

Implementación del aprendizaje cooperativo en un aula de educación primaria: Un estudio de caso

Implementation of Cooperative Learning in a Primary Education Classroom: A Case Study

Diego Pelaz Mota¹, Inés Ruiz Requies², Carlos Velázquez Callado³, Macarena Verónica del-Valle⁴

¹ Junta de Educación de Castilla y León dpelaz1991@gmail.com

² Universidad de Valladolid inesrure@uva.es

³ Universidad de Valladolid carlosvelazquezcallado@gmail.com

⁴ Instituto de Psicología Básica Aplicada y Tecnología (IPSIBAT-CONICET-UNMDP) Mdelvalle1989@gmail.com

Recibido: 23/3/2024

Aceptado: 9/12/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Macarena Verónica del Valle

Instituto de Psicología Básica, Aplicada
y Tecnología - Facultad de Psicología
UNMDP – CONICET

Deán Funes 3250, Mar del Plata, Bs.As.
Argentina

Resumen

El Aprendizaje Cooperativo en un método activo que facilita el desarrollo competencial del alumnado. Sin embargo, su puesta en práctica, en ocasiones, es complicada. La finalidad de este estudio es analizar la implementación del Aprendizaje Cooperativo en un aula de Educación Primaria que realiza una maestra novel. El enfoque metodológico seleccionado fue un Estudio de Caso. 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 el desarrollo de la puesta en práctica de esta metodología, confrontando los datos empíricos con las evidencias científicas.

Palabras clave

Aprendizaje Activo, Educación Primaria, Trabajo en Equipo, Desarrollo Competencial

Abstract

Cooperative Learning is an active method that facilitates the competency development of students. However, its practical implementation is sometimes challenging. The purpose of this study is to analyze the implementation of Cooperative Learning in a Primary Education classroom led by a novice teacher. The selected methodological approach was a Case Study. The techniques employed for data collection included semi-structured interviews, non-participant observations, and document analysis. The results depict the development of the implementation of this methodology, comparing empirical data with scientific evidence.

Key Words

Active Learning, Primary Education, Teamwork, Competence Development

1. INTRODUCCIÓN

El *aprendizaje cooperativo* (AC) ha sido ampliamente investigado debido a los beneficios que reportaría a nivel integral de la persona (Fernández-Río, 2017; Johnson y Johnson, 2014; Velázquez, 2021). Johnson et al. (1999) lo definen como el trabajo en grupos reducidos donde los escolares unifican esfuerzos para desarrollar su propio aprendizaje y el de los demás. Dichos grupos deben ser heterogéneos en rendimiento, sexo o etnia para representar la diversidad del aula con el objetivo de enriquecer la práctica educativa (Pujolás y Lago, 2018) y promover las relaciones interpersonales e inclusión educativa (Velázquez, 2023).

Sin embargo, no todo el trabajo grupal es AC (Iglesias et al., 2017), sino que necesita cumplir una serie de características que lo diferencian de otras metodologías. Estos elementos, comúnmente aceptados en la literatura, fueron propuestos por Johnson et al. (1999): (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora, (3) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeños grupos, (4) responsabilidad individual y (5) procesamiento grupal. La (1) interdependencia positiva implica constatar que todos los componentes del grupo contribuyen para adquirir el aprendizaje (Iglesias et al., 2017). El discente logrará alcanzar su objetivo planificado cuando el resto de sus compañeros cumplan el suyo (Velázquez, 2023). La (2) interacción promotora es la comunicación, el apoyo y la ayuda entre los escolares para conseguir el objetivo de aprendizaje propuesto (Fernández-Río et al., 2016). Las (3) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeños grupos permiten promover una comunicación intragrupal positiva y de calidad (Lago, et al., 2016), donde emerjan conductas prosociales que faciliten la toma de decisiones y la consecución de objetivos. La (4) responsabilidad individual refiere a que el discente adquiere una doble responsabilidad: consigo mismo (desarrollar de la mejor forma posible el trabajo propuesto; Fernández-Río et al., 2023) y con su grupo (asegurarse de que los contenidos son aprendidos por todos los miembros del grupo a través de labores de tutorización, ayuda y colaboración; Velázquez, 2018). Por último, el (5) procesamiento grupal existe cuando todos los estudiantes del grupo meditan sobre los diferentes aspectos de la sesión, valorando el grado de cumplimiento del objetivo individual y grupal propuesto (Johnson y Johnson, 2018).

Aunque la literatura científica expone con claridad diversas propuestas para implementar el AC (Cifuentes y Meseguer, 2015; Fernández Río et al., 2022), los docentes se encuentran con diferentes dificultades para poner en práctica dicha metodología en las aulas. En parte, esto se debe a que gran parte de la literatura se centra en contextos ideales que suelen no ser suficientes para dar respuestas a las diferentes problemáticas que pueden surgir durante su implementación real en el aula (Martínez y Sánchez, 2020). Velázquez (2023) señala dos grandes obstáculos que se encuentra el docente habitualmente. Por un lado, el ámbito educativo actual promueve enfoques individualistas y competitivos, provocando que el alumnado responda de la misma manera sea cual sea el objetivo de la tarea propuesta. Por otro lado, existe una escasa

formación docente en torno a estrategias, procedimientos y métodos cooperativos. Todo ello hace que se dificulte la puesta en práctica de la metodología, y se favorezca su abandono. Fernández-Río et al. (2022) también destacan que esta estrategia de enseñanza puede ser útil para el desarrollo global de los estudiantes, potenciando sus conocimientos del contenido y sus habilidades personales e interpersonales. Sin embargo, estas mejoras no son lineales, necesitan de tiempo y experiencias muy estructuradas. En una revisión bibliográfica reciente, Martínez y Sánchez (2020) destacan que las dificultades para la implementación del AC podrían resumirse en (1) falta de habilidades pertinentes y necesarias en los estudiantes, (2) experiencias negativas previas del alumnado, (3) insuficiente formación docente, (4) problemas de organización de la institución educativa, (5) reticencia desde las familias de los niños, (6) falta de control de aula y (7) expectativas poco realistas del cuerpo docente.

En este sentido, el presente trabajo busca brindar algunas respuestas para aquellos docentes que se inicien en el uso del AC en Educación Primaria y algunas líneas de implementación de esta metodología. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar la implementación del AC en un aula de Educación Primaria, concretándose en tres objetivos específicos:

1. Conocer de qué manera se conforman y gestionan los grupos a la hora de implementar el AC en el aula.
2. Identificar las estrategias metodológicas y actuaciones empleadas por la docente durante la aplicación del AC.
3. Detectar las ventajas e inconvenientes con las que se encuentra la docente en la implementación del AC.

2. MÉTODO

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo, donde se llevó a cabo un Estudio de Caso en un aula de 6º de primaria de un centro educativo español. Se seleccionó este método debido a la necesidad de comprender cómo es la implementación del AC en un centro educativo en el que conviven y se interrelacionan los participantes (Stake, 2007).

2.1. Participantes

Se trabajó con un centro educativo rural de Castilla y León, de nivel socioeconómico medio-bajo. En la actualidad, al descender la tasa de nacimientos en la población rural, ha disminuido la matrícula, contando con 297 escolares en Educación Primaria. A su vez, tienen una gran cantidad de alumnado con Necesidades Educativas Especiales. El aula de la presente investigación se encuentra en 6º de Educación Primaria, cuenta con 22 escolares (12 niños, 10 niñas). Desde una perspectiva cualitativa, se trata de un grupo con dificultad para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a una falta de madurez a nivel emocional (Casassus, 2017), trabajo autónomo y constancia para realizar las tareas encomendadas.

De forma específica, se deben destacar algunos casos concretos: (1) un/una niño/a con disforia de género (Cox y Carrasco, 2020), presenta problemas leves a nivel emocional y académico; (2) un/una escolar con discalculia y dificultad para desarrollar su lateralidad;

(3) un/una niño/a absentista; (4) un/una escolar con conductas disruptivas y dificultades en comprensión oral y escrita; (5) un/una alumno/a con desfase curricular, posee un 40% de discapacidad; (6) un/una niño/a recién llegado/a al centro educativo, sus tutores no están implicados en su proceso educativo y es repetidor/a.

Por su parte, la docente que tutoriza esta aula cuenta con una larga experiencia laboral, ejerciendo como docente desde hace 13 años. Posee el título de maestra en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía. En las observaciones iniciales analizamos que da vital importancia a las dimensiones interpersonal e intrapersonal del alumnado, mostrándose cercana a sus problemas. Nos hace saber en las charlas iniciales que tiene una escasa experiencia en la implementación del AC.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la realización de este estudio utilizamos (1) observación no participante (Fàbregues y Paré, 2016), donde se registraron en un cuaderno de campo 27 observaciones a lo largo de cinco meses con una duración de cada sesión de entre 30' y 90'; (2) la entrevista docente cuyos datos sistematizamos a través de una grabación de voz, con consentimiento informado, y su respectiva transcripción (Rodríguez-Gómez, 2016); y (3) el análisis de documentos internos utilizados por la docente para implementar el AC dentro del aula (Dulzaides y Molina, 2004). Todo ello, con el objetivo de confrontar la información recogida para verificar la veracidad de los hechos a través de la triangulación de técnicas (Hernández et al., 2014).

2.3. Procedimiento

La accesibilidad al centro estuvo dada por estudios y colaboraciones anteriores. Contactamos con una docente novel en el desarrollo del AC, que había empezado a aplicarla recientemente en su aula, y nos indicó que presentaba dificultades en su implementación. Nos incorporamos a trabajar en el término del primer trimestre escolar para evaluar las problemáticas y realizar sugerencias. Las observaciones fueron realizadas en las áreas de Matemáticas, Ciencia Sociales y Lengua Castellana, acudiendo al aula de dos a tres días por semana, con una observación no participante de entre una y tres horas lectivas. Esto dependía de la duración de las sesiones las cuales variaron de 30' a 90'. Por su parte, la entrevista se realizó al finalizar el proceso de observación no participante, coincidiendo con el final del segundo trimestre escolar. Del mismo modo, a lo largo de nuestra estancia obtuvimos los documentos internos de clase utilizados por la docente. Con todo ello, para exponer de forma adecuada y precisa el proceso de análisis e interpretación de los resultados, partimos de una pregunta general (¿cómo y por qué se implementa el AC en un aula de Educación Primaria?) que se concretó en cinco preguntas más específicas con la finalidad de organizar la información a través de las categorías de análisis (Redon y Angulo, 2017): (1) formación de grupos, (2) gestión de grupos, (3) materiales utilizados, (4) rol docente y (5) ventajas e inconvenientes.

2.4. Plan de análisis de datos

Seguidamente, mostramos la relación entre las preguntas que realizamos y su categoría de análisis, así como una breve definición de cada una de ellas:

1) ¿Cómo se han formado los grupos para poner en práctica esta metodología de enseñanza? *Formación de grupos*: decisiones tomadas por la docente, como número de escolares por grupo, duración y roles, principios seguidos para su configuración y problemas encontrados.

2) ¿Cómo se gestionan los grupos de aprendizaje llevando a cabo el AC? *Gestión de grupos*: proceso de formación y normativa propuesta del aula, estructuración de las interacciones intragrupales y tipo comunicación de la docente con los equipos.

3) ¿Qué tipos de materiales se utilizan en la aplicación del AC? *Materiales utilizados*: instrumentos utilizados por la docente para promover el cumplimiento de la normativa, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje o motivar (incentivar) a los discentes.

4) ¿Qué tipo de rol lleva a cabo la docente dentro del AC y cómo lo lleva a cabo? *Rol docente*: estrategias e intervenciones para desarrollar el propósito educativo, así como actuación para motivar a los equipos.

5) ¿Qué ventajas o inconvenientes surgen tras la puesta en práctica del AC en el aula? *Ventajas e inconvenientes*: aspectos positivos y negativos que surgen tras la implementación del presente método.

Para facilitar la exposición y comprensión de los resultados, emplearemos la siguiente codificación: O(n): observación (número de observación); E: entrevista; L: línea o líneas; P: página o páginas.

3. RESULTADOS

3.1. Formación de los grupos

La docente nos hace saber que ha experimentado con diferentes tamaños y ha llegado a la conclusión de que el número óptimo para la formación de equipos es de cuatro o cinco discentes. 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” (E, L. 1-7, P. 4).

Los criterios que ha utilizado para su formación han ido variando desde que comenzó a implementar el AC. Sin embargo, la mayor dificultad para la maestra al formar los grupos es encajar todas estas variables de forma óptima y crear grupos compensados. Para ello, introduce dos escolares que tengan una mayor capacidad académica y otros dos estudiantes con mayor necesidad. Este criterio no es el único ya que depende 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).

Por otro lado, los roles propuestos han sido modificados a lo largo de nuestra estancia en el centro escolar, adquiriendo el alumnado mayores responsabilidades que anteriormente no ostentaban:

Rol supervisor:

o Comprueba que el sitio del grupo está ordenado y limpio.

o Reparte los materiales.

o Controla los tiempos de trabajo.

o Supervisa el nivel de ruido.

Portavoz:

o Pregunta dudas a otros equipos y al profesor.

o Responde a las preguntas representando al grupo.

Secretario:

o Recuerda las tareas.

o Comprueba que se anotan y han hecho los deberes.

o Escribe en las tareas grupales.

Coordinador:

o Anima.

o Ayuda a resolver los problemas de grupo.

o Organiza el trabajo que se hace dentro del grupo.

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

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

“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. Los más conflictivos son aquellos de los que el alumnado no se responsabiliza ni es consciente de quién lo desarrolla, 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).

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).

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 de forma autónoma:

“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 suyas” (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:

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).*

En conclusión, la formación de grupos 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.

3.2. Gestión de grupos

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, 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).

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. Los escolares están acostumbrados a esta regla, respetándola y haciéndola respetar a sus compañeros:

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).

Por otro lado, las interacciones intragrupales pueden surgir de manera espontánea o estructurarse para asegurar que todo el alumnado aporte su visión. En nuestro caso, se muestra un mayor interés hacia las interacciones intragrupales 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” (E, L. 11-26, P. 15).

Para terminar, la organización del espacio puede tener diferentes tipos de gestión. En nuestro caso concreto, se distribuye en grupos de cuatro o cinco integrantes, 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). Además, 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.

En resumen, dentro del AC, 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 los integrantes aporten sus ideas y opiniones, ya que, si no se realiza este tipo de estructuración, se corre el riesgo de que solamente un escolar asuma la voz activa.

3.3. Materiales utilizados

Los materiales que utiliza la docente están vinculados con su estilo de enseñanza y concepción educativa. A través de ellos, podemos estudiar cómo gestiona el AC 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.

Los materiales referentes a la motivación (carteles y documentos) son aquellos que la docente utiliza para estimular y animar a los estudiantes para el trabajo cooperativo (e.g., Figura 1). Tal y como expone la docente, a través de ellos pretende generar un ambiente donde se promuevan conductas cooperativas.

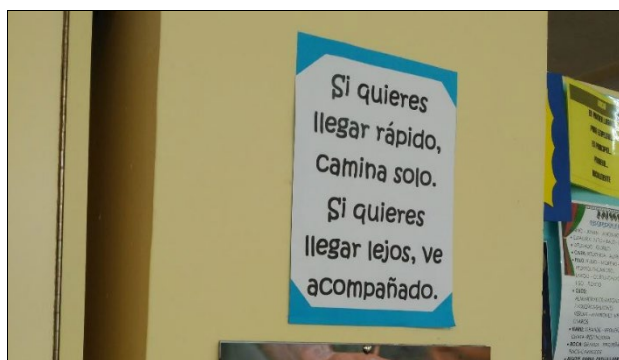


Figura 1. Ejemplo de carteles motivadores

En la Figura 2 se observa un ejemplo de un documento motivacional utilizado por la docente, donde 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.



Figura 2. Ejemplo de documentos motivadores

El resto de documentos utilizados por la docente son fichas de autoevaluación y coevaluación, es decir, a través de ellas el alumnado es consciente de los objetivos que cumple y las aportaciones que realiza dentro del grupo, formando parte activa del proceso de evaluación y conociendo los criterios con los que va a ser evaluado. 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. 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, [la docente] 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. Todas y cada una de ellas se enfocan hacia el grupo, la cooperación y sentimiento grupal, dibujando una directriz de los objetivos.

3.4. Rol docente

La docente señala que es habitual que utilice, en primer lugar, una exposición de los contenidos, ya sea realizando una explicación profunda llevando a cabo 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).

Docente: “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).

Cuando los equipos trabajan de manera autónoma, en el grueso de la clase, puede observarse que la docente realiza distintas intervenciones. En primer lugar, un constante desplazamiento por los grupos observando su modo de trabajo. La gestión de los grupos es un aspecto vital, por lo que lleva a cabo una retroalimentación para resolver dudas 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, explicad qué es la máquina de vapor.

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

Del mismo modo, es importante destacar el papel motivador que **realiza** la maestra. 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:

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).

Para terminar, 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 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).

En conclusión, el rol docente dentro del AC es un papel complejo ya que adquiere diferentes responsabilidades. 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. La maestra también utiliza un rol transmisivo en sus clases cuando lo cree necesario. De acuerdo con la docente, el AC 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 a través de sus verbalizaciones es clave para que los escolares compartan un sentimiento de grupo y se encuentren cómodos dentro del equipo. A su vez, se introduce una motivación extrínseca mediante un sistema de puntos, haciendo que los estudiantes participen y demuestren conductas positivas.

3.5. Ventajas e inconvenientes del aprendizaje cooperativo

Existen diferentes aspectos positivos por los que los docentes suelen implementar el AC en el aula. La maestra 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 espontánea:

La docente prepara un espacio en el medio de la clase, extiende dos alfombras y sienta a todos los grupos 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? Levantad 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).

Asimismo, 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:

Grupo 2: el alumno que anteriormente se encontraba echado (G5A3), está molestando a sus compañeros cogiendo los bolígrafos de la mesa y tirándolos al suelo. Estos le recriminan esa actitud y uno de ellos dice "que te calles joder, así no nos va a dar tiempo a hacerlo" (O2, L. 30-33, P. 4).

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.

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).

Debemos también mencionar como inconvenientes en la implementación del AC algunas de las cuestiones destacadas previamente, como las dificultades en la identificación de los roles por parte de cada integrante del grupo, las dificultades para que los alumnos se responsabilicen con las tareas de cada rol, y los inconvenientes para su implementación efectiva. Por ejemplo:

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 los dados a quien lo ostenta:

G5A4: supervisor, da los dados a la profe.

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

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.

(O24, L. 1- 5, P. 70).

En conclusión, el AC 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 de 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.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo fue analizar la implementación del AC en un aula de 6º de Educación Primaria. Para ello se trabajó desde un enfoque cualitativo. Respecto al primer objetivo específico que se planteaba: *conocer de qué manera se conforman y gestionan los grupos a la hora de implementar el AC en el aula*, la maestra se acerca hacia el enfoque conceptual de Johnson et al. (1999), buscando optimizar la conformación

de los grupos para mejorar 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. A su vez, el número de integrantes por grupo oscila de cuatro a cinco participantes teniendo como premisa la participación de todos y que exista un número suficiente de perspectivas (Pujolás, 2009).

Por otro lado, respecto a las interacciones intragrupales de los escolares, hemos podido observar que cuando no se estructuran de manera directa, se tiende a que solamente un miembro del grupo asuma una voz activa. Para que no ocurra esto, el docente debe abogar por la participación igualitaria de los integrantes a través de técnicas que estructuren y respeten las interacciones intragrupales (Lago et al., 2011).

Respecto del segundo objetivo específico, *identificar las estrategias metodológicas y actuaciones empleadas por la docente durante la aplicación del AC en el aula*, se observa que las estrategias metodológicas empleadas son diversas. La docente utiliza documentos que se encaminan hacia el fomento de la interdependencia positiva respecto de la identidad (Johnson et al., 1999), es decir, se promueve un sentimiento de grupo. Además, 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 estrategias que hacen 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 defienden Pujolás y Lago (2018). Además, se introducen los grupos de debate dentro del aula donde los estudiantes pueden cuestionar y rebatir los argumentos que utilizan los demás, fomentando la co-construcción del aprendizaje.

Por otro lado, en referencia a las intervenciones en el aula, las mismas consideran los tres tipos de intervenciones que establece Velázquez (2013): encaminar al alumnado para que complete su tarea satisfactoriamente, promover habilidades interpersonales y de trabajo grupal y motivar ante las dificultades. A su vez, se realizan feedbacks pudiendo gestionar de manera óptima los equipos para fomentar la eficiencia dentro del grupo o efectuar aclaraciones sobre contenidos previamente trabajados (Johnson et al., 1999).

Respecto al tercer objetivo específico, *detectar las ventajas e inconvenientes con las que se encuentra la docente en la implementación del AC*, el AC tiene la ventaja de permitir la observación del funcionamiento de 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, la docente puede desplazarse por los 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 la diversidad (Pujolás, 2009). Es interesante destacar que no solamente la docente contribuye en este aspecto, sino que también los compañeros del equipo pueden solventar las dudas (Lago et al., 2016).

A su vez, otro de los beneficios del AC fue el buen clima de aula fomentado por las dinámicas de grupo y las actividades para mediar en los conflictos. Esto concuerda con La Prova (2017) que indica que uno de los objetivos principales que tiene el AC es la mejora de las relaciones sociales dentro del aula, ya que se crea un vínculo entre los propios estudiantes y la docente que va reforzando el buen clima grupal.

Por el contrario, hemos de destacar que una gran dificultad a la hora de implementar el AC es la relacionada con la interdependencia positiva de roles (Johnson et al., 1999). 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., 1999; Moruno et al., 2011), acercándose hacia una interdependencia positiva ya que los roles están pensados para favorecer la relación y necesidad mutua entre ellos y para la óptima gestión del trabajo cooperativo. Sin embargo, durante la investigación hemos podido observar que los alumnos no lograron interiorizar los roles de coordinador y supervisor impidiendo su desarrollo de forma autónoma. Esto puede deberse a la cantidad y dificultad de las funciones que realiza cada rol, así como la falta de estructuración por parte de la docente. En cambio, cuando la docente propone actividades con directrices específicas sobre los roles, donde se especifica el papel que juega cada rol, estos roles sí se llevan a cabo. Estos resultados coinciden con lo propuesto por Johnson et al. (1999) y Velázquez (2013), 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: aunque al principio no pudo estructurar de forma clara los roles, con el tiempo consiguió planificar las actividades de forma más directiva, con las responsabilidades específicas de cada rol. 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.

Además, pueden mencionarse otras de las dificultades que la docente se enfrenta al implementar el AC dentro del aula como son: determinar qué roles proponer dentro del aula y sus correspondientes 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 conclusión, hemos podido analizar la implementación del AC 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 propuestas por Johnson et al. (1999). A su vez, el maestro debe sentirse cómodo asumiendo 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7, 121-130.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/84/71>
- 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* (pp. 75-87). Routledge.
- Cifuentes, P. y Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28(1), 1-21.
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1213>
- Cox, P. y Carrasco, M.A. (2020). Disforia de género en niños y controversias en su tratamiento: dos concepciones distintas sobre la identidad de género. *Pers bioet*, 24(1), 57-76.
<https://doi.org/10.5294/pebi.2020.24.1.5>
- 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.
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>

- Durán, D. y Oller, M. (2017). El rol del profesorado en las aulas organizadas en aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*, 261, 38-41.
- 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* (pp.193-220). UOC.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- 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. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J.A., Lopes, J., Silva, H. y Leite, Â. (2023). Autoeficacia, autorregulación y aprendizaje cooperativo en estudiantes españoles y portugueses de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 26(1), 117-139. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33339>
- Fernández-Río, J., Rivera-Pérez, S. e Iglesias, D. (2022). Intervenciones de aprendizaje cooperativo y resultados asociados en futuros docentes: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.04.001>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill España.
- 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*. Pirámide.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S.M. Brito (Ed.). *Active Learning* (pp. 59-70). IntechOpen. <http://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- La Prova, A. (2017). *La práctica del aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Narcea Ediciones.
- 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. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art4.pdf>
- Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 399-409. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617>
- 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* (pp. 199-251). Fundación SM.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes*. En VV.AA. Actas de las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, Antigua, Guatemala.
- 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*. Universidad de Vic.
- Pujolás, P. y Lago, J.R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo: el programa CA/AC («Cooperar para aprender/Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Redon, S. y Angulo, J.F. (coords.). (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Davila.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez y M.H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa* (pp.97-155). UOC.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/2823>
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción motriz*, 20, 7-16.
<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/110>
- Velázquez, C. (2021). El enfoque de coopedagogía en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 73, 7-12.
- Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño Durán, J.V. Ruiz Omeñaca, C. Velázquez y A. Valero, *Modelos pedagógicos en la Educación Física y el deporte* (pp. 46-71). Qartuppi.