

ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CENTRO EDUCATIVO DE GRAN CANARIA

Paula González Lorenzo

Resumen:

El aprendizaje cooperativo es una metodología que cobra cada vez más importancia en el desarrollo de las clases en los centros de Educación Primaria. En este sentido, se han llevado a cabo diversidad de estudios sobre la cooperación para poder analizar sus fortalezas y debilidades. En la actualidad, es una herramienta que promueve el trabajo en equipo para conseguir el mayor rendimiento posible de todo el alumnado. Por ello, a través de este trabajo se analiza la implantación de este aprendizaje en la dinámica de las clases del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, los resultados en los alumnos y las alumnas y el grado de consecución del aprendizaje cooperativo con el apoyo del profesorado en un centro concertado del norte de Gran Canaria.

Palabras clave:

aprendizaje cooperativo, equipos cooperativos, roles de cooperación, inclusión.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo en las aulas es una metodología que se ha de poner en práctica en todos los centros, pues es un gran medio para lograr la educación inclusiva, de ahí la relevancia de abordar este tema, y es que “las escuelas de hoy ya no están llamadas exclusivamente a enseñar, sino también a aprender de sus propios procesos” (Correa, 2018, p. 203). En el aula, la cooperación consiste en la formación de pequeños grupos para llegar a objetivos comunes por medio de la asignación de roles dentro de cada equipo. Se trata de conseguir el máximo rendimiento posible mediante la interacción de sus integrantes.

Actualmente, algunos colegios han puesto en marcha este tipo de aprendizaje en grupo, en el que las diferencias de sus inte-

grantes son siempre enriquecedoras. Así, se aboga por “la promoción de la cooperación y el trabajo en equipo como principio metodológico fundamental” (Sánchez y Ainscow, 2018, p. 18). Por ello, “son muchos los centros que están haciendo un esfuerzo sostenido no sólo por cambiar su discurso sino también su práctica educativa para que esta sea coherente con el discurso compartido” (Liesa, Castelló y Becerril, 2018, p. 16). No obstante, aún se ha de analizar su implantación real en la dinámica de las clases. Este trabajo tiene por objetivo analizar la implantación del aprendizaje cooperativo en la dinámica de las clases del centro, los resultados en el alumnado y el grado de consecución por parte de los docentes. Concretamente, se tratarán de contrastar los datos de las clases de 4º y 6º

de Primaria de un centro de la zona norte de Gran Canaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos o por cuestión de sexo a partir de una encuesta de elaboración propia que consta de 22 ítems.

Esta investigación se llevará a cabo en un colegio Privado–Concertado, con seis unidades de Educación Infantil (desde 3 hasta 5 años), doce aulas de Educación Primaria (desde 1º hasta 6º), doce de Educación Secundaria (desde 1º ESO a 4º ESO) y un aula de Diversificación, 4º ESO.

MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico abordará una reflexión del aprendizaje cooperativo partiendo de la definición del mismo, de manera que se diferenciará entre colaborar y cooperar. Seguidamente, se especificará cuáles son los elementos básicos del aprendizaje cooperativo y las fases de un trabajo en equipo, cómo formarlo, la implicación en el aula de los roles de esta metodología, técnicas para emplear en la clase y los mitos de la evaluación de la cooperación.

2.1 Definición de aprendizaje cooperativo

La cooperación en el aula está fundamentada en alcanzar objetivos comunes en el alumnado, formando pequeños grupos para no solo mejorar como individuos, sino también como equipo, aportando al compañero el apoyo que requiera.

“Cooperar significa trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. En las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4).

El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica revolucionaria en las aulas, por lo que es primordial recalcar que se trata del “uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 4).

De acuerdo con ello, se ha de tener en cuenta que se da un paso importante entre formar grupos simplemente al azar o constituir equipos de trabajo. Dicho con otras palabras: “del trabajo en equipo para hacer algo entre todos, a un equipo de trabajo para aprender juntos” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 4).

Además, estos, ahora ya equipos, han de estar formados por alumnos que se complementen, con roles bien definidos para que cada uno de ellos se sienta parte importante del suyo. De esta manera, se podrán superar estilos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y obsoletos que centran el método únicamente en los resultados.

“El aprendizaje cooperativo hace referencia a un modo alternativo de organizar los procesos cognitivos que se han de provocar en un proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Es decir, se trata con su implementación de superar determinadas “lagunas” generadas con la aplicación exclusiva de técnicas tradicionales de aprendizaje grupal, interesadas más por resultados que por rendimientos, responsabilidades grupales más que individuales, grupos homogéneos más que heterogéneos, líderes únicos en vez de liderazgos compartidos, etc.” (Fernández y Ruiz, 2007, p. 1).

En referencia a ello, cabe añadir que el aprendizaje cooperativo debe abarcar a toda la diversidad del alumnado puesto que, tal y como se señala (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005), aprender juntos alumnos diferentes es necesario, para todos. Primero, para aquellos alumnos con capacidades di-

ferentes, con “diferencias” más acentuadas. Segundo, para los alumnos que pasen más desapercibidos. Por último, para la sociedad en general, para la comunidad que unos y otros conforman. Si el docente consigue que aprendan juntos, logrará por ende que aprendan que pueden aprender juntos, que pueden estar juntos, vivir juntos y, sobre todo, que pueden convivir, a pesar de sus diferencias, lo que será un gran avance en materia de valores, promoviendo la diversidad, el respeto y la tolerancia. Por ello, se ha de atender a la formación del profesorado en metodologías activas de tipo cooperativo y colaborativo en un marco intercultural:

“La función que desempeñan las metodologías activas en el marco de la formación del profesorado para la interculturalidad es doble. Por un lado, estas metodologías, por su propia definición y fundamentación teórico-práctica, son las que mejor contribuyen al desarrollo de competencias. Por otro lado, por el hecho de que el profesorado formado a partir de estas metodologías, será capaz de emplearlas de manera activa a la hora de definir y poner en marcha su propia actividad docente, desde los principios de la interculturalidad y la inclusión” (Vélez y Olivencia, 2019, p. 43).

En este sentido, “educación inclusiva y, más concretamente, escuelas y aulas inclusivas, por una parte, y aprendizaje cooperativo, por otra, son dos conceptos distintos, pero estrechamente relacionados” (Maset, 2012, p. 90).

Por ello, cabe aclarar que un eficaz aprendizaje cooperativo ha de estar basado en una educación inclusiva y este es un reto que debemos asumir ya que, para que aprendan juntos alumnos diferentes, tenemos que hacer hincapié en la gestión de la heterogeneidad en el aula y, por supuesto, aunque difícil, es posible realizar, como maestro o maestra, una buena labor al respecto. Siguiendo esta idea:

“Es normal que los alumnos sean diferentes; por lo tanto, más que preocuparnos por cómo podemos conseguir grupos homogéneos (por reducir o “anular” las diferencias), es más lógico que nos preocupemos por cómo podemos gestionar la heterogeneidad, cómo podemos enseñarles juntos, a pesar de sus diferencias” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 2).

Es importante añadir que el aprendizaje cooperativo es, junto con la enseñanza personalizada (en la medida de lo posible) y la autonomía de los alumnos, un aspecto básico en la enseñanza inclusiva:

“La enseñanza personalizada (que se ajuste a las características personales de cada estudiante), la autonomía de los estudiantes (que sepan aprender de una forma cuanto más autónoma mejor) y la estructuración cooperativa del aprendizaje (que los alumnos se ayuden mutuamente a aprender) son los tres puntales de un dispositivo pedagógico que permite atender juntos alumnos diferentes” (Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila, 2005, p. 2).

Con esto no debemos olvidar el papel del profesor pues

“educar es un verbo cuya acción implica, indefectiblemente, interacción. Debe haber algún modo de cooperación (aunque a distintos niveles de consideración del interlocutor), entre el que enseña y el que aprende” (Rué, 1998, p. 6).

En el plano educativo, León del Barco y Lata (2005) señalan que el grupo Magisterio/ ANECA clasifica las competencias transversales que se le exigirán al docente del futuro tanto de Educación Infantil como de Primaria en instrumentales, sistémicas y personales. Entre ellas mencionan las habilidades en relaciones interpersonales y el trabajo en equipo de corte interdisciplinar. Asimismo, des-

tacon la proliferación de modos educativos diferentes (tiempo parcial, tiempo completo, etc.), la diversidad y el contexto cambiante, ya que afectan al ritmo con el que un alumno determinado y un grupo se involucran en el proceso educativo. Con lo cual, añaden que repercute tanto en la forma y estructura del programa formativo, como también en el enfoque total de la organización del aprendizaje y que, para atender estas exigencias, se hace necesario un colectivo de maestros con un nuevo perfil profesional.

Por otra parte, en *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, “se estima que el periodo de tiempo que un alumno puede mantener la atención ante una exposición es de 12 a 15 minutos” (Johnson, Johnson y Smith, citado en Bará, Domingo y Valero, 2005, p. 9).

De ahí, la importancia de limitar las clases expositivas y potenciar la práctica cooperativa y es que

“la necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido un hecho relevante en la formación del profesorado universitario y no sólo hace unas décadas sino, también, en la actualidad” (León del Barco y Latas Pérez, 2007, p. 272).

En referencia ello, es importante recalcar que los alumnos necesitan que los docentes pongan a su alcance diversidad de recursos,

“se les debe proporcionar aquellas herramientas necesarias que les permita progresar y profundizar en su formación desde la construcción de un conocimiento adaptado a sus necesidades particulares” (Navarro, I. González, C. López, B, Contreras, 2019, p. 3).

De acuerdo con ello, sería importante hacer una reflexión acerca de la idoneidad de proporcionar al alumnado una gran cantidad de contenido teórico que estudia de memoria para aprobar un examen y luego, posiblemente, olvidarlo. Resulta incoherente pretender que la diversidad del alumnado es

capaz de recordar multitud de fechas y acontecimientos que le son lejanos. Por el contrario, se debería abogar más por la selección de información mediante grupos cooperativos en los que se pueda llegar a conclusiones acerca de lo más relevante de la información contrastada. Grupos en los que sus integrantes puedan aportar a los demás una visión distinta y en los que analicen los hechos entre todos para comprender su significación histórica, social, económica..., superando la aparente pesadez de ciertas áreas (como puede ocurrir con las asignaturas de Literatura o Historia). Pero todo ello debe contar con el apoyo del profesorado, que debe proporcionar actividades prácticas de cooperación con conexión con la actualidad para acercar los contenidos teóricos del pasado o del presente a la lógica cotidiana. Así, el docente se convierte en el responsable de motivar a su alumnado con diversidad de recursos (gráficos, audiovisuales...) para que aprender sea un juego y no una obligación tediosa en el centro educativo.

2.2 Diferencia entre colaborar y cooperar

La escuela debe fomentar el trabajo en equipo y los valores que de ello se adquieren para conseguir un centro dedicado a la formación de ciudadanos comprometidos.

“Una escuela para todos, en la cual todo el mundo se sienta valorado, debe ser, además, una escuela basada en la cooperación, tanto en la cooperación entre los que enseñan en ella –para enseñar mejor y enseñar a cooperar–, como entre los que aprenden en ella para aprender mejor y aprender a cooperar” (Pujolàs, 2009, p. 231).

Ante esto, se ha de esclarecer la diferencia entre colaborar y cooperar:

“Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que

hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos... Trabajar codo con codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa" (Pujolàs, 2009, p. 232).

Por medio de la cooperación, se consigue formar a los niños de Educación Primaria trabajando los valores en todas las áreas, sin relegar esta tarea, por ejemplo en Canarias, a asignaturas como Educación Emocional y para la Creatividad. Además, se debe tener en cuenta que cuando distribuimos a los alumnos en grupos y les damos tareas individuales dentro del mismo sin que haya interacción o ayuda entre ellos, para luego realizar una puesta en común grupal, más que cooperar estarían colaborando.

"Incluso etimológicamente se diferencian los verbos colaborar y coope-

rar. Colaborar proviene del latín «co-laborare», «laborare cum», que significa «trabajar juntamente con». En cambio, cooperar proviene del latín «co-operare», «operare cum», cuya raíz es el sustantivo «opera, -ae», que significa trabajo, pero que también significa ayuda, interés, apoyo. Cooperar, pues, también significa ayudarse, apoyarse mutuamente, interesarse uno por otro" (Pujolàs, 2009, p. 232).

Siguiendo con lo expuesto, es indudable que hoy en día la línea entre colaborar y cooperar se encuentra bastante difusa para algunos docentes. No se trata de un trabajo de cooperación aquel en el que los estudiantes se dividen el trabajo en partes para cada uno trabajar individualmente y luego unirlos para el informe final. Si no existe interacción, ayuda mutua, complementariedad, análisis y discusión grupal, sin duda tampoco hallaremos cooperación.

Figura 1. Comparación entre la cooperación y otras estructuras de aprendizaje.

		Individualista	Competitiva	Cooperativa
Estructura de aprendizaje	Subestructura de la actividad	• Trabajo individual, no competitivo. • Prácticamente no hay trabajo en equipo. • La ayuda mutua es circunstancial.	• Trabajo individual y competitivo. • El trabajo en equipo se rechaza. • La ayuda mutua no tiene sentido.	• Trabajo individual y cooperativo. • El trabajo en equipo es esencial. • La ayuda mutua se fomenta.
	Subestructura de la recompensa	Un estudiante consigue su objetivo independientemente de que los demás consigan su objetivo. (No hay interdependencia de finalidades)	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás no consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades negativa)	Un estudiante consigue su objetivo si, y sólo si, los demás también consiguen su objetivo. (Interdependencia de finalidades positiva)
	Subestructura de la autoridad	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje está en manos del profesorado, el cual no busca la interacción entre los estudiantes.	La gestión del currículum y del proceso de enseñanza/aprendizaje está en manos del profesorado, el cual puede fomentar, o no, la competitividad entre los estudiantes.	El profesorado comparte con los estudiantes la gestión del currículum y del proceso de enseñanza-aprendizaje, y fomenta la interacción entre los estudiantes.

Fuente: Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila (2005).

2.3 Elementos básicos del aprendizaje cooperativo

Los elementos principales que han de estar presentes en todo aprendizaje cooperativo, tomando como referencia a Johnson, Johnson y Holubec (1999), son los siguientes:

- *La interdependencia positiva.* Es el más importante. Se logra cuando los integrantes del grupo se sienten vinculados con los demás de modo que uno solo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Los alumnos tienen que entender que los esfuerzos de cada miembro del grupo no solo benefician al individuo, sino también los otros integrantes. El interés creado en los estudiantes por el logro de los demás da como resultado que compartan recursos, se ayuden entre sí para aprender, se den apoyo mutuo y celebren los éxitos grupales.
- *La interacción promotora,* preferentemente cara a cara. Una vez establecen la interdependencia positiva, necesitan aumentar las oportunidades para poder favorecer el éxito de los demás ayudándolos, apoyándolos, alentándolos y elogiándolos en sus esfuerzos de aprendizaje. La interacción promotora añade la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a los demás compañeros y la relación entre el aprendizaje presente y previo.
- *La responsabilidad individual.* Está dirigida a que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y a que cada alumno sea consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros.
- *Las habilidades interpersonales y de los pequeños grupos.* Son aquellas necesarias para el trabajo en equipo, tales como el liderazgo, la toma de decisiones, la cons-

trucción de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos.

- *El procedimiento grupal.* Se da cuando los integrantes del grupo discuten sobre cómo están alcanzando sus objetivos y si sus relaciones de trabajo son eficaces. Los grupos necesitan analizar qué acciones de sus miembros son útiles y cuáles no, y tomar decisiones sobre las conductas que se deben mantener y las que es conveniente cambiar.

Con todo ello podemos establecer que el aprendizaje cooperativo no se entiende como una distribución aleatoria en grupos de alumnos para que trabajen juntos, sino que requiere de planificación y estudio por parte del docente:

"Evidentemente, el aprendizaje cooperativo no consiste en un mero ordenamiento de asientos. Colocar a los estudiantes en grupos y decirles cómo trabajar juntos no da como resultado la realización de esfuerzos cooperativos. Por el contrario, el hecho de sentarse en grupos puede provocar competencia cuerpo a cuerpo o esfuerzos individualistas por hablar. Estructurar las actividades de modo tal que los alumnos trabajen de manera realmente cooperativa exige una comprensión de los componentes que hacen que esta cooperación funcione. El dominio de los componentes esenciales de la cooperación permite a los docentes: toman las decisiones, los programas y los cursos existentes y estructurarlos cooperativamente; adaptar las actividades de aprendizaje cooperativo a las diferentes necesidades educativas, circunstancias, programas, materiales y estudiantes; diagnosticar los problemas que pueden tener algunos estudiantes al trabajar juntos e intervenir para incrementar la eficacia de los grupos de aprendizaje" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5-6).

A colación, es relevante añadir la importancia de analizar la formación de los grupos de trabajo:

“Lo más lógico es que se compaginen y alternen equipos de base de composición heterogénea, aunque las diferencias de capacidad y rendimiento sean muy importantes, en los que sus miembros cooperen ayudándose y dándose ánimos, realizando cada uno su tarea o la parte de la tarea común que es apropiada al nivel de competencia de cada uno, con equipos esporádicos de composición más homogénea en los que puedan colaborar en la realización de las mismas tareas alumnos y alumnas con una capacidad y rendimiento similares” (Pujolà, 2009, p. 233).

Cabe especificar que sería interesante que los grupos se reformularan al menos 1 o 2 veces por trimestre para que los alumnos aprendan a adaptarse y a trabajar con las similitudes o diferencias de los demás. Además, ello los preparará para adaptarse a su futura incorporación a estudios superiores o al mercado laboral, en el que deben convivir con diferentes personalidades y modos de trabajar.

2.4 Las fases del proceso de un trabajo en equipo

Las fases del proceso de un trabajo en equipo, según Domingo (2008), deberían ser las siguientes:

1. Constituir el equipo. Uno de los criterios que se puede emplear es la disposición de grupos heterogéneos aproximadamente de 3 a 5 personas por grupo.
2. Dar pequeñas sesiones para ir aprendiendo a trabajar en grupo.
3. Presentar el tema de trabajo (escogido, impuesto, etc.) y formular los deberes y compromisos de cada componente del equipo.
4. Repartir los roles y las tareas.
5. Planificar el proceso, teniendo en cuenta los deberes y los plazos.
6. Incentivar reuniones de trabajo en cuanto a su duración, las puestas en común, el respeto y la crítica o valoración de resultados.
7. Establecer reuniones con el maestro o maestra. Se trata de tutorías para evaluar el progreso de los equipos en cuanto al producto que están elaborando y a cómo están desarrollando el trabajo en equipo, la resolución de posibles conflictos, el tiempo, el consenso en las decisiones, la satisfacción de cada componente, el liderazgo del coordinador, etc.
8. Evaluar y poner en común con el resto de la clase. Todo trabajo en equipo se debe evaluar en su conjunto pero también se tiene que evaluar a cada componente del equipo de manera individual en relación con el trabajo conjunto. Dicha evaluación puede consistir en la valoración de los otros equipos en un proceso de coevaluación y además puede convertirse en una exposición oral o escrita en lengua extranjera o en el propio idioma.

En cuanto a esta última fase, se ha de insistir en el refuerzo de la exposición oral, pues los alumnos que desde pequeños se acostumbran a enfrentarse a un público suelen presentar mayor facilidad en exposiciones universitarias o comerciales, entrevistas, etc. En síntesis, la práctica en la expresión oral frente a su equipo cooperativo o frente a toda la clase fomenta su autoconfianza y sus habilidades relacionales, tan importantes en esta sociedad de la información.

2.5 Formación de los equipos

Para la distribución en el aula de los equipos cooperativos podemos atender a Slavin (1999) que da una serie de pautas:

1. Preparar una hoja de resumen por grupo cooperativo (cada cuatro alumnos).
2. Clasificar a los alumnos en una hoja, poniendo los nombres de todos ellos, desde

el nivel más alto hasta el más bajo, según su desempeño previo: calificaciones en las pruebas, tareas y sus propias opiniones.

3. Establecer el número de equipos (cada uno de cuatro integrantes si el total de alumnos es divisible por cuatro o de no ser así, por cinco).
4. Conformar los grupos cooperativos, equilibrando los equipos: cada equipo con alumnos de niveles de desempeño alto, medio y bajo para que el nivel de desempeño promedio de los equipos sea similar.

2.6 Asignación de roles

Los roles del equipo son el elemento vertebrador de la implantación del aprendizaje cooperativo en el aula. Tomando como base las consideraciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), podemos destacar lo siguiente:

Al planificar una clase, el maestro debe pensar qué acciones maximizarían el aprendizaje de los alumnos. Los roles indican lo que se puede esperar de cada integrante del grupo, su deber. Algunas veces, los componentes se niegan a participar en el grupo cooperativo o no saben cómo hacerlo. Para evitarlo, el maestro debe dar a cada miembro un rol concreto dentro del grupo.

La asignación de roles tiene como ventajas:

1. Reducir la probabilidad de actitudes pasivas o dominantes en el equipo.
2. Asegurar que el grupo emplee las técnicas grupales básicas y las prácticas requeridas.
3. Formar una interdependencia entre los integrantes del equipo, asignándoles roles complementarios e interconectados para que trabajen juntos y de forma productiva. Los roles se pueden identificar según su función:

- 1. Roles para la conformación del grupo:** supervisor del tono de voz (controla que los integrantes del grupo hablen en voz

baja), supervisor del ruido (controla que todos se muevan entre los equipos sin causar ruido), supervisor de turnos (controla que los integrantes se turnen para elaborar la tarea).

- 2. Roles para el funcionamiento del grupo** (ayudan al grupo a lograr los objetivos y relaciones de trabajo eficaces):

- a. Encargado de la explicación de procedimientos o ideas (transmite las ideas y opiniones de cada uno).
- b. Encargado del registro del trabajo (anota decisiones y escribe un informe de grupo).
- c. Encargado de la participación (se asegura de que todos participen).
- d. Observador (controla la frecuencia con que los integrantes del equipo adoptan las actitudes deseadas).
- e. Orientador (revisa las instrucciones, marca los límites de tiempo y sugiere procedimientos para llevar a cabo la tarea con la mayor eficacia).
- f. Encargado de dar apoyo (verbal y no verbal a través de la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás del equipo).
- g. Encargado de aclarar o parafrasear (reformula lo que dicen otros integrantes del grupo para clarificar los puntos tratados).

- 3. Roles para formular los conocimientos previos e integrarlos con lo que están aprendiendo:**

- a. Sintetizador (reformula las principales conclusiones del equipo, o lo que se ha leído o analizado, sin referirse a ninguna nota ni al material original).
- b. Corrector (corrige cualquier error en las explicaciones o sintetiza y añade cualquier dato importante que haya sido olvidado).
- c. Encargado de la comprensión (controla que todos los del equipo sepan explicar cómo se llegó a una conclusión).

- d. Investigador o mensajero (recopila el material necesario para el grupo y se comunica con otros equipos y con el maestro).
- e. Analista (relaciona conceptos y estrategias actuales con el material estudiado anteriormente y los marcos cognitivos existentes).
- f. Generador de respuestas u opciones (proporciona al equipo otras respuestas posibles además de las que ya se hayan comentado).

4. Roles para potenciar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento:

- a. Crítico de ideas (cuestiona las ideas con respeto para llegar al mejor razonamiento posible entre todos).
- b. Encargado de hallar fundamentos (pidiendo respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos claros).
- c. Encargado de diferenciar (entre las ideas y los razonamientos con el fin de que todos entiendan la diversidad de puntos de vista).
- d. Encargado de ampliar (las ideas y conclusiones del equipo, añadiendo información).
- e. Inquisidor (responsable de hacer preguntas profundas para analizar o profundizar la comprensión).
- f. Productor de opciones (tras la primera conclusión del grupo, muestra varias respuestas posibles).
- g. Verificador de la realidad (verifica la validez de la tarea atendiendo a las instrucciones, tiempo disponible y la lógica).
- h. Integrador (integra las ideas de todos en una única posición con la que puedan llegar al consenso).

Por otra parte, se encuentran los roles relativos a los recursos, en los que cada integrante proporciona información para incorporarla al producto total; los roles referentes a abordar perspectivas (cada miembro adopta una perspectiva, por ejemplo, económica,

cultural, política...); los roles cognitivos, en los que cada uno introduce un aspecto del proceso de pensamiento crítico al producto final (por ejemplo, el análisis, la aplicación, síntesis, evaluación...).

En resumen, la distribución de roles proporciona seguridad al alumnado. Supone una forma de darle protagonismo a cada alumno, de incentivar que participe en el equipo y que lleve a cabo incluso un rol, que por su personalidad, quizá nunca hubiera desempeñado, le brinda la oportunidad de aprender desde diferentes perspectivas y desarrollando habilidades que tal vez no sabía que tenía. Por ejemplo, una persona tímida probablemente nunca escogería encargarse de la explicación de procedimientos o ideas, es decir, actuar como portavoz, aunque pudiera tener habilidad para la argumentación y fluidez en la exposición.

2.7 Técnicas del aprendizaje cooperativo

Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo para emplear en el aula, tomando en consideración a García (2015), son las siguientes:

- Para la fase inicial, en la que se forman los equipos y los alumnos han de conocerse, la cadena de nombres: el alumno debe decir su nombre pero además recordar el de los compañeros anteriores. Lo ideal es que cada alumno exprese cómo le gusta que lo llamen.
- Para la segunda fase, aquella en la que ya se han formado los grupos cooperativos y una vez que se hayan repartido los contenidos a trabajar, el folio giratorio: los integrantes del equipo, de uno en uno, por orden, irán escribiendo palabras o frases que recuerden de la exposición del profesor acerca de la situación de aprendizaje o el proyecto que van a trabajar. Todos deben aportar algo, incluso cuando no recuerden nada, tendrán que escribirlo para

que ningún alumno quede aislado de la dinámica.

- Para la tercera fase, en la que van a trabajar con la información o el contenido del proyecto, lectura compartida: los integrantes del grupo van leyendo por turnos de manera que el primero lee un párrafo y el siguiente lo explica de forma resumida para que todos lo entiendan, y así sucesivamente hasta finalizar el texto. A continuación, se podría dividir el grupo por pareja de hombros para leer el texto por párrafos, sacando las ideas clave y retroalimentándose, también con la elaboración de un esquema o mapa conceptual.
- Por último, para la cuarta fase, en la que se ha de reflexionar sobre lo aprendido, saco de dudas: cada alumno escribe en un folio alguna duda sobre el tema trabajado, expone esa duda dentro del equipo y, si algún miembro del mismo la resuelve, el estudiante que la tenía debe anotarla en su libreta. En el caso de que ninguno de su equipo sepa resolverla, el profesor o la profesora pondrá el folio en el bote de las dudas. Pasados unos minutos, lo abrirá y planteará las dudas en voz alta a los otros grupos para que solidariamente ayuden a resolverlas. Cuando no quede resuelta alguna cuestión, lo hará el docente. Otra técnica recomendable podría ser la cadena de preguntas: para repasar, preparar un examen o como prueba objetiva. Entre todos los integrantes de cada equipo piensan una pregunta y un portavoz la plantea al grupo que esté a su derecha. Ese equipo pensará la respuesta y su portavoz la responderá en voz alta. El siguiente equipo hace lo mismo con el que está a continuación y así sucesivamente hasta que el último le plantee la pregunta al primero. El tiempo para que cada grupo responda y pregunte al siguiente debe ser de 3 a 5 minutos.

En relación con ello, cabe añadir que en ocasiones, aunque se pretenda poner en práctica la metodología cooperativa, debido

al desconocimiento por parte del profesorado de dichas técnicas, la implantación en el aula no se hace efectiva, tendiendo a confundirse estrategias cooperativas con actividades colaborativas.

2.8 Mitos de la evaluación en equipo

De lo explicado por Johnson, Johnson y Holubec (1999), extraemos los siguientes mitos en la evaluación de los equipos cooperativos:

- Primer mito: cuando el docente evalúa el aprendizaje, tiene que asignar calificaciones a los alumnos. Ante esto se ha de aclarar que diagnosticar en educación significa recoger datos; establecer calificaciones equivale a emitir un juicio sobre el desempeño de los alumnos. Aunque el docente pueda utilizar los datos que recogió para establecer las calificaciones, el propósito del diagnóstico es mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos. El diagnóstico debe ser continuo y los datos obtenidos explicados a los alumnos y alumnas para que puedan emitir sus propios juicios sobre cómo mejorar su desempeño.
- Segundo mito: el profesor debe leer todos los escritos de cada alumno o alumna y expresarle sus comentarios. El docente si siguiera esta errónea pauta no daría abasto porque el maestro solo no puede dar suficiente retroalimentación diaria. Pero si se orienta y se hace practicar a los alumnos, ellos mismos pueden adquirir la capacidad de hacerse mutuamente los comentarios necesarios para mejorar su desempeño. Con lo cual, necesitarán aprender a observar y a recoger datos. El docente, por su parte, continuará supervisando concienzudamente el trabajo en equipo e intervenir (si es necesario) con una retroalimentación inmediata y para evaluar muestras de los trabajos de los alumnos.

- Tercer mito: los alumnos no pueden hacer evaluaciones serias. Los alumnos son capaces de evaluar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo cuando se les enseña a hacerlo. Deben entender por qué se les pide su participación en la evaluación y qué procedimiento tienen que aplicar. Han de adquirir bastante práctica y experiencia en evaluar ejercicios o actividades y analizar su propia competencia para hacerlo.
- Cuarto mito: Hacer que los alumnos participen en la evaluación resta tiempo al aprendizaje y disminuye el rendimiento. Poder controlar la calidad del trabajo de los compañeros permite mejorar la capacidad de realizar marcos conceptuales y ayuda a construir una referencia para evaluar su propio trabajo. Fomenta un nivel más elevado de razonamiento así como el grado de compromiso respecto del aprendizaje de los demás. No es, por tanto, una pérdida de tiempo la participación de los alumnos en la evaluación, es una parte importante de su enseñanza.
- Quinto mito: La evaluación es únicamente responsabilidad del profesor. El docente es un guía de la enseñanza, crea las condiciones que hagan posible un óptimo aprendizaje y que los alumnos participen en la evaluación, optimiza su aprendizaje y dedicación.

3. METODOLOGÍA

Tras esta aproximación teórica acerca del aprendizaje cooperativo, se ha llevado a cabo la investigación acerca de la implantación de este enfoque en las aulas del centro por medio de una metodología cuantitativa. Después de consultar a varios autores, se ha optado por una encuesta de elaboración propia ya que ninguna de las fuentes consultadas contaba con los 22 ítems que se quieren analizar.

3.1 Objetivos

Los objetivos que se pretenden lograr por medio de este trabajo son los siguientes:

Objetivo general

Analizar la implantación del aprendizaje cooperativo en la dinámica de las clases de un centro educativo concertado del norte de Gran Canaria.

Objetivos específicos

- Conocer si los resultados de esta metodología cooperativa en el alumnado son favorables o desfavorables.
- Averiguar el grado de consecución por parte de los docentes al llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro.
- Contrastar los datos de las clases de 4º y 6º de Primaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos.
- Conocer si hay diferencias en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas.

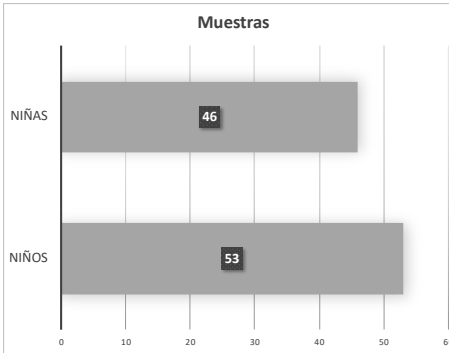
3.2 Procedimiento

Con posterioridad a profundizar en la documentación y recogida de información sobre la metodología cooperativa, el procedimiento que se ha seguido para este trabajo de investigación consta de 4 fases. Primero, se ha escogido la muestra sobre la que se iba a realizar el estudio en el colegio. Seguidamente, se ha elaborado la encuesta, que consta de 22 ítems con 4 respuestas posibles. A continuación, se ha procedido a llevar a cabo la investigación en la realidad escolar, en la que se repartió la encuesta entre un total de 99 estudiantes. Por último, se ha finalizado con el análisis de las respuestas del alumnado para la posterior reflexión en las conclusiones de este trabajo.

3.3 Muestra

La muestra de este estudio, como se ha comentado, es de un total de 99 individuos, entre los cuales encontramos 53 niños y 46 niñas.

Figura 2. Muestra.



Estos datos quedan reflejados en las siguientes tablas:

Tabla 1. Muestra de la investigación

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	53	53,54%
Niñas	46	46,46%
Total	99	100%

Tabla 2. Muestra de los niños y niñas de 4ºA del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

Tabla 3. Muestra de los niños y niñas de 4ºB del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

En ambos 4º se observa el predominio de alumnos, con un 56% de la muestra, frente a las alumnas, que comprenden un 44% de la muestra.

Tabla 4. Muestra de los niños y niñas de 6ºA del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	11	45,83%
Niñas	13	54,17%
Total	24	100 %

En 6ºA, sin embargo, las alumnas constituyen un 54,17% de la muestra frente a los alumnos, a los que les corresponde un 45,83 % de la muestra.

Tabla 5. Muestra de los niños y niñas de 6ºB del centro.

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	56%
Niñas	11	44%
Total	25	100%

En 6ºB, se repite la pauta de los grupos de 4º, ya que se extrae el predominio de alumnos con un 56 % de la muestra frente a las alumnas, que suponen un 44 % de la muestra.

3.4 Instrumento

Los resultados recogidos de la encuesta se han obtenido a partir de 4 respuestas posibles a los 22 ítems (véase en el anexo), entre las que los alumnos marcan con una X la que consideren, de acuerdo a la frecuencia con la que se cumplen esos ítems según su experiencia cooperativa en el aula:

- Nunca: 1
- A veces: 2
- Bastantes veces: 3
- Siempre: 4

4. RESULTADOS

4.1 Resultados para los objetivos 1 y 2

Tabla 6. Media de la respuesta de los alumnos

Ítem	Media				Total
	4ºA	4ºB	6ºA	6ºB	
1	2,72	2,92	3,00	2,56	2,80
2	3,48	3,60	3,46	2,68	3,31
3	2,44	2,68	3,04	2,32	2,62
4	3,20	3,08	3,00	2,72	3,00
5	2,72	3,24	2,75	2,48	2,80
6	3,52	3,56	3,42	2,96	3,37
7	2,68	3,20	3,38	2,92	3,05
8	2,96	3,44	3,67	2,96	3,26
9	1,88	3,12	3,08	2,44	2,63
10	2,96	3,36	3,00	2,64	2,99
11	3,04	2,84	3,00	2,72	2,90
12	2,16	2,48	2,63	2,28	2,39
13	3,20	3,44	3,38	3,00	3,26
14	2,36	3,48	2,88	2,68	2,85
15	3,60	3,60	3,34	3,36	3,48
16	2,48	3,28	3,13	2,72	2,90
17	3,40	3,36	3,42	2,84	3,26
18	3,28	3,44	3,13	2,8	3,16
19	3,52	3,60	3,46	3,16	3,44
20	3,20	3,20	3,20	3,40	3,25
21	3,52	3,44	3,71	3,48	3,54
22	3,28	3,36	3,38	3,40	3,36

En general, la media de las respuestas en las cuatro clases es superior a dos (en un rango de 1 a 4, en el que nunca equivale a 1, a veces a 2, bastantes veces a 3 y siempre a 4), por lo tanto, los resultados del aprendizaje cooperativo en el alumnado son favorables. Asimismo, el grado de consecución por parte de los docentes al llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro es elevado, sin

encontrar distinción por cursos o docentes. De acuerdo con ello, se puede establecer que todo el centro sigue este enfoque y que los profesores de Educación Primaria se encuentran capacitados para su puesta en práctica.

De manera aislada, en 4ºA encontramos una media de 1,88 en el ítem 9, que se refiere a la asignación de roles tomando en cuenta la opinión del alumnado. Sin embargo, esta

cuestión no resulta alarmante dado su carácter subjetivo a la par que su cercanía al rango medio.

En resumen, la media total de la muestra es 3,08, por lo que la implantación de esta metodología cooperativa en el centro es satisfactoria.

4.2 Resultados para el objetivo 3

Tabla 7. Media de las clases de 4º y 6º de Primaria

	Media del aula
4ºA	3
4ºB	3,28
6ºA	3,21
6ºB	2,84

No existe distinción en los logros de los dos ciclos puesto que ambos se aproximan al rango 3. Asimismo, se podría añadir que se trata de un aprendizaje cooperativo muy valorado por el alumnado encuestado, ya que la media de todas las clases es un 3,08. De acuerdo con esto, solo 2 alumnos en 4ºA, un niño y una niña, puntúan por debajo de un 2,5 de 4 el aprendizaje cooperativo en el aula, lo que supone que el 8% de los alumnos de esta clase se aproxima a la puntuación negativa. En 4ºB, un niño puntúa por debajo de un 2,5 el aprendizaje cooperativo, lo que supone el 4% de los alumnos del aula. Este patrón se repite en el otro ciclo y es que, en 6ºA, solo una niña lo puntúa por debajo de un 2,5, lo que supone el 4% de los alumnos.

Por último, en 6ºB se amplía la muestra de alumnos que se acercan a la insatisfacción con dicha metodología, siendo 2 niños y 2 niñas los que puntúan por debajo de un 2,5 la práctica de este método, es decir, el 16% de los alumnos del aula. Ahora bien, este resultado sigue sin poderse considerar alarmante, por el contrario, reafirma la consecución favorable por parte del centro.

4.3 Resultados para el objetivo 4

Tabla 8. Media de los resultados de los alumnos por sexos

Media							
4ºA		4ºB		6ºA		6ºB	
Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas
2,93	3	3,14	3,55	3,27	3,15	2,79	2,82

No hay una diferencia significativa en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas. Por lo general, las alumnas tienen mayor media de aceptación de esta metodología, excepto en 6ºA, que es mayor el rango medio de los alumnos que el de las alumnas. De aquí se puede extraer que el centro sigue la premisa de formar en valores desde una educación inclusiva que promueva la igualdad de género. Además, dada la similitud de los resultados de todos los alumnos, sin distinción por clases, se puede intuir que el colegio promueve la atención a la diversidad puesto que ningún alumno de la muestra obtuvo una media individual inferior al rango 2.

5. CONCLUSIONES Y AUTOEVALUACIÓN

El primer objetivo planteado estaba dirigido a conocer si los resultados en el alumnado de esta metodología cooperativa eran favorables o desfavorables en el centro, con lo que se ha superado con éxito, pues la media de la puntuación supera el 2 en un rango de 1 a 4 en todas las clases, por lo tanto, se ha adquirido la cooperación como principio metodológico fundamental tal y como defendían Sánchez y Ainscow (2018). En relación con ello, los resultados de esta encuesta refuerzan las conclusiones de la evaluación diagnóstica de Vela y Catalán (2014), la cual esclarecía que esta metodología es eficaz para favorecer la Mejora de la Calidad Educativa.

Por otra parte, del estudio se concluye que los alumnos, en términos mayoritarios, están de acuerdo con los compañeros de su grupo, les gusta trabajar en equipo y les resulta agradable, ya que bastantes veces se ayudan entre sí en los trabajos o deberes. De ello se deduce su entendimiento del método porque como señala Pujolàs (2009) cooperar implica apoyarse respectivamente y ayudarse y los resultados muestran esta tendencia en los alumnos del centro. Además, se extrae que el alumnado es capaz de llegar a un consenso cuando todos no piensan lo mismo y que, con frecuencia, muestran buena actitud para hacer las tareas.

Por consiguiente, están conformes con los roles del equipo (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio), por lo que, siguiendo la línea de Johnson, Johnson y Holubec (1999), los docentes han sabido adjudicar un rol concreto a cada alumno, en ocasiones, teniendo en cuenta sus opiniones para darlos. En consecuencia, los compañeros de cada grupo respetan los roles de los demás, aunque en menor medida sus opiniones cuando no están de acuerdo. Esto deriva en que se sientan cómodos trabajando en grupo, puesto que, los resultados confirman las apreciaciones de Johnson, Johnson y Holubec (1999), según las cuales, la asignación de roles reduce las actitudes pasivas o dominantes, asegura que el grupo emplee técnicas grupales y forma una interdependencia entre ellos, para que trabajen juntos de forma productiva. Sin embargo, el análisis de los mismos también deja entrever que se ha de reforzar el respeto al punto de vista del compañero, ya que se logra solo a veces, aunque teniendo en cuenta la participación de todos los miembros como fortaleza, se percibe que, en general, los estudiantes desarrollan su capacidad crítica sobre los hechos gracias a la cooperación, de acuerdo con las investigaciones de Salmerón (2010).

No obstante, resulta interesante mencionar que suelen prestar atención cuando hablan sus compañeros y creen, en general, que a los demás les importa su opinión por

lo que les parece interesante trabajar en un grupo, en el que todos los miembros aportan ideas para hacer las actividades entre todos, por lo tanto, "en las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que resulten beneficiosos para sí mismos y, al mismo tiempo, para todos los otros integrantes del grupo" (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 4). Por último, cabe añadir que entre ellos se crea la interdependencia positiva mencionada por Johnson, Johnson y Holubec (1999), en la que los esfuerzos de cada integrante, benefician a todo el grupo.

El segundo objetivo era averiguar el grado de consecución por parte de los docentes en llevar la teoría de este método a la realidad escolar del centro y en ello parece no haber distinción entre las clases, pues, principalmente los ítems referidos a la labor docente han sido superiores al rango 3 en las 4 aulas. Cabe especificar que los docentes llevan a cabo la metodología cooperativa porque bastantes veces se trabaja por equipos, haciendo las actividades correspondientes entre todos. Además, se ha de aclarar que el tutor o tutora de cada clase resuelve las dudas a los alumnos y tiene en cuenta lo que ya saben para hacer las tareas en grupo. En resumen, el profesorado está capacitado para poner en práctica la cooperación en el aula, con lo que en este colegio se ha logrado suplir la necesidad de formar a los maestros en técnicas de aprendizaje cooperativo, mencionada por León del Barco y Latas Pérez (2007), probablemente por tratarse de un requisito fundamental para impartir clase en el centro. Siguiendo la línea de Rué (1998), este colectivo ha interiorizado que debe haber cooperación entre el que enseña y el que aprende y a su vez, el alumnado considera que cooperar ayuda a aprender.

El tercer objetivo consistía en contrastar los datos de las clases de 4º y 6º de Primaria para valorar si existe distinción en los logros de los dos ciclos. De ello se puede deducir que los logros de los dos ciclos se aproximan al rango 3 por lo que no se podría establecer una diferencia plausible en cuanto al ciclo ni

al desempeño del profesorado tutor de las clases (como se ha aclarado).

Con respecto al cuarto objetivo, conocer si hay diferencias en la práctica del aprendizaje cooperativo entre niños y niñas, se establece que no hay una diferencia significativa entre niños y niñas pues ambos se aproximan al rango 3 en todas las aulas. De acuerdo con esto, no existe un patrón de éxito o fracaso según el sexo en este método. Esto supone un resultado muy positivo para el centro ya que denota una educación general en valores por la que el aprendizaje cooperativo abarca a la diversidad del alumnado como se señalaban Pujolàs, Riera, Pedragosa y Soldevila (2005), al menos en lo que a la igualdad de género se refiere. Sobre ello, se ha de hacer énfasis en que la estructura cooperativa favorece el buen clima en el aula, de manera que, siguiendo la línea de la investigación de Salmerón (2010), los alumnos regulan su propia conducta y la de sus compañeros satisfactoriamente de igual manera en ambos sexos.

5.5 Limitaciones del trabajo y propuestas de mejora

En cuanto a las limitaciones del trabajo, cabe mencionar que no se analiza el punto de vista de los docentes, ya que la encuesta va dirigida únicamente a la valoración que hacen los alumnos de la práctica del aprendizaje cooperativo. Sería interesante investigar también desde el punto de vista del profesorado y de los familiares.

Además, la muestra de la investigación se centra en el primer curso del segundo ciclo y el primero del tercero, por lo que, como propuesta de mejora, se podría analizar el inicio del aprendizaje cooperativo en Educación Primaria, incluyendo como sujetos de estudio a los alumnos del primer ciclo, aunque dada su edad y su desarrollo madurativo sus respuestas puedan ser menos concluyentes, pues estarán en un periodo en el que tenga gran relevancia el trabajo individual para la adquisición de la lectoescritura.

En general, esta investigación ha tenido resultados satisfactorios por lo que, queda demostrado que inclusión y aprendizaje cooperativo están estrechamente vinculados como refería Maset (2012), aunque se debe profundizar más en los factores por mejorar en el aprendizaje cooperativo del centro. Para ello, se podrían analizar las respuestas que menor media hayan obtenido, consultando con la visión de todo el profesorado que imparte clase a las aulas que han sido objeto de estudio, para averiguar las causas de que la respuesta a los ítems se haya alcanzado en menor medida.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es la metodología educativa del presente y del futuro para formar a ciudadanos competentes y formados en valores ya que “los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo” (Pujolàs, 2008, p. 37). En síntesis, el trabajo en equipos cooperativos es un paso más hacia el aprendizaje compartido y solidario porque “saber cooperar implica aprender de los otros y con los otros” (Durán, 2009, p. 183).

7. REFERENCIAS

- Bará, J., Domingo, J. y Valero, M. (abril, 2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Recuperado de https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/08/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Correa, J. B. (2018). El diálogo cultural de la escuela y en la escuela. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 193-206. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v34n2/art12.pdf>
- Domingo, J. (febrero, 2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38812746.pdf>
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 6, 182-196. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=v5lyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA182&dq=cooperar+es&ots=F-vsHnObFe&sig=fL7il8xRLaewnT8WskcoW41pcnY#v=onepage&q=cooperar%20es&f=false>
- Fernández, N. G. y Ruiz, M. R. G. (mayo, 2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283799>
- García, P. A. (2015). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Tesis de pregrado). Cantabria, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Gloria Vitale, trad.). Buenos Aires: Paidós SAI-CF. (Obra original publicada en 1994). Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Nuevos Círculos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://www.te-ras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (octubre, 2005). Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(6) 45-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017186009.pdf>
- León del Barco, B. y Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 269-277. Recuperado de www.redalyc.org/html/175/17512208/
- Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 15-29. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojs-journal/index.php/rexe/article/view/489/405>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41. Recuperado de <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/au17008.pdf>
- Pujolàs, P. (2009, mayo-agosto). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de educación*, 349, 225-239. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf
- Pujolàs, P., Riera, G., Pedragosa, O., y Soldevila, J. (2005). *APRENDER JUNTOS ALUMNOS DIFERENTES (I) El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro. Recuperado de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes\(1\)_Pujolas_25p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Aprenderjuntos_Alumnosdiferentes(1)_Pujolas_25p.pdf)
- Rué, J. (septiembre, 1998). El aula: un espacio para la cooperación. En Mir (Ed.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-24). Barcelona, España: GRAÓ. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=e-SEL9eqnyQC&oi=fnd&pg=PA17&dq=related:Nt_E77OpKr0J:scholar.google.com/&ots=qNRtkLVQag&sig=b2Q250HjuRabyRG14t3r_UyRbpk#v=onepage&q&f=false
- Sánchez, A. M. H. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2, 13-22. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/retoxxi/article/view/2056/3009>

- Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* (Tesis doctoral). Granada, España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/5667/1891732x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://www.ecoasturias.com/images/PDF/slavin-el-aprendizaje-cooperativo.pdf>
- Navarro, I. González, C. López, B, Contreras, A. (julio, 2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar*, 55(2), 1-23. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ignasi_Navarro_Soria/publication/332754537_Aprendizaje_cooperativo_basado_en_proyectos_y_entornos_virtuales_para_la_formacion_de_futuros_maestros/links/5cc83d84a6fdcc1d49b9e196/Aprendizaje-cooperativo-basado-en-proyectos-y-entornos-virtuales-para-la-formacion-de-futuros-maestros.pdf
- Vela, M. J. G. y Catalán, J. P. C. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 109-133. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/3810/4241>
- Vélez, A. P. y Olivencia, J. J. L. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias pedagógicas*, 33, 37-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6828732>

8. ANEXO

Encuesta de aprendizaje cooperativo en el centro

Mi edad: Mi curso: Soy niño Soy niña .

Nombre de mi profesor o profesora:

Responde individualmente (marcando con una X).	Nunca	A veces	Bastantes veces	Siempre
1. ¿Estoy de acuerdo con los compañeros de mi grupo?				
2. ¿Me gusta trabajar en grupo?				
3. ¿Me ayudan los compañeros de mi grupo en los trabajos o deberes?				
4. ¿Ayudo a los compañeros de mi grupo en los trabajos o deberes?				
5. Cuando todos no pensamos lo mismo, ¿somos capaces de ponernos de acuerdo?				
6. ¿Es agradable trabajar con mi grupo?				
7. ¿Mi grupo tiene buena actitud para hacer las tareas?				
8. ¿Estoy conforme con los roles del equipo (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio)?				
9. ¿Se tuvieron en cuenta nuestras opiniones (las de los alumnos) para dar los roles de los equipos?				
10. ¿Los compañeros del grupo respetan los roles de los demás (encargado del material, portavoz, secretario, encargado del silencio)?				
11. ¿Acepto las opiniones de los demás del grupo aunque no esté de acuerdo?				
12. ¿Aceptan mi opinión aunque no estén de acuerdo?				
13. ¿Me siento cómodo o cómoda trabajando en grupo?				
14. ¿Trabajamos mucho en grupos?				
15. ¿Presto atención cuando hablan mis compañeros?				
16. ¿Siento que les importa mi opinión y que me escuchan?				
17. ¿Me resulta interesante trabajar en grupo?				
18. ¿Todos los miembros de mi grupo aportan ideas?				
19. ¿Trabajar en grupo me ayuda a aprender?				
20. Cuando trabajamos en grupo, ¿hacemos la actividad entre todos?				
21. ¿El tutor o tutora nos resuelve las dudas?				
22. ¿El tutor o tutora tiene en cuenta lo que ya sabemos para hacer las actividades en grupo?				