

El aprendizaje cooperativo en el Grado de Educación Primaria: la voz de sus estudiantes

Enviado: 25 de enero de 2022 / Aceptado: 10 de febrero de 2022 / Publicado: 12 de julio de 2022

ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA

Universidad de Vigo, España.

esthermf@uvigo.es

 [0000-0001-7923-6267](https://orcid.org/0000-0001-7923-6267)

VANESA BACELO GONZÁLEZ

CEIP Mestre Ramiro Sabell Mosquera, España.

bacelo@edu.xunta.gal

 [0000-0001-5279-3821](https://orcid.org/0000-0001-5279-3821)

ISABEL FERNÁNDEZ MENOR

Universidad de Sevilla, España.

ifernandez3@us.es

 [0000-0003-2873-6952](https://orcid.org/0000-0003-2873-6952)

DOI 10.24310/IJNE.9.2022.14173

RESUMEN

La compleja realidad actual en la formación superior sugiere incorporar metodologías activas basadas en la interacción entre iguales, como puede ser el aprendizaje cooperativo, que favorece la participación activa de los estudiantes y promueve la capacidad de razonar críticamente. En base a ello, el propósito de este estudio es presentar la valoración que realizan los futuros docentes de Educación Primaria sobre el aprendizaje cooperativo. Para ello se realiza una investigación exploratoria secuencial en dos fases sobre las 47 guías docentes cursadas y encuestando a 57 estudiantes de último curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Vigo, empleando una ficha de análisis, una escala y un DAFO. Las valoraciones recabadas apuntan a que el aprendizaje cooperativo potencia aprendizajes relacionados con la materia que se cursa y con las competencias del

ABSTRACT

Cooperative learning in the Primary Education Degree: the voice of its learners

The current complex reality in higher education suggests incorporating active methodologies based on interaction between peers, such as cooperative learning, which favours the active participation of students and promotes the ability to reason critically. Based on this, the purpose of this study is to present the assessment made by future Primary Education teachers about cooperative learning. For this purpose, a two-phase sequential exploratory research was carried out on the 47 teaching guides studied and 57 final year students of the Degree in Primary Education at the University of Vigo were surveyed, using an analysis sheet, a scale and a SWOT. The evaluations obtained suggest that cooperative learning enhances

tulo del Grado vinculadas al trabajo grupal, al existir una correspondencia entre los objetivos que el trabajo cooperativo pretende alcanzar y los objetivos concretos de aprendizaje de la asignatura. Se constata que la colaboración entre estudiantes y docentes, y entre los propios estudiantes, contribuye a la construcción del conocimiento en el aula universitaria. También se concluye con una serie de indicadores que orientan mejoras en la metodología estudiada.

Palabras Clave: Aprendizaje Cooperativo, Educación Superior, Competencias Docentes, Formación Docente.

learning related to the subject being studied and to the competences of the degree linked to group work, as there is a correspondence between the objectives that cooperative work aims to achieve and the specific learning objectives of the subject. It is found that collaboration between students and teachers, and among students themselves, contributes to the construction of knowledge in the university classroom. It also concludes with a series of indicators that guide improvements in the methodology studied.

Keywords: Cooperative Learning, Higher Education, Teacher Competencies, Teacher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad cada vez más global, interdependiente y diversa. Las consecuencias de la globalización económica y la extensión de las nuevas tecnologías han hecho que la velocidad y alcance de los cambios adquieran un ritmo vertiginoso. No hay duda de que esta nueva realidad, denominada por Bauman (2006) como modernidad líquida, implica múltiples ventajas, pero también comporta dilemas y tensiones, en contraposición a la solidez que caracterizaba a la sociedad industrial. La sociedad del conocimiento es también la de la sobreabundancia de la información. Hoy todo queda obsoleto o es actualizado con gran rapidez, lo que hace que los entornos de aprendizaje sean cada vez más volátiles (Alonso *et al.*, 2009). La educación no es ajena a esta realidad pues, en los últimos años, el sistema educativo ha cambiado su enfoque: de centrarse en la enseñanza a fijarse en el aprendizaje (Domingo, 2008; Pegalajar y Colmenero, 2013; Laudadio y Mazzitelli, 2019). La prioridad, por tanto, ya no reside en memorizar contenidos, sino en desplegar competencias para conseguir personas más eficaces y resolutivas (León y Latas, 2007). El nuevo escenario exige un aprendizaje funcional y versátil, basado en el desarrollo de competencias, de manera que lo que se ha aprendido en un ámbito pueda ser transferido con rapidez a otros contextos.

Precisamente una de las competencias socioprofesionales más demandadas en la actualidad es la que se refiere a saber cooperar (García *et al.*, 2012; García y González, 2013; Pelardo *et al.*, 2019). Tanto el proyecto Tuning como el Plan Bolonia ponen el énfasis en empo-

derar el trabajo en equipo en estudiantes universitarios (Delgado *et al.*, 2019). En este marco, el aprendizaje cooperativo, se define como el empleo didáctico de grupos reducidos con el fin de que los estudiantes trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson *et al.*, 1999). No es, sin embargo, un fenómeno nuevo sino, tal y como formulan Johnson y Johnson (2014), el microcosmos de una democracia debido a la existencia de objetivos compartidos. El aprendizaje cooperativo ha sido utilizado desde los inicios científicos de la pedagogía y aplicado en muchas experiencias educativas (Pujolàs, 2012). Las bases teóricas de las que se nutre proceden fundamentalmente de la teoría del desarrollo cognitivo y de las perspectivas constructivistas y socioculturales (Tirado *et al.*, 2011), aunque también existen influencias del conductismo. En el ámbito de la psicología social hay que destacar las teorías de la interdependencia, la dinámica de grupos y la resolución de conflictos (Johnson y Johnson, 2014; León y Latas, 2007; Lobato, 1997; Onrubia y Mayordomo, 2015), que coinciden en la importancia de la interacción en la acción educativa. Pujolàs (2008, 2012) recuerda que durante demasiado tiempo la escuela ha primado las relaciones asimétricas (docente-estudiante), en detrimento de aquellas que se establecen entre el alumnado (simétricas), a sabiendas de que los escolares pueden tener más éxito que el propio docente para hacer entender ciertos conceptos a sus iguales (Domingo, 2008). Cuando un estudiante interactúa con otro para explicarle lo que ha aprendido se ve obligado a organizar sus ideas y se da cuenta, así, de sus errores y lagunas (Pujolàs, 2012); es decir, la acción de enseñar ya supone en sí mismo un aprendizaje. Junto a los principios básicos que rigen el aprendizaje cooperativo -interdependencia positiva, interacción estimuladora, responsabilidad, habilidades sociales y evaluación grupal-, Johnson (2016) incorpora una condición indispensable: que exista igualdad de oportunidades de participación en el seno del grupo, aspecto que debe propiciar el profesorado.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo se sitúa en las antípodas de la concepción educativa tradicional, centrada en el individualismo o la competición. Ahora bien, el mero hecho de agruparse no tiene por qué implicar cooperación (Atxurra *et al.*, 2015; Ferreiro y Calderón, 2006). En muchas ocasiones, nos encontramos ante grupos cuyos integrantes rivalizan entre sí o reparten las tareas para ahorrar tiempo, sin que exista una cooperación real (Johnson *et al.*, 1999). Efectivamente, para poder hablar de equipos cooperativos se necesita algo más que la simple suma de partes (Tirado *et al.*, 2011; Prat *et al.*, 2020).

La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas está vinculada a importantes beneficios. Por un lado, hay una correspondencia directa entre los objetivos que el trabajo cooperativo pretende alcanzar y los objetivos concretos de aprendizaje de la asignatura (Roig-Vila y Urrea-Solano, 2020). En relación con el rendimiento académico, Ferreiro y Calderón (2006)

destacan la creatividad y las mejoras en la capacidad de razonar. Por eso resulta tan importante diseñar tareas que generen situaciones de conflicto intelectual. Es lo que Johnson y Johnson (2014) denominan controversias constructivas, situaciones que desafían nuestra manera de pensar como resultado del intercambio y la interacción. En ese punto, somos empujados a un nivel más alto de pensamiento. Las prácticas cooperativas también mejoran las relaciones humanas y crean un clima más favorable en el aula. Autores como Moriña y Parrilla (2006), Pujolás (2012) Lago *et al.*, (2018) y Torrego *et al.*, (2018) destacan el papel del aprendizaje cooperativo como recurso para una educación inclusiva. La diversidad inherente a la sociedad demanda una estructura de aula cooperativa, donde todos y todas participen.

Aunque la mayor parte de los estudios y experiencias sobre aprendizaje cooperativo desarrollados se centran en enseñanza no universitaria (García *et al.*, 2012), siendo los menos los centrados en alumnado universitario (Saavedra, 2018), en este trabajo nos enfocamos en este segundo escenario, en concreto, en el futuro docente del Grado en Educación Primaria con la finalidad de conocer su percepción sobre la formación recibida en Aprendizaje Cooperativo. Se trata de explorar en qué medida el alumnado valora esta metodología, justo cuando se encuentra en la antesala de su acceso al mercado laboral, ya que como señala Gil (2015), las concepciones del profesorado sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje se construyen a partir de sus experiencias como alumnos y alumnas. En este punto, es necesario remarcar, además, el carácter diferencial de los Grados en Ciencias de la Educación, como espacios formadores de los perfiles docentes del futuro.

En este trabajo se pretende, primero, verificar si se contempla la cooperación a modo de competencia en su plan de estudios para, en un segundo momento del estudio, averiguar la opinión de los estudiantes sobre la metodología del aprendizaje cooperativo que han experimentado en su formación inicial.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación es de tipo exploratoria secuencial (Creswell *et al.*, 2008) ya que implica dos fases: una fase inicial de recolección y análisis de datos cualitativos, seguida de otra más intensiva donde se recaban y analizan datos cuantitativos y cualitativos. Así, los datos obtenidos se comparan e integran en la interpretación y elaboración del resultado e informe del estudio con el que se pretende averiguar cómo concibe el alumnado del Grado en Educación

Primaria la formación recibida en la titulación sobre aprendizaje cooperativo cuando están próximos a su inmersión en el mundo laboral. Para ello, se sigue un muestreo no probabilístico de conveniencia, criterial (McMillan y Schumacher, 2005) y secuencial para métodos mixtos (Hernández *et al.*, 2014). Para la fase inicial se realiza un análisis de guías docentes de 47 materias de la titulación que se imparte en la Universidad de Vigo, esto es, la totalidad de materias que conforman el plan de estudios del Grado de Educación Primaria. Para la fase intensiva, se ha invitado a participar a todos los estudiantes matriculados en la materia de Trabajo de Fin de Grado (materia de carácter obligatorio en el Plan de Estudios de Graduado/a en Educación Primaria por la Universidad de Vigo, pues el estar matriculados en la mencionada materia cumplirían el requisito de que hayan formalizado con anterioridad la matrícula en todas las materias requeridas para finalizar su plan de estudios) en el año académico 2018-2019. De los 64 estudiantes que cumplen el mencionado criterio, aceptan participar 57 futuros docentes (37 mujeres y 20 hombres), lo que representa un 89% del alumnado matriculado en la citada materia.

Para dar respuesta a las dos fases, se elaboran tres instrumentos: 1) Ficha de análisis de las guías docentes, con la que se permite constatar en qué medida se contempla esta metodología en la formación en el Grado de Educación Primaria; 2) Percepciones del alumnado universitario sobre aprendizaje cooperativo, se trata de una escala de tipo Likert organizada en 4 dimensiones (datos sociodemográficos, beneficios, funcionamiento y pertinencia del trabajo cooperativo) que aglutinan hasta 61 ítems de 4 opciones de respuesta (siendo 1 “Totalmente en Desacuerdo”, 2 “En Desacuerdo”, 3 “De Acuerdo” y 4 “Totalmente de Acuerdo”); y, 3) DAFO sobre aprendizaje cooperativo, con el que se pretende profundizar en las opiniones y sentimientos asociados al aprendizaje cooperativo de tal modo que cada alumno/a exprese las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades que dicha metodología encierra desde su punto de vista. Para asegurar las condiciones de validez, la primera versión de cada instrumento fue sometida a una técnica Delphi por tres expertos que evaluaron el contenido y pertinencia de estos, así como también se desarrolla un estudio piloto con 5 guías y a 5 estudiantes. Las sugerencias y anotaciones recabadas permiten obtener la versión definitiva de cada instrumento.

En cuanto al análisis de datos se realiza un análisis descriptivo de los datos cuantitativos con el software Statistics Package for the Social Sciences (SPSS, versión 20). Con los datos cualitativos se realiza un análisis de contenido con el software AQUAD que ha derivado en el establecimiento de categorías y subcategorías.

3. RESULTADOS

3.1. El aprendizaje cooperativo en las guías docentes del plan de estudios

En la fase inicial del estudio se revisan 47 guías docentes de las materias que conforman el plan de estudios para detectar si entre las competencias generales y específicas del Título recogidas en el la Orden ECI/3857/2007 y las competencias transversales (genéricas), según el modelo del proyecto Tuning, recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, habiendo entre estas 3 especialmente vinculadas al aprendizaje cooperativo: la competencia general “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes” (CG10), la competencia específica “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales” (CE13) y la competencia transversal “Trabajo en equipo” (CT9). Dado que el estudio se ha realizado en el curso académico 2018-19 y pretendemos que la percepción del alumnado sea sobre las materias cursadas, la revisión que se hace de las guías docentes se corresponde del siguiente modo: las del 1º curso son las del año académico 2015-16, las del 2º curso son del año académico 2016-17, las del 3º curso son del año 2017-18 y las del 4º curso son del año 2018-19. Hay que indicar que sólo hay dos materias en las que no figura algunas de las tres competencias mencionadas, de ahí que en la Tabla 1 figuran con NC (No Consta).

Tabla 1. Guías docentes analizadas en cuanto a competencias vinculadas al Aprendizaje Cooperativo.

Fuente: elaboración propia

| Materias | Curso | Año académico | Competencias |
|---|-------|---------------|-----------------|
| Fundamentos didácticos y organizativos de la enseñanza | 1º | 2015/2016 | CG10, CE13, CT9 |
| Teoría e Historia de la Educación | 1º | 2015/2016 | CE13, CT9 |
| Psicología: Psicología del desarrollo de 6 a 12 años | 1º | 2015/2016 | CT9 |
| Sociología: Sociedad, cultura y pensamiento | 1º | 2015/2016 | CE13 |
| Sociología de la educación | 1º | 2015/2016 | CG10, CT9 |
| Educación: Diseño y desarrollo del currículo de la educación primaria | 1º | 2015/2016 | CE13, CT9 |
| Educación: Nuevas tecnologías aplicadas a la educación primaria | 1º | 2015/2016 | CG10, CE13, CT9 |
| Historia: Historia del presente | 1º | 2015/2016 | CG10, CT9 |
| Psicología: Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo | 1º | 2015/2016 | CG10, CE13, CT9 |
| Psicología: Psicología de la educación: Procesos de aprendizaje escolar | 1º | 2015/2016 | CG10, CE13, CT9 |
| Aprendizaje y desarrollo de la motricidad en la educación primaria | 2º | 2016/2017 | CG10, CE13, CT9 |
| Ciencias Experimentales | 2º | 2016/2017 | CG10, CT9 |
| Lengua Española | 2º | 2016/2017 | CG10, CT9 |
| Matemáticas y su didáctica I | 2º | 2016/2017 | CG10, CT9 |
| Geografía | 2º | 2016/2017 | CG10, CE13, CT9 |

| | | | |
|---|----|-----------|-----------------|
| Didáctica de las artes plásticas | 2º | 2016/2017 | CT9 |
| Didáctica de las Ciencias Experimentales I | 2º | 2016/2017 | CG10, CT9 |
| Expresión y lenguaje musical | 2º | 2016/2017 | CT9 |
| Lengua gallega | 2º | 2016/2017 | CT9 |
| Matemáticas y su didáctica II | 2º | 2016/2017 | CG10, CT9 |
| Didáctica de la lengua y literatura: Gallego | 3º | 2017/2018 | CG 10 |
| Didáctica de las ciencias experimentales II | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Didáctica de las ciencias sociales | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Innovación e investigación didáctica | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Lengua francesa y su didáctica | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Didáctica de la lengua y literatura: Español | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Lengua inglesa y su didáctica | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Educación física y su didáctica en la educación primaria | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Lengua y literatura: Gallego | 3º | 2017/2018 | CT9 |
| Lengua y literatura: Español | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Educación ambiental para el desarrollo | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Educación artística | 3º | 2017/2018 | CT9 |
| Ética y deontología profesional | 3º | 2017/2018 | CG10, CE13, CT9 |
| Agrupaciones instrumentales para la escuela primaria | 3º | 2017/2018 | CE13, CT9 |
| Nuevas tecnologías para la educación musical en primaria | 3º | 2017/2018 | NC |
| Técnica vocal y práctica coral | 3º | 2017/2018 | CE13, CT9 |
| La educación física como medio de interdisciplinariedad | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Conocimiento del entorno a través de la actividad física en la escuela | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Seguridad y hábitos saludables a través de la educación física | 3º | 2017/2018 | CG10, CT9 |
| Introducción al hecho religioso y al cristiano | 4º | 2018/2019 | CG10, CT9 |
| Literatura infantil y juvenil | 4º | 2018/2019 | NC |
| Música en las culturas | 4º | 2018/2019 | CT9 |
| Expresión corporal y danza | 4º | 2018/2019 | CE13, CT9 |
| El lenguaje corporal | 4º | 2018/2019 | CG10, CT9 |
| Actividad física y diversidad en la escuela | 4º | 2018/2019 | CG10, CT9 |
| Trabajo de Fin de Grado | 4º | 2018/2019 | CG10, CT9 |
| Prácticas externas: Practicum | 4º | 2018/2019 | CG10, CT9 |
| Total: 47 materias, 31 materias CG10, 18 materias CE13, 42 materias CT9, 2 materias NC | | | |

Nota. CG: Competencia General, CE: Competencia Específica, CT: Competencia Transversal

Los análisis derivados de las guías docentes desvelan que el aprendizaje cooperativo es una realidad presente en el grado de Educación Primaria que se imparte en la Universidad de Vigo en su campus de Pontevedra. Así lo reflejan las guías docentes de las 47 materias que componen su plan de estudios. En esta titulación, el 96% de las asignaturas incluye entre sus objetivos

desarrollar habilidades relacionadas con el aprendizaje cooperativo o el trabajo en equipo. La cooperación figura en 31 materias como una competencia general, en concreto en la referida a “Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes –CG10”; en 42 materias como una competencia transversal, en concreto, en la de “Trabajo en equipo –CT9”; y en 18 materias como una competencia específica, en concreto, en la de “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales –CE13”.

3.2. Beneficios del aprendizaje cooperativo en la formación inicial

Son muchos los beneficios y ventajas que encierra la metodología del aprendizaje cooperativo según los estudiantes encuestados. A continuación, vamos a referirnos a aquellas cuestiones que han considerado como auténticas oportunidades del Aprendizaje Cooperativo. El alumnado considera que este aprendizaje es un capital de extraordinaria utilidad para la vida: a nivel personal, educativo y profesional, ya que «hay que aprender a trabajar con gente diferente, con desconocidos» (alumna 6). En primer lugar, a nivel personal, se cree que esta metodología potencia las habilidades sociales y cívicas, con niveles de respuesta superiores al 90%. En concreto, sirve para mejorar la capacidad de argumentación, diálogo, escucha y debate, así como el desarrollo del pensamiento crítico. El aprendizaje cooperativo también fomenta la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los demás. En cuanto al nivel de responsabilidad y autonomía, se observan diferencias destacables: así, un 85,96% considera que el aprendizaje cooperativo incrementa el nivel de responsabilidad; sin embargo, cuando nos referimos al impulso de la autonomía personal, el porcentaje se reduce hasta el 77,19%. Parece deducirse aquí una percepción de cierta dependencia del grupo, algo que ha corroborado el análisis DAFO, en el cual se apunta precisamente esa debilidad: el aprendizaje cooperativo «potencia el conformismo» (alumna 49) y «puede suponer una pérdida de la constancia en el trabajo individual» (alumno 48) por la sensación de acomodo al saber que hay un grupo detrás que te sostiene.

Sin duda, una de las principales ventajas se relaciona con la socialización, a la que el alumnado se refiere con expresiones como estrechamiento de lazos, comunicación interpersonal, mejora de la cohesión, oportunidad de abrirse a otras personas, etc. En concreto, el 91,23% considera que el aprendizaje cooperativo es una oportunidad para conocer mejor a sus compañeros y compañeras de clase, mientras que un 87,72% cree que promueve relaciones interpersonales más positivas. Sin embargo, cuando se analizan aspectos más concretos como la mejora del clima del aula o el nivel de cohesión del grupo-clase, los porcentajes se reducen considerablemente, al 78,95% y al 71,93%, respectivamente.

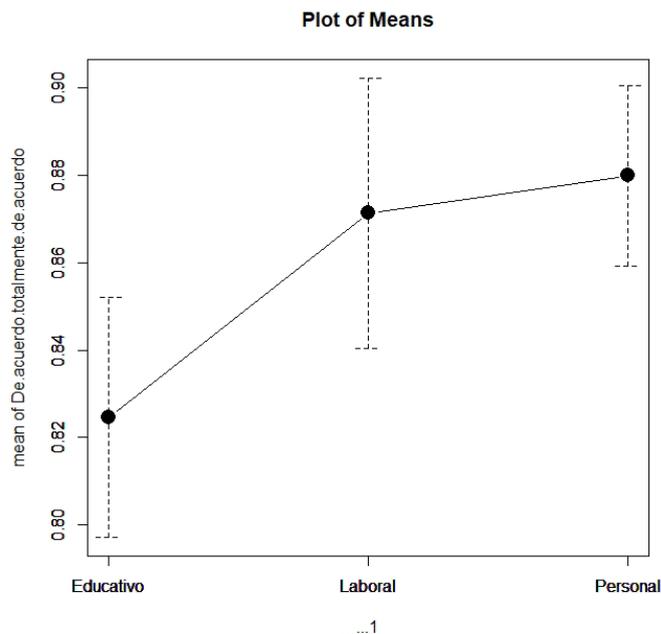
A nivel educativo, en términos generales, el aprendizaje cooperativo se destaca, según la opinión de los estudiantes a punto de ser egresados, como un elemento de gran importancia en su formación inicial. Los futuros docentes indican que este supone un valor añadido no solo para su currículum (otorgándole una puntuación media de 7,9 sobre 10 puntos), sino también su desempeño laboral (con una puntuación media de 8,4 puntos). En cuanto a la formación teórico-práctica recibida en la titulación en relación con el aprendizaje cooperativo, el 52,63% señala que ha sido adecuada, frente al 47,37% que opina lo contrario. No obstante, no se ha podido determinar si debiera ser mejorada en calidad o cantidad.

El 64,9% de los futuros docentes se sienten satisfechos con el funcionamiento de los equipos cooperativos en los que han participado en las materias cursadas. Las principales experiencias positivas con los equipos cooperativos se refieren a la libertad para expresar puntos de vista (87,72%), la asignación de tareas entre los integrantes (80,70%), el hecho de compartir información y materiales (94,74%) y el haberse sentado juntos (89,47%). La opinión más crítica alude a los espacios habilitados en la facultad para poder poner en práctica esta metodología, de tal modo que un 85,96% considera que “Nunca” o solo “A Veces” han sido adecuados. Por otro lado, el alumnado cree que la cooperación favorece clases más amenas, motivadoras y participativas. Supone un aprendizaje más significativo y menos mecánico, donde los contenidos se asimilan fácilmente. De hecho, un 82,46% de los futuros docentes opina que se aprende más trabajando en equipo que individualmente. A más distancia se encuentran otras ventajas como la capacidad de síntesis (77,19%) o que potencia un mayor interés en las distintas materias (75,44%). Con relación a la competencia lingüística, el 92,98% considera que el aprendizaje cooperativo mejora la expresión oral, mientras que solo el 66,67% opina que desarrolla su expresión escrita.

A nivel profesional, el alumnado señala ventajas específicas por el contexto de protección que implica ser parte de un equipo: «trabajar juntos facilita la resolución de dudas y da mayor fluidez a la hora de buscar soluciones» (alumno 47). También se menciona la empatía, la oportunidad de acercarse a otras formas de pensar, así como un mayor «conocimiento sobre educación inclusiva» (alumna 15). Algunas personas creen que cooperar tiene un importante efecto a la hora de potenciar ideas individuales, que quizás de otra manera no saldrían a la luz. Otro de los puntos fuertes es aprender a delegar, «a saber repartir la carga de trabajo» (alumna 45). Se reconoce que la cooperación no es innata, no es algo dado. Por el contrario, requiere práctica y un proceso de aprendizaje. Finalmente, el alumnado considera que la formación recibida en el Grado es fundamental para activar estrategias de trabajo en equipo con otros colegas cuando ejerzan como maestros y maestras. La cooperación se instalaría, así como un principio de acción generalizado, de forma que el trabajo cooperativo con el alumnado se sumaría al trabajo colaborativo entre el propio profesorado.

Para terminar, podemos ver en el Gráfico 1 cómo se distribuyen las puntuaciones medias de los ítems referidos al plano educativo, laboral y personal.

Gráfico 1. Puntuaciones medias de la confluencia de escenarios. Fuente: elaboración propia



3.3. Exigencias aún pendientes en el aprendizaje cooperativo

Otro grupo de resultados apuntan también a posibles exigencias o inconvenientes que plantea el Aprendizaje Cooperativo, es decir, a factores que podrían condicionar el óptimo funcionamiento de los equipos. Así, el 84,21% considera que el aprendizaje cooperativo requiere un mayor nivel de motivación del alumnado. También, el tiempo de trabajo se percibe como un factor negativo ya que el 70,18% considera que esta metodología es más lenta que otras; también añaden al hecho de que el alumnado tenga horarios diferentes. Sin embargo, solo el 61,40% cree que supone una mayor inversión de tiempo para el profesorado.

En relación con esto último, surge la cuestión de la interdependencia positiva, un aspecto clave para que exista cooperación, según la opinión de la gran mayoría del alumnado consultado. Para el 89,47% cuanto mejor haga su tarea cada miembro del equipo, mejores resultados obtienen el grupo, siendo preciso destacar la rotundidad con la que se posicionan en esta pregunta (donde el 73,68% marca la opción “Siempre”). Además, se evidencian dificultades para

que los equipos puedan reunirse presencialmente. Si bien es cierto que en muchas ocasiones la resolución de las tareas se realiza con apoyo de las nuevas tecnologías, se observa que la interacción cara a cara resulta insustituible en determinadas fases del proceso. Algunos encuestados consideran que «el aprendizaje cooperativo no es válido para cualquier materia» (alumno 43). Otras lo definen como «cíclico y repetitivo, especialmente a la hora de redactar los diarios reflexivos» (alumno 45). Por otro lado, el 80,70% cree necesario organizar actividades de conocimiento mutuo antes de crear los equipos para solventar un problema recurrente: «la existencia de subgrupos cerrados» (alumna 37) y la «falta de variabilidad en la composición de los equipos» (alumno 48).

Otro inconveniente se refiere a la distribución de la evaluación entre los miembros. El principal problema detectado se refiere a los conflictos por la participación desigual en el seno del grupo, con expresiones como: «mal rollo entre compañeros por la diferencia en el peso del trabajo» (alumno 4) o «puede que algunos miembros no aporten nada» (alumna 10). De hecho, sólo un 8,77% indica que la carga de trabajo en los equipos en los que ha participado siempre ha sido equitativa, frente a un 70,18% que discrepa, señalando que esta situación se ha producido “A Veces” (59,65%) o incluso “Nunca” (10,53%). Los conflictos por una carga de trabajo desigual se ven agravados por un insuficiente control docente y por una evaluación no siempre adecuada, de ahí que el 85,96% es contrario a que las personas del equipo tengan la misma calificación. Entienden que la evaluación debe valorar lo que aporta cada miembro al trabajo global. El problema es que, en muchas ocasiones, el profesorado desconoce ese grado de participación (el 73,68% indica que “Nunca” o solamente “A Veces” lo conoce). Tampoco suele ser consciente de los conflictos internos que afectan al grupo (el 78,95%), ni ofrece pautas para resolver los problemas que puedan surgir (82,46%). Algunas personas reconocen, sin embargo, la complejidad que supone testar el día a día de los grupos, al señalar: «es difícil comprobar quién trabaja realmente, especialmente cuando hay mucha gente en clase» (alumno 43).

Otro de los riesgos detectados se refiere a la composición de los equipos, donde algún estudiante se refiere a la «discriminación de algún compañero» (alumna 3), a «la manipulación de los más fuertes» (alumna 49) o «al hecho de ser un miembro en segundo plano» (alumna 46). Sorprendentemente, estas ideas nos sitúan en el polo opuesto de una de las fortalezas apuntadas anteriormente (la relativa a que el equipo potencia las ideas individuales). Con relación a quién debe conformar los equipos, el 49,12% es favorable a que lo haga el alumnado, frente al 50,88% que está en contra. En todo caso, un 82,46% defiende que el profesorado adopte normas para regular su funcionamiento. Efectivamente, el estudio revela que la composición del equipo es un asunto clave, con expresiones del tipo «todo depende del grupo que te toque» (alumno 2) o «no todo el mundo está preparado para trabajar colectivamente» (alumna 44).

Se podría interpretar aquí que, si bien el alumnado asocia el aprendizaje cooperativo con indudables efectos positivos, entiende que su aplicación exitosa queda a expensas del azar, de la fortuna que depare la constitución de los grupos, es decir, de variables no controlables por el propio sujeto. Y ese contexto de incertidumbre acaba generando cierto rechazo.

Sobre su percepción en lo que al aprendizaje cooperativo se refiere en su próximo escenario laboral, el alumnado universitario también alerta del posible «rechazo de los padres de Primaria» a la metodología cooperativa y menciona las inercias propias de la profesión, que acaban otorgando «mayor presencia a las clases magistrales» (alumno 43). De alguna manera, está anticipando obstáculos a la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas de Primaria.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las percepciones recogidas en este estudio permiten apuntar una serie de tendencias o pautas de mejora a partir de la percepción del alumnado, aun siendo conscientes que los resultados obtenidos se refieren a un curso y grupo concreto y que el clima en el que se desarrolla cada promoción universitaria varía de un año a otro, al igual que el cuadro docente, los recursos disponibles o las metodologías empleadas. Teniendo en cuenta estas circunstancias, se constata que la percepción del futuro docente en el marco del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria cuenta con una valoración global altamente positiva, tanto en términos de beneficios asociados como con relación a la experiencia con los equipos en los que han participado. Se asume la cooperación como un proceso complejo, pero extraordinariamente rico en términos de negociación y consenso. Efectivamente, el aprendizaje cooperativo implica asumir ciertas dosis de conflicto ya que no discrepa quien no interactúa, quien no se relaciona. Quizá la principal fuente de insatisfacción se debe, no obstante, a un reparto desigual del trabajo por la falta de implicación de algún componente o por un inadecuado reparto de tareas. Este tipo de situaciones corre el riesgo de provocar una cierta sensación de desamparo en el alumnado, que puede acabar prefiriendo el trabajo individual a la cooperación.

Tal como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este estudio, cooperar implica en sí mismo un proceso de aprendizaje. Por eso es importante que la aplicación de la metodología cooperativa se lleve a cabo de manera ordenada y en fases. Uno de los principales requisitos pasa por incrementar la colaboración entre el propio profesorado responsable de su formación inicial ya que, como señalan García y Cotrina (2012), la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas no tendrá éxito si el personal docente no coopera entre sí para implantarlo. Los datos recogidos desvelan algunas orientaciones, a saber:

Una primera tiene que ver con el clima y los agrupamientos. Una de las principales debilidades detectadas por el alumnado aludía al hecho de tener que conformar equipos con personas a las que apenas conocían. Autores como Fernández-Río (2017) y Pujolàs (2008) recuerdan la importancia de preparar el terreno, de crear la voluntad de trabajar juntos antes de pasar a las tareas propiamente dichas. Los juegos y las actividades de conocimiento mutuo pueden resultar muy valiosos, ya que el movimiento es un elemento importantísimo para la implicación y el compromiso. Durante el primer curso del Grado también es conveniente trabajar con agrupamientos múltiples, y no con grupos fijos. El objetivo es que cada estudiante haya trabajado con diferentes personas, hecho que evita la frustración y diluye el miedo al fracaso tan característico de situaciones de aprendizaje en solitario (Pujolàs y Lago, 2018). Por la misma razón, la configuración de los grupos de prácticas en los que se desdoblán las distintas materias del Grado no debiera hacerse conforme a criterios como el apellido, sino de manera aleatoria, para ir ampliando el círculo de relaciones del alumnado. Hemos visto que el alumnado ha señalado que no tiene claro cuál debe ser el criterio para crear los grupos cooperativos (si a elección del profesorado o de los discentes), porque probablemente haya tenido experiencias negativas con ambos sistemas. García y Cotrina (2012) indican que la clave está en diseñar tareas que exijan una interacción real y que no puedan ser resueltas de manera individual. Solo existirá cooperación si el alumnado siente que necesita cooperar.

En segundo lugar, la cooperación tiene que ver con la supervisión docente (Torrego *et al.*, 2018). El alumnado reivindica un mayor control docente sobre la calidad de la interacción y no solo sobre el producto final que realiza el equipo (exposición, trabajo escrito...). La tutorización, que debe estar especialmente orientada a evitar abusos y pasividades, debe extenderse a todas las fases del proceso: antes, durante y después de la interacción (Johnson *et al.*, 1999). Es muy importante que el profesorado no desatienda la dimensión individual y sea conocedor de lo que aporta cada miembro al equipo. Entre los posibles mecanismos a implantar, Domingo (2008) apunta las tutorías grupales o reuniones para monitorizar la efectividad de los equipos (grado de consenso, reparto de roles, resolución de conflictos, calidad del producto que están elaborando...) que permitan garantizar una participación verdaderamente igualitaria.

En tercer lugar, el estudio revela que esta es una de las áreas que demanda una mayor atención. Jonhson (2016) sostiene que los proyectos de equipo que tienen una calificación grupal crean resentimientos y son injustos. Por ello, debe existir una ponderación en función de la aportación individual al producto final para evitar que alguien se beneficie del trabajo de los demás. Convendría, además, incrementar los mecanismos de autoevaluación y coevaluación dentro del equipo.

En cuarto lugar, en relación con las dificultades manifestadas por el alumnado para que los equipos se reúnan físicamente (en términos de horarios, desplazamientos...) se plantea dedicar el tiempo en el aula a tareas que exijan interacción, dejando las horas fuera de la facultad para actividades de reflexión. Con respecto a los espacios habilitados en la facultad, se propone acondicionar más mesas de uso compartido en las zonas comunes, tanto interiores como exteriores. En las aulas, los espacios y el mobiliario deben ser amplios, para que la disposición del alumnado pueda variar según las necesidades pedagógicas de cada momento.

En suma, se ha descrito el panorama del aprendizaje cooperativo en los futuros docentes, tratando de vislumbrar las potencialidades que encierra esta metodología no sólo en la formación inicial sino como preparación para el inmediato acceso al mundo laboral; pero se cree que se precisan más investigaciones que indaguen en este movimiento para que siga avanzando y consolidándose. Creemos que aún habrá que depurar muchas cosas, superar dificultades encontradas y minimizar otras, pero sobre todo hemos querido plasmar aquí el sentir del alumnado universitario. Este estudio iniciado debería extenderse a los campus de Ourense y Vigo que comparten el mismo Plan de Estudios, así como a otras universidades. También se podría considerar, incorporar y triangular los datos recogidos con la percepción del profesorado. De esta manera, se obtendría una radiografía completa sobre el Grado en Educación Primaria en el conjunto de la Universidad de Vigo.

Para terminar, entendemos que la idea más importante que traslada esta investigación es que el aprendizaje cooperativo no se puede imponer, ni al alumnado ni a los/as docentes. Más que vencer, es necesario convencer de las potencialidades que supone una educación verdaderamente cooperativa. Desde luego, existen muchos factores que pueden incidir en que una metodología impartida en las facultades de formación del profesorado finalmente no llegue a aplicarse en las aulas de enseñanza no universitaria, pero la convicción personal de los futuros maestros y maestras es, sin duda, un factor determinante, tal y como señala Pujolàs (2008):

Las cosas, lo que sea, o las hacemos por convicción, o acabamos fácilmente no haciéndolas. Lo mismo pasa con el aprendizaje cooperativo. Nadie cambia por cambiar, como fruto de una moda, si eso supone esfuerzo y trabajo, sin estar muy convencido de que vale la pena el cambio. (p.331)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. ANECA.

- Atxurra, C., Villardón, L. y Calvete, E. (2015). Diseño y Validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Bauman, Z. (2006). *Vida Líquida*. Paidós.
- Creswell, J.W., Plano, V. L., Gutmann, M.L. y Hanson, W.E. (2008). Advanced mixed methods research designs. En V.L. Plano y J.W. Creswell (Eds.), *The mixed methods reader* (pp. 161-196). Sage.
- Delgado, L.D., Sánchez, W.C. y Vélez, A.R. (2019). World-Class Managers: a Pilot Tuning Project-based on Generic Competences. *International Journal of Psychological Research*, 12(2), 71-81. <http://doi.org/10.21500/20112084.3941>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- 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, Deportes y Recreación*, 32, 264-265. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298>
- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Trillas.
- García, M. y Cotrina, M.J. (2012). Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 399-414. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6029>
- García, M.M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- García, M.R. y González, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(7), 106-128.
- Gil, P. (2015). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 125-146. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5423>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jonhson, D.W. (2016). *La controversia constructiva*. SM.
- 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., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

- Lago, J.R., Soldevila, J. y Jiménez, V. (2018). El aprendizaje cooperativo para la cohesión, la inclusión y la equidad. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 243-266). Síntesis.
- Laudadía, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado. Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 853-869.
- León, F. y Latas, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 269-278.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson educación.
- Moriña, A. y Parrilla, M.A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Onrubia J. y Mayordomo R.M. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En J. Onrubia y R.M. Mayordomo (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (pp. 17-48). UOC.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 312, 2007, 29 diciembre.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del grado de maestro. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 343-362.
- Pelardo, I., Muñoz, Y. y Torrego, J.C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en el aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo*. Octaedro.
- Prat, J.A., Buchs, C., Angrill, M.C., Ortiz, D.C., Pairoli, A.C., Feliu, J.C., ... y Callado, C.V. (2020). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI: Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.
- Roig-Vila, R. y Urrea-Solano, M.E. (2020). Formación colaborativa en interculturalidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp7-19>

Saavedra, M. C. (2018). Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 235-250.

Tirado, R., Hernando, A. y Aguaded, J.I. (2011). Aprendizaje cooperativo on-line a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios Sobre Educación*, 20, 49-71.

Torrego, J.C., Monge, C. y Muñoz, Y. (2018). La formación del profesorado como clave para la inclusión desde el aprendizaje cooperativo. En J.C. Torrego y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 125-152). Síntesis.