomentan sus NPB, implicación, participación y motivación.

#### **PALABRAS CLAVE:**

Metodología; autonomía; competencia; relaciones sociales; implicación

## **HOW DOES TEACHING METHODOLOGY INFLUENCE STUDENT PERCEPTION? ANALYSIS AND CONSEQUENCES IN PHYSICAL EDUCATION.**

#### **ABSTRACT**

The methodology used by Physical Education (PE) teachers is of great importance in the students' learning process. The aim was to analyse how the methodology used by teachers' methodology can influence students' psychosocial variables. This study was carried out with 294 participants in 5th and 6th grades of Primary Education, aged between 10 and 13 years ( $M_{age} = 11.04$ ;  $SD = .79$ ), of whom 159 were girls and 135 boys. The students completed questionnaires oriented to teaching methodology, satisfaction or frustration of basic psychological needs (BPN) and involvement in PE classes. The results show that there are different teaching methodologies used by PE teachers from the students' point of view. Furthermore, it has been determined that the teaching methodology that predicts the satisfaction of the BPN and the involvement of students has been the constructive methodology. In short, it could be said that pupils have a perception of the teaching they receive which is of great importance in their development during their time at school and that they should opt for those which promote their BPN, involvement, participation and motivation.

#### **KEYWORD**

Methodology; autonomy; competence; relatedness; involvement.

## 1. INTRODUCCIÓN.

“La Educación Física (EF) es entendida como el arte o ciencia que busca el desarrollo armonioso, natural y progresivo de las facultades de movimiento y con ellas el del resto de facultades personales” (González, 1993, p. 52). Además, y siguiendo a Ruiz (2007), la EF se encarga de abarcar el conjunto de formas de practicar los ejercicios físicos con un fin educativo. Es por ello que esta asignatura, adquiere su importancia y se diferencia de las demás en que no se basa meramente en desarrollar los conocimientos de los niños, niñas y adolescentes, sino que gracias a la EF se adquieren valores, habilidades y competencias relacionadas con el cuerpo y con la actividad motriz (Ruiz, 2007).

### 1.1. METODOLOGÍA DOCENTE EN LAS CLASES DE EF.

A lo largo de la historia las diversas formas de pensar y concebir la EF han llevado a la creación de distintas metodologías. Rivera (2000) afirma que “la metodología es el camino que el profesorado tiene que seguir para acercarse al alumnado a los contenidos de aprendizaje” (p. 1) y, además, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje tratando de dar respuesta a ¿cómo enseñar? (López-Pastor, 2003). Ante esto, cuando se hace referencia a la metodología, hay que destacar una serie de corrientes pedagógicas, las cuales dan lugar a una diversidad de metodologías específicas en el área de EF: conductismo (crea conocimientos mediante la relación de los antecedentes con las consecuencias, es decir, mediante la relación estímulo-respuesta; Leiva, 2005); cognitivismo (el conocimiento es la actividad mental donde se produce una recopilación interna y una estructuración del alumnado, el cual es visto como miembro muy activo del proceso de aprendizaje; Ertmer & Newby, 1993); y constructivismo (el alumnado construye conocimiento de una forma activa y participativa, teniendo que emplear experiencias y estrategias para adaptarse al cambio de ciertas situaciones y así solventar aquellos problemas que les puedan surgir, construyendo su propia realidad; Coll et al., 2002).

Ante las corrientes pedagógicas anteriormente citadas, se expone una clasificación, basada en los autores Viciano & Delgado Noguera (1991); Curtner-Smith et al. (2001), sobre las diferentes metodologías y los estilos de enseñanza de cada una de ellas: (1) Metodología reproductiva centrada en el docente (sin autonomía -estilos transmisores- y con autonomía -estilos participativos e individualizadores-); (2) Metodología productiva centrada en el alumnado (estilos cognitivos); (3) Metodología constructivas que parten del alumnado; y (4) Metodología libre.

En este sentido, para Rijo (2013), una de las principales preocupaciones del profesorado EF cuando emplea una determinada metodología y selecciona los contenidos de aprendizaje es que sean motivantes y novedosos. Ante esto, la Teoría de la Autodeterminación ayuda a conocer y comprender cómo es y cómo se desarrolla la motivación (TAD; Ryan & Deci, 2000, 2020). Esta teoría analiza la influencia del contexto social sobre las personas y determina en qué grado sus conductas son autodeterminadas. Según estos autores, existen sustratos psicológicos esenciales para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y el bienestar personal. Estas tres necesidades son: autonomía (experiencia de cada niño, niña y adolescente de ser libre para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones que va a realizar de acuerdo con sus valores), competencia

(percepción de cada niño, niña y adolescente de sentirse eficaz en las acciones o tareas que realiza y en obtener buenos resultados), y relaciones sociales (sentimiento que tiene el niño, niña y adolescente de estar conectado a un grupo y ser aceptado y querido por los demás).

Por ello, la intervención del profesorado a través del diseño de sus clases juega un papel fundamental en la satisfacción o frustración de las NPB y, a su vez, en el tipo de regulación mostrada durante las clases de EF (Hastie et al., 2013; Ryan & Deci, 2020; Tessier et al., 2010). Cabe destacar que, la figura del docente es elemento clave para incidir en el grado de satisfacción de las NPB del alumnado, y Rijo (2013) afirma que, si el profesorado plantea tareas abiertas, dejando la posibilidad de elegir al alumnado sobre el material, el espacio, el tiempo, la organización y la motricidad, en situaciones que respeten su nivel competencial y se desarrollen en situaciones socio motrices, este estará más motivado y aumentará su bienestar. Actualmente, en el ámbito de la EF, los estudios están enfocados a relacionar las NPB con diferentes variables (Rijo, Hernández, Martínez, & Gámez, 2014). No obstante, no se han encontrado estudios que analice el papel de las NPB en relación a las metodologías y los estilos de enseñanza que emplea el profesorado de EF, desde el punto de vista del alumnado. A pesar de ello, en el estudio de Sánchez-Oliva et al. (2014) se muestra cómo la percepción de apoyo a las tres NPB predice positiva y significativamente la satisfacción de las mismas.

En este sentido, una de las consecuencias de la TAD que ha adquirido gran importancia dentro de las clases de EF es la implicación del alumnado (Skinner et al., 2009), dado que indica la capacidad del profesorado de involucrar al mismo. La implicación, es el grado en que el alumnado está conectado y comprometido en las clases y motivado por aprender y rendir (González, 2010). Además, la participación del alumnado se considera un resultado educativo importante y se reconoce como un camino conductual para la comprensión de los procesos motivacionales en EF (Agbuga et al., 2016; Hastie et al., 2013). La participación de los estudiantes se ha conceptualizado como una construcción multidimensional (Agbuga et al., 2016; Christenson et al., 2012), que consta de al menos tres aspectos: conductual, cognitivo y emocional. Un aspecto conductual del compromiso del alumnado se centra en el esfuerzo, la persistencia y el comportamiento de la tarea demostrado en el aprendizaje; un aspecto cognitivo se refiere a la competencia percibida del alumnado y la aplicación de estrategias de autorregulación; y un aspecto emocional se refleja en la actitud, el interés y los valores del aprendizaje del alumnado. Por tanto, el reto del profesorado es que el alumnado aprenda a través de actividades novedosas y creativas, que le motiven, consiguiendo que se esfuercen y se impliquen en la realización de las mismas, despertando su interés por buscar, explorar e indagar en nuevas situaciones motoras (Cerezo et al., 2008). Para ello, algunos estudios demuestran que cuando se permite al alumnado participar en la toma de decisiones, tales como planificación de alguna actividad, mejoraba su implicación en la clase y su satisfacción por realizar actividad física (Lam et al., 2012; Francisco Miguel Leo et al., 2022; Llanos-Muñoz et al., 2022).

## 2. OBJETIVOS

El presente estudio trata de alcanzar los siguientes objetivos: (1) Analizar la metodología desarrollada por el profesorado de EF desde el punto de vista del alumnado de Educación Primaria; (2) Analizar la relación e influencia de las

metodologías sobre la satisfacción y frustración de las NPB, y en la implicación del alumnado; (3) Determinar qué tipos de metodologías de enseñanza pueden predecir los niveles de satisfacción de las NPB e implicación del alumnado. Basándonos en los objetivos propuestos, se han derivado las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1 (H1): Las metodologías de enseñanza más empleadas por el profesorado desde el punto de vista del alumnado serán la libre y la reproductiva sin autonomía; mientras que las menos utilizadas serán la, la metodología productiva, constructiva y reproductiva con autonomía.

Hipótesis 2 (H2): Las metodologías productiva y constructiva utilizadas por el profesorado van a estar asociadas de forma positiva con la satisfacción a las NPB, y de manera negativa con la frustración a las NPB del alumnado. Por lo contrario, las metodologías reproductivas sin autonomía, reproductiva con autonomía y libre van a estar asociadas de manera menos positiva con la satisfacción a las NPB y favorecerá la frustración a las NPB del alumnado.

Hipótesis 3 (H3): Aquellas metodologías productivas y constructivas van a estar asociadas de forma positiva con implicación del alumnado en las clases de EF. Por lo contrario, las metodologías reproductivas sin autonomía, reproductiva con autonomía y libre estarán asociadas de manera menos positiva con implicación del alumnado en las clases de EF

Hipótesis 4 (H4): El alumnado que sea enseñado a través de una metodología productiva y constructiva va a predecir de forma positiva y significativa la satisfacción a las NPB.

Hipótesis 5 (H5): El alumnado que reciba una metodología reproductiva sin autonomía y libre va a predecir de forma positiva y significativa la frustración a las NPB.

Hipótesis 6 (H6): El alumnado al cual se le imparta una metodología productiva y constructiva va a predecir de forma positiva y significativa la implicación del mismo.

### **3. MÉTODO.**

#### **3.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES.**

Estamos ante un estudio correlacional no causal con un total de 294 alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 13 años ( $M_{edad} = 11,04$ ;  $DT = 0,79$ ), de los cuales 159 eran niñas ( $M_{edad} = 10,98$ ;  $DT = 0,65$ ) y 135 niños ( $M_{edad} = 11,12$ ;  $DT = 0,81$ ), procedentes de tres colegios públicos de la provincia de Badajoz. De cada colegio participaron dos clases de cada curso, siendo un total de 12 clases con aproximadamente 25 alumnos y alumnas en cada una de ellas. Los participantes fueron tratados de acuerdo con las directrices éticas de la American Psychological Association (2019) en lo que respecta al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

### 3.2. MEDIDAS.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, se realizó una recogida de datos mediante los siguientes cuestionarios:

**Metodologías docentes.** Se empleó el Cuestionario de Métodos de Enseñanza-Aprendizaje (CMEA) utilizado por (Leo et al., 2020). Este cuestionario empieza con la frase: “En las clases de EF mi maestro/a...”, seguido de 35 ítems (e.g., “hace que practiquemos solo cuando él/ella lo dice”) distribuidos en 5 factores. Para evaluar las repuestas se utilizó una escala tipo Likert con un rango de 5 puntos, desde totalmente desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). Se obtuvieron valores en el alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) por encima de .70 en todos los casos.

**Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.** Se utilizó la versión traducida al castellano (Moreno-Murcia et al., 2009) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Este instrumento está precedido de la frase “En mis clases de EF...” seguida de 12 ítems que miden la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales (e.g., “La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos”). Se utilizó una escala tipo Likert con un rango de respuesta 5 puntos, desde totalmente desacuerdo (1) y a totalmente de acuerdo (5). Se obtuvieron puntuaciones en el alfa de Cronbach de .82 para autonomía, .80 para competencia, y .81 para relaciones sociales.

**Frustración de las NPB.** Se utilizó la versión adaptada al contexto de la EF de la escala de frustración de las necesidades psicológicas en el ejercicio físico (EFNP; Sicilia et al., 2017) de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES: Vlachopoulos & Michailidou, 2006). Este instrumento está precedido de la frase “En mis clases de EF...” seguida de 12 ítems (e.g., “Siento que no puedo tomar decisiones con respecto a las actividades que realizo”). Para evaluar las respuestas se utilizó una escala tipo Likert con un rango de 5 puntos, desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). Se obtuvieron puntuaciones en el alfa de Cronbach de .82 para la frustración de la autonomía, .80 para frustración de la competencia, y .81 para frustración de las relaciones sociales.

**Implicación en las clases de EF.** Se empleó la traducción al español de la parte de esfuerzo de la Escala de Implicación o Desagrado con el Aprendizaje (EVDLS) desarrollado por Skinner et al. (2009). Se inicia con “En las clases de EF...”, seguida de 10 ítems (e.g., “Yo intento esforzarme por hacer todo bien”; “Me siento bien”). El formato de respuesta empleado es de tipo Likert con un rango de respuesta 5 puntos, desde totalmente desacuerdo (1) y totalmente de acuerdo (5). El análisis de consistencia interna reflejó valores del coeficiente alfa de Cronbach de .77 para la implicación conductual y .79 para la implicación emocional.

### 3.3. PROCEDIMIENTO.

Primeramente, se mantuvo una reunión con el director/a de cada centro para explicarles los propósitos y el método de la investigación. Además, se pasó un consentimiento informado a las familias, para el conocimiento y la aprobación de la participación de sus hijos e hijas. Posteriormente, los cuestionarios se cumplimentaron en horas lectivas ( $\pm$  30 minutos), de manera individual, sin

interrupciones y en presencia del equipo de investigación para solventar cualquier duda que pudiera surgir.

### 3.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Para el análisis de datos se utilizó el software SPSS24.0. Se realizó un análisis de fiabilidad de los instrumentos y un análisis descriptivo para identificar las metodologías de enseñanza más empleadas. Además, un análisis de correlación para observar cómo se relacionan las diferentes metodologías de enseñanza con la satisfacción o frustración de las NPB y la implicación del alumnado. Por último, un análisis de regresión para determinar si algún tipo de metodologías de enseñanza puede predecir los niveles de satisfacción o frustración de las NPB e implicación del alumnado.

## 4. RESULTADOS.

Los resultados descriptivos se presentan en la Tabla 1. A pesar de haber cierta semejanza en la media, si es cierto que la metodología reproductiva sin autonomía y la libre son las que mantienen las medias más altas, por lo que se podría decir, que el profesorado de los colegios, por lo general, tienden a tomar las decisiones, sin prestar atención al alumnado. Por lo contrario, los valores más bajos corresponden a las metodologías reproductiva con autonomía y productiva con las cuales el profesorado se centra más en lo que respecta a la participación, socialización y creatividad del alumnado.

Tabla 1.

*Estadísticos descriptivos.*

	N	Mínimo	Máximo	M	DT
Reproductiva Sin Autonomía	294	2	5	3.99	.64
Reproductiva Con Autonomía	294	2	5	3.76	.75
Productiva	294	1	5	3.86	.77
Constructiva	294	2	5	3.92	.69
Libre	294	1	5	3.97	1.07
Satisfacción Autonomía	294	1	5	3.70	.79
Satisfacción Competencia	294	2	5	4.31	.56
Satisfacción Relaciones Sociales	294	1	5	4.48	.70
Frustración Autonomía	294	1	5	2.09	.92
Frustración Competencia	294	1	5	2.06	1.02
Frustración Relaciones Sociales	294	1	5	1.87	.90
Implicación Conductual	294	1	5	4.51	.59
Implicación Emocional	294	1	5	4.64	.58

Nota. N = número participantes; M = media de puntuación; DT = desviación típica.

Respecto al análisis correlacional, se ha examinado las relaciones existentes entre la metodología y la satisfacción y frustración de las NPB. Posteriormente, se ha relacionado la metodología y la implicación en las clases de EF (ver Tabla 2). De esta forma, se puede apreciar una correlación significativa positiva entre todas las metodologías y los tres tipos de satisfacción (autonomía,

competencia, y relaciones sociales). Además, la metodología de enseñanza constructiva presenta la relación muy alta en lo que respecta a la autonomía, competencia y sobre todo en las relaciones sociales. Por lo contrario, la metodología de enseñanza libre presenta una relación muy baja en la satisfacción de las relaciones sociales y la autonomía, y siendo esta inexistente en competencia. Por otro lado, y respecto a la correlación entre las metodologías empleadas por el profesorado de EF y la frustración a las NPB, no existe correlación significativa. Se observa una excepción entre la metodología reproductiva sin autonomía y la frustración de las relaciones sociales, donde se mantiene una correlación significativa negativa.

Por último, y en cuanto a la relación entre los diferentes tipos de metodología y la implicación en EF, se observa de manera general una correlación significativa positiva. A pesar de que los dos tipos de implicación presentan valores elevados independiente de la metodología percibida por el alumnado, es cierto que la metodología de enseñanza constructiva mantiene la relación más alta en lo que respecta a los dos tipos de implicación. En cambio, la metodología de enseñanza de tipo libre, presenta la relación más baja en lo que respecta a ambas implicaciones.

Tabla 2.

*Correlaciones entre variables del estudio.*

	Reproductiva sin autonomía	Reproductiva con autonomía	Productiva	Constructiva	Libre
S. Autonomía	.18**	.24**	.20**	.33**	.11*
S. Competencia	.29**	.26**	.27**	.32**	.10
S. Relaciones Sociales	.27**	.27**	.25**	.36**	.19**
F. Autonomía	.01	.04	.05	-.06	.09
F. Competencia	.02	.11	.06	-.02	.09
F. Relaciones Sociales	-.14*	.03	.01	-.08	.02
Implicación Conductual	.38**	.33**	.33**	.39**	.18**
Implicación Emocional	.37**	.32**	.37**	.48**	.20**

Nota. \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ; S. = Satisfacción, F. = Frustración.

También se han llevado a cabo diferentes análisis de regresión mediante el método por pasos, con el objetivo de hallar los predictores de cada una de las variables dependiente. Como se puede ver en la Tabla 3, el análisis de regresión contiene un paso, en el que se aprecia como la metodología constructiva predice de manera positiva y de forma significativa a la satisfacción de la autonomía del alumnado. Además, se puede observar que se hará con un 10,9 % de la varianza explicada.

Tabla 3.

*Análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la satisfacción de la autonomía de las NPB.*

Variable	B	R <sup>2</sup>	t	p
Constructiva	.33	.10	5.98	.00

Como se puede apreciar en la tabla 4, el análisis de regresión contiene dos pasos. En el paso 1, se observa como la metodología constructiva predice de manera positiva y de forma significativa a la satisfacción de la competencia del alumnado, haciéndose con un 10,3 % de la varianza explicada. En el segundo paso, se introduce la metodología reproductiva sin autonomía como predictora de la satisfacción de la competencia, con un 12,6 % de la varianza explicada.

Tabla 4

*Análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la satisfacción de la competencia de las NPB.*

Variable	B	R <sup>2</sup>	t	p
Constructiva	.33	.10	5.98	.00
Constructiva	.22	.12	3.52	.00
Reproductiva Sin Autonomía	.17		2.78	.00

Posteriormente, se hizo un análisis de regresión que contenía un paso donde se puede observar como la metodología constructiva predice de manera positiva y de forma significativa a la satisfacción de las relaciones sociales del alumnado (ver Tabla 5). Además, se puede observar que se hará con un 13 % de la varianza explicada.

Tabla 5

*Análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la satisfacción de las relaciones sociales de las NPB.*

Variable	B	R <sup>2</sup>	t	p
Constructiva	.36	.13	6.59	.00

Siguiendo con esta dinámica, en la Tabla 6 se puede apreciar un análisis de regresión que contiene dos pasos. En el paso 1, se observa como la metodología constructiva predice de manera positiva y de forma significativa a la implicación conductual del alumnado, haciéndose con un 15 % de la varianza explicada. En el paso 2, se introduce la metodología de tipo reproductiva sin autonomía como predictora de la implicación conductual, pero esta aporta un 5% de la varianza explicada.

Tabla 6

*Análisis de regresión por paso considerando como variable dependiente la implicación conductual.*

	Variable	B	R <sup>2</sup>	t	p
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>	Constructiva	.39	.15	7.30	.00
	Reproductiva Sin Autonomía	.17		4.09	.00
R <sup>2</sup> <sub>2</sub>	Constructiva	.26	.20	4.24	.00

Por último, en la tabla 7 se puede observar un análisis de regresión que contiene dos pasos. En el paso 1, se aprecia como la metodología constructiva predice de manera positiva y de forma significativa a la implicación emocional del alumnado, haciéndose con un 23% de la varianza explicada. En el paso 2, también aparece la metodología reproductiva sin autonomía como predictora de la implicación emocional, pero esta aporta un 2% de la varianza explicada.

Tabla 7

*Análisis de regresión por paso considerando como variable dependiente la implicación emocional.*

	Variable	B	R <sup>2</sup>	t	p
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>	Constructiva	.48	.23	9.41	.00
	Reproductiva Sin Autonomía	.16		2.80	.00
R <sup>2</sup> <sub>2</sub>	Constructiva	.39	.25	6.64	.00

Destacar por su parte que no se han incluido los análisis de regresión de la frustración de las NPB como variables dependientes ya que ninguna de las metodologías de enseñanza predecía de forma significativa ninguna de las frustraciones.

## 5. DISCUSIÓN.

Respecto a H1, establecía que aquellas metodologías de enseñanza más empleadas por el profesorado de EF desde el punto de vista del alumnado sería la libre y reproductiva sin autonomía. Por el contrario, la metodología de tipo productiva, constructiva y reproductiva con autonomía sería las menos utilizadas. Ante los resultados obtenidos se puede confirmar que se ha cumplido parcialmente la hipótesis H1, debido a que la metodología constructiva posee valores altos. Este hecho puede ser debido a que el alumnado no sea capaz realmente de identificar la metodología que predomina el profesorado. Otra posibilidad es que el profesorado utilice metodologías diversas que dificulte la percepción del alumnado. Cothran et al. (2005) demostraron que el profesorado utiliza más la metodología reproductiva que la productiva. Además, estudios afirman que el empleo de metodologías y estilos centrados en el alumnado es menos frecuente que el uso de métodos que favorecen el control del profesorado (Aguado-Gómez, 2016; Gaviria & Castejón, 2013; Hein et al., 2012; Méndez-Alonso et al., 2016).

Por su parte, la H2 establecía que aquellas metodologías productivas y constructivas utilizadas por el profesorado de EF van a estar asociadas de forma positiva con la satisfacción a las NPB, y de manera negativa con la frustración a las NPB del alumnado. Por lo contrario, las metodologías reproductivas sin autonomía, reproductivas con autonomía y libres iban a estar asociadas de manera menos positivas con la satisfacción a las NPB y favorecerá la frustración a las NPB del alumnado. Ante los resultados obtenidos, la hipótesis H2 se ha cumplido. A pesar de que la hipótesis se cumple hay que destacar que los valores de la variable frustración no son significativos. Balaguer, Castillo, & Duda (2008) afirman que cuando el profesorado presenta una metodología controladora, actúa de forma coercitiva, ejerce presión y se comporta de manera autoritaria, favorece la frustración de las necesidades; al contrario de cuando se apoya a la autonomía de los niños, niñas y adolescentes, se les dota de libertad, favoreciéndoles su implicación en el proceso de toma de decisiones. Otros estudios mantienen que una metodología que favorezca la autonomía puede generar efectos beneficiosos sobre la motivación intrínseca del alumnado, lo que conlleva menor desmotivación, mayores niveles de participación y satisfacción con la asignatura (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015; Meng & Keng, 2016).

De acuerdo con la H3, establecía que aquellas metodologías productivas y constructivas van a estar asociadas de forma positiva con implicación del alumnado en las clases de EF. Por lo contrario, las metodologías reproductivas sin autonomía, reproductivas con autonomía y libre estarán asociadas de manera menos positiva con implicación del alumnado, en las clases de EF. Ante los resultados obtenidos, la H3 se cumple parcialmente. Las metodologías productivas, constructivas y reproductivas con autonomía, son las que mantienen una mayor relación con la implicación. Por lo contrario, las metodologías de tipo libre, mantienen una menor relación con la implicación. Algunos estudios anteriormente han afirmado que cuando el profesorado utiliza una metodología más productiva centrada en el alumnado, aumenta la implicación en el plano psicológico, generando una mayor participación, intención de práctica motriz regular, satisfacción y valoración de la asignatura (García-de las Bayonas Plazas & Baena-Extremera, 2017; Haerens et al., 2015).

En este sentido, la H4 establecía que las metodologías productivas y constructivas iban a predecir de forma positiva y significativa la satisfacción a las NPB. Ante los resultados obtenidos, H4 se cumple. Atendiendo al estudio de Blanchard et al. (2009), obtuvieron que valores elevados de apoyo predecía positivamente las NPB, mientras que las metodologías más controladoras sólo predecían exclusiva y negativamente la satisfacción de autonomía. Del mismo modo, Isoard-Gauthier et al. (2012) obtuvieron que las metodologías controladoras predecían negativamente la satisfacción de autonomía.

Respecto a la H5 establecía que el alumnado al cual se le impartiese una metodología reproductiva sin autonomía y libre iba a predecir de forma positiva y significativa la frustración a las NPB. No se cumple H5, debido a que en el análisis regresión de la frustración a las NPB, ningún tipo de metodología predijo de forma significativa. A pesar de ello, encontramos un estudio en el que se defiende que la metodología controladora tiene un poder predictivo significativo sobre la frustración de cada una de las NPB (Castillo et al. 2012). Por ello, son necesarios más estudios en el ámbito educativo para contrastar la relación entre estas variables.

Por último, la H6 buscaba afirmar que el alumnado al cual se le imparta una metodología productiva y constructiva iba a predecir de forma positiva y significativa la implicación del alumnado. Ante los resultados obtenidos, se podría decir que H6 se cumple. Llanos-Muñoz et al. (2022) encontraron en su estudio que la percepción del alumnado sobre el profesorado fue un factor importante en la implicación conductual y emocional.

### 5.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE FUTURO.

En primer lugar, hubiera sido interesante abordar a un mayor número de participantes y más heterogénea para poder generalizar los datos a una población más amplia. También sería interesante observar las relaciones o diferencias existentes sobre los pensamientos que tiene el alumnado de colegios privados y de los colegios públicos, sobre las metodologías de enseñanza del profesorado de EF.

Por otro lado, en el estudio solo se analiza la visión que tiene el alumnado sobre la metodología docente, no indagándose en la percepción del profesorado sobre su propia acción. Por tanto, en futuras investigaciones sería conveniente analizar este punto de vista y comparar resultados de los dos agentes con el fin de observar si existen diferencias significativas.

Por su parte, mencionar que existen otras variables que nos pueden ayudar para conocer mejor lo propuesto en este estudio. Por tanto, sería interesante estudiar las interacciones de las metodologías de enseñanzas con otros tipos de variables, como pueden ser el comportamiento, motivación y/o rendimiento académico del alumnado.

Por último, decir que como este trabajo es correlacional, no ha sido posible establecer relaciones de causa y efecto entre las variables, por lo que se cree interesante que los próximos estudios realicen intervenciones. Incluso sería interesante utilizar otras técnicas de análisis, donde se puedan obtener otros tipos de resultados para el estudio.

## 6. CONCLUSIÓN.

Gracias a la participación del alumnado en el presente estudio, se ha conseguido el primer objetivo de la investigación, que trataba de conocer y analizar las diferentes metodologías de enseñanza que emplea el profesorado de EF desde la perspectiva discente. De esta forma, se ha podido identificar claramente que las metodologías más utilizadas son de tipo reproductiva (reproductiva sin autonomía) y libre.

En referencia al segundo objetivo, se observa que las metodologías de enseñanza se relacionan claramente con la satisfacción (metodología constructivista) o frustración (metodología reproductiva y libre) de las NPB del alumnado. Asimismo, destacar que el nivel de implicación del alumnado en las clases de EF depende en gran medida de las diferentes metodologías utilizadas por el profesorado. Por tanto, se obtendrá un alumnado más implicado conductual y emocionalmente cuando se impartan clases bajo el enfoque de la metodología constructivista.

Por último, atendiendo al tercer objetivo del estudio, se podría determinar que la metodología de enseñanza que predice de forma positiva y significativa los niveles de satisfacción de las NPB y la implicación del alumnado en las clases de EF es la metodología constructiva. Por tanto, se anima al profesorado de EF a seguir trabajando en esta línea para poder conseguir alumnado con mayores niveles de satisfacción de sus NPB y más implicados tanto conductual como emocionalmente en las clases de EF.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agbuga, B., Xiang, P., McBride, R. E., & Su, X. (2016). Student Perceptions of Instructional Choices in Middle School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(2), 138–148. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0010>
- Aguado-Gómez, R. (2016). Apoyo a la autonomía en las clases de educación física: percepción versus realidad / Supporting Autonomy in Physical Education: Perception Versus Reality. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 62(2016), 183–202. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.62.001>
- Association, A. P. (2019). *Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.)* (A. P. Association (ed.); 7th ed).
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología Del Deporte*, 17(1), 123–139.
- Cerezo, C. R., Gutiérrez, C. J. L., Jiménez, V. R., Cortés, A. J. P., & Medina, V. T. (2008). La educación física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *PUBLICACIONES*, 38, 163–182.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement* (S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.)). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J.-F., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193–201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Curtner-Smith, M. D., Todorovich, J. R., McCaughy, N. A., & Lacon, S. A. (2001). Urban Teachers' Use of Productive and Reproductive Teaching Styles Within the Confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177–190. <https://doi.org/10.1177/1356336X010072005>

- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72–82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- Ertmer, P., & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50–72.
- García-de las Bayonas Plazas, M., & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(1), 387–402.
- Gaviria, D. F., & Castejón, F. J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161–186. <https://doi.org/10.4471/qre.2013.22>
- González, M. (1993). La Educación Física: Fundamentación Teórica y Pedagógica. In *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria* (1st ed.). INDE.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., & Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>
- Hein, V., Ries, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 123–130.
- Hortiguera Alcalá, D., Pérez Pueyo, Á., & Abella García, V. (2016). ¿Cómo Perciben las Competencias Básicas los Docentes? Estudio Cualitativo sobre su Incorporación como Herramienta de Aprendizaje. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 25. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1348>
- Isoard-Gautheur, S., Guillet-Descas, E., & Lemyre, P.-N. (2012). A Prospective Study of the Influence of Perceived Coaching Style on Burnout Propensity in High Level Young Athletes: Using a Self-Determination Theory Perspective. *The Sport Psychologist*, 26(2), 282–298. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.282>
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403–419). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19)

- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología En Marcha*, 18(1), 66–73.
- Leo, Francisco M., López-Gajardo, M. A., Gómez-Holgado, J. M., Ponce-Bordón, J. C., & Pulido, J. J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física (Teaching-learning methodologies and its relation with students' motivation and engagement in Physical Education lessons). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46). <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1600>
- Leo, Francisco Miguel, Mouratidis, A., Pulido, J. J., López-Gajardo, M. A., & Sánchez-Oliva, D. (2022). Perceived teachers' behavior and students' engagement in physical education: the mediating role of basic psychological needs and self-determined motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 59–76. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850667>
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., Cano-Cañada, E., & Sánchez-Oliva, D. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? (Can the Sport Education Model promote gender equality, motivational processes and student engagement i. *Retos*, 46, 8–17. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92812>
- López-Pastor, V. M. (2003). Metodología, racionalidad curricular y Educación Física. De la metodología como aspecto meramente técnico a la metodología como opción educativa. 5º Congreso Internacional Sobre La Enseñanza de La Educación Física y Deporte Escolar. Dimensión Europea Del Docente de Educación Física. *Hacia El Espacio Europeo Único de Educación Superior.*, 211–215.
- Méndez-Alonso, D., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2016). Incorporación de las competencias básicas a la educación física en educación primaria / Integrating Basic Competences into Physical Education (Pe) in Primary Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 63(2016). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.004>
- Meng, H. Y., & Keng, J. W. C. (2016). The effectiveness of an Autonomy-Supportive Teaching Structure in Physical Education. [Eficacia de la estructura de enseñanza con soporte de autonomía en educación física]. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(43), 5–28. <https://doi.org/10.5232/ricyde2016.04301>
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213–222.
- Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de Educación Física. *Revista de Investigación En Educación*, 11(2), 77–85.
- Rijo, A., Hernández Moreno, J., Martínez Herráez, I., & Gámez Medina, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el

cursos del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1). <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>

Rivera, E. (2000). Metodología reproductiva. Aplicación de los estilos de enseñanza tradicionales y participativos en Primaria. *Emás: Revista Digital de Educación Física*, 1, 4–14.

Ruiz, A. (2007). *Teoría y Metodología de la Educación Física y el Deporte Escolar*.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López-Chamorro, J. M., & Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 75–82.

Sicilia, A., Ferriz, R., & Sáenz-Álvarez, P. (2017). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society, & Education*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.25115/psye.v5i1.493>

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.05.005>

Viciano, J., & Delgado Noguera, M. A. (1991). The programation and didactic intervention in school sport. Contributions of the different styles of teaching. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 56, 17–24.

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179–201. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4)

**Fecha de recepción: 25/4/2023**

**Fecha de aceptación: 1/6/2023**



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **INFLUENCIA DEL COMPROMISO Y ACEPTACIÓN DEL ROL Y LA COHESIÓN DE GRUPO EN DEPORTES DE EQUIPO CON CATEGORÍA EN FORMACIÓN**

**Miguel A. López-Gajardo\***

**José Carlos Ponce-Bordón\*\***

**David Lobo\*\***

**Hadi Nobai\*\***

**Rubén Llanos Muñoz\***

\* Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.

\*\* Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura.

### **RESUMEN**

La influencia de factores psicológicos en los deportes de equipo como roles y la cohesión de grupo tienen mucha incidencia respecto al rendimiento, las relaciones sociales y la eficacia a la tarea. En el presente trabajo se busca abordar una relación entre estos factores psicológicos en deportistas de deportes de equipo de categoría infantil (sub-14) y cadete (sub-16) de diferentes modalidades deportivas. Durante el proceso se recopiló 846 participantes en dos periodos de tiempo, siendo utilizadas para este estudio 259 muestras. El objetivo principal fue analizar las diferencias entre categoría de la aceptación de roles y cohesión de grupo y establecer una relación entre ambas. Se realizaron para ello análisis descriptivos, y análisis para pruebas no paramétricas. Los resultados concluyeron que la edad puede influir en la aceptación de los roles y que la percepción inicial respecto tus compañeros puede variar dando lugar a un descenso de la cohesión.

### **PALABRAS CLAVE:**

**Equipo, colectivo, rol, cohesión, aceptación del rol, ambiente de grupo.**

# **INFLUENCE OF ROLE COMMITMENT AND ACCEPTANCE AND GROUP COHESION IN TEAM SPORTS WITH CATEGORY IN TRAINING**

## **ABSTRACT**

The influence of psychological aspects, such as roles and group cohesiveness, is great in team sports, especially with respect to performance, social relations and effectiveness of the task. This research work pretends to find a relation between these psychological factors in team sport players from the under-14 and under-16 categories of different sports. Throughout the process, 846 samples were collected in two different periods, and 259 of them were used in this research. The main objective was to analyze the differences between both categories when it comes to acceptance of roles and group cohesiveness and to establish a relation between them. To achieve that, descriptive analysis and non-parametric analysis were carried out. Results showed that age can have an influence on the acceptance of roles and that the initial perception of their teammates can vary, leading to a lower

## **KEYWORD**

Team; collective; role; cohesiveness; role acceptance; team environment.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el estudio sobre la importancia de los roles y la cohesión grupal dentro de los grupos deportivos ha adquirido gran importancia (Kim et al., 2020). En cuanto a los roles que poseen los jugadores dentro del equipo, el rol se puede determinar como un conjunto de conductas esperadas de una persona que ocupa una posición en un contexto social específico (Biddle y Thomas, 1966). Podemos considerar de esta definición que el rol está limitado a un contexto o interacción con otras personas. Por otra parte, debemos de considerar el rol como un comportamiento que no se dé de forma aislada o esporádicamente, sino que deben ser basados en la observación de varios comportamientos porque así obtendremos aquellos que son característicos. El rol está estrechamente relacionado respecto tres conceptos (Bales y Slater, 1955): 1) Sector: Se refiere a los diversos roles que se adquieren dentro de un mismo grupo o sistema social. En este concepto podemos diferenciar los comportamientos que afectan a las diferentes identidades del sistema social; 2) Perfil: Se refiere a la adquisición de roles que puede verse influenciado por sus experiencias, características físicas y cualquier otra característica que esté libre de contexto; y 3) Tratamiento: Aquellos comportamientos característicos dirigidos a personas en un contexto. Además, según Bales y Slater (1955) podemos diferenciarlo en tres tipos según la función que desempeña: 1) Respecto al grupo; 2) Prominencia individual del rol; y 3) Social. En cuanto al grupo y a la tarea, podemos relacionarlo como el deportista que es activo y con gran capacidad dentro de las tareas, aunque tiene menos aceptación dentro del grupo. La segunda división es la prominencia del rol en torno a la actividad y en como el deportista es capaz de destacar por encima del resto de individuos del grupo. El jugador busca mantenerse separado de los demás en busca de un logro individual. Podemos definirlo como un jugador que solo busca el bien propio y no el bien común. En esta función destacaría el deportista que es “buen líder” o el mejor en todo (Beauchamp y Eys, 2017). Generalmente se le relaciona con el capitán, aunque podría no darse esta relación. Por último, hace relación a un rol más social y de necesidades emocionales. Beauchamps y Eys (2017) lo describen como el grado en el que el deportista es capaz de realizar acciones en relación a mantener o mejorar un buen clima o armonía dentro del grupo para evitar enfrentamiento. Dentro de este tipo de rol podemos encontrar a los deportistas que pueden actuar como bufones dentro del grupo manteniendo un buen ambiente. Se caracteriza porque es de un alto agrado dentro del grupo, aunque carece de habilidad y actividad respecto a las tareas.

Estos roles que destacan Bales y Slater (1955), se diferencian entre sí en la función que estos desempeñan dentro de un grupo (la tarea y las relaciones), es decir, se centran en el desarrollo del rol a través del comportamiento. Estos comportamientos a través del rol deben ir relacionados a una serie de normas que adoptan de forma común dentro del grupo y que no deben ser impuestas por un líder. A todo esto, lo denominaremos como relación entre el rol y las normas. A partir de estas formas de diferenciación de roles que adoptan estos autores, surgen otras formas de diferenciar los roles y es que según Mabry y Barnes (1980) centran los roles al nivel que adquiera de formalidad. De esta forma el rol puede ser de naturaleza formal o informal: 1) Roles formales: son aquellos que son asignados por una persona u organización que tenga el liderazgo del grupo; y 2) Roles informales: son aquellos que surgen con el tiempo dentro de un grupo debido a las interacciones entre ellos y no son asignados.

Respecto a estos roles, en el ámbito deportivo se puede observar claramente. Por un lado, dentro del rol formal, el entrenador o el grupo de compañeros en conjunto asignarían los roles de liderazgo en el grupo. El rol informal se dará de forma natural con las interacciones que se den en el grupo ya sea en interacciones durante las tareas de entrenamiento (el entrenador puede influir en ellas) o fuera del ámbito deportivo. Este último tipo de rol puede dar lugar a una mayor eficacia dentro del grupo debido a que son creados por ellos mismos dando lugar a una mejora en la resolución de problemas, comunicación, seguridad y estatus dentro del equipo. Estos roles informales son en los que se centran (Cope et al., 2011) que nos hace ver la importancia de estas estructuras informales ya que sirven como complemento a estructuras o roles formales.

Respecto a las características de los roles, la aceptación y el compromiso con el rol se define como un proceso dinámico que refleja en qué grado un deportista está dispuesto a satisfacer las responsabilidades del rol que se espera de él (Beauchamp y Eys, 2017). Es importante para el desarrollo de una actividad que el deportista acepte el rol o papel que le toca realizar. Según una investigación realizada en futbolistas, se puede relacionar que la aceptación y compromiso de roles dentro del equipo coincide con el desarrollo de la cohesión de grupo durante la temporada, incluso se sugiere que los deportistas tienen más probabilidades de aceptar el rol cuando lo entienden claramente y se percibe como importante para el éxito (Holt y Sparkes, 2001). Por tanto, se puede observar una estrecha relación entre la ambigüedad/claridad del rol, la aceptación/compromiso del rol y el éxito.

Por su parte, la cohesión de grupo desempeña un papel importante en las dinámicas de grupo. Incluso, se le considera la variable más importante dentro de pequeños grupos (Lott y Lott, 1965). La cohesión de grupo (o cohesión grupal) se ha definido como un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a unirse y mantenerse unido para la consecución de sus objetivos fundamentales y/o establece necesidades afectivas de sus miembros (Beauchamp y Eys, 2017). Dentro de la cohesión se pueden hacer dos distinciones (Carron et al., 1985): 1) Integración grupal: percepciones del sujeto acerca de la proximidad, semejanza y la vinculación afectiva dentro del grupo y 2) Atracción individual para el grupo: percepciones del sujeto sobre las motivaciones personales que le llevan a sentirse atraído por el grupo y permanecer en él. Además, Carron (1985) también sugiere que existen dos focos respecto a la percepción del grupo: 1) Orientación de una tarea: Orientación o motivación para conseguir los objetivos del grupo y 2) Orientación social: Motivación para establecer relaciones sociales dentro del grupo.

Estos cuatro factores anteriores dan lugar a cuatro percepciones de la cohesión (Beauchamp y Eys, 2017): Grupo-tarea, grupo-social, atracción individual hacia el grupo-social, atracción individual hacia el grupo-tarea. En relación a los factores grupales o de equipo podemos encontrar los roles, las normas, la eficacia colectiva y el rendimiento (Beauchamp y Eys, 2017). Cuando hablamos del rendimiento respecto a factores grupales de la cohesión es uno de los factores que se tienen más en cuenta y, es por ello que, existen metaanálisis en los cuales se observa una asociación entre la cohesión y el éxito deportivo (Carron et al., 2002).

## El presente estudio

Tras describir las evidencias teóricas previas sobre ambas variables, se ha comprobado que la mayoría de estos trabajos son con deportistas de categoría

senior. Por tanto, sería interesante conocer las percepciones que tienen jugadores en categorías de formación sobre el compromiso y la aceptación que tienen con sus roles y sobre la cohesión de grupo percibido en sus equipos. Por ello, en el presente trabajo se pretende analizar la influencia del rol respecto a la cohesión grupal en categorías infantil y cadete de diversas modalidades deportivas de equipo y las influencias de las diferentes categorías. El estudio nos aportará conocimientos sobre la influencia del rol y la cohesión de equipo, así como visiones del rol y la cohesión de grupo en diferentes categorías. En consecuencia, se persiguen los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar las diferencias en relación a la aceptación y compromiso de roles entre categoría infantil y cadete; 2) Analizar las diferencias en relación a la cohesión grupal o ambiente de grupo entre categoría infantil y cadete; y 3) Analizar la relación entre la aceptación de roles en relación y la cohesión grupal en equipos infantiles y cadete.

## 2. MÉTODO

### 2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo la propuesta de clasificación de Montero y León (2007) este trabajo se trata de un estudio de tipo empírico con metodología cuantitativa donde se realiza un estudio descriptivo de poblaciones a través de encuestas de tipo longitudinal. Estos autores definen este tipo de estudios como aquellos que utilizan la encuesta para una población particular.

### 2.2. PARTICIPANTES

Para el presente estudio participaron un total de 846 jugadores de los deportes de baloncesto ( $n = 130$ ), balonmano ( $n = 36$ ), fútbol ( $n = 600$ ) y voleibol ( $n = 80$ ) con edades correspondiente entre 10 y 16 años ( $M_{edad} = 13,26$ ;  $DT = 1.135$ ). Del total de jugadores, 663 correspondiente a categoría masculina ( $M_{edad} = 13,32$ ;  $DT = 1.129$ ) y 186 correspondiente a la categoría femenina ( $M_{edad} = 13,03$ ;  $DT = 1.132$ ). Además, los deportistas compiten en diferentes categorías sub-14 ( $n = 487$ ) y sub-16 ( $n = 359$ ) correspondiente a 20 clubes federados de España. Para el análisis de datos la muestra se redujo a 259 participantes con una edad de ( $M_{edad} = 13,32$ ;  $DT = 1.142$ ), 183 correspondientes categoría masculina ( $M_{edad} = 13,41$ ;  $DT = 1.130$ ) y 76 de categoría femenina ( $M_{edad} = 13,11$ ;  $DT = 1.150$ ) en las dos categorías sub-14 ( $n = 142$ ) y sub-16 ( $n = 117$ ).

### 2.3. INSTRUMENTO

- **Cuestionario de compromiso y aceptación del rol.**

Para analizar la aceptación con el rol de los jóvenes deportistas, se utilizó la validación al castellano del Role Commitment in Sport (RCS2-S; Eys et al., 2020; López-Gajardo, González-Ponce, et al., 2021). El RCS2 es una escala diseñada específicamente para analizar el compromiso con los roles específicos de cada deportista posee en sus respectivos equipos deportivos. Este instrumento integra la aceptación dentro del concepto de compromiso de rol y está dividida en dos partes. Una de ellas ha sido validada para medir las bases del compromiso de rol con un total de 13 ítems, cinco ítems para el factor de base afectiva del compromiso de roles (e.g., "Estoy entusiasmado con mi rol"), cinco ítems para el factor de base

normativa (e.g., “Mi equipo merece mi lealtad hacia mi rol”), y otros tres para el factor denominado como continuación de la base (e.g., “Rechazar mi rol me causaría demasiados problemas”). Por otro lado, una segunda parte se ha utilizado para evaluar las percepciones de compromiso directo con el rol (e.g., “¿En qué medida está comprometido a cumplir con sus responsabilidades de rol en este equipo?”). Los ítems correspondientes a los tres factores de bases del compromiso de rol fueron contestados a través de una escala Likert de 7 puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). Por su parte, los ítems utilizados para medir el compromiso directo con el rol se contestados a través de una escala Likert de 7 puntos, desde -3 (*No comprometido en absoluto con mi rol*) a +3 (*Completamente comprometido con mi rol*).

- **Cohesión de grupo.**

Para analizar las percepciones de los jóvenes jugadores sobre la cohesión grupal de sus equipos, se empleó la versión en castellano del del Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ-S; Eys et al., 2009; López-Gajardo, Ramírez-Bravo, et al., 2023). Este instrumento consta de un total de 18 ítems, ocho ítems para analizar la cohesión tarea (e.g., “Me gusta la forma en que trabajamos juntos como equipo”) y otros ocho de ellos para examinar la cohesión social (e.g., “Nos mantenemos unidos fuera del campo”). Además, incluye dos ítems negativos para detectar tendencias de respuestas no válidas (e.g., “No me llevo bien con los jugadores de mi equipo”). Las respuestas recogidas de estos dos ítems, que fueron categorizados como no válidas, fueron eliminadas y no se utilizaron para análisis posteriores. Los ítems fueron contestados en una escala Likert de 9 puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 9 (*totalmente de acuerdo*).

## 2.4. PROCEDIMIENTO

El estudio recibió la aprobación ética de la Universidad de Extremadura. Todos los participantes fueron tratados de acuerdo con las pautas éticas de la Asociación Estadounidense de Psicología con respecto al consentimiento, la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. El estudio se llevó a cabo de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki, y aprobado por la Junta de Revisión Institucional de la Universidad de Extremadura; Vicerrectorado de Investigación, Transferencia e Innovación-Delegación de Bioética y Comisión de Bioseguridad (Protocolo número: 239/2019). En este sentido, dado que todos los participantes eran menores de edad, se proporcionó a padres/madres/tutores legales un formulario de consentimiento informado con los objetivos de la investigación y el tratamiento de datos para aceptar su participación en el estudio.

En cuanto al diseño del estudio, se utilizó un diseño transversal. Para garantizar la veracidad de los resultados, todas las respuestas fueron anónimas, y en ningún momento se trataron los datos de forma personal. En concreto, la recogida de datos se llevó a cabo a final de la temporada, antes de un entrenamiento, online y bajo la supervisión de una persona responsable del equipo de investigación. Previamente, el investigador principal contactó a los entrenadores responsables de cada equipo para explicarles los objetivos del estudio y solicitar la inclusión de su equipo en el proyecto.

## 2.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables cuantitativas (medias y desviaciones típicas) de cada uno de los ítems a tratar. Posteriormente, para variables cuantitativas se realizaron dos pruebas de Normalidad, prueba de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (Field, 2009) representadas en la Tabla 1 para establecer un modelo de hipótesis de contrastación adecuada. Para que la muestra sea normal, el valor de  $p$  debe ser menor al nivel de significación establecido ( $p < 0.05$ ; Pardo-Merino y Ruiz-Díaz, 2002). Al no cumplir el criterio de normalidad trataremos las variables a través del modelo de contraste de hipótesis como no paramétrico. Además, se llevó a cabo la prueba de la *Wilcoxon* para ver si existían diferencias entre las muestras y la prueba de la *U de Mann Whitney* (Field, 2009) para ver las diferencias atendiendo a la categoría.

Tabla 1.

### Pruebas de Normalidad

Variables	Normalidad							
	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk					
	Primera muestra	Segunda muestra	Primera muestra	Segunda muestra				
	Estadístico	$p$	Estadístico	$p$	Estadístico	$p$	Estadístico	$p$
Rol 1	.309	.000	.275	.000	.691	.000	.712	.000
Rol 2	.287	.000	.242	.000	.761	.000	.786	.000
Rol 3	.284	.000	.288	.000	.762	.000	.769	.000
Rol 4	.342	.000	.304	.000	.689	.000	.736	.000
Rol 5	.248	.000	.275	.000	.769	.000	.774	.000
Rol 6	.361	.000	.303	.000	.650	.000	.731	.000
Rol 7	.223	.000	.232	.000	.827	.000	.845	.000
Rol 8	.132	.000	.140	.000	.912	.000	.902	.000
Rol 9	.233	.000	.239	.000	.828	.000	.823	.000
Rol 10	.134	.000	.156	.000	.897	.000	.878	.000
Rol 11	.204	.000	.196	.000	.827	.000	.861	.000
Rol 12	.123	.000	.164	.000	.912	.000	.905	.000
Rol 13	.279	.000	.286	.000	.749	.000	.734	.000
Rol 14	.333	.000	.294	.000	.721	.000	.743	.000
Rol 15	.378	.000	.351	.000	.652	.000	.666	.000
Rol 16	.313	.000	.311	.000	.700	.000	.739	.000
Rol 17	.394	.000	.328	.000	.642	.000	.681	.000
Coh 1	.208	.000	.172	.000	.801	.000	.876	.000
Coh 2	.177	.000	.197	.000	.870	.000	.853	.000
Coh 3	.179	.000	.160	.000	.898	.000	.921	.000
Coh 4	.272	.000	.247	.000	.725	.000	.762	.000
Coh 5	.226	.000	.188	.000	.775	.000	.839	.000
Coh 6	.399	.000	.388	.000	.581	.000	.598	.000
Coh 7	.161	.000	.142	.000	.891	.000	.899	.000
Coh 8	.254	.000	.219	.000	.756	.000	.813	.000
Coh 9	.244	.000	.250	.000	.752	.000	.759	.000
Coh 10	.260	.000	.235	.000	.753	.000	.797	.000
Coh 11	.197	.000	.215	.000	.834	.000	.832	.000
Coh 12	.298	.000	.259	.000	.694	.000	.746	.000
Coh 13	.310	.000	.265	.000	.710	.000	.744	.000
Coh 14	.254	.000	.234	.000	.721	.000	.772	.000

Coh 15	.224	.000	.238	.000	.782	.000	.802	.000
Coh 16	.131	.000	.137	.000	.935	.000	.909	.000
Coh 17	.227	.000	.251	.000	.778	.000	.767	.000
Coh 18	.256	.000	.236	.000	.737	.000	.798	.000

**Nota.**  $P < 0.05$  se rechaza la hipótesis nula. La muestra no es normal para todas las variables.

### 3. RESULTADOS

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo e inferencial realizado sobre las variables estudiadas.

#### 3.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

En la Tabla 2 se observan los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de la media y desviación típica según el ítem, la categoría y el número de la muestra del apartado aceptación de roles y compromiso. Se observa como en ambos periodos de la muestra tanto en la categoría infantil como cadete obtienen los mayores valores la variable referente al rol que cumplo en este equipo es importante para mí (4). A diferencia, entre la categoría infantil y cadete la variable rechazar mi rol me causaría demasiados problemas (12) y mi participación en el deporte se interrumpiría si decidiera rechazar este rol (10) son las menores valoradas respectivamente.

Tabla 2.

#### Estadístico descriptivo Aceptación de roles y compromiso

Variables	Total		Infantil				Cadete					
	Primera muestra		Segunda muestra		Primera muestra		Segunda muestra		Primera muestra		Segunda muestra	
	M	DT										
Rol 1	6.04	1.483	6.00	1.461	5.85	1.719	6.15	1.245	6.27	1.096	5.80	1.672
Rol 2	6.07	1.226	5.85	1.411	6.06	1.338	6.07	1.340	6.07	1.081	5.57	1.452
Rol 3	5.97	1.373	5.93	1.396	5.88	1.495	6.06	1.287	6.07	1.209	5.78	1.509
Rol 4	6.35	.990	6.16	1.172	6.38	.987	6.32	1.087	6.32	.997	5.97	1.245
Rol 5	5.78	1.554	5.92	1.390	5.65	1.714	6.00	1.399	5.93	1.324	5.83	1.379
Rol 6	6.29	1.196	6.05	1.356	6.27	1.300	6.09	1.394	6.31	1.062	6.00	1.313
Rol 7	5.57	1.565	5.43	1.572	5.58	1.694	3.39	1.598	5.56	1.399	5.48	1.546
Rol 8	4.44	1.941	4.53	1.965	4.53	2.045	4.69	2.011	4.34	1.811	4.33	1.898
Rol 9	5.76	1.362	5.65	1.453	5.82	1.330	5.88	1.323	5.70	1.404	5.09	1.558
Rol 10	3.92	2.137	4.04	2.196	4.10	2.155	4.28	2.226	3.71	2.105	3.75	2.133
Rol 11	5.38	1.777	5.39	1.620	5.23	1.885	5.45	1.712	5.56	1.626	5.31	1.506
Rol 12	4.09	2.035	4.24	2.015	3.98	2.139	4.20	2.057	4.22	1.903	4.29	1.970
Rol 13	5.72	1.732	5.92	1.527	5.43	1.998	5.92	1.576	6.08	1.260	5.91	1.471
Rol 14*	2.32	.957	2.32	.73	2.23	1.020	4.38	.943	2.44	.865	2.25	1.008
Rol 15*	2.49	.842	2.49	.904	2.41	.916	2.56	.804	2.58	.764	2.41	1.010
Rol 16*	2.34	.941	2.31	.995	2.26	1.070	2.33	1.043	2.44	.748	2.29	.938
Rol 17*	2.49	.864	2.39	1.011	2.48	.920	2.48	1.023	2.50	.795	2.29	.992

En la Tabla 3 podemos observar los resultados obtenidos tras el análisis descriptivo de la media y desviación típica según el ítem, la categoría y el número de la muestra del apartado ambiente de grupo. En este caso podemos observar que los ítems “no me llevo bien con los jugadores de mi equipo (6)” y “nuestro equipo no trabaja bien junto (12)” obtienen unos valores muy bajos a diferencia del resto de variables. Esto puede deberse al carácter negativo de la pregunta y, por tanto, a mayor puntuación mayor afirmación de esa negatividad. Teniendo en cuenta el ambiente del grupo en relación a la cohesión las variables tienen diferencias respecto a las categorías, por ello, el valor más puntuado en categoría infantil y cadete varían siendo, “estoy contento con el nivel de deseo de ganar de mi equipo (14)” y “este equipo me brinda suficientes oportunidades para mejorar mis habilidades (10)” las mejores puntuadas en categoría infantil. En categoría cadete en la primera muestra la variable, “nos mantenemos unidos fuera del campo (15)” es la más puntuada mientras que la segunda más puntuada es la variable, “Contacto con mis compañeros a menudo (teléfono, Whatsapp, Internet) (9)”.

**Tabla 3.**  
**Estadístico descriptivo Ambiente de grupo**

Variables	Total				Infantil				Cadete			
	Primera muestra		Segunda muestra		Primera muestra		Segunda muestra		Primera muestra		Segunda muestra	
	M	DT										
Coh 1	7.13	2.230	6.81	2.125	7.34	2.291	7.26	2.089	6.88	2.138	6.27	2.049
Coh 2	6.87	2.125	7.00	2.086	6.97	2.206	7.08	2.129	6.75	2.025	6.91	2.038
Coh 3	6.51	2.205	6.35	2.136	6.56	2.198	6.54	2.156	6.44	2.222	6.12	2.091
Coh 4	7.27	2.470	7.15	2.441	7.18	2.537	7.17	2.518	7.37	2.395	7.13	2.355
Coh 5	7.51	1.920	7.18	1.911	7.78	1.857	7.37	2.013	7.17	1.949	6.94	1.758
Coh 6	2.27	2.407	2.22	2.262	2.23	2.314	2.35	2.470	2.32	2.525	2.06	1.980
Coh 7	6.26	2.492	6.16	2.489	6.58	2.491	6.32	2.508	5.88	2.450	5.96	2.461
Coh 8	7.79	1.627	7.49	1.775	7.94	1.538	7.77	1.645	7.61	1.717	7.16	1.875
Coh 9	7.44	2.124	7.42	2.127	7.36	2.292	7.53	2.099	7.53	1.905	7.93	1.547
Coh 10	7.83	1.585	7.60	1.723	7.92	1.701	7.93	1.547	7.72	1.431	7.21	1.845
Coh 11	7.19	2.028	7.20	1.990	7.24	2.147	7.32	1.984	7.12	1.881	7.07	1.999
Coh 12	2.62	2.450	2.63	2.240	2.64	2.533	2.46	2.166	2.59	2.357	2.83	2.320
Coh 13	7.72	1.929	7.59	1.977	7.65	2.029	7.60	2.077	7.81	1.805	7.57	1.858
Coh 14	7.77	1.767	7.60	1.824	8.04	1.458	7.80	1.777	7.44	2.040	7.36	1.859
Coh 15	7.66	1.680	7.38	1.960	7.51	1.901	7.37	2.033	7.85	1.347	7.40	1.876
Coh 16	5.60	2.366	5.86	2.394	5.55	2.500	5.73	2.617	5.66	2.202	6.02	2.093
Coh 17	7.39	2.053	7.45	2.039	7.35	2.213	7.58	2.026	7.44	1.849	7.30	2.052
Coh 18	7.76	1.735	7.41	1.905	7.87	1.775	7.63	1.896	7.64	1.684	7.13	1.887

**Nota.** Las variables pertenecen a cada uno de los puntos del apartado Ambiente de grupo del Anexo 1

### 3.2. RESULTADOS INFERENCIALES

- **Diferencias entre categorías.**

Una vez determinados los valores descriptivos de las variables cuantitativas sobre las que trabajamos procedemos a realizar la prueba de la *U de Mann Whitney* (Field, 2009) para ver las diferencias existentes entre las dos categorías en función de la aceptación de rol y el ambiente de grupo. Como podemos observar en la Tabla 4, en la primera muestra no existen diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en ninguno de los

ítems del cuestionario de aceptación de roles y compromiso, sin embargo, en la segunda muestra se aprecian diferencias significativas referentes a los ítems, *estoy entusiasmado con mi rol (2)*, *el rol que cumplo en este equipo es importante para mí (4)*, *este rol realmente saca lo mejor de mí (9)*, *mi participación en este deporte se interrumpiría si decidiera rechazar este rol (10)*.

Estas diferencias significativas entre categorías infantiles y cadetes en la segunda muestra puede ser un posible rechazo al rol individual que ocupa en el equipo los jugadores cadetes posiblemente debido al propio crecimiento y las diferentes influencias, así como las jerarquías de poder. Respecto al apartado de ambiente de grupo, en ambas muestras existen diferencias significativas siendo comunes los ítems *“todos compartimos el mismo compromiso con los objetivos del equipo (1)”*, *“me gusta la forma en que trabajamos juntos como equipo (5)”*, *“este equipo me brinda suficientes oportunidades para mejorar mis habilidades (10)”* y *“estoy contento con el nivel de deseo de ganar de mi equipo (14)”*. A diferencia, en la primera muestra además de los anteriormente mencionados existe una diferencia significativa en el ítem, *salimos unos con otros siempre que sea posible (7)*. Respecto a la segunda muestra existen diferencias significativas respecto a los ítems, *“trabajamos unidos como un equipo (8)”* y *“nos gusta la forma en que trabajamos juntos como equipo (18)”* además de los existentes en ambas muestras. Las diferencias significativas encontradas en el apartado de ambiente de grupo que afectan a ambas muestras están todas relacionadas con la cohesión respecto a la tarea por tanto en categoría cadete la visión de los jugadores respecto al trabajo de su equipo es peor que en categoría infantil.

Respecto al apartado la cohesión de grupo, en ambas muestras existen diferencias significativas siendo comunes los ítems *“todos compartimos el mismo compromiso con los objetivos del equipo (1)”*, *“me gusta la forma en que trabajamos juntos como equipo (5)”*, *“este equipo me brinda suficientes oportunidades para mejorar mis habilidades (10)”* y *“estoy contento con el nivel de deseo de ganar de mi equipo (14)”*.

A diferencia, en la primera muestra además de los anteriormente mencionados existe una diferencia significativa en el ítem, *“salimos unos con otros siempre que sea posible (7)”*. Respecto a la segunda muestra existen diferencias significativas respecto a los ítems, *“trabajamos unidos como un equipo (8)”* y *“nos gusta la forma en que trabajamos juntos como equipo (18)”* además de los existentes en ambas muestras.

Las diferencias significativas encontradas en el apartado de ambiente de grupo que afectan a ambas muestras están todas relacionadas con la cohesión respecto a la tarea por tanto en categoría cadete la visión de los jugadores respecto al trabajo de su equipo es peor que en categoría infantil.

**Tabla 4.**  
**Diferencia entre categorías infantiles y cadetes**

Variables	Primera muestra			Segunda muestra		
	U	Z	p	U	Z	p
Rol 1	7612.000	-1.288	.198	7616.500	-1.253	.210
Rol 2	7784.500	-.944	.345	6409.500	-3.340	.001*
Rol 3	8079.500	-.410	.682	7516.500	-1.423	.155
Rol 4	7991.000	-.600	.548	6997.000	-2.401	.016*
Rol 5	7854.500	-.801	.423	7472.000	-1.495	.135
Rol 6	8129.000	-.346	.729	7758.500	-1.005	.315
Rol 7	7744.000	-.973	.330	8046.000	-.449	.654
Rol 8	7637.500	-1.131	.258	7394.000	-1.544	.471
Rol 9	7963.000	-.600	.549	6687.00	-2.807	.005*
Rol 10	7441.000	-1.463	.144	7128.500	-1.994	.046*
Rol 11	7566.500	-1.463	.202	7545.500	-1.306	.191
Rol 12	7773.000	-.901	.368	8125.000	-.907	.759
Rol 13	7236.000	-1.924	.054	8114.000	-.350	.726
Rol 14	7395.500	-1.705	.088	7916.000	-.721	.471
Rol 15	7560.000	-1.475	.140	8089.000	-.425	.671
Rol 16	7806.500	-.934	.350	7887.500	-.778	.437
Rol 17	8244.000	-.127	.899	7345.000	-1.833	.067
Coh 1	6863.000	-2.506	.012*	5703.000	-4.427	.000*
Coh 2	7551.000	-1.287	.198	7760.000	-.934	.351
Coh 3	8060.500	-.417	.677	7245.000	-1.792	.073
Coh 4	8008.000	-.537	.591	8065.000	-.427	.669
Coh 5	6438.500	-3.278	.001*	6606.000	-2.907	.004*
Coh 6	7998.500	-.634	.526	8226.000	-.164	.870
Coh 7	6818.500	-2.522	.012*	7480.000	-1.397	.162
Coh 8	7254.000	-1.875	.031	6649.000	-2.887	.004*
Coh 9	8135.500	-.304	.761	7597.000	-1.259	.208
Coh 10	7120.500	-2.119	.034*	6338.500	-3.455	.001*
Coh 11	7702.000	-1.042	.297	7621.500	-1.177	.239
Coh 12	8153.500	-.280	.780	7450.500	-1.523	.128
Coh 13	8072.000	-.433	.665	7866.000	-.789	.430
Coh 14	6997.000	-2.344	.019*	6868.500	-2.535	.011*
Coh 15	7864.500	-.776	.438	8162.000	-.252	.801
Coh 16	8227.500	-.134	.694	8094.000	-.359	.720
Coh 17	8086.500	-.386	.700	7484.000	-1.447	.148
Coh 18	7406.500	-1.610	.107	6700.000	-2.779	.005*

**Notas.** \*p < 0.05 existe diferencias significativas

▪ **Diferencia entre muestras relacionadas:**

A continuación, se procede a realizar la prueba de Wilcoxon, (Tabla 5; Field, 2009) a través de la cual podemos observar si existen diferencias entre dos variables iguales en diferentes periodos de tiempo.

Tras realizar la prueba de Wilcoxon para dos variables iguales en diferentes periodos de tiempo observamos diferencias significativas al referirnos a la encuesta de aceptación de roles y compromiso en los ítems, “el rol que cumpla en este equipo es importante para mí (4)” y “me siento orgulloso de desempeñar mi rol en

este equipo (6)". Ambas variables relacionadas con la percepción del rol han disminuido significativa respecto a la muestra anterior.

Tras analizar el cuestionario de aceptación de roles y compromiso continuamos al cuestionario de ambiente de grupo. Una vez revisada la estadística se observan diferencias hasta en 5 ítems donde 4 de ellos están relacionado con la cohesión hacia la tarea, "todos compartimos el mismo compromiso con los objetivos del equipo (1)", "me gusta la forma en la que trabajamos juntos como equipo (5)", "trabajamos unidos como un equipo (8)" y "nos gusta la forma en la que trabajamos juntos como equipo (18)". Respecto a la cohesión social se observa una diferencia significativa respecto al ítem "nos mantenemos unidos fuera del campo (15)". En todas estas variables se ha registrado en la segunda muestra un descenso en sus datos respecto a la primera muestra.

Tabla 5.

*Diferencia entre muestras relacionadas*

Prueba de Wilcoxon

Variable	Z	p	Variable	Z	p
Rol 1	-.241	0.809	Coh 1	-2.477	.019*
Rol 2	-2.527	.011	Coh 2	-.974	.330
Rol 3	-.345	.730	Coh 3	-.961	.337
Rol 4	-2.438	.015*	Coh 4	-.899	.369
Rol 5	-1.104	.270	Coh 5	-2.713	.007*
Rol 6	-2.894	.004*	Coh 6	-.164	.870
Rol 7	-1.256	.209	Coh 7	-.550	.582
Rol 8	-.692	.489	Coh 8	-2.749	.006*
Rol 9	-1.262	.207	Coh 9	-.147	.883
Rol 10	-.687	.492	Coh 10	-1.711	.087
Rol 11	-.119	.905	Coh 11	-.065	.949
Rol 12	-.964	.335	Coh 12	-.354	.723
Rol 13	-1.512	.131	Coh 13	-1.141	.254
Rol 14	-.092	.927	Coh 14	-1.757	.079
Rol 15	-.200	.841	Coh 15	-2.486	.013*
Rol 16	-.544	.587	Coh 16	-1.574	.116
Rol 17	-1.447	.148	Coh 17	.126	.900
			Coh 18	-3.011	.003*

Nota.  $p < 0.05$  existe diferencias significativas

#### 4. DISCUSIÓN

Entre los objetivos de esta investigación buscamos analizar las diferencias en relación a la aceptación de roles entre categoría infantil y cadete. Los primeros resultados que se obtuvieron a través de la prueba *U de Mann Whitney* van relacionados con la aceptación del rol dependiendo de la categoría. En esta prueba se demostró que los jugadores de categoría cadete obtenían peores aceptaciones respecto al rol, esto se puede deber a que las percepciones de los grupos cambian con el tiempo (Rubin et al., 2007). Específicamente, Rubin et al. (2007) sugirieron que a medida que los niños van creciendo van identificándose más con el grupo interno, así como se van relacionando y atribuyendo más importancia a iguales y comienzan a reconocer las jerarquías dentro del grupo. Es por ello, que los deportistas a medida que crecen pueden que busquen mayor protagonismo de

sus roles o busquen que sus roles sean más valorados.

El segundo objetivo que nos planteamos fue analizar las diferencias en relación a la cohesión grupal o ambiente de grupo entre categoría infantil y cadete. En este caso, respecto al cuestionario de ambiente de grupo podemos observar cómo existe una predominancia de ítems de cohesión respecto a la tarea con diferencias significativas en ambas categorías. Algunos estudios afirman que un aumento en la cohesión de la tarea está relacionado con la disminución de experiencias negativas (Bruner et al., 2014). Atendiendo a la anterior afirmación, es posible que el descenso en cohesión a la tarea se deba a experiencias negativas que se dieron durante el periodo entre muestras una vez llega el final de la competición. También, es posible que en este caso dependa de la progresión de los equipos en cuestión y de la situación anímica de la temporada, así como del nivel y las exigencias en cada una de las categorías.

Para finalizar, y el objetivo más importante que planteamos en el estudio fue determinar si existen entre deportistas de categoría infantil y cadete variables que relacionen el rol y la cohesión de grupo. Una vez se realizó la prueba de Wilcoxon se pudo observar cómo variables relacionadas con la percepción del rol disminuían significativamente a lo largo de la temporada. Algunos estudios comentan que la aceptación del rol puede variar a lo largo del tiempo (Benson et al., 2013). Además estos mismos autores hacen énfasis en la relación del tiempo de juego respecto a las percepciones del rol.

Continuando con la prueba de Wilcoxon se observa que los resultados obtenidos en el cuestionario de ambiente de grupo dan como resultado cinco valores significativos. Cuatro de estos valores significativos estaban relacionado con la cohesión a la tarea. Relacionando los valores significativos de ambos cuestionarios y los valores significativos del cuestionario de aceptación del rol y compromiso establecen correlaciones significativas entre variables, aunque muy débiles. Es por eso que se necesitan más estudios para comprobar una relación fuerte entre la aceptación del rol y la cohesión de grupo. Por lo comentado anteriormente y los datos obtenidos, existe una relación entre el rol y la cohesión, aunque se necesitan de mayores investigaciones que ayuden a confirmar esta la relación.

## **5. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL PROYECTO.**

El presente estudio recoge relaciones entre ciertas relaciones entre la aceptación del rol y compromiso y el ambiente o cohesión de equipo. A día de hoy existen muchas investigaciones que relacionan la ambigüedad del rol con otras variables del rol o con la cohesión, pero existen muy pocas que relacionen la aceptación con la cohesión.

La cantidad de datos recogidos pueden ayudar a establecer nuevas relaciones entre los diferentes conceptos ayudar en un futuro a entender mejor los aspectos psicológicos relacionados con los deportes de equipo.

Otra limitación del estudio es el número reducido de jugadores por equipos, lo que ha imposibilitado la realización de un análisis multinivel que ayude a testar por equipos cómo se comportan las relaciones cada una de las variables

analizadas. Por ello, para futuras investigaciones se debería incluir a un mayor número de participantes por equipo para analizar de forma multinivel las variables que puedan establecer una relación con el aumento del rendimiento del equipo.

Tras la realización de este estudio, se debería seguir indagando más respecto a la relación entre la cohesión de grupo y la aceptación y compromiso del rol. Otra de las posibles investigaciones es conocer la evolución respecto al rol en diferentes categorías deportivas de equipo y establecer un progreso respecto a la evolución de los roles. Además, se propone la posibilidad de realizar el estudio de los roles relacionando con otras variables existentes dentro de los procesos de grupos o su relación en diferentes grupos poblacionales, razas, o situaciones geográficas debido a la variedad de personalidades y costumbres. Por último, se sugiere una intervención práctica que ayude a determinar que existe una relación causa efecto entre las variables presentadas en el estudio.

## 6. CONCLUSIONES

Sobre los resultados obtenidos en este trabajo, se puede llegar a las siguientes reflexiones finales: 1) se ha demostrado que la diferencia de edad puede influir en la aceptación de los roles; y 2) se observa una relación directa entre las variables cohesión de equipo y la aceptación de roles.

Por tanto, es importante que los entrenadores comiencen a conocer la influencia de los roles de sus jugadores y la cohesión grupal en el rendimiento de los equipos deportivos. Conseguir un buen equilibrio y ser capaz de que cada jugador reconozca y acepte el rol individual puede dar lugar a un aumento de la cohesión y en consecuencia de ambos del rendimiento.

## 7. REFERENCIAS

- Bales, R., y Slater, P. (1955). *Role differentiation in small decision-making groups*. En R. Bales, y T. Parsons, *Family socialization and interaction process* (259- 306). Free Press.
- Bandura, A. (2010). *Self-Efficacy*. The corsini encyclopedia of psychology.
- Beauchamp, M., y Eys, M. (2017). *Dinámicas de grupo en el ejercicio y en la psicología del deporte*. Paidotribo.
- Benson, A., Eys, M., Surya, M., Dawson, K., y Schneider, M. (2013). *Athletes' perceptions of role acceptance in interdependent sport teams*. *The sport psychologist*, 27(3), 263-280. <https://doi.org/10.1123/tsp.27.3.269>.
- Benson, A., Surya, M., y Eys, M. (2013). *Conceptual advances in role perceptions in sport*. Nova Science.
- Biddle, B., y Thomas, E. (1966). *Role Theory: Concepts and Research*. Oxford: Butterworth-Henemann.

- Bruner, M., Eys, M., Wilson, K., y Côté, J. (2014). Group cohesion and positive youth development in team sport athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 3(4), 219-227. <https://doi.org/10.1037/spy0000017>.
- Buton, F., Fontayne, P., Heuzé, J.-P., Bosselut, G., y Raimbault, N. (2007). The QAG-a. *Small Group Research*, 38(2), 235-264. <https://doi.org/10.1177/1046496407300476>.
- Carron, A., Colman, M., Wheeler, J., y Stevens, D. (2002). Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(2), 168-188. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.2.168>.
- Carron, A., Widmeyer, W., y Brawley, L. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 244-266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>.
- Carron, A y Eys, M. (2012). *Group dynamics in sport*. Morgantown: WV: Fitness Information Technology.
- Cope, C., Eys, M., Beauchamp, M., Robert, S., y Bosselut, G. (2011). Informal roles on sport teams. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2011.563124>.
- Eys, M., Beauchamp, M., Godfrey, M., Dawson, K., Loughhead, T., Schinke, R. (2020) Role Commitment and Acceptance in a Sport Context. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 42(2), 89-101. <https://doi.org/10.1123/jsep.2019-0057>.
- Eys, M., y Carron, A. (2011). Role ambiguity, task cohesion, and task self-efficacy. *Small Group Research*, 32(3), 356-373. <https://doi.org/10.1177/104649640103200305>.
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S., y Carron, A. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The youth sport environment questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.3.390>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. California: SAGE publications Ltd.
- Gardner, D., Shields, D., Bredemeier, B., y Bostrom, A. (1996). The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. *The Sport Psychologist*, 10(4), 367-381. <https://doi.org/10.1123/tsp.10.4.367>.
- Heuzé, J.-P., y Fontayne, P. (2002). Questionnaire sur l'ambiance du groupe: A french-language instrument for measuring group cohesion. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24(1), 42-67. <https://doi.org/10.1123/jsep.24.1.42>.
- Holt, N., y Sparkes, A. (2001). An ethnographic study of cohesiveness in a college soccer team over a season. *The sport Psychologist*, 15(3), 237-259. <https://doi.org/10.1123/tsp.15.3.237>.

- Kim, J., Coleman, T., Godfrey, M., Vierimaa, M., & Eys, M. (2020). The dynamics of informal role development within sport teams: A case study approach. *Psychology Of Sport And Exercise*, 48, 101670. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101670>
- López-Gajardo, M.A., González-Ponce, I., Vaquero, M., Tapia-Serrano, M. A., y Leo, F.M. (2021). Validación en Castellano de la Role Commitment In Sport Survey. *Revista Mexicana de Psicología*, 38 (2), 95-110.
- López-Gajardo, M.A., Ramírez-Bravo, I., Díaz-García, J., Tapia-Serrano, T. y Leo, F.M. (2023). Validation of the Youth Sport Environment Questionnaire in Spanish (YSEQ-S) with Young Players. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. *En prensa*.
- Lott, A., y Lott, B. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64(4), 259-309. <https://doi.org/10.1037/h0022386>.
- Mabry, E., y Barnes, R. (1980). *The dynamics of small group communication*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.
- Montero, I., y León, O. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pardo-Merino, A., y Ruiz-Díaz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Rubin, K., Bukowski, W., y Parker, J. (2007). *Peer interactions, relationships, and groups*. Handbook of Child Psychology.

### **Agradecimientos:**

Apoyo financiero proporcionado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), el Gobierno de Extremadura (Consejería de Economía e Infraestructura) y el Gobierno de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes).

Fecha de recepción: 26/4/2023  
Fecha de aceptación: 03/06/2023



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE MAESTROS TUTORES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO**

**Núria Berenguer-Carrera**

Profesora del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.  
Email: [nuria.berenguer@uvic.cat](mailto:nuria.berenguer@uvic.cat)

**Joan Arumí-Prat**

Profesora del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.  
Email: [joan.arumi@uvic.cat](mailto:joan.arumi@uvic.cat)

**Eduard Ramírez-Banzo**

Profesor del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.  
Email: [eduard.ramirez@uvic.cat](mailto:eduard.ramirez@uvic.cat)

### **RESUMEN**

El objetivo del estudio es analizar las diferencias y las similitudes entre la aplicación del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar entre maestros tutores y maestros de educación física. El programa pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes de un centro para formar a los alumnos en el trabajo en equipos cooperativos. El estudio se sitúa en un paradigma interpretativo, la metodología utilizada es la cualitativa y el método de investigación es el estudio de casos. El estudio se realizó con 8 maestros tutores y 6 maestros de educación física de 4 centros distintos que recibieron una formación en el programa de 7 sesiones a las que seguían una sesión de trabajo en los centros. Los datos se obtuvieron a partir de autoinformes realizados por los maestros de las diferentes fases de la implementación y un cuestionario y un focus grupo final. Los datos se categorizaron en dimensiones y subdimensiones. Los resultados muestran diferencias en la organización y la gestión del tiempo, pero similitudes en la observación de la participación del alumnado en clase.

### **PALABRAS CLAVE:**

Aprendizaje cooperativo; asesoramiento; educación física; cohesión de grupo; plan de equipo.

# **DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN CLASSROOM TEACHERS AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE APPLICATION OF A COOPERATIVE LEARNING PROGRAM.**

## **ABSTRACT**

The aim of the study is to analyse the differences and similarities between the application of the Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar program between classroom teachers and physical education teachers. The program aims to involve all teachers in a school to train students in teamwork. The study is situated in an interpretive paradigm, the methodology used is qualitative and the research method is the case study. The study was carried out with 8 classroom teachers and 6 physical education teachers from 4 different schools who received training in the 7 session program, followed by a work session in the centers. Data were obtained from self-reports made by the teachers of the different phases of the implementation and a questionnaire and a final focus group. The data were categorized into dimensions and subdimensions. The results show differences in organization and time management, but similarities in the observation of student participation in class.

## **KEYWORD**

Cooperative learning; mentoring; physical education; group cohesion; team plan.

## INTRODUCCIÓN.

Conseguir que los alumnos aprendan a cooperar es una tarea compleja que requiere tiempo y dedicación para los docentes. La enseñanza de la cooperación implica un planteamiento global del proceso de enseñanza – aprendizaje en que el docente debe tener en cuenta el contexto, los objetivos, la gestión del aula o los contenidos entre otros aspectos. Esta complejidad se acentúa cuando la enseñanza de la cooperación no es realizada por un único docente en un aula sino que distintos docentes de un mismo centro comparten la enseñanza coordinada de la cooperación en unos mismos alumnos. En este artículo analizaremos las diferencias y las similitudes en la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo entre maestros tutores y maestros de educación física. El reto es observar cómo se vinculan las materias de aula con la de educación física y cómo los maestros enseñan de manera coordinada a trabajar en equipo a sus alumnos.

## 1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ESCUELA.

### 1.1. DEFINICIÓN Y CONDICIONES BÁSICAS.

Como exponen Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016, p. 201):” Desde hace ya más de 25 años la cooperación ha sido considerada por los sucesivos gobiernos un elemento central en nuestro sistema educativo.” Pero la cuestión, se preguntan los autores, es si el mandato legislativo que estimula el trabajo de la cooperación, se traduce en un uso frecuente del aprendizaje cooperativo en el aula. El gran interés creado por las metodologías activas ha provocado que el aprendizaje cooperativo haya irrumpido en fuerza en los distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior (Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman, & Mendo-Lázaro, 2019). Sus beneficios educativos y sociales para los alumnos como han expuesto múltiples autores como Casey y Goodyear (2015) o Slavin (2014) han convertido el aprendizaje cooperativo en una metodología muy popular en los centros educativos. Pujolàs, (2008) a partir de las definiciones de (Johnson et. al., 1999) entiende el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Una característica esencial de estos equipos – denominados equipos de base- es su heterogeneidad en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc. (p.136).

La estrategia del aprendizaje cooperativo que utiliza un docente requiere de la presencia de cinco condiciones básicas que (Johnson et al., 1999) determinaron en las siguientes: 1- La interdependencia positiva: cada miembro del grupo aprende a depender del resto del grupo mientras trabajan juntos para completar una tarea. 2- La responsabilidad personal: establecer la responsabilidad individual del alumno hacia una conducta apropiada, hacia la implicación de la tarea y hacia lograr los objetivos. 3- Interacción estimulante frente a frente: el ánimo y la facilitación de los mutuos esfuerzos para producir, completar y lograr tareas para conseguir los objetivos del grupo. 4- Habilidades interpersonales y de pequeño grupo: los alumnos deben aprender habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad y motivarlos para que las utilicen. 5- La valoración del grupo: la efectividad

del trabajo de un grupo está influida según si los grupos reflexionan sobre la forma en que funcionan.

Otros autores como Johnson et al. (1999), Kagan (1992), Pujolàs (2008) o Slavin (2014), autores de referencia en el aprendizaje cooperativo, promueven la importancia de la consideración activa del alumno y de la comunicación y la cohesión entre los miembros de un equipo. Autores como los citados han elaborado, promovido y llevado a la práctica distintas técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo con alumnos de centros educativos.

## 1.2. LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: EL PROGRAMA CA/AC.

En vista de las aportaciones socioeducativas que se derivan del aprendizaje cooperativo, se han venido poniendo en marcha distintas técnicas y programas en los distintos niveles educativos (Juárez-Pulido et al., 2019). Entre ellos, dentro del ámbito español, destaca el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, (en adelante CA/AC) coordinado por los profesores Lago y Pujolàs y que se puede conseguir en la plataforma [www.cife-ei-caac/com](http://www.cife-ei-caac/com). Como explican los autores el Programa CA/AC (Pujolàs et al., 2013) (Pujolàs & Lago, 2018), basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado educación infantil, primaria y secundaria obligatoria a trabajar en equipo. El programa ofrece a maestros y profesores herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo.

Las actuaciones incluidas en el Programa CA/AC se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios:

En el Ámbito A: Cohesión del grupo, se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase en el cual se aplica esté cada vez más dispuesto a aprender en equipo y a ayudarse a aprender (Gillies & Ashman, 1998).

En el Ámbito B: El trabajo en equipo como recurso, se trata de ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativas (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo, para que los alumnos aprendan juntos y para ayudarse a aprender (Webb, 2009.)

En el Ámbito C: El trabajo en equipo como contenido, se trata de ir enseñando a los alumnos a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor (Gillies & Boyle, 2010).

Cabe señalar un aspecto importante del programa y es que promueve, ante todo, un centro educativo inclusivo a partir de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Un centro será de verdad una comunidad educativa si todos los que acuden a él se interesan unos por otros y se esfuerzan en conseguir entre todos que cada estudiante pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades personales y sociales (Pujolàs, 2008). Así pues, el programa no lo desarrolla un docente de forma aislada sino que pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes del centro para que forme a los estudiantes de forma más significativa en el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

### 1.3. EL PROCESO DE FORMACIÓN / ASESORAMIENTO PARA AYUDAR A ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO.

En el contexto del programa CA /AC se elaboró un asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender a trabajar en equipo. Consta de un conjunto de actividades dirigidas a pautar y guiar al profesorado en el momento de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del Programa CA/AC en las aulas y en el centro (Pujolàs et al., 2013). Este proceso se estructura en tres etapas cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares. En cada etapa se propone un conjunto de actividades para conocer y probar las propuestas del Programa CA/AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesores participantes de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA/AC.

Para estas tres etapas, el proceso de formación/ asesoramiento para ayudar a enseñar a aprender en equipo ofrece al profesorado participante y a los asesores/formadores una serie de instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones como un cuestionario inicial y final, unos autoinformes del profesorado participante o unas pautas para la planificación y para el análisis y la valoración de las distintas actuaciones. Todos estos instrumentos se canalizan a través de una plataforma virtual: [www.cife-ei-caac/com](http://www.cife-ei-caac/com).

En la plataforma virtual [www.cife-ei-caac/com](http://www.cife-ei-caac/com) se presenta el programa CA/AC, se muestran publicaciones en relación al programa y se ofrece la posibilidad de seguir un proceso de formación / asesoramiento para la implementación del programa. Actualmente hay 778 centros de todo el estado español activos o que participen en el programa de formación.

## 2. MÉTODO Y OBJETIVOS.

El siguiente estudio se encuentra dentro de la investigación educativa de tipo descriptivo. Se sitúa en un paradigma interpretativo con una concepción relativista de la realidad (del Rincón et al., 1995) y la metodología que se utiliza es cualitativa por su carácter interpretativo centrada en la elaboración y reconstrucción de los procesos sociales. El método de investigación es el estudio de casos. Como expone (Stake, 1998), los casos que son de interés en educación son las personas y los programas y, en concreto en este estudio, se implementa un estudio colectivo de casos al escoger como muestra equipos de profesores de distintos centros educativos.

El objetivo general de la investigación es analizar las diferencias y las similitudes entre la aplicación que hacen los maestros tutores y los maestros de educación física en la aplicación del programa CA / AC. Los objetivos específicos del estudio son:

- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito A del programa CA / AC.
  - A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo
  - A2: Presencia de la cohesión de grupo
  - A3: Clima de aula
  - A4: Formación de equipos
- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito B del programa CA / AC.
  - B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo
  - B2: Aplicación de las estructuras cooperativas
- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito C del programa CA / AC.
  - C1 Plan de equipo y cuaderno de equipo.

El diseño teórico de la investigación se concreta en un sistema de categorías, dimensiones y subdimensiones en relación a los tres objetivos secundarios.

## 2.1. PARTICIPANTES.

La investigación se realizó en 7 centros. De los 7 centros participantes realizaron todo el asesoramiento para la aplicación del programa 4 centros y los 3 centros restantes dejaron el asesoramiento y la aplicación del programa. La muestra estuvo constituida por 23 docentes, los cuales 3 son profesores de secundaria, 3 maestros de educación infantil y 17 de primaria. Entre los docentes participantes se encuentran 9 que tienen la especialidad de educación física y ya llevan varios años trabajando como grupo, creando unidades didácticas donde el aprendizaje cooperativo es el eje central.

Tabla 1.

*Participantes en el asesoramiento del programa.*

Centros	Maestro tutor	Maestros de EF
Centro 1	2	2
Centro 2	2	1
Centro 3	2	1
Centro 4	2	2
Centro 5	2	1
Centro 6	2	1
Centro 7	2	1

En esta investigación nos centraremos en los 4 centros que han realizado todo el asesoramiento y han aplicado todo el programa. Así pues, 8 maestros tutores y 6 maestros de educación física.

## 2.2. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Para implementar el programa en los centros educativos se hizo a través de un asesoramiento en el curso 2017/2018, que consistió en siete sesiones, aproximadamente una sesión cada mes y medio a lo largo de todo un curso

escolar. Las sesiones las impartieron tres expertos. En las dos primeras sesiones se explicó el ámbito A y los participantes en el asesoramiento llevaron a la práctica dinámicas de cohesión de grupo en sus aulas. En la tercera y cuarta sesión se explicó el ámbito B y los docentes aplicaron técnicas de trabajo en equipo a sus alumnos. En la quinta y sexta sesión se explicó el ámbito C y los docentes tuvieron que programar una unidad didáctica con diferentes estrategias y estructuras del aprendizaje cooperativo (ámbito B) y crear el plan de equipo (ámbito C). En la séptima y última sesión los docentes expusieron sus planes de equipo y cómo los llevaron a cabo.

### 2.3. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para llevar a cabo este estudio pertenecen al programa CA/AC y fueron:

- Un cuestionario inicial para conocer el punto de partida de los docentes en relación al aprendizaje cooperativo y qué técnicas y estrategias utilizan en sus clases.
- Cuatro autoinformes realizados a lo largo del asesoramiento con el objetivo que los maestros reflexionaran sobre la aplicación del programa. El autoinforme 1 estaba relacionado con la aplicación de una dinámica de cohesión de grupo (ámbito A). En el autoinforme 2 los docentes reflexionaban sobre la aplicación de una técnica de AC (ámbito B). En el autoinforme 3, se analizaba la aplicación de tres técnicas de AC durante una unidad didáctica. Finalmente, en el autoinforme 4, se preguntaba acerca de la reflexión sobre la aplicación de un plan de equipo en el aula (ámbito C).

Se realiza un estudio de caso basado en la información que han aportado los autoinformes. En las sesiones de asesoramiento los maestros y maestras reflexionaban y ponían en común las dinámicas que habían realizado en el centro educativo. En este espacio se fomentaba el intercambio de opiniones y la explicación de dinámicas modificadas y adaptadas a las materias que cada maestro y maestra impartía en la escuela.

### 2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Se ha realizado un análisis de datos cualitativo propio de la metodología de análisis de caso de Stake (1998) por lo cual, mediante un método deductivo-inductivo se han creado unas categorías e indicadores para lo cual se han analizado los datos y se han elaborado los resultados utilizando el MXQDA. Para validar las categorías y los indicadores se ha hecho una triangulación de fuentes y se han juzgado (Kuckartz, 2010). En el análisis de datos se diferenció la aplicación del programa en el ámbito A, el ámbito B y el ámbito C (categorías de análisis) entre los maestros tutores y los maestros de educación física de los distintos centros. Las dimensiones fueron las siguientes:

Tabla 2.

*Dimensiones del estudio.*

Ámbito A	Ámbito B	Ámbito C
A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo	B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	C1: Plan de equipo y cuaderno de equipo
A2: Presencia de la cohesión de grupo		
A3: Clima de aula	B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	
A4: Formación de equipos		

Las dimensiones se concretan en 32 subdimensiones:

Tabla 3.

*Dimensiones y subdimensiones del estudio.*

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
A1	Está formada por 3 subdimensiones en relación a que, cuando y como se realizaron las actividades de ámbito A, que dinámicas se utilizaron y donde se aplicaron.
A2	Está formada por 4 subdimensiones en relación con la participación y las relaciones entre el alumnado.
A3	Está formada por 3 subdimensiones en relación a la interacción que se dio en el aula.
A4	Está formada por 3 subdimensiones sobre la composición, la confección y la temporalidad de los equipos.
B1	Está formada por 5 subdimensiones que hacen referencia a las 5 condiciones básicas del AC en el ámbito B.
B2	Está formada por 5 subdimensiones que hacen referencia a la aplicación de las técnicas en el aula.
C1	Está formada por 9 subdimensiones que hacen referencia a como se ha aplicado el plan de equipo y se ha confeccionado el cuaderno de equipo.

La unidad de análisis fueron las respuestas que se obtuvieron de los maestros tutores y de educación física en los autoinformes realizados durante el asesoramiento.

### 3. RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la investigación por categorías (ámbito A, ámbito B y ámbito C) y por dimensiones (D1 – D7). Cada dimensión se divide entre similitudes entre tutores y maestros de educación física y diferencias entre estos dos perfiles de docentes. La primera categoría a presentar es el ámbito A: la cohesión de grupo.

Tabla 4.

Resultados ámbito A.

Ámbito A: cohesión de grupo		Maestro tutor	Maestro de EF
A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo	Similitudes	Han utilizado dinámicas muy variadas.	
	Diferencias	Los maestros han aplicado las dinámicas en el aula. Han aplicado las siguientes dinámicas: el grupo nominal (1tutor/8tutores), la maleta (1/8), el mundo de colores (1/8), dibujar la cara, la telaraña (1/8), la pelota (1/8) y la entrevista (2 tutores/8 tutores).	Han aplicado las dinámicas en el gimnasio y en el patio. Han aplicado las siguientes dinámicas: El equipo de Manuel y la maleta (1 maestro EF./6 maestros EF). La pelota y el mundo de colores (2 maestros EF/6 maestros EF).
A2: Presencia de la cohesión de grupo	Similitudes	Ha participado todo el alumnado del grupo clase.	
	Diferencias	Los maestros han observado que los alumnos se han relacionado con compañeros y compañeras que normalmente no se relacionaban. A algunos alumnos les cuesta tener iniciativa.	Se ha observado alguna situación de rechazo entre alumnos. En cambio, en una situación, unos alumnos han acogido a un compañero que ha quedado solo.
A3: Clima de aula	Similitudes	Los maestros han observado que había interacción entre iguales y que los alumnos estaban predispuestos a hacer las tareas.	
	Diferencias	-	-
A4: Formación de equipos	Similitudes	Los maestros se han puesto de acuerdo para hacer la formación de equipos de base para trabajar con AC.	
	Diferencias	-	-

Los resultados obtenidos de la categoría del ámbito B, se presentan en dos tablas. La primera tabla hace referencia a la aplicación por parte de los maestros de una técnica AC de forma aislada y, la segunda, a la aplicación de tres técnicas de AC dentro de una programación didáctica.

Tabla 5.

Resultados ámbito B.

Ámbito B: estructuras cooperativas simples aisladas		Maestro tutor	Maestro de EF
B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	Similitudes	Los maestros han observado que había interdependencia positiva, participación equitativa e interacción simultánea cuando han aplicado la estructura en el aula.	
	Diferencias	Ninguno hizo referencia a la evaluación.	Solo 2 maestros de EF utilizaron la estructura para evaluar a los alumnos.
B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	Similitudes	Los maestros desarrollaron las estructuras como las plantea el programa CA/AC.	
	Diferencias	Utilizaron las siguientes estructuras: lectura compartida (3/8) y 1-2-4 (5/8).	Uno de los maestros adaptó la estructura a los alumnos (EF en Ed. Infantil). Utilizaron las siguientes estructuras: 1-2-4 (3/6), el folio giratorio (2/6) y lápiz al medio (1/6).

Tabla 6.

Resultados ámbito B.

Ámbito B: estructuras cooperativas simples dentro de una UD		Maestro tutor	Maestro de EF
B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	Similitudes	Los maestros han observado que había interdependencia positiva, participación equitativa e interacción simultánea, también hicieron referencia a la responsabilidad individual y al compromiso personal cuando han aplicado la estructura en el aula.	
	Diferencias	Ninguno hizo referencia a la evaluación.	Solo 2 maestros de EF utilizaron la estructura para evaluar la UD.
B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	Similitudes	Los maestros desarrollaron las estructuras como las plantea el programa CA/AC.	
	Diferencias	Un maestro ha adaptado las estructuras a los alumnos de EI. Utilizaron las siguientes estructuras: el folio giratorio y el 1-2-4 (5/8) la lectura compartida (3/8)	Algunos de los maestros han adaptado las estructuras al área de EF. Utilizaron las siguientes estructuras: lápiz al medio, el juego de palabras y lectura compartida (3/6). También han aplicado la parada de 3 minutos, los 4 sabios y el 1-2-4 (3/6).

Por último, la tercera tabla hace referencia a los resultados en el ámbito C.

Tabla 7.

Resultados ámbito C.

Ámbito C		Maestro tutor	Maestro de EF
C1: Plan de equipo y cuaderno de equipo	Similitudes	Los maestros tutores y de EF se pusieron de acuerdo para definir los objetivos grupales e individuales, el funcionamiento de las sesiones y el plan de equipo a los alumnos. Un maestro tutor comento: “He planteado el plan de equipo acordado con el maestro de EF al grupo con el que haríamos la intervención”.	
	Diferencias	Gestión del tiempo y adaptación del plan de trabajo. Comentario de un maestro tutor: “Presentar el plan de trabajo de forma lenta y progresiva ha hecho que cada miembro del grupo tuviera claros sus cargos y los compromisos [...] lo valoro muy positivamente, todos saben el papel que juegan dentro del grupo y de forma muy clara”	Gestión del tiempo y tensión en el cumplimiento de los objetivos procedimentales motrices de la EF. Comentario de un maestro de EF: “Cuando hacemos EF no les gusta cuando les explico que haremos actividades en lápiz y papel [...] no es una pérdida de tiempo, pero sí que hay pocas horas de EF a la semana y si hacemos actividades con poco movimiento como maestra tengo la sensación de que me falta tiempo para hacer actividad física.”

#### 4. CONCLUSIONES.

En relación con el objetivo del artículo se presentan a continuación las conclusiones mostrando las diferencias y las similitudes entre maestros tutores y maestros de educación física en la aplicación del programa CA / AC.

En el aparatado de similitudes se constatan tres conclusiones:

- Tanto los maestros tutores como los maestros de EF han sabido utilizar una gran variedad de dinámicas para la cohesión del grupo clase (ámbito A). La cohesión del grupo es parecida tanto si las dinámicas se practican en el aula como si se practican en el gimnasio.
- Los maestros tutores y los maestros de EF han sabido observar la participación activa de los alumnos en clase y han detectado la presencia de las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo (ámbito B).

- Complejidad para los maestros en la aplicación el plan de trabajo (ámbito C) que les requiere organización y una buena gestión del tiempo.
- Finalmente, el programa ha conseguido que maestros tutores y de EF tuvieran que ponerse de acuerdo para definir los objetivos grupales e individuales, el funcionamiento de las sesiones y el plan de equipo a los alumnos en las diferentes áreas educativas (ámbito C).

En el apartado de diferencias se destacan las siguientes conclusiones:

- Diferencias en la interrelación de los alumnos en la aplicación de las dinámicas del ámbito A.
- Dos maestros de EF utilizan las técnicas de AC del ámbito B para la evaluación del trabajo en equipo mientras que los maestros tutores no las utilizaron para evaluar.
- Los maestros de EF deben adaptar las técnicas de AC (ámbito B) a su área debido a que los alumnos tienen que escribir y esto provoca una reducción del tiempo de práctica y de actividad física. Los maestros de educación infantil también deben adaptar las dinámicas y las técnicas del programa a la edad de sus alumnos.

El programa CA / AC pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes de un centro para formar a los alumnos en el trabajo en equipo. Esta coordinación fomenta el acuerdo entre docentes en relación con el objetivo de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Aun así, cada maestro debe adaptarse a un contexto distinto y es normal que aparezcan diferencias en la aplicación de técnicas y estrategias cooperativas. El análisis de este estudio permite mostrar las similitudes y diferencias en la aplicación de técnicas y estrategias cooperativas para mejorar su adaptabilidad en función del contexto donde se imparten.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical Educations? A review of literature*. *Quest*, 67, 56–72.

del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). *El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física*. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(29), 201–206.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1998). *Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades*. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 746–757.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). *Cooperative learning, an active methodology in the 21st century: A review*. *Prisma Social*, (26), 200–210.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan cooperative learning.
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA*. Philipps-Universität, Marburg.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2018) *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (Octaedro Recursos)*. Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas*. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 207–218.
- Slavin, R. E.; Sharan, S.; Kagan, S.; Hertz-Lazarowitz, R.; Webb, C. & Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* *Anales de Psicología*, (3), 785–791.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Webb, N. (2009). *The teacher's role in promoting collaborative dialoge in the classroom*. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

Fecha de recepción: 28/4/2023  
Fecha de aceptación: 10/6/2023



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **APLICANDO EL APRENDIZAJE COOPERATIVO POR PRIMERA VEZ EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Carlos Velázquez Callado**

CEIP Miguel Hernández, Laguna de Duero (Valladolid)  
Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid  
Email: [carlos.velazquez.callado@uva.es](mailto:carlos.velazquez.callado@uva.es)

**Enrique Mangas Merino**

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid  
Email: [kikemangas@gmail.com](mailto:kikemangas@gmail.com)

### **RESUMEN**

El aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos, intercambiando ideas, compartiendo recursos y evaluando resultados para generar un aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo. Diferentes investigaciones subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física tanto a nivel de aprendizaje motriz, como cognitivo, social y afectivo. Sin embargo, son escasos los estudios que abordan las dificultades con las que se encuentran los docentes a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo por primera vez con su alumnado. En este sentido, se planteó un estudio con el fin de conocer las dificultades con las que se enfrenta un docente novel al implementar el aprendizaje cooperativo en estudiantes de tercer grado de educación primaria. Se recogieron las observaciones de las clases y se elaboró un diario docente que fue analizado para dar respuesta a la pregunta objeto de nuestra investigación. Los principales problemas que surgieron incluyen rivalidad y competición entre grupos, incumplimiento de normas, rechazo hacia algunos estudiantes, liderazgos autoritarios y conflictos interpersonales. Con el fin de minimizar estos problemas y facilitar la implementación del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física, se propone el *modelo de coopedagogía*. Este modelo articula un camino que parte de una situación de inexperiencia del alumnado con la cooperación y propone un recorrido en diferentes fases progresivas orientado a que los estudiantes entiendan y apliquen la lógica de la cooperación en procesos de aprendizaje.

### **PALABRAS CLAVE:**

Educación primaria; educación física; aprendizaje cooperativo; modelos pedagógicos, coopedagogía.

# APPLYING COOPERATIVE LEARNING FOR THE FIRST TIME IN PHYSICAL EDUCATION

## ABSTRACT

Cooperative learning is a pedagogical model in which students work in small and heterogeneous groups, exchanging ideas, sharing resources, and assessing results to generate individual learning for each member of the group. Different research highlights the benefits of implementing cooperative learning in Physical Education classes at the level of motor, cognitive, social, and affective learning. However, there are few studies that address the difficulties that teachers encounter when introducing cooperative learning for the first time with their students. In this sense, a study was carried out to identify the difficulties faced by a novice teacher when implementing cooperative learning with third-grade primary education students. Classroom observations were collected and a teacher's diary was analyzed to answer the research question. The main problems that emerged include rivalry and competition between groups, non-compliance with norms, rejection of some students, authoritarian leadership, and interpersonal conflicts. To minimize these problems and facilitate the implementation of cooperative learning in Physical Education classes, the *coopedagogy model* is proposed. This model articulates a path that starts from a situation of inexperience of students with cooperation and proposes a journey in different progressive phases aimed at helping students understand and apply the logic of cooperation in learning processes.

## KEYWORDS:

Primary education; physical education; cooperative learning; pedagogical models; coopedagogy.

## INTRODUCCIÓN

Si hace tan solo un par de décadas el enfoque basado en la cooperación era algo alternativo y minoritario en las clases de Educación Física, en la actualidad resulta extraño encontrar docentes que afirmen que no implementan en sus clases actividades y estrategias metodológicas cooperativas. De hecho, el aprendizaje cooperativo está considerado actualmente uno de los modelos pedagógicos más extendidos en el área de Educación Física, tanto en el contexto español como a nivel internacional (Fernández-Río et al., 2018).

El aprendizaje cooperativo puede ser definido como un modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, intercambiando ideas, compartiendo recursos, consensuando opiniones y evaluando resultados para generar un aprendizaje individual que implica no solo a uno mismo sino también a todos y cada uno de los compañeros y compañeras del grupo. Metzler (2011) habla de aprender con sus compañeros, de sus compañeros y para sus compañeros. Fernández-Río (2014) añade que, en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, docente y estudiantes actúan como co-aprendices. Analizando detenidamente estas definiciones es fácil deducir que el mero hecho de colocar al alumnado en grupos y proponerles una tarea determinada no implica que el docente esté utilizando el aprendizaje cooperativo. Debe crear una serie de condiciones en el trabajo grupal que faciliten que emerja en el alumnado esa corresponsabilidad en el proceso que permita el aprendizaje individual de todos y cada uno de los miembros del grupo.

En este sentido, las diferentes perspectivas teóricas desde las que los principales referentes del aprendizaje cooperativo justificaron sus estudios hicieron emerger cuatro grandes enfoques a la hora de establecer cuáles son esas condiciones que permiten que el trabajo grupal sea efectivo para promover el ansiado logro individual en términos de aprendizaje: el enfoque conceptual (Johnson y Johnson, 2009), el curricular (Slavin, 1999), el estructural (Kagan, 2000) y la instrucción compleja (Cohen, 1999). Todos estos enfoques coinciden en considerar, de acuerdo con la teoría de la interdependencia social (Deutsch, 1949), a la interdependencia positiva de objetivos como la condición imprescindible para generar conductas cooperativas durante el trabajo grupal. Sin embargo, difieren a la hora de determinar qué otros factores, además de la necesaria meta común, facilitan el éxito del trabajo grupal. Velázquez (2013) parte de los cinco componentes esenciales del aprendizaje cooperativo, considerados en el enfoque conceptual, y los complementa, en su enfoque integrador, con el resto de las características destacadas en los otros tres enfoques. De este modo, considera seis elementos:

- *Interdependencia positiva de metas*, lo que implica que el hecho de que un miembro del grupo alcance sus objetivos beneficia al que el resto de sus compañeros y compañeras lo haga también y viceversa. Todos dependen de todos para alcanzar sus propios objetivos.
- *Interacción promotora*, lo que conlleva promover acciones que estimulen la voluntad de los estudiantes para trabajar juntos de forma efectiva. Esto va a depender de que estén centrados en la tarea de aprendizaje y de que la participación en el proceso de aprendizaje sea equitativa, evitando una división disfuncional del trabajo.

- *Habilidades interpersonales*, entre las que se incluyen habilidades de comunicación interpersonal, de gestión del grupo, de regulación de los conflictos y de liderazgo. Estas habilidades se consideran como parte del aprendizaje del alumnado y se refuerzan durante el proceso de trabajo grupal.
- *Igualdad de oportunidades para aprender*, lo que significa que el grupo debe tener los recursos suficientes para resolver la tarea encomendada en tanto esta es, junto al proceso de trabajo, el medio utilizado para que aprendan todos y cada uno de los miembros del grupo. No es necesario que todos los estudiantes dispongan de esos recursos (cognitivos, sociales, emocionales...), sino que las carencias de algunos sean complementadas con los puntos fuertes de otros y viceversa.
- *Responsabilidad individual*, lo que comporta que, desde la base de que todos dependen de todos, nadie se escuda en el trabajo de nadie de modo que todos realizan aportaciones en la medida de sus posibilidades en el proceso de trabajo grupal.
- *Autoevaluación grupal*, lo que implica reflexionar sobre las conductas que han emergido durante el trabajo grupal, relacionándolas con sus consecuencias, positivas o negativas, para alcanzar los objetivos propuestos.

El aprendizaje cooperativo ha sido implementado en Educación Física para el desarrollo de múltiples y variados contenidos: condición física (González y Monguillot, 2014), habilidades gimnásticas (Bähr, 2010; Bayraktar, 2011; Fernández-Río y Méndez, 2013), atletismo (Casey, 2010), bádminton (Fernández-Río, 2011), juegos tradicionales (Velázquez, 2014), salto de comba (Velázquez, 2012a), parkour (Fuentes, 2016), habilidades motrices básicas (Altintök, 2017; Fernández-Río, 2010), actividades artístico-expresivas (Yoder, 1993), orientación en el medio natural (Cuefo, 2014), deportes alternativos (Constantinou, 2010) o incluso diferentes deportes colectivos (Carbonero, et al., 2014, Carbonero, et al., 2023), introduciéndolo de forma puntual o hibridándolo con otros modelos más específicamente diseñados para el aprendizaje deportivo, como el modelo comprensivo (Chiva-Bartoll, et al., 2018) o el modelo de educación deportiva (Fernández-Río y Casey, 2020).

Aun cuando la mayoría de los estudios realizados se desarrollan en períodos de tiempo concretos y relativamente cortos, y los investigadores insisten en la necesidad de desarrollar un mayor número de trabajos de corte longitudinal, actualmente hay evidencia empírica que asocia el aprendizaje cooperativo con logros a nivel de aprendizaje motriz, cognitivo, social y afectivo (Bores-García, et al., 2020; Casey y Goodyear, 2015).

El aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje cognitivo orientado a la resolución de problemas motrices, gracias a las interacciones verbales que se desarrollan entre el alumnado dentro del grupo (Hastie y Casey, 2010). Darnis y Lafont (2015) refuerzan esta idea señalando que el intercambio de puntos de vista y de ideas dentro de los grupos a la hora de afrontar diferentes estrategias en los juegos hace que el alumnado mejore las habilidades motrices y las destrezas tácticas en los mismos. De este modo, los tiempos de interacción verbal en los grupos de aprendizaje cooperativo rentabilizan los tiempos de práctica motriz a la hora de promover el aprendizaje motor, al tiempo que se facilita la estabilidad de lo

aprendido y su transferencia a otras situaciones y contextos de acción motriz con una lógica similar (Gröben, 2005; Velázquez, 2013).

Otros estudios subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física a la hora de incidir sobre diferentes variables relacionadas con el ámbito afectivo y motivacional. Fernández-Río (2003). Por ejemplo, destaca la mejora del autoconcepto, tanto físico como general, del alumnado, idea que es reforzada por otros estudios más recientes (Ortuondo, et al., 2022; Schulze, 2022). Otras Investigaciones relacionan el aprendizaje cooperativo con un aumento de la motivación intrínseca del alumnado hacia la práctica motriz (Cecchini, et al., 2019, Fernández-Espínola, et al., 2020; Fernández-Río, et al., 2017, Liu y Lipowsky, 2021) y con una influencia positiva a la hora de canalizar las emociones de los estudiantes, al proporcionarles oportunidades de hablar abiertamente de sus sentimientos durante la práctica motriz en un entorno seguro lo que, a su vez, promueve el que sean capaces de reconocer y responder de forma adecuada a las necesidades de ayuda de sus compañeros (Dyson et al., 2021).

Pero, sin duda alguna, los principales logros del aprendizaje cooperativo se relacionan con el ámbito social. Así, esta metodología se asocia con la reducción de las conductas disruptivas en las clases (Ferriz, et al., 2019), con un aumento de las actitudes prosociales (Velázquez, 2012b) y con el desarrollo de la responsabilidad social entre los estudiantes (Chiu, et al., 2014), todo lo cual repercute favorablemente a la hora de mejorar el clima de aula y la convivencia grupal (Merino y Lizandra, 2022). Vinculado a esto, el aprendizaje cooperativo se relaciona también con una mejora significativa de las relaciones entre iguales, incluyendo las relaciones de género (André y Louvet, 2014; Sánchez-Hernández, et al., 2018), lo que a su vez permite al profesorado promover la inclusión de todo el alumnado en sus clases. De hecho, en la actualidad el aprendizaje cooperativo se ha convertido posiblemente en el principal recurso metodológico para incluir al alumnado con discapacidad en las clases de Educación Física (André, et al., 2013), promoviendo no solo su aceptación, sino también su participación activa en las actividades propuestas (André, et al., 2011, Grenier y Yeaton, 2019; Velázquez, 2012b).

Por tanto, podemos concluir que numerosos estudios subrayan los beneficios de implementar el aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física. Sin embargo, la aplicación del modelo no es una tarea sencilla. De hecho, diferentes autores plantean que son necesarios entre dos y tres años hasta que el profesorado logra dar respuesta a las diferentes situaciones que, derivadas de su aplicación, emergen en sus clases (Dyson et al., 2016), principalmente porque su implementación es una tarea muy exigente en términos de planificación, organización y gestión de los grupos, y evaluación (Velázquez, 2013). En este sentido, son menos numerosos los estudios que abordan las dificultades con las que se encuentran los docentes a la hora de introducir el aprendizaje cooperativo por primera vez con su alumnado. Hortigüela-Alcalá, et al., (2020) plantean la diferencia entre las altas expectativas de logro de futuros docentes a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo con alumnado, en base a la formación inicial recibida, y la dosis de realidad con la que se encuentran al hacerlo, destacando como principales problemas la alta competitividad de los estudiantes y la percepción de un bajo compromiso motriz. Palacios-Gómez y Hortigüela-Alcalá (2021) presentan precisamente el que las actividades propuestas fueran interpretadas desde una lógica competitiva por parte del alumnado como la principal preocupación de un

maestro novel a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en Educación Física, algo que quedó minimizado presentando las tareas en forma de retos grupales e introduciendo procesos de evaluación formativa y compartida para generar una autoconsciencia en el propio aprendizaje y desarrollar, al mismo tiempo, habilidades sociales.

Desde estos documentos de referencia, nuestro estudio intenta responder a cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra un docente novel cuando introduce el aprendizaje cooperativo por primera vez en sus clases de Educación Física y los logros percibidos tras su implementación. Al mismo tiempo, desde la óptica de un docente experimentado, se pretende plantear propuestas específicas que minimicen los problemas detectados con la finalidad de facilitar la aplicación del aprendizaje cooperativo a otros profesores y profesoras.

## 1. MÉTODO

Con el fin de conocer las dificultades que se le presentan a un docente novel cuando se inicia en la aplicación del aprendizaje cooperativo, se planteó un programa de intervención fundamentado en esta metodología que se implementó con alumnado 3º de Educación Primaria por un estudiante de último curso de Magisterio. Dicho estudiante, haciendo las funciones de maestro tutelado, recogió sus observaciones en un diario docente. A través del análisis de contenido de dicho diario se obtuvieron los datos necesarios para dar respuesta a la pregunta principal de nuestra investigación. Posteriormente, mediante procesos dialogados entre el estudiante y un docente experimentado en la aplicación del aprendizaje cooperativo en Educación Física, se plantearon respuestas consensuadas orientadas a promover actuaciones que pudieran minimizar los problemas encontrados.

### 1.1. PARTICIPANTES

El programa de intervención se aplicó a un grupo formado por 18 estudiantes (11 chicos y 7 chicas) de 3º de Educación Primaria de un colegio de la ciudad de Valladolid, ubicado en un barrio obrero con un ambiente sociocultural y económico medio-bajo, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. Se trata de un grupo con un alto índice de competitividad y en el que se podía apreciar una tendencia del alumnado a agruparse por afinidad, con subgrupos muy definidos, formados habitualmente por las mismas personas y muy rara vez mixtos. Asimismo, dentro del grupo se detectaron varios alumnos con problemas de frustración y dos estudiantes con tendencia a entrar en conflicto con otros compañeros durante el desarrollo de las actividades de clase.

Era un grupo poco habituado a trabajar en equipo durante las clases de Educación Física, debido en parte a las restricciones derivadas de la pandemia por COVID, que conllevaron primero el confinamiento domiciliario y después el trabajo con distancia social. Todo ello provocó que, durante sus dos primeros años de Educación Primaria, los estudiantes apenas pudieran trabajar en propuestas grupales y mucho menos en procesos de aprendizaje cooperativo.

El desarrollo de las sesiones del programa de intervención fue llevado a cabo por un maestro en prácticas en su último año de carrera, sin experiencia previa en el área de Educación Física ni en la implementación del aprendizaje cooperativo. Su formación relativa a este modelo pedagógico era la derivada de las diferentes materias cursadas en el plan de estudios de la facultad, de cuatro años de duración, que, según el propio maestro, implicó unos conocimientos teóricos muy básicos y una escasa orientación práctica.

## 1.2. PROCEDIMIENTO

Antes de incorporarse al colegio como maestro en prácticas, el futuro docente recibió, por parte de un profesor experto, una formación específicamente orientada a clarificar conceptos (aprendizaje cooperativo, juego cooperativo, trabajo grupal...) y a dotarlo de un mínimo de recursos y estrategias que le permitieran implementar el modelo en la práctica.

Las tres primeras semanas tras la incorporación del maestro al colegio se dedicaron fundamentalmente a realizar una observación del grupo, orientada a conocer las principales características del alumnado y a identificar los principales problemas que manifestaba en las clases y que pudieran incidir en la intervención. Durante estas semanas, el desarrollo de las clases correspondía a la maestra titular. Los principales problemas señalados por el maestro en prácticas fueron: las dificultades de la mayor parte del alumnado a la hora de trabajar en grupo, la baja tolerancia a la frustración de algunos estudiantes y la conflictividad que manifestaban dos alumnos durante las sesiones de clase.

Con el objetivo de actuar ante estos problemas, se diseñó un programa de intervención en forma de unidad didáctica, de seis sesiones de duración, desarrollada mediante desafíos físicos cooperativos. A partir de los resultados de un test sociométrico y de las observaciones iniciales realizadas durante las semanas previas a la intervención, se distribuyó al alumnado en tres grupos. Dichos grupos fueron formados por el docente con el fin de garantizar la heterogeneidad de los mismos y de que todos dispusieran de los recursos (cognitivos, motrices, sociales y emocionales) suficientes para poder resolver las tareas presentadas en forma de retos cooperativos.

Las seis sesiones de la unidad didáctica se distribuyeron a lo largo de tres semanas, a razón de dos sesiones por semana. Las sesiones tuvieron una duración de 60 minutos, con la particularidad de que una sesión cada semana se encontraba dividida en dos partes de 30 minutos, con el recreo de otros 30 minutos intercalado entre ellas.

La temática de la unidad didáctica estuvo centrada en que cada grupo de escolares representaba a un superhéroe diferente que debía luchar contra un malvado llamado Selfish que estaba atacando al colegio y la única manera de derrotarlo era trabajando en equipo. Durante cinco sesiones, los estudiantes trabajaron en los tres grupos creados por el docente y se estableció una estructura de marcador colectivo, de manera que cada dos retos superados por un grupo se sumaba un punto al marcador colectivo de la clase. El objetivo de la clase era alcanzar el mayor número de puntos posibles que permitiese acceder a los tres grupos a la "batalla final" contra Selfish, desarrollada en la última sesión, donde se juntaban los grupos para llevar a cabo retos cooperativos en gran grupo.

Durante todo este tiempo, la labor del docente estuvo orientada a dirigir las sesiones y explicar los diferentes desafíos cooperativos, reorientar alumnado con preguntas en caso de que estuvieran tomando decisiones erróneas, ejercer como mediador ante los conflictos, tratando de que fueran los propios estudiantes quienes los resolvieran, procurar que las normas se respetasen y proporcionar *feedback* positivo a los grupos que iban progresando, así como dar ánimos a aquellos que tenían más dificultades.

Los últimos minutos de cada una de las sesiones se destinaron a realizar una puesta en común en la que se verbalizaban las diferentes conductas que habían surgido en los diferentes grupos durante la realización de las tareas, relacionándolas con sus consecuencias, positivas y negativas, para completar con éxito los desafíos propuestos.

Al acabar la unidad didáctica, se repitió el test sociométrico inicial, al que se incluyeron tres nuevas preguntas orientadas a conocer la percepción del alumnado sobre si el trabajo realizado mediante aprendizaje cooperativo había contribuido a mejorar las relaciones dentro del grupo.

El docente experto en aprendizaje cooperativo no estuvo presente durante el proceso de intervención, de modo que, con el fin de realizar un seguimiento de dicho proceso, durante el tiempo que duró la estancia del maestro en prácticas en el colegio, este mantuvo un total de ocho reuniones con el docente experto.

### 1.3. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se utilizaros tres instrumentos: el diario docente, un test sociométrico y un cuestionario de autoevaluación.

La principal técnica utilizada para recopilar los datos necesarios en nuestro estudio fue la observación participante y el instrumento en el que se registró toda la información recogida fue el diario docente, donde se anotaba todo lo que ocurría en las sesiones relacionado con el comportamiento, la participación y las relaciones que se manifestaban entre el alumnado. Como no era posible recoger por escrito de forma inmediata todo lo que ocurría, se anotaba únicamente lo más relevante y posteriormente se realizaba el relato sistemático de lo acontecido. En este sentido, el diario se redactaba en el plazo más breve posible tras finalizar la sesión de clase con el fin de registrar la mayor información posible.

Asimismo, el alumnado contestó a un test sociométrico en dos momentos, uno antes de la implementación de la unidad didáctica y otro al finalizarla, para comprobar si la intervención efectuada había tenido alguna incidencia sobre las relaciones sociales dentro del grupo-clase.

Además, al término del programa de intervención, el alumnado respondió a un cuestionario de autoevaluación, orientado a determinar su opinión sobre las propuestas presentadas en las clases y su valoración ante el trabajo cooperativo desarrollado.

## 1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para poder organizar y analizar detenidamente la información registrada en el diario de sesiones, se establecieron *a priori* tres unidades temáticas: 1) *conductas orientadas a la cooperación*, en la que se incluyeron todas aquellas actitudes prosociales del alumnado encaminadas al desarrollo exitoso de las tareas planteadas, así como el tipo de comunicación que establecían entre los estudiantes para su resolución. En esta categoría se recogieron también todos aquellos aspectos relacionados con la autonomía personal, el liderazgo en los grupos y la actitud positiva mostrada por el alumnado ante las tareas planteadas; 2) *conductas contrarias a la cooperación*, en la que se incluyeron, por una parte, todas las observaciones relacionadas aspectos de rivalidad intergrupala o intragrupal que se manifestaban durante el desarrollo de las sesiones y, por otra, todos aquellos comportamientos del alumnado que implicaban discusiones, faltas de respeto, reproches o agresiones entre los compañeros, así como el incumplimiento de las normas de juego y la desobediencia al docente; y 3) *percepciones y actuaciones del docente*, en la que se incluyó toda la información relacionada con los sentimientos del maestro ante las situaciones que emergían en las sesiones así como sus intervenciones derivadas de esas situaciones.

Por otra parte, las respuestas a los test sociométricos se registraron en tablas con el fin de facilitar el análisis de las nominaciones, positivas y negativas, que tenía cada alumno y a quiénes elegían en cada una de las preguntas en dichos tests. A partir de estos resultados, se realizaron dos sociogramas que permitieron conocer cómo se establecían las relaciones sociales dentro del grupo-clase, así como comprobar los cambios producidos en las mismas tras el programa de intervención.

## 2. RESULTADOS

En la exposición de los resultados utilizaremos un sistema de codificación cuando se expresen citas literales. De este modo, se determina primero el instrumento de recogida de datos, indicando “DD” cuando nos referimos al diario del docente y “CA” cuando se hace referencia a las preguntas del cuestionario de autoevaluación. Las citas correspondientes al diario del docente irán acompañadas de la página y las líneas dónde se encuentran, de modo que, por ejemplo, la siguiente codificación (DD, L.14-15, P6) haría referencia a las líneas 14 y 15 de la página 6 del diario del profesor. Por su parte, las citas referidas a las preguntas del cuestionario de autoevaluación irán acompañadas de un número, correspondiente al estudiante que lo contestó.

Igualmente, con el fin de preservar el anonimato del alumnado, los nombres de los escolares han sido sustituidos por otros de su mismo género, de forma aleatoria.

### 2.1. CONDUCTAS ORIENTADAS A LA COOPERACIÓN

Las conductas cooperativas al inicio del programa de intervención fueron escasas y con frecuencia el alumnado discutía y tenía dificultad para trabajar en equipo. El diario del profesor recoge cómo en las primeras sesiones los estudiantes apenas cooperaban entre ellos. Así, refleja situaciones en las que habiendo encontrado una solución “eficaz para superar el reto, la cooperación dentro de los

grupos es muy baja” (DD, L1, P4) o escenarios donde siendo “necesaria una mayor cooperación en los grupos, siguen sin cooperar excesivamente entre ellos” (DD, L22-23, P6).

Sin embargo, con el paso de las sesiones los estudiantes fueron habituándose a trabajar en equipo, mejorando su capacidad para trabajar de forma cooperativa, de modo que en la última sesión el docente anota en su diario: “los tres grupos están trabajando bien, sin discusiones y tratando de ayudarse entre los componentes del equipo” (DD, L19-20, P23).

La estructura que se planteó de marcador colectivo hacía que los grupos estuviesen vinculados entre sí, de manera que el beneficio o el perjuicio de un grupo afectase a toda la clase, pero los grupos por iniciativa propia no se ayudaban entre ellos. Sin embargo, cuando un grupo finalizaba el reto y el docente les pedía que ayudasen a sus compañeros, no dudaban en ofrecer su ayuda. Así, por ejemplo, “el grupo de Pablo<sup>7</sup> consigue superar el reto y les pido que ayuden a los otros dos grupos. Rápidamente, se acercan a los dos grupos y comienzan a darles consejos para que así puedan superarlo. También se pusieron a gritar y a animar a los grupos” (DD, L11-14, P11).

Estos ánimos también se produjeron entre los componentes del mismo grupo, ya fuese para tratar de motivar a sus compañeros o para exclamar que estaban haciendo bien el desafío planteado. El diario del profesor indica que estos ánimos los realizaban principalmente las chicas de la clase: “¡Qué buena, chicos! exclamaba Sofía a su grupo” (DD, L18, P16), “Carmen animaba a sus compañeros: ¡Venga chicos!, ¡qué lo conseguimos!” (DD, L29-30, P24).

Aunque los conflictos dentro de los grupos fueron constantes, especialmente durante las primeras sesiones, en las que tuvo que intervenir el docente para calmar la situación, también se vieron conductas en las que fueron los propios compañeros los que mostraron conductas orientadas a afrontar de la mejor manera posible el conflicto que se manifestaba. “Fran se enfada, se aleja del grupo y se sienta en el suelo. No sé cuál es el motivo de su enfado, pero su compañera de equipo, Sara, se acerca a él para que vuelva al grupo y les ayude a superar el reto” (DD, L21-23, P2).

## 2.2. CONDUCTAS CONTRARIAS A LA COOPERACIÓN

Una de las principales características que presentaba el alumnado era su elevada competitividad. Esto se reflejó en la conversión de aquellos retos cooperativos en los cuales había un punto de inicio y un punto de llegada, en competiciones y carreras por ver qué grupo era el primero en llegar. Estas conductas competitivas entre el alumnado fueron constantes y, como recoge el diario del profesor, “aunque no hay competición, los tres grupos están pendientes entre ellos y se acusan cuando ven que alguien está haciendo trampas” (DD, L15-16, P8). Además, cuando las características de la actividad lo posibilitaban, se perjudicaban entre los grupos, como: “cuando el balón se va hacia otro grupo [...], lo lanzan más lejos todavía para hacerles perder tiempo” (DD, L.27-29, P19).

---

<sup>7</sup> Con el fin de preservar el anonimato del alumnado, los nombres de los escolares han sido sustituidos por otros de su mismo género, de forma aleatoria.

El ambiente dentro de los equipos no fue el más adecuado para trabajar en grupo, puesto que los reproches entre compañeros fueron muy habituales. El alumnado en vez de ayudarse, se echaba la culpa mutuamente. Ahora bien, estos reproches estaban dirigidos habitualmente hacia las mismas personas, aquellas que tenían una menor habilidad motriz, a las que, en numerosas ocasiones, se culpaba de ser las responsables de no resolver con éxito un desafío cooperativo.

Los conflictos durante el desarrollo de las sesiones también fueron frecuentes y en la mayoría de ocasiones estaban involucrados dos alumnos concretos. Estos dos estudiantes, presentaron actitudes agresivas con sus compañeros durante el desarrollo de los desafíos, gritando e incluso llegando a agredir a sus compañeros, pero también tuvieron actitudes negativas hacia el docente quien expone en su diario que “cuando le llamo la atención por ello y le digo que deje de hacerlo, se acerca a mi gritándome y haciéndome gestos con los brazos” (DD, L1-2, P22). Además, cuando no adoptaban el papel que ellos deseaban dentro del equipo o sus compañeros no hacían lo que ellos querían, trataban de perjudicar al grupo para que no superara los desafíos.

Por último, fueron varios los alumnos que actuaron como líderes autoritarios en sus respectivos grupos sin tener en cuenta las ideas u opiniones de los demás componentes del grupo. Así, el diario docente recoge como ordenaban a sus compañeros: “Julen en su grupo es quién está mandando a los compañeros dónde tienen que situarse y cómo realizar el reto” (DD, L15-16, P10), ignoraban las opiniones de los demás: “pero él no hizo caso alguno y siguió como “líder” del grupo, dando órdenes” (DD, L18, P10), o trataban de superar los desafíos individualmente: “les indico que se reúnan con su grupo, pero varios alumnos comienzan a intentarlo por su cuenta, sin tener en consideración a sus compañeros” (DD, L14-15, P3).

### 2.3. PERCEPCIONES Y ACTUACIONES DEL DOCENTE

Fueron varias las dificultades a las que se enfrentó el docente durante el desarrollo del programa de intervención. Uno de los principales problemas fue la dificultad para controlar la clase y darse cuenta de todo lo que estaba ocurriendo en cada momento, ya que el alumnado estaba organizado en tres grupos diferentes, por lo que si interactuaba con un grupo no podía estar pendiente de los otros dos. El diario del profesor recoge cómo, en ocasiones, el docente no era consciente de lo que ocurría en los grupos y no sabía por qué había alumnos que estaban enfadados o discutiendo entre ellos.

El mayor desafío al que se enfrentó el docente fue a la hora de motivar al alumnado que abandonaba su grupo y dejaba de participar en la actividad. En el diario del profesor se puede ver que los motivos por los que abandonaban la tarea fueron variados como enfados con sus compañeros, frustración porque no conseguían superar el desafío, porque no hacían caso a lo que ellos decían o porque no adoptaban el papel que deseaban. Ante estas circunstancias, se actuó de diversas maneras en función del alumno y el motivo por el que abandonaban el desafío. Por norma general, el docente explicaba a los alumnos la importancia que tenían dentro del grupo y que sin su ayuda su equipo no podría superar el desafío, además de que si perjudicaban a sus compañeros también se perjudicaba a sí mismos. También se les animaba y motivaba a superar el reto planteado, intentando que así volvieran con el equipo.

Sin embargo, ante los conflictos y actitudes agresivas que presentaron principalmente dos de los alumnos, la actitud del docente fue tajante, apartándolos de la actividad durante un tiempo: “pasados unos minutos, veo a Pablo pegar a Carla en el brazo sin motivo, por lo que decirlo sacarlo del juego y sentarle en un banco para que se calme y piense sobre lo que ha hecho” (DD, L8-10, P9).

Durante el desarrollo de los retos planteados, el incumplimiento de las normas fue algo relativamente frecuente, “las normas no eran seguidas por parte de los alumnos y si yo no les indicaba que estaban incumpliendo una de las normas, los alumnos se callaban para tratar de conseguir el reto” (DD, L25-26, P12). Esta circunstancia obligó al docente a intervenir en numerosas ocasiones.

Pero el docente no solo actuaba ante las conductas negativas o competitivas del alumnado. Analizando el diario del profesor se puede ver que se animaba y motivaba al alumnado a seguir intentándolo cuando trabajaban en equipo, pero no conseguían superar el desafío, a pesar de que lo estaban haciendo bien y utilizaban una estrategia adecuada. En cambio, cuando los grupos estaban atascados con algún desafío, “les pido que vuelvan a reunirse y piensen una estrategia mejor porque la que están llevando a cabo no es eficaz” (DD, L27-28, P3), tratando de reorientar sus acciones.

#### 2.4. VALORACIÓN DEL ALUMNADO DEL TRABAJO MEDIANTE PROPUESTAS COOPERATIVAS

A pesar de las dificultades y de los problemas manifestados, las respuestas del alumnado al cuestionario de autoevaluación cumplimentado al finalizar el programa de intervención, muestran que la mayor parte de los alumnos valoran de forma positiva trabajar de manera cooperativa porque “es mejor trabajar en equipo que solos” (CA3) o “en equipo se pueden hacer todas las cosas” (CA8). Además, en sus respuestas manifiestan que han aprendido a escuchar a los compañeros, respetar las ideas y opiniones de los demás o valorar a todos los componentes del grupo.

Por otra parte, tras el análisis de los test sociométricos y las preguntas de autoevaluación, se observa que las relaciones sociales entre los chicos y chicas de la clase mejoraron, con mayores nominaciones positivas entre ambos sexos. El alumnado destaca que la intervención realizada contribuyó a que se conocieran mejor entre los compañeros y a la inclusión en el grupo de varios alumnos que contaban con pocos apoyos dentro de la clase, señalando algunos de los estudiantes que “ahora juegan mucho más conmigo” (CA16) o que “ahora algunas chicas almuerzan conmigo y antes solía almorzar sola” (CA11). Estos resultados generan en el docente satisfacción con la propuesta desarrollada puesto que, especialmente a nivel social, se obtuvieron logros importantes en el alumnado.

### 3. DISCUSIÓN

El presente estudio describe una situación concreta con la que se encuentra un docente novel, con un conocimiento limitado del aprendizaje cooperativo, cuando intenta aplicarlo con un grupo de alumnado caracterizado por su elevada competitividad. Observamos que el propio docente, a través de las anotaciones en su diario docente, pone el foco principalmente en aquello que no le funciona, lo

que él considera problemas a los que intenta dar respuesta, con mayor o menor acierto. Posiblemente, estas situaciones, que para un docente novel se alejan de lo que esperaba, desde los ojos de un docente experto, podrían considerarse normales en un contexto como el descrito.

Así, una primera contrariedad para el docente novel es el hecho de que, aun cuando las propuestas planteadas tengan un carácter cooperativo, los grupos tiendan a competir entre ellos por ver quién completa antes la tarea (Fernández-Río et al., 2013), llegando incluso a generar situaciones en las que determinados alumnos incumplen las normas o intentan perjudicar la acción de los otros grupos para conseguirlo. En este sentido, Velázquez (2004) ya apuntaba a que, en grupos con experiencias habituales de tipo competitivo, el planteamiento de propuestas cooperativas en varios subgrupos que realizan la misma tarea al mismo tiempo, con contacto visual entre ellos, es probable que provoque el que se manifiesten conductas de comparación y de rivalidad por ver quién es el equipo que completa antes la tarea propuesta. Ello, a su vez, puede inducir a sobreponer el resultado por encima de la actividad, de modo que el objetivo no es el de cooperar para completar exitosamente la tarea propuesta, sino el utilizar todos los medios para realizar la tarea antes o mejor que los otros equipos, lo que, en ocasiones, puede implicar incluso incumplir las normas de la actividad. Por supuesto, este hecho puede provocar que emerjan conflictos entre los diferentes grupos que habitualmente reclaman la actuación del docente, como autoridad en la clase (Velázquez, 2008). A corto plazo, se nos ocurren dos actuaciones del profesorado que pudieran prevenir este problema: (1) focalizar la atención del alumnado sobre la interdependencia positiva de metas entre los diferentes subgrupos, ya que, en un marcador colectivo, el éxito de cada grupo se asocia a puntos que no son para ese grupo, sino para toda la clase. (2) Se pueden permitir las ayudas verbales entre grupos, de modo que todos puedan facilitar el logro de todos durante la realización de los retos. Si, por el contrario, el docente intenta generar el trabajo autónomo de cada grupo e independiente de los otros grupos, la opción para por que no haya contacto visual entre los grupos durante la ejecución de la tarea o, en caso de que esto no sea posible, se planteen diferentes tareas a cada uno de los equipos (Velázquez, 2004). De este modo, aun cuando al final de la sesión, o de la unidad didáctica, todos los grupos tengan que haber intentado todas y cada una de las tareas propuestas, cada grupo las habrá afrontado en momentos diferentes.

El docente hace también alusión a su dificultad para motivar a algunos escolares, que se negaban a realizar la tarea junto a sus compañeros, cuando se enfadaban o se frustraban porque no salían las cosas como ellos querían o no se tenían en cuenta sus opiniones. En alguno de estos casos, la reacción de estos niños, con dificultad para canalizar sus emociones, era la de perjudicar las acciones de su propio equipo. Hemos de entender que los conflictos son habituales cuando se inicia un proceso de aprendizaje cooperativo. De hecho, la falta de habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo genera que, incluso aunque los miembros del equipo quieran cooperar, no lo hagan exitosamente (Díaz-Aguado, 2018; Johnson et al., 1999; Kagan, 2000). Por tanto, el docente debe tener claro que, del mismo modo que el hecho de decir “lee” a un niño no hace que le niño lea, el hecho de colocar a diferentes estudiantes en un grupo y decirles que cooperen no es suficiente para que lo hagan. Aprender a cooperar, como leer, lleva su tiempo, e implica poner atención en determinadas conductas que emergen durante el trabajo grupal y promover procesos de aprendizaje de diferentes habilidades interpersonales durante ese trabajo en grupo (León, 2002; Gillies, 2007; Velázquez,

2013). A corto plazo, la actuación docente debería orientarse a facilitar momentos específicos de autoevaluación grupal que impliquen reflexionar sobre las conductas que se han manifestado en el grupo durante la realización de la tarea, relacionándolas con los resultados que han generado (Johnson y Johnson, 2014; Velázquez, 2021a). Obviamente, estos momentos de reflexión deben ir asociados a la gestión de las emociones y sentimientos de los estudiantes. No se puede solucionar nada si no estamos calmados. De esta forma, ante los conflictos, el primer paso es centrarse en el problema y no en buscar culpables, de modo que el maestro puede orientar el diálogo en esa dirección mediante preguntas concretas y dar tiempo a los grupos para que dialoguen sin su presencia antes de volver a ellos para escuchar sus conclusiones. Además, la utilización sistemática de instrumentos sencillos de autoevaluación y coevaluación del grado de desarrollo de las diferentes habilidades interpersonales que queramos reforzar (escalas, dianas de evaluación...) facilitan también el que el alumnado ponga atención en ellas durante el desarrollo de las tareas y promueve su aprendizaje (Johnson y Johnson, 2014; López-Pastor, et al., 2008, Velázquez, 2013).

La manifestación de conductas de liderazgo autoritario y el egocentrismo de algunos escolares es otra de las contrariedades con las que se encontró el docente novel durante su intervención y, como hemos visto, una de las principales causas de conflicto en los grupos. La mentalidad individualista, generalmente manifestada por aquellas personas que tienen éxito en el tipo de tareas que se plantean, puede provocar en algunos casos que solo unas pocas personas tomen decisiones a la hora de buscar soluciones que resuelvan los retos planteados (Velázquez, 2021b). Esto puede conllevar discusiones entre dos o más personas dentro del grupo por imponer sus ideas, en la creencia de que son mejores que las de los demás y, en consecuencia, facilitarán el éxito colectivo en la tarea encomendada. Incluso en el caso de que, en algunas ocasiones, esto sea así, parece lógico que el docente quiera generar una participación igualitaria en los grupos también en el proceso de toma de decisiones. Por ello, a corto plazo, ante situaciones problemáticas derivadas de la manifestación de conductas individualistas o autoritarias, puede estructurar el proceso de búsqueda de soluciones al reto propuesto planteando que todos y cada uno de los miembros del grupo propongan una idea antes de decidir cuál parece que es la más eficaz y pasar a la fase de ejecución motriz.

Finalmente, otro de los problemas más preocupantes para el docente tiene que ver con los reproches hacia las personas con menor nivel de habilidad motriz a las que parte de sus compañeros responsabilizan de los fracasos en el desempeño del reto propuesto. Paradójicamente, las personas que necesitan más ayuda por parte de sus compañeros, lejos de recibirla, son considerados como un lastre dentro del equipo (Cohen, 1999; Pujolàs, 2008). El egocentrismo de aquellos que se sienten superiores a los demás o la falta de empatía de algunos estudiantes hacia los compañeros y compañeras con mayores dificultades se relacionan también con la falta de habilidades interpersonales de parte del alumnado, pero van más allá. Implican una posición de rechazo hacia quienes supuestamente no pueden aportar nada al equipo. En estos casos, la actuación docente a corto plazo debería centrarse en reforzar positivamente aquello que cada persona ha aportado al colectivo, prestando especial atención a aquellos estudiantes menos considerados por sus compañeros. Desde estas premisas, se puede incidir en aquellas conductas orientadas a la interacción promotora, de modo que el docente puede promover procesos de autoevaluación que se centren en aspectos del “buen trato” entre compañeros (Velázquez, 2021b). Este hecho asocia conductas de rechazo, o

incluso de desprecio a la labor de los otros, con los sentimientos negativos de las personas que los reciben y con reacciones de estas, como la pasividad en la tarea o el alejamiento del grupo, que no benefician al éxito colectivo. Por el contrario, conductas de ánimo, de ayuda, de apoyo..., se asocian con mayores esfuerzos por parte de las personas con dificultades y, en consecuencia, con mayores probabilidades de logro (Velázquez, 2012c).

El análisis de los principales problemas manifestados durante la intervención del docente novel puede hacernos pensar que, al menos en este caso, la propuesta metodológica planteada mediante aprendizaje cooperativo ha resultado poco útil. Nada más lejos de la realidad. Por una parte, debemos entender que durante el proceso se han generado algunos logros que los propios niños y el docente reconocen, entre ellos una mayor interrelación entre niños y niñas o una mayor aceptación de algunos niños inicialmente rechazados en el grupo clase. De hecho, es destacable que la mayor parte del alumnado responda que prefiere trabajar en equipo que individualmente, a pesar de los problemas interpersonales manifestados durante las sesiones.

La propuesta de intervención se realizó en forma de una unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos integrados en un proceso de gamificación mediante una estructura de marcador colectivo. En ella se han manifestado una serie de conductas que revelan las dificultades del profesorado a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo en grupos habituados a trabajar con tareas individualistas o competitivas. Lejos de desanimar al profesorado, estos comportamientos nos plantean la necesidad de estructurar un proceso orientado a promover que los estudiantes aprendan a cooperar, como primer paso para que utilicen todos los recursos que la cooperación les ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares. Con esta finalidad, Velázquez (2023) propone un modelo pedagógico, el modelo de coopedagogía, el cual se articula en cinco fases permeables que ayudan a docentes y alumnos en dicho proceso hacia la cooperación, minimizando la manifestación de problemas como los expuestos en nuestro estudio.

#### 4. CONCLUSIONES

Habitualmente la formación inicial de los docentes de Educación Física en relación al aprendizaje cooperativo es escasa y superficial. Está centrada en conocer el modelo teórico, así como sus principales logros. Su aplicación práctica, en el mejor de los casos, se limita a mostrar algunas técnicas introductorias y no tanto en analizar y reflexionar sobre los principales problemas que surgen en los primeros momentos de su implementación.

De este modo, algunos docentes noveles introducen el aprendizaje cooperativo en sus clases desde la falsa creencia de que su mera aplicación logrará los éxitos que las investigaciones atribuyen a este modelo pedagógico. Por el contrario, la realidad muestra que el proceso de implementación del aprendizaje cooperativo hasta alcanzar dichos logros es largo y no está exento de dificultades, como así ha ocurrido en el caso de este estudio, donde un docente reconoce su dificultad para entender las interacciones entre los estudiantes dentro de los grupos y su tendencia a intervenir prematuramente en dichos grupos, por ejemplo, para dirimir conflictos.

Por otra parte, en nuestra investigación, los primeros problemas que se manifestaron cuando un docente novel introdujo el aprendizaje cooperativo en Educación Física con un grupo de estudiantes con poca experiencia en el hábito de cooperar fueron:

- La tendencia a la comparación entre el alumnado revelándose conductas de rivalidad y competición entre grupos durante el desarrollo de tareas con estructura cooperativa.
- El incumplimiento de normas por parte de algunos estudiantes en su afán de completar la tarea cooperativa antes o mejor que los demás, priorizando el resultado sobre el proceso.
- El rechazo hacia algunos estudiantes por parte de algunos de sus compañeros por considerarlos prescindibles en la realización de la tarea.
- La aparición de líderes autoritarios en los grupos, que limitaron la influencia de sus compañeros en el proceso de toma de decisiones.
- La manifestación de conflictos en ese proceso de toma de decisiones o en la ejecución coordinada de las acciones motrices durante el desarrollo de la tarea.
- La tendencia a culpabilizar a algunos compañeros cuando los resultados obtenidos no son los inicialmente esperados.

Todos estos problemas nos llevan a plantear la necesidad de incidir con el alumnado sobre dos grandes frentes. Por una parte, la mentalidad individualista e hipercompetitiva de parte del alumnado y, por otra, en el desarrollo de un conjunto de destrezas sociales orientado a hacer eficaz el proceso de toma de decisiones y a centrar la evaluación de los resultados no en la búsqueda de culpables sino en identificar aquellos aspectos del trabajo grupal susceptibles de mejora.

Ahora bien, la falta de experiencia con la implementación del aprendizaje cooperativo entre los docentes, sobre todo entre el profesorado novel, unida a su limitada formación en esta metodología aconsejan estructurar adecuadamente el proceso de introducción del aprendizaje cooperativo en grupos poco habituados a cooperar. En este sentido, el modelo de coopedagogía (Velázquez, 2015, 2021b, 2023) articula un camino que parte de una situación de inexperiencia del alumnado con la cooperación y, desde dinámicas inclusivas y de cohesión grupal, que no son necesariamente cooperativas, propone un recorrido en diferentes fases progresivas, pero permeables, tratando de dar respuesta a los principales problemas con los que los docentes de Educación Física se encuentran en sus clases. Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo sería una de las fases más avanzadas de ese modelo, de modo que, antes de su implementación, el alumnado ya tendría múltiples y variadas experiencias orientadas a comprender la lógica de la cooperación y habría desarrollado, de forma lúdica, las habilidades sociales necesarias para dar una respuesta efectiva a los procesos de toma de decisiones, de coordinación de acciones y de autoevaluación grupal tanto del proceso y como de los resultados obtenidos.

## 5. REFERENCIAS.

- 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. <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.241>
- André, A. y Louvet, B. (2014). Influence de la structuration de l'apprentissage coopératif sur les relations filles-garçons en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 83-105. <http://id.erudit.org/iderudit/1027624ar>
- André, A., Louvet, B. y Deneuve, P. (2011). Cooperative learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474-485. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826>
- André, A., Louvet, B. y Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), 677-693. <http://www.jstor.org/stable/24464789>
- Bähr, 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. 149-163). INDE.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*. 6(1), 62-71.
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. 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*, 91(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- 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 Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp.187-199). INDE.

- 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>
- Cecchini, J.A., González, C., Llamedo, R., Sánchez, B. y Rodríguez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psico-thema*, 31(2), 163-169. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305>
- Chiu, Y. C., Hsin, L. H. y Huang, F. H. (2014). Orientating cooperative learning model on social responsibility in physical education. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(4), 3-13. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.728>
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C. y Ruiz-Montero, P. J. (2018). Teaching games for understanding and cooperative learning: can their hybridization increase motivational climate among Physical Education Students? *Croatian Journal of Education*, 20(2), 561-584. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i2.2827>
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Erickson.
- Constantinou, P. (2010). Keeping the excitement alive: tchoukball and cooperative learning. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 81(3), 30-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598446>
- Cueto, D. (2014). El trabajo mediante tarjetas en Educación Física: cooperación y variedad en las actividades de orientación deportiva para el Tercer Ciclo de Educación Primaria. En C. Velázquez, J. Roanes y y F. Vaquero (coords.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 338-350). La Peonza.
- Darnis, F. y Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Díaz-Aguado, M. J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Santillana.
- Dyson, B. P., 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>
- Fernández-Espínola C., Abad Robles M.T., Collado-Mateo D., Almagro B.J., Castillo Viera E., Giménez Fuentes-Guerra F.J. (2020). Effects of cooperative-learning

interventions on physical education students' intrinsic motivation: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>

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 Jiménez (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. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio a 3 de julio* (pp. 44-60). La Peonza.

Fernandez-Rio, J. y Casey, A. (2020). Sport education as a cooperative learning endeavor. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 375-387. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>

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-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 38-53. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i400.140>

Fernández-Río, J., Rodríguez, J. M., Velázquez, C. y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. CCS.

Fernández-Río, J. Sanz, N., Fernández-Cando, J. y Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1). <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238>

Ferriz, A., García, S. y Arroyo, J.M. (2019) Cooperative methodologies decrease disruptive attitudes in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(76), 599-615. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.76.002>

Fuentes, B. (2016). Parkour: un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 54, 69-75.

Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. SAGE.

- 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>
- 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>
- Gröben, B. (2005). Kooperatives lernen im spiegel der unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 6, 48-52.
- Hastie, P. y Casey, A. (2010). Using the jigsaw classroom to facilitate student-designed games. *Physical Education Matters*, 5(1), 15–16.
- 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, 1539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01539>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. SM.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura.
- Liu, T.; Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students—A Meta-Analysis within a Limited Range. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J. y González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477. <https://doi.org/10.1174/113564008786542208>
- 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>

Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Holcomb Hathaway.

Ortuondo, J., Hortigüela-Alcalá, D., Bidaurrazaga-Letona, I. y Zulaika, L. M. (2022). Efectos de una intervención basada en el aprendizaje cooperativo sobre el autoconcepto físico de futuros docentes de Educación Física. *Retos*, 44, 827-836. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90317>

Palacios-Gómez, J. y Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Implementación del aprendizaje cooperativo de un docente novel de educación física y su incidencia en su identidad profesional. En I. Aznar, C. Rodríguez, M. Ramos y G. Gómez. *Desafíos de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva* (pp. 162-176). Dykinson.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Graó.

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>

Schulze, C. (2022). Cooperative learning in physical education increases self-esteem in fourth graders. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejpe.v8i3.4272>

Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Velázquez, C. (2008) Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En Fraile, A. (Coord.) *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*, (pp. 117 – 161). Graó.

Velázquez, C. (2012a). Using cooperative learning to teach jump rope to elementary students. *Physical Education Matters*, 7(3) 38-41.

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. (2012c). *La pedagogía de la cooperación en Educación Física*. La Peonza.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>

- Velázquez, C. (2014). El aprendizaje de los deportes tradicionales mediante aprendizaje cooperativo Relato de una experiencia. *Tándem*, 45, 1-10.
- Velázquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 10, 3-22.
- Velázquez, C. (2021a). Cooperar en educación física en tiempos de COVID-19. *Tándem*, 72, 51-56.
- Velázquez, C. (2021b). El enfoque de coopedagogía en educación física. *Tándem*, 73, 7-12.
- Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, C. Velázquez y A. Valero, *Modelos pedagógicos de la Educación Física y el deporte* (pp. 46-71). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.23.02>
- Yoder, L. J. (1993). Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, recreation and dance*, 64(5), 47-56. <https://doi.org/10.1080/07303084.1993.10609977>

Fecha de recepción: 13/5/2023

Fecha de aceptación: 11/6/2023



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **DEPORTES ALTERNATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: EFECTOS Y SITUACIÓN ACTUAL. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA**

**Jorge Rojo-Ramos**

Physical Activity for Education, Performance and Health (PAEPH) Research Group,  
Faculty of Sports Sciences, University of Extremadura, Cáceres, España.  
Email: jorgerr@unex.es

**Noelia Mayordomo-Pinilla**

Promoting a Healthy Society Research Group (PHeSO), Faculty of Sport Sciences,  
University of Extremadura, Cáceres, España.  
Email: nmayordofd@alumnos.unex.es

**Carmen Galán-Arroyo**

Physical and Health Literacy and Health-Related Quality of Life (PHYQoL), Faculty of  
Sport Science, University of Extremadura, Cáceres, España.  
Email: mamengalana@unex.es

### **RESUMEN**

**Introducción:** Los deportes alternativos han tenido un crecimiento más pronunciado en los últimos tiempos, teniendo una rápida fijación por sus beneficios en el aula, además de su metodología y calidad didáctica, alejándose de las tendencias clásicas. **Objetivo:** Revisar la literatura científica sobre la situación actual de los deportes alternativos en las aulas de educación física, tanto en primaria como en secundaria. **Métodos:** Se siguió un proceso específico de búsqueda y selección de artículos relacionados con los deportes alternativos en las aulas de educación física, analizando su importancia en el aprendizaje del alumnado al incluir los docentes estos deportes en las situaciones de aprendizaje. Los términos de búsqueda utilizados fueron "physical education" y "alternative sports", introducidos en tres bases de datos diferentes (Web of Science, Scopus y Dialnet). Para el filtrado de los artículos, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión relativos a los aspectos generales y específicos de los artículos, con el fin de extraer la información pertinente. **Resultados:** Más del 50% de los estudios, al ser tendencias emergentes, tienen poca evidencia científica sobre los efectos y beneficios de la inclusión de los deportes alternativos en las aulas de educación física, centrándose más en la explicación de la lógica y elementos principales de los mismos. Más del 70% de los artículos incluidos en esta revisión están escritos en español y gran parte

de ellos indexados en Dialnet, una base de datos española. Conclusiones: Casi todos los artículos revisados concluyen que los deportes alternativos frente a los clásicos reportan una mejor implicación, participación, inclusión y desarrollo sociocultural en el alumnado. Además, ante la poca evidencia se afirma que, en el futuro, se deberían cuantificar los beneficios de los deportes alternativos en el aula.

### **PALABRAS CLAVE:**

Deportes alternativos; innovación; educación secundaria; educación primaria.

## **ALTERNATIVE SPORTS IN PHYSICAL EDUCATION: EFFECTS AND CURRENT SITUATION. AN EXPLORATORY SYSTEMATIC REVIEW**

### **ABSTRACT**

**Introduction:** Alternative sports have had a more pronounced growth in recent times, having a rapid fixation for its benefits in the classroom, in addition to its methodology and didactic quality, moving away from traditional trends. **Objective:** To review the scientific literature on the current situation of alternative sports in physical education classrooms, both in primary and secondary school. **Methods:** A specific search and selection process was followed for articles related to alternative sports in physical education classrooms, analyzing their importance in student learning when teachers include these sports in learning situations. The search terms used were "physical education" and "alternative sports", entered in three different databases (Web of Science, Scopus and Dialnet). For the filtering of the articles, inclusion and exclusion criteria related to general and specific aspects of the articles were applied in order to extract relevant information. **Results:** Most of these studies, being emerging trends, have little scientific evidence on the effects and benefits of the inclusion of alternative sports in physical education classrooms, focusing more on the explanation of their logic and main elements. Most of the articles related to this topic are written in Spanish and most of them are indexed in Dialnet, a Spanish database. **Conclusions:** Almost all the articles reviewed conclude that alternative sports report better involvement, participation, inclusion and sociocultural development in students compared to classical sports. In addition, given the lack of evidence, it is stated that, in the future, the benefits of alternative sports in the classroom should be quantified.

### **KEYWORD**

Alternative sports; innovation; secondary school; primary school.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La innovación en las aulas de educación física ha tenido un crecimiento exponencial en los últimos años, debido a la habituación de los alumnos a las metodologías y contenidos impartidos en clase a lo largo de los cursos. Con el avance de las tecnologías y metodologías, además de la aparición de modas atractivas y muy rápidas, los alumnos demandan cambios en las aulas, haciendo cada vez más complicada la tarea de los docentes de hacer atractivas las clases de educación física (Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020). Los profesores de educación física tienen la tarea y la responsabilidad de idear diferentes contenidos y metodologías para salvaguardar este obstáculo, con la pretensión de aumentar la involucración del alumnado en las aulas, incrementando la motivación, puesto que es la herramienta más potente para el aprendizaje (García Bacete y Doménech Betoret, Fernando, 1997). Dentro de este movimiento de innovación, los deportes alternativos son una opción para valorar en las aulas, escapando de los contenidos clásicos y las metodologías comunes (Manoso-Lorenzo et al., 2018; Peire-Fernández y Estrada-Aguilar, 2015).

La investigación sobre los deportes alternativos ha incrementado en los últimos tiempos, al mismo tiempo que se ha ido precisando la definición de su concepto, integrando en él todos los aspectos y elementos característicos de los deportes alternativos. Los deportes alternativos son actividades físicas que se diferencian de los deportes tradicionales y se caracterizan por poseer reglas no convencionales, empleándose en muchas ocasiones material novedoso y, algunas veces, material autoconstruido por el propio alumnado a partir de objetos reciclados (Barbero, 2000; Feu-Molina, 2008). Estos deportes surgen como nuevas formas de entretenimiento y expresión física, buscando frecuentemente la cooperación del alumnado para conseguir el bien grupal y lograr los objetivos del deporte, de acuerdo a las normas del mismo (Robles-Rodríguez et al., 2013). Las reglas empleadas son poco convencionales y persiguen aumentar tanto la participación del alumnado, como el desarrollo de valores sociales (Barbero, 2000; Hernández-Pérez, 2007). En esta línea, los deportes alternativos guardan similitudes con otros deportes cooperativos de oposición que incluyen un componente competitivo. Sin embargo, en los deportes alternativos, el enfoque competitivo no es prioritario, sino que se centran en el trabajo en equipo y en el desarrollo de habilidades sociales. (Ortí-Ferreres, 2004; Requena-López, 2008).

La inclusión de este tipo de actividades en las aulas supone un componente novedoso que aumenta tanto la participación de los alumnos como su motivación y su compromiso con la asignatura (Caldevilla-Calderón y Zapatero-Ayuso, 2022). Los deportes alternativos facilitan la consecución de los contenidos que se disponen en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, ya que permiten desarrollar en el alumnado la propiocepción y la socialización del grupo, mejorar la coordinación y promover la inclusión y la igualdad dentro del aula (Ortí-Ferreres, 2004). Estos contenidos se consiguen gracias a la flexibilidad de sus normas, que, a pesar de tener un claro componente competitivo en algunos de estos deportes, también están enfocadas en la participación del alumnado, para hacerlos accesibles a todos (Caldevilla-Calderón y Zapatero-Ayuso, 2022).

Los deportes alternativos, por tanto, suponen una herramienta didáctica importante para los profesores de educación física, puesto que mantener a los alumnos participativos en las aulas no supone una tarea fácil (Hortigüela et al., 2017). Adicionalmente, son deportes de fácil introducción en las clases, ya que, además, no cuentan con instalaciones específicas de los deportes, sino que pueden adaptarse a cualquiera, al igual que el material, que pueden fabricarse a partir de materiales reciclados (Feu-Molina, 2008; Manzano-Lagunas y Ramallo-Ruiz, 2005). Entre estos deportes emergentes se encuentran el tchoukball, el colpbol, el datchball y el goubak (Hernández-Martínez et al., 2019; Hernández-Pérez, 2007), entre los más populares en las aulas de educación física, aunque hay otras actividades alternativas que también surgen con fuerza como el kin-ball, korfbal, floorball y el street racket.

Hay que destacar una revisión recientemente publicada de deportes alternativos de Caldevilla-Calderón y Zapatero-Ayuso (2022). Aunque en esta revisión que se va a realizar se incluyen trabajos en EF de Primaria y Secundaria, donde se han analizado propuestas o experiencias didácticas sobre deportes alternativos en EF. Por este motivo, esta revisión sistemática exploratoria tiene como objetivo investigar e identificar cuáles son los efectos y variables estudiadas recientemente en la aplicación de estos deportes en las aulas.

## 2. METODOLOGÍA

### A. DISEÑO

Este artículo se describe como una investigación teórica (Montero y León, 2007). Para esta revisión sistemática exploratoria se siguió un proceso concreto para la búsqueda y selección de los artículos relacionados con deportes alternativos en las aulas de educación física, analizando la importancia y relevancia del contenido (Ato et al., 2013), siguiendo la estructura y metodología de las investigaciones exploratorias (Manchado-Garabito et al., 2009), en relación a los efectos en el aprendizaje de los alumnos al incluir esta temática en las situaciones de aprendizaje dentro de las aulas de educación física.

### B. ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA

Para la confección de la muestra, se realizó la búsqueda de artículos en tres bases de datos: Web Of Science (WOS), Scopus y Dialnet. El proceso de búsqueda comenzó con el término “physical education” resultaron 95540 entre las tres bases, incluyendo título, palabras clave y resumen. Tras introducir la segunda palabra clave “alternative sports”, aparecieron un total de 49 artículos, excluyendo 95491 investigaciones. El vector de búsqueda incluía el booleano “AND” para la inclusión de ambos términos, siendo finalmente este: ““physical education” AND “alternative sports””. De esos 49 escritos, solo 12 cumplían con los criterios de inclusión y exclusión, descritos en los siguientes subapartados.

### C. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

El primer criterio de selección tuvo en cuenta las palabras clave del proceso de búsqueda “physical education” y “alternative sports”. Tras esto, los artículos seleccionados tenían que cumplir una serie de criterios de inclusión (tabla 1).

Tabla 1.

Criterios de inclusión y exclusión de artículos relacionados con deportes alternativos.

Criterios de inclusión	
-	Seleccionar exclusivamente artículos científicos (no se incluyen Trabajos Finales de Estudios).
-	Tratar sobre deportes inclusivos (más de 50 palabras).
-	Estar publicado en los últimos 5 años.
-	Estar escrito en español o inglés.
Criterios de exclusión	
-	Eliminar artículos que no tengan acceso a texto completo.
-	Excluir aquellos trabajos que no se pueden referenciar, es decir, que no sean de investigación sobre deporte alternativo en EF o una experiencia/propuesta didáctica de un deporte alternativo en EF

#### D. CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Para la codificación se siguieron los criterios seleccionados en la tabla 2:

- a) Variables generales de los documentos: año, autor/es, título, idioma y tipo de estudio.
- b) Variables específicas de los escritos: base de datos, palabras clave, muestra y variables analizadas.
- c) Variables relacionadas con la temática: deporte/s alternativo/s específico/s, efectos en el aprendizaje.
- d) Variables relacionadas con la calidad de los documentos: calidad de los documentos. De manera manual, cuando se proceda a la lectura y extracción de información relevante.

Tabla 2.

*Características de las variables de la investigación en deportes alternativos en ESO.*

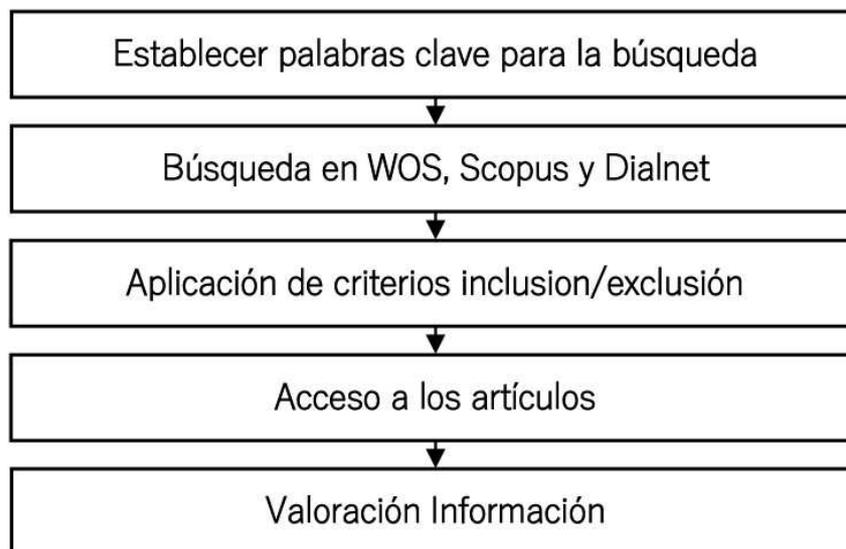
Variables	Nombre	Descripción
Variable del documento	Título	Título del artículo
	Autor/es	Nombre científico del autor/es del documento
	Año	Año del artículo publicado
	Idioma	Lenguaje en el que se desarrolla el artículo
	Tipo de estudio	Clase de artículo establecido según (Montero et al., 2007).
Variable específica del documento	Base de datos	Colección de artículos donde se ha extraído el manuscrito
	Palabras clave	Términos que aparecen en el artículo.
	Muestra	Número de participantes o artículos y características de esta.
Variable de la temática	Variables analizadas	Descripción de las variables estudiadas en el manuscrito seleccionado
	Efectos en el aprendizaje	Identificación de los efectos en el aula

## E. MÉTODO DE REGISTRO DE ARTÍCULOS

El método seguido para la confección de este artículo, como se puede observar en la Figura 1, sigue los pasos de otros publicados con características similares (Gámez Calvo et al., 2022; García Peñas et al., 2021) además de seguir guías de publicación de revisiones sistemáticas exploratorias (Ato et al., 2013; Montero y León, 2007). Este tipo de artículo permite a los demás investigadores cómo, quién, qué y dónde se publica la información relacionada con los deportes alternativos.

Figura 1.

### *Procedimiento de registro de artículos*

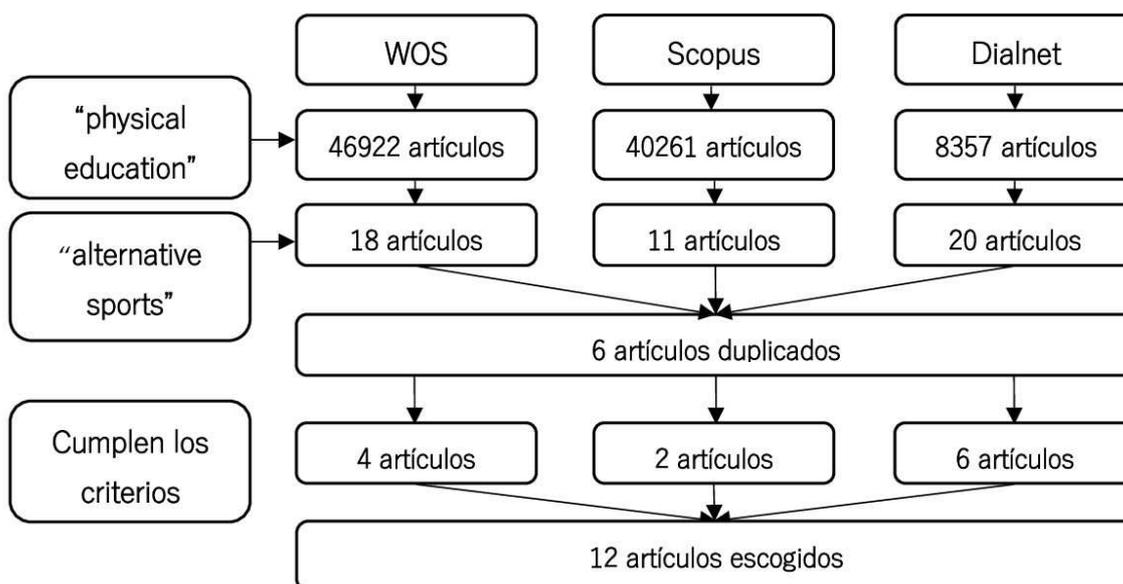


En el inicio se planteó la temática y los objetivos que se pretendían explorar en esta revisión y acorde a esto, se estudió qué palabras acotaban el propósito de este estudio, siendo estas “physical education” y “alternative sports”. Como último paso en esta primera fase, se establecieron los criterios de exclusión y de inclusión, con el objetivo de limitar los artículos al propósito del estudio.

Posteriormente, se introdujeron estos términos de búsqueda en las tres bases de datos, incluyendo la búsqueda en título, palabras clave y resumen y utilizando el booleano AND, para conectar ambos términos clave (Benito-Peinado et al., 2007). Para identificar tanto los documentos duplicados como las variables de estos, se exportó la búsqueda a un archivo Excel para facilitar el cribado e identificar los factores citados más arriba. Tras recabar los artículos, se procedió al siguiente filtrado aplicando los criterios de inclusión, consiguiendo un total de 10 publicaciones, siguiendo el diagrama presentado en la Figura 2.

Figura 2.

Diagrama de búsqueda de artículos



Primero, se incluyeron aquellos artículos escritos en inglés o español que tuvieran resumen disponible; después, se aplicó el criterio del año de publicación, excluyendo aquellos publicados antes de 2017 para después verificar que los incluidos fueran artículos científicos.

Tras la aplicación de estos filtros, se accedió a las ellas para tratar la información mediante la biblioteca de la universidad de Extremadura, que proporciona el acceso a ciertas revistas. Por último, se valoró tanto su calidad como su contenido para verificar la relación de las publicaciones con el objetivo de la presente revisión mediante el análisis de las variables generales (título, autor/es, resumen, año e idioma) y específicas (base de datos, palabras clave, muestra, tipo de estudio, variables analizadas) del manuscrito como se especifica en la tabla 2, para facilitar el procesamiento de la información de una forma más automatizada y menos subjetiva, de manera que los documentos estén ordenados y sistematizados y no exista ningún sesgo cuando se realice el análisis, ayudando a establecer las causas y el efecto de los deportes alternativos en el aula.

Los artículos se recopilaban hasta noviembre de 2022.

Posteriormente, se realizó un análisis para conocer las palabras claves más usadas en este campo, además de la variable efectos en el aprendizaje, clave del objetivo de esta revisión.

## F. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se realizó un análisis descriptivo de las variables palabras clave, base de datos y efectos en el aprendizaje para extraer información relevante de la manera más objetiva posible.

### 3. RESULTADOS

Tras el registro de artículos y el análisis estadístico, se obtuvieron los siguientes artículos mostrados en la Tabla 3, ordenados con las variables generales.

Tabla 3.

*Selección de documentos tras el filtrado y las variables generales del artículo.*

Nº	Autor	Título	Año	Tipo de Estudio	Idioma
1	Caldevilla-Calderón, P., y Zapatero-Ayuso, J. A.	Alternative sports as content for Physical Education in Secondary Education	2022	Estudio teórico	Español
2	Griggs, G., y Fleet, M.	Most People Hate Physical Education and Most Drop Out of Physical Activity: In Search of Credible Curriculum Alternatives	2021	Estudio teórico	Inglés
3	Chacón-Borrego, F., y Ortega-Jiménez, R.	Gamification intervention proposal in physical education based on the Harry Potter universe	2022	Estudio empírico descriptivo	Español
4	Jaquete-Pérez, C., y Ramírez-Rico, E.	Datchball y Colpbol como recursos para promover la inteligencia interpersonal: Experiencia didáctica aplicada con chicas y chicos de Educación Secundaria	2021	Estudio descriptivo	Español

5	Portillo, J., Bravo-Sánchez, A., Abián, P., Dorado-Suárez, A., y Abián- Vicén, J.	Influence of Secondary School Students' Physical Fitness on Sports Performance during an Ultimate Frisbee Competition	2022	Estudio descriptivo	Inglés
6	Robles- Rodríguez, A., y Robles- Rodríguez, J.	La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball)	2021	Estudio comparativo	Español
7	Hita, F. J. M.	Nuevos deportes para una nueva Educación Física	2018	Estudio teórico	Español
8	González-Coto, V. A., Hernández- Beltrán, V., García-Espino, N., y Gamonaes, J. M.	Twicon: deporte coeducativo e inclusivo	2022	Estudio teórico	Español
9	Hernández- Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonaes, J. M.	Unihoc como deporte alternativo	2021	Estudio teórico	Español

10	Suárez-Riera, A., y Fernández-Río, J.	Enseñando nuevos deportes a través de la enseñanza compresiva del deporte: el caso del pínfuvote	2022	Estudio teórico	Español
11	Bañolas-Díaz, I., y Ramos-Verde, E.	Tendiendo puentes hacia la gamificación en educación física: Una experiencia en el aula de primaria	2022	Estudio descriptivo	Español
12	Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambronero-Resta, M., y Manso-Lorenzo, J.	Goubak as an alternative sport of collaboration-opposition (regulated): didactic offer for Physical Education in Primary	2018	Estudio teórico	Español

En la Tabla 4 se muestran las variables específicas del documento, para su sistematización y análisis. Entre las variables específicas de los documentos, se analizó la base de datos de procedencia de los artículos y las palabras clave de estos para conocer las características de los documentos.

Tabla 4.

Selección de documentos con las variables específicas del artículo.

Nº	B. datos	Palabras clave	Muestra	Variable analizada	Efectos en el aula
1	WOS, Scopus	educación física; deporte; innovación pedagógica; enseñanza; profesión docente	15 artículos sobre deportes alternativos	Referencia, objetivos, metodología intervención resultados	Cambios positivos en el aula con nivel de actividad física, y inclusión, motivación, impacto social

2	WOS, Scopus	physical education; alternative sports; curriculum; ultimate frisbee; parkour	No específico.	Deportes alternativos, currículo Parkour Ultimate.	E.F, y	Mejora de las capacidades físicas por medio del parkour y el ultimate, además de aumentar la inclusión y elimina los grupos de género
3	WOS, Dialnet	Educación; juego; motivación; metodología innovadora; adolescentes; gamificación.	111 alumnos de primer curso de la ESO	Calificaciones finales en función de número de retos, actitud de los estudiantes, trabajo realizado en diarios de clase		Aumenta la participación de los estudiantes y trabaja de manera eficaz aspectos motrices y socioafectivos en las aulas.
4	WOS, Scopus	Inteligencia interpersonal; deportes alternativos; cooperación; empatía; Educación Secundaria Obligatoria.	107 alumnos de 2º y 3º de la ESO	Cooperación condicionada, cooperación incondicionada, cooperación situacional de los compañeros cooperación total y empatía.		Mejoría en variables socioafectivas e interpersonales: empatía, cooperación, inteligencia interpersonal
5	Scopus	high school; alternative sport; ALPHA fitness test; physical education; game analysis	43 alumnos	Nº de pases, movimientos de ataque, recuperaciones y acciones defensivas y decisiones de ataque		Aquellos con mejor nivel de condición física obtuvieron mejores resultados en todas las categorías
6	Scopus	Educación secundaria obligatoria; bachillerato; tchoukball; deportes de equipo.	184 alumnos de ESO	Disfrute, participación por compañeros, participación hacia otros, participación por sí mismo.		La práctica de un deporte alternativo aumenta la participación y el disfrute, además de eliminar diferencias por sexos

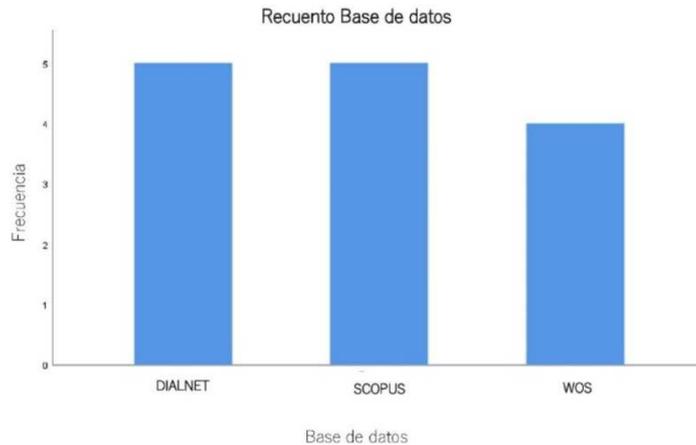
7	Dialnet	Innovación educativa; deportes alternativos; recreación; tiempo libre	No específica	Deportes alternativos	Mejora de la práctica coeducativa y mejora social (mezcla de géneros)
8	Dialnet	Valores; educación física; inclusión; deporte alternativo; Twincon.	No específica	Lógica interna y elementos del deporte e inclusión en el aula	Aumento de la motivación y participación, fomento de la inclusión y desarrollo de habilidades sociales
9	Dialnet	Actividad física; educación; deporte.	No específica	Lógica interna y elementos del deporte e inclusión en el aula	Deporte que no precisa de gran técnica, desarrollo del trabajo en equipo, tolerancia y respeto
10	Dialnet	Deportes alternativos; modelos pedagógicos; educación secundaria; educación física; modelo táctico.	No específica, 2º de la ESO	Actitud y participación del alumnado	Necesidad de adecuar los deportes alternativos a las estructuras y metodologías necesarias para tener un impacto positivo
11	Dialnet	educación física, educación primaria, gamificación, TIC, deportes alternativos, experiencia.	50 alumnos de 4º de primaria	Participación e implicación del alumnado	Buena implicación y participación del alumnado, beneficios de la implementación de TIC con deportes alternativos
12	Dialnet	Deportes alternativos; inclusión; pensamiento computacional	No específica, 6º de primaria	Lógica interna y elementos del deporte, relación con la inclusión y situaciones de aprendizaje	Herramienta didáctica efectiva para la inclusión del alumnado y su desarrollo sociocultural

B. datos: base de datos

En la Figura 3, se muestran en formato de gráfico de barras el número de artículos que están indexados en las bases de datos. En Scopus y Dialnet, encontramos el mismo número de artículos (n=5), mientras que en WOS aparece uno menos (n=4).

Figura 3.

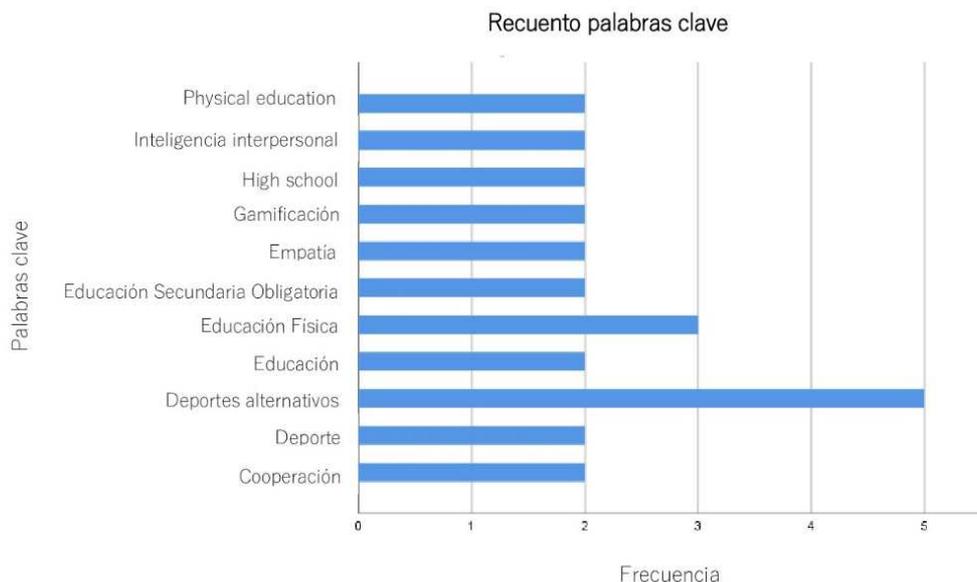
Artículos en Bases de datos



En cuanto a las palabras clave, plasmadas en la Figura 4, la que más se repite entre los artículos es “deportes alternativos”, con una frecuencia de 5. A continuación, aparece “educación física” como la siguiente palabra clave más buscada. Las siguientes palabras más repetidas, con una frecuencia de 2, aparecen “physical education”, “inteligencia interpersonal”, “empatía”, “gamificación”, “Educación Secundaria Obligatoria”, “educación”, “deporte” y “cooperación”. Cabe destacar que también aparecen, aunque con menor frecuencia, palabras derivadas o en inglés que tienen traducción directa al español como “alternative sports”, aumentando la frecuencia de “deporte alternativo a 6; o “deporte alternativo”.

Figura 4.

Frecuencia de palabras clave



## 4. DISCUSIÓN

La presente revisión sistemática exploratoria tiene como objetivo identificar los efectos de la inclusión de los deportes alternativos en las aulas, además de conocer las tendencias seguidas en los últimos cinco años, mediante la extracción y clasificación de la información más relevante de estos diez documentos. Para ello, se ha seguido un procedimiento similar al de otras investigaciones de estas características previamente publicados (Gámez-Calvo et al., 2022; Gamonales et al., 2022; Montoya-Grisales y Arroyave-Giraldo, 2021). La importancia de este tipo de revisiones radica en la utilidad que tienen para futuras investigaciones, puesto que sintetiza, además de los términos de búsqueda más usados en esta temática, los principales efectos de la aplicación de los deportes alternativos en las aulas. Los artículos escogidos tienen como nexo común un carácter principalmente divulgativo, al menos en la mayoría de ellos. Varios de estos documentos analizan los elementos principales del deporte (materiales, espacio de juego, jugadores, objetivos, reglamento...), mientras que otros aplican el deporte en cuestión a las aulas, para analizar elementos como la participación, motivación, desarrollo sociocultural y desarrollo personal, llevados a cabo tanto en aulas de primaria como de secundaria.

Específicamente, las investigaciones sobre los elementos principales de estos deportes alternativos analizan variables socioculturales, de inclusión, trabajo en el aula, implicación, participación, desarrollo personal y beneficios en el aula. El trabajo realizado sobre Twincon (González-Coto et al., 2022) revisa la lógica interna del deporte, como los trabajos sobre Unihoc (Hernández-Beltrán et al., 2021) y Goubak (Manso-Lorenzo et al., 2018), analizando su aplicación en términos de inclusión, motivación y participación. Los tres trabajos constatan que estos deportes son inclusivos de por sí, pero que, además, tiene elementos de fácil variación para hacerlos más inclusivos. Por otro lado, también especifican que no se requiere un gran nivel de dominio técnico o táctico para sentirse competente en la práctica aumentando los niveles de autoeficacia y por tanto, motivación y participación. Por otro lado, las otras 9 investigaciones seleccionadas analizan, bien mediante la aplicación del deporte en las aulas, o bien diseñando situaciones de aprendizaje, el efecto de los deportes en las aulas de educación física en educación primaria y/o en secundaria. Entre estos documentos aparece una revisión sistemática (Caldevilla-Calderón y Zapatero-Ayuso, 2022) de los principales deportes alternativos aplicados en las aulas e identifica tres factores clave: cambios motrices, influencia cognitiva y repercusión social. Estos factores se visualizan perfectamente en los demás artículos revisados en este documento: dentro de los cambios motrices, la gamificación como herramienta didáctica a la hora de aplicar deportes alternativos como el quidditch o una variedad de estos (Bañolas-Díaz y Ramos-Verde, 2022; Ortega-Jiménez y Chacón-Borrego, 2022) reporta beneficios motrices, trabajando esta variable; o el parkour (Griggs y Fleet, 2021), siendo una actividad donde el alumno explora sus posibilidades de movimiento sin estándares externos, poniendo sus propias metas. En cuanto nivel de actividad física, los estudios reportan que el ultimate, a pesar de no requerir habilidades físicas pulidas, aquellos que tienen un nivel de condición física más avanzado participan más, realizando más acciones ofensivas (Griggs y Fleet, 2021; Portillo et al., 2022). El siguiente factor clave son las influencias cognitivas, incluyendo la implicación y la motivación en las clases, los estudios de González-Coto et al., Hernández-Beltrán et al., Pérez et al., Griggs et al. y Rodríguez et al., reportan beneficios en esta variable tras la

aplicación de diferentes deportes alternativos, incluyendo twincon, ultimate, parkour, quidditch, unihoc, datchball y colpbol y tchouckball.

El último factor clave es la repercusión social, recopilando variables como la inclusión, confianza, empatía, cooperación y trabajo en equipo. En este sentido, la mayoría de los artículos reportan mejoras en todas las áreas. En la propuesta de gamificación con el quidditch encuentran mejoras, aparte de en las variables arriba citadas, la convivencia, la asistencia a las clases y en la conducta de los alumnos. Con una tónica general, los deportes alternativos rebajan los estereotipos de género con la mezcla de sexos en los equipos, además de la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus características (González-Coto et al., 2022; Hernández-Beltrán et al., 2021; Jaquete-Pérez y Ramírez-Rico, 2021; Ortega-Jiménez y Chacón-Borrego, 2022; Robles-Rodríguez et al., 2013; Suárez-Riera y Fernández-Río, 2022).

En cuanto a las variables relacionadas con los documentos, el periodo de años escogidos está determinado entre 2017 y 2022 para identificar investigaciones recientes y efectos de estos deportes. La literatura científica apoya lo sintetizado en este documento, los deportes alternativos tienen un mayor nivel de participación y motivación que los deportes tradicionales (Robles-Rodríguez y Robles-Rodríguez, 2021), así como en términos de inclusión (González-Coto et al., 2022; Hernández-Beltrán et al., 2021).

En relación con las bases de datos y el idioma, la mayoría están escritos en español, aunque varios de los títulos están en español e inglés, con la mayoría de los artículos publicados en Dialnet, base de datos con la mayoría de los títulos en español, por lo que se recomienda, en tema nacional, que se publique en español. Por otro lado, tenemos que la mayoría de los estudios son teóricos o descriptivos. El análisis de las palabras clave de los artículos arroja que el término principal es “deportes alternativos”.

### Limitaciones

A continuación, se expondrán las limitaciones del estudio. Los resultados obtenidos y presentados deben tomarse con precaución, puesto que el factor de novedad o alternativo puede variar según el entorno y el contexto en el que se encuentre el sujeto, tomando como referencia la cultura en la que se encuentren: por ejemplo, países donde se promocionen estos deportes no los considerarán alternativos, mientras que en España sí se consideran alternativos.

## 5. CONCLUSIÓN

A modo de cierre, los estudios enfocados en la aplicación de deportes alternativos en primaria y secundaria son escasos. La mayoría de estos estudios, al ser tendencias emergentes, cuentan con poca evidencia científica acerca de los efectos y beneficios de la inclusión de estos deportes, además de estar enfocados en la explicación de la lógica y los elementos principales de los deportes. Gran parte de los artículos revisados concluyen que existe poca evidencia, y expone que, en líneas futuras, se debe cuantificar los beneficios de los deportes en el aula. Por otro lado, los principales hallazgos de esta revisión muestran que los artículos se escriben principalmente en español, indexados en Dialnet, base de datos española.

El término clave para la búsqueda y publicación es “deportes alternativos”, seguido de “physical education”, “inteligencia interpersonal”, “empatía”, “gamificación”, “Educación Secundaria Obligatoria”, “educación”, “deporte” y “cooperación”. Los resultados de la síntesis muestran que los deportes alternativos en contraposición con los clásicos reportan mejor implicación, participación, inclusión y desarrollo sociocultural.

### Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), Article 3. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Bañolas-Díaz, I., y Ramos-Verde, E. (2022). Tendiendo puentes hacia la gamificación en educación física: Una experiencia en el aula de primaria. *Acción Motriz*, 29(1), Article 1. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/197>

Barbero, J. C. (2000). Los Juegos y Deportes Alternativos en Educación Física. *Lecturas: Educación física y deportes. Revista digital*, 5(22).

Benito-Peinado, P. J., Díaz-Molina, V., Calderón-Montero, F. J., Peinado-Lozano, A. B., Martín-Caro, C., Álvarez-Sánchez, M., Morencos-Martínez, E., y Pérez-Tejero, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: Recomendaciones prácticas. (Literature review in exercise physiology: practical recommendations). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), Article 6

Caldevilla-Calderón, P., y Zapatero-Ayuso, J. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria. *Retos*, 46, 1004-1014. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94422>

Feu-Molina, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo abierto: Revista de educación*, 27(2), 31-47.

Gámez-Calvo, L., Gamonales-Puerto, J. M., Hernández-Beltrán, V., y Muñoz-Jiménez, J. (2022). Beneficios de la hipoterapia para personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en edad escolar: Revisión sistemática exploratoria. *Retos*, 43, 88-97.

Gamonales, J. M., Jiménez-Solis, J., Gámez-Calvo, L., Sánchez-Ureña, B., y Muñoz-Jiménez, J. (2022). Lesiones deportivas en el fútbol en personas con discapacidad visual. Revisión sistemática exploratoria (Sport injuries in football for individuals with visual impairment. Exploratory systematic review). *Retos*, 44, 816-826. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91163>

- García-Bacete, F. J., y Doménech-Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0). <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- García-Peñas, V., García-García, C., Garcés de los Fayos Ruiz, E. J., y Corbalán-Berná, F. J. (2021). La creatividad en el deporte: Una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/cpd.468251>
- González-Coto, V. A., Hernández-Beltrán, V., García-Espino, N., y Gamonales, J. M. (2022). Twincon: Deporte coeducativo e inclusivo. *Logía, educación física y deporte: Revista Digital de Investigación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 3(1), 28-39.
- Griggs, G., y Fleet, M. (2021). Most People Hate Physical Education and Most Drop Out of Physical Activity: In Search of Credible Curriculum Alternatives. *Education Sciences*, 11(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11110701>
- Hernández-Martínez, A., Martínez-Urbano, I., y Carrión-Olivares, S. (2019). El Colpbol como un medio para incrementar la motivación en Educación Primaria. *Retos*, 36, 348-353.
- Hernández-Pérez, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Lecturas: Educación física y deportes*, 114, 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2477375>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J. M. (2021). Unihoc as an alternative sport in education field. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 16, 105-118.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: Percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 66(2017). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>
- Jaquete-Pérez, C., y Ramírez-Rico, E. (2021). Datchball y Colpbol como recursos para promover la inteligencia interpersonal: Experiencia didáctica aplicada con chicas y chicos de Educación Secundaria. *Retos*, 42, 470-477.
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambronero-Resta, M., y Manso-Lorenzo, J. (2018). Goubak as an alternative sport of collaboration-opposition (regulated): Didactic offer for Physical Education in Primary. 2(3). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53155>
- Manzano-Lagunas, J., y Ramallo-Ruiz, C. B. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, 26, 287-302.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 17.

- Montoya-Grisales, N. E., y Arroyave-Giraldo, D. I. (2021). Conocimiento didáctico del contenido. Una revisión sistemática exploratoria. *Boletín Redipe*, 10(8), 55-71. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1384>
- Ortega-Jiménez, R., y Chacón-Borrego, F. (2022). Propuesta de intervención de gamificación en educación física basada en el universo de Harry Potter. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8738>
- Ortí-Ferreres, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. INDE.
- Peire-Fernández, T., y Estrada-Aguilar, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: Métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(Extra 2), 223-224.
- Pérez-Pueyo, Á., y Hortigüela-Alcalá, 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>
- Portillo, J., Bravo-Sánchez, A., Abián, P., Dorado-Suárez, A., y Abián-Vicén, J. (2022). Influence of Secondary School Students' Physical Fitness on Sports Performance during an Ultimate Frisbee Competition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), Article 7. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073997>
- Requena-López, Ó. (2008). Juegos alternativos en educación física: Flag football. *Innovación y experiencias educativas*, 4. <http://docplayer.es/20871787-Juegos-alternativos-en-educacion-fisica-flag-football.html>
- Robles-Rodríguez, A., y Robles-Rodríguez, J. (2021). La participación en las clases de educación física la ESO y Bachillerato. Un estudio sobre un deporte tradicional (Balonmano) y un deporte alternativo (Tchoukball). *Retos*, 39, 78-83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78129>
- Robles-Rodríguez, J., Abad-Robles, M. T., Castillo-Viera, E., Giménez Fuentes-Guerra, F., y Robles-Rodríguez, A. (2013). Factores que condicionan la presencia de la expresión corporal en la enseñanza secundaria según el profesorado de educación física. *Retos*, 24, 171-175. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34552>
- Suárez-Riera, A., y Fernández-Río, F. J. (2022). Enseñando nuevos deportes a través de la Enseñanza Comprensiva del Deporte: El caso del Pinfuvote. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 436(1), Article 436(1). [https://doi.org/10.55166/reefd.vi436\(1\).1026](https://doi.org/10.55166/reefd.vi436(1).1026)

Fecha de recepción: 23/6/2023

Fecha de aceptación: 2/7/2023

# EmásF