



Aprendizaje cooperativo en Educación Física escolar chilena: caracterización de su desarrollo y diferencias según nivel educativo, curso y sexo

Cooperative learning in Chilean school Physical Education: characterization of its development and differences according to educational level, course and sex

Autores

Marcelo Pino-Valenzuela ¹
Esteban Saavedra-Vallejos ¹

¹ Universidad Santo Tomás (Chile)

Autor de correspondencia:
Esteban Saavedra Vallejos
esaavedra6@santotomas.cl

Recibido: 17-04-26
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Pino, M., & Saavedra, E. (2026). Aprendizaje cooperativo en Educación Física escolar chilena: caracterización de su desarrollo y diferencias según nivel educativo, curso y sexo. *Retos*, 82, 18-31.
<https://doi.org/10.47197/retos.v82.119274>

Resumen

Introducción: El aprendizaje cooperativo se ha consolidado como un modelo pedagógico relevante para favorecer el desarrollo integral, la inclusión y la interacción social en Educación Física, aunque su implementación no siempre se manifiesta de manera equilibrada en sus distintos componentes.

Objetivo: Caracterizar el nivel de desarrollo del aprendizaje cooperativo en la Educación Física escolar chilena, considerando diferencias según nivel educativo, curso y sexo.

Metodología: Se desarrolló un diseño cuantitativo, no experimental, descriptivo-comparativo y de corte transversal, con la participación de 1.033 estudiantes de educación básica y media pertenecientes a 15 establecimientos de cinco regiones de Chile, quienes respondieron el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC).

Resultados: Se evidenció una valoración global favorable, destacando la responsabilidad individual como la dimensión más desarrollada, mientras que las habilidades sociales y el procesamiento grupal presentaron los niveles más bajos. Se observaron diferencias significativas según nivel educativo, curso y sexo, con un descenso en primero medio y recuperación progresiva en niveles superiores, además de una mayor valoración de las estudiantes mujeres en dimensiones interactivas y comunicativas.

Discusión: Los hallazgos evidencian un predominio de la responsabilidad individual sobre las dimensiones relacionales, sugiriendo una implementación parcial del modelo. Las diferencias según sexo y el descenso en primero medio reflejan la influencia de factores socioculturales y evolutivos propios del contexto escolar.

Conclusiones: El modelo presentó puntajes medio-altos en todas sus dimensiones, destacando la responsabilidad individual y menores niveles en habilidades sociales y procesamiento grupal, evidenciando la necesidad de fortalecer las dimensiones relacionales para una implementación pedagógica más equilibrada.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo; Educación Física; educación escolar; dimensiones del aprendizaje cooperativo.

Abstract

Introduction: Cooperative learning has become a relevant pedagogical model for promoting integral development, inclusion, and social interaction in Physical Education, although its implementation is not always balanced across its different components.

Objective: To characterize the level of development of cooperative learning in Chilean school Physical Education, considering differences according to educational level, grade, and sex.

Methodology: A quantitative, non-experimental, descriptive-comparative, cross-sectional design was employed. The sample included 1,033 primary and secondary school students from 15 schools across five regions of Chile, who completed the Cooperative Learning Questionnaire (CLQ).

Results: A globally favorable assessment was observed, with individual accountability emerging as the most developed dimension, whereas social skills and group processing showed the lowest levels. Significant differences were found according to educational level, grade, and sex, with a decline in first-year secondary education and progressive recovery in subsequent grades. Female students reported higher scores in interactive and communicative dimensions.

Discussion: Findings revealed a predominance of individual accountability over relational dimensions, suggesting partial implementation of the model. Differences by sex and the decline in first-year secondary education reflect sociocultural and developmental influences within the school context.

Conclusions: The model showed medium-high scores across all dimensions, highlighting individual accountability and lower levels of social skills and group processing, evidencing the need to strengthen relational dimensions to achieve a more balanced pedagogical implementation.

Keywords

Cooperative learning; Physical Education; school education; cooperative learning dimensions.



Introducción

Marco pedagógico general del Aprendizaje Cooperativo

Ante los profundos desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos, particularmente la necesidad de superar enfoques pedagógicos centrados en el individualismo y el rendimiento académico derivados de los acelerados cambios culturales, sociales y tecnológicos de la sociedad actual, se advierte una creciente tensión entre el propósito formativo de la educación y las dinámicas sociocultural (Yang, 2023). Frente a este escenario, las metodologías activas emergen como respuestas pedagógicas que permiten promover la participación y responsabilidad del estudiante, al ubicarlo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Grøndahl, 2023).

Para Jaramillo y Quintero (2021), los estudiantes y docentes pueden ver favorecida sus percepciones, actitudes y comportamientos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de metodología activa como el Aprendizaje Cooperativo (AC). Desde esta perspectiva, el AC se concibe como “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros, a través de un planteamiento didáctico que favorece la interacción y la interdependencia positiva, y en el cual docentes y estudiantes asumen un rol de coaprendices” (Fernández-Río et al., 2017, p. 6)

La relevancia del Aprendizaje Cooperativo (AC) no se limita a la mejora de los procesos asociados al aprendizaje académico, sino que su implementación como enfoque pedagógico favorece el desarrollo de competencias socioemocionales y habilidades interpersonales en contextos escolares diversos (Johnson & Johnson, 2009; Jaramillo y Quintero, 2021). Respecto a ello, la evidencia indica que el AC promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, incrementa la motivación y el compromiso con el aprendizaje, y fortalece la participación del estudiantado en los procesos formativos y evaluativos (Herrero-González et al., 2020). A nivel de las comunidades educativas donde se implementa estas prácticas, promueve la empatía, el liderazgo y la responsabilidad compartida entre pares, aspecto que luego trascienden en la mejora de convivencia escolar y la construcción de comunidades educativas más inclusivas y colaborativas (Medina-Bustamante, 2021). De igual manera, el trabajo cooperativo también contribuye a la mejorar de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la calidad educativa, proyectándose como un eje formativo que trasciende lo estrictamente académico y resulta clave para la formación ciudadana (Muñoz-Martínez et al., 2021).

En el ámbito de la Educación Física escolar, donde habitualmente se presentan diversas situaciones motrices de interacción constante entre los estudiantes y dinámicas de trabajo en equipo, emerge un escenario particularmente propicio para la implementación del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. La naturaleza práctica y social de esta asignatura, favorece la relación, comunicación y resolución conjunta de tareas motrices entre los estudiantes dentro de las clases de EF, elementos que resultan coherentes los principios del aprendizaje cooperativo. En este contexto, el AC adquiere una relevancia especial, ya que permite estructurar experiencias de aprendizaje en las que el logro individual se vincula al éxito del grupo, promoviendo tanto el aprendizaje motor como el desarrollo de habilidades sociales y valores de convivencia (Eguren et al., 2025; Martínez-Benito et al., 2020).

En este contexto, diversas investigaciones han evidenciado que el aprendizaje cooperativo, cuando es implementado de manera pedagógicamente intencionada en Educación Física, genera efectos positivos en múltiples dimensiones del desarrollo del estudiantado. Estos aportes abarcan no solo el ámbito del aprendizaje motor, sino también aspectos socioafectivos, inclusivos y competenciales. La Tabla 1 sintetiza los principales efectos del aprendizaje cooperativo en Educación Física reportados por la literatura especializada.

Tabla 1. Efectos del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física

Dimensión	Principales efectos reportados
Aprendizaje	Favorece el aprendizaje motor y cognitivo mediante interacción estructurada entre pares y roles cooperativos. Potencia aprendizajes significativos mediante reflexión motriz y retroalimentación entre iguales (Fernández-Río & Cecchini, 2019; Martínez-Benito et al., 2020; Casey & Goodyear, 2015).
Valor pedagógico	Incrementa motivación, compromiso y participación estudiantil. Favorece corresponsabilidad y aprendizaje activo centrado en el alumnado (Hortigüela et al., 2019; Fernández-Río & Cecchini, 2019; Velázquez, 2015).
Convivencia escolar	Mejora clima de aula, desarrollo socioafectivo y relaciones interpersonales positivas; reduce conductas disruptivas mediante dinámicas cooperativas (Tamargo & Rodríguez, 2015; Casey & Goodyear, 2015).



Inclusión educativa	Favorece participación equitativa, adaptación de tareas motrices y valoración pedagógica de la diversidad (Iglesias et al., 2023; Boke et al., 2025).
Desarrollo de competencias	Fortalece competencias sociales, comunicativas, responsabilidad individual y colectiva mediante interdependencia positiva y roles cooperativos (López Guillén & Taveras Sandoval, 2022; Fernández-Río & Cecchini, 2019).

Nota: Elaborado por los autores (2026). Síntesis derivada de la literatura especializada revisada sobre aprendizaje cooperativo en Educación Física escolar.

Como se observa en la Tabla 1, la literatura especializada atribuye al aprendizaje cooperativo efectos positivos asociados a la mejora del aprendizaje motor y cognitivo, el incremento de la motivación, el compromiso y la participación del estudiantado, el fortalecimiento de la convivencia escolar y del desarrollo socioafectivo, la promoción de prácticas inclusivas y el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y de responsabilidad compartida en Educación Física escolar. Sin embargo, estos resultados no deben interpretarse como consecuencias automáticas de la simple organización del trabajo en grupo, sino como efectos asociados a una implementación pedagógica intencionada y coherente con los principios del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo.

Estado del arte: evidencia internacional y nacional

La literatura científica internacional coincide en destacar la relevancia del aprendizaje cooperativo (AC) para mejorar los aprendizajes, el clima de aula y la participación estudiantil en Educación Física escolar.

En esta línea, estudios desarrollados en educación primaria y secundaria muestran que el AC favorece el desarrollo de habilidades motrices y actitudes positivas hacia la asignatura, incrementando la motivación y el disfrute del estudiantado (Rodríguez-Martínez et al., 2025; Carbonero-Sánchez et al., 2023; Garvi-Medrano et al., 2023). En el contexto chileno, estos niveles corresponden de manera aproximada a educación básica (5° a 8° año) y educación media (1° a 4° año), aunque con diferencias en su estructura y duración que deben considerarse al interpretar comparativamente estos resultados.

Asimismo, investigaciones realizadas en contextos europeos y latinoamericanos reportan aportes significativos en dimensiones sociales y afectivas, como la convivencia, la interacción social y la gestión de conflictos (García-Merino & Lizandra, 2022; Ruíz-Mira et al., 2021). No obstante, estos beneficios dependen de una implementación pedagógica intencionada, sustentada en tareas estructuradas, roles definidos y adecuado acompañamiento docente (Zhou & Colomer, 2024; Fernández-Río et al., 2020), así como de su integración en procesos de evaluación formativa (Palau-Pamies et al., 2022).

La evidencia reciente, confirmada por revisiones y meta-análisis, identifica un desarrollo heterogéneo de las dimensiones del AC, observándose frecuentemente un predominio de la responsabilidad individual por sobre componentes como las habilidades sociales y el procesamiento grupal (Boke et al., 2025; Zhou & Colomer, 2024; López & Taveras, 2022; Fernández-Río & Iglesias, 2021). Asimismo, diversos estudios reportan diferencias asociadas al sexo del estudiantado, destacando una mayor valoración de los aspectos comunicativos e interactivos por parte de las mujeres (Baena-Morales et al., 2020; Gutiérrez et al., 2022). De igual modo, el nivel educativo y las transiciones escolares influyen significativamente en la forma en que los estudiantes experimentan los procesos cooperativos (Lorijn et al., 2024; Özcan et al., 2024).

En el caso chileno, la producción investigativa sobre aprendizaje cooperativo continúa siendo limitada y fragmentada. Los estudios disponibles se concentran principalmente en educación superior y, en el ámbito escolar, en asignaturas como matemática, inglés y artes. Entre los primeros antecedentes empíricos destaca el estudio de Denegri et al. (2007), que mostró efectos significativos del trabajo cooperativo sobre el autoconcepto y el desarrollo de competencias sociales y cognitivas en estudiantes de educación secundaria técnico-profesional.

En Educación Física escolar, el estudio de Canales-Núñez et al. (2018), realizado con estudiantes de séptimo y octavo año básico de establecimientos municipales de Temuco y Los Ángeles, mostró que las clases ofrecen oportunidades de trabajo grupal, aunque estas coexisten con dinámicas que tensionan la cooperación, como el predominio de enfoques competitivos y la conformación espontánea de grupos homogéneos. Complementariamente, investigaciones desarrolladas desde la formación inicial docente reportan asociaciones entre experiencias cooperativas y mejoras en valores como solidaridad y compañerismo (Castillo et al., 2014), además de avances significativos en trabajo en equipo, reflexión pedagógica y planificación colaborativa mediante el modelo TPACK en contextos cooperativos (Meroño et al., 2019).



Aporte y relevancia del estudio

Aunque la evidencia internacional ha documentado consistentemente los beneficios del aprendizaje cooperativo en Educación Física escolar, en Chile aún no se dispone de estudios que describan de manera sistemática el nivel de desarrollo de sus cinco elementos estructurales en población escolar, ni su relación con variables socioeducativas como el sexo, el curso y el nivel educativo. Esta limitación restringe la comprensión diagnóstica del aprendizaje cooperativo en contextos escolares específicos y dificulta la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia.

En este marco, el presente estudio busca aportar evidencia empírica que permita caracterizar el nivel de desarrollo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo en estudiantes escolares chilenos durante las clases de Educación Física, considerando diferencias según sexo, curso y nivel educativo. Para ello, se emplea el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC), instrumento ampliamente validado en contextos educativos, lo que asegura continuidad metodológica con investigaciones previas y fortalece la comparabilidad de los hallazgos.

De este modo, el estudio contribuye a la discusión pedagógica sobre el aprendizaje cooperativo en Educación Física escolar, ofreciendo insumos relevantes para docentes, formadores y responsables de políticas educativas.

En coherencia con lo anterior, el objetivo general de este estudio es evaluar el nivel de desarrollo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo en estudiantes escolares chilenos. De manera específica, se propone: a) describir los puntajes obtenidos en las distintas dimensiones del aprendizaje cooperativo; b) comparar las diferencias en función del sexo de los estudiantes; y c) comparar las diferencias según curso y nivel educativo.

Método

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque positivista y una metodología cuantitativa, bajo un diseño no experimental, descriptivo-comparativo y de corte transversal, cuyo objetivo fue evaluar el nivel de desarrollo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo en estudiantes escolares chilenos. Este tipo de diseño, de carácter transeccional, resulta pertinente para describir y contrastar fenómenos educativos en grupos naturales, sin manipulación de variables, a partir de una observación puntual en el tiempo y del análisis estadístico de las diferencias entre variables, lo que permite obtener una caracterización válida y sistemática de las percepciones de los participantes (Hernández-Sampieri et al., 2014; Creswell & Creswell, 2021).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de educación básica (5° a 8° básico) y educación media (1° a 4° medio) del sistema escolar chileno. Estos niveles corresponden, respectivamente, a educación primaria y secundaria inferior, y secundaria superior en el contexto internacional, lo que permite establecer comparaciones con estudios desarrollados en otros sistemas educativos, aunque considerando las particularidades del sistema chileno.

Participaron en el estudio 1.033 estudiantes ($N = 1033$) pertenecientes a 15 establecimientos educacionales de Educación escolar Básico y/o educación escolar media de cinco regiones de Chile: Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, del Maule y del Biobío. La distribución de los participantes consideró la siguiente estructura:

Tabla 2. Características sociodemográficas y académicas de la muestra

	n	%
n total	1.033	100
Edad		
Mujeres	11,98 ± 1,83	
Hombres	12,03 ± 1,78	
n total	12 ± 1,80	
Sexo		
Hombres	441	42,7
Mujeres	592	57,3



	Nivel educativo	
5° básico (10 a 11 años)	189	18,3
6° básico (11 a 12 años)	160	15,5
7° básico (12-13 años)	127	12,3
8° básico (13-14 años)	136	13,2
Educación Básica total (10 a 14 años)	612	59,2
1° medio (14-15 años)	127	12,3
2° medio (15-16 años)	92	8,9
3° medio (16-17 años)	124	12,0
4° medio (17-18 años)	78	7,6
Educación media total (14-18 año)	421	40,8

Nota: Elaborado por los autores (2026). Distribución sociodemográfica derivada de los datos recolectados en la muestra estudiada.

Esta distribución permitió analizar el desarrollo del aprendizaje cooperativo a lo largo de distintos cursos de la educación básica y media, así como comparar las percepciones en función del sexo y del nivel educativo. Los casos incluidos fueron los que contaban con el consentimiento y asentimiento informado firmados, por ende, los formularios completados que no contaban con ambas firmas no fueron incluidos en el estudio.

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó el Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC), desarrollado originalmente por Fernández-Río et al. (2017) para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el nivel de desarrollo de los componentes del aprendizaje cooperativo en contextos escolares. El cuestionario consta de 20 ítems distribuidos equitativamente en cinco dimensiones: habilidades sociales (p. ej., “Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate”), procesamiento grupal (p. ej., “Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo”), interdependencia positiva (p. ej., “Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas”), interacción promotora cara a cara (p. ej., “Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas”) y responsabilidad individual (p. ej., “Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del grupo”).

Cada ítem fue respondido mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Puntajes más altos reflejan una mayor percepción del desarrollo de los componentes estructurales del aprendizaje cooperativo en la experiencia pedagógica del estudiantado.

Análisis de Datos

El análisis estadístico de los datos se realizó por medio del software SPSS v25. Primero, con la muestra $N=1033$ casos, se calcularon los estadísticos descriptivos y la normalidad de la muestra con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < 0,05$), por ello las pruebas que se ejecutan a continuación son para datos no paramétricos; segundo, para el análisis del objetivo 1 se calculan los puntajes medios con desviaciones estándar obtenidos en las 5 dimensiones del aprendizaje cooperativo; tercero, para el análisis del objetivo 2 se calculan las diferencias en la puntuación obtenida entre hombres y mujeres con la prueba U de Mann-Whitney; cuarto, para el análisis del objetivo 3 se calculan las diferencias en la puntuación obtenida entre cursos y niveles. Para las diferencias entre cursos se realizó la prueba H de Kruskal-Wallis con post hoc Bonferroni y las diferencias entre niveles con la U de Mann-Whitney.

Resultados

Los resultados de investigación son presentados desde los objetivos planteados en esta investigación.

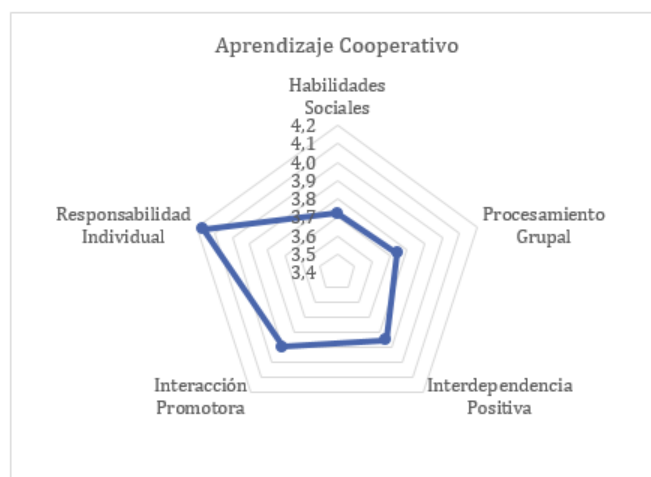
En respuesta al primer objetivo que señala: Evaluar los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo: Habilidades Sociales; Procesamiento Grupal; Interdependencia Positiva; Interacción Promotora; y Responsabilidad Individual de estudiantes escolares chilenos.

La Figura 1 presenta las puntuaciones medias obtenidas en las cinco dimensiones evaluadas del aprendizaje cooperativo. La dimensión que presentó la media descriptiva más alta fue responsabilidad individual ($M = 4,17$; $DE = 1,04$), mientras que habilidades sociales registró la media más baja ($M = 3,72$; $DE = 1,00$). Las restantes dimensiones presentaron valores intermedios: procesamiento grupal ($M = 3,74$;



DE = 0,97), interdependencia positiva (M = 3,85; DE = 0,94) e interacción promotora (M = 3,90; DE = 0,99).

Figura 1. Gráfico de radar: Aprendizaje cooperativo



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del análisis estadístico.

En respuesta al segundo objetivo, orientado a comparar las diferencias entre hombres y mujeres en los cinco elementos del aprendizaje cooperativo, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las cinco dimensiones evaluadas: habilidades sociales (U = 116065; Z = -2,82; $p < .01$), procesamiento grupal (U = 115106; Z = -3,09; $p < .01$), interdependencia positiva (U = 117225,5; Z = -2,71; $p < .01$) e interacción promotora (U = 117503,5; Z = -2,70; $p < .01$) (Tabla 4).

En la dimensión responsabilidad individual no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (U = 125296,5; Z = -1,10; $p = .28$). Sin embargo, todas las diferencias tienen un tamaño de efecto pequeño (Tabla 4).

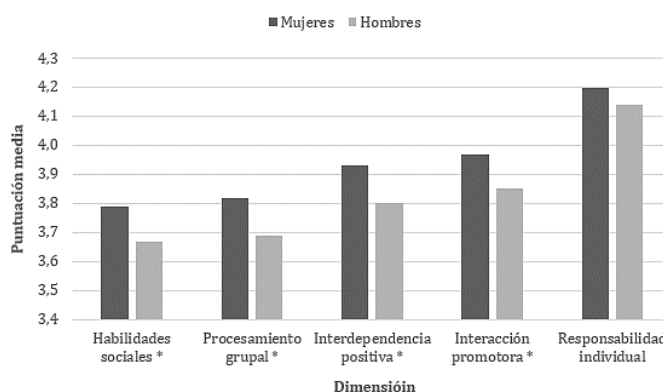
Tabla 3. Diferencias en el aprendizaje cooperativo entre hombres y mujeres

Dimensión	Sexo	n	media	desviación estándar	U de Mann-Whitney	Z	p	Rango promedio	Tamaño del efecto (r)
Habilidades Sociales	Mujer	438	3,79	1,05	116065	-2,82	0,00	545,51	0.088
	Hombre	591	3,67	0,96				492,39	
Procesamiento Grupal	Mujer	440	3,82	1,03	115106	-3,09	0,00	548,9	0.096
	Hombre	590	3,69	0,92				490,59	
Interdependencia Positiva	Mujer	441	3,93	0,94	117225,5	-2,71	0,01	544,18	0.084
	Hombre	589	3,80	0,94				494,02	
Interacción Promotora	Mujer	440	3,97	0,96	117503,5	-2,70	0,01	545,45	0.084
	Hombre	592	3,85	1,01				494,99	
Responsabilidad Individual	Mujer	441	4,20	1,16	125296,5	-1,10	0,28	527,88	0.034
	Hombre	591	4,14	0,93				508,01	

Nota: Elaborado por los autores (2026). Resultados derivados directamente del análisis estadístico mediante prueba U de Mann-Whitney.

Los puntajes medios fueron superiores en las estudiantes mujeres en las cuatro dimensiones donde se identificaron diferencias estadísticamente significativas. En habilidades sociales, las mujeres obtuvieron un puntaje medio de 3,79 frente a 3,67 en los hombres; en procesamiento grupal, 3,82 frente a 3,69; en interdependencia positiva, 3,93 frente a 3,80; y en interacción promotora, 3,97 frente a 3,85. En responsabilidad individual, ambos grupos presentaron puntuaciones comparables (mujeres = 4,20; hombres = 4,14). Estas diferencias se presentan gráficamente en la Figura 2, donde se observa una distribución similar entre ambos grupos en responsabilidad individual y puntuaciones consistentemente superiores en las mujeres en las restantes dimensiones.

Figura 2. Aprendizaje cooperativo: diferencias entre hombres y mujeres



Nota: Elaboración propia con base en los puntajes medios obtenidos según sexo.

* Diferencias significativas entre hombres y mujeres.

En respuesta al tercer objetivo, orientado a comparar el nivel de desarrollo de los cinco elementos del aprendizaje cooperativo entre cursos y niveles educativos, se aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre cursos en todas las dimensiones evaluadas: habilidades sociales ($H(7)=86,301$; $p < .001$), procesamiento grupal ($H(7)=77,591$; $p < .001$), interdependencia positiva ($H(7)=49,863$; $p < .001$), interacción promotora ($H(7)=44,918$; $p < .001$) y responsabilidad individual ($H(7)=34,664$; $p < .001$) (Tabla 5).

Para identificar las diferencias específicas entre cursos, se realizó un análisis post hoc con corrección de Bonferroni ($p < .01$). El detalle de la prueba post hoc se encuentra en un archivo anexo en el repositorio de datos en acceso abierto Zenodo (<https://doi.org/10.5281/zenodo.20383735>). Los resultados indicaron que 1° medio presentó diferencias estadísticamente significativas respecto de la mayoría de los cursos de educación básica y de los niveles superiores de educación media, registrando las puntuaciones más bajas en las cinco dimensiones evaluadas. En la comparación según nivel educativo, la prueba U de Mann-Whitney mostró diferencias estadísticamente significativas entre educación básica y educación media en todas las dimensiones analizadas ($p < .001$) (Tabla 4).

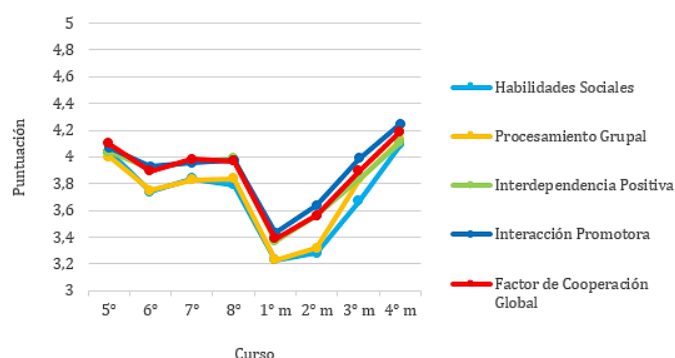
Tabla 4. Diferencias en el aprendizaje cooperativo entre cursos y niveles

	Habilidades Sociales	Procesamiento Grupal	Interdependencia Positiva	Interacción Promotora	Responsabilidad Individual
Variable de agrupación: Curso					
H de Kruskal-Wallis	86,301	77,591	49,863	44,918	34,664
Sig. asintótica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Variable de agrupación: niveles					
U de Mann-Whitney	95205,5	102747	101648,5	110831,5	106381,5
Sig. asintótica	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Nota: Elaborado por los autores (2026). Resultados derivados directamente del análisis estadístico mediante pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney.

La figura 3 muestra una estabilidad relativa en las puntuaciones entre 5° y 8° básico, seguida de un descenso transversal en 1° medio, donde se registran los valores más bajos en las cinco dimensiones evaluadas. Posteriormente, desde 2° medio hasta 4° medio, las puntuaciones evidencian una recuperación progresiva, alcanzando niveles cercanos a los observados en educación básica, con un comportamiento especialmente consistente en la dimensión de responsabilidad individual.

Figura 3. Puntajes medios de las dimensiones del aprendizaje cooperativo según curso



Nota. Elaboración propia con base en las puntuaciones obtenidas según curso escolar.

Los resultados de este estudio entregan evidencia relevante respecto al nivel de desarrollo de los cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física en Chile, considerando diferencias por sexo y nivel educativo de los estudiantes consultados. Para efectos de interpretación internacional, estos niveles corresponden a educación primaria/secundaria inferior (educación básica) y secundaria superior (educación media).

En términos generales, la dimensión responsabilidad individual presentó la media descriptiva más alta entre las dimensiones evaluadas, mientras que habilidades sociales registró la puntuación media más baja. Asimismo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva e interacción promotora, sin observarse diferencias significativas en responsabilidad individual. Del mismo modo, se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre cursos y niveles educativos en las cinco dimensiones analizadas.

Discusión

Estos resultados ofrecen una mirada general que se muestra concordante con la literatura reciente sobre el aprendizaje cooperativo en la Educación Física escolar. En primer lugar, en relación con las dimensiones del AC, donde se reafirma la tendencia descrita por otras investigaciones previa, caracterizada por un mayor desarrollo de la responsabilidad individual en comparación con los componentes relacionales como las habilidades sociales y el procesamiento grupal (López & Taveras, 2022; Fernández-Río et al., 2022; Adl-Amini et al., 2024), en desmedro de los procesos de interacción y construcción colectiva del aprendizaje (Garvía-Medrano et al., 2023). De igual manera, los hallazgos relativos a las diferencias según sexo refuerzan lo señalado por los estudios Baena-Morales et al., 2020; Gutiérrez et al., 2022), que destacan una mayor valoración de los aspectos comunicativos e interactivos del AC por parte de las estudiantes mujeres en contextos de Educación Física. Por último, las diferencias observadas según curso y nivel educativo se muestran coherentes con investigaciones donde destaca la influencia de las variables contextuales y evolutivas en el desarrollo del aprendizaje cooperativo, y de cómo este tipo de aprendizaje tiende a modificarse a lo largo de la trayectoria escolar, (Lorijn et al., 2024; Özcan et al., 2024).

Respecto a las distintas dimensiones del aprendizaje cooperativo evaluadas (Habilidades Sociales, procesamiento Grupal, interdependencia Positiva, interacción Promotora, responsabilidad individual), los resultados evidencian una percepción equilibrada del aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física, con medias entre 3,72 y 4,17, donde la responsabilidad individual emerge como la dimensión más desarrollada ($M=4,17$), y en contraparte, las habilidades sociales como la menos desarrollada. Esta tendencia coincide con lo reportado por los estudios de (López & Taveras, 2022; Hortigüela et al., 2019), lo que sugiere que, si bien las prácticas pedagógicas dentro de la clase de Educación Física incorporan

estrategias de trabajo en grupo, los estudiantes perciben un mayor nivel de compromiso y responsabilidad personal, por sobre el requerimiento de las habilidades sociales e interpersonales dentro de dichas prácticas.

Para Eguren (et al., 2025) y Adl-Amini, K (et al., 2024), la efectividad pedagógica del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo requiere del desarrollo armónico de los elementos estructurales de dicho modelo; ya que cuando algunos de estos elementos se debilitan, el trabajo grupal tiende a limitarse a un reparto y cumplimiento de tareas dentro de las clases, en lugar de un espacio de construcción colectiva de aprendizajes.

En este sentido, el menor desarrollo de las habilidades sociales dentro de las clases de Educación Física percibido por los estudiantes participantes del estudio, podría explicarse por un abordaje parcial del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo, lo cual puede limitar el desarrollado de competencia comunicativas y de resolución de conflictos, aspectos que resultan fundamentales en las dinámicas de cooperación y confianza dentro de los equipos de trabajo en cualquier contexto (Ricra et al., 2021)

En función de esta tendencia observada, (alta responsabilidad individual, pero bajo requerimiento habilidades sociales), se refuerza la necesidad de reorientar la implementación del aprendizaje cooperativo hacia un enfoque más equilibrado y multidimensional en la clase de Educación Física, incorporando de manera explícita estrategias que promuevan la habilidades sociales y comunicativas comunicación, de manera que las experiencias de aprendizajes se configuren como procesos auténticamente cooperativos (Baena-Morales et al., 2020)

En el caso de los resultados diferenciados por sexo, las estudiantes mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva e interacción promotora, mientras que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en responsabilidad individual. Estos hallazgos evidencian que el sexo constituye una variable relevante para comprender las distintas dimensiones del aprendizaje cooperativo. En particular, las diferencias observadas sugieren que las estudiantes mujeres perciben y experimentan con mayor intensidad los componentes relacionales y comunicativos del trabajo cooperativo, mientras que la ausencia de diferencias en responsabilidad individual indica que el compromiso con la tarea se distribuye de manera comparable entre ambos grupos. Este patrón es consistente con lo reportado por Casey y Goodyear (2015) y Gutiérrez et al. (2022), quienes señalan una mayor orientación prosocial, empática y colaborativa en las estudiantes mujeres lo que las favorece en la interacción y construcción de los procesos cooperativos dentro de contextos de la clase de Educación Física.

Desde una perspectiva socioeducativa, estas diferencias pueden explicarse por procesos de socialización de género que influyen en la forma en que niños y niñas se comunican, cooperan y regulan sus interacciones en situaciones grupales (Jony, 2025). En entornos como la Educación Física, tradicionalmente atravesados por lógicas competitivas y por una valoración predominante del rendimiento físico (Lorijn et al., 2024), los estudiantes varones pueden verse más orientados hacia el logro individual, mientras que las mujeres tienden a involucrarse con mayor énfasis en la interacción, el apoyo mutuo y la cohesión grupal. Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo no constituye únicamente una estrategia metodológica, sino una alternativa pedagógica que tensiona la hegemonía histórica de modelos competitivos centrados en el rendimiento individual, promoviendo experiencias motrices orientadas a la interdependencia positiva, la inclusión y la construcción colectiva del aprendizaje (Velázquez, 2015; Fernández-Río & Cecchini, 2019).

En este sentido, la incorporación sistemática de experiencias cooperativas en las clases de Educación Física puede favorecer dinámicas relacionales más equitativas y ampliar las oportunidades de participación y desarrollo interpersonal para todo el estudiantado. Este planteamiento se ve respaldado por los hallazgos de Gutiérrez et al. (2022), quienes reportan que las estudiantes mujeres evidencian mayores niveles de motivación académica y disposición favorable hacia el trabajo cooperativo en comparación con sus pares varones.

En este contexto, donde los resultados muestran como el sexo puede ser una variable moderadora de las vivencias que tiene los estudiantes respecto del aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física, particularmente en favor de las mujeres, plantean el desafío de que las experiencias pedagógicas implementadas por lo docentes, más allá del cumplimiento técnico asociado al modelo pedagógico de

aprendizaje cooperativo, también deben ser capaces de compensar los efectos de la socialización de género, por medio de dinámicas de interacción y comunicación que permitan a estudiantes de ambos sexos desarrollar de manera equilibrada las competencias cooperativas necesarias para un aprendizaje. Lo anterior, refuerza lo planteado por Boke (et al., 2023) e Iglesias (et al., 2023) y respecto de que las intervenciones docentes intencionales, cuando articulan estrategias didácticas a favor de las dinámicas grupales y la diversidad de estudiantes, contribuyen a promover la igualdad de género y fortalecer las competencias interpersonales y cooperativas.

Respecto de las diferencias observadas entre los niveles educativos (educación básica y educación media, equivalentes a educación primaria/secundaria inferior y secundaria superior en el contexto internacional) y cursos por nivel (5° a 8° básico y 1° a 4° medio), también se observan aspectos relevantes de analizar. De forma particular, se evidencian una notoria disminución en la percepción que presentan los estudiantes de primero medio en todas las variables de aprendizaje cooperativo en comparación con el resto de los cursos, la que tiende a recuperar, una vez que los estudiantes pasan al 2° medio. Cabe destacar que primero medio concentra los valores más bajos en todas las variables analizadas, constituyéndose como el curso con la percepción menos favorable respecto del aprendizaje cooperativo entre todos los niveles evaluados

El significativo descenso de todas las variables registrado en 1° medio (primer año de la educación media, equivalente al inicio de la educación secundaria superior) podría relacionarse con la transición de nivel educativo, en este caso desde educación básica a educación media. Para Larijn (et al., 2024) y Özcan (et al., 2024), estos cambios suelen estar caracterizados por aumento en las exigencias académicas, ajustes en las dinámicas relacionales dentro de la escuela y en general, nuevas estructuras escolares que deben enfrentar los estudiantes al pasar de un nivel a otro. Junto a ello, la adolescencia temprana suele ser una etapa donde tiende a disminuir el sentido de pertenencia y la cooperación entre los estudiantes, fortalecimiento por otro lado, la identidad personal y la búsqueda de autonomía previas (Eguren et al., 2025; Huapaya et al., 2022), aspectos que puede repercutir en la cohesión entre pares y en la disposición a cooperar, lo que explicaría la caída simultánea en todas las dimensiones del aprendizaje cooperativo

En el caso la recuperación progresiva que muestran desde el curso de 2° medio a 4° medio, esta puede ser consecuencia del proceso de adaptación de los estudiantes a las nuevas condiciones escolares y al desarrollo socioemocional propio de la adolescencia (Azpiazu et al., 2024). En este sentido, el apoyo de los pares y docentes resultan ser aspectos fundamentales para comprender la mejora gradual del bienestar emocional y desempeño escolar en la adolescencia (Rodríguez-Enríquez et al., 2025).

En este contexto, cobra gran relevancia el acompañamiento que pueda haber en la transición de estos niveles educativos, así como la promoción de prácticas pedagógicas que refuercen el trabajo colaborativo. Esto implica abordar de manera particular dimensiones como la autorregulación y responsabilidad individual en el aprendizaje en los cursos superiores, considerando su impacto sobre la vulnerabilidad socioemocional (Hortigüela et al., 2019), en la promoción de las habilidades para la vida y el trabajo, y en la mejora del rendimiento académico, entre otros aspectos relevantes. (Tamargo et al., 2015)

Desde una mirada pedagógica, y considerando tanto las características demográficas de la población que formó parte del estudio (proveniente de cinco regiones de Chile y distribuida en educación básica y media), además de la limitada producción científica nacional respecto al tema de estudio, los resultados obtenidos se presentan como un diagnóstico inicial del aprendizaje cooperativo en la Educación Física escolar en Chile, que permite identificar desafíos presentes en la implementación de esta estrategia pedagógica en dicho contexto. En este sentido, se refuerza la necesidad de fortalecer aquellos componentes menos desarrollados del aprendizaje cooperativo (habilidades sociales y el procesamiento grupal), a través de instancias sistemáticas de reflexión sobre el trabajo colaborativo, que integren la evidencia aportada por este estudio. Por lo cual, la enseñanza explícita de estrategias cooperativas resulta clave para consolidar el EE como un elemento central de la cultura escolar, junto con el rol del docente como mediador de conflictos y promotor de roles y metas dentro de la clase (Saqr et al., 2024)

Limitaciones y proyecciones

Entre las principales limitaciones que deben considerarse para la interpretación de los resultados, cabe señalar que el carácter no experimental y transversal del estudio, junto con el uso exclusivo de medidas basadas en la percepción del estudiantado respecto de las dimensiones del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo, limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre las variables analizadas



y restringe la comprensión de su evolución a lo largo del tiempo. Asimismo, si bien los hallazgos constituyen un diagnóstico inicial relevante sobre el estado del aprendizaje cooperativo en la Educación Física escolar chilena, considerando que la muestra incluye estudiantes pertenecientes a cinco de las dieciséis regiones más pobladas del país, los resultados no permiten generalizar la evidencia obtenida a la totalidad del sistema escolar chileno.

A partir de estos antecedentes, se propone que futuras investigaciones incorporen diseños longitudinales y metodologías mixtas que permitan analizar la evolución del aprendizaje cooperativo durante la trayectoria formativa escolar, profundizando en la interacción entre sus distintas dimensiones y en su relación con variables contextuales relevantes. Del mismo modo, resultaría pertinente desarrollar estudios de intervención mediante diseños cuasiexperimentales con grupos de comparación entre centros educativos que implementen modelos completos, parciales o ausencia de implementación sistemática del aprendizaje cooperativo, con el propósito de examinar la evolución de estas diferencias y estimar con mayor precisión su impacto pedagógico. Asimismo, futuras líneas de investigación podrían incorporar variables asociadas a la percepción, formación y competencia pedagógica del profesorado en metodologías activas, así como su influencia en la calidad de implementación del modelo y en distintos ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo presenta una valoración global favorable en la muestra estudiada, con puntajes medios ubicados en niveles medio-altos en todas sus dimensiones evaluadas. La dimensión mejor valorada fue la responsabilidad individual ($M = 4,17$), lo que evidencia que el estudiantado reconoce con mayor fuerza su compromiso personal, cumplimiento de tareas y responsabilidad frente al trabajo colectivo desarrollado en las clases de Educación Física. En contraste, las dimensiones habilidades sociales ($M = 3,72$) y procesamiento grupal ($M = 3,74$) registraron las puntuaciones más bajas, lo que sugiere que los aspectos vinculados a la interacción comunicativa, regulación colectiva y reflexión conjunta sobre el trabajo cooperativo requieren un mayor fortalecimiento pedagógico para alcanzar un desarrollo más equilibrado de los componentes estructurales del modelo.

Considerando que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad, se aplicaron pruebas no paramétricas para el contraste de diferencias entre grupos. En este sentido, los análisis mediante U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en diversas dimensiones del aprendizaje cooperativo según sexo, curso y nivel educativo. En particular, las estudiantes mujeres presentaron puntuaciones significativamente superiores en habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva e interacción promotora, mientras que no se observaron diferencias significativas en responsabilidad individual. Estos resultados sugieren una mayor valoración de los componentes relacionales y comunicativos del aprendizaje cooperativo por parte de las estudiantes, reforzando la relevancia de promover experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado de estas competencias en todo el estudiantado.

Asimismo, se observaron diferencias significativas entre cursos y niveles educativos, destacando un descenso transversal en todas las dimensiones al inicio de la educación media, particularmente en primero medio, curso que registró las puntuaciones más bajas del estudio, seguido de una recuperación progresiva en los niveles posteriores. Este comportamiento sugiere que las transiciones escolares constituyen momentos especialmente sensibles para el desarrollo de experiencias cooperativas, probablemente debido a ajustes académicos, sociales y emocionales propios de esta etapa formativa.

En conjunto, estos hallazgos aportan evidencia empírica relevante para la caracterización del aprendizaje cooperativo en la Educación Física escolar chilena, contribuyendo a fortalecer su comprensión en un contexto donde la producción científica nacional continúa siendo incipiente. A nivel pedagógico, los resultados refuerzan la necesidad de consolidar implementaciones más integrales del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo, fortaleciendo especialmente aquellas dimensiones asociadas a las habilidades sociales y al procesamiento grupal, con el propósito de favorecer experiencias motrices auténticamente cooperativas, inclusivas y orientadas a la construcción colectiva del aprendizaje.

Referencias

- Adifa, F., & Amri, K. (2024). Improving students' social skills through collaborative-based physical education learning. *Siber International Journal of Sport Education*, 2(2), 57–62. <https://doi.org/10.38035/sijse>
- Adl-Amini, K., Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2024). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs: A mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2267–2281. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3>
- Ashwin, P. The educational purposes of higher education: changing discussions of the societal outcomes of educating students. *High Educ* 84, 1227–1244 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00930-9>
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Fuente, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3709–3728. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>
- Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Fernández-González, F. T., & López-Morales, J. (2020). The use of a cooperative-learning activity with university students: A gender experience. *Sustainability*, 12(21), 9292. <https://doi.org/10.3390/su12219292>
- Boke H, Aygun Y, Tufekci S, Yagin FH, Canpolat B, Norman G, Prieto-González P and Ardigò LP (2025) Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: a meta-analysis. *Front. Psychol.* 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
- Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martinez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212–217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Carbonero Sánchez, L., Prat Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física (Learning and teaching sports through cooperative learning in Physical Education). *Retos*, 47, 164–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113>
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Castillo Retamal, F., Mancilla Saldivia, H., Quezada Luengo, F., & Vivallo Ramírez, G. (2014). El juego cooperativo como herramienta de aprendizaje. *VIREF Revista De Educación Física*, 3(1), 1–15. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/18921>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Huapaya, K. K. C., Franco, Y. H., Pomasunco, C. C., & Montero, J. C. (2022). Aprendizaje cooperativo en un contexto educativo peruano. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(8), 1346–1361. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.39>
- Denegri, M., Opazo, C., & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de pedagogía*, 28(81), 13–41. Recuperado en 17 de febrero de 2026, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100002&lng=es&tlng=es.
- Eguren, J. L. R., García, J. A., Ortuondo, J., Benito, R. M., & Marcos-Rivero, B. (2025). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Explorando las dificultades y oportunidades para una correcta implementación desde una mirada docente. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (27), 51–76. <https://doi.org/10.24197/v4tb4n42>
- Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2019). Cooperative learning in physical education. *Routledge*.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Design and validation of a questionnaire to assess cooperative learning in educational contexts. *Anales de Psicología*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Morgan, K., Méndez-Giménez, A., & Lloyd, R. (2022). Validation of the Cooperative Learning Scale and cooperation global factor using bifactor structural equation modelling. *Psicología Educativa*, 28(2), 91–97. <https://doi.org/10.5093/psed2021a2>



- García-Merino, R., & 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 tú. *Retos*, 43, 1037-1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Garvía-Medrano, P. M., García-López, L. M., & FernándezRío, J. (2023). Cooperative Learning, Basic Psychological Needs and Intention to Be Physically Active. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 23(89), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.89.017>
- Gutiérrez, S. U., de Cos, I. L., de Cos, G. L., & Galarraga, S. A. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: Diferencias entre mujeres y hombres. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), Article 6. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/95455>
- Grøndahl Glavind, J., Montes De Oca, L., Pechmann, P., Brauner Sejersen, D., & Iskov, T. (2023). Student-centred learning and teaching: a systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1247-1261. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241391>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6 ed.). McGraw-Hill.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V., & Manrique-Arribas, J. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2019). Cooperative learning and students' motivation, social interactions and attitudes: Perspectives from two different educational stages. *Sustainability*, 11(24), 7005. <https://doi.org/10.3390/su11247005>
- Iglesias, D., Fernandez-Rio, J., & Rodríguez-González, P. (2023). Cooperative Learning in Physical Education: A Research Overview. *Apunts Educación Física y Deportes*, 151, 88-93. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.09)
- Jaramillo-Valencia, B. y Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Johnson, D. W., & 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>
- Jony, M. S. (2025). Investigating the role of gender in teacher-student communication and classroom dynamics. *Journal of Education for Sustainable Innovation*, 3(1), 87-99. <https://doi.org/10.56916/jesi.v3i1.1250>
- Lorijn, S. J., Zwier, D., Laninga-Wijnen, L., Huisman, M., & Veenstra, R. (2024). A new school, a fresh start? Change and stability in peer relationships and academic performance in the transition from primary to secondary school. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(9), 1987-2001. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01991-y>
- López Guillén, R. G., & Taveras Sandoval, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario. *Retos*, 43, 1-9. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607>
- Martínez-Benito, R. y Sánchez-Sánchez. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *Innova Research Journal*, 6(2), 62-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>
- Meroño, L., Calderón, A., & Arias-Estero, J.-L. (2019). Modelo TPACK en contextos de aprendizaje cooperativo: Percepción de alumnado universitario de educación física durante la formación docente inicial. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 449-455. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1709>



- Muñoz-Martínez, Y., Gárate-Vergara, F., & Marambio-Carrasco, C. (2021). Training and Support for Inclusive Practices: Transformation from Cooperation in Teaching and Learning. *Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>
- Özcan, Ö., Kocabacak, O., & Kolcu, M. (2024). Peer bullying tendencies of school children: The role of demographic, health-related, and school-related factors. *Journal of Pediatric Nursing*, 78, 31–36. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.05.031>
- Palau-Pamies, M., García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A. y Tortosa-Martínez, J. (2022). Incidencia del aprendizaje cooperativo en educación física sobre las necesidades psicológicas básicas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(88), 787–806. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.88.005>
- Ricra, P., Marres, L. A., Andrade, L. K. M., & Oblitas, L. E. (2021). Aprendizaje cooperativo y capacidad emprendedora de estudiantes de CETPRO del Perú. *Warisata: Revista de Educación*, 3(9), 255–265. <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/742>
- Rodríguez-Enríquez, M., Álvarez-García, D., Rodríguez-Alvarado, S., & Ares-Ferreirós, M. (2025). Apoyo social percibido por el alumnado en la transición de Educación Primaria a Secundaria: Tendencias en función del curso y asociación con cibervictimización. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2025.500172>
- Ruiz-Mira, A., Giménez-Meseguer, J., García-Martínez, S. y Ferriz-Valero, A. (2021). Beneficios del aprendizaje cooperativo en educación física en la etapa de educación primaria. *Revista Electrónica Transformar*, 2(4), 4-19
- Saqr, M., López-Pernas, S., & Murphy, K. (2024). How group structure, members' interactions and teacher facilitation explain the emergence of roles in collaborative learning. *Learning and Individual Differences*, 112, 102463. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102463>
- Tamargo, P. M., & Rodríguez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 109–114. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.547>
- Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, 67(4), 718–728. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>
- Zhou, T., & Colomer, J. (2024). Cooperative Learning Promoting Cultural Diversity and Individual Accountability: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 567. <https://doi.org/10.3390/educsci14060567>

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

Marcelo Antonio Pino Valenzuela
Esteban Guillermo Saavedra Vallejos

marcelopinovalenzuela@gmail.com
esaavedra6@santotomas.cl

Autor/a
Autor/a

