



---

**Universidad de Valladolid**  
**Facultad de Educación y Trabajo Social**  
**Máster de Investigación Aplicada a la Educación**

**Trabajo de Fin de Máster**

***Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación  
Primaria: un Estudio de caso***

**Presentado por:**

**Diego Pelaz Mota**

**Tutores:**

**Inés Ruíz Requies**

**Carlos Velázquez Callado**

**Valladolid, junio de 2018**



**Trabajo de Fin de Máster**

**Diego Pelaz Mota**

**Tutores: Inés Ruíz Requies y Carlos Velázquez Callado**

**Aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Primaria: un  
Estudio de caso**

**Valladolid, junio de 2018**



**Resumen.** La finalidad de este estudio es analizar la implementación del aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Primaria desde una perspectiva cualitativa, conociendo el por qué se lleva a cabo y el cómo. El diseño metodológico elegido es un Estudio de Caso instrumental, y las técnicas empleadas para la recogida de datos son la entrevista semi-estructurada, las observaciones no participantes y el análisis de documentos. Los resultados muestran las motivaciones de la docente, la puesta en práctica de esta metodología poniendo énfasis en la formación y gestión de los grupos, así como sus ventajas e inconvenientes encontradas durante la implementación y las consideraciones para su mejora.

**Palabras clave:** Aprendizaje Cooperativo, Estudio de Caso, Educación Primaria

**Abstract.** The purpose of this study is to analyze the implementation of cooperative learning in a Primary Education classroom from a qualitative perspective, knowing why and how it is carried out. The chosen methodological design is an Instrumental Case Study and the techniques used for data collection are the semi-structured interview, non-participant observations and the analysis of documents. The results show the motivations of the teacher, the implementation of this methodology with emphasis on the formation and management of the groups, as well as its advantages and disadvantages found during the implementation and considerations for its improvement.

**Keywords:** Cooperative Learning, Case Study, Primary Education

## Agradecimientos

Este trabajo es un reflejo del esfuerzo, el afán de superación, el gusto por la investigación y la curiosidad que siempre he intentado que estén presentes en mi vida. Sin embargo, no podría haber sido posible, en primer lugar, sin mi familia y amigos, aquellos que me apoyan en cualquier circunstancia, me guían y me aguantan.

En segundo lugar, quiero destacar la labor de tutorización que han realizado Inés y Carlos, dos personas entregadas y comprometidas con la educación que comparten su conocimiento con los demás, sin tener, en ocasiones, un beneficio de todo el esfuerzo realizado. Me han guiado en este difícil proceso de aprendizaje estando disponibles en cualquier momento para aclararme dudas y encauzarme por el buen camino reiteradas veces.

En tercer lugar, agradecer al centro escolar su disposición. Como antiguo alumno que soy tiene un gran valor sentimental para mí el poder aportar un granito de arena con este estudio. Asimismo, quiero hacer mención especial a aquella docente que ha abierto las puertas de su aula y ha confiado en mí, dejando que realice este trabajo. Una persona apasionada por la docencia que quiere lo mejor para sus estudiantes, haciéndoles ver el valor que tiene el trabajar con otros.

Por último, a mi hermana, sin ella nada de esto podría haber sido posible, me ha animado a seguir estudiando, ha creído en mí y me ha apoyado en todo momento.

## Introducción

El presente TFM pretende analizar la implementación del aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Primaria a través de un diseño de investigación de Estudio de caso, utilizando la observación, la entrevista y el análisis de documentos como técnicas de recogida de datos. El trabajo presentado consta de cuatro capítulos ordenados de la siguiente manera:

En el Capítulo 1, aparece el marco teórico de referencia del presente estudio. Se hará una aproximación conceptual hacia lo que se entiende por aprendizaje cooperativo, analizando cuáles son las diferencias entre trabajo cooperativo, juego cooperativo y aprendizaje cooperativo, y las características propias de la metodología cooperativa, así como su justificación legislativa en relación a la Etapa de Primaria

En el Capítulo 2, expondremos el diseño de investigación que se llevará a cabo en este trabajo. Se describirá el paradigma en el que lo enmarcamos, así como su diseño de investigación, basado en el Estudio de Caso. A continuación, se expondrá cómo ha sido la selección del caso, se describirá el contexto, sus participantes y sus características. Para terminar, compartiremos las técnicas e instrumentos de recogida de datos, las consideraciones éticas y criterios de rigor que erigen este estudio.

En el Capítulo 3, se explicarán las categorías elegidas y el proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

Y en el Capítulo 4, se desarrollará la discusión de los resultados junto con las sugerencias que proponemos para promover el aprendizaje cooperativo en el aula, así como las limitaciones de la investigación y sus posibles líneas futuras.

## Índice de contenido

Justificación .....	1
Objetivos de la investigación .....	2
CAPÍTULO 1. Marco teórico.....	5
1.1 Aproximación conceptual .....	5
1.2 Aprendizaje cooperativo y trabajo grupal .....	9
1.3 Aprendizaje cooperativo y juego cooperativo .....	12
1.4 Características del aprendizaje cooperativo .....	14
1.4.1 Interdependencia positiva.....	14
1.4.2 Interacción promotora .....	16
1.4.3 Responsabilidad individual.....	18
1.4.4 Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo .....	19
1.4.5 Procesamiento grupal .....	22
1.4.6 Otros elementos determinantes del aprendizaje cooperativo.....	24
1.5 Enfoques del aprendizaje cooperativo .....	27
1.5.1 Enfoque estructural.....	27
1.5.2 Enfoque curricular.....	27
1.5.3 Enfoque conceptual.....	28
1.6 Justificación legislativa .....	29
1.6.1 Pilares básicos de la educación española .....	29
1.6.2 Competencias clave establecidas en LOMCE.....	31
1.6.3 Aprendizaje cooperativo dentro del currículo autonómico .....	34
CAPÍTULO 2. Método de investigación .....	37
2.1 Paradigma cualitativo.....	37
2.2 Estudio de caso .....	40
2.3 Selección del caso .....	43
2.4 Contexto.....	43
2.5 Participantes y características.....	44
2.6 Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	46
2.6.1 La observación .....	46
2.6.2 La entrevista.....	47
2.6.3 Análisis de documentos .....	48



2.7 Consideraciones éticas.....	50
2.8 Criterios de rigor .....	52
CAPÍTULO 3. Análisis e interpretación de los resultados .....	55
3.1 Categorías de análisis .....	55
3.2 Análisis e interpretación de los datos.....	57
3.2.1 Formación de los grupos (FG) .....	58
3.2.2 Gestión de grupos (GG).....	69
3.2.3 Materiales utilizados (MU) .....	76
3.2.4 Rol docente (RD).....	80
3.2.5 Motivación docente para implementar el aprendizaje cooperativo (MD) .....	85
3.2.6 Ventajas e inconvenientes del AC.....	88
CAPÍTULO 4. Propuestas de mejora y conclusiones .....	93
4.1 Sugerencias de mejora para promover el aprendizaje cooperativo .....	93
4.2 Conclusiones .....	96
4.3 Límites del estudio y dificultades en el proceso de investigación .....	100
4.4 Futuras líneas de investigación .....	101
Referencias bibliográficas.....	102
Anexos.....	110

## Índice de tablas

Tabla 1. Vinculación entre las preguntas de investigación y los objetivos propuestos....	2
Tabla 2. Diferencias entre el aprendizaje grupal tradicional y el aprendizaje cooperativo .....	11
Tabla 3. Descripción de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo.....	24
Tabla 4. Especificaciones de las observaciones realizadas .....	47
Tabla 5. Códigos y categorías seleccionadas .....	56
Tabla 6. Codificación de los datos.....	58

## Índice de figuras

Figura 1. Aprendizaje activo, trabajo grupal y aprendizaje cooperativo .....	10
Figura 2. Modelo de relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades interpersonales y de trabajo .....	22
Figura 3. Instrumentos utilizados y visión que aporta .....	50
Figura 4. Niveles de voz estipulados en el aula .....	71
Figura 5. Numeración de las mesas de los escolares .....	75
Figura 6. Espacio delimitado como biblioteca de aula .....	75
Figura 7. Carteles relativos a la normativa compartida .....	77
Figura 8. Carteles motivadores .....	77
Figura 9. Documentos motivacionales .....	78

## Índice de Anexos

Anexo 1. Guion de la observación .....	110
Anexo 2. Guion de la entrevista .....	110
Anexo 3. Consentimiento informado .....	110
Anexo 4. Cuestionario de la docente .....	110
Anexo 5. Protocolo de acceso a los centros.....	110
Anexo 6. Plan de equipo.....	110
Anexo 7. Informe del secretario sobre los deberes .....	110
Anexo 8. Documentos de autoevaluación, coevaluación y autorregulación .....	110
Anexo 9. Documento de autoevaluación y coevaluación.....	110
Anexo 10. Hoja de autoevaluación .....	110
Anexo 11. Observación no participante .....	110
Anexo 12. Entrevista semi-estructurada .....	110

## Justificación

La educación actual se encuentra orientada hacia el desarrollo y la consecución de unas competencias, consideradas necesarias, que se utilizarán a lo largo de la vida, dando importancia a las habilidades sociales y cívicas, así como la promoción del aprendizaje autónomo. El aprendizaje cooperativo es, en este sentido, una metodología adecuada donde los escolares adquieren un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo que interactuar y cooperar para alcanzar unos objetivos compartidos. Por tanto, todos y cada uno de los integrantes del grupo deben preocuparse por su propio aprendizaje, pero, también, por el del resto de compañeros (Velázquez, 2013). Asimismo, diferentes investigaciones demuestran su incidencia positiva en diferentes dimensiones de la persona (Marín y Blázquez, 2003; Pujolás, 2009; Slavin, 1999). Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa vigente, hace referencia constante al uso del aprendizaje cooperativo dentro del aula proponiendo contenidos cooperativos que el alumnado debe adquirir en su paso por la Educación Primaria.

Sin embargo, su puesta en práctica es compleja para el docente al tener diferentes elementos que convergen, necesitando un proceso de reflexión constante y un cambio de rol por su parte (Durán y Oller, 2017). Por ello, en ocasiones, los maestros se rinden, dejando de implementar el aprendizaje cooperativo al no obtener los resultados esperados en sus clases (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Por este motivo, proponemos un estudio de caso para conocer la puesta en práctica el aprendizaje cooperativo dentro del aula desde la perspectiva de una docente de Educación Primaria.

## Objetivos de la investigación

Acorde a la motivación anteriormente expuesta, hemos propuesto unos objetivos de investigación que están íntimamente relacionados con las preguntas de investigación necesarias para realizar el Estudio de caso. El objetivo general que proponemos es el siguiente:

1. Analizar la implementación del aprendizaje cooperativo en 6º de Educación Primaria.

Este objetivo general se concreta en cuatro objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias metodológicas y actuaciones empleadas por la docente durante la aplicación del aprendizaje cooperativo en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales.
2. Detectar las ventajas e inconvenientes con las que se encuentra la docente, así como su motivación a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo.
3. Conocer de qué manera se forma y gestiona los grupos a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula.
4. Elaborar sugerencias orientadas a promover el aprendizaje cooperativo en el aula.

La vinculación entre los objetivos y las preguntas de investigación propuestas se muestran en la Tabla 1:

Tabla 1

*Vinculación entre las preguntas de investigación y los objetivos propuestos (elaboración propia).*

<b>Preguntas</b>	<b>Objetivos</b>
¿Cómo se han formado los grupos para poner en práctica esta metodología de enseñanza?	2, 3 y 4
¿Cómo se gestionan los grupos de aprendizaje llevando a cabo el aprendizaje cooperativo?	2, 3 y 4
¿Qué tipos de materiales se utilizan en la aplicación del aprendizaje cooperativo?	1, 2 y 3
¿Qué tipo de rol sustenta la docente dentro del aprendizaje cooperativo y como lo lleva a cabo?	1, 2 y 4
¿Qué motivaciones se pueden tener como docente para implementar el aprendizaje cooperativo dentro del aula y qué ventajas o inconvenientes surgen tras su puesta en práctica?	2

Como puede observarse, la mayor parte de preguntas están interrelacionadas con varios objetivos específicos. Esto es debido a que a través de ellas podemos extraer información para completar o corroborar los objetivos propuestos.





# CAPÍTULO 1

## Marco teórico

En el presente capítulo se expondrán los diversos aspectos teóricos que se deben conocer para nuestro estudio. En primer lugar, realizaremos una aproximación conceptual sobre el aprendizaje cooperativo proponiendo nuestra propia definición. En segundo lugar, diferenciaremos el aprendizaje cooperativo del juego cooperativo y del trabajo grupal. En tercer lugar, mostraremos qué características propias tiene esta metodología. En cuarto lugar, indicaremos los diferentes enfoques existentes del aprendizaje cooperativo. Y para terminar, contemplaremos la situación actual de la legislación educativa en torno al aprendizaje cooperativo.

### 1.1 Aproximación conceptual

En la actualidad, las metodologías activas están cobrando fuerza en el panorama educativo español. El Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, subraya que "las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros"(p. 34214). En otras palabras, el aprendizaje cooperativo debe ser un pilar básico en el que el docente tiene que apoyarse al estructurar sus clases. Por ello, en este epígrafe aportaremos diferentes aproximaciones hacia lo que se entiende por aprendizaje cooperativo.

Después de realizar una exhaustiva búsqueda de información en diversas bases de datos, hemos podido observar que la mayoría de los artículos encontrados citan como referentes internacionales a los hermanos Johnson (1999a), Kagan (2002), Sharan (2010) y Slavin (1999). Asimismo, los autores con mayor difusión a nivel nacional son Durán (2017), Fernández-Río (2017), Pujolás (2009) y Velázquez (2013). Dichos autores adquieren relevancia para este TFM al sentar las bases del aprendizaje cooperativo actual. Conocer sus diferentes perspectivas nos ayudará a analizar la implementación

del aprendizaje cooperativo que está llevando a cabo la docente participante de este trabajo.

Una de las definiciones más aceptadas del aprendizaje cooperativo es la propuesta por Johnson, Johnson y Holubec (1999a) quienes definen dicha metodología como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.5). A su vez, Slavin (1999) propone que el aprendizaje cooperativo se basa en un conjunto de métodos donde, a través de pequeños grupos, el alumnado se ayuda mutuamente con el objetivo de aprender por sí mismos.

Para Lago, Pujolás y Naranjo (2011) el aprendizaje cooperativo se organiza preferentemente en grupos reducidos, heterogéneos en rendimiento, con el objetivo final de que todos y cada uno de los integrantes del grupo aprendan contenidos académicos. Además, basándose en el enfoque estructural de Kagan (2000), añaden dos aspectos relevantes en su definición como son: (1) la participación equitativa del alumnado y (2) potenciar la interacción simultánea; teniendo como objetivo que los escolares tengan las mismas oportunidades para participar en la acción grupal. Otros autores como Iglesias et al. (2017) introducen la participación equitativa como característica esencial del aprendizaje cooperativo aunque no lo reflejan al conceptualizar dicho término.

Para Fernández-Río (2014) el aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico donde los estudiantes aprenden entre sí gracias a una estructura de enseñanza-aprendizaje que mejora la comunicación e interdependencia positiva del alumnado. Además, tanto los escolares como el docente son co-aprendices. Casey (2012) menciona al respecto que el docente puede aprender a través de su propia práctica y, así, mejorar progresivamente, a corto plazo, ya sea en la misma sesión o actividad, a medio plazo, al programar nuevas unidades didácticas, y a largo plazo, al asumir esos aprendizajes como parte de él (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2016). Esto es debido al cambio de rol que sufre el maestro que transita de un modelo meramente transmisivo hacia un modelo transformativo donde el docente es guía en el aprendizaje del alumnado otorgando mayor libertad al docente, pudiendo centrarse en observar y analizar qué está sucediendo en el aula (Durán y Oller, 2017). Asimismo, conlleva una serie de

intervenciones propias de esta metodología para que: el alumnado complete su tarea de manera satisfactoria, para promover las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y, por último, para motivar al grupo evitando el desánimo ante las dificultades que puedan encontrarse (Velázquez, 2013).

Gallach y Catalán (2014) conciben el aprendizaje cooperativo como un “conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, creados para aplicar en contextos escolares muy distintos y en situaciones didácticas diferentes pero a la vez capaz de responder a las necesidades concretas de cada situación escolar” (p.118). Estos autores introducen un concepto amplio como es la versatilidad en su implementación al existir “una gran diversidad de estrategias didácticas a la hora de ponerlo en práctica” (Velázquez, 2013, p. 45).

Según Gil, Baños, Alías y Gil (2007) el aprendizaje cooperativo es una metodología en la que los educandos trabajan de manera grupal, la construcción del conocimiento es colectiva y, a su vez, fomenta el desarrollo de habilidades sociales mixtas. Asimismo, cada escolar adquiere una responsabilidad individual con su propio aprendizaje y el de los demás. Es importante señalar que dicha responsabilidad individual es una de las características esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999a), como posteriormente veremos, ya que a través de ella podremos combatir algunas de las conductas negativas que pueden manifestarse durante el trabajo grupal (Velázquez, 2013).

Por otro lado, Gil et al. (2007) destacan como rasgo definitorio del aprendizaje cooperativo el desarrollo de habilidades sociales. La Prova (2017) se aproxima hacia este pensamiento señalando que el aprendizaje cooperativo tiene como objetivo principal, aparte de reforzar la adquisición de contenidos en los escolares, la mejora en las relaciones sociales. Sharan (2010) profundiza más en esta idea indicando que se crea un vínculo entre los estudiantes y el docente que ayuda al buen clima grupal facilitando, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje al aumentar su participación y contribución en las actividades propuestas. Otros autores no introducen esta particularidad en sus definiciones, pero sí remarcan la importancia que tiene la interacción entre los iguales para el desarrollo intrapersonal al interiorizar normas y pautas de comportamiento por

parte del niño que de otra forma no podría adquirir. Estas habilidades inter e intrapersonales son necesarias para el día a día y pueden enseñarse (Gavilán y Alario, 2010; Iglesias et al., 2017).

Después de examinar las aproximaciones conceptuales que nos ofrecen estos autores, podemos atisbar dos vertientes que existen a la hora de establecer grupos dentro del aula. Existe una discusión en torno a la eficiencia del agrupamiento heterogéneo u homogéneo. Velázquez (2013) se acerca a la idea de Pujolás (2009) señalando que no hay una opción correcta en dicha elección puesto que “la productividad de un grupo está determinada por la capacidad de sus miembros para trabajar en equipo” (Johnson et al, 1999a, p. 17), es por ello que adquieren gran importancia las observaciones del docente en el transcurso de las sesiones para verificar si existe o no una cohesión grupal. Por el contrario, Johnson et al. (1999a) recomiendan optar por grupos de tipo heterogéneo. Marín y Blázquez (2003) coinciden con dicha concepción argumentando que los agrupamientos heterogéneos representan la diversidad del aula en diferentes aspectos como capacidades del alumnado, sexo o etnia, enriqueciendo, así, la práctica educativa.

Hasta el momento, las definiciones planteadas comparten un aspecto común: la interrelación que se crea entre el alumno y sus compañeros en base al aprendizaje. En ocasiones, los escolares que por una razón u otra tengan dificultades para adquirir conocimientos de diversa índole se ven beneficiados por este tipo de metodología frente a estructuras individualistas o competitivas ya que tienen el apoyo tanto del docente, al tener la facilidad de atender a los diferentes grupos y alumnos, como de sus compañeros (Lago, Pujolás, Riera y Vilarrasa, 2016).

A partir de lo señalado, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo tiene varias características comunes que comparten la mayor parte de las definiciones planteadas: (1) la formación de grupos reducidos ya sean heterogéneos u homogéneos, (2) la co-construcción del conocimiento de forma grupal, (3) la doble responsabilidad individual hacia su propio aprendizaje y hacia el de los demás compañeros y, por último, (4) el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

Por lo tanto, para nosotros y así se tratará en este TFM, el aprendizaje cooperativo es una metodología que se basa en el trabajo de los estudiantes en grupos reducidos,

preferentemente heterogéneos, en los que los integrantes del grupo interactúan entre sí generando y compartiendo conocimiento a la par que desarrollan habilidades sociales. De este modo se fomenta la responsabilidad individual con su propio aprendizaje y con el de los demás miembros de su grupo.

Desde esta definición, podemos comenzar a delimitar el aprendizaje cooperativo, evitando confundirlo con otros términos como el trabajo grupal o el juego cooperativo con los que, en ocasiones, se identifica (Velázquez, 2015a; Velázquez, Fraile y López, 2014).

## **1.2 Aprendizaje cooperativo y trabajo grupal**

Como hemos podido observar, el aprendizaje cooperativo es una metodología en la que, esencialmente, el alumnado trabaja en grupos pequeños para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás compañeros (Johnson et al., 1999a), pero ¿qué diferencias existen, fundamentalmente, entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupo?

De acuerdo con Velázquez (2013), tanto el trabajo grupal como el aprendizaje cooperativo forman parte de las metodologías activas donde el alumnado participa en su propia construcción del conocimiento (Delgado, Hortigüela, Ausín y Abella, 2017). Asimismo, añade que cualquier tipo de método que se utilice donde exista una interacción entre los iguales requiere de un trabajo grupal. Es por ello, que partiendo de estas dos premisas, podemos inferir que el aprendizaje cooperativo es una metodología más específica que el trabajo grupal, se situaría dentro de él. Por lo tanto, todo aprendizaje cooperativo es trabajo grupal, pero no todo el trabajo grupal es aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008; Iglesias et al., 2017), como se muestra en la siguiente figura 1.

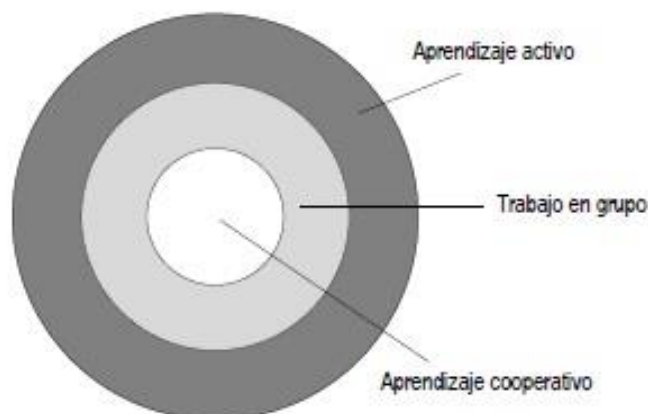


Figura 1. Aprendizaje activo, trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2013, p. 44).

El trabajo en grupo se puede entender como la formación de un agrupamiento de estudiantes con un objetivo en común, donde ninguno de los participantes asume responsabilidad respecto al trabajo realizado por sus compañeros (Domingo, 2008; Gavilán y Alario, 2010), además, el docente no estructura las actividades con la finalidad de fomentar una interacción entre los componentes (Iglesias et al., 2017).

Diversos autores han diferenciado el trabajo en grupo respecto al aprendizaje cooperativo. Velázquez (2015b) señala como clave la corresponsabilidad o responsabilidad compartida entre los escolares. Se necesita la participación de todos para la consecución del objetivo (Marín y Blázquez, 2003), asumiendo una doble responsabilidad con su propio aprendizaje y con el de los demás (Gavilán y Alario, 2010; Velázquez, 2013). Por lo tanto, el liderazgo es compartido entre todos los integrantes del grupo y así se fomenta una participación equitativa (Gavaldá, Pons-Altés y Grau, 2017; Llopis, 2011; Lago et al., 2011), mejorando la comunicación intragrupal fluida (Amores, 2016). En contraposición a esta idea se encuentran Domingo (2008) y Gavilán y Alario (2010) quienes establecen como condición indispensable la existencia de un líder que asuma responsabilidades en torno a la gestión de las decisiones, además de orientar al grupo hacia un objetivo común, equilibrando el aporte de ideas entre los componentes del equipo. En nuestro caso, nos posicionamos en torno al liderazgo compartido. Si la responsabilidad recae en una sola persona puede propiciar la dispersión de aquella en los demás integrantes, fomentando un sentimiento de desinterés, desmotivación y abandono de la tarea (Fernández-Río, 2014; Slavin, 1999; Velázquez, 2013).

A modo resumen, Iglesias et al. (2017) realizaron una distinción entre los rasgos que diferencian el trabajo grupal del aprendizaje cooperativo (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Diferencias entre el aprendizaje grupal tradicional y el aprendizaje en grupos cooperativos (Iglesias et al., 2017, p. 33).*

<b>Aprendizaje grupal tradicional</b>	<b>Aprendizaje cooperativo</b>
Interés por el resultado del trabajo. No hay interdependencia positiva de finalidades.	Interdependencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todas y todos los miembros del grupo.
Responsabilidad solo grupal.	Responsabilidad individual y corresponsabilidad en la tarea asumida.
Grupos más homogéneos.	Grupos heterogéneos.
Una sola persona ejerce funciones de liderazgo.	Liderazgo compartido.
Elección libre para ayudar o no a los compañeros y compañeras del grupo.	Responsabilidad de ayudar al grupo.
Se evalúa solo el producto final.	Se evalúa el proceso y el producto.
La meta consiste en completar la tarea asignada.	La meta es conseguir que cada cual aprenda el máximo posible.
Las habilidades interpersonales y grupales se dan por supuestas.	Se enseñan las habilidades sociales que se necesitan para cooperar.
Las personas del grupo son libres de ayudar o no a sus compañeros y compañeras.	La responsabilidad por el aprendizaje de cada integrante del grupo es compartida.
No existe estructura interna en el grupo.	Existe estructura interna para la realización de la tarea.
Se evalúa colectivamente, como grupo.	Se evalúa como grupo, pero hay responsabilidad individual.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo no es solamente un agrupamiento de estudiantes que trabajan para conseguir un objetivo común, como en el caso del trabajo grupal. Va más allá, fomentando la comunicación intragrupal, la interdependencia positiva y la responsabilidad individual hacia su propio aprendizaje y hacia el de sus compañeros. Asimismo, el docente debe ser consciente de que estos aspectos no surgen

espontáneamente tras agrupar al alumnado, sino que se requiere de una planificación previa.

A continuación, diferenciaremos el aprendizaje cooperativo del juego cooperativo que, aunque comparten diversas características esenciales (Velázquez, 2015a), no pueden equipararse ni utilizarse como sinónimos.

### **1.3 Aprendizaje cooperativo y juego cooperativo**

En el presente epígrafe presentaremos las principales diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el juego cooperativo. El juego cooperativo se encuentra dentro del amplio abanico de posibilidades que puede elegir un docente para llevar a cabo su propuesta curricular. Diferentes características positivas lo hacen atractivo para su implementación al tener un carácter lúdico, participativo y fomentar capacidades estratégicas de colaboración grupal (Omeñaca, 2008).

Para Garaigordobil (2003) el juego cooperativo se caracteriza por la presencia de conductas de ayuda entre los participantes para contribuir a un fin común, por lo tanto, no existe acciones de oposición entre los escolares (Velázquez, 2013), sino que se trata de vencer a elementos no humanos (Omeñaca, 2008). Por ello, implica la participación de todos, aportando capacidades en provecho de los demás y en el suyo propio (Omeñaca y Ruiz, 2001), es decir, emergen conductas prosociales deseables como la aceptación, la ayuda entre iguales y la cooperación para alcanzar un propósito común (Garaigordobil, 2003). De todo ello se deriva que el juego cooperativo promueve una serie de libertades que recoge Orlick (2002):

- Libres de la competición. Como hemos mencionado en la aproximación conceptual, los participantes deben cumplir un objetivo, un fin común que les une y encamina hacia la ayuda mutua, eliminándose así la competición.
- Libres para crear. No se busca una solución rápida al problema planteado, sino abrir las puertas hacia la exploración tanto corporal como cognitiva, fomentando la creatividad en las respuestas del grupo.



- Libres de exclusión. Todas las personas pueden aportar capacidades ya sean físicas o intelectuales para llegar al objetivo planteado. Es decir, la eliminación no forma parte del juego cooperativo.
- Libres para elegir. Son muchas posibilidades que existen para cumplir los propósitos. El alumnado toma su propia elección, es responsable de ella, fomentando su autonomía personal.
- Libres de agresión. El juego cooperativo necesita de la ayuda de todos los miembros, por lo que las conductas agresivas disminuyen al no surgir situaciones o sentimientos negativos hacia los otros. Existe un clima de igualdad entre los participantes.

Todas estas características están íntimamente relacionadas con el concepto de juego cooperativo. Características que a su vez pueden llevar a confusión respecto al aprendizaje cooperativo.

En este sentido, Velázquez (2013) señala varias diferencias entre estos dos conceptos. El aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza, por lo tanto, su uso es dilatado en el tiempo en comparación con el juego cooperativo que es una actividad puntual. Además, a través del aprendizaje cooperativo se busca transmitir una serie de contenidos que el alumnado debe aprender, por el contrario, el juego cooperativo es una actividad de carácter lúdico fundamentalmente, aunque puede dotarse de contenido didáctico. Otro aspecto diferenciador son las características inherentes del aprendizaje cooperativo como son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el procesamiento grupal y las habilidades interpersonales (Jonhson et al., 1999a) que en el caso del juego cooperativo pueden manifestarse en su totalidad o no. La evaluación de los conocimientos del alumnado por parte del docente y la autoevaluación por parte de los escolares es estrictamente necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante aprendizaje cooperativo, en cambio, en el juego cooperativo es aconsejable y, por tanto, no siempre se realiza (Velázquez, 2015a). Por último, en el aprendizaje cooperativo existen técnicas basadas en la competición intergrupal, mientras que dentro del juego cooperativo, como recoge Orlick (2002), no tiene cabida el concepto de competición.

En conclusión, el juego cooperativo, aparte de tener un carácter lúdico para los escolares, puede ser un medio para comenzar a implementar el aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2015a) ya que asienta una serie de principios cooperativos en el grupo aula que, después, podrán desarrollarse.

Una vez hecha la aclaración terminológica, pasaremos a señalar las características de aprendizaje cooperativo por ser el centro de interés de este trabajo.

#### **1.4 Características del aprendizaje cooperativo**

Como hemos señalado anteriormente, no todo trabajo grupal es aprendizaje cooperativo (Domingo, 2008; Iglesias et al., 2017), necesita de la presencia de unos elementos básicos para asegurar la buena cooperación entre los integrantes del equipo. Las características comúnmente aceptadas por la mayoría de los autores son las propuestas por Johnson, Johnson y Holubec (1999b): la interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y el procesamiento grupal. Otros autores, además de estos, consideran esenciales otros elementos para poder hablar de aprendizaje cooperativo.

En nuestro estudio utilizaremos, fundamentalmente, las características señaladas por Johnson et al. (1999b) motivados, como hemos señalado anteriormente, por el reconocimiento que tiene por la mayoría de autores que investigan acerca del aprendizaje cooperativo.

##### **1.4.1 Interdependencia positiva**

Para Iglesias et al. (2017) la interdependencia positiva “significa que el aprendizaje no es posible sin la contribución de las personas que integran el grupo” (p. 50). Es una definición sencilla, pero nos otorga una primera aproximación clara hacia qué se entiende por dicho término.

La interdependencia positiva fomenta escenarios en los que el alumnado es consciente de que el aporte que está realizando favorece a su equipo, y viceversa, la labor que realizan sus compañeros le beneficia a él (Johnson y Johnson, 2017). Por lo tanto, cambia la concepción individualista que tiene el alumnado de la tarea propuesta hacia

un pensamiento cooperativo donde compartir y ayudar es necesario para conseguir los objetivos propuestos.

Dicho elemento es primordial para sustentar las bases del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999b) llegando al punto de ser un factor que marca la calidad de un equipo cooperativo, tal y como proponen Pujolás y Lago (2011), pudiendo originar la mejora o disminución de la eficacia en el grupo de trabajo.

Johnson et al. (1999b) diferencian varios tipos de interdependencia positiva ayudando, así, al docente a estructurar sus clases. Las más importantes son las siguientes:

- Respecto de las metas u objetivos. El docente debe establecer objetivos en los que se hace imprescindible la participación de todos y cada uno de los participantes para conseguirlos.
- Recompensa/festejo de la interdependencia positiva. Se valora el esfuerzo del colectivo al conseguir el objetivo marcado a través de premios ya sean tangibles (diplomas) o intangibles (mayor tiempo de recreo). Debemos hacer distinción entre diferentes recompensas (Marín y Blázquez, 2003):
  - El reconocimiento individual que no repercute en el grupal no genera interdependencia positiva.
  - El reconocimiento individual que repercute a nivel grupal produce interdependencia positiva, siempre y cuando la puntuación se base en la producción grupal y no en la suma de las puntuaciones individuales.
  - La recompensa grupal basándose en la producción grupal origina la interdependencia positiva.
- Interdependencia positiva de recursos. Se facilita a cada grupo el material necesario, pero dividido en partes; favoreciendo que cada escolar comparta sus recursos con su equipo.
- Interdependencia de roles: los roles deben estar estructurados o pensados de manera que favorezcan la relación y necesidad mutua entre ellos.

- Interdependencia respecto de la identidad. Se facilita la pertenencia a un grupo a través de la creación de un nombre, lema o logo grupal que represente al equipo.
- Interdependencia positiva frente al rival de fuera. La competición intergrupal afianza la unión intragrupal ya que buscan mejorar los resultados de los equipos contrarios.

Para promover de manera correcta la interdependencia positiva son necesarios, al menos, tres pasos (Velázquez, 2013). En primer lugar, la tarea propuesta debe ser clara y entendida por todos los integrantes del grupo. En segundo lugar, se debe organizar la interdependencia positiva de objetivos o metas como base del aprendizaje cooperativo y, por último, utilizar otras formas de interdependencia positiva de manera simultánea. Esta idea es compartida por Iglesias et al. (2017) señalando que a mayores tipos de interdependencia positiva utilizadas simultáneamente, mejores resultados se obtendrán.

En resumen, la interdependencia positiva es un elemento clave para el aprendizaje cooperativo, por ello, el docente debe planificar y diseñar actividades donde se incluya y se ponga en práctica uno o varios tipos de interdependencia positiva con el objetivo de mejorar la eficacia del equipo.

#### **1.4.2 Interacción promotora**

Como hemos visto hasta ahora, el aprendizaje cooperativo necesita de comunicación constante entre el alumnado. La interacción promotora existe cuando los miembros del equipo están cara a cara, apoyándose y ayudándose para alcanzar los objetivos propuestos (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016).

Así, se facilita el aprendizaje con otros al permitir que los escolares debatan y lleguen a acuerdos sobre términos o contenidos planteados en la tarea, teniendo la posibilidad de conectar aprendizajes pasados con situaciones del presente, adquiriendo un compromiso mutuo entre los miembros del equipo (Johnson y Johnson, 2017). Por lo que “los grupos de trabajo son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal” (Johnson et al., 1999a, p. 9), aunque todos estos aspectos no se pueden

dar si los integrantes del grupo no tienen habilidades interpersonales básicas (Velázquez, 2013). Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011) comparten esta idea señalando que es labor del docente enseñar dichas habilidades para fomentar el desarrollo de destrezas cooperativas, no solo para que el grupo obtenga una mayor eficacia, sino para que exista un ambiente óptimo de trabajo.

La interacción promotora, en la práctica, necesita de una serie de acciones específicas para desarrollarla (Gavilán y Alario, 2010; Moruno et al., 2011):

- Fomentar una educación cooperativa entre el alumnado para que conozcan los aspectos positivos que pueden conseguir trabajando unidos.
- El docente debe otorgar un tiempo suficiente para que el equipo se conozca, para ello es preferible que el grupo trabaje junto un largo periodo de tiempo.
- Animar a los escolares a aportar, apoyar y ayudar a sus iguales.
- Señalar que, solamente, a través de la participación de todos podrán lograr los objetivos propuestos.
- Valorar las conductas positivas, como la ayuda, que surgen en el equipo.
- Establecer diferentes tipos de interdependencia positiva dentro del grupo.
- Promover normas en el aula que defiendan la igualdad, el respeto, la ayuda y el apoyo.

Por otro lado, el docente debe reflexionar sobre el número de estudiantes que componen los grupos ya que, en formaciones con un número elevado de escolares, puede peligrar la igualdad de oportunidades al intervenir, el planteamiento de dudas o cuestiones y la obtención y aportación ayudas, entre otros aspectos. Hay que asegurar un tiempo suficiente de protagonismo en el educando para nutrir su motivación y mejorar comunicación intragrupal (Iglesias et al., 2017).

En conclusión, la interacción promotora no surge de manera inmediata. Los planteamientos que se utilicen deben permitir la construcción de vínculos entre los escolares para que exista. A su vez, necesita de estrategias o acciones específicas que apoyen la unidad grupal y las conductas positivas. La interacción promotora sienta sus bases en las habilidades interpersonales básicas de cada estudiante, el docente debe ser consciente de este hecho, fomentando situaciones donde las interacciones sean

imprescindibles, animando a su alumnado a participar y defendiendo la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo.

### **1.4.3 Responsabilidad individual**

Como hemos podido observar anteriormente, la responsabilidad individual es un aspecto ineludible del aprendizaje cooperativo. El alumnado asume una doble responsabilidad (Gavilán y Alario, 2010), por un lado, cada estudiante debe encargarse del trabajo que le ha sido encomendado, realizándolo de la mejor manera posible. Por otro lado, asegurarse de que todos y cada uno de los integrantes del grupo aprendan los contenidos relacionados con su parte del trabajo mediante labores de tutorización, ayuda entre iguales y colaboración (Iglesias et al., 2017). Asimismo, “debe reconocer y aceptar las consecuencias de sus acciones” (Velázquez, 2013, p. 67), es decir, el escolar no puede servirse del trabajo de los demás para defender sus actos o eximir su compromiso (Velázquez, 2015b).

Johnson et al. (1999a) señalan que, para que exista una responsabilidad individual, el equipo debe ser consciente de qué propósitos tiene que cumplir en su tarea y, de este modo, los estudiantes deben ser capaces de evaluar dos aspectos: el primero, su propio progreso, a nivel grupal, en torno a los objetivos propuestos; el segundo, las aportaciones y el empeño realizado a nivel individual. A su vez, es importante que el educando discierna qué compañero necesita mayor ayuda para realizar su cometido, otorgándole su apoyo en los aspectos que sean necesarios (Johnson y Johnson, 2017).

Las maneras más habituales de fomentar la responsabilidad individual, como proponen Johnson et al. (1999b), son:

- Realizar equipos con pocos integrantes. Se establece una relación inversa, a más miembros dentro del grupo, menor será la responsabilidad inherente a cada miembro.
- Efectuar evaluaciones individuales a cada miembro.
- Seleccionar a un miembro del equipo al azar y comprobar, de manera oral, si ha adquirido los conocimientos de cada una de las partes del trabajo.

- Otorgar a un educando del grupo el papel de verificador, pidiendo a sus compañeros que expongan los argumentos que subyacen en el trabajo y en las respuestas grupales.
- Hacer que el alumnado comparta los conocimientos aprendidos en la realización de la tarea propuesta, esta práctica se denomina “explicación simultánea”.

Slavin (1996) señala que la responsabilidad individual, unida a la interdependencia positiva de objetivos, mejora el rendimiento y la motivación del alumnado. Díaz-Aguado (2002), Iglesias et al. (2017) y Velázquez (2013) están de acuerdo con esta idea incluyendo, además, la interdependencia positiva de roles con el objetivo de asentar la responsabilidad individual de los estudiantes. Al definir diferentes papeles, dependientes unos de otros, se crean situaciones donde puedan llevarse a cabo con eficacia y, así, el educando puede evaluar el desempeño sistemático tanto del grupo como de cada individuo.

En conclusión, la responsabilidad individual junto con la interdependencia positiva de objetivos y de roles, conlleva una disminución de los efectos negativos que se manifiestan durante algunos trabajos en grupo, como el hecho de que algunas personas abandonen la tarea, dejando que otras asuman su trabajo, los repartos desiguales de funciones o la dispersión de la responsabilidad (Slavin, 1999; Velázquez, 2013).

#### **1.4.4 Habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo**

De acuerdo con Iglesias et al. (2017), para aprender a trabajar en grupo se debe trabajar en grupo. Es lógico pensar que, tras utilizar una estructura cooperativa dentro del aula, las interacciones se van a dar de manera espontánea y natural. En cierto modo, es correcto, pero ¿esas interacciones que surgen son de calidad o positivas?

Como apuntan Gavilán y Alario (2010) es un error frecuente por parte del docente introducir el aprendizaje cooperativo presuponiendo que el alumnado tiene habilidades sociales para ello. La escuela, y en general la educación, tiene que “ser un motor facilitador para el desarrollo de habilidades sociales y pro-sociales en sus alumnos” (Lago et al., 2016, p. 81).

Por lo tanto, dentro del proceso de aprendizaje cooperativo debe destacarse el proceso de aprendizaje de las destrezas sociales, para ayudar a conseguir los objetivos establecidos mediante el trabajo grupal (Velázquez, 2013).

Johnson et al. (1999b) realizaron una clasificación donde se categorizan las habilidades sociales en torno a cuatro niveles de dificultad:

- **Formación.** Son las habilidades iniciales utilizadas para organizar el equipo y establecer normas mínimas de conducta.
  - Desplazarse sin realizar ruidos que puedan molestar a los demás.
  - Permanecer con el equipo. Los estudiantes que no están con el grupo de trabajo no pueden aportar ni ayudar a los demás.
  - Dar la participación a todos los compañeros. Todos los miembros del equipo deben compartir sus puntos de vista, su trabajo o sus materiales. Se puede llevar a cabo a través de turnos de palabra.
  - Respeto a los integrantes del grupo, eliminando las burlas.
- **Funcionamiento.** Son aquellas que se dedican a guiar el trabajo que se realiza en la actividad y a sustentar las relaciones de trabajo eficientes, además de favorecer un clima apto para desarrollar la tarea.
  - Dar apoyo a los demás.
  - Saber cuándo pedir ayuda.
  - Guiar el trabajo grupal definiendo los objetivos de la actividad, compartir soluciones de cómo llevar a cabo el trabajo.
- **Formulación.** Se usan para profundizar en lo aprendido, fomentan el empleo de estrategias superiores de razonamiento y, así, desarrollar el dominio en el área. Se pueden introducir roles para ello como:
  - Sintetizador. Realiza un resumen de todo lo leído o realizado.
  - Corrector. Corrige y amplía información de aquello resumido o realizado.
  - Explicador. Aclara a sus compañeros las dudas para realizar la tarea encomendada.



- Fermentación. Potencian los conflictos sociocognitivos que ayudan a ahondar en los contenidos aprendidos, cuestionando las conclusiones del trabajo. Proporciona una reflexión profunda sobre los diferentes aspectos compartidos en el aula (aprender a ser críticos, asertividad...).

Como acabamos de señalar, existen unas habilidades sociales básicas que son necesarias para el buen funcionamiento del grupo. Del Barco realizó, en 2002, una investigación con el objetivo de comprobar qué factores determinaban la eficacia en los grupos dentro del aprendizaje cooperativo. Para ello, planteó un diseño de investigación experimental de medidas repetidas (pretest, tratamiento y postest) con tres grupos. Se diferenciaron en el entrenamiento que se otorgaba a cada grupo, uno fue el de control, otro se especializó en desarrollar habilidades sociales y el último en dinámicas de grupo. Los resultados destacaron que el equipo que fue entrenado en habilidades sociales obtuvo mejores resultados en rendimiento que los demás. Lago et al. (2015) difieren de esta idea y señalan la importancia de llevar a cabo, en las primeras fases para implementar el aprendizaje cooperativo, actividades para fomentar la cohesión grupal a través de dinámicas de grupo, buscando el respeto mutuo entre compañeros y la igualdad de oportunidades.

En cualquier caso, ya sea formando al alumnado en habilidades sociales o en dinámicas de grupos, se favorece el logro académico de los escolares. Por lo tanto, si el docente propone a sus estudiantes un entrenamiento en habilidades sociales o dinámicas de grupo va a incidir de manera directa sobre el logro académico y el desarrollo de habilidades sociales más complejas. Estas permitirán a los estudiantes afrontar objetivos académicos de mayor complejidad formando una espiral en rotación continua, tal y como propone Velázquez (2013) en su modelo de relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo (Ver Figura 2).

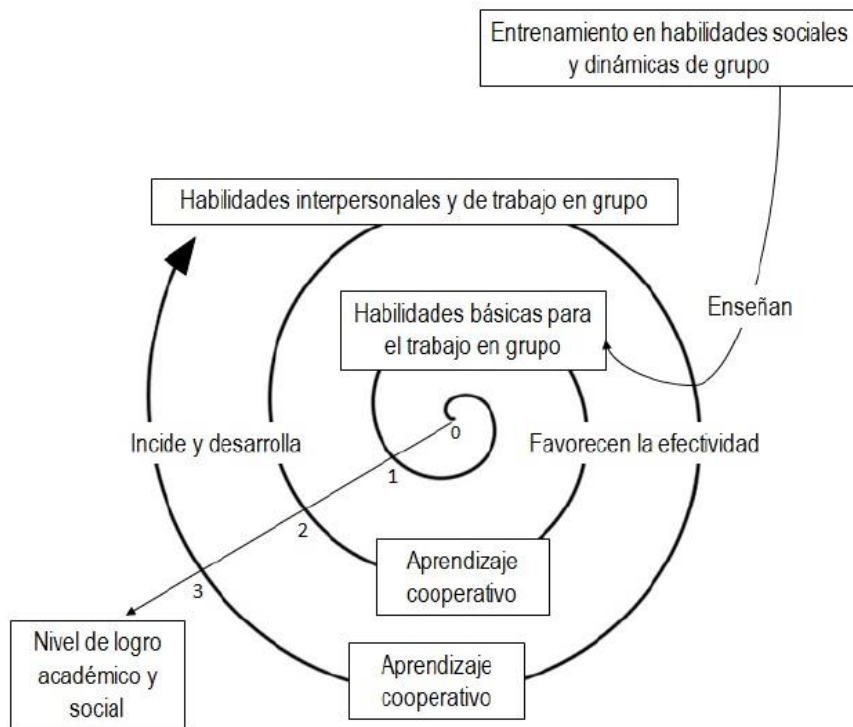


Figura 2. Modelo de relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades interpersonales y de trabajo (Velázquez, 2013, p. 74).

En resumen, existen diferencias en torno a cómo fomentar las habilidades sociales, bien a través de dinámicas de grupo o bien enseñando directa y explícitamente las propias habilidades sociales. En ambos casos, el objetivo que se pretende conseguir es maximizar la eficiencia de los grupos de aprendizaje. De todo ello, se puede inferir la necesidad por parte del docente en formar al educando en el desarrollo de un conjunto de habilidades sociales que garanticen la eficacia del trabajo en grupo.

#### 1.4.5 Procesamiento grupal

El procesamiento grupal existe cuando todos los integrantes del equipo son conscientes de en qué medida están cumpliendo los objetivos académicos propuestos, para ello, deben reflexionar sobre las acciones y conductas realizadas en la sesión (Johnson et al., 1999a). Dicho término, dentro de la literatura educativa es denominado como autoevaluación grupal y puede darse a través de dos modalidades (Fernández-Río, 2017; Velázquez, 2013):

- Coevaluación. El escolar valora los esfuerzos que han realizado los compañeros dentro del trabajo.

- Autoevaluación. El escolar valora su propia actuación dentro del grupo ya sea respecto al resultado obtenido o las conductas que ha mostrado en el proceso de trabajo.

Según Johnson et al. (1999b) el procesamiento grupal debe establecerse en dos planos. Por un lado, mediante una evaluación conjunta como clase que se realiza a través de una discusión mediada por el docente donde los grupos darán sus puntos de vista sobre algún suceso ocurrido y, por otro lado, una evaluación específica como grupo. En esta línea se encuentran Iglesias et al. (2017) quienes proponen verbalizar tanto los aspectos positivos como los negativos de la sesión. Los escolares y el docente deben ser consecuentes aportando soluciones a los elementos negativos e intentando introducir los positivos dentro de la práctica diaria. En este sentido, la autoevaluación individual adquiere gran interés para el docente al proporcionar una información valiosa, pudiendo contrastar los datos recogidos a nivel individual, por equipos y grupal (Velázquez, 2012).

De acuerdo con Velázquez (2013), el procesamiento grupal facilita que los compañeros proporcionen una retroalimentación a nivel individual, promoviendo la responsabilidad individual de cada integrante y mejorando la eficiencia del equipo.

El procesamiento grupal, desde el punto de vista del docente, debe estar planificado con anterioridad asegurando que: (1) cada alumno reciba su respectiva retroalimentación en torno a la realización de la tarea propuesta, (2) la retroalimentación recibida sea entendida y analizada, (3) las soluciones planteadas de lo ocurrido en la sesión sirvan para mejorar la eficiencia del grupo y, por último, (4) el alumnado celebre el trabajo bien realizado (Johnson et al., 1999b).

En conclusión, los cinco elementos claves del aprendizaje cooperativo propuestos por Johnson et al. (1999b) se pueden resumir de la siguiente manera (ver Tabla 3):

Tabla 3

*Descripción de los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Velázquez, 2015b, p. 29).*

<b>Elemento clave</b>	<b>Descripción</b>
<b>Interdependencia positiva</b>	Estado en el que cada estudiante entiende que solamente puede alcanzar los objetivos propuestos si, y solamente si, el resto de sus compañeros de grupo lo logran también.
<b>Interacción promotora</b>	Conductas de proximidad, ayuda, ánimo y apoyo que se manifiestan en el interior del grupo.
<b>Responsabilidad individual</b>	Compromiso de cada estudiante con el grupo y con la tarea, por el cual nadie se escuda en el trabajo de otros compañeros y compañeras.
<b>Habilidades interpersonales</b>	Destrezas de los estudiantes que facilitan la comunicación con sus compañeros y compañeras, la regulación razonada de los conflictos y la toma de decisiones durante la realización de las tareas grupales.
<b>Procesamiento grupal</b>	Proceso de análisis de las conductas manifestadas durante el trabajo grupal y sus consecuencias, positivas o negativas, sobre los objetivos esperados.

#### 1.4.6 Otros elementos determinantes del aprendizaje cooperativo

Como hemos señalado anteriormente, en la mayor parte de literatura científica referente al aprendizaje cooperativo se utiliza las características determinadas por Johnson et al. (1999), si bien existen otras visiones de esta metodología que delimitan o señalan otros elementos. Expondremos en este subepígrafe algunos de los aspectos determinados por autores relevantes dentro del aprendizaje cooperativo.

Lago et al. (2011), basándose en el enfoque estructural de Kagan (2000), señala dos características como propias del aprendizaje cooperativo: la participación igualitaria y la interacción simultánea. Desde el punto de vista de Velázquez (2013), estos dos aspectos son el resultado de disgregar la interacción promotora propuesta por Johnson et al. (1999a). La participación igualitaria aboga por la igualdad de intervención de los integrantes del grupo, es necesario estructurar de manera minuciosa las aportaciones del alumnado (Lago et al., 2011; Kagan, 2000). Por ello, Iglesias et al. (2017) proponen diferentes estrategias para ello (p. 54):

- Establecer turnos de intervención dentro del equipo, existen técnicas adecuadas para ello como el folio giratorio.
- Los roles que se hayan propuestos deben rotar entre los participantes.
- Delimitar tiempos para realizar la tarea de manera individual y grupal.
- Proponer el rol de moderador para equilibrar las aportaciones del equipo.
- Formar grupos de pocos integrantes para aumentar las posibilidades de participación.

La interacción simultánea se puede entender como el “porcentaje de miembros del grupo realmente centrados en la tarea de aprendizaje en un momento dado” (Velázquez, 2013, p. 83), interactuando conjuntamente de manera sincrónica (Pujolás, 2009). Para llevar a cabo la interacción simultánea, se aconseja que los grupos propuestos estén formados por un número par de personas, idealmente por cuatro participantes, ya que si en un equipo el número de miembros es impar disminuye entre ellos las posibilidades de interacción, pudiendo quedar algún integrante al margen de la actividad (Pujolás, 2009).

Desde otra perspectiva del aprendizaje cooperativo, Slavin (1996, 1999) evidencia la importancia que adquiere la motivación extrínseca para el alumnado (Velázquez, 2015b), es decir, define como característica fundamental la recompensa grupal basada en el aprendizaje individual (Slavin, 1999). Así, aconseja que las actividades se propongan de tal manera que el objetivo grupal se consiga a través del logro de los objetivos individuales. Asimismo, Slavin (1996) señala que otras dos características del aprendizaje cooperativo a considerar son: la responsabilidad individual, coincidiendo con Johnson et al. (1999a), y la igualdad de posibilidades de éxito.

En este sentido, la igualdad de posibilidades de éxito está enfocada hacia una perspectiva inclusiva (Iglesias et al., 2017) que se ha de tener en cuenta en contextos educativos. El docente debe asegurar que todos los miembros del grupo puedan alcanzar las metas compartidas propuestas, teniendo previstas medidas de tipo curricular, metodológicas y organizativas (Moruno et al., 2011) para que el educando pueda realizar aportaciones a los logros del equipo (Iglesias et al., 2017). Para promover dicho aspecto, Iglesias et al. (2017, p. 54) proponen diferentes posibilidades:

- Plantear diferentes canales para mostrar la información que ha realizado el escolar (visual, auditivo o kinestésico).
- Desarrollar evaluaciones flexibles e individuales.
- Personalizar planes de trabajo para el alumnado.
- Confeccionar tareas que requieran de las habilidades y capacidades de todos para ser resueltas.
- Establecer contenidos procedimentales y actitudinales, no solamente conceptuales.
- Otorgar autonomía progresiva a los grupos de trabajo.

Por último, Iglesias et al. (2017) y Moruno et al. (2011) destacan el procesamiento interindividual de la información como otra característica inherente al aprendizaje cooperativo. Se produce cuando, a través del diálogo y de la ayuda mutua, existe un conflicto cognitivo en el alumnado que favorece la adquisición de conocimientos. El modelo sociocognitivo de Vygotsky (1978) fundamenta esta idea ya que la discusión con otro compañero les mantiene en la Zona de Desarrollo Próximo proporcionando una co-construcción del aprendizaje. Además, Iglesias et al. (2017) señala que a mayor nivel de interdependencia positiva entre los integrantes mayor será el conflicto cognitivo.

Desde nuestro punto de vista, el educando debe estar en el nivel de fermentación propuesto por Johnson et al. (1999b), recordamos que sustentaba la mayor dificultad en torno a las habilidades sociales, puesto que deben ser asertivos defendiendo su opinión sin ofender a sus compañeros. Asimismo, deben criticar, sin herir, las ideas o soluciones de los compañeros.

De este modo, dependiendo de los autores que se consulte se priorizan unos aspectos sobre otros. Para aclarar las diferentes perspectivas que existen, vamos a exponer, brevemente, cuáles son los tres grandes enfoques que actualmente existen en el aprendizaje cooperativo.

## **1.5 Enfoques del aprendizaje cooperativo**

Como hemos visto anteriormente, existen diferentes perspectivas sobre el aprendizaje cooperativo. Tal y como propone Velázquez (2013, 2015b) pueden encontrarse tres grandes enfoques: estructural (Kagan, 2000), curricular (Slavin, 1999) y, por último, conceptual (Johnson et al., 1999a, 1999b).

### **1.5.1 Enfoque estructural**

El enfoque estructural, sustentado por Spencer Kagan (2000), defiende que, para llegar a un verdadero aprendizaje individual y colectivo, el docente debe tener en cuenta todas las características del aprendizaje cooperativo, pero principalmente la interacción simultánea y la participación equitativa para introducirlas en sus clases.

Se basa, fundamentalmente, en organizar la interacción y la participación del alumnado mediante, como denomina Kagan (2000), estructuras de aprendizaje para asegurar su presencia. Estas estructuras se combinan con los contenidos curriculares a tratar. Asimismo, se pueden plantear recompensas respecto a los logros alcanzados, teniendo como objetivo el refuerzo de la interacción grupal y no, únicamente, el premio por lograr el fin (Velázquez, 2013).

Existen diferentes estructuras de aprendizaje que facilitan lo anteriormente planteado. Algunos ejemplos son: el folio giratorio, 1-2-4 y el escribano y el sabio.

### **1.5.2 Enfoque curricular**

Robert Slavin (1995, 1999) basa el aprendizaje cooperativo en factores de motivación extrínseca. A diferencia del enfoque estructural, el eje central es la introducción de recompensas grupales basándose en el aprendizaje individual, como anteriormente hemos explicado. Asimismo, señala que los tres conceptos básicos que debe tener toda técnica de aprendizaje cooperativo son: las recompensas de equipo, la responsabilidad individual y la existencia de iguales posibilidades de éxito.

La responsabilidad individual de los escolares es reforzada al introducir recompensas de equipo, ya que los estudiantes deben asegurarse de que todos y cada

uno de los integrantes de su grupo cumplan su objetivo individual para conseguir la recompensa grupal.

Por otro lado, para asegurar la cooperación deben desarrollarse procesos estructurados y materiales diseñados con este fin, introduciendo diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo para crear situaciones donde se fomente la participación equitativa y las conductas de ayuda y apoyo para motivar al alumnado (Velázquez, 2013).

### **1.5.3 Enfoque conceptual**

Parte de las ideas sugeridas por los hermanos Johnson (Johnson et al, 1999a, 1999b). Desde este enfoque, el aprendizaje cooperativo se basa en desarrollar, mediante diversas propuestas teórico-prácticas, las cinco características básicas del aprendizaje cooperativo (ver Tabla 3) (Velázquez, 2013). A su vez, se pretende extender el uso del aprendizaje cooperativo, por parte de los docentes, facilitando su puesta en práctica y su lógica.

Para ello, da gran importancia a la constitución de grupos de aprendizaje diferenciando tres tipos de agrupamientos asociados a la duración de los mismos (Johnson y Johnson, 2014):

1. Grupo informal: se realizan grupos de trabajo para cumplir un objetivo concreto. Pueden durar desde unos minutos a un periodo corto de la clase.
2. Grupos formales: los estudiantes trabajan conjuntamente para alcanzar fines comunes, teniendo que asegurarse de que todos y cada uno de sus compañeros lo consigan. Su duración es más amplia pudiendo llegar a durar varias semanas.
3. Grupos de base: pueden tener una duración de un año lectivo. Este tipo de agrupamiento permite al alumnado estrechar lazos entre sí, posibilita el aumento en el rendimiento del grupo al darse apoyo mutuo, la responsabilidad de los diversos aspectos relativos al equipo y el cumplimiento de las obligaciones escolares.



A continuación, expondremos la situación actual del aprendizaje cooperativo dentro de la legislación vigente, además de la importancia que adquiere en torno al desarrollo de competencias clave dentro del currículo en la Etapa de Educación Primaria.

## **1.6 Justificación legislativa**

De acuerdo con Velázquez (2018), el aprendizaje cooperativo está siendo un objeto de estudio interesante ya que promueve la adquisición de logros a nivel social, afectivo-emocional, cognitivo y, dependiendo del área, motor. Por este motivo, cada vez es más común que los docentes se interesen por dicha metodología y quieran implementarla en sus clases (Fernández-Río, 2017), pero ¿la legislación actual abala la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula?

En el presente, se encuentra en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), marcando los principios básicos de la educación española, junto a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Asimismo, a nivel nacional nos regimos por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de Educación Primaria y la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, que describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. A nivel autonómico, más concretamente en Castilla y León, tiene vigencia el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria.

Partiendo desde esta panorámica global comenzaremos a analizar jerárquicamente dicha legislación buscando aspectos que abalen la implementación del aprendizaje cooperativo en las aulas españolas y, en concreto, las castellanoleonesas.

### **1.6.1 Pilares básicos de la educación española**

Los principios y fines que se establecen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dan una idea general de la filosofía educativa a transmitir. En ella, se defiende la coeducación, la educación en la responsabilidad individual, la inclusión educativa, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. Como hemos visto anteriormente, el aprendizaje cooperativo se enmarca dentro de esta filosofía. Alguna de

las características esenciales de esta metodología son la responsabilidad individual (Johnson y Johnson, 2017) y la igualdad de oportunidades (Iglesias et al., 2017). El docente debe promover una doble responsabilidad en el alumnado con su propio aprendizaje y con el de los demás, es decir, los escolares deben ayudarse entre sí para conseguir los objetivos marcados (Díaz-Aguado, 2002; Velázquez, 2013). A su vez, la igualdad de oportunidades asegura que todos los escolares puedan lograr las finalidades propuestas adaptando, entre otros aspectos, los canales para transmitir la información entre los estudiantes pudiendo ser visual, auditivo o kinestésico (Iglesias et al., 2017; Moruno et al., 2011). Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo es una metodología que busca la inclusión educativa ya que todos los estudiantes pueden aportar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje otorgando diferentes puntos de vista en la actividad planteada.

Otro aspecto importante que señala la LOE radica en que los esfuerzos del sistema educativo español deben centrarse en el desarrollo de la persona y de sus capacidades. El aprendizaje cooperativo aporta conocimientos y experiencias a nivel académico y social (Velázquez, 2013) ya que necesita del diálogo, la empatía, la escucha y la aceptación de otras maneras de pensamiento para avanzar en torno a las propuestas que realiza el docente (Iglesias et al., 2017). Asimismo, de acuerdo con Lago y Naranjo (2016), la finalidad que se pretende al implementar dicha metodología es contribuir a la formación de personas en todas sus dimensiones para transformar, en un futuro, el medio social, familiar y profesional hacia una sociedad más justa y equitativa.

Respecto a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), es conveniente señalar que modifica algunos aspectos en la redacción de los principios y fines anteriormente planteados. Las reformas más llamativas residen en los artículos l y k. El artículo l, enmarca la actuación docente hacia la educación en valores con el fin de fomentar la igualdad entre hombres y mujeres para prevenir la violencia de género. El artículo k, que contenía el principio de formar personas activas, críticas y responsables a las situaciones de su entorno, se ha visto modificado en su totalidad haciendo hincapié en la educación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos. Las habilidades interpersonales

adquieren importancia al estar íntimamente relacionadas con la prevención y resolución de conflictos. Hacemos referencia a Johnson et al. (1999b) quienes señalan diferentes niveles en las habilidades sociales, en este caso, para nosotros la prevención y la resolución de conflictos entra dentro de todas las etapas propuestas de manera transversal ya que en el nivel más elemental llamado formación, se deben establecer unas normas mínimas para no molestar a los compañeros con la finalidad de prevenir conflictos. A su vez, el nivel de fermentación, el más complejo, necesita de la asertividad para no generar confrontaciones entre el alumnado o, por el contrario, solucionar los problemas acontecidos.

Seguidamente, expondremos la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias clave establecidas en el Sistema Educativo Español actual.

### **1.6.2 Competencias clave establecidas en LOMCE**

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, describe las siguientes competencias como clave del Sistema Educativo Español:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básica en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

La comunicación lingüística es un pilar básico en el trabajo grupal y, más concretamente, en el aprendizaje cooperativo ya que el alumnado debe reflexionar, criticar y construir el aprendizaje de forma conjunta. A su vez, la comunicación es el instrumento para “la resolución de conflictos y el desarrollo de las capacidades afectivas en todos los ámbitos” (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015, p. 6992), de la misma manera que se relaciona con el disfrute personal y la motivación hacia el aprendizaje (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015).

Por otro lado, y de manera explícita, insta a los docentes a favorecer contextos donde se fomente esta competencia de manera individual o colectiva utilizando varios medios de transmisión de la información a través de metodologías activas.

El aprendizaje cooperativo es un medio óptimo para desarrollar la competencia lingüística, aporta situaciones donde es fundamental el uso de cualquier tipo de comunicación para dar su opinión. Para ello, utilizará “su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural” (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015, p. 6991), adquiriendo bagajes que podrán utilizar a lo largo de su vida.

Respecto a la competencia matemática y las competencias en ciencia y tecnología, no se menciona de manera explícita ni implícita el aprendizaje cooperativo; sin embargo, desde nuestro punto de vista, dicha competencia se trabaja con esta metodología ya que los escolares pueden encontrar una vía rápida para la creación de un mapa de tipo conceptual y explicar a sus compañeros un aspecto complejo que, de otro modo, podrían no entender.

La competencia digital “implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías” (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015, p. 6996). Para ello, deben discernir qué recursos pueden compartirse valorando la información que proporcionan, además de conocer cómo las tecnologías y los medios de comunicación permiten distintas formas de participación y colaboración con el fin de crear contenidos que beneficien a todos (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015).

El aprendizaje cooperativo puede ser un medio para crear situaciones con el fin de compartir información que, previamente, haya sido valorada por el alumnado.

La competencia aprender a aprender está íntimamente relacionada con el aprendizaje cooperativo, al formar parte de las metodologías activas fomenta que “el alumnado se sienta protagonista del proceso y del resultado de su aprendizaje” (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015, p. 6997). Así, fomenta la motivación por aprender generando curiosidad, pudiendo ser compartida de manera grupal con sus compañeros.

Por otro lado, a través de esta competencia se pretende generar un proceso de concienciación sobre aspectos que sabe, es decir, debe conocer y controlar los procesos de aprendizaje propios, adjuntándolos a las demandas de las actividades y de los tiempos de aprendizaje (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015). Tal y como exponen Durán y Valdebenito (2014), enseñar es la mejor manera de aprender ya que al explicar a un compañero algún contenido que se ha dado en clase es consciente de en qué medida sabe dicho contenido.

En cuanto a las competencias sociales y cívicas, el aprendizaje cooperativo, como se ha visto anteriormente, es una metodología de trabajo grupal, por lo tanto, los estudiantes adquieren conceptos básicos relativos al individuo, a la planificación del trabajo, al grupo y la igualdad en todos sus sentidos, entre otros aspectos. El escolar adquiere estrategias para elaborar respuestas y tomar decisiones como equipo, intentando minimizar los conflictos y resolver los ya surgidos, teniendo siempre presente unas normas de convivencia como el respeto mutuo, la democracia o la empatía (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015).

La competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se centra en desarrollar actitudes emprendedoras, es decir, necesita de habilidades como la responsabilidad, la confianza en uno mismo y en otros, el trabajo individual y grupal, además del trabajo cooperativo con otros miembros (BOE núm. 25, Orden ECD/65/2015). El aprendizaje cooperativo facilita contextos en los que se pueden desarrollar estas habilidades, al necesitar del trabajo de otros y del individual para alcanzar los objetivos planteados. La responsabilidad individual, como hemos señalado anteriormente, es una característica inherente a dicho método (Johnson y Johnson, 2017), es por ello que cada uno debe cumplir su parte del trabajo para hacer un todo. En este punto, intervienen conceptos como la confianza en uno mismo y en los demás, la capacidad de preguntar si no se conoce la respuesta y, del mismo modo, ayudar a compañeros.

En la competencia que tiene que ver con la conciencia y expresiones culturales, tal y como especifica la Orden ECD/65/2015, "las actividades culturales y artísticas suponen con frecuencia un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones

ajenas” (p. 7001), tanto de la propia cultura como de otras. Aprovechando la multiculturalidad de las aulas actuales, parece conveniente realizar grupos heterogéneos que represente la diversidad del aula en cuanto a etnias y género, favoreciendo el respeto de manifestaciones artísticas y culturales diferentes, mostrando una actitud abierta y enriqueciéndose gracias a todo tipo de culturas.

Como hemos visto, el aprendizaje cooperativo es una metodología que facilita desarrollar todas y cada una de las competencias propuestas por el Sistema Educativo Español. Además de aportar contenidos a nivel teórico, promueve fundamentalmente, desde nuestro punto de vista, dos pilares educativos esenciales como son el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Delors, 2013).

A continuación, se mostrará qué tipo de vinculación podemos encontrar entre el aprendizaje cooperativo y el currículo propuesto a nivel autonómico.

### **1.6.3 Aprendizaje cooperativo dentro del currículo autonómico**

Como hemos expuesto anteriormente, la legislación que actualmente se encuentra en vigor a nivel nacional es el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el currículo básico de Educación Primaria. A nivel autonómico, se concreta en el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria.

Hemos seleccionado el Decreto 26/2016 al ubicar nuestro estudio en Castilla y León, con la intención de examinar los aspectos referentes al aprendizaje cooperativo.

Desde este documento legislativo, se puede observar que el aprendizaje cooperativo es una metodología de referencia, encontrándose inmersa, de manera implícita y explícita, en todas las áreas propuestas. Después de realizar un análisis del Decreto 26/2016 se puede destacar la importancia que se le otorga:

- En las orientaciones metodológicas, que son aquellas herramientas que el docente posee para estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece “la estimulación de la ayuda mutua y el trabajo cooperativo” (p. 34683). Lo que nos muestra que el aprendizaje cooperativo debe ser un pilar fundamental para estructurar los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje.

- A nivel de contenido, los contenidos relacionados con la cooperación se encuentran situados en el currículo de etapa, por lo tanto, el alumnado deberá adquirir unos aprendizajes en torno al trabajo cooperativo, buscando la cohesión grupal y desarrollando habilidades sociales que fomenten la colaboración, la igualdad y el respeto (BOCYL núm. 142, Decreto 26/2016).
- Respecto a los estándares de aprendizaje, que son aquellos aspectos evaluables que el docente debe observar para saber si ha adquirido o no el contenido propuesto, aparece entre algunos de ellos “utiliza las habilidades del trabajo cooperativo” (p. 34691). Desde nuestro punto de vista, dicho estándar demasiado general, pero proporciona una guía clara hacia dónde debe orientarse la evaluación de los estudiantes.

En conclusión, consideramos que la legislación vigente encuentra apropiado el uso del aprendizaje cooperativo en la escuela, no solamente como una metodología que propone el docente, sino como un contenido educativo que el escolar debe aprender.





## CAPÍTULO 2

### Método de investigación

En este capítulo se expondrá el método de investigación del estudio y se describirá el contexto real en el que se enmarca. Para ello, en primer lugar, se expondrá la perspectiva en la que situamos nuestro trabajo. En segundo lugar, se mostrará el método utilizado, así como el diseño concreto en el que nos basaremos para realizar el estudio. En tercer lugar, presentaremos el caso seleccionado junto a la descripción del contexto y de los participantes de la investigación. En cuarto lugar, indicaremos las técnicas e instrumentos para la recogida de datos utilizados. Por último, manifestaremos las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta, junto con los criterios de rigor seleccionados para dar veracidad a este estudio.

#### 2.1 Paradigma cualitativo

Como hemos podido observar dentro del marco teórico, el aprendizaje cooperativo es una metodología con unas características propias que hacen que la toma de decisiones sea compleja y constante por parte del docente. Por ello, en este estudio nos planteamos la siguiente cuestión: ¿cómo y por qué implementa el docente el aprendizaje cooperativo en sus clases?

Sabemos que es una pregunta general, pero nos sirve para situar nuestra problemática e ir desgranando la realidad observada en torno a aspectos que consideramos determinantes para nuestro estudio, como posteriormente expondremos. Ramos (2015) aconseja, en las etapas iniciales de un estudio, conocer los diferentes paradigmas de investigación y situarse en uno de ellos.

La tradición postpositivista se aproxima hacia una perspectiva naturalista al estudiar la problemática de interés en su contexto real, intentando interpretar los fenómenos a través de los significados que tienen para las personas que conviven con dicha realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996). Por este motivo, adquiere gran relevancia en la investigación educativa, en contraposición a la tradición positivista, ya que “la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse

a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 25).

Desde nuestro punto de vista, el mundo real es complejo, repleto de interacciones y sinergias entre diferentes sistemas (Martínez, 2003). Por este motivo, no podemos aislar nuestro objeto de estudio, sino aceptar la interrelación existente y aprender sobre ella. Por ello, nos decantamos por emplear un modelo de investigación cualitativa, siendo una epistemología subjetivista integrando procedimientos metodológicos naturalistas (Denzin y Lincoln, 2012). Este modelo interpretativo, como se explicará posteriormente, se basa en el conocimiento que surge a través de problemáticas reales que afectan a los receptores de la investigación teniendo como objetivo comprender la realidad.

Asimismo, somos conscientes de la dificultad que conlleva la objetividad ya que el investigador lleva consigo unas experiencias y bagajes difíciles de excluir dentro del estudio. Apoyándonos en un ejemplo dado por Muñoz-Torres (2002):

Concedamos ahora, hipotéticamente, que los hechos pudieran ser conocidos por un sujeto sin conceptos previos, ni valores de ningún género. Aun en ese caso, quien pretendiera alcanzar el conocimiento científico sobre algo, tendría necesariamente que seleccionar unos hechos y no otros (...) al seleccionar, intervienen inevitablemente valores subjetivos. (p. 168)

Al decantarse por unos hechos, se está llevando a cabo una valoración personal ya sea por conveniencia o en base a la viabilidad del estudio. Es decir, consideramos la subjetividad como una cualidad inherente a la persona que, a través de la interacción con otras perspectivas, consigue una construcción social del conocimiento (Labra, 2013; Ramos, 2016). De acuerdo con Stake (2007, p. 48) “no se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión”. Acercándonos hacia conceptos axiológicos, los valores que forman parte de las personas, y en concreto del investigador, conforman el proceso de conocimiento y reflexión que se lleva a cabo. Todo ello contribuye a realizar un estudio naturalista e interpretativo, características básicas de la metodología cualitativa que compartimos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

A su vez, desde un punto de vista epistemológico, pensamos que el investigador debe sumergirse en el contexto, interrelacionándose con los participantes del estudio con el objetivo de conocer en profundidad la realidad que comparten. Por lo tanto, asumimos para nuestro estudio que, de esta interrelación, va a emerger una influencia mutua que formará parte del proceso de investigación (Sautu et al., 2005). En consecuencia, los resultados del estudio son producto de la construcción conjunta entre los participantes y el investigador (Ramos, 2016). Es por ello que las conclusiones que podamos inferir no pueden ser generalizadas a otros contextos diferentes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Por otro lado, desde un enfoque metodológico, el paradigma cualitativo observa al contexto y a los participantes de una manera holística, en otras palabras, estos aspectos no se reducen a variables, sino que se entienden como un todo (Taylor y Bogdan, citado en Quecedo y Castaño, 2003). El investigador debe ser consciente de que diversos factores pueden influir en el objeto estudiado. Para adaptarse a ello, se debe optar por diseños de investigación flexibles donde se puedan introducir categorías que emergen en el propio proceso de investigación (Sautu et al., 2005).

Para concluir, señalar que los datos cualitativos obtenidos en el estudio son, esencialmente, de naturaleza descriptiva. En consecuencia, se recogen a través de la descripción detallada e interpretación precisa de la construcción realizada por parte de los participantes durante un periodo temporal prolongado. Su replicabilidad es compleja ya que, como hemos mencionado anteriormente, se obtienen en un contexto y tiempo determinado, surgiendo de forma natural y espontánea. Tienen un carácter polisémico y subjetivo y proporcionan múltiples lecturas que dependen del enfoque del investigador (Flores, 2004; Quecedo y Castaño, 2003). En este sentido, con el objetivo de contrastar y demostrar fiabilidad en nuestro estudio recurriremos a la triangulación de fuentes y datos (Aguilar y Barroso, 2015), como posteriormente se expondrá.

Por todo ello, pensamos que la perspectiva cualitativa, y el Estudio de caso, en particular, es el diseño más apropiado para este trabajo. De tal modo, que nos sumergiremos en el contexto donde suceda la acción, nos acercamos con honestidad para conocer la visión que tiene la docente que implementa el aprendizaje cooperativo en sus

clases buscando comprender qué tipo de motivaciones tiene, a qué dificultades se enfrenta y qué aporta esta metodología tanto a ella como a su alumnado. Y además observaremos cómo se lleva a cabo dicha implementación en el aula, teniendo como objetivo final facilitar los resultados que obtengamos a los protagonistas del estudio para que mejoren los aspectos que ellos consideren pertinentes.

## 2.2 Estudio de caso

El Estudio de caso (a partir de ahora EC) se enmarca en el paradigma cualitativo, anteriormente citado, al partir de métodos naturalistas y holísticos (Stake, 2007) que estudian una realidad única y global (López, 2013). Hemos seleccionado este método al poseer unas cualidades específicas que, desde nuestro punto de vista, se adaptan al tipo de investigación que vamos a llevar a cabo.

El EC tiene diferentes definiciones, entre ellas, destacamos la de Simons (2011):

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto 'real'. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil de la comunidad. (p. 42)

Partiendo de esta definición, podemos observar diferentes características del EC. En primer lugar, parte de la unicidad (Angulo y Vázquez, 2003), la elección de un caso no depende de la complejidad, sino de su carácter único y específico. No se trata de buscar un caso representativo para generalizar sus resultados, sino de aprender de un caso concreto a través de su indagación. Sin embargo, la singularidad no excluye la complejidad ya que el investigador debe observar el contexto real desde una perspectiva abierta, con el objetivo de profundizar en el fenómeno y ofrecer múltiples visiones que reflejen su complejidad, es decir, es un estudio holístico. Por ello, es necesario realizar una descripción profunda y contextualizada del objeto de estudio (Álvarez y San Fabian, 2012).

Los fenómenos que se investigan tienen que ser contemporáneos al necesitar de técnicas e instrumentos que recojan la información en primer plano para, después, interpretar y desgranar la situación real en busca de patrones y vínculos que suceden, en consecuencia, se exige la permanencia del investigador en el campo de estudio de forma prolongada (Álvarez y San Fabian, 2012; Simons, 2011).

Asimismo, Redon y Angulo (2017) vislumbran dos dimensiones del espacio social en el que sucede la acción ya que, por un lado, es un contexto en el que conviven e interaccionan las personas que se encuentran y, por otro, se busca la comprensión del caso a través de la escucha de aquellos participantes inmersos en él. En este sentido, adquieren gran importancia los procesos de negociación por parte del investigador y los participantes (Álvarez y San Fabian, 2012) al suponer “al menos una pequeña invasión de la vida privada” (Stake, 2007, p. 58). Por este motivo, el investigador debe acercarse de manera honesta, haciendo ver su interés por aprender aquello que realizan los participantes, conocer cómo piensan y cómo interpretan el mundo social que les rodea. Además, estos aspectos son esenciales para realizar el EC, al necesitar de múltiples fuentes de datos para aproximarse al fenómeno de manera global, interrelacionando la información obtenida mediante diferentes técnicas y estrategias cualitativas para dicho fin como: la entrevista, los grupos focales, la observación, etc. (Aguilar y Barroso, 2015; Redon y Angulo, 2017).

Como clarifica y resume Simons (2011) en el EC “el objetivo es la particularización: ofrecer una exposición profusa de un escenario singular para informar la práctica, establecer el valor del caso y/o contribuir a los conocimientos de un tema determinado” (p. 47). Por lo tanto, es un método heurístico (Stake, 2007) al exponer de forma comprensiva para el lector el objeto de estudio reflejando al mismo tiempo su complejidad (Villarreal y Landeta, 2010).

Por otro lado, existen diversas clasificaciones en base al EC dependiendo del criterio que se estime. En nuestro caso, nos basaremos en los tipos de caso que distingue Stake (2007) al ser la orientación más ilustrativa (Redon y Angulo, 2017).

Para Stake (2007) los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales y colectivos:

- Intrínsecos. Son aquellos casos en los que el fenómeno que se quiere estudiar tiene interés por sí mismo.
- Instrumentales. Son aquellos en los que el propósito del caso va más allá al propio caso, es decir, se utiliza el caso como medio para comprender un problema de mayor amplitud.
- Colectivos. Comparten la esencia de los casos instrumentales, la diferencia radica en que, en vez de estudiar solamente un caso, se estudia una colectividad.

En nuestro caso, nos inclinamos hacia un EC de tipo instrumental. A través de la docente conseguimos conocer cómo se implementa el aprendizaje cooperativo dentro de un aula, es decir, nuestro interés radica en comprender la puesta en práctica de dicha metodología, siendo el caso un instrumento para llegar a ese conocimiento.

Para concluir, después de exponer las virtudes de dicho método, existen diferentes limitaciones de las que debemos ser conscientes. Algunos de los posibles defectos son (Simons, 2011; Villarreal y Landeta, 2010):

- La subjetividad, aunque es esencial para la comprensión del fenómeno, debe ser debidamente controlada ya que si existe un exceso de implicación en el caso la toma de datos y su posterior análisis pueden verse afectados.
- Los relatos escritos tienen un excesivo empeño en convencer al lector de los hechos allí acaecidos.
- Dificultad para procesar y sistematizar la gran cantidad de datos que se acumulan en la investigación.
- No se pueden generalizar los resultados de la investigación al tener un número tan limitado de casos estudiados.

En conclusión, el interés principal de nuestro estudio radica en comprender cómo es la implementación del aprendizaje cooperativo por parte de un docente en sus clases. Dicho objeto de estudio conlleva consigo una perspectiva educativa, unos beneficios y unas dificultades que buscamos comprender, a parte de las creencias que podamos tener como investigadores, que nos acercan hacia un paradigma u otro. Por dichas razones,

pensamos que el EC nos ayudará a realizar las sucesivas aproximaciones hacia la comprensión de dicho fenómeno.

### **2.3 Selección del caso**

La accesibilidad al campo de estudio es un aspecto fundamental en toda investigación, obviamente, sin ella no pueden recogerse los datos necesarios para cualquier estudio. Según Redon y Angulo (2017), para seleccionar un caso, dentro del EC, no debemos fijarnos en la representatividad con respecto a los casos posibles, sino elegir el caso donde más oportunidades de aprendizaje exista. Pocos investigadores tienen la oportunidad de escoger entre varios casos. En consecuencia, señalan, estos autores, que los investigadores “tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente” (Redon y Angulo, 2017, p. 75). En nuestro caso, la accesibilidad al centro ha sido posible por diversas razones. En primer lugar, me encuentro vinculado a la escuela al ser antiguo alumno y realizar mis prácticas como docente en ella, dentro del Grado en Educación Primaria.

Por otro lado, uno de los tutores que guían el presente trabajo ha mediado con la docente para facilitar el acceso al aula en concreto ya que nuestra principal motivación desde la génesis de este TFM ha sido aprender en profundidad contenidos relativos al aprendizaje cooperativo.

### **2.4 Contexto**

El centro escolar de referencia se encuentra en un pueblo de la provincia de Valladolid. Dicho pueblo ha aumentado su tamaño, considerablemente, en las últimas tres décadas, estabilizándose el crecimiento en la actualidad. Un pequeño porcentaje de este aumento ha sido debido a la inmigración de personas originarias, mayoritariamente, de Europa del Este. Debido a la gran demanda que surgió fue necesario construir varios centros educativos progresivamente. El nivel socioeconómico medio de la población se sitúa en la clase media-baja.

La evolución de dicho centro ha ido en detrimento al descender la tasa de nacimientos en la población. En consecuencia, ha disminuido en algunos cursos el número de líneas, siendo dos líneas el número común, contando con un total de 297 escolares matriculados en la etapa de Educación Primaria. A su vez, tienen una gran

cantidad de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (PGA, 2017-2018). Todo ello, hace que la labor del docente sea compleja lidiando con ratios elevadas y alumnado con problemáticas de diferente índole.

Las señas de identidad del centro son claras y concisas, preocupándose por la dimensión interpersonal del alumnado entre otros aspectos. Es por ello que, en los últimos años, están introduciendo metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, en la mayor parte de las áreas. Este movimiento ha sido y está siendo impulsado, en gran medida, desde el área de Educación Física al tener un gran experto en dicha materia que les guía a través de diferentes charlas y formaciones que realiza. Además, se encuentra inscrito, desde hace 11 años, a un proyecto llamado “Jugar y convivir: acercando culturas” donde, de manera conjunta, participan 9 centros de las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña, Andalucía y Canarias. Teniendo como objetivo general promover la inclusión de todos los escolares buscando fomentar actitudes solidarias y valores de convivencia que permitan mejorar el entorno educativo del centro a través de propuestas motrices (PGA, 2017-2018).

## **2.5 Participantes y características**

El aula de referencia para este trabajo es una clase de 6º de Educación Primaria que cuenta con 22 estudiantes de los cuales son 12 niños y 10 niñas. Desde una perspectiva general, se trata de un grupo complicado al tener dificultad para realizar trabajo autónomo. Esto se puede observar en la falta de constancia para realizar las tareas propuestas para casa. Asimismo, es un grupo inmaduro a nivel emocional al no saber gestionar sus sentimientos de manera adecuada. Sin embargo, muestra un buen nivel académico y social. Habitualmente se observan conductas de ayuda y apoyo entre los escolares.

La dificultad real de este grupo reside a nivel individual. Entre las diferentes características individuales conviene destacar que:

- Recientemente un/una escolar está descubriendo su transexualidad, está repercutiendo profundamente en el/ella a nivel emocional y de manera leve en ámbitos académicos, acude al psicólogo.



- Un/una estudiante ha sido valorado/a por el orientador del centro, diagnosticando problemas de lateralidad y discalculia, entre otros aspectos. Acude con el maestro de pedagogía terapéutica (PT) y tiene adaptaciones metodológicas. Además, es repetidor/a.
- Un/una escolar es de etnia gitana, absentista de tipo intermitente al faltar de forma reiterada en el transcurso del año lectivo. Asiste al aula de educación compensatoria y es repetidor/a.
- Un/una estudiante muestra conductas disruptivas dentro del aula. Asimismo, tiene dificultades del lenguaje. No tiene diagnóstico.
- Un/una escolar tiene retraso madurativo junto con un retraso curricular de 3 años. Se le diagnostica un 40% de discapacidad, presenta problema de memoria y de comprensión de instrucciones sencillas.
- Un/una estudiante ha llegado nuevo/a al centro, es repetidor/a. Sus padres no muestran mucho interés y no se han reunido con la docente, aun poniendo todos los medios que están en su mano para ello.

Por otro lado, la docente tiene una amplia trayectoria académica siendo maestra de Educación Especial y Licenciada en Psicopedagogía. Posee 13 años de experiencia docente, desgranándose en los primeros 9 años como docente de PT y los 4 últimos como tutora impartiendo todas las áreas exceptuando Educación Física, Lengua Inglesa y Música. Su concepción educativa es clara, para ella los contenidos que se adquieren en las áreas tienen importancia. Sin embargo, prioriza las dimensiones interpersonal e intrapersonal de sus estudiantes. Se puede observar que es cercana con sus escolares, sin llegar a un trato de igualdad, es decir, marca ciertos límites que no deben sobrepasar. Su estilo no está definido, utiliza primordialmente metodologías activas donde el estudiante es partícipe en su proceso de enseñanza aprendizaje, aunque no por ello renuncia a utilizar, de forma esporádica, enfoques más tradicionales.

## 2.6 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En el presente estudio se han utilizado tres tipos de técnicas e instrumentos para la recogida de los datos, siendo la observación, la entrevista y el análisis de documentos las seleccionadas para este trabajo. En los siguientes apartados definiremos cada uno de ellos, exponiendo el porqué de su elección y qué pretendemos conseguir a través de ellos.

### 2.6.1 La observación

De acuerdo con Hernández et al. (2010), la observación “no es mera contemplación (...) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (p. 411). En otras palabras, el propósito de la observación es comprender los hechos que suceden en el contexto particular en el que nos encontramos de forma sistemática (Angulo y Catalán, 2017), al tener que realizar una reflexión permanente de lo sucedido para entender de manera profunda los entresijos de dicho ambiente social. Esta técnica facilita que el investigador se sumerja dentro del entorno de los participantes, conociendo, de manera cercana, las actividades que realizan de forma cotidiana (Fàbregues y Paré, 2016). Por ello, comparte la esencia de la investigación cualitativa siendo una técnica naturalista, sin pretender controlar la realidad que existe.

En nuestro caso, realizaremos una observación no participante ya que actuaremos como un mero espectador centrándonos, exclusivamente, en la toma de datos desde la periferia (Fàbregues y Paré, 2016). No obstante, necesitamos plasmar aquellos datos obtenidos a través de un instrumento para que quede constancia de lo sucedido y, así, realizar un análisis posterior de lo acontecido. En consecuencia, hemos seleccionado el cuaderno de campo como instrumento, ya que nos otorga una versatilidad al permitirnos efectuar anotaciones sobre lo observado en el mismo momento de lo ocurrido (Pérez, 2015).

Las observaciones han sido realizadas a lo largo de 5 meses (ver Anexo 11), abarcando desde diciembre del año 2017 a marzo de 2018, recabando un total de 27 observaciones, con una duración de cada sesión de entre 30' y 90', como puede verse especificado en la Tabla 4. Asimismo, hemos establecido un guion para focalizar la

búsqueda de aquellos aspectos que consideramos relevantes para este trabajo (ver Anexo 1).

Tabla 4

*Especificaciones de las observaciones realizadas (elaboración propia).*

<b>Código</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración</b>
O1	14-12-17	60'
O2	20-12-17	90'
O3	16-1-18	60'
O4	15-2-18	60'
O5	21-2-18	90'
O6	22-2-18	60'
O7	27-2-18	90'
O8	6-3-18	60'
O9	6-3-18	90'
O10	7-3-18	90'
O11	13-3-18	90'
O12	14-3-18	90'
O13	19-3-18	60'
O14	21-3-18	60'
O15	22-3-18	60'
O16	23-3-18	60'
O17	28-3-18	30'
O18	11-4-18	60'
O19	11-4-18	60'
O20	12-4-18	60'
O21	12-4-18	90'
O22	13-4-18	60'
O23	17-4-18	60'
O24	17-4-18	90'
O25	19-4-18	60'
O26	25-4-18	90'
O27	11-4-18	*

\*Son notas que se realizaron dentro del aula, pero no pertenecen a un área de conocimiento

### 2.6.2. La entrevista

La entrevista es una técnica para la recolección de los datos que se puede definir como “un intercambio oral entre dos o más personas con el propósito de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio, desde la perspectiva de la/s persona/s entrevistada/s” (Rodríguez-Gómez, 2016, p. 101). Habitualmente, la entrevista es un texto negociado (Vargas, 2012), ya que se necesita de la comodidad del entrevistado para profundizar en la problemática compartida. A su vez, se le debe conceder al entrevistado

la oportunidad de redimirse de sus palabras, formando parte de la ética del investigador; esto hace que aporte una mayor estabilidad y confianza para hablar abiertamente del problema.

En nuestro estudio hemos optado por realizar una entrevista semiestructurada, partiendo de un guion planificado donde buscamos encontrar la información que necesitamos (ver Anexo 2). Las preguntas son abiertas, permitiendo que el entrevistado verbalice con libertad lo que piensa realmente, esto posibilita una mayor flexibilidad en la entrevista emergiendo nuevas preguntas o temas que nos interesaron como investigadores. La entrevista se realizó finalizando la recogida de los datos, convirtiéndose, así, en una técnica para contrastar la información procedente de la observación y el análisis de documentos, permitiéndonos entender la implementación del aprendizaje cooperativo como metodología docente (Hernández et al., 2010; Rodríguez-Gómez, 2016). Asimismo, solamente se entrevistó a la docente protagonista del estudio en el propio aula en el que imparte clase, aprovechando que los escolares no estaban presentes al encontrarse con otro profesor, teniendo una duración aproximada de 55'.

Para terminar, queremos buscar la fiabilidad de la técnica, en otras palabras, reflejar con exactitud lo que allí ocurrió. Por ello, se pidió la autorización pertinente a la participante para grabar el audio de la entrevista para, después, transcribirla de manera precisa (ver Anexo 12), tal y como se refleja en el consentimiento informado realizado (ver Anexo 3).

### **2.6.3 Análisis de documentos**

El análisis de documentos se define como un conjunto de operaciones intelectuales que buscan formalizar y condensar la información disponible en un documento (Dulzaides y Molina, 2004; Pinto, 1989). Realizaremos un tratamiento documental de los materiales utilizados por la docente, con el objetivo de sistematizar u organizar la información para su posterior análisis (Dulzaides y Molina, 2004).

De acuerdo con Pinto (1989), existen dos clases de análisis documental. El análisis formal se centra en el continente, es decir, en el soporte documental en el que está recogida la información y, por otro lado, el análisis interno donde se analiza el propio

contenido del mismo. En nuestro caso, llevamos a cabo un análisis interno de los documentos, ya que la docente nos facilitó documentos originales relativos a nuestro objeto de estudio. Es conveniente destacar que el propio análisis se llevó a cabo de diferente manera dependiendo del documento facilitado, siendo documentación relativa a la normativa del aula, al proceso de enseñanza-aprendizaje y enfocada a la motivación. Los procedimientos utilizados para su análisis pueden ir enfocados hacia el propio contenido del documento y el objetivo que se quiere conseguir. En concreto, un cuestionario realizado por la docente a sus escolares (ver Anexo 4) ha sido analizado de forma cuantitativa ya que, aun siendo un documento con preguntas abiertas, sus respuestas fueron claras y concisas. Ello, nos dio la oportunidad de unificarlo y contabilizarlo.

La finalidad por la que hemos seleccionado este tipo de técnicas ha sido con el fin de poder triangular distintos tipos de datos procedentes de diferentes fuentes. En primer lugar, la observación nos concede la visión de los sucesos por parte del investigador, permitiendo contrastar y completar la información a través de la entrevista y el análisis de documentos aportando la realidad de la docente. Por último, el análisis de documentos también nos ofrece la posibilidad de introducir la perspectiva del alumnado, como hemos señalado anteriormente. Todo ello, nos facilita un conocimiento profundo de nuestro objeto de estudio, permitiéndonos describir de manera pormenorizada la realidad que viven los participantes a través de sus distintas visiones (ver Figura 3), pudiendo contestar, así, a las preguntas propuestas para este trabajo.

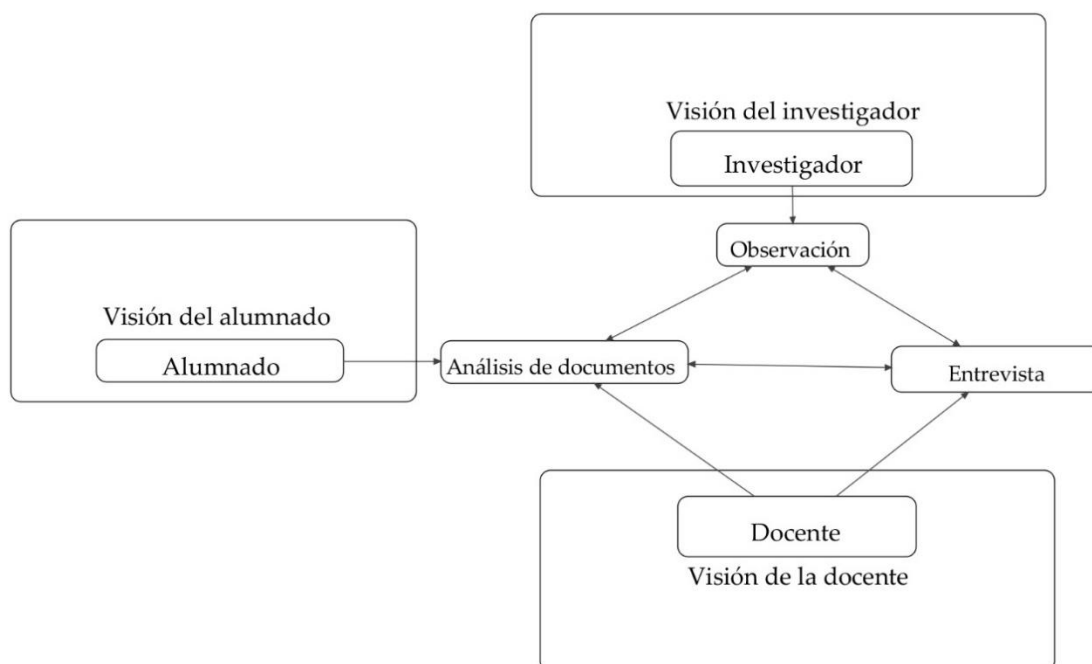


Figura 3. Instrumentos utilizados y visión que aporta (elaboración propia).

## 2.7 Consideraciones éticas

La investigación cualitativa y, en concreto, el Estudio de caso comparten una característica esencial al necesitar de una larga estancia en el contexto del problema que se quiere indagar. En consecuencia, se crea un espacio social y un vínculo que comparten el investigador y los participantes pudiendo surgir, así, problemas éticos que se deben tener en cuenta y reflexionar sobre ellos (Angulo y Vázquez, 2003). Parafraseando las palabras de Stake (2007), anteriormente expuestas, el investigador se sumerge en un contexto donde se convierte en un forastero, pudiendo llegar a ser un intruso al invadir, en pequeña escala, su espacio cotidiano.

Por consiguiente, tendremos en cuenta diversos aspectos éticos buscando las buenas prácticas de investigación, la honestidad en el estudio y la colaboración positiva de los participantes. Hemos ido exponiendo a lo largo del trabajo algunas directrices éticas que vamos a seguir, algunos ejemplos de ello son: la oportunidad de retractarse de sus propias palabras dentro de la entrevista o acercarse a los participantes de forma honesta, en otras palabras, sin realizar juicios, mostrando un interés real por el conocimiento.

Desde la génesis del estudio es conveniente negociar con los participantes los límites del trabajo (Sañudo, 2006), no podemos entrometernos en todos y cada uno de

los aspectos privados de las personas para responder al problema planteado. Debemos respetar la privacidad y los espacios que nos marcan cada uno de los participantes, otorgando libertad de decisión en todos aquellos aspectos relativos a la negociación, por lo que se llevó a cabo, el consentimiento informado donde se les explicaba el tipo de investigación que se iba a llevar a cabo y las técnicas e instrumentos que íbamos a utilizar (ver Anexo 3). Además, se siguió el protocolo de actuación que la Dirección Provincial nos pide para poder acceder a un centro público (ver Anexo 5).

Uno de estos aspectos, según Eisner (1998), es la confidencialidad. Como hemos señalado anteriormente, el investigador se sumerge en el campo de estudio un largo periodo de tiempo pudiendo surgir situaciones o conductas no deseables. Por este motivo, es conveniente asegurar el anonimato de los participantes y del contexto o institución en el que se realiza. Desde nuestra parte, y así se dejó constancia en el consentimiento informado, nos comprometemos a no filtrar a nadie ajeno a la propia investigación cualquier información con la que pueda peligrar el anonimato de los participantes. Pensamos que el anonimato es algo efímero, ya que alguien cercano al contexto puede llegar a deducir o tener sospechas de qué participantes o institución se trata. Por ello, en la descripción del alumnado y la docente reflejaremos aspectos que exclusivamente nos hayan dado un consentimiento explícito sobre ello.

En consecuencia, consideramos indispensable la estrecha colaboración con los participantes (Angulo y Vázquez, 2003). Ninguna persona puede ser obligada a cooperar o ser instigada para ello, en otras palabras, negociamos de manera directa con la persona que nos puede aportar información relevante, para este trabajo, a través de una entrevista. Además, se respetó toda la documentación relativa al caso, mostrando y analizando, exclusivamente, aquellos escritos o espacios que nos facilitó la docente, como se refleja en el consentimiento informado. Todos estos aspectos conllevan unas condiciones de diálogo auténtico (González, 2002) por parte del investigador. Por lo tanto, respetamos los distintos puntos de vista y las valoraciones que se dan en el trato directo con los participantes del trabajo para entender la realidad que se vive en ese contexto específico. Todas las opiniones son válidas dentro de la indagación ya que

forman parte de la complejidad del contexto en el que nos sumergimos evitando juzgar o ser imparcial.

Es conveniente destacar que se devolverán todos los resultados que obtengamos a los participantes del trabajo, permitiendo verificar a los participantes que todo aquello consensuado en el contrato ha sido cumplido.

Por último, todos estos aspectos éticos se encauzan hacia el compromiso con el conocimiento (Angulo y Vázquez, 2003) siendo responsables de la propia investigación, asumiendo un compromiso real con el problema y retratar lo que allí acontece con la mayor fidelidad que este en nuestra mano sin transgredir todo lo negociado. A su vez, hemos tenido en cuenta unos criterios de rigor que seguiremos para hacer de este trabajo un documento válido en el ámbito del conocimiento y educativo.

## **2.8 Criterios de rigor**

Como hemos señalado y argumentado a lo largo de este capítulo, la investigación cualitativa se caracteriza, esencialmente, por ser un método naturalista, es decir, no se intenta controlar las variables de un estudio, sino que se busca comprender la realidad vivida por los participantes y, en muchos casos, plasmar sus pensamiento, experiencias y sentimientos en ella buscando dar respuesta a los objetivos propuestos. Es un proceso complicado donde la subjetividad se encuentra presente en todas las fases de la investigación, en consecuencia, se proponen unos criterios para demostrar la rigurosidad en la toma, el análisis y la interpretación de los datos, al no existir un criterio unánime hemos seleccionado los convenientes para este trabajo como veremos a continuación.

Hablamos de credibilidad en un estudio cuando “el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, particularmente de aquellas vinculadas al planteamiento del problema” (Hernández et al., 2010, p. 475). Como exponen estos autores, el investigador debe asegurar que la obtención de los datos y su posterior análisis son fidedignos a la realidad. Desde nuestro trabajo, hemos utilizado diferentes estrategias con dicho objetivo. Una de esas estrategias viene dada por la presencia prolongada en el campo de estudio. Nuestra estancia ha sido de cinco meses, acudiendo al centro, al menos, dos días por semana, pudiendo realizar



observaciones exhaustivas llegando a la saturación de los datos y al conocimiento profundo de ese contexto. Asimismo, hemos corroborado los datos obtenidos a través de la triangulación de técnicas, mediante la observación, la entrevista y el análisis de documentos. A su vez, hemos analizado la coherencia estructural de los datos (Quecedo y Castaño, 2003), confrontando la información recogida mediante las diferentes técnicas, verificando, así, la veracidad de los hechos.

La transferibilidad intenta determinar la aplicabilidad de los resultados de la investigación a otros contextos (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). La investigación cualitativa no pretende generalizar los resultados hallados a toda la población, sino servir de ayuda u orientación a aquellos investigadores que se encuentren en contextos o circunstancias similares. De este modo busca contribuir a un mayor conocimiento del problema al compartir experiencias, interpretaciones o soluciones de los hechos. Es importante señalar que la transferibilidad es realizada por el usuario de la investigación que determina el grado de similitud entre el contexto del estudio y su propio entorno. Por este motivo, el trabajo debe ir acompañado de descripciones profundas tanto del ambiente como de los participantes, propiciando una mayor comprensión para el lector (Hernández et al., 2010). Dentro de nuestro estudio, hemos procurado cumplir este criterio, detallando la situación que vivimos, llegando, como hemos señalado anteriormente, a la saturación de los datos y proporcionando en los resultados los relatos textuales tanto de las transcripciones de la entrevista, como de las observaciones.

La confirmabilidad trata de determinar la neutralidad del estudio y, por tanto, del investigador (Noreña et al., 2012). Aunque aceptamos la presencia de la subjetividad a lo largo del proceso investigativo, como investigadores cualitativos debemos controlar los posibles juicios o críticas que puedan surgir dentro de la problemática del estudio. Para reducir los sesgos en la recolección y el posterior análisis de los datos recurriremos nuevamente a la triangulación de técnicas y fuentes, confirmando los sucesos compartidos que se han producido (Hernández et al., 2010). Asimismo, se ha transcrito fidedignamente la entrevista realizada corroborando esto la docente. Del mismo modo, se llevó a cabo una observación no participante con el objetivo de describir la realidad

compartida ajenos a vínculos afectivos o dificultades que pueden surgir, evitando un cambio en la perspectiva de un mismo suceso.

Por otro lado, aunque existen diferentes definiciones en torno al criterio de dependencia, para nosotros, “implica que los datos deben ser revisados por distintos investigadores y éstos deben arribar a interpretaciones coherentes” (Hernández y Mendoza, citado en Hernández et al., 2010, p. 473). En nuestro caso, no se ha podido cumplir ya que, como hemos expuesto en los anteriores criterios, solo una persona ha realizado la recolección de los datos. Sin embargo, estos se han sometido a diferentes estrategias para demostrar su validez y fiabilidad.

Para concluir este capítulo y en concordancia con lo que hemos señalado, la investigación es una herramienta para crear o ampliar conocimiento de un campo de estudio concreto, siendo el investigador una pieza clave y esencial para ello. En consecuencia, este debe tener unas consideraciones éticas y sustentar unos valores que, en nuestra opinión, tienen que verse reflejadas dentro del estudio. Un pilar esencial es la honestidad, otorgando una transparencia del trabajo, describiendo fielmente lo ocurrido dentro del contexto estudiado. Asimismo, dirigirse con sinceridad y empatía a los participantes de la investigación demostrando que un investigador no es un juez, sino un profesional que intenta dar solución o, en nuestro caso, conocer en profundidad una situación que está sucediendo en un entorno específico. Por tanto, para demostrar la veracidad y dar rigor a la investigación hemos tenido en cuenta estos criterios y hemos intentado cumplirlo en la mayoría de situaciones.

## CAPÍTULO 3

### **Análisis e interpretación de los resultados**

En el presente capítulo expondremos, en primer lugar, las categorías de análisis propuestas para este trabajo, así como una breve explicación del proceso realizado hasta llegar a ellas. Acto seguido, compartiremos el análisis de los datos confrontando las diferentes técnicas e instrumentos utilizados y la interpretación que nosotros elaboramos a través de las evidencias recogidas.

#### **3.1 Categorías de análisis**

Las categorías de análisis son “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” (Hernández et al., 2010, p. 452) que guardan una estrecha vinculación con los datos recogidos y las preguntas de investigación. Aúnan diversas unidades de significado que han surgido a través de la reducción de los datos. Este proceso trata de delimitar los conceptos clave o las evidencias empíricas esenciales para el estudio recogidas a través de las técnicas e instrumentos seleccionados, permitiendo su codificación y su posterior análisis (Hernández et al., 2010; Simons, 2011).

De acuerdo con Redon y Angulo (2017), las categorías de análisis pueden ser *etic* o *emic*. Las primeras, se definen como aquellos temas que el investigador aporta antes de entrar en el campo de estudio, están relacionadas íntimamente con el marco teórico revisado. Las segundas, son aquellas que surgen en la estancia dentro del campo de estudio. Es importante señalar que los temas *etic* pueden pasar a ser *emic* en la medida que se delimitan y se definen las categorías a lo largo del estudio. En nuestro caso, la mayor parte de nuestras categorías se pueden considerar *etic* ya que surgen tras la revisión exhaustiva de la teoría de referencia, así como del diálogo y el consenso entre los tutores y el tutorado previa estancia en el campo.

En primer lugar, mostraremos las categorías de análisis seleccionadas y su codificación, como puede observarse en la Tabla 5. Posteriormente, se expondrán las preguntas de investigación junto con la definición de cada categoría, pertenecientes a cada una de ellas.

Tabla 5

*Códigos y categorías seleccionadas (elaboración propia).*

<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
<b>FG</b>	Formación de grupos
<b>GG</b>	Gestión de grupos
<b>MU</b>	Materiales utilizados
<b>RD</b>	Rol docente
<b>MD</b>	Motivación docente
<b>VI</b>	Ventajas e inconvenientes

Mediante este trabajo queremos describir cómo y por qué se implementa el aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Primaria. Como hemos hecho referencia en el capítulo anterior, esta cuestión es general e inespecífica haciendo peligrar el estudio. Para centrar el trabajo y poder contestar a esta incógnita, realizaremos aproximaciones sucesivas mediante la elaboración de cuestiones específicas que nos permitirá iluminar esta problemática.

¿Cómo se han formado los grupos para poner en práctica esta metodología de enseñanza?

**Formación de grupos (FG):** entendemos como formación de grupos aquellos aspectos que la docente ha tenido en cuenta para llevarla a cabo. Más concretamente, nos fijaremos en el tamaño y la duración de estos, las dificultades que ha encontrado la maestra para elaborar los grupos, los roles que propone dentro de ellos y, por último, los criterios que ha seguido para su formación.

¿Cómo se gestionan los grupos de aprendizaje llevando a cabo el aprendizaje cooperativo?

**Gestión de grupos (GG):** para nuestro estudio, la gestión de grupos aúna diferentes aspectos con el objetivo de fomentar el buen clima dentro del aula, más concretamente, haremos referencia a la normativa que propuesta en el aula y cómo se ha llegado a ella, al tipo de interacciones que realiza la docente con su alumnado y cómo se estructura la interacción dentro de los grupos. Además de cómo están organizados los espacios del aula.

¿Qué tipos de materiales se utilizan en la aplicación del aprendizaje cooperativo?

**Materiales utilizados (MU):** son aquellos elementos en los que la docente se apoya, ya sea para respetar la normativa compartida, para motivar al alumnado o los utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué tipo de rol sustenta la docente dentro del aprendizaje cooperativo y cómo lo lleva a cabo?

**Rol docente (RD):** para este trabajo, se define como aquellas verbalizaciones, estrategias y actuaciones de las que se sirve la docente para realizar de manera óptima su cometido. Por otro lado, introduciremos, también, el papel que adquiere la docente para motivar a sus escolares en torno al trabajo en equipo.

¿Qué motivaciones se pueden tener como docente para implementar el aprendizaje cooperativo dentro del aula y qué ventajas o inconvenientes surgen tras su puesta en práctica?

**Motivación docente (MD):** son aquellos objetivos, metas o aspiraciones que sustenta una docente para implementar esta metodología.

**Ventajas e inconvenientes (VI):** aquellos aspectos relativos a los beneficios y dificultades que pueden manifestarse a raíz de llevar a cabo el aprendizaje cooperativo.

En torno a estas categorías, realizaremos el proceso de análisis e interpretación de los datos recogidos.

### 3.2 Análisis e interpretación de los datos.

De acuerdo con Stake (2007), es común utilizar dos estrategias para alcanzar la comprensión del caso. La interpretación directa de secuencias aisladas o, por el contrario, la suma de diferentes datos hasta comprender el caso general. Este autor, aconseja para los estudios de tipo instrumental, como el nuestro, realizar la segunda estrategia ya que para comprender los fenómenos y relaciones que existen en el caso se necesitan de diferentes mediciones categóricas. Por su parte, Angulo y Vázquez (2003) también refleja este tipo de estrategia señalando la necesidad de comparar y contrastar los datos para poder dar sentido y construir el significado del caso.

Por otro lado, Simons (2011) expone la importancia que tiene el investigador cualitativo para interpretar los datos. El aislamiento que se realiza de la información recogida puede generar, en ocasiones, una pérdida de identidad o de comprensión del caso. Para ello, esta autora señala que las percepciones del investigador no deben ignorarse ya que “estos procesos son tan importantes y, en algunos casos, aún más, que los métodos formales de análisis. Porque conservan la naturaleza holística de los datos sin separarlos de su contexto” (Simons, 2011, p. 177). En nuestro caso, las categorías, aunque delimitadas, se relacionan o vinculan estrechamente. En consecuencia, se necesita de una perspectiva más holística para comprender en profundidad el caso. En otras palabras, en ocasiones recurriremos a introducir datos pertenecientes a otras categorías ya que, si no realizamos este proceso, no pueden llegarse a comprender los datos de manera aislada.

Para terminar, queremos facilitar la comprensión de lo que a continuación se va a exponer. Por este motivo, realizaremos una codificación de los datos, como puede verse en la Tabla 6. Las observaciones llevarán consigo una numeración pudiendo ser del 1 al 27, esto depende del orden en que fueron tomados los datos, como hemos visto anteriormente (ver Tabla 4). Algo similar ocurre con el análisis de documentos, irán numeradas coincidiendo con el orden que sustentarán en los anexos. En cuanto a la entrevista, solo disponemos de una, por lo tanto, no es necesaria su numeración. Un ejemplo de esta codificación sería: (O21, L. 12-17, P. 32) perteneciendo el extracto señalado a la observación 21, líneas de 12 a 17 y página 32.

Tabla 6

*Codificación de los datos (elaboración propia).*

<b>Código</b>	<b>Fuente</b>
<b>O</b>	Observación
<b>E</b>	Entrevista
<b>L.</b>	Línea o líneas
<b>P.</b>	Página o páginas

### **3.2.1 Formación de los grupos (FG)**

La formación de los grupos es un aspecto vital para el aprendizaje cooperativo, sin la realización de los grupos el alumnado no puede comunicarse, siendo prioritario para poner en práctica esta metodología. Como hemos señalado en el primer capítulo,

las observaciones que realiza el docente adquieren gran importancia, ya que va a discernir qué problemáticas existen dentro del equipo y qué solución plantear. Asimismo, estas observaciones van más allá, ayudando a distinguir al docente si aquellos criterios que ha seleccionado como prioritarios son realmente importantes o pueden pasar a segundo plano.

El tamaño del grupo es un aspecto básico en el que el docente debe reflexionar, la cantidad de integrantes del grupo puede repercutir en la cantidad y calidad de las interacciones intragrupalas. En nuestro caso, el número de integrantes por grupo oscila entre 4 y 5 escolares:

*Grupo 1: 2 chicos y 2 chicas.*

*Grupo 2: 1 chico y 3 chicas.*

*Grupo 3: 3 chicos y 2 chicas.*

*Grupo 4: 3 chicos y 2 chicas.*

*Grupo 5: 3 chicos y 1 chica.*

(O18, L. 5-9, P. 52)

Este número no es al azar, la docente nos hace saber que ha tenido una evolución, experimentando con diferentes tamaños y llegando a la conclusión que el número óptimo para la formación de equipos es cuatro o cinco. Señala que es una cantidad apropiada para generar un ambiente participativo y controlado, donde existe una diversidad de opinión sin llegar a ser excesivo:

*Pasé a parejas donde ya eran parejas cooperativas, uno que podía aportar en un sentido y otro en otro. Y luego ya en grupo de 4, pues entiendo que no es grupo ni demasiado numeroso, ni tampoco se limita a la pareja y grupo de 3, para según qué dinámicas..., siempre 4. Me parece un número en el que todos estén en un ambiente donde puedan participar, no son demasiados y está más controlado y hay más, una cantidad de opiniones más o menos justa. Para que no sea ni excesivo, que pierda la esencia, ni tan pocas que solo tenga otra persona que dé su opinión.*

(E, L. 1-7, P. 4)

La duración de los grupos varía, hemos observado un cambio en todos los integrantes de los grupos al comenzar el segundo trimestre:

*Se han cambiado los integrantes de los equipos en este segundo trimestre.*

(O4, L. 6, P. 12)

Sin embargo, en el tercer trimestre se mantuvieron estables, exceptuando una modificación realizada por la docente intercambiando a G5A3 por G1A1:

*Se ha realizado un pequeño cambio en los integrantes del grupo 1 y 5 para el 3º trimestre, cambiándose G1A1 por G5A3. Sin embargo, nosotros seguiremos utilizando el mismo código.*

(O18, L. 2-4, P. 52)

Este cambio puede deberse a las sucesivas conductas disruptivas que ha manifestado el escolar G5A3 contra su compañero G5A4 a lo largo de nuestra estancia en el campo de estudio:

*En el grupo 5, G5A3 comienza a molestar a G5A4, tapando la página de su compañero mientras dice "tienes que decirlo sin mirar". G5A4 contesta "ha dicho la profe que hay que decir lo que entendamos", G5A3 ante esto responde "claro, por eso no tienes que mirar" y cierra el libro de su compañero.*

(O11, L. 23-26, P. 34)

*En el grupo 5, G5A3 sigue molestando a su compañero, tirando la agenda de G5A4 al suelo. G3A5 pide que cese ese comportamiento y G5A3, en vez cesar esa conducta, la toma con G3A5 y le tira el estuche. Este ignora ese comportamiento. Solamente la pareja G3A5 y G5A4 trabajan, la otra pareja se ríe y habla.*

(O13, L. 28-31, P. 41)

La docente nos explica que no ha existido un cambio general en los grupos en el tercer trimestre ya que, en el anterior, tuvo la sensación de que no trabajaron conjuntamente de manera óptima. Por este motivo, les otorgó mayor tiempo consiguiendo una mejor dinámica intragrupal. Aun así, concluye que el criterio que utiliza, habitualmente, es un cambio de integrantes al trimestre:



*Este trimestre (3º trimestre) no tenía mucha intención de cambiarlos. (...) entonces los voy dejando, normalmente, una vez al trimestre. Ya el curso pasado, empecé a tomar esa decisión. Este curso, me da la sensación de que le está costando a lo mejor aclimatarse y me da pena cambiarlos cuando ya veo que han cogido la dinámica de trabajar bien entre ellos, entonces salvo algún cambio que me ha parecido, pero... puntual. No tengo ahora mismo pensado cambiarlos. (...) pero en principio el criterio es una vez por trimestre.*

(E, L. 7-18, P. 13)

Los criterios que ha utilizado para su formación han ido variando desde que comenzó a implementar el aprendizaje cooperativo. Así, pasó de utilizar un criterio numérico manejando la lista de clase para ello, hacia criterios que requieren mayor complejidad y reflexión por parte del docente. A su vez, señala que los grupos han sido realizados por los propios escolares. Conviene destacar que el siguiente extracto hace referencia al primer trimestre del curso:

*En segundo lugar, propuso parejas, estas parejas se formaron por el orden de lista. Más adelante, cambió esta forma de repartición para formar las parejas dependiendo de los puntos fuertes o débiles que tenían los escolares, "buscando que se apoyaran y ayudaran". Por último, introdujo los grupos de cuatro o cinco participantes. Su orden no es aleatorio, dejó que los escolares hicieran los equipos. La docente les ordena dependiendo de sus capacidades en un sitio u otro, pero siempre dentro del grupo que ellos formaron. Siendo "los impares tienen el punto fuerte, los pares los que no. Así, siempre están rodeados de gente que les pueda ayudar". Los grupos de cinco se compensan con escolares que puedan faltar con mayor asiduidad.*

(O3, L. 25-36, P. 9)

En cambio, en el segundo trimestre formó los grupos la propia docente, este cambio de criterio se debió a que se encontró una problemática de rechazo escolar entre iguales:

*Decidí realizar yo los grupos ya que en el primer trimestre los alumnos con dificultades no les querían al formar los grupos.*

(O3, L. 14-15, P. 10)

Como nos vuelve a reiterar la docente en la entrevista, esencialmente se basa en compensar el equipo. Para ello, introduce dos escolares que tengan una mayor capacidad académica y otros dos estudiantes que, por el contrario, tengan mayor necesidad. Sin embargo, este criterio no es el único ya que depende, también, de la personalidad que posea cada estudiante:

*Digamos que el primer criterio es que haya dos y dos, unos más fuertes, por decirlo de alguna manera, y otros pues que tengan más necesidades. Pero luego tengo que compensar niños más movidos, con niños que les aporten tranquilidad, o niños más impulsivos con niños que no les moleste esa impulsividad.*

(E, L. 16-20, P. 4)

La mayor dificultad para la maestra al formar los grupos es encajar todas estas variables de forma óptima y crear grupos compensados, ya que si solamente se basara en el rendimiento académico le resultaría más fácil:

*Si tú coges los resultados académicos, es fácil, pero luego tienes que compensar con lo que he dicho antes. Igual este niño es muy competente, pero luego es muy impulsivo o muy retraído, entonces en esto no siempre se acierta. Es muy difícil que hagas un buen grupo a la primera.*

(E, L. 1-4, P. 5)

Todos estos parámetros establecidos por la docente pueden observarse en la práctica. Los escolares que sustentan los números impares son aquellos que, habitualmente, proporcionan ayuda en cuestiones académicas al resto. Por el contrario, los estudiantes que soportan los números pares conceden, prioritariamente, apoyo en aspectos motivacionales o de diversa índole:

*Grupo 4: G4A2 tiene problemas para realizar la actividad. G4A1 se levanta y se pone a su lado, comprueba las operaciones que ha planteado y señala dónde se ha confundido, se vuelve a sentar.*

(O23, L. 27-29, P. 67)

*El coordinador G4A2 sale de ese silencio para animar “¡vamos chicos, nosotros podemos!”.*

(O14, L. 24-25, P. 43)

*Después de unos minutos, G2A4 se introduce en el grupo, señalando que G2A1 y G2A3 tienen razón, no se ponían de acuerdo sobre la manera de realizar la actividad.*

(O14, L. 6-8, P. 44)

Por otro lado, los roles propuestos han sido modificados a lo largo de nuestra estancia en el centro escolar:

*Roles 1º trimestre: los propusieron los estudiantes y fueron:*

- *Control de deberes*
- *Presentación del cuaderno*
- *Portavoz*
- *Reparto de material*

*La maestra ha puesto las funciones específicas de cada rol. En el segundo trimestre, propuso ella los roles cambiando a:*

- *Portavoz*
- *Coordinador*
- *Secretario*
- *Supervisor*

*Esta vez, se han repartido los roles de cada integrante de grupo teniendo como premisa “quien pueda aportar más sustentando ese rol”*

(O3, L. 1-13, P.10)

Adquiriendo el alumnado, así, mayores responsabilidades que anteriormente no sustentaban:

*Rol supervisor (azul):*

- *Comprueba que el sitio del grupo está ordenado y limpio.*
- *Reparte los materiales.*
- *Controla los tiempos de trabajo.*
- *Supervisa el nivel de ruido.*

*Portavoz (verde):*

- *Pregunta dudas a otros equipos y al profesor.*
- *Responde a las preguntas representando al grupo.*

*Secretario (rojo):*

- *Recuerda las tareas.*
- *Comprueba que se anotan y han hecho los deberes.*
- *Escribe en las tareas grupales.*

*Coordinador (amarillo):*

- *Anima.*
- *Ayuda a resolver los problemas de grupo.*
- *Organiza el trabajo que se hace dentro del grupo.*

(O27, L. 2-17, P. 79)

La docente no reparte los roles a cada uno de los estudiantes, sino que les guía e incita a la reflexión con el objetivo de que cada uno de ellos seleccione el rol con el que se encuentre más cómodo, pudiendo contribuir, de esta manera, más al equipo:

*Este año los han elegido ellos. Entonces, se supone que yo les incito a tener una reflexión antes de elegir el rol y se planteen cuáles son sus cualidades y en qué rol van a desempeñar o van a aportar más al grupo y se los han repartido ellos, no he intervenido para nada.*

(E, L. 18-21, P. 6)

Esta modificación introducida en los roles ha conllevado una problemática para los escolares y la docente ya que, como hemos señalado anteriormente, los roles propuestos tienen mayor dificultad para llevarse a cabo al tener diferentes responsabilidades que antes no sustentaban:

*Los roles, yo entiendo, y nos está costando cogerlos, nos está costando trabajar con los roles nuevos que hemos puesto desde navidades, ese cambio de nombres con otras funciones.*

(E, L. 3-5, P. 7)

Respecto a los estudiantes, hemos observado diferentes problemáticas. En primer lugar, los roles no están equilibrados, existen roles que llevan inherentes mayor dificultad para su desempeño que otros. De hecho, los más conflictivos son aquellos de

los que el alumnado no se responsabiliza ni es consciente de quién lo sustenta, siendo el supervisor y el coordinador:

*Después de la explicación, la docente modifica la premisa: “ahora se hace resumen si sabemos, sino se apuntan las dudas para preguntarlas luego”. La docente se acerca al grupo 3, recuerda cuál es la función del coordinador.*

*D: el coordinador tendría que preguntar, en primer lugar, si hay dudas y, en segundo lugar, ¿sabemos realizar el resumen?*

*Del mismo modo, se va acercando a los grupos y verbaliza lo mismo.*

*Dentro del grupo 4, este hecho les crea inquietud:*

*G4A1: ¿Quién es el coordinador?*

*G4A2: no sé.*

*G4A1: ¿eres tú? (pregunta señalando).*

*G4A4: no.*

*G4A1: ¿y tú?*

*G4A5: tampoco.*

*G4A1: entonces, ¿quién es? Tú, G4A3, eres el coordinador.*

(O5, L. 31, P. 16)

*D: chicos, lo dejamos como está, luego os explico que quiero que hagamos con la historia. El supervisor me devuelve los dados, el resto recoge sus libros.*

*El escolar G5A4 recoge los dados y va mirando el rol que tiene sus compañeros leyéndolo detrás de las sillas. Cuando encuentra el rol de supervisor, le da a quien lo sustenta los dados:*

*G5A4: supervisor, da los dados a la profe.*

(O16, L. 3-9, P. 49)

De igual manera, la docente comparte nuestra visión, señalando en la entrevista que las funciones de estos roles son más abstractas, por lo tanto, más complejas para sustentar:

*Les cuesta más porque supone una serie de funciones (...). Es algo mucho más abstracto, por decirlo de alguna manera, necesita un grado más de... (...) Para mí sí, el de supervisor y el de coordinador son los más complejos.*

(E, L. 12-26, P. 8)

En segundo lugar, no se responsabilizan de las funciones de dicho rol, relegando estas a otros compañeros que sí quieren realizarlas:

*Cuando termina de explicar propone definir por grupos el significado de diferentes palabras. Para ello, el secretario debe apuntar las definiciones que se propongan, especifica la docente. (...) La docente se desplaza al grupo 4 y dice:*

*D: ¿eres tú el secretario?*

*G4A2: no.*

*D: entonces tú no puedes escribir.*

(O15, L. 24-32, P. 46)

Estas dificultades que nos encontramos pensamos que tienen, fundamentalmente, dos explicaciones. Por un lado, los escolares necesitan trabajar un tiempo prolongado con estos roles para que interioricen sus funciones. Por otro lado, como posteriormente expondremos, la docente debe estructurar la participación de los roles para asegurar una utilidad real dentro del equipo. Ella es consciente de este hecho señalando en la entrevista lo siguiente:

*También hay que darles valor y a veces desde el otro lado no nos tomamos el tiempo necesario para que ellos se sientan responsables en ese rol que han adquirido, que también son fallos que tenemos en el aula o que yo asumo. Si a cualquier cosa que propones en el aula no le das la importancia, no le dedicas el tiempo y no lo trabajas y lo refuerzas, por muy buena que sea la idea o por mucho que les guste al principio, tes vas para casa. Entonces cuando yo entrego unos roles si no les das tiempo y enfatizas la importancia que tiene ellos lo asumen como menos.*

(E, L. 22-28, P. 7)

Por el contrario, el rol y las funciones que sí se cumplen son aquellas que se propusieron en el primer trimestre y se han mantenido a lo largo del curso, siendo, como rol, el portavoz y, como funciones, el encargado de los deberes:

*D: hoy tenemos tres ejercicios, el encargado de los deberes de cada grupo que comprueben si tienen los deberes hechos.*

*Los responsables de los grupos 3 y 4 piden los cuadernos a sus compañeros y verifican si están hechos. En el resto de grupos, los miembros del equipo enseñan la página del cuaderno donde se han realizado los deberes.*

(O6, L. 4-8, P. 18)

*La maestra pregunta, en primer lugar, al portavoz del grupo 4:*

*D: explica lo que ha entendido el equipo.*

(O12, L. 28-29, P. 37)

En este sentido, la docente adquiere un papel fundamental, debiendo estructurar las tareas para que todos los roles sean igual de necesarios en cualquier actividad que se realice. Por el contrario, la docente busca que los escolares pongan en práctica los roles que sustentan de forma autónoma, tal y como señala en la entrevista:

*Quiero que lo hagan ellos de forma autónoma y de hecho, los roles que pusimos al principio de curso los eligieron ellos (...) para que el grupo trabajase y rindiese lo mejor posible. (...) el profesor siempre deja caer algo, es decir, tu siempre haces ciertos comentarios o dejas ciertos ejemplos para que ellos sean capaces de reflexionar un poco en torno a lo que tú crees que es bueno, pero en gran parte las decisiones son tuyas.*

(E, L. 25-3, P. 6-7)

Sin embargo, hemos observado una evolución en dicho aspecto, introduciendo en sus explicaciones pautas que deben seguir los grupos para realizar la actividad que en un principio no verbalizaba:

*Cuando termina de comparar los resultados, explica la actividad siguiente:*

- 1. Comprobar que el ticket que habéis traído de la compra esté bien sumado.*
- 2. Realizar una aproximación del importe del ticket.*
- 3. Realizar una repartición del importe entre los miembros del grupo.*

(O4, L. 5-12, P. 13)

*La docente da instrucciones de la actividad. El secretario debe sacar un bolígrafo para, después, hablar sobre cómo era el sexenio democrático. Para ello deben realizar los siguientes pasos:*

- 1. Pensar en grupo.*
- 2. El secretario realiza un resumen de las ideas que han surgido tras la puesta en común.*

(O5, L. 3-8, P. 15)

*D: ya os estoy viendo, ¿quién es el primero que tiene que hablar?*

*A: no sabemos.*

*D: levantaos y mirad las funciones.*

*El alumnado se levanta. La docente espera un breve periodo de tiempo y prosigue.*

*D: ¿quién es el primero que tiene que hablar?*

*A: el supervisor.*

*D: ¿para qué?*

*A: controlar el volumen de voz.*

*D: y ¿luego?*

*A: coordinador para gestionar el trabajo.*

*Contesta la mayor parte del alumnado.*

*D: luego el secretario para ver si se ha realizado el trabajo.*

*Puede observarse que en el grupo 5 este recordatorio les sirve y el coordinador estructura el trabajo en grupo marcando quién busca la información. Mientras tanto, la maestra se desplaza por los grupos.*

(O24, L. 31- 15, P. 70)



Estas pautas, hacen que el grupo estructure su trabajo como equipo de manera más eficaz que sin ellas:

*D: quiero que corrijáis los problemas de forma cooperativa. (...)*

*Grupo 5: el equipo está discutiendo sobre un resultado, además no saben quién tiene que escribir la corrección.*

*G5A3: ¿quién escribe todo esto?*

*G5A1: pues a quién le toque.*

*Los escolares se levantan de su sitio y miran el reposa espaldas de su silla, donde tienen las funciones de cada rol.*

*G5A1: escribo yo.*

*G5A1 escribe la corrección del problema.*

(O18, L. 15-29, P. 52)

En conclusión, la formación de grupos, dentro del aprendizaje cooperativo, es un aspecto complejo, que necesita de una reflexión constante por parte del maestro para evolucionar hacia criterios funcionales que puedan observarse de manera directa. Respecto a la puesta en práctica de los roles, hemos observado una mejoría de las dificultades señaladas cuando el docente ha estructurado o pautado de manera directa la intervención que debe llevar a cabo cada rol. En este sentido, consideramos que es el primer estadio para que el alumnado ponga en práctica su rol de manera autónoma.

### **3.2.2 Gestión de grupos (GG)**

El aprendizaje cooperativo es una metodología que se desarrolla mediante grupos de trabajo con el objetivo de que el alumnado interactúe entre sí. En consecuencia, el docente debe gestionar estos equipos de tal manera que exista un clima óptimo que facilite el diálogo entre todos y cada uno de los miembros que los componen, asegurando que todos los miembros puedan realizar aportaciones al equipo. Para ello, se deben proponer unas normas básicas de convivencia, estructurar estas interacciones que suceden en los grupos, organizar el espacio de forma que no haya impedimentos para la comunicación intragrupal y que el docente tenga un *feedback* constante con sus escolares.

En nuestro caso concreto, la normativa que comparten ha sido propuesta por el propio alumnado. Los escolares están familiarizados en este aspecto, fijando normas básicas para asegurar la óptima convivencia de todos los integrantes, repercutiendo de manera directa en el clima del aula. Están consensuadas cuatro reglas para este objetivo:

*Las normas normalmente las pactamos al principio del curso y las suelen fijar ellos. Ellos están muy acostumbrados a fijar normas, entonces suelen salir las normas normales, respetar el turno de palabra, respetar materiales... pero sí que he tenido en algún momento la suerte de que alguno aporte algo más. Ese aportar algo más vaya dirigido a un sentimiento de grupo y de compañerismo.*

(E, L. 18-22, P. 10)

*Creo que son cuatro las que tenemos, creo que mejor pocas y conseguirlas que muchas. (...) entre todos nos quedamos con las que creemos que son fundamentales para poder convivir durante todo el curso.*

(E, L. 1-5, P. 11)

La norma que más se utiliza en clase es la señal de silencio o de ruido cero se realiza levantando la mano, evitando que la docente tenga que elevar el tono de voz en sus explicaciones. Los escolares están acostumbrados a esta regla, respetándola y haciéndola respetar a sus compañeros:

*Cuando termina la actividad, manda recoger los libros, además, de que cada escolar coja un portátil. Comienza un murmullo constante, la docente realiza la señal de silencio levantando la mano y cuando los estudiantes se quedan en silencio recuerda los deberes.*

(O9, L. 35-2, P. 29-30)

*La docente hace la señal de silencio, mantiene la mano levantada hasta que hay silencio. Tardan un poco, pero cuando ven a la maestra haciendo esta señal comienzan a estar en silencio.*

*G5A1: shh que tiene la mano levantada, dice a su equipo.*

(O23, L. 3-6, P. 66)

Con el mismo sentido, en las paredes del aula hay diferentes carteles donde se precisa diferentes niveles de voz para gestionar el volumen de los grupos,

diferenciándose cuatro niveles. “Modo ninja” se refiere al silencio absoluto, “modo detective” se emplea el susurro para hablar con su pareja, “modo *speaking*” se utiliza un tono bajo para hablar con tu grupo y, por último, “modo presidente” se refiere al tono alto utilizándose para las verbalizaciones hacia toda la clase (ver Figura 4). La maestra hace referencia a estos niveles de voz después de proponer una actividad:

*D: chicos tenemos que trabajar... (hace la señal de silencio ya que los estudiantes están hablando en voz alta. Al poco tiempo de realizar la señal, los escolares comienzan a estar en silencio). Chicos en “modo speaking”, el alumno que enseña, lo tiene que hacer despacio.*

(O9, L. 2-5, P. 30)



Figura 4. Niveles de voz estipulados en el aula.

En la entrevista, preguntamos a la docente si las normas que se proponen dentro del aprendizaje cooperativo distan mucho de aquellas que se plantean en una enseñanza tradicional. Su respuesta fue que no difieren en exceso, sin embargo, hay que extender esas normas hacia el grupo y no solamente en el estudiante:

*D: no difieren tanto. Lo único que hay que extenderlas al grupo, es decir, si tienes dudas pregunta que fue una norma que entre todos fue saliendo, realmente es un consejo, hay que extrapolarla a si tienes dudas pregunta primer en tu grupo, hay que darle un giro, entenderla de otra manera, pero tampoco difieren demasiado.*

(E, L. 8-11, P. 11)

Respecto a los *feedback* que se realizan en torno al aprendizaje cooperativo, podemos diferenciar tres niveles: general, grupal e individual. Definimos el nivel general como aquellos *feedback* que se dirigen hacia el grupo aula:

*Grupo 4: hablan entre ellos para repartir los puntos.*

*G4A1: yo me quedo con este punto y vosotros os repartís el resto.*

*G4A5: no, yo quiero ese (mientras cierra el cuaderno y da un golpe en la mesa con él).*

*La docente escucha estas conversaciones, estaba desplazándose por los grupos aleatoriamente.*

*D: no quiero que repartáis los puntos. Yo no sé quién va a salir, así que todos tenéis que saber de todo. No memorizar, sino entender (dirigiéndose a todos los escolares)*

(O22, L. 13- 21, P. 62)

Dentro del nivel grupal, como su nombre indica, introducimos aquellos extractos donde la docente realiza una retroalimentación dirigida a todos los integrantes de un grupo:

*Se desplaza hacia el grupo 5, les ve parados, sin escribir nada e intenta guiarles.*

*D: empezar por una acción. Para definirla, tiene que empezar por un verbo.*

(O15, L. 34-1, P. 46-47)

Nos referimos a nivel individual cuando el *feedback* de la maestra se centra en un escolar en concreto:

*D: ¿alguien tiene dudas?*

*G2A4: yo sí, no sé diferenciar entre predicado verbal y nominal.*

*D: ¿alguien más?*

*Nadie contesta.*

*D: pues ahora te lo explico. (...) Cuando los escolares empiezan con la actividad, la docente se sienta al lado de G2A4 para explicarle qué diferencias existen entre los dos predicados.*

(O25, L. 22- 2, P. 72-73)

El contenido que transmiten los *feedback* lo explicaremos dentro de la categoría rol docente ya que están íntimamente vinculadas a las actuaciones que realiza la maestra dentro del aula.

Por otro lado, las interacciones intragrupalas pueden surgir de manera espontánea o estructurarse para asegurar que todo el alumnado aporte su visión al

realizar cualquier actividad. En nuestro caso, se muestra un mayor interés hacia las interacciones intragrupal espontáneas, intentando que todos los miembros del grupo aporten por igual sin necesidad de estructurar las actividades, dejando libertad de participación. Para ello, se promueve, de manera individual, la participación dentro del grupo centrándose en aquellos que, por sus características intrínsecas, son más tímidos a la hora de verbalizar su opinión:

*Pues sí y a veces... pero porque las etiquetas están ahí también, no siempre todos aportan igual. (...) Entonces, eso sabiéndolo un poco y detectándolo, eso es fácil porque sabes más o menos quién se considera de determinada manera o a quién consideran de determinada manera, sí que hay que intervenir. No siempre lo hago directamente, tenéis que tener en cuenta la opinión de... a veces también tengo que insistir a esa persona en que aporte y hacerlo sutilmente, es decir, a nivel individual.*

(E, L. 11-26, P. 15)

Sin embargo, hemos observado que se utilizan diferentes técnicas de aprendizaje cooperativo que se basan en la estructuración de las interacciones intragrupal, es decir, siguen unos turnos de palabra que se deben respetar teniendo como objetivo la aportación de la visión de todos y cada uno de los miembros del equipo. Las técnicas más utilizadas son 1-2-4, el folio giratorio y lápices al centro (Pujolás y Lago, 2011; Kagan, 2000):

*D: en equipo, vamos a hacer los problemas de la 122. ¿Cómo lo vamos a hacer? Vamos a hacer un 1-2-4, en el paso 1 solamente pienso, de forma individual, en el 2, como un lápices al centro, hablo con mi compañero, 1 con 4 y 2 con 3. Decido cómo se realiza el problema, cuando lo tengo claro realizo el problema, pero sin hablar. Fase 4, realizo una puesta en común con el grupo. Venga lo hacemos.*

(O8, L. 10,14, P. 26)

Estas técnicas se proponen para estructurar las interacciones y para que el alumnado se apoye mutuamente en una actividad compleja o para que exista una reflexión a nivel individual en primer lugar. Sin embargo, podemos observar que todos y cada uno de los integrantes dan su opinión, promoviendo la diversidad de ideas y fomentando el diálogo para llegar a un acuerdo en común:

*Cuando yo pido 1-2-4 es porque quiero que primero haya habido una reflexión individual y quiero enfrentarles a eso (...) bien porque no tengan experiencia en realizar ese tipo de actividades o porque el trabajo en sí me parece complejo, prefiero que haya desde el principio un lápices al centro para que se escuchen y luego trabajen.*

(E, L. 4-9, P. 10)

*La maestra explica la actividad que van a realizar. Deben realizar una línea temporal con los sucesos más importantes sobre el tema dado, la técnica que propone es 'lápices al centro'. (...)*

*Grupo 4: una alumna toma la iniciativa: G4A5 "tenemos que poner algo", contesta G4A3 "no sé, no sé qué hay que poner". G4A5 "pues vamos a pensar, algo surgirá". G4A3 comienza a dictar fechas y acontecimientos que aparecen en el libro, mientras G4A5 apunta dichas fechas, el resto del grupo habla sobre qué poner.*

(O10, L. 25-4, P. 31-32)

En cambio, en las actividades donde no existe una estructura en la interacción puede observarse que solamente un escolar sustenta la voz activa dentro del grupo y los demás escolares reproducen aquello que realiza este:

*Cuando termina de comparar los resultados, explica la actividad siguiente:*

1. *Comprobar que el ticket que habéis traído de la compra este bien sumado.*
2. *Realizar una aproximación del importe del ticket.*
3. *Realizar una repartición del importe entre los miembros del grupo. (...)*

*Se ve que solamente G3A5 está realizando la actividad mientras el resto copia. Solamente le ayudan nombrándole los datos con los que tiene que operar. La alumna G3A2 ve que se confunde G3A5. En vez de decirlo de forma correcta, utiliza un tono agresivo "pero cópialo bien que lo tienes delante y fallas, pringao". Mientras ella copia los resultados. El alumno G3A5 sigue realizando las operaciones y no realiza ningún comentario.*

(O4, L. 7-34, P. 13)

Para terminar, la organización del espacio en un aula cooperativa puede tener diferentes tipos de gestión. En nuestro caso concreto, como hemos señalado anteriormente, se distribuye a través de cinco grupos de cuatro o cinco integrantes por equipo, disponiendo cada grupo de un espacio propio. Se organiza de tal manera que cada equipo pueda interactuar de manera directa, asegurando la interacción

promotora (Johnson et al., 1999), característica básica del aprendizaje cooperativo (véase Tabla 3, p. 23). Además, recordamos que la docente enumera cada una de las mesas del grupo otorgando los números impares a aquellos escolares que pueden ayudar a sus compañeros a nivel académico (ver Figura 5):



Figura 5. Numeración de las mesas de los escolares.

Del mismo modo, existe un espacio compartido por todos los grupos. Este espacio se encuentra en la parte opuesta a la mesa del maestro donde disponen de una pequeña biblioteca de aula, una alfombra y un banco para leer o hablar con los compañeros (ver Figura 6):



Figura 6. Espacio delimitado como biblioteca de aula.

En resumen, dentro del aprendizaje cooperativo, la gestión de los grupos es un punto importante donde el docente debe reflexionar sobre diferentes aspectos. La normativa que se propone, no solamente debe abogar por un clima óptimo de trabajo, sino extender aquellas normas haciendo que tengan un significado grupal. Asimismo, es vital estructurar las interacciones del alumnado dentro de los equipos, con la finalidad de que todos y cada uno de los integrantes aporten sus ideas y opiniones al grupo, ya que, si no se realiza este tipo de estructuración, se corre el riesgo de que solamente un escolar sustente la voz activa. Respecto a la organización del aula, hemos comprobado como cada grupo tiene su espacio delimitado, teniendo un espacio común como es la biblioteca del aula.

### **3.2.3 Materiales utilizados (MU)**

Los materiales que utiliza la docente en su aula están vinculados con el estilo de enseñanza y su concepción educativa. A través de ellos, podemos estudiar cómo gestiona el aprendizaje cooperativo y a qué aspectos da mayor relevancia. Podemos diferenciar tres tipos de materiales: relativos a las normas propuestas, motivadores y utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mayor parte de estos materiales están situados en las paredes y puertas del aula, exceptuando los relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, la normativa consensuada entre los escolares puede verse reflejada en alguno de los carteles dispuestos por el aula (ver Figura 7).





Figura 7. Carteles relativos a la normativa compartida.

En segundo lugar, los materiales referentes a la motivación son aquellos que la docente utiliza para estimular y animar a los estudiantes para realizar el trabajo cooperativo. Podemos encontrar dos tipos de materiales: carteles y documentos. En los carteles motivadores pueden leerse frases que abogan por el trabajo en equipo (ver Figura 8). Tal y como expone la docente, a través de ellos pretende generar un ambiente donde se promuevan conductas cooperativas:

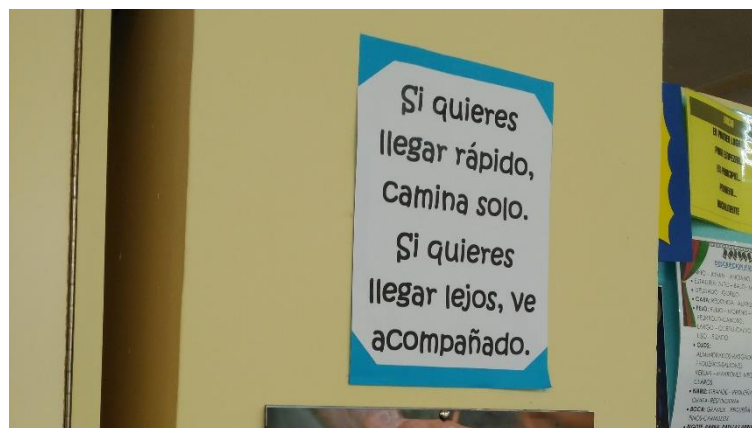


Figura 8. Carteles motivadores.

*Yo intento, no me voy a parar a pensarlo, pero lo que intento es generar un ambiente acogedor y que además de una manera más o menos subliminal, ese ambiente de ayuda, de trabajo en equipo y de cooperación esté patente en el aula.*

(E, L. 5-8, P. 18)

Los documentos utilizados por la docente se encaminan hacia el fomento de la interdependencia positiva respecto de la identidad (Johnson et al., 1999), es decir, se promueve un sentimiento de grupal. En este documento en concreto (ver Anexo 6), el alumnado debe proponer un nombre para el equipo, crear su propio logotipo, compartir unos objetivos comunes a conseguir y proponer unos compromisos personales con el grupo (ver Figura 9).

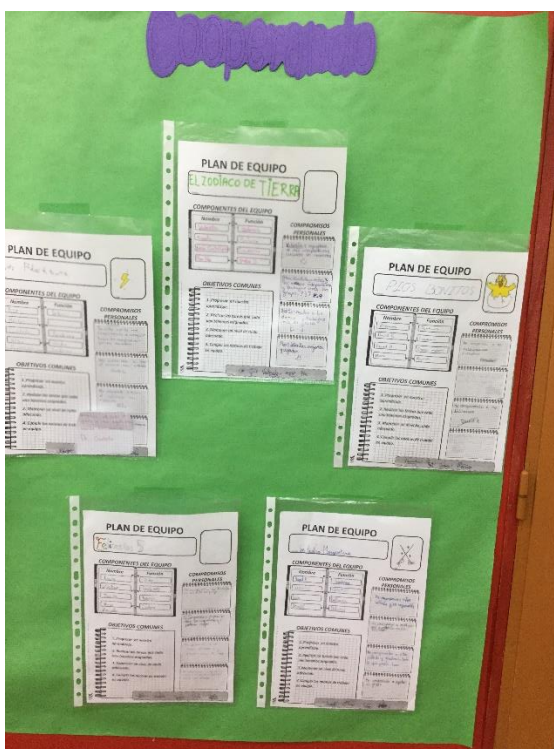


Figura 9. Documentos motivacionales.

Por último, los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son variados. Sin embargo, se pueden observar parámetros comunes, exceptuando el documento propio para revisar si han realizado o no las actividades propuestas para casa. Este documento (ver Anexo 7) es gestionado por la persona que desempeña el rol de secretario donde rellena en cada casilla si han realizado todos los integrantes del

grupo las actividades propuestas para casa, permitiendo a la maestra llevar un registro del trabajo diario de sus estudiantes:

*D: hoy tenemos tres ejercicios, el encargado de los deberes de cada grupo que comprueben si tienen los deberes hechos.*

*Los responsables de los grupos 3 y 4 piden los cuadernos a sus compañeros y verifican si están hechos. En el resto de grupos, los miembros del equipo enseñan la página del cuaderno donde se han realizado los deberes.*

(O6, L. 4-8, P. 18)

El resto de documentos (ver Anexos 8, 9 y 10) son fichas de autoevaluación y coevaluación, es decir, a través de ellos el alumnado es consciente de los objetivos que cumple y las aportaciones que realiza dentro del grupo, formando parte activa del proceso de evaluación. Asimismo, conoce los criterios con los que va a ser evaluado percatándose del camino que tiene que recorrer para conseguirlos. A su vez, la coevaluación va destinada a valorar el trabajo que desarrollan los compañeros, concediendo una visión global al docente de la labor que emprende cada miembro del grupo y el equipo. Podemos observar, también, que se introducen aspectos de autorregulación donde el escolar tiene que organizar las diversas tareas encomendadas para llegar a los objetivos propuestos:

*Para terminar, menciona que también introduce aspectos relativos a la autoevaluación individual y la autorregulación.*

(O3, L. 4-5, P. 11)

En conclusión, los materiales facilitados por la maestra son un reflejo claro de la metodología utilizada. Dependiendo de la tipología que se observe tienen unas características propias u otras. Sin embargo, todas y cada una de ellas se enfocan hacia el grupo, la cooperación y sentimiento grupal, dibujando, así, una directriz inequívoca de los objetivos que pretende conseguir la maestra.

### 3.2.4 Rol docente (RD)

El papel docente “que se sustenta dentro del aula” depende de diversos aspectos y concepciones educativas, contribuyendo a un estilo de enseñanza propio de cada maestro. Dentro del aprendizaje cooperativo, el rol que sustenta el docente debe estar enfocado hacia un papel transformativo (Durán y Oller, 2017) guiando el proceso de aprendizaje de los escolares, así como detectando las problemáticas que surgen de manera natural y espontánea debido al trabajo cooperativo y mediando en su solución.

Las estrategias docentes son aquellos procedimientos de los que se sirve el maestro para que el alumnado adquiera un determinado conocimiento. Tal y como nos señala la docente, es habitual que utilice, en primer lugar, una exposición de los contenidos, ya sea realizando una explicación profunda sustentando un papel meramente transmisivo o dejando que el alumnado exponga el contenido, para después, apoyarse en sus palabras ampliando la explicación, ejerciendo un rol transformativo:

*Siempre hay una explicación en gran grupo, aunque a veces les propongo que den ellos la explicación y yo luego remato, yo matizo lo que sea.*

(E, L. 23-24, P. 11)

*D: los que sepáis aspectos sobre el punto que teníais que leer levantarlos.*

*Con esta premisa, algunos escolares se levantan de la silla y aportan, por turnos de palabra que gestiona la docente, algunos de los aspectos que trata la página. A su vez, la docente, como anteriormente hemos observado, amplía información partiendo de lo propuesto por el alumnado.*

(O10, L. 7-11, P. 31)

Del mismo modo, es habitual que conceda el papel activo al alumnado, dejando que cada uno de ellos explique a sus compañeros de equipo un punto del temario, fomentando la igual aportación al grupo. Para ello, insiste en la premisa básica del aprendizaje cooperativo, que todos y cada uno de los miembros del grupo entiendan su parte y la del resto de compañeros:

*Nada más entrar la docente pide silencio para cambiar de área. Realiza un breve recordatorio de lo visto el día anterior y explica el siguiente paso:*

*D: debéis explicar a vuestros compañeros vuestra parte del trabajo. Todos debéis entender todas las partes del trabajo, después tenéis que realizar un resumen en una cartulina.*

(O2, L. 2-6, P. 4)

*D: aseguraos de que todos lo sabéis hacer, puedo preguntar a quien sea y me tiene que saber responder.*

(O14, L. 17-18, P. 44)

Asimismo, es común que se lleven a cabo pequeños debates intragrupales e intergrupales a través de preguntas donde el alumnado tiene dudas. Si la pregunta que realiza no saben contestarla plantea una investigación sobre ello, con el objetivo de que el próximo día se comparta lo encontrado a sus compañeros:

*Al poco tiempo, vuelve a surgir otra duda '¿cuándo comienza la 2ª Guerra Mundial?', la maestra pregunta a nivel general, nadie sabe contestar; por ello, propone realizar una pequeña investigación sobre este tema, de manera libre, para que se comparta al día siguiente.*

(O10, L. 16-20, P. 31)

*Cuando habla el grupo 1 la docente señala:*

*D: tengo una duda. ¿Qué son las leguminosas?*

*El escolar del grupo 1 no sabe contestar.*

*D: pregúntalo en tu grupo.*

*El grupo 1 habla entre ellos y contestan a la pregunta de forma correcta. Siguen corrigiendo.*

(O26, L. 30-3, P. 77-78)

Por otro lado, las actuaciones por parte de la docente que pueden observarse en un aula cooperativa son variadas. La maestra actúa, en ocasiones, como una transmisora de conocimientos al exponer los contenidos a sus escolares para, posteriormente, trabajar sobre aquello explicado. Habitualmente, la parte transmisora de la maestra ocupa una pequeña parte de la clase, concediendo el resto del tiempo al trabajo cooperativo. Sin embargo, hemos observado clases donde la explicación por parte de la maestra es el eje

fundamental. Esto es debido a que no solamente se rige por un modelo de enseñanza, sino que aúna distintas enseñanzas en su estilo:

*De hecho creo que no podemos irnos ni a la enseñanza tradicional más individualista ni al cooperativo, de momento, igual dentro de un par de años lo veo de otra manera, pero tampoco creo que haya una técnica ni un método que sea todo maravilloso y perfecto, sino que hay que coger de cada tipo de enseñanza lo bueno.*

(E, L. 30-4, P. 11-12)

Del mismo modo, cuando los equipos trabajan de manera autónoma, en el grueso de la clase, puede observarse que la docente realiza distintas actuaciones e intervenciones dentro del aula cooperativa. En primer lugar, realiza un constante desplazamiento por los grupos observando su modo de trabajo ocupando, así, la mayor parte del tiempo. La gestión de los grupos es un aspecto vital de esta metodología, por lo que lleva a cabo una retroalimentación para resolver dudas ya sean generales, grupales o individuales. Asimismo, actúa como guía del conocimiento y del trabajo grupal:

*Pues muchas en corregir conductas, en ayudarles a que desempeñen los roles que tienen que desempeñar o a que desarrollen la actividad con la técnica o siguiendo un poco las técnicas. (...) casi siempre ayudándoles un poco a gestionar la manera de trabajo porque al final cuando corriges luego en alto ya corriges la parte académica del contenido curricular entonces casi siempre es... ahora si veo que alguien falla en el contenido curricular no les voy a dejar estar media hora con ese fallo.*

(E, L. 22-30, P. 13)

*D: desde tu punto de vista, bueno, del grupo, ¿qué hace que todo cambie?*

*El grupo 2 no contesta y pregunta a nivel general.*

*D: ¿Quién sabe eso?*

*G3A5: la máquina de vapor.*

*D: eso es, explicar qué es la máquina de vapor.*

(O22, L. 23-27, P. 63)

Además, mientras los escolares trabajan en grupo, la maestra puede individualizar su enseñanza, permitiendo centrar su atención en escolares que necesiten de su apoyo. Un ejemplo de ello es el estudiante G4A4, al tener necesidades educativas especiales, la docente puede centrarse en él facilitando su aprendizaje:

*Hay equipos que son impares y los grupos no saben cómo organizarse, preguntan a la docente. Esta les distribuye de manera que todos los escolares tengan pareja. Uno de los desplazamientos es hacia el grupo 5 introduciendo a G3A5 dentro. A su vez, la maestra se lleva a G4A4 para trabajar con él de manera individual.*

(O13, L. 24-27, P. 41)

En segundo lugar, hemos observado, también, que la docente actúa como mediadora en los conflictos que surgen facilitando un entendimiento entre las partes afectadas, así como en corregir las conductas disruptivas de los escolares, como puede verse en la evidencia siguiente:

*En ese mismo instante, comienza una gran discusión dentro del grupo 3, la docente saca a los escolares afectados G3A1 y G3A2 fuera de clase. La docente sale con ellos mientras dice: "chicos, seguir corrigiendo las actividades". Puede observarse que la docente media entre los dos escolares. Los grupos corrigen las actividades. Después de un rato, entra G3A1 y al poco tiempo, la docente junto con G3A2.*

(O7, L. 14-18, P. 22)

Para terminar, queremos destacar el papel motivador que sustenta la maestra dentro del aprendizaje cooperativo. Introduce diversas actividades transversales, como el buzón de apoyo (variante de "El Buzón" propuesta por Pujolás y Lago, 2011), y dinámicas de grupo a lo largo del curso académico para fomentar conductas de ayuda, apoyo y de agradecimiento, que repercuten de manera directa en el buen clima del aula. Asimismo, en el aula busca que los estudiantes sean conscientes de los distintos aspectos que pueden aportar a sus compañeros cada uno de ellos:

*La docente lee: "G5A3 gracias por hacernos participar y hacernos las clases más agradables". G5A3 ante este mensaje no sabe qué hacer, la docente dice "venga abrázale" refiriéndose a quién le ha escrito el mensaje. G5A3 va a darle un abrazo y, mientras tanto, se ríe.*

(O17, L. 7-10, P. 50)

*Las dinámicas en distintos momentos del curso. Dinámicas para que sean conscientes de que todos aportan algo porque ellos tienen muy claro quién aporta más y quién no. (...) cada uno tiene una cosa que aportar al grupo y es importante que lo valoren (...) Entonces, dinámicas de cohesión de distinta índole de conocimiento, de aportar cosas, de saber trabajar en equipo, incluso para promover esas habilidades trabajo en equipo.*

(E, L. 25-6, P. 14-15)

La recompensa por puntos es un tipo de motivación extrínseca que introduce la docente para reforzar o animar conductas positivas como la participación o el acierto de una solución, se concede de manera individual, pero la recompensa es grupal. Esta recompensa debe evolucionar acorde a la edad de los escolares. Del mismo modo, se debe estructurar cuándo se va a conceder los privilegios pactados por conseguir un cierto número de puntos, por el contrario, de no hacerlo se corre el riesgo de que los estudiantes pierdan el interés por en la actividad:

*Otro aspecto interesante que resalta la maestra es que “las recompensas tienen que evolucionar con la edad de los niños, no me funcionan igual de bien por ejemplo el buzón antes que ahora. (...) También señala que, si te saltas la estructura creada en clase, los escolares pierden el interés. Por ejemplo: “los diplomas se dan el viernes a última hora, pero si no tengo tiempo no lo hago. Pues si pasa mucho tiempo en que entregue los diplomas los alumnos no tienen el mismo interés”.*

(O3, L. 22-28, P.10)

Para terminar, hemos observado que se fomenta el sentimiento grupal de los escolares a través de verbalizaciones, intentado que se sientan en un grupo donde pueden confiar y apoyarse. Estas verbalizaciones se realizan utilizando la primera persona del plural. Además, media dentro de cada grupo para que compartan un objetivo en común y no se centren en objetivos individuales:

*D: no hay que dejar a nadie atrás, si vemos que hay problemas se para y se habla. Quiero que seáis eficaces, que el grupo llegue y seáis capaces de ver los problemas. Para poneros de acuerdo tenéis que ceder un poco todos los miembros, sino pasa esto y cada uno hace lo que piensa.*

*D: ¿qué os falta, grupo 3?*



*G3A5: a mí me falta...*

*D: mal, yo no te he preguntado a ti. He preguntado al grupo.*

(O26, L. 20-23, P. 77)

*D: es que no creo que puedas trabajar en cooperativo si no promueves el sentimiento de equipo entre ellos. Creo que es fundamental desarrollar en ellos un sentimiento o una serie de actitudes que vayan... (...), pero a mí me parece que tienen que sentirse equipo.*

(E, L. 18-23, P. 14)

En conclusión, el rol que sustenta el docente dentro del aprendizaje cooperativo es un papel complejo ya que adquiere diferentes responsabilidades, como hemos visto. Una de las más importantes es acompañar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. En nuestro caso, el papel que ejerce la maestra se encamina hacia un rol transformativo (Durán y Oller, 2017) concediendo a sus escolares un papel activo en la adquisición de conocimientos. Sin embargo, hemos comprobado que la maestra también utiliza un rol transmisivo (Durán y Oller, 2017) en sus clases cuando lo cree necesario. De acuerdo con la docente, el aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza y, en consecuencia, puede no ser apropiada para exponer alguno de los contenidos. Por otro lado, la motivación que intenta transmitir la docente a través de sus verbalizaciones es clave para que los escolares compartan un sentimiento de grupo y se encuentren cómodos dentro del aprendizaje cooperativo. A su vez, se introduce una motivación extrínseca mediante un sistema de puntos, haciendo que los estudiantes participen y demuestren conductas positivas en el aula.

### **3.2.5 Motivación docente para implementar el aprendizaje cooperativo (MD)**

Como hemos señalado en la categoría anterior, el rol que sustenta el docente dentro del aprendizaje cooperativo es un papel complicado al poseer tantas vertientes. Por ello, es necesario que el maestro se sienta cómodo sustentando ese rol, sabiendo transmitir un sentimiento grupal para que todos y cada uno de los escolares se sientan integrados dentro de un equipo donde le tienen en cuenta. El incentivo para implementar o no el aprendizaje cooperativo es propio de cada docente, pudiendo encontrarse diferentes argumentos dependiendo de cada individuo. Por este motivo,

recordamos que nuestro EC está enfocado a conocer cómo y porqué se implementa el aprendizaje cooperativo en esta aula sin pretender generalizar los resultados.

En nuestro caso concreto, la maestra comenzó hace cuatro años a implementar algunos aspectos de esta metodología sin pretender integrarlo de forma habitual en su aula al no poseer unos bagajes previos, como las dinámicas de cohesión grupal (como por ejemplo “El barco”, puede encontrarse en O10, L. 33-23, P. 32-33) con el objetivo de fomentar el buen clima grupal del aula. Sin embargo, el docente de Educación Física le hace saber que aquello que realiza es cercano al aprendizaje cooperativo:

*D: comencé hace 4 cursos, este es el cuarto, cuando estaba con los chicos en tercero.*

*Entonces yo ese año yo no tengo formación de ningún tipo, específica en esto, más allá de los conocimientos que se va adquiriendo en base a la propia práctica.*

(E, L. 11-13, P. 1)

*Su motivación fue crear un clima grupal apropiado dentro del aula, lo realiza los primeros días de clase. Como hemos expuesto anteriormente, en un primer momento no pensó en implementar el aprendizaje cooperativo; sin embargo, el docente de Educación Física le habla del aprendizaje cooperativo, piensa que es muy parecido a lo que ella aplica “Yo aplicaba una especie de aprendizaje cooperativo sin saberlo”.*

(O3, L. 4-12, P. 9)

En consecuencia, introduce, paulatinamente, técnicas sencillas de aprendizaje cooperativo, llegando a utilizar, este año, una técnica compleja como el puzle de Aronson (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp, citado en Velázquez, 2013). La docente observa que tras su implementación los estudiantes menos participativos adquieren un papel activo en las actividades. Por otro lado, le permite trabajar contenidos sociales y cívicos repercutiendo de manera directa en el clima grupal, así como a gestionar las emociones positivas o negativas que pueden surgir dentro de un grupo cooperativo y desarrollar las habilidades sociales de forma natural:

*Respecto a las técnicas cooperativas que utiliza: las ha ido introduciendo paulatinamente. Comenzó con técnicas sencillas y terminó con un puzle de Aronson en el primer trimestre. Señala que se sorprendió porque existen escolares que destacan y tienen un papel activo cuando, habitualmente, no participan.*

(O3, L. 31-34, P. 10)

*Yo puedo aprender algo sobre Oceanía ahora o con veinte años. Sin embargo, a gestionar mis habilidades sociales, a gestionar mis emociones y a gestionar mis valores o lo haces en una determinada etapa o modificar como yo soy ante los demás en mis relaciones sociales en una edad adulta, es mucho más complicado.*

(E, L. 5-9, P. 2)

Para terminar, una motivación extrínseca de la maestra proviene del alumnado. Tal y como nos señala, no les ha preguntado de manera directa si están cómodos trabajando en grupos cooperativos. Sin embargo, observa que cuando ofrece este tipo de actividad los escolares acceden de buen agrado. Nosotros hemos podido observar dentro del campo de estudio que los escolares solicitan organizar el aula con grupos cooperativos después de realizar alguna tarea de forma individual:

*Si me baso en, primero, cuando les ofreces trabajar en equipo quieren. O sea, ellos explícitamente no me han dado una respuesta, pero cuando se hace una actividad o un examen en el que tiene que estar en fila de a uno, enseguida te piden volverse a poner en grupo. Por ello, pienso que les tiene que gustar, les tiene que motivar.*

(E, L. 7-11, P. 3)

*Cuando llego, las mesas están de forma individual. Algunos escolares preguntan a la docente: "profe, ¿nos podemos poner en grupo?".*

*D: sí, nos ponemos en grupo, a ser posible sin hacer ruido, levantando las mesas.*

*Los escolares colocan las mesas de la manera habitual en la que está organizada el aula, se sientan y se quedan en silencio.*

(O26, L. 2-7, P. 75)

En resumen, en nuestro caso particular, la maestra nos señala que ha evolucionado en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo adquiriendo unos

bagajes, a lo largo de cuatro años, que han desembocado en el uso una técnica compleja de dicha metodología. Asimismo, nos hace saber que tiene diferentes motivaciones para implementar el aprendizaje cooperativo en su aula. Como docente, quiere enseñar a sus escolares a gestionar sus emociones y desarrollar sus habilidades sociales, repercutiendo de manera directa en el clima del aula. Además, los estudiantes se sienten cómodos llevando a cabo dicha metodología de enseñanza.

### **3.2.6 Ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo**

Como hemos reiterado en numerosas ocasiones dentro de este trabajo, el aprendizaje cooperativo es una metodología compleja, tanto para la docente al tener que estructurar, gestionar los equipos y llevar a cabo un rol con diferentes vertientes, como para los estudiantes al tener que convivir de forma directa y activa con sus compañeros. Todo ello puede ser fuente de conflictos aunque de ellos pueden surgir aspectos beneficiosos para los escolares y la maestra y, también, inconvenientes a los que se debe buscar una solución para atenuarlos.

En primer lugar, existen diferentes aspectos positivos por los que el aprendizaje cooperativo se lleva a cabo dentro de esta aula. La docente nos reitera que el clima de la clase ha cambiado, observa a los escolares integrados y apoyados por sus compañeros. Esto se puede apreciar en la lectura de los mensajes del buzón de apoyo que realizan los escolares ya que encontramos, no solamente mensajes escritos, sino verbalizaciones de apoyo que emergen de manera natural y espontánea:

*La docente prepara un espacio en el medio de la clase, extiende dos alfombras y sienta a todos el grupo junto a ella formando un círculo. Comienza leyendo los mensajes que han escrito los estudiantes hacia sus compañeros agradeciendo su ayuda o contribución en el grupo. (...) La docente sigue leyendo otros mensajes: "Quería agradecer a G1A1 por ayudarme cuando no sabía hacer las cosas". (...) Termina de leer las notas.*

*D: ¿alguien más quiere decir algo? Levantar la mano.*

*Se animan varios escolares a hablar en alto. Verbalizando mensajes de apoyo a sus compañeros.*

*G4A2: G3A2, eres muy guapa y muy maja y siempre me dejas las cosas.*

(O17, L. 2-30, P. 50)

En segundo lugar, expresa que existe un mayor rendimiento académico a nivel general, los estudiantes que tienen más dificultades para el aprendizaje se apoyan en aquellos que tienen mejor nivel ayudando a la adquisición y asimilación de conocimientos de ambos. A su vez, las conductas disruptivas que suceden dentro de clase se siguen dando, pero de manera más controlada. Hemos podido observar cómo los integrantes de un grupo pueden mediar para que el estudiante que está manifestando la conducta disruptiva cese en su comportamiento:

*Creo que tengo mejor ambiente de clase, creo. O que algunos problemas que están ahí porque es que están ahí, de comportamiento o de roces entre ellos, creo que están más controlados. (...) de socialización, de valores y a nivel académico creo que también hay un resultado positivo. Veo que sí que hay niños, sobre todo los que tienen más dificultades, que aprenden más y los que no tienen tantas dificultades desarrollan otras capacidades.*

(E, L. 10-21, P. 17)

*Grupo 2: el alumno que anteriormente se encontraba echado (G5A3), está molestando a sus compañeros cogiendo los bolis de la mesa y tirándoles al suelo. Estos le recriminan esa actitud y uno de ellos dice "que te calle joder, así no nos va a dar tiempo a hacerlo".*

(O2, L. 30-33, P. 4)

Otra ventaja que hemos apreciado es el tiempo que puede conceder la maestra a los escolares con problemas de aprendizaje. Pudiendo individualizar su enseñanza y asegurarse de que están comprendiendo los contenidos explicados:

*A veces, también, aunque estén en equipo yo creo que es el momento para niños que tienen más dificultades aclararles dudas a nivel individual. (...)*

*E: eso sería un beneficio para ti, ¿no?*

*D: para mí sí.*

(E, L. 1-11, P. 14)

Por el contrario, existen varios inconvenientes a tener en cuenta. Dentro de los equipos cooperativos las interacciones entre los compañeros surgen de manera espontánea, esto no es un síntoma de que exista una verdadera problemática, sino que se demuestra que hay una buena relación y confianza entre ellos. Sin embargo, es complejo lidiar con ello como docente, al tener que explicar de manera profunda algún tipo de contenido. De este hecho son conscientes los escolares ya que 7 de los 21 estudiantes contestaron a la pregunta '¿qué debéis mejorar?' (como grupo) que debían hablar menos, en un cuestionario realizado por la maestra (ver Anexo 4); 5 de 21 estudiantes señalaron que debían participar más en las clases, 5 de 21 escolares que tendrían que ayudar más a sus compañeros y, por último, 4 de 21 estudiantes compartieron que debían mejorar otros aspectos relacionados con las áreas de aprendizaje.

*Los grupos recogen de forma rápida. La maestra levanta la mano, haciendo la señal de silencio.*

*Cuando comienzan a estar en silencio, empieza la explicación.*

(O13, L. 9-10, P.41)

Otra de las dificultades presentes dentro de esta metodología se basa en el cambio de mentalidad que la docente tiene que promover entre sus escolares. Como expone la maestra, hay escolares que están acostumbrados a un trabajo individual donde el resultado final es el conjunto de acciones realizadas por uno mismo. Cambiar la concepción sobre la educación hacia un estilo cooperativo donde el objetivo que se espera es que todos y cada uno de los miembros del grupo lo cumplan, tiene mayor complejidad:

*Si te das cuenta hay veces que hacen el comentario en alto "yo ya he terminado" y el trabajo era en equipo, esas conductas, no en todos, pero sí que las tienen y en muchos casos y son más persistentes y a cada uno le cuesta menos llegar a cambiar su forma de verlo.*

(E, L. 1-4, P. 17)

*Entonces las etiquetas cuesta quitarlas, es muy difícil y a lo mejor al inicio me costaba también mucho el venir de una enseñanza más individual. El romper, el que no soy "yo" el que tiene que llegar al final, eso cuesta promoverlo.*

(E, L. 22-24, P. 16)

A la hora de programar, es necesario introducir sesiones individuales en las que se pueda comprobar el nivel de cada escolar junto con sesiones cooperativas donde puedan producirse interacciones entre los miembros, promoviendo conductas de ayuda y apoyo entre ellos. En general, no tiene una problemática real para introducir el aprendizaje cooperativo en las diversas áreas, planifica en casa las actividades y técnicas que va a utilizar. Sin embargo, en ocasiones, improvisa algún tipo de técnica si observa que puede aportar aspectos positivos a los escolares. A nivel específico, el área donde más le cuesta introducir esta metodología es Lengua Castellana:

*Hay que intentar compensar con sesiones individuales o donde se pueda trabajar más individualmente y sesiones donde tengan más trabajo cooperativo.*

(E, L. 15-17, P. 16)

*D: sí y no. Yo hay ciertas cosas que las tengo que planificar en casa y hay otras cosas que no las planifico. ¿Eso qué quiere decir? Que hay momentos en los que yo no pensaba realizar, a lo mejor, cooperativo y viendo cómo se va planteando la explicación de la materia y las intervenciones que hacen ellos, en ese momento se me ocurre que está muy bien que ellos aporten algo.*

(E, L. 5-9, P. 9)

*No sé por qué motivo, pero me cuesta más poner cooperativo en Lengua, pero no te sabría decir ahora mismo el porqué. En Matemáticas me ha sido muy fácil, Naturales y Sociales también.*

(E, L. 14-16, P. 12)

En conclusión, hemos observado a lo largo de este capítulo diversos beneficios e inconvenientes que en esta categoría no hemos hecho referencia para que al lector no le resulte repetitivo. El aprendizaje cooperativo es una alternativa para gestionar y promover la diversidad dentro del aula. Los escolares que tienen dificultades pueden apoyarse en sus compañeros facilitando, así, su aprendizaje. Además, permite individualizar su enseñanza y observar la evolución a nivel grupal e individual de los escolares. Por el contrario, también se encuentran dificultades que superar. Una de las mayores distracciones para los estudiantes supone el interaccionar con sus compañeros de manera sencilla, al estar en agrupamientos de varios integrantes. Asimismo, cambiar la concepción educativa que sustentan los estudiantes es complejo para la docente al poseer un amplio bagaje en enseñanzas tradicionales donde el objetivo a cumplir es adquirir los contenidos como individuo y no como grupo.



## CAPÍTULO 4

### Propuestas de mejora y conclusiones

El presente capítulo está dividido en dos secciones. Por un lado, las sugerencias de mejora que proponemos para promover el aprendizaje cooperativo en el aula, y que han sido fruto del trabajo de investigación que hemos llevado a cabo. En segundo lugar, mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado en relación con la literatura que fundamenta dicho trabajo. Asimismo, señalaremos los límites y dificultades que nos hemos encontrado durante el proceso de investigación. Además, compartiremos las futuras líneas de investigación que se pueden abordar en torno al aprendizaje cooperativo.

#### 4.1 Sugerencias de mejora para promover el aprendizaje cooperativo

Para completar nuestro estudio, queremos compartir una serie de orientaciones con el objetivo de promover la implementación del aprendizaje cooperativo dentro del aula y son las siguientes:

1. En primer lugar, los roles son un aspecto importante del aprendizaje cooperativo, pero no esencial, ya que otorgan al estudiante una responsabilidad individual que debe cumplir. Además, facilitan la contribución al equipo, siendo el estudiante consciente de que aquello que aporta le favorece tanto a él como a su equipo. Por ello, sugerimos que, por un lado, se equipare la dificultad en las funciones de cada rol, asegurando que cada escolar comprenda cuál es su responsabilidad y cómo llevarla a cabo. Y por otro lado, ha de plantearse una evolución progresiva en la adquisición de estas funciones, comenzando exclusivamente por una responsabilidad por cada rol. Su finalidad radica en que los estudiantes adquieran diferentes funciones a lo largo del periodo escolar. Asimismo, según Johnson et al. (1999a) es conveniente que los escolares roten por cada uno de los roles. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, solamente recomendamos esto si existe, realmente, una asimilación por parte de los estudiantes tanto de los roles que sustentan ellos y sus compañeros como de sus funciones.

2. Las interacciones intragrupalas que suceden dentro de una actividad deben estructurarse de una u otra manera para asegurar la igual participación para todos y cada uno de los escolares (Pujolás, 2009). Las estructuras propuestas por Kagan (2000) o Iglesias et al. (2017) se adaptan a la mayoría de áreas de conocimiento que se imparten en Educación Primaria. Sin embargo, en aquellas actividades donde no se utiliza una técnica, este equilibrio en las interacciones se relega al buen hacer de los estudiantes, sucediendo que, en muchas ocasiones, solamente se sigan las directrices de un escolar. Para llegar al grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento propuesto por Johnson et al. (1999a), donde todos los estudiantes cuenten los unos con los otros valorando su opinión sin necesidad de una estructura, se necesita de un aprendizaje paulatino. Como ocurre en los roles, se debe comenzar por estructurar las interacciones intragrupalas, siempre y cuando la técnica utilizada no lo planifique, para después ir otorgando progresivamente autonomía a los estudiantes.

3. Las técnicas complejas en el aprendizaje cooperativo requieren de una mayor experiencia por parte del maestro ya que su planificación y puesta en práctica son de mayor dificultad. Sin embargo, pueden aportar diferentes aspectos positivos que, de otro modo, no podrían alcanzarse. Una de estas técnicas es el “grupo de investigación” propuesto por Sharan (1994), su interés radica en que ofrece una autonomía real a los escolares acercándose a un aprendizaje basado en proyectos. A su vez, otras técnicas complejas que pueden llevarse a cabo dentro de un aula cooperativa son “Coop-Coop” (Kagan, citado en Pujolás y Lago, 2011) similar a “grupo de investigación” o “Teams-Games Tournaments” (Johnson et al., 1999a). Esta última a diferencia de las otras, se centra en la competición intergrupala, fomentando la interdependencia positiva frente al rival de fuera, de metas u objetivos y de recompensa (Johnson et al., 1999b; Marín y Blázquez, 2003). Su virtud radica en que cada escolar se enfrenta a dos estudiantes con capacidades similares, teniendo la oportunidad de aportar a su grupo una puntuación semejante a aquellos con mayor capacidad, haciendo que cada componente del grupo sea una pieza esencial para lograr el objetivo final.

4. El cambio en la concepción de la educación por parte del educando es un aspecto primordial que se debe tener en cuenta como docente si se quiere implementar el aprendizaje cooperativo, ya que el alumnado debe habituarse a cooperar con otros en vez de a competir contra ellos. Por ello, antes de introducir el aprendizaje cooperativo en el aula deben realizarse actividades para mostrar la importancia de trabajar de forma cooperativa. Tal y como expone Velázquez (2014) en su enfoque de *coopedagogía*, el primer paso es que el alumnado se cuestione de qué manera se consiguen mayores beneficios. Por ello, se han de proponer actividades para demostrar su eficacia, con el objetivo de sensibilizar a los escolares en el trabajo cooperativo. Existen diferentes dinámicas que se pueden introducir en cualquier área de conocimiento, por ejemplo, “mis profesiones favoritas” (Pujolás y Lago, 2011) está íntimamente relacionada con las Ciencias Sociales al tener que reflexionar sobre la colaboración que necesita de otras personas para su buen desempeño. Por tanto, estas actividades son una herramienta para favorecer y establecer una cultura de cooperación dentro del aula para que emerjan conductas positivas deseables como la ayuda mutua y el trabajo en equipo (Iglesias et al., 2017).

5. Por último, las intervenciones que realiza el docente dentro del aprendizaje cooperativo deben guiar el conocimiento de los escolares. En ocasiones, esta guía termina por una resolución del problema, eliminando la posibilidad de aprendizaje a través del conflicto cognitivo o de la ayuda entre sus iguales (Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014). Por ello, se ha de intentar llegar a una intervención efectiva, orientando a los equipos sobre las estrategias que tienen a su disposición para solucionar el problema planteado y estimular la evaluación de estas para que consensuen cuál es la mejor opción aparente, pudiendo interiorizar y asimilar el proceso transfiriéndolas a otras situaciones conflictivas que puedan surgir próximamente (Velázquez, 2013).

## 4.2 Conclusiones

Recordamos que el objetivo general para este trabajo era analizar la implementación del aprendizaje cooperativo en 6º de Educación Primaria, concretado en cuatro objetivos específicos:

1. Identificar las estrategias metodológicas y actuaciones empleadas por la docente durante la aplicación del aprendizaje cooperativo en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales.
2. Detectar las ventajas e inconvenientes con las que se encuentra la docente, así como su motivación a la hora de aplicar el aprendizaje cooperativo.
3. Conocer de qué manera se forma y gestiona los grupos a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo en el aula.
4. Elaborar sugerencias orientadas a promover el aprendizaje cooperativo en el aula.

Respecto al primer objetivo, las estrategias metodológicas empleadas son diversas. Hemos observado que se realiza una exposición de contenidos, siempre en la primera parte de la clase, con el fin de asegurarse de que esta información sea entendida por los escolares, para ello, emplea preguntas relacionadas con los contenidos. Otra estrategia es conceder a los estudiantes la oportunidad de prepararse un punto del tema a tratar para, después, compartir esa información con sus compañeros. Este tipo de estrategia hace que el alumnado adquiera un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se consiga una aportación equitativa al equipo promoviendo la participación igualitaria que defiende Lago et al. (2011). Consideramos que este tipo de estrategia beneficia al escolar ya que debe realizar una preparación previa de aquel contenido que debe exponer a sus compañeros fomentando la asimilación e interiorización de la información (Duran et al., 2014). Además, También se introducen los grupos de debate dentro del aula. Este tipo de debate con los compañeros fomenta la co-construcción del aprendizaje ya que al cuestionar y rebatir los argumentos que utilizan los otros hace que se mantenga en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978).

Por otro lado, en referencia a las actuaciones e intervenciones que se llevan a cabo en el aula, hemos podido comprobar que se acercan hacia los tres tipos de intervenciones que establece Velázquez (2013): encaminar al alumnado para que complete su tarea de manera satisfactoria, promover las habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y motivar al grupo ante las dificultades que puedan encontrarse. A su vez, se realizan diferentes tipos de *feedbacks* pudiendo gestionar de manera óptima los equipos para fomentar la eficiencia dentro del grupo o efectuar aclaraciones sobre algún contenido previamente trabajado (Johnson et al., 1999b).

Respecto al segundo objetivo, el aprendizaje cooperativo permite la observación de los equipos de aprendizaje. Consideramos que es un aspecto vital para conocer de manera profunda el funcionamiento interno del grupo. Mientras que los escolares realizan la actividad planteada, la docente puede desplazarse por los diversos grupos observando cómo organizan el trabajo (Iglesias et al., 2017). Además, se concede la oportunidad de individualizar la enseñanza en los escolares que lo necesiten, siendo, así, una metodología que apoya y acepta a la diversidad (Pujolás, 2009). Es interesante destacar en este sentido que no solamente la docente contribuye en este aspecto, sino que también los compañeros del equipo pueden solventar las dudas que le puedan surgir en un momento concreto (Lago et al., 2016).

A su vez, otro de los beneficios del aprendizaje cooperativo fue el buen clima de aula fomentado por la docente a través de las dinámicas de grupo y las actividades a lo largo del año lectivo para mediar en la resolución de conflictos. Esto concuerda con lo expuesto por La Prova (2017) que nos dice que uno de los objetivos principales que tiene el aprendizaje cooperativo es la mejora de las relaciones sociales dentro del aula ya que se crea un vínculo entre los propios estudiantes y la docente que reforzando el buen clima grupal (Sharan, 2010), siendo su gran motivación para implementar el aprendizaje cooperativo dentro del aula.

Por el contrario, hemos de destacar que hay una gran dificultad a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo y es la relacionada con la interdependencia positiva de roles (Johnson et al., 1999b). Los papeles que se propusieron en el segundo trimestre son similares a los señalados en la literatura de referencia (Iglesias et al., 2017;

Johnson et al., 1999a; Moruno et al., 2011), acercándose hacia una interdependencia positiva teórica ya que los roles están pensados para favorecer la relación y necesidad mutua entre ellos para la óptima gestión del trabajo cooperativo (Marín y Blázquez, 2003). Sin embargo, durante la investigación hemos podido observar que los roles de coordinador y supervisor no fueron aceptados por los escolares, es decir, no se responsabilizaron del rol elegido. Esto puede deberse a la cantidad y dificultad de las funciones que sustenta cada rol, así como la falta de estructuración por parte de la docente. En cambio, cuando propone actividades donde especifica el papel que juega cada rol, estos roles sí se llevan a cabo. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Johnson et al. (1999a) y Velázquez (2013) ya que apuntan a que el éxito de la interdependencia positiva y, por lo tanto, de los roles se basa en que la tarea que se proponga sea clara y comprendida por los escolares. Por último, debemos destacar la evolución de la docente, al introducir una estructura en la que se planifica la actuación de cada uno de los roles en actividades donde no sustentan un papel claro. De acuerdo con Casey (2012), esta evolución es señal de que no solamente existe un aprendizaje por parte de los escolares, sino también por parte de la docente al adaptar sus unidades didácticas a las demandas de los estudiantes.

En cuanto al tercer objetivo específico, la maestra se acerca hacia el enfoque conceptual de Johnson et al. (1999a, 1999b) en la formación de los grupos. Hemos podido comprobar cómo la maestra amplía la duración de los grupos con la finalidad de que se mejore la adquisición y comprensión de los contenidos impartidos en clase. De acuerdo con Johnson y Johnson (2014), este tipo de agrupamiento se denomina grupo base y su característica principal es el estrechamiento de lazos entre los compañeros, teniendo como objetivo principal el buscado por la maestra. A su vez, el número de integrantes por grupo oscila en torno a cuatro o cinco participantes teniendo como premisa la participación de todos y que exista un número suficiente de perspectivas, concordando con lo señalado por Pujolás (2009).

Por otro lado, respecto a las interacciones de los escolares, hemos podido observar que cuando no se estructuran de manera directa las interacciones intragrupalas, se tiende a que solamente un miembro del grupo sustente una voz activa dentro de la

actividad. Para que no ocurra esto, el docente debe abogar por la participación igualitaria de los integrantes del grupo a través de técnicas que estructuren y respeten las interacciones intragrupalas, como el folio giratorio o 1-2-4 (Lago et al., 2011; Kagan, 2000). Aunque la docente se basa en alguna de estas técnicas, su finalidad es que los escolares participen sin necesidad de una planificación previa.

En relación con el cuarto objetivo específico, después de realizar este estudio hemos encontrado cinco grades dificultades que la docente se enfrenta al implementar el aprendizaje cooperativo dentro del aula como son: determinar qué roles proponer dentro del aula, así como sus funciones, estructurar las interacciones intragrupalas, aplicar técnicas de mayor complejidad, cambiar la actitud y concepción de la educación en los escolares y, por último, realizar intervenciones efectivas en los grupos de aprendizaje. En consecuencia, hemos compartido unas consideraciones basadas en la literatura de referencia específicas para este caso en particular. Por este motivo, no se pueden trasladar dichas sugerencias a otro contexto sin antes haber detectado la génesis del problema que pueden tener otros maestros en su puesta en práctica.

En conclusión, hemos podido analizar la implementación del aprendizaje cooperativo en un aula de Educación Primaria. Queremos destacar la dificultad que plantea llevar a cabo dicho método ya que necesita de una reflexión y planificación profundas por parte del docente para cumplir, al menos, las cinco características básicas (ver Tabla 3, p. 23) propuestas por Johnson et al. (1999a). A su vez, el maestro debe sentirse cómodo sustentando el papel transformativo (Durán y Oller, 2017) dejando que el alumnado sea participe en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ejerciendo de guía en el conocimiento, en la gestión intragrupal de los diversos equipos y en la motivación del alumnado. Asimismo, adquieren gran importancia dos pilares básicos de la educación actual como son el aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 2013), ya que deben aprender a gestionar sus emociones y a desarrollar unas habilidades sociales básicas para trabajar en grupos cooperativos.

### 4.3 Límites del estudio y dificultades en el proceso de investigación

En todo proceso de investigación surgen dificultades que el investigador debe solucionar. En nuestro caso, al llevar a cabo una observación no participante, pudimos constatar una reactividad (Fàbregues y Paré, 2016) por parte de los escolares y de la propia docente hacia nosotros. Detectamos comportamientos anómalos como, por ejemplo, que los integrantes de un grupo cooperativo se quedaran en silencio al aproximarnos hacia él. Por ello, las anotaciones que se realizaron los primeros días no tienen tanta profundidad en los diálogos como el resto.

A su vez, como expusimos en el capítulo 2, la investigación cualitativa necesita de gran cantidad de datos para conocer en profundidad el objeto de estudio. Sin embargo, hemos tenido dificultades para gestionar ese volumen en su transcripción y análisis prolongándose en el tiempo más de lo esperado.

Por otro lado, las limitaciones del estudio son varias. En un primer lugar, se ha de tener en cuenta nuestra inexperiencia al llevar a cabo las diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos. Es un proceso de aprendizaje largo por el que los investigadores noveles debemos pasar, introduciendo en nuestro bagaje experiencias y herramientas que podremos utilizar en futuros estudios. En segundo lugar, hemos seleccionado el Estudio de Caso como diseño de investigación con el objetivo de comprender la unicidad, por lo tanto, no podemos generalizar los resultados obtenidos en este estudio, sino servir como guía o ayuda en aquellos casos donde el contexto sea similar, siempre y cuando el lector lo crea conveniente. En tercer lugar, no hemos podido cumplir el criterio de rigor y de dependencia ya que solamente un investigador ha recabado los datos. Por ello, hemos sido rigurosos en el cumplimiento de los demás criterios y hemos triangulado tanto datos, técnicas y momentos en el tiempo para que no surjan dudas de la fiabilidad y compromiso que mantenemos con el estudio.



#### 4.4 Futuras líneas de investigación

El aprendizaje cooperativo es un tema que ha sido estudiado de forma extensa por los expertos, aun así quedan aspectos por investigar. Siguiendo con nuestra investigación, sería interesante poder incluir la perspectiva del alumnado a través de cuestionarios y entrevistar al equipo directivo o profesores para conocer en máxima profundidad el objeto de estudio. Asimismo, comprender el proceso de transformación que está sufriendo el centro educativo al implementar en la mayor parte de cursos y áreas el aprendizaje cooperativo, pudiendo extraer unos parámetros o un esquema de actuación para ayudar a que otras instituciones educativas pongan en marcha este tipo de metodología en su centro.

Desde nuestro punto de vista, se debe ahondar en el papel que sustenta el/la docente dentro del aprendizaje cooperativo y, más concretamente, en el motivador. Ya que tiene diferentes dimensiones, pero no sabemos de qué manera repercute en el alumnado. Es por ello, que proponemos comprobar y/o estudiar la influencia de cada una de estas dimensiones en relación a la motivación y sentimiento grupal del alumnado.

En la actualidad existen otras líneas de investigación en las que se está trabajando, por ejemplo, proponer un esquema para que los docentes implementen el aprendizaje cooperativo dentro del aula de manera sencilla como los estudios realizados por Lago et al. (2016), Iglesias et al. (2017) y Velázquez (2018), cada uno con un enfoque diferente. O la introducción de nuevos métodos para la generación de comunidades virtuales de aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo (Borrás, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Amores, E. (2016). *El aprendizaje cooperativo a examen. Resultados de una experiencia longitudinal* (Tesis doctoral). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Angulo, J. F., y Catalán, J. P. (2017). Observar no es lo mismo que ver. La observación etnográfica. En S. Redon y J. F. Angulo (coords.). *Investigación cualitativa en educación* (83-94). Buenos Aires: Miño y Davila.
- Angulo, J. F., y Vázquez, R. M. (2003). *Introducción a los estudios de caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Borrás, O. (2017). *Técnicas y metodologías para el aprendizaje cooperativo y ubicuo en la construcción de comunidades virtuales mediante MOOC* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- C.E.I.P. X<sup>1</sup>. (2017-2018). Programación General Anual.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students. En B. Dyson, y A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (75-87). Londres: Routledge.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín de Castilla y León*. 25 de julio 2016, núm. 142, 34184-34746.
- Del Barco, B. L. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo* (Tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.

---

<sup>1</sup> Se ha sustituido el nombre del centro para preservar el anonimato.

- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., y Abella, V. (2017). Evaluación formativa a través de metodologías activas: Proyecto RadioEdUBU. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 19-24.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación, Informe para la Unesco sobre Educación Superior. *Revista Galileo*, 23, 103-110.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (coords.). (2012). *Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. 1). Barcelona: Gedisa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). El aprendizaje cooperativo ante los actuales retos de la escuela. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Dulzaides, M. E., y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED*, 12(2), 1-4.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2(1), 31-39.
- Durán, D., y Oller, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 261, 38-41.
- Durán, D., y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 141-160.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fàbregues, S., y Paré, M. H. (2016). La observación participante. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (193-220). Barcelona: UOC.

- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes y F. Vaquero (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Física Cooperativas*, (18-32). Málaga, España, 30 de junio al 3 de julio. Laguna de Duero: La Peonza.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos*, 32, 244-249.
- Fernández-Río, J. (2017). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 57, 31-38.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones Teórico-Prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9.
- Gallach, M. J., y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 28, 109-133.
- Garaigordobil, M. (2003). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: MEC
- Gavaldá, A., Pons-Altés, J. M., y Grau, V. (2017). Yo colaboro, tú respetas, él ayuda... ¿Y nosotros? Miradas del aprendizaje cooperativo en revisión. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Eds.). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, Preguntas y Líneas de Investigación* (143-150). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gavilán, P., y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: CCS.

- Gil, C., Baños, R., Alías, A., y Gil, M.D. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo de las competencias. *En VII Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo*, Valladolid. Recuperado el 8 de noviembre de 2017 de: [www.ardilladigital.com](http://www.ardilladigital.com)
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Iglesias, J. C., González, L. F., y Fernández-Río, J. (coords.). (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999b). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2017). Cooperative Learning. *En I Congreso Internacional Innovación Educación*. Zaragoza, del 22 al 23 de septiembre. Recuperado el 10 de enero de 2018 de: [www.congresoinnovacion.educa.aragon.es](http://www.congresoinnovacion.educa.aragon.es)
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Lavarò.
- Labra, O. (2013). Positivismo y Constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Rumbos TS*, 7, 12-21.
- Lago, J. R., Pujolás, P., Riera, G., y Vilarrasa, A. (2016). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 73-90.
- Lago, J. R., Pujolás, P., y Naranjo, M. (2011). Aprender Cooperando para Enseñar a Cooperar: Procesos de Formación/ Asesoramiento para el Desarrollo del Programa CA/AC. *Aula*, 17, 89-106.
- Lago, J. R., y Naranjo, M. (2016). Aprendizaje cooperativo en el aula y en el centro. *Aula*, 255, 53-57.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858-97921.
- Llopis, C. (2011). Aprendizaje cooperativo. *Crítica*, 972, 37-41.
- López, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144.
- Marín, S., y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia Activa* 21, 1, 107-146.
- Moruno, P., Sánchez, M., y Zariquiey, F. (2011). La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. En J. C. Torrego (coord.). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo* (199-251). Madrid: Fundación SM.
- Muñoz-Torres, J. R. (2002). Objetividad y verdad. Sobre el vigor contemporáneo de la falacia objetivista. *Revista de filosofía*, 27(1), 161-190.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, M., Rojas, J. M., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Omeñaca, J. V. R. (2008). El juego motor cooperativo ¿Un buen contexto para la enseñanza?... Cuando la Educación Física nos hace más humanos. *Revista Educación física y deporte*, 1, 97-112.
- Omeñaca, R., y Ruiz, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. En R. Omeñaca, E. Puyuelo y J. V. Ruiz *Explorar, Jugar, Cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde actividades, juegos y métodos de cooperación* (19-23). Barcelona: Paidotribo.

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 29 de enero de 2015, núm. 25, 6986-7003.
- Orlick, T. (2002). *Libres para Cooperar, Libres para Crear: Nuevos Juegos y Deportes Cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, J. F. (2015). Instrumentos de la inspección educativa (I): cuaderno de campo. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-15.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.
- Pujolás, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *En VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Antigua, Guatemala, 5 al 9 de octubre.
- Pujolás, P., y Lago, J. R. (coords.). (2011). El programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender para Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Vic: Universidad de Vic.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17.
- Redon, S., y Angulo, J. F. (coords.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M. H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (97-155). Barcelona: UOC.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos Metodológicos de la Investigación Educativa. En R. Bisquerra (coord.): *Metodología de la Investigación Educativa* (19-50). Madrid: La Muralla.
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Connecticut: Greenwood Press.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning: a diversified Pedagogy for Diverse Classrooms. *Intercultural Education*, 21(3), 195-203.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Velázquez, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 11-36.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.



- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza*, 10, 3-22.
- Velázquez, C. (2015a). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2015b). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. *Tándem*, 50, 25-31.
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en Educación Física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción Motriz*, 20, 7-16.
- Velázquez, C., Fraile, A., y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259.
- Villarral, O., y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-52.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## **Anexos**

Los Anexos se encuentran adjuntos al CD facilitado, con el nombre y orden propuesto en el índice de Anexos.