



Universidad de
Oviedo

MAGISTER

www.unioviado.es/reunido



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Explorando un método innovador en la preparación de oposiciones docentes: Aprendizaje cooperativo

¹Unai Torre y ²Javier Fernandez-Río

¹Departamento de Educación del Gobierno Vasco, España | ²Universidad de Oviedo, España

PALABRAS CLAVE

Colaboración; educación infantil; socialización; trabajo en grupo; educación; aprendizaje

RESUMEN

La investigación sobre la preparación de oposiciones a maestro es muy limitada (Aguilar *et al.*, 2016). Es por ello por lo que el objetivo del estudio fue valorar el impacto de un planteamiento metodológico novedoso, el Aprendizaje Cooperativo, en la preparación de oposiciones. Participaron 52 opositores y opositoras a Educación Infantil (1 hombre y 51 mujeres; 23-50 años): 26 (un grupo-clase) fueron incluidos en el grupo experimental, que desarrolló un programa basado en Aprendizaje Cooperativo, mientras que los otros 26 (un grupo-clase) formaron parte del grupo control, que experimentó un enfoque tradicional. El estudio siguió un diseño cuasi-experimental (pretest, post-test) mixto (cualitativo-cuantitativo). Como instrumentos de recogida de información se usaron un cuestionario validado y una cuestión abierta. Los resultados cuantitativos mostraron que solo los y las participantes del grupo experimental mejoraron significativamente los cinco elementos del Aprendizaje Cooperativo: habilidades sociales, procesamiento grupal, interdependencia positiva, interacción promotora y responsabilidad individual. Los datos cualitativos mostraron cinco temas positivos: *ayuda mutua, aprendizaje, motivación, relaciones sociales y transferencia* y dos negativos: *aumento de carga de trabajo y miedos*. La metodología cooperativa se ha revelado como un enfoque muy positivo para la preparación de oposiciones. Además, este estudio abre una nueva línea de investigación en la metodología educativa: la preparación de oposiciones a maestro y maestra.

KEYWORDS

Collaboration; group work; socialization; pre-school; education; learning

Exploring an Innovative Method in Teacher Exam Preparation: Cooperative Learning

ABSTRACT

Research on the preparation for teacher competitive exams is quite limited (Aguilar *et al.*, 2016). Hence, the study aimed to evaluate the impact of an innovative methodological approach, cooperative learning, on teacher exam preparation. The study included 52 candidates for Early Childhood Education (1 male and 51 females; aged 23-50): 26 of them (one class group) were part of the experimental group, which followed a cooperative learning-based program, while the other 26 (one class group) were in the control group, following a traditional approach. The study followed a quasi-experimental design (pretest, post-test) with a mixed qualitative-quantitative methodology. Data was collected using a validated questionnaire and an open-ended question. Quantitative results revealed that only participants in the experimental group significantly improved in the five aspects of cooperative learning: social skills, group processing, positive interdependence, promotive interaction, and individual accountability. Qualitative findings identified five positive themes: *mutual assistance, learning, motivation, social relationships, and transfer*, as well as two negative themes: *increased workload and fears*. Cooperative methodology emerged as a highly positive approach for teacher competitive exam preparation. Moreover, this study emphasizes the importance of exploring diverse approaches and paves the way for new research in educational methodology, specifically in the context of teacher competitive exam preparation.

*Autor de correspondencia: Unai Torre. u.torreduo@gmail.com

Recibido: 26/08/2024 - Aceptado: 26/02/2025

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero - diciembre 2025

ISSN: 2340 - 4728



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

Introducción

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2013), el término genérico oposición hace referencia a un «procedimiento selectivo consistente en una o más pruebas en que los y las aspirantes a un puesto de trabajo muestran su respectiva competencia, juzgada por un tribunal». La investigación sobre la preparación de las oposiciones, tanto para el acceso a la función pública docente como a otros cuerpos de funcionarios, es limitada (Aguilar *et al.*, 2016). Los escasos trabajos publicados señalan que se trata de un proceso que genera mucha incertidumbre y estrés. Existe mucha aleatoriedad y subjetividad provocada por diferentes variables que influyen de manera decisiva en las posibilidades de éxito de los y las candidatos y candidatas: características del tribunal (edad actual, edad de entrada en el cuerpo, escalafón, género), características de las personas opositoras (género, parentesco), día y hora de exposición o provincia de examen (Bagüés, 2005). El estrés que genera el proceso de oposición es reconocido y explicitado por los propios y las propias participantes; así se manifiesta, por ejemplo, en el testimonio de un opositor recogido por Aramendi *et al.* (2019): «de 405 docentes, cayeron eliminados en la primera prueba 302; quedamos 103 candidatos para 84 plazas. Esta situación me creó mucha ansiedad» (p.774). El mismo profesorado considera que el sistema de ingreso en el cuerpo de maestros y maestras y docentes de enseñanza pública es poco adecuado (Pérez Juste *et al.*, 2008). El proceso de selección consta de tres fases: pruebas de oposición (con varios exámenes de diferente tipología, pero de carácter eliminatorio), concurso de méritos y periodo de prácticas. Especialmente, la primera fase genera altos niveles de incertidumbre e inseguridad entre los y las opositores y opositoras por la escasa concreción de criterios de evaluación de las pruebas (Ruiz Valle, 2014), por lo que la preparación de oposiciones se convierte en una tarea complicada.

La vida de la persona opositora no es fácil, ya que es una etapa más o menos larga de transformaciones personales y sociales muy exigentes que tienen lugar a gran velocidad (De la Fuente *et al.*, 2017). El profesorado opositor que ya se encuentra trabajando en un centro educativo puede disfrutar de mayores oportunidades para relacionarse con compañeros y compañeras que les ofrezcan apoyo de cara a la preparación y superación del proceso; «docentes competentes y solidarios dispuestos a socializar los documentos institucionales», tal y como señalan Aramendi *et al.* (2019, p. 774), que constituyen un soporte para quienes enfrentan la oposición. Esta investigación señala claramente que «los docentes que han obtenido la ayuda de sus compañeros y compañeras han abordado las oposiciones con cierta ventaja» (Aramendi *et al.*, 2019, p. 777). Bolsas (2020) también reconoce en el apoyo social uno de los elementos fundamentales para paliar el estrés generado por la preparación de oposiciones. En esta misma línea, autores como Di Giusto *et al.*, (2014) o Shanks (2017) señalan que las estrategias de afrontamiento de problemas como la cooperación, la práctica reflexiva o la investigación-acción son de gran valía para la orientación de los docentes noveles. Estas prácticas están relacionadas con altos niveles de inteligencia emocional, muy adecuada para superar situaciones de estrés (Pardo y González, 2019). El problema es para todas las personas opositoras que no están en ningún centro educativo o que carecen en su centro de «personas compañeras y colaboradoras». ¿Dónde pueden acudir? Existen múltiples academias que publicitan sus servicios incluyendo «consejos para tener éxito en las oposiciones», pero ¿son posibles otros planteamientos?

El Aprendizaje Cooperativo es un «modelo pedagógico en el que el estudiantado aprende con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices» (Fernández-Río, 2014, p. 6). De acuerdo con Johnson *et al.* (2013), existen cinco elementos críticos a tener en cuenta para que una estructura de enseñanza-aprendizaje pueda ser considerada cooperativa: 1) Interdependencia positiva: un grupo solo tiene éxito si todos los componentes del mismo tienen éxito; 2) Responsabilidad individual: cada miembro de un grupo de trabajo es responsable de una parte de la tarea a realizar por el grupo; 3) Interacción promotora: durante la tarea hay una interacción directa entre los miembros del grupo para su realización; 4) Procesamiento grupal: el grupo debate su funcionamiento para analizarlo, y si es necesario mejorarlo; y 5) Habilidades interpersonales: los miembros del grupo aprenden habilidades positivas de relación como respetar turnos, compartir materiales y espacios, escuchar, resolver conflictos de manera dialogada, entre otras. Diferentes revisiones (Gillies, 2016) señalan que el Aprendizaje Cooperativo es un planteamiento de enseñanza que ha sido usado en todos los niveles educativos, desde educación infantil (Eriksson *et al.*, 2021) hasta la universidad (Fernández-Río *et al.*, 2022), pasando por la formación profesional (Herrada y Baños, 2018). A pesar de las bondades de esta metodología para producir mejoras en todos los ámbitos del aprendizaje —cognitivo, afectivo, social y motriz— (Casey y Goodyear, 2015) y en diferentes contextos educativos de educación formal y no formal (Frykedal *et al.*, 2022), no conocemos que haya sido usado en la preparación de oposiciones al cuerpo de maestros y maestras, aunque consideramos que puede tener efectos positivos.

En base a todo lo anterior, el objetivo fundamental de la presente investigación fue valorar el impacto del uso de un planteamiento metodológico novedoso, el Aprendizaje Cooperativo, en la preparación de oposiciones para la docencia en Educación Infantil.

Método

Participantes

Un total de 52 estudiantes de preparación de las oposiciones a docente de Educación Infantil (1 hombre y 51 mujeres), con edades comprendidas entre los 23 y los 50 años (23.00 ± 7.84 años) accedieron a participar en el estudio. Todo el alumnado estaba matriculado en dos centros de formación de una comunidad del norte de España con características similares (recursos materiales y personales). Por lo tanto, para esta investigación se emplearon grupos naturales que habían sido formados por los equipos directivos de cada uno de los centros de formación, utilizándose un muestreo probabilístico por conveniencia. En concreto, participaron dos grupos-clase de contextos de formación reales. Del total de participantes, 26 (una clase) fueron incluidos en el grupo experimental, que desarrolló un programa de preparación de oposiciones basado en el Aprendizaje Cooperativo, mientras que los otros 26 (una clase) formaron parte del grupo control, que experimentó un enfoque de preparación tradicional.

Ninguno de los grupos había experimentado previamente el Aprendizaje Cooperativo. El objetivo fue realizar el estudio en contextos reales de formación. El estudio siguió un diseño cuasi-experimental de comparación de grupos de medidas repetidas (Cohen *et al.*, 2011), obteniendo los datos en dos momentos

concretos: al inicio del programa de intervención (pretest) y al final del mismo (post-test). También se desarrolló un diseño de investigación mixto: cuantitativo y cualitativo.

Instrumentos

Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC; Fernández-Río *et al.*, 2017). Consta de 20 ítems distribuidos equitativamente en cada una de las cinco dimensiones del Aprendizaje Cooperativo: *Habilidades sociales* (i.e. «Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate»); *Procesamiento grupal* (i.e. «Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo»); *Interdependencia positiva* (i.e. «Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas»); *Interacción directa cara a cara* (i.e. «Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas»); y *Responsabilidad individual* (i.e. «Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del grupo»). Todas las preguntas venían precedidas por el siguiente encabezamiento: «En esta clase...» y las personas participantes encontraron un formato de respuesta basado en una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 correspondió a «Totalmente en desacuerdo» y cinco a «Totalmente de acuerdo». Los alphas de Cronbach obtenidos para las diferentes subescalas en el pre y en el post-test (en el orden presentadas) fue el siguiente: .799/.785, .852/.794, .759/.819, .877/.806 y .780/.846. Todos los valores son muy altos, lo que da muestra de la fiabilidad y la validez de la medida.

Cuestión abierta. Al final del programa de intervención basado en el Aprendizaje Cooperativo se pidió a los y las participantes que reflexionasen de manera extendida y anónima sobre los «aspectos positivos» y los «aspectos negativos» del programa que acaban de experimentar. Se les pidió que expresaran de manera extendida sus opiniones, ya que la evaluación era anónima. Este tipo de estrategias proporcionan una visión directa del pensamiento de los y las participantes sobre la experiencia vivida (Roberts *et al.*, 2014) y proporcionan información detallada de primera mano.

Procedimiento

En primer lugar, se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la universidad de los investigadores. A continuación, se explicó en profundidad el proyecto de investigación al centro de formación implicado, solicitando su colaboración y obteniendo el correspondiente permiso. Y, en último lugar, se solicitó el consentimiento informado por parte de todas las personas participantes que eran mayores de edad. A todas las personas involucradas, tanto del grupo experimental como del grupo control, se les animó a contestar con la mayor veracidad posible a los cuestionarios proporcionados.

En cuanto al contexto del programa de intervención, ambos grupos de estudio experimentaron programas de intervención iguales en términos de duración: seis semanas (seis sesiones; una sesión/semana). El preparador de ambos grupos (primer autor de este artículo) tenía los grados de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, seis años de experiencia como docente y tres como preparador de oposiciones, además de una amplia formación adicional en Aprendizaje Cooperativo. En el grupo experimental el preparador empleó técnicas de Aprendizaje Cooperativo, mientras que en el grupo control siguió un planteamiento tradicional.

Tal y como se ha señalado, en el grupo experimental el preparador empleó diversas técnicas de Aprendizaje Cooperativo, integrando en ocasiones varias conjuntamente dentro de una misma tarea. En total, se implementaron 16 técnicas de Aprendizaje Cooperativo (Torre y Fernández-Río, 2023), realizándose una breve descripción en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción del programa de intervención del grupo experimental.

Técnica cooperativa	Sesión	Tema*	Contenido
Uno, dos, cuatro	5	21	Educación musical
Mapa conceptual	6	Evaluación sumativa	Metacognición del proceso de aprendizaje
Intercambiar dificultades	2	Caso práctico y temas: 7 y 21	El rol del tutor Educación musical
Brindar y recibir respuestas	1,2,3,4,5	7,10,16,20,21	Todos los relativos a los temas descritos
Aligerar el ambiente	2	7	El rol del tutor
Paneles de transferencia	3	10	La educación sexual en infantil
El juego de las palabras	5	21	Educación musical
Twitter cooperativo	5	21	Educación musical
Cabezas juntas numeradas	5	21	Educación musical
Lectura y escritura integrada cooperativa	4	20	El valor pedagógico de los cuentos
Folio giratorio	1	16 y 20	El espacio y la noción del tiempo en educación infantil El valor pedagógico de los cuentos
Collage de evaluación	3	10	La educación sexual en infantil
Dramatización cooperativa	2	7	El rol del tutor
Galería de aprendizaje	6	Evaluación sumativa	Metacognición del proceso de aprendizaje
Rompecabezas I	1,2,3,4,5	7,10,16,20,21	Todos los relativos a los temas descritos
Rompecabezas II	4	20	El valor pedagógico de los cuentos

Nota: *Temario de preparación de las oposiciones a maestro de Educación Infantil (Orden de 9 de septiembre de 1993, 1993).

Todas las tareas incluyeron los cinco elementos básicos del Aprendizaje Cooperativo descritos anteriormente (Johnson *et al.*, 2013). En la Tabla 2 se incluye una breve explicación. De cualquier manera, el equipo investigador mantuvo diferentes reuniones antes, durante y después del programa de intervención para revisar y refinar los planteamientos y los programas de intervención. El objetivo era proporcionar una formación y un apoyo adecuados antes y durante las fases de ejecución del proyecto (Goodyear, 2017).

Tabla 2. Elementos clave de Aprendizaje Cooperativo en cada unidad didáctica.

Interacción promotora	Los participantes debatieron las soluciones a las tareas de manera directa unos con otros
Interdependencia positiva	Los grupos conseguían solucionar la tarea solo si todos los miembros lo conseguían
Responsabilidad individual	En las diferentes técnicas cada miembro del grupo era responsable de realizar una de las partes de la tarea
Habilidades sociales	Durante las tareas, los participantes respetaban los turnos de palabra y se ayudaban unos a otros
Procesamiento grupal	El grupo debatía su funcionamiento para mejorarlo

Por su parte, en el grupo control, el preparador siempre utilizó un enfoque de instrucción en el que no empleó ninguna técnica de Aprendizaje Cooperativo. Dicho de otra manera, puso en práctica un método de enseñanza-aprendizaje correspondiente y más semejante al de la enseñanza tradicional. En esta línea, y con el fin de detallar la intervención, en los siguientes puntos se recogen las características de las sesiones realizadas con los grupos de control: a) el profesor procedió, en la mayoría de las sesiones, a efectuar el output de los contenidos a trabajar, ocasionando escasos momentos de reflexión o de metacognición del proceso de aprendizaje, b) el alumnado se limitó, en gran parte, a recibir las clases magistrales y anotar los conceptos que explicaba el profesor, c) se diseñaron y propusieron tareas en grupo, pero fueron cometidos puntuales y aislados (además, estas labores grupales no se vincularon a un método de trabajo específico), y d) el alumnado llevó a cabo un proceso de aprendizaje de manera individual con tareas individuales.

Análisis de datos

Todos los datos cuantitativos se procesaron mediante el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 22.0). Los análisis realizados fueron exploratorios, descriptivos e inferenciales. Primero, se llevó a cabo una prueba de normalidad usando la prueba de Shapiro Wilks debido a lo limitado del número de participantes ($n < 60$). Esta mostró que los datos obtenidos no seguían una distribución normal. No obstante, las pruebas paramétricas siguen siendo válidas cuando la asimetría y la curtosis de los datos se mantienen en valores entre -1 y +1 (Blanca *et al.*, 2017) y en el presente estudio fueron de .906 y .879. Por lo tanto, en segundo lugar, se realizó un análisis múltiple de la varianza (MANOVA), seleccionando la prueba de Levene ($p > .05$), para evaluar la homogeneidad inicial entre los dos grupos de estudio (pre-test). En tercer lugar, se realizó una prueba *t* de muestras emparejadas para evaluar las diferencias intra-grupo

antes y después de la prueba (pre-post). Finalmente, se realizó un análisis de la covarianza (MANCOVA) para evaluar las diferencias inter-grupo en el post-test. En ambos casos se obtuvo el tamaño del efecto: pequeño $< .5$, mediano $.5-.79$, grande $\geq .80$ (Richardson, 2011).

Por otro lado, toda la información obtenida a través del instrumento cualitativo fue evaluada usando la técnica de análisis de contenido (Libarkin y Kurdziel, 2001) y de comparaciones constantes (Smith, Denzin y Lincoln, 1994). La primera permite determinar ideas exhibidas por las personas participantes, mientras que el segundo posibilita que los investigadores comparen dichas ideas e interpretarlas en función de otras precedentes según emergen todas de manera natural de los datos. También se usó la codificación descriptiva de patrones o temas dentro de cada participante y entre participantes para un análisis más ajustado (Saldaña, 2009). Las respuestas fueron leídas varias veces de manera independiente por cada uno de los dos investigadores para integrar las ideas que cada participante intentaba transmitir. De esta manera, los temas fueron identificados de manera inductiva de los datos. Aquellos generados en el primer análisis independiente de los dos autores fueron posteriormente examinados de manera crítica por ambos de manera conjunta a través de un diálogo reflexivo, que incluyó la discusión de las interpretaciones de los textos. Así, el equipo investigador llegó a acuerdos antes de continuar al siguiente nivel de análisis hasta obtener el listado final de temas.

Resultados

Cuantitativos

La MANOVA inicial mostró que existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control en el pre-test: Lambda de Wilks = .473, $F(5, 46)$, 10.243, $p < .001$, $\eta^2 = .527$. Los resultados de las subsiguientes ANOVAs univariadas mostraron que estas diferencias significativas eran a favor del grupo control en todas las variables menos en responsabilidad individual (Tabla 3): habilidades sociales: $p < .001$, $\eta^2 = .403$, procesamiento grupal: $p < .001$, $\eta^2 = .401$, interdependencia positiva: $p = .006$, $\eta^2 = .144$ e interacción promotora: $p < .001$, $\eta^2 = .415$.

Por su parte, las posibles diferencias intra-grupo pre-post se obtuvieron a partir de la Prueba *t* de muestras emparejadas y los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas (incremento) en el grupo experimental en el post-test en todas las variables: habilidades sociales: $p < .001$, $d = .74$, procesamiento grupal: $p < .001$, $d = .73$, interdependencia positiva: $p = .006$, $d = .78$ e interacción promotora: $p < .001$, $d = .84$ y responsabilidad individual: $p < .001$, $d = .83$ (tamaños del efecto todos ellos entre moderados y grandes), mientras que en el grupo control solo hubo diferencias significativas, en este caso de disminución, en la variable procesamiento grupal: $p = .006$, $d = .24$ en (Tabla 3).

Finalmente, las posibles diferencias inter-grupo en el post-test se analizaron a través de una MANCOVA, usando los pre-tests como covariables. Los resultados mostraron que existían diferencias significativas entre los grupos de investigación: Lambda de Wilks = .310, $F(5, 41)$, 18.242, $p < .001$, $\eta^2 = .690$. Los subsiguientes análisis univariados mostraron que estas diferencias estadísticamente significativas eran a favor del grupo experimental en todas las variables (Tabla 1): habilidades sociales: $p < .001$, $\eta^2 = .403$, procesamiento grupal: $p < .001$, $\eta^2 = .401$, interdependencia positiva: $p = .006$, $\eta^2 = .144$, interacción promotora: $p < .001$, $\eta^2 = .415$ y responsabilidad individual: $P = .010$, $\eta^2 = .415$.

Tabla 3. Prueba t, Anovas y Ancovas de las variables estudiadas

	Experimental				Control			
	Pre-test		Post-test		Pre-test		Post-test	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Habilidades sociales	3.34 ^a	.74	4.65 ^{*#}	.35	4.38 ^b	.53	4.26	.58
Procesamiento grupal	3.27 ^a	.85	4.71 ^{*#}	.39	4.45 ^b	.58	4.14 [*]	.65
Interdependencia positiva	2.51 ^a	1.0	4.44 ^{*#}	.41	3.23 ^b	.73	3.06	.71
Interacción promotora	2.51 ^a	.93	4.71 ^{*#}	.36	3.89 ^b	.71	3.66	.69
Responsabilidad individual	2.54 ^a	.92	4.67 ^{*#}	.36	3.02 ^a	.89	3.01	.66

Nota: M = media; DT = desviación típica; ^asuperíndices diferentes en la misma fila indican diferencias inter-grupo estadísticamente significativas en el pre-test; ^{*}Diferencias inter-grupo pre-post significativas; [#]Diferencias inter-grupo en el post-test significativas.

Cualitativos

Del análisis coordinado de todos los datos obtenidos a través de los instrumentos cuantitativos de recogida de información emergieron cinco temas positivos: *ayuda mutua*, *aprendizaje*, *motivación*, *relaciones sociales* y *transferencia*; y dos negativos: *aumento de carga de trabajo* y *miedos* (Figura 1). A continuación se presenta cada una de ellas con extractos de texto explicativos de los y las participantes.

Figura 1. Resultados cualitativos.



El tema que emergió con más fuerza del análisis fue *Ayuda mutua*. Comentarios como los siguientes lo muestran claramente: «nos hemos escuchado los unos a los otros y hemos unificado ideas e incluso las hemos mejorado con las opiniones y reflexiones grupales» (participante 3) o «He adquirido conocimientos diferentes, ya que a la hora de realizar trabajos en equipos uno de los componentes tenía muchos conocimientos y su aportación ha enriquecido totalmente el resultado» (participante 14). El segundo tema que apareció con más fuerza fue *aprendizaje*, reflejado en frases como estas: «El tratamiento dinámico de los temas, que además se hacen tan pesados, facilita su asimilación y la adquisición con optimismo hacia ellos, haciéndolos más agradables en el momento de aprenderlos» o «Al tratar de este modo los temas teóricos he dado importancia a aspectos que yo no daba importancia al escuchar las reflexiones o aportaciones de los miembros del grupo» (participante 6). *Transferencia* fue otro de los temas importantes y así lo reflejaron muchos comentarios: «Es una forma de conocer nuevas dinámicas y así conocer técnicas enriquecedoras para nuestra profesión» (participante 21) o «He conocido diferentes técnicas para utilizar en mis clases o en

otras actividades educativas» (participante 16). El impacto del Aprendizaje Cooperativo en las *relaciones sociales* también se vio reflejado: «Un beneficio reseñable ha sido el tener que contactar entre las diferentes compañeras de la clase, conociéndonos entre nosotras. Es más, al ser en las primeras sesiones nos ha ayudado a romper el hielo y crear un clima más agradable» (participante 9) o «Crea un contexto de confianza y cercanía con el profesor que facilita las relaciones con las compañeras que no interactuamos tan frecuentemente y hace que el temario sea más fácil de recordar» (participante 2). Finalmente, *motivación* fue otro de los temas que se reflejaron en algunos comentarios: «A la hora de enfrentar un tema teórico hay más indicaciones y es más motivador» (participante 1) o «las técnicas que hemos empleado y experimentado son muy interesantes» (participante 17).

Por otro lado, también emergieron del análisis temas negativos. El más importante fue el *Aumento de carga de trabajo*: «Supone un sobreesfuerzo, que con el método tradicional no se requiere» (participante 17), «Si previamente no has trabajado el tema puede resultar difícil seguir ciertas técnicas» (participante 25). Así mismo, *los miedos* fue un tema que también apareció: «A veces, he tenido la sensación de que no sabía muy bien cómo aportar al grupo alguna idea, conocimiento o reflexión» (participante 11) o «Puede ser que las personas con un perfil más tímido no se atrevan a aprender con técnicas de Aprendizaje Cooperativo ya que al principio la sensación de sentirte expuesto al grupo es grande» (participante 26).

Discusión

El objetivo fundamental de la presente investigación fue valorar el impacto del uso del Aprendizaje Cooperativo para la preparación de oposiciones a maestro de Educación Infantil. Los resultados cuantitativos mostraron que solo el grupo que experimentó este planteamiento metodológico mejoró de manera significativa sus cinco elementos críticos, mientras que los datos cualitativos mostraron cinco temas positivos: *ayuda mutua*, *aprendizaje*, *motivación*, *relaciones sociales* y *transferencia*; y dos negativos: *aumento de carga de trabajo* y *miedos*.

Comenzando con los datos cuantitativos, y tal y como era de esperar, solo los participantes del grupo que experimentó la metodología cooperativa incrementaron de manera significativa los cinco elementos críticos de la misma (Johnson *et al.*, 2013), a pesar de que en cuatro de ellos partían de valores iniciales significativamente más bajos. Por lo tanto, el impacto del programa de intervención basado en el Aprendizaje Cooperativo fue tan grande en este grupo de estudiantes que no solo conjugaron las

diferencias estadísticas encontradas al comienzo, sino que hubo diferencias significativas entre los grupos al terminar el programa de preparación. Pero ¿qué significa este aumento que algunos pueden considerar “esperado”? Por un lado, que el programa de preparación de oposiciones en base al Aprendizaje Cooperativo fue desarrollado de manera efectiva por el preparador. De otra manera no hubiera conseguido esas diferencias estadísticamente significativas antes y después y entre los dos grupos. Por lo tanto, el programa desarrollado cumple con las características adecuadas para ser considerado un buen programa basado en el uso del Aprendizaje Cooperativo. Pero, además, el aumento en elementos críticos como las habilidades sociales, la interdependencia positiva o el procesamiento grupal aportan el apoyo social necesario para afrontar con éxito el estrés y la inseguridad que el proceso genera en las personas opositoras (Bolsas, 2020). La escasa investigación existente señala que aquellos docentes que han tenido ayuda de otros docentes compañeros abordan las oposiciones con ventaja para obtener un resultado positivo (Aramendi *et al.*, 2019). Pues bien, algunos docentes que están trabajando de manera interina podrán obtener ese apoyo en sus centros de trabajo, mientras que otros no tendrán compañeros y compañeras «colaboradores» o simplemente no estarán en ningún centro educativo por diversas razones (i.e., ser recién graduados, no tener puntos suficientes para poder hacer sustituciones o vacantes, querer usar su tiempo solo en la preparación). Para estos dos últimos casos, los resultados de la presente investigación muestran que el uso del Aprendizaje Cooperativo les puede brindar ese apoyo social tan necesario. En esta misma línea, la cooperación, la práctica reflexiva o la investigación-acción, acciones todas ellas trabajadas en diferentes técnicas de Aprendizaje Cooperativo usadas en la presente investigación, han sido señaladas como estrategias de afrontamiento muy valiosas para los docentes noveles, altamente relacionadas con la inteligencia emocional y, por lo tanto, muy valiosas para afrontar situaciones que generan mucho estrés como la preparación de oposiciones (Pardo y González, 2019; Di Giusto *et al.*, 2014; Shanks, 2017).

No obstante, las personas participantes también señalaron aspectos menos positivos del programa de preparación de oposiciones basado en el Aprendizaje Cooperativo. En primer lugar, un *aumento de la carga de trabajo*. Como es de esperar, cualquier planteamiento de enseñanza-aprendizaje novedoso requiere de un esfuerzo superior de tiempo y de trabajo (Goodyear, 2017), ya que requiere el uso de nuevos mecanismos (técnicas), desarrollar nuevas habilidades (escuchar las opiniones de otros) y explorar nuevos planteamientos (ayudar a otros compañeros). Todo esto hace que el individuo salga de su «zona de confort» y esto implica un esfuerzo extra que se ve reflejado en los comentarios de las personas involucradas y participantes en el estudio. Debemos recordar que los centros de preparación de oposiciones hablan de técnicas de estudio, de organización y de planificación, pero el método de enseñanza/trabajo empleado mayoritariamente es la clase magistral y el trabajo individual; y es eso lo que esperaba este grupo de opositores y opositoras. Cuando se les plantea un trabajo totalmente diferente (en grupos cooperativos) deben adaptarse a la nueva situación y esto exige un trabajo extra. Por otro lado, y directamente relacionado con este aumento de la carga de trabajo, los comentarios de los y las opositores y opositoras reflejaron *miedo*; aspecto que también resultaba previsible. Uno de los elementos críticos del Aprendizaje Cooperativo es la responsabilidad personal (cada miembro del grupo se responsabiliza de una parte de la tarea asignada al grupo) y por eso muchas técnicas usadas requieren que cada persona aporte unos cono-

cimientos, unas habilidades y un producto individual al grupo para resolver la tarea global planteada por el docente. En ese momento, el trabajo realizado por cada persona se ve expuesto y produce miedo no hacerlo bien (especialmente cuando no se ha usado este planteamiento con anterioridad). No obstante, estos «pensamientos negativos» se vieron superados por los positivos, ya que las personas participantes reflejaron comentarios relacionados con la motivación y el aprendizaje. La literatura científica muestra cómo los contextos de enseñanza cooperativa reflejan aumentos de la motivación intrínseca del estudiantado (Bosch *et al.*, 2019), que es la mejor para que las personas participantes continúen con la actividad, a la par que promueve el aprendizaje en los diferentes ámbitos: cognitivo, motriz, afectivo y social (Casey y Goodyear, 2015). Todo esto se ha visto reflejado en los resultados obtenidos en la presente investigación. Como señalan Aramendi *et al.* (2019, p. 771): «presentarse a unas oposiciones requiere, además de asumir una considerable carga de trabajo, la concreción de una estrategia de actuación». Ambas cosas se ven reflejadas en la presente investigación, pero unidas a elementos positivos como la mejora de los cinco elementos críticos del Aprendizaje Cooperativo o la percepción de aprendizaje y motivación.

Limitaciones

El presente trabajo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el reducido tamaño de la muestra. Son necesarias nuevas investigaciones con un mayor número de participantes para recabar más datos. En segundo lugar, la duración del programa de intervención: seis semanas (seis sesiones; una sesión/semana). Es necesario investigar el efecto de un mayor número de sesiones para ver si los efectos también suceden en programas más largos, e incluso si se mantienen tras el cese de la intervención.

Conclusiones

El presente trabajo abre una nueva línea de investigación: el del estudio de la metodología para la preparación de oposiciones al cuerpo de maestros y maestras en Educación Infantil. No cabe duda de que la formación inicial de los futuros docentes o del desarrollo profesional de los ya ejercientes es muy importante y por eso la investigación en este campo es muy abundante, pero ¿qué hay del acceso a la función pública docente? Todos los estudios previos señalan la dificultad de esta empresa por diversas razones, por lo que se hace imprescindible indagar en planteamientos metodológicos novedosos en este contexto que puedan tener efectos positivos sobre las personas opositoras. En el caso del Aprendizaje Cooperativo, este estudio ha mostrado que puede promover la motivación, el aprendizaje, la ayuda mutua, las relaciones sociales y la transferencia de lo aprendido a otros contextos, elementos que pueden ayudar a superar las dificultades señaladas en el proceso de preparación de oposiciones. Por lo tanto, parece interesante usar este planteamiento metodológico para la preparación de oposiciones a los cuerpos docentes.

Contribución individual de cada autor/a

Conceptualización: Unai Torre y Javier Fernández-Río; Metodología: Unai Torre y Javier Fernández-Río; Curación de datos: Unai Torre y Javier Fernández-Río; Análisis: Unai Torre y Javier Fernández-Río; Redacción: Unai Torre y Javier Fernández-Río; Revisión: Unai Torre y Javier Fernández-Río.

Referencias

- Aguilar, J. M., Álvarez, J., y Lorenzo, J. J. (2016). Estudio sobre las pruebas de la oposición de acceso a la función pública docente. Variables influyentes en cada fase de oposición. *Educación XX1*, 19(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14477>
- Aramendi, P., Lukas Mújika, J. F., y Lizasoain Hernández, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 763-780. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58891>
- Bagüés, M. F. (2005). ¿Qué determina el éxito en unas oposiciones? En *XII Encuentro de Economía Pública. Evaluación de las Políticas Públicas*
- Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R., y Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*, 29(4), 552-557. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.383>
- Bolsas, M. P. (2020). *Estudio cualitativo sobre el estrés académico en los opositores al cuerpo de maestros* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Zaragoza.
- Bosch, C., Mentz, E., y Reitsma, G. M. (2019). Integrating cooperative learning into the combined blended learning design model: Implications for students' intrinsic motivation. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 11(1), 58-73. <http://dx.doi.org/10.4018/IJMBL.2019010105>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2011). *Research methods in Education*. Routledge.
- De la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G., y Fadda, S. (2017). Competencia para Estudiar y Aprender en Contextos Estresantes: Fundamentos de la Utilidad e-Afrontamiento del Estrés Académico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(34), 717-746. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034>
- Di Giusto, C., Martín, M. E., Arnaiz, A y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104. <https://doi.org/10.35362/rie660380>
- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., y Stenberg, G. (2021). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian journal of psychology*, 62(3), 355-364. <https://doi.org/10.1111/sjop.12708>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (coord.) *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). La Peonza.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., y 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., Rivera-Pérez, S., e Iglesias, D. (2022). Intervenciones de aprendizaje cooperativo y resultados asociados en futuros docentes: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psi-coe.2022.04.001>
- Frykedal, K. F., Rosander, M., Barimani, M., y Belin, A. (2022). Cooperative learning in parental education groups – child healthcare nurses' views on their work as leaders and on the groups. *Children's Health Care*, 51(1), 20-36. <https://doi.org/10.1080/02739615.2021.1949319>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Goodyear, V. A. (2017). Sustained professional development on cooperative learning: Impact on six teachers' practices and students' learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263381>
- Herrada, R. I., y Baños, R. (2018). Revisión de experiencias de aprendizaje cooperativo en ciencias experimentales. *Campo Abierto*, 37(2), 157-170.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Libarkin, J. C., y Kurdziel, J. (2001). Research Methodologies in Science Education: Assessing Students' Alternative Conceptions. *Journal of Geoscience Education*, 49(4), 378-383. <https://doi.org/10.1080/10899995.2001.12028050>
- Orden de 9 de septiembre de 1993, por la que se establecen los temarios para los procedimientos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/1986, de 3 de mayo, de Educación. (1993). *Boletín Oficial del Estado*, 216, 30356-30357. <https://www.boe.es/boe/dias/1993/09/21/pdfs/A27400-27438.pdf>
- Pardo, C. y González, R. (2019). El impacto de un programa de meditación Mindfulness sobre las estrategias de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Health Research*, 5(1), 51-61. <http://dx.doi.org/10.30552/ejhr.v5i1.137>
- Pérez Juste, R., Egido, I., y Sarramona, J. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).
- Real Academia Española. (2013). *Diccionario de la Lengua Española* (22.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147. <https://www.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Roberts, M. E., Stewart, B. M., Tingley, D., Lucas, C., Leder-Luis, J., Gadarian, S. K., Albertson, B., y Rand, D. G. (2014). Structural topic models for open-ended survey responses. *American Journal of Political Science*, 58(4), 1064-1082. <https://doi.org/10.1111/ajps.12103>
- Ruiz Valle, M. A. (2014). *Evaluación de acceso a la función pública docente en educación infantil y primaria en Andalucía. Una apuesta por la calidad del sistema educativo* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage.
- Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 158-163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>
- Smith, L. M., Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). *Biographical method*. Sage.
- Torre, U., y Fernández-Río, J. (2023). *Innovación en el contexto educativo. Usando el aprendizaje cooperativo para la preparación de oposiciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo