



VOL., 27 Nº2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

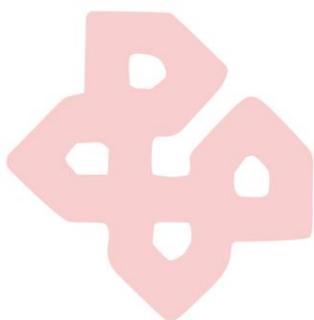
DOI:10.30827/profesorado.v27i2.22840

Fecha de recepción: 01/12/2021

Fecha de aceptación: 26/09/2022

HACIA UNA CULTURA COOPERATIVA DEL AULA: ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Towards a cooperative culture of classroom: case study in elementary school



*Santiago Traver Albalat¹, Odet Moliner García¹
& José Ramón Lago Martínez²*

¹ *Universitat Jaume I*

² *Universitat de Vic*

*E-mail: al019644@alumail.uji.es; molgar@uji.es;
jramon.lago@uvic.cat*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9237-8366>; <https://orcid.org/0000-0002-5318-5489>;
<https://orcid.org/0000-0002-4070-7567>*

Resumen:

El artículo presenta los resultados de una investigación longitudinal que describe el proceso de transición de un aula con una estructura de trabajo individualista y/o competitiva a un aula con una estructura de aprendizaje cooperativa. La cultura cooperativa se va configurando mediante la progresión de la presencia e interacción de los factores de cooperación a través de etapas sucesivas. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo siendo el estudio de caso de carácter longitudinal el método de investigación. Se utilizaron métodos e instrumentos de recogida de información de corte cualitativo y tras codificar los datos con la Pauta de análisis de los factores de calidad de un equipo cooperativo se realizó un primer análisis de datos utilizando frecuencias y porcentajes y a partir de éste un segundo análisis centrado en el análisis de contenido por pregunta de investigación. Los resultados muestran cómo se produce la construcción progresiva de la cultura



cooperativa y las estrategias docentes que permiten modular el trabajo de los equipos. Se concluye con algunas orientaciones psicopedagógicas para la acción docente en la construcción de una cultura cooperativa del aula vinculadas a: la estabilidad de los equipos, la combinación de estructuras cooperativas simples y complejas, el proceso de evaluación de la cooperación, la utilización de instrumentos para enseñar a trabajar en equipo y el reconocimiento del alumnado que experimenta más barreras para participar y aprender.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; educación inclusiva; estudio de caso

Abstract:

The article presents the results of a longitudinal research that describes the process of transition from a classroom with an individualistic and/or competitive work structure to a classroom with a cooperative learning structure. Cooperative culture is shaped by the progression of the presence and interaction of cooperative factors through successive stages. The research is framed within the qualitative paradigm with the longitudinal case study being the research method. Qualitative methods and instruments were used to collect information, and after coding the data with the Quality Factors Analysis Template of a cooperative team, a first data analysis was carried out using frequencies and percentages, and from this, a second analysis focused on the analysis of content by research question. The results show how the progressive construction of the cooperative culture takes place and what are the teaching strategies that allow to modulate the work of the teams. It concludes with some psycho-pedagogical orientations for teacher action in the construction of a cooperative classroom culture linked to: the stability of teams, the combination of simple and complex cooperative structures, the process of evaluating cooperation, the use of instruments to teach teamwork and the recognition of pupils who experience more barriers to participation and learning.

Key Words: Case study; cooperative learning; inclusive education

1. Introducción

Una de las principales barreras que encontramos para la construcción de escuelas más inclusivas se sitúa en las creencias, actitudes, ideas o normas de las personas que integran la comunidad educativa (Ahmmed et al., 2014). De ahí que es necesario indagar sobre los valores, significados y creencias de las personas, es decir, la cultura escolar, el cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y al mundo. Esto es complejo, pues el hecho de que la cultura sea en gran medida invisible es la razón por la que es difícil definirla claramente.

Considerando que el clima escolar se refiere únicamente a las percepciones que los miembros comparten acerca de la escuela y la gramática escolar a los rasgos comunes a todas las escuelas más que a sus peculiaridades (Elías, 2015) entendemos la cultura escolar como el conjunto de actitudes, valores y creencias compartidas (contenido de la cultura escolar) y los modelos de relación y formas de asociación y organización (forma de la cultura escolar) de la escuela (Ortiz y Lobato, 2003). De modo que un centro escolar en el que está presente la cultura de cambio y existe colaboración entre el profesorado y la comunidad tendrá más posibilidades de transformar (Ortiz y Lobato, 2003) sus prácticas hacia una “gramática escolar” más inclusiva que acoge, reconoce y responde con equidad a toda la diversidad del alumnado sin restricciones ni exclusiones (Simón et al., 2016).

Booth y Ainscow (2015) nos adentran en la necesidad de valorar tres dimensiones en los centros para que sean más inclusivos: las culturas, las políticas y las prácticas, para explorar cómo se garantiza la presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar. La dimensión “culturas inclusivas” está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros se sientan valorados. De hecho, varios trabajos (Azorín y Sandoval, 2019; Bradbury et al., 2019) confirman que en el desarrollo de prácticas más inclusivas, la colaboración y la ayuda mutua es una constante que implícita y explícitamente hay que tener en cuenta.

Esta cultura afecta a las interacciones que se producen en los centros y en las aulas, es decir, puede tanto reproducir valores sociales, prácticas y relaciones de poder de un grupo humano específico (Rincón-Gallardo et al., 2019) como transformarlos. De ahí que la cultura no es un fenómeno estático, sino más bien un proceso dinámico que confronta constantemente las fuerzas del statu quo y las fuerzas del cambio.

Los estudios micro, de aula, siempre en relación con los factores de niveles meso y macrosistémicos, nos ayudan a entender cómo las interacciones que allí se producen se enmarcan en procesos de reflexión, renegociación y experiencia personal y colectiva. El espacio del aula se considera crucial para iniciar el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad que aprende en un clima de confianza. Es un espacio donde las diferencias se comentan abiertamente, se valoran y se aprovechan para organizar el trabajo en equipo del alumnado promocionando un aprendizaje autónomo, autorregulado y cooperativo (Pujolàs y Lago, 2018; Syrjämäki et al., 2017).

2. Cooperación frente a individualismo

Cuando enfocamos el estudio micro de la cultura cooperativa, ponemos la atención en las interacciones que se producen en el aula como grupo humano que construye sus propios códigos relacionales. La cultura cooperativa está vinculada al concepto de organización cooperativa del aula, y la entendemos como el conjunto de actitudes, acciones e intervenciones de los componentes de los equipos cooperativos que se observan dentro de cualquiera de los ámbitos de la organización cooperativa del aula y que ponen de manifiesto la presencia de los factores de calidad del aprendizaje cooperativo.

Autores como Johnson y Johnson (2016) entienden el aprendizaje cooperativo desde la organización de pequeños grupos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de equipo. Para Kagan y Kagan (2009) el aprendizaje cooperativo permite poner en marcha estrategias docentes para asegurar que todos los estudiantes participan, son responsables de sus contribuciones y aprendizajes, se implican al máximo y trabajan juntos hacia metas

de equipo. En esta investigación, el aprendizaje cooperativo, en el marco del programa Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar (Programa CA/AC) (Pujolàs, 2008) se entiende como un instrumento para la inclusión, la equidad y la cohesión social (Pujolàs y Lago, 2018). La cooperación se organiza a partir del uso de dinámicas de cohesión de grupo-clase y de equipo, utilizando estructuras cooperativas simples y complejas para plantear actividades auténticas (contextualizadas) multinivel, y procesos de autoevaluación y coevaluación a partir del plan de trabajo del equipo.

Por otro lado, es extensa la literatura internacional sobre las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre el individualista. De hecho varios metaanálisis (Gillies, 2020a; Johnson y Johnson, 2016) informan de los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, frente al competitivo e individualista, sobre una serie de variables académicas, personales y de interacción social.

El grado de heterogeneidad de los pequeños grupos (Lou et al., 1996) y tener en cuenta ciertas condiciones para evitar el efecto del estatus (Cohen, 1994) son elementos claves para la construcción de una cultura cooperativa del aula. Para que la cooperación produzca sus efectos en el rendimiento u otras variables es suficiente que exista interdependencia positiva de metas (Johnson y Johnson, 2018) pero cuando se ha combinado con la estructura de recompensas (Ginsburg-Block et al., 2006; McMaster y Fuchs, 2002; Rohrbeck et al., 2003; Serrano et al., 2009; Slavin, 2010) o a través de la interdependencia de medios (recursos, roles y tareas) (Bertucci et al., 2016) se han obtenido mejores resultados.

La revisión de estudios sobre la estructuración de las tareas de aprendizaje cooperativo coincide en la estructuración de los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo a través de métodos o estructuras cooperativas simples (Kagan y Kagan, 2009) y complejas (Pujolàs, 2008; Slavin, 2014), usando guías de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999) o ambos (Van Dijk et al., 2020).

En cuanto al tiempo de implementación del trabajo cooperativo en el aula, algunos autores (Butera y Buchs, 2019) muestran que una breve intervención puede ser eficaz. Sin embargo otros, como Buchs et al. (2016) manifiestan que son necesarias intervenciones más largas y frecuentes para construir una cultura de aula cooperativa que la lleve a funcionar como una comunidad de aprendizaje.

Ahora bien, no se puede profundizar en la cultura cooperativa del aula sin tener en cuenta lo que el profesorado piensa, hace y porqué lo hace. La poca frecuencia de uso y las dificultades para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula y en los centros porque no llegan a cubrir todo el programa (Abramczyk y Jurkowski, 2020; Baines et al., 2015; Lago et al., 2015; Sharan, 2010); la poca estabilidad de los grupos, de estructuración de las tareas cooperativas y su evaluación porque el profesorado carece de dominio en la implementación didáctica (Badia, 2015; Cecchini et al., 2021; Galton et al., 1999; Montanero y Tabares, 2020); la falta de tiempo para planificar, coordinarse y reflexionar sobre las actividades cooperativas porque se requiere desde una perspectiva inclusiva (Gillies y Boyle,

2010; Montanero y Tabares, 2020); la escasa preparación e implicación por parte de los alumnos para trabajar en grupo por las dificultades del profesorado para gestionar la diversidad de desde una perspectiva inclusiva (Moriña, 2011; Perlado et al., 2019), entre otras.

En este sentido, la cultura cooperativa de aula, como garante de cohesión, equidad e inclusión, exige considerar que todos los compañeros pueden aprender y que algunos lo hacen de manera diferente. Ello no se aprende de un día para otro, sino que es un aprendizaje progresivo de los elementos que entran en juego en la situación de enseñanza-aprendizaje. La transición de un aula individualista y/o competitiva a un aula cooperativa, que funcione como una comunidad de aprendizaje, es un proceso complejo y a largo plazo (Echeita, 2012) cuyo dominio por parte del alumnado es progresivo y en cierta manera ilimitado (Pujolàs, 2008).

En la literatura sobre aprendizaje cooperativo se considera que existen diversos elementos esenciales (Butera y Buchs, 2019) o factores de calidad (Pujolàs y Lago, 2018) que determinan que una actividad continua de aprendizaje cooperativo sea realmente cooperativa y contribuya a la inclusión. Varios autores (Kagan y Kagan, 2009; Slavin, 2014) coinciden en que estos son al menos dos: la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Ferguson-Patrick y Jolliffe, 2018).

En este estudio, de acuerdo con la propuesta para atender a la diversidad en un aula inclusiva basada en el aprendizaje cooperativo de Lago et al. (2015), consideramos que para incluir al alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender en el trabajo en equipo se tienen que visibilizar tanto los factores de calidad relacionados con las estructuras cooperativas simples como otros relacionados con las estructuras cooperativas complejas.

Así pues, tomamos como referencia la visión interactiva entre varios factores de cooperación que se describen en estudios previos (Bertucci et al., 2016; Mulisa y Kassahun, 2019; Pujolàs y Lago, 2018), y tras la revisión de la literatura (Johnson y Johnson, 2016; Kagan, 2014; Pujolàs, 2008; Slavin, 2014) consideramos que son ocho los factores de calidad del aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva de finalidades: se refiere al aprendizaje de los contenidos de las asignaturas trabajando en equipo y preocupándose por el aprendizaje de sus compañeros.
2. Interdependencia positiva de roles: definición de los roles a desempeñar, las funciones operativas y su realización.
3. Interdependencia positiva de tareas: implica discutir para compartir las tareas de forma responsable, teniendo en cuenta tanto la cantidad como la importancia. Tomar decisiones compartidas para llevarlas a cabo (complementariedad y sentido de pertenencia a un grupo).
4. Participación equitativa: aportar pensamientos e ideas, valorándolas e incluyendo todos los argumentos válidos en el acuerdo de equipo.

5. Interacción simultánea: dialogando, ayudando, corrigiendo, animando y felicitando los resultados académicos de los demás (apoyo académico) y su comportamiento (apoyo emocional).
6. Responsabilidad personal y compromiso y exigencia con el equipo: cumplir con las tareas individuales a las que se ha comprometido cada miembro del equipo y ayudar a los compañeros de equipo a cumplir sus tareas en el plan del equipo.
7. Competencias socioemocionales: adquirir competencias relacionadas con los aspectos comunicativos, la empatía, la ayuda y el consenso argumentativo (llegar a acuerdos a través de la argumentación y no de la imposición).
8. Autoevaluación del equipo y establecimiento de objetivos de mejora: se trata de recoger las reflexiones como equipo sobre su propio funcionamiento, identificando puntos fuertes y débiles y establecer los objetivos de mejora del equipo.

En este estudio se considera que la cultura cooperativa de un equipo es dinámica y se construye mediante la progresión de la presencia e interacción de los factores de calidad del aprendizaje cooperativo, los cuales pueden ser modulados por la intervención del docente (Webb et al., 2019) poniendo a disposición del alumnado una serie de estrategias de regulación del trabajo en equipo.

3. La construcción de la cultura cooperativa en el tiempo

Algunos estudios apuntan que el aprendizaje de la cooperación por parte de los equipos es progresiva y no lineal. Es una tarea compleja que se consigue a largo plazo, con altos y bajos (Baines et al., 2008; Jolliffe, 2015) considerando algunos efectos, como por ejemplo el de novedad, llamado efecto Hawthorne (Stevens y Slavin, 1995) que explica que los alumnos cooperan bastante bien al inicio del trabajo en equipo sin haber tenido tiempo de aprender a trabajar de esta manera. El estudio de Tadesse et al. (2020) da cuenta de este efecto Hawthorne, según el cual se pueden explicar parcialmente las altas puntuaciones obtenidas por los estudiantes que participan en grupos de aprendizaje cooperativo formal. De ahí que, a pesar de ser explicaciones potenciales, un componente cualitativo puede proporcionar experiencias vividas detalladas de los profesores y estudiantes que ayuden a entender los resultados cuantitativos y dotarlos de mayor validez.

El estudio de Baines et al. (2008) a través del Programa SPRinG, pone de manifiesto cómo el trabajo en equipo empieza bien pero decae posteriormente por diversas razones, entre las que destacan: demasiado tiempo de trabajo en equipo, después de un período vacacional o cuando el principal objetivo de la actividad ha sido logrado. Las investigaciones de Christie et al. (2009) y de Cecchini et al. (2021) coinciden en encontrar mejoras significativas con el paso del tiempo en la calidad del diálogo, elemento fundamental para la lograr la cohesión grupal. En este sentido, el

trabajo de Gillies (2020b) muestra que cuando los niños tienen más oportunidades para trabajar juntos en actividades con tareas estructuradas, los grupos se cohesionan y sus miembros se preocupan por el aprendizaje de los demás.

También Riera (2010) tras implementar un programa de aprendizaje cooperativo en un aula de primaria durante dos cursos escolares, encontró una mejora en la interdependencia positiva de finalidades, roles y tareas al finalizar el segundo curso. Sin embargo, en los factores interacción cara a cara, desarrollo de habilidades sociales y autoevaluación del equipo se evidenció un pequeño retroceso al final del programa.

No obstante, tras la revisión de la literatura, encontramos pocos estudios longitudinales que den cuenta de cómo se construye la cultura cooperativa y por ello este estudio pretende llenar ese vacío. Las preguntas de investigación que trata de responder son:

- a) ¿Cómo se construye a lo largo del tiempo una cultura cooperativa del aula?
- b) ¿Qué estrategias docentes favorecen el tránsito de una cultura individualista y/o competitiva a una cultura cooperativa?

Por tanto, el objetivo de esta investigación es explorar las estrategias docentes que permiten generar una cultura cooperativa en un grupo heterogéneo de estudiantes de educación primaria que inicialmente era individualista y/o competitiva.

4. Método

Este estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa. Se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998) de carácter longitudinal que pone el foco en la evolución de la cultura de cooperación en un aula, tomando el aula como caso, es decir, como unidad de análisis. De este modo no se pretende la generalización de los resultados, sino que se basa en el detalle y la singularidad del caso (Simons, 2011) lo que puede ayudarnos a entender otros casos. Esta metodología permite realizar un análisis en profundidad de las preguntas de investigación. Además, el estudio longitudinal es un diseño de investigación apropiado para descubrir y entender procesos de cambio a lo largo del tiempo incluyendo una aproximación etnográfica a la realidad de un grupo humano (Rodríguez Rojo, 2012), en este caso el alumnado de tercer ciclo de primaria y sus maestros/as y familias.

Se han tenido en cuenta las consideraciones éticas de la investigación, siguiendo el código de buenas prácticas de la universidad que pasa por: solicitar el consentimiento libre e informado de los participantes, respetar la privacidad y confidencialidad de los datos (se utilizan pseudónimos), así como la responsabilidad en la custodia y utilización de los datos de la investigación.

4.1. Contexto y participantes

El caso analizado se ubica en un colegio público de educación infantil y primaria situado en un entorno rural de la provincia de Castellón (España) a la que asisten 80 alumnos/as y 8 maestros/as. La escuela no tiene una tradición innovadora, y el profesorado colabora en la coordinación de los aspectos organizativos del centro más que en los metodológicos.

El caso objeto de estudio corresponde al tercer ciclo de primaria. La estructura de aprendizaje siempre había sido individualista hasta 5º de primaria cuando se introdujo el Programa CA/AC (Pujolàs, 2008; Pujolàs y Lago, 2018) y se mantuvo mientras cursaban 5º y 6º de primaria. El programa está formado por un conjunto de propuestas organizadas en tres ámbitos interrelacionados que debían trabajarse simultáneamente:

- Las dinámicas de cohesión de grupo (ámbito A) para promover una disposición positiva para aprender en equipo,
- Las estructuras cooperativas (ámbito B) para aprender cooperando, con el fin de que los niños/as aprendieran mejor los contenidos escolares ayudándose mutuamente y
- Los recursos para aprender a trabajar en equipos cooperativos (ámbito C) basados en los procesos de coevaluación y autoevaluación. Se incluyeron estrategias dirigidas a mostrar a los alumnos, de forma explícita y sistemática, cómo aprender a trabajar en equipo, utilizando el cuaderno de equipo, los planes de equipo y la comisión de apoyos.

Una detallada descripción de las dinámicas, las estructuras y los instrumentos para aprender a cooperar puede consultarse en Pujolàs (2008).

El Programa se desarrolló en el espacio de tutoría (dinámicas de cohesión) y en las áreas de Matemáticas, Lengua valenciana, Conocimiento del medio y Lengua castellana (técnicas simples y complejas y recursos de gestión de equipos).

Los participantes en el estudio han sido: el alumnado que cursaba 5º y 6º de primaria, el profesor tutor, dos maestras de apoyo, las familias del alumnado y dos investigadoras externas conocedoras del programa didáctico. El grupo era muy diverso, algunos procedían del municipio o de las masías cercanas. Las familias de tres de ellos (Karim, Stefan y Alexandra) procedían de otros países, siendo el valenciano su tercera lengua, lo cual incidía en su baja competencia comunicativa. Un alumno estaba diagnosticado con TDAH (Amadeu) y era rechazado inicialmente por sus compañeros/as. El grupo estaba poco cohesionado. Tres alumnos (Nora, Nicolau e Ismael) tenían mayor competencia comunicativa, eran muy individualistas y presentaban fuertes resistencias al trabajo en equipo, mientras que Moisés tenía una competencia comunicativa media y siempre se mostraba dispuesto a ayudar. Las familias se mostraron colaboradoras y la relación con los docentes era fluida. La

información aportada por su parte en las entrevistas al finalizar cada trimestre fue determinante para mejorar la práctica docente.

4. 2. Recogida de la información

En la Tabla 1 presentamos una síntesis del proceso de recogida de la información en dos fases y seis tiempos que se corresponden con los dos cursos académicos objeto de estudio. También se recogen los métodos e instrumentos de recogida de información empleados y los participantes que actuaron como informantes.

Tabla 1.
Recogida de la información y codificación de tiempos, métodos y participantes.

Fases y tiempos	Métodos e instrumentos de recogida de información	Participantes
Fase 1 Primer año: Primer trimestre (T1) Segundo trimestre (T2) Tercer trimestre (T3)	1 diario del maestro (DM) 1 grupo de discusión (GD) 15 comisiones de ayuda (CA) 16 planes de quipo (PE) con los objetivos del equipo (OE) y los compromisos personales (CP) 90 diarios de sesiones (DS)	8 alumnos (A): Nora, Amadeu, Moisés y Stefan (equipo base 1) (EB1), Nicolau, Ismael, Karim y Alexandra (equipo base 2) (EB2) 1 maestro tutor (MT)
Fase 2 Segundo año: Primer trimestre (T4) Segundo trimestre (T5) Tercer trimestre (T6)	1 diario del maestro (DM) 25 anecdotarios (AN) de las maestras de apoyo 60 entrevistas semiestructuradas (E): 6 de las maestras de poyo, 24 de las familias, 6 de los alumnos que muestran resistencias al trabajo en equipo, 6 del alumno diagnosticado con TDAH y 18 de los miembros de los equipos 19 grupos de discusión (GD) 12 comisiones de ayuda (CA) 24 planes de quipo (PE) con los roles (RO), los objetivos del equipo (OE) y los compromisos personales (CP) 75 diarios de sesiones (DS) 5 registros narrativos (RN)	8 alumnos (A): Nora, Amadeu, Moisés y Stefan (equipo base 1) (EB1), Nicolau, Ismael, Karim y Alexandra (equipo base 2) (EB2) 1 maestro tutor (MT) 8 familias (F) 2 maestras de apoyo (MA) 2 observadoras externas del equipo de investigación (IE)

Fuente: Elaboración propia

La recogida de información en el caso del alumnado se llevó a cabo dentro del horario escolar (patio, horas de exclusiva...) e incardinada, en muchas ocasiones, en la dinámica de las clases. Ahora bien, con las familias y las maestras de apoyo no siempre fue posible realizarlo durante el horario escolar. La gran cantidad de instrumentos de recogida de información utilizados y el nivel de profundidad de la información recogida del presente estudio se ajustó a la lógica de los estudios de

caso de dimensiones reducidas (Simons, 2011), como es un aula rural con pocos alumnos/as en la que además el propio maestro era el investigador.

En el estudio se garantiza la triangulación de técnicas mediante el uso de varios instrumentos de recogida de información que se complementan entre ellos sincrónicamente y también de fuentes mediante el acceso a diferentes participantes, lo que contribuye a la validez de los resultados (Goetz y Lecompte, 1988).

4.3. Proceso de análisis de datos

Dada la gran cantidad de información generada se definió una estrategia de muestreo de la información por elección experta siguiendo tres criterios: a) Coincidencia de instrumentos: se seleccionaron las semanas de cada tiempo de mayor coincidencia de instrumentos partiendo del instrumento revisión periódica del plan de equipo; b) Frecuencia mensual en un intervalo de dos semanas: entre los instrumentos a analizar teniendo en cuenta que siempre se analizaba una semana de cada mes y c) Temporal determinado por el momento: toda la información recogida durante el final de cada trimestre del primer y segundo año de intervención. Como criterios de rigor del estudio destacamos, en primer lugar, el juicio de expertos realizado para validar el diseño y el modelo de análisis de datos. Cinco investigadores expertos en aprendizaje cooperativo validaron una muestra de 33 unidades de significado codificadas, así como del modelo y proceso de análisis, mediante acuerdo intersubjetivo.

El proceso de codificación de los datos se realizó a partir de la Pauta de análisis de los factores de calidad de un equipo de aprendizaje cooperativo (Traver, 2016), instrumento validado en investigaciones previas. La pauta comprende los ocho factores de calidad descritos en el marco teórico de este estudio. Cada factor puede ser valorado con seis grados de consecución, en función de que una actividad educativa y las habilidades implicadas puedan considerarse cooperativas.

El proceso de codificación consistió en: (1) Lectura del contexto del instrumento, (2) lectura de toda la información del instrumento y (3) codificación de los segmentos de información con la pauta de análisis. La codificación fue incluyente puesto que un mismo segmento se podía codificar en más de un factor de calidad. La tabla 2 muestra un ejemplo de los indicadores de análisis de uno de los factores de calidad de un equipo cooperativo.

Tabla 2.
Indicadores de análisis del factor participación equitativa

FACTOR PARTICIPACIÓN EQUITATIVA
A. Antes/durante la realización de una actividad todos los miembros del equipo dan su opinión, opinan de las ideas del resto e incluyen todas las ideas correctas en el acuerdo de equipo... ... de una manera muy correcta/mucho (6) ... de una manera bastante correcta/bastante (5) ... de una manera bastante incorrecta/a poco a poco (4)
B. Antes/durante la realización de una actividad todos los miembros del equipo dan su opinión, no opinan de las ideas del resto y no se terminan de incluir todas las ideas correctas en el acuerdo de

equipo. Hay algún alumno/a que no suele decir su opinión y cuando la dice no la suelen tener demasiado en cuenta...

... (3)

C. Antes/durante la realización de una actividad los miembros del equipo no dan su opinión, no opinan de las del resto o, si lo hacen, sólo se incluyen las ideas correctas de algún o algunos/as miembros del equipo en el acuerdo de equipo. Hay uno o más miembros del equipo que dificultan su funcionamiento por alguna o algunas de estas situaciones: participan por otro, se enfadan si no se hace lo que ellos quieren, imponen su punto de vista e intentan salirse con la suya, dicen que tienen la misma opinión que otro compañero y no se esfuerzan en participar, se dejan llevar por las ideas de los compañeros que ellos consideran más capaces...

... necesita mejorar un poco/algunas veces (2)

... necesita mejorar bastante/bastantes veces (1)

... necesita mejorar mucho/muchas veces (0)

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un primer análisis de datos a partir de las frecuencias y porcentajes de las unidades de sentido codificadas en cada factor en relación a los equipos base. La figura 1 muestra un ejemplo del resultado del análisis de datos de un factor de calidad de un equipo cooperativo en uno de los equipos base de la clase.

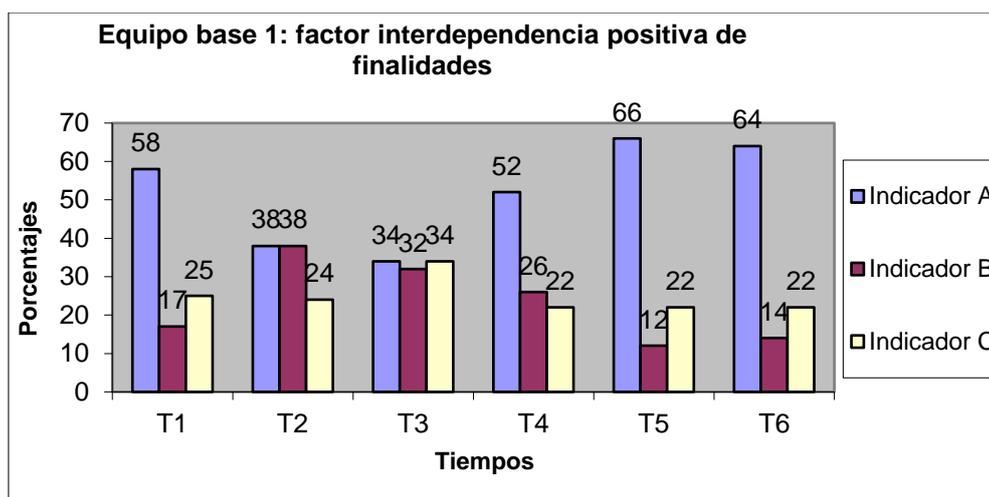


Figura 1. La “construcción” del factor interdependencia positiva de finalidades en el equipo base 1 a lo largo del tiempo

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos, se abordaron conjuntamente los factores obteniendo un gráfico con las medias de los porcentajes de todos los factores mostrando las situaciones de máxima (indicador A), mediana (indicador B) y mínima cooperación (indicador C) a lo largo del tiempo, que presentaremos en el siguiente apartado.

Un segundo análisis se centró en el análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 2012) de los datos codificados en los tres tiempos seleccionados de cada factor, es decir, se seleccionó de cada factor el tiempo de máxima cooperación, el de mínima cooperación y el que le llamara la atención al investigador. Tras una lectura transversal de los segmentos de información de todos los instrumentos se realizó una comparación sustantiva para tratar de encontrar respuestas a las dos preguntas de investigación que estuvieran representadas en la diversidad de voces recogidas en la

investigación y que conformaban el sustrato de la cultura cooperativa del aula. Sobre la primera, buscamos una categoría general de cada momento que nos permitiera dotarla de significado (tema o titular, por ejemplo... Cooperamos por el efecto... ¡fuegos artificiales!). Sobre la segunda, (estrategias docentes) analizamos las situaciones de cooperación mínima buscando las estrategias que introdujo el profesor en cada uno de los tiempos, obteniendo tres categorías de estrategias. En la Tabla 2 se recoge la codificación utilizada para identificar procedencia de los verbatim presentados en los resultados siguiendo el sistema: Instrumento, Participante (ejemplo: entrevista, maestra de apoyo: E, MA).

5. Resultados

5.1. Construcción de una cultura cooperativa de aula a lo largo del tiempo

La Figura 2 muestra, por tiempos, los resultados obtenidos a partir de las medias de los porcentajes de los factores de cooperación en el conjunto del grupo clase.

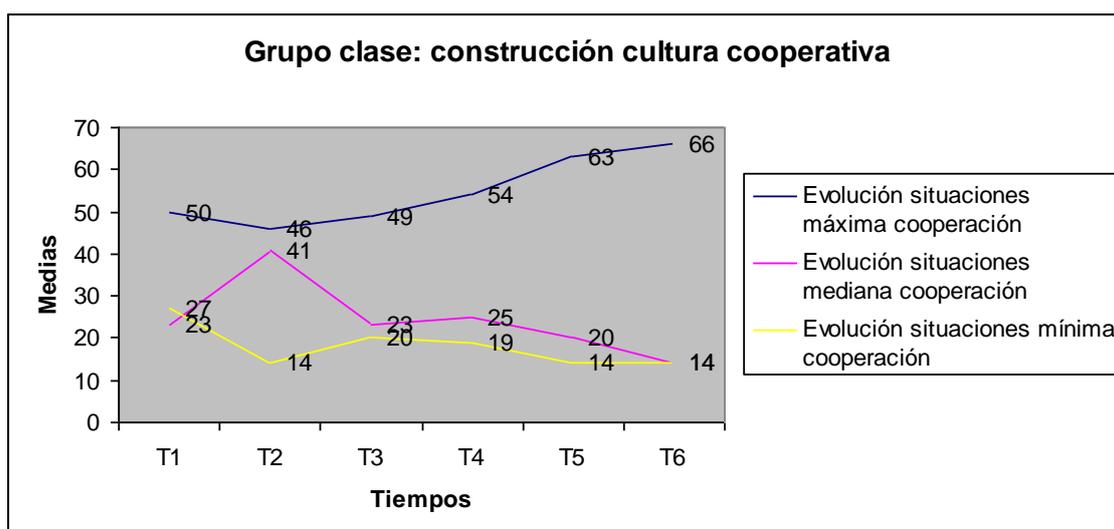


Figura 2. La “construcción” de la cultura cooperativa en el grupo clase a lo largo del tiempo.
Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse la evolución de las situaciones de máxima, mediana y mínima cooperación de la “construcción” de la cultura cooperativa en el grupo clase a lo largo de dos cursos escolares. Respecto a las situaciones de máxima cooperación, a excepción del tiempo 2 con un 46% donde prácticamente se igualan las situaciones de mediana cooperación, se observa una clara evolución de estas situaciones a lo largo del tiempo, pasando a un 66% en el tiempo 6. A la inversa, se observa una disminución progresiva de las situaciones de mínima cooperación a lo largo del tiempo, con una tendencia a la baja en el tiempo 3 hasta llegar al 14% en el tiempo 6. Respecto a las situaciones de mediana cooperación, en el tiempo 2 incrementan casi un 20% hasta prácticamente igualarse a las situaciones de máxima cooperación

con un 41% y a partir de este momento se observa una clara disminución a lo largo del tiempo hasta llegar a un 14% en el tiempo 6.

5.2. Construcción de la cultura cooperativa por fases y estrategias docentes que favorecen el tránsito de una cultura individualista a una cultura cooperativa de aula

Durante el primer año de intervención el peso asignado a la calificación de la competencia de cooperación en cada área fue de un 10%. Emergieron dificultades en la gestión social del aula debido a las resistencias de algunos alumnos al trabajo en equipo y la no valoración de la diversidad en los equipos base, como en el caso del alumno con TDAH y los alumnos con menor competencia comunicativa.

5.2.1. Cooperamos por el efecto... ¡fuegos artificiales!

En el tiempo 1, los equipos base empezaron a trabajar como equipo, hacían los deberes y se daban ayuda, pero no cumplían las normas ni se hablaban con respeto. Las estrategias que introdujo el maestro para construir una cultura cooperativa en el aula fueron las revisiones del plan del equipo y la constitución de comisiones de ayuda a los equipos semanales para mejorar la ayuda en el equipo, durante las asambleas de aula. También incorporó dinámicas de cohesión y una estructura cooperativa simple básica en matemáticas y lengua valenciana y combinó dos estructuras simples en conocimiento del medio.

El inicio de la práctica cooperativa en el aula evidenció la necesidad de “preparar el terreno”, concretamente, en relación al respeto a las diferencias y a la convivencia con Amadeu, el alumno con TDAH, ya que algunos miembros del equipo no le respetaban.

“Me fastidia la técnica Uno para todos... Amadeu se esfuerza pero...” (E, A, Nora)

“Hoy, como se acerca el final del trimestre he hablado con los alumnos y a Amadeu le he dicho que le bajaré la nota por todo lo que hizo a principio de curso en su equipo” (DM, MT)

“Algunos del equipo se portan mal conmigo (refiriéndose a Nora)” (DS, A, Nicolau)

La novedad del aprendizaje cooperativo impactó sobre el alumnado con menor competencia comunicativa, como Karim, que sentía que aprendía de los compañeros cuando le ayudaban.

“Hemos aprendido de los compañeros porque en Lápiz al medio pedimos ayuda y aprendemos a hacerlo (...) y los compañeros lo explican muy bien para que todos lo entendamos” (DS, A, Karim)

Sin embargo Nora empezó a manifestar las primeras resistencias relacionadas con la sensación de pérdida de tiempo.

“En el equipo escribimos muy a poco a poco (refiriéndose a Amadeu cuando realizaba el cargo de secretario) y no se aprovecha el tiempo” (DS, A, Nora)

Respecto a aprender a trabajar en equipo, en este momento, el alumnado mostraba, en líneas generales, poca competencia relacionada con aspectos comunicativos.

“Hablar flojo; No hacer alboroto; Levantar el brazo para hablar y esperar el turno de palabra” (PE: OE, A)

En general, la sensación a los dos equipos base a lo largo del trimestre fue que trabajaban a gusto en equipo:

“Sí, porque con algunos somos muy amigos”, “En el equipo vamos bien pero siempre falta algún compañero y no es tan divertido sin los compañeros”, “No, porque falta un niño y alguien hace el tonto” (DS, A, EB2)

“Sí, porque el equipo se comporta bien conmigo y también me gustan los equipos”, “Sí, porque cumplimos los cargos. Y el equipo se lleva muy bien conmigo, pero hay alguien que se porta mal” (DS, A, EB1)

5.2.2. Cooperamos pero los equipos todavía... hummm

En el tiempo 2 la cooperación decrecía un poco, tenían dificultades para cooperar con el alumnado más diverso, aunque hacían los deberes y se ayudaban. El maestro continuó realizando semanalmente la comisión de ayuda, cuatro revisiones del plan del equipo y dinámicas de cohesión. Introdujo una estructura cooperativa compleja en conocimiento del medio y en matemáticas y lengua valenciana empezó a combinar dos estructuras simples.

Nora y Nicolau presentaban dificultades en la convivencia. Los procesos de ayuda mutua entre iguales todavía eran superficiales y no daban lugar a aprendizajes profundos. Mientras, Amadeu vivía el trabajo en equipo muy positivamente aunque sus compañeros de equipo estaban más pendientes de su actitud y comportamiento que de aprender en equipo.

“No hablamos nada de lo de fuera de clase. Muy bien. No perdemos tiempo. Damos ayuda muy bien. Ha dado un giro total todo.” (CA, A, Amadeu)

“Es evidente que las cosas no pueden cambiar de un día para otro. Además, yo observo como algunos de los compañeros de Amadeu están muy pendientes de él, como esperando a ver qué gracia hará hoy...” (DM, MT)

El grupo clase no conseguía felicitarse (apoyo emocional) y se lo planteaban como compromisos personales del plan del equipo.

Stefan: felicitar a los compañeros (2); estar atento; no jugar con el material

Amadeu: no hablar tanto; felicitar al equipo (3) (PE: CP, A)

Además, empezaron a hablar de aspectos ajenos al trabajo escolar y a algunos les costaba cumplir las normas. En la comisión de ayuda a los equipos casi al finalizar el segundo trimestre comentaban sobre Amadeu y Karim, alumno con TDAH y alumno poco competente de origen marroquí, respectivamente:

“El equipo va bien, pero a Amadeu cuando alguien le decimos que lo haga no lo hace y nos dice que no lo quiere hacer (...) Tenemos problemas al hacer el plan de recuperación porque no acepta lo que le decimos los compañeros” (CA, A, EB1)

“A lectura compartida Karim no está atento y no lo comprende. Que estén más atentos” (CA, A, EB2)

5.2.3. Ahora... ¡empezamos a ser un equipo!

En el tiempo 3, los equipos empezaron a cooperar bastante bien, se tenían paciencia, se ayudaban, y en la estructura compleja *TAI* se esforzaban en ser responsables y cumplir bien los cargos. Ahora bien, la participación era escasa, no terminaban de cumplir los compromisos personales y hablaban de lo que no tocaba. El maestro del aula utilizó una estructura cooperativa compleja más en matemáticas, lengua valenciana y conocimiento del medio y siguió con las revisiones periódicas del plan de equipo. Por otra parte, las comisiones de ayuda a los equipos pasaron a realizarse quincenalmente.

Pero Nicolau mostraba dificultades para tomar decisiones de manera consensuada y Amadeu seguía mostrando problemas de actitud y comportamiento hacia las tareas escolares.

“Nicolau es quien toma las decisiones cuando hacemos la revisión periódica del plan del equipo” (CA, A, Alexandra)

“Amadeu parece otro niño, no está implicado, no trabaja, está muy nervioso, etc. (...) El psicopedagogo me ha dicho que conoce casos de alumnos TDAH que a final de curso estaban igual...” (DM, MT)

Respecto a aprender los contenidos escolares iban muy bien.

“... en la exposición de conocimiento del medio con la técnica Coop-Coop Nicolau e Ismael lo han hecho muy bien... (...)... Amadeu cuando al final de la exposición le han hecho preguntas y dudas en todo momento ha tenido una respuesta adecuada para ellos...” (DM, MT)

Finalizado el curso escolar, era necesario continuar trabajando la asunción de compromisos personales del plan del equipo.

Karim: levantar el brazo para hablar (2); estar atento

Moisés: no hablar de cosas de fuera de la escuela (3) (PE: CP, A)

Y en el grupo de discusión final de curso emergía la cultura cooperativa del aula:

“Alexandra: Las dinámicas porque no han gustado mucho

Todos: Sí.

(...)

Nicolau: ... yo en conocimiento del medio me gustaría trabajar como lo hacíamos con la maestra del año pasado.

Amadeu: A mí me gusta más cuando lo explicamos nosotros, como en la Coop-Coop que cada uno se prepara una parte.

Ismael y Moisés: (asienten con la cabeza)

Nora: Me gusta la Coop-Coop pero no me gusta cuando Amadeu y Karim no cumplen.

Alexandra: A mí me gustaría hacer más cosas con los del otro equipo.” (GD, A)

Durante el segundo año de intervención la calificación de la competencia de cooperación supuso un 30% de la nota en cada área. En general, fueron disminuyendo las dificultades y fueron cediendo las resistencias de algunos alumnos. Como elemento fundamental de la cultura cooperativa del aula, el alumnado que encontraba más barreras para el aprendizaje y la participación se empoderaron. En este sentido, la persistencia del maestro y sus altas expectativas hacia la diversidad, junto a la ayuda de las maestras de apoyo y las familias fueron un aspecto clave.

5.2.4. Cooperamos mejor pero... nos falta más cohesión

En el tiempo 4, los equipos cooperaban mejor, se ayudaban, eran sinceros en la revisión periódica del plan del equipo y se exigían respecto a la calidad y a la realización de las tareas, aunque les costaba animarse y se enfadaban cuando alguien era irresponsable asignándole tareas menos relevantes e ignorándolo en la toma de decisiones. El maestro mantenía las comisiones de ayuda e incorporó grupos de discusión quincenales para revisar el funcionamiento del plan del equipo vigente. También seguía con la realización de dinámicas de cohesión y en el aprendizaje cooperativo de las materias se combinaban estructuras simples con complejas. Se realizaron cinco revisiones del plan de equipo con los correspondientes diarios de sesiones.

En este momento, Alexandra se sentía reconfortada porque podía ayudar a sus compañeros de equipo.

“(...) estaba contenta, no sé qué le explicó ella a un niño que no lo entendía, y ella estaba contenta porque dijo «no siempre me tienen que ayudar a mí, también puedo ayudar hoy». Ésto puede que sea lo que más contenta haya venido este año, de ese día.” (E, F)

Ahora bien, Nora no terminaba de mostrar buena disposición para el trabajo en equipo.

“Ella de momento, no (...) seguramente Amadeu la saca de las casillas (...) Ella tiene la imagen que tú (refiriéndose al maestro) cuando se queja no le haces caso... Yo sé que sí que le haces caso (...) me ha dicho que ahora está más tranquila y se ha notado” (E, F)

Los alumnos tenían interiorizadas las estructuras cooperativas simples pero les costaba darse ánimos (apoyo emocional) durante la realización de las tareas.

“En lápices al centro... decidimos quien primero explica el ejercicio, después lo explica, después si lo entendemos eh... si no lo entendemos nos los volvemos a explicar hasta que lo entendemos. Y cuando ya lo entendemos todos y sabemos cómo se hace, cogemos los lápices de la mesa y escribimos para hacer el ejercicio” pero “... en el equipo cuando no sabemos hacer un ejercicio te ayudan pero no te dicen ánimo...” (E, A, Karim)

Amadeu aprendía más.

“Amadeu en esas técnicas simples, él trabaja bastante bien me parece... Porque como lo explicamos antes y eso, él se entera más...” (E, A, Moisés)

No obstante se mantenían problemáticas como hablar de cosas de fuera de la escuela y no levantar el brazo para hablar, y aparecía la falta de sinceridad.

“No hablar de cosas de fuera de la escuela(9); No jugar con el material(5); No coger el material de los otros sin pedir permiso; Ser sinceros(6) (PE:OE, A)

Positivamente, emergían los objetivos del equipo dar y pedir ayuda y preocuparse por los demás. En este sentido, al finalizar el trimestre en los dos equipos base habían cumplido los objetivos del equipo bastante bien:

“Ismael: Los objetivos del equipo nos hemos esforzado mucho y...

Nicolau: ... y además son entre todos...

Ismael: ... sí, y entre todos nos ayudamos unos a otros, venga pues tú tienes que mejorar esto, tú esto, y nos ayudamos y así nos animamos más y lo hacemos mejor.

Karim: Sí, pero lo de jugar con el material vamos mejorando un poco, pero nos falta...” (GD, A, EB2)

“Nora: Yo creo que han ido bien porque cada vez que los cambiamos siempre cambiamos alguno. Siempre hay alguno que lo hacemos bien.

Moisés: Sí.

Stefan: Bastante bien pero... tenemos que mejorar más.

Moisés: Hombre, lo hacemos bien pero... todavía tenemos que mejorar un poco para hacerlos muy bien” (GD, A, EB1)

5.2.5. Funcionamos como un equipo

En el tiempo 5 cooperaban muy bien y funcionaban como equipos cooperativos. Se hablaban bien, eran sinceros y al combinar estructuras complejas con simples aprendían los contenidos, cumplían las normas y los cargos y dialogaban mucho con las parejas. Las estrategias que utilizó el maestro fueron la cohesión grupal, combinaba técnicas simples y complejas de manera con la ayuda de las

maestras de apoyo y se realizaban cuatro revisiones periódicas del plan de equipo, además de las comisiones de ayuda a los equipos y grupos de discusión grupales. El apoyo emocional generaba responsabilidad grupal y cohesión en el grupo clase.

“Eh... eh... que ahora ya somos más responsables, nos decimos muchas veces ánimo, ánimo hasta que, hasta que ya han dicho... vale, me esforzaré más y... lo estamos consiguiendo” (CA, A)

Nicolau, en este momento, vinculaba aspectos positivos al trabajo cooperativo.

“Cuatro piensan más que uno... no sé, que te pueden ayudar o puedes ayudar más” (E, A, Nicolau)

También mejoraban las relaciones entre Nora y Amadeu.

“Antes tenía problemas con Nora pero ahora ya no. Pues porque... ahora ya no... porque ella tiene más paciencia y yo también” (E, A, Amadeu)

Amadeu se implicaba durante las clases, velaba por una participación equitativa en su equipo, pero todavía presentaba dificultades en la realización de los deberes en casa.

“Eh... pues lo que hace Amadeu muy bien es pedir ayuda (...) Y después en decir lo de lápiz al centro, que a veces nos olvidamos y, por ejemplo, en la de 1-2-4 dice... “cada vez habla uno”... lo recuerda todo y en los deberes en el segundo trimestre ha bajado un poco, y ahora va subiendo poco a poco” (E, A, Moisés)

En los planes de equipo emergían objetivos de equipo nuevos como buscar soluciones a los problemas y tratar con respecto a los compañeros y se mantenían otros como dar y pedir ayuda y preocuparse porque todos aprendan.

Una investigadora externa explicaba cómo trabajaban en equipo cooperativo en el área de conocimiento del medio con la técnica Grupos de investigación:

“El trabajo en equipo es muy positivo. El alumnado se escucha, respeta las distintas opiniones, se realizan propuestas argumentadas, se preocupan por repartir las tareas, cogen responsabilidades y se ayudan y resuelven algunas dudas que tienen los compañeros. En todo momento están hablando de aspectos del trabajo. Parece que todos los compañeros se respetan y se aprecian. Incluso un niño que es más inquieto parece que es líder en su grupo (...) Los dos grupos hablan en un tono de voz adecuado para poder trabajar cada uno con su grupo. Durante la exposición los miembros del grupo están muy atentos.” (RN, IE)

5.2.6. ¡Somos un grupo clase cooperativo!

En el tiempo 6 los equipos base cooperaban de manera adecuada y eran equipos cooperativos, se esforzaban mucho por aprender los contenidos, se exigían más y eran más responsables, dialogaban mucho, se felicitaban más e incluían todas las ideas. El trabajo en equipo se había consolidado y las estrategias cooperativas estaban integradas en la dinámica de aula.

Amadeu y Nora, del mismo equipo de base, mostraban actitudes de convivencia durante las clases y de respeto fuera del colegio. En el aula se observaba disposición para el trabajo en equipo y la consideración del mismo como algo eficaz por parte de Ismael, Karim y Alexandra, no tanto por parte de Nicolau. El maestro destacaba que al combinar una estructura cooperativa compleja con diversas estructuras simples los alumnos daban lo mejor de sí mismos implicándose en aprender y consiguiendo implicar a todos sus compañeros/as. En el caso de Amadeu, el maestro no sólo se adaptaba a sus necesidades y características individuales, también a sus intereses, preferencias y su capacidad de decisión para conseguir aprendizajes con sentido y valor personal.

“En Grupos de investigación, 1-2 y números juntos iguales (...) He visto como Nicolau ayudaba a Karim y lo implicaba mucho. ¡Genial! Por otra parte, Amadeu e Ismael se han lucido en sus respectivos equipos. Incluso Nora ha requerido la ayuda de Amadeu cuando hacía de sabio” (DM, MT)

En los planes del equipo se plantean retos más complejos consensuar y dar y ofrecer ayuda. Una investigadora externa destacaba la estabilidad de los equipos base y relataba cómo trabajaban en matemáticas con la estructura cooperativa compleja TAI y la estructura simple Los sabios:

“Se mantienen los grupos base durante las tres sesiones que he observado (...) En el grupo de tres estudiantes, uno de los niños, le hace muy buena explicación a su compañero. Es una explicación muy comprensible y además la va haciendo a medida que el compañero va resolviendo el problema. En un momento, el maestro detecta que hay dificultades en algunos niños de la clase y pide que el sabio haga la explicación en la pizarra para todos. Como sólo son dos niños los que tienen esta dificultad, el sabio lo explica sólo a los niños en lugar de hacer una explicación para todos.” (“RN, IE)

6. Discusión

Los resultados sobre la construcción de la cultura cooperativa en el grupo a lo largo del tiempo muestran que durante el primer año (tiempos 1, 2 y 3) predominan las situaciones de máxima cooperación y durante el segundo (tiempos 4, 5 y 6) a medida que en cada tiempo incrementan las situaciones de máxima cooperación, también decrecen las situaciones de mediana y mínima cooperación.

Al iniciarse la intervención, esas situaciones de máxima cooperación podrían atribuirse a las expectativas positivas respecto a lo que puede conseguirse dentro del grupo (Más et al., 2012) y en este sentido el grupo se comporta como se espera de él durante los primeros meses (Bossert, 1989, citado por Stevens y Slavin, 1995). O la máxima cooperación durante las primeras semanas también puede deberse al efecto *Hawthorne*, tal y como se apunta en el trabajo de Tadesse et al. (2020). Estos resultados coinciden con el trabajo de Baines et al. (2008) que muestra, mediante el Programa *SPRinG*, que el trabajo en grupo empieza bien pero después puede decaer. Incluso el alumno con TDAH inicialmente se muestra bien dispuesto y responsable en

las tareas, lo que según Estévez y León (2015) puede deberse al “efecto luna de miel”, aunque posteriormente la tendencia es volver a sus comportamientos originales.

En el estudio se da una cooperación centrada en el estatus en lugar de centrada en la tarea, que se manifiesta provocando que los alumnos con bajo estatus en el aula se inhiban de participar activamente y sean subestimados por sus compañeros, lo que reduce los efectos beneficiosos de la cooperación (Butera y Buchs, 2019).

Tras esta etapa inicial de los grupos, los resultados muestran que los conflictos más frecuentes hacen referencia fundamentalmente a la interdependencia de sus miembros y en este momento los objetivos son excesivamente exigentes para ellos. Por ello, la ansiedad y la exigencia respecto al comportamiento del resto de compañeros y el suyo propio propicia una actitud inadecuada, al igual que ocurre en el trabajo de Le et al. (2018). Efectivamente, los alumnos buscan seguridad, afecto, reconocimiento, etc. a través de conductas disruptivas o cumplimiento de roles individualistas como “payaso” o “pasota” (Torrego et al., 2014). Durante la fase de establecimiento de normas y resolución de conflictos surge un primer momento de insatisfacción, por la comparación entre las expectativas y lo que en realidad sucede al grupo (en general inferior a lo esperado). Se tienen que afrontar problemas de comunicación y falta de sentimiento de pertenencia que surgen de la convivencia de sus miembros y de la adaptación a la tarea exigida. De hecho, esta insatisfacción se manifiesta en este estudio cuando algún miembro del equipo no se prepara para una exposición con los compañeros en la estructura compleja *Jigsaw*. Sin embargo, al mismo tiempo el grupo clase comienza a hacer los deberes y a participar activamente en las conversaciones dándose ayuda, como en el trabajo de Webb et al. (2019).

En el segundo año de intervención se inicia una etapa de mejora de la construcción de la cultura cooperativa en la que todavía falta mejorar la cohesión. De hecho, aunque en esta etapa se mejora el cumplimiento de los roles, sucede lo mismo que en el trabajo de Riera (2010), es decir, se ayudan y son más sinceros en la revisión periódica. Sin embargo, todavía se encuentran síntomas de falta de cohesión grupal que se traducen en enfados con un compañero cuando se comporta de manera irresponsable (Baines et al., 2008; Pujolàs, 2012).

En los dos últimos tiempos, puede decirse que se consolida la cultura cooperativa, después de un proceso complejo y a largo plazo paulatinamente construido. Los equipos base se desarrollan como equipos productivos y la clase se transforma en una pequeña comunidad de aprendizaje (Pujolàs, 2008). Se hablan bien y dialogan, cumplen las normas y los cargos (Riera, 2010; Johnson y Johnson, 2018) y combinar estructuras complejas y simples les ayuda a aprender los contenidos (Slavin, 2014). En este momento se desarrollan valores y actitudes vinculados con los procesos inclusivos de aquellos alumnos en situación de mayor riesgo de exclusión. El cuaderno del equipo, los planes del equipo con las revisiones periódicas y los diarios de sesiones, se convierten en instrumentos clave de organización y funcionamiento de los equipos base.

En el momento en que los equipos se desarrollan como equipos productivos, los alumnos que presentaban más resistencias (Opdecam y Everaert, 2018) encuentran motivos para cooperar y se preocupan por el aprendizaje de sus compañeros. El momento en el que se da un rendimiento más eficaz del grupo es en la fase de finalización (Más et al., 2012). Sin embargo las dificultades relacionadas con la cohesión del grupo persisten y en realidad perciben el final del trabajo cooperativo como una situación de alivio (Torrego y Martínez, 2015). Las concepciones de estos alumnos no cambian del todo pero el hecho de evaluar la competencia de cooperación ha producido ciertos efectos en sus concepciones, en la línea del trabajo de Mateos y Pérez (2009), avanzando en la preocupación por los demás, la ayuda, el diálogo, el consenso y la exigencia mutua.

Finalmente, en relación a la segunda pregunta de investigación, del estudio se desprende que las estrategias docentes para el desarrollo de una cultura cooperativa en el aula y que inciden en la transformación de la clase como una pequeña comunidad de aprendizaje son las siguientes:

- a) Mantener la estabilidad de los equipos ayuda a la interdependencia positiva, pues la introducción, generalización y consolidación del aprendizaje cooperativo pasa por distintas etapas y funciona a largo plazo.
- b) Combinar estructuras cooperativas simples y complejas favorece la interacción de los factores de cooperación e incide en la construcción de conocimiento y en la mejora de la cohesión grupal.
- c) Evaluar la cooperación grupal e individual debería realizarse a partir del tercer trimestre cuando los equipos alcancen el suficiente grado de madurez y haya habido un aprendizaje.
- d) Los planes del equipo y sus revisiones periódicas han funcionado como elementos de reflexión y son herramientas vertebradoras de la cultura cooperativa del aula por los efectos de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, y favorecen el aprendizaje de la cohesión y la identidad social.
- e) Favorecer la participación y el “triunfo” de los estudiantes que experimentan más barreras para aprender ante el grupo clase ha sido fundamental para que todos se sientan valorados y sean reconocidos por sus iguales.

Así pues, la cultura cooperativa como elemento de inclusión produce beneficios para todo el alumnado y contribuye al desarrollo de la cohesión grupal y al aprendizaje entre iguales. A pesar de las consabidas limitaciones metodológicas del estudio de caso (como su incapacidad para generalizar los resultados) esta investigación permite el estudio intensivo de un caso particular para arrojar luz sobre un proceso de construcción progresivo como es la cultura cooperativa de un aula. Además, viene a cubrir una laguna detectada en la literatura sobre la escasez de estudios longitudinales sobre el tema. Los resultados, teniendo en cuenta la gran heterogeneidad del grupo clase objeto de estudio, nos animan a fortalecer esta línea

de investigación para explorar más a fondo cómo se produce esa construcción de la cultura cooperativa por parte del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación.

Referencias bibliográficas

- Abramczyk, A. y Jurkowski, S. (2020) Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Azorín Abellán, C. M. y Sandoval Mena, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Badia, A. (2015). Enseñar a aprender a colaborar en pequeños grupos en la educación escolar. En Mayordomo, R. M. y Onrubia, J. (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (119-150). UOC.
- Baines, E., Blatchford, P. y Webster, R. (2015) The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Education* 3-13, 43:1, 15-29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Baines, E., Blatchford, P., Kutnick, P., Chowne, A., Ota, C. y Berdondini, L. (2008). *Promoting effective groupwork in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Conte, S. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among elementary school students. *International Journal of Educational Research*, 79, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.011>
- Bradbury, H., Waddell, S., O'Brien, K., Apgar, M., Teehankee, B. y Fazey, I. (2019). A call to Action Research for Transformations: The times demand it. *Action Research*, 17(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1476750319829633>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM [Trad. Cast. Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed. rev.) CSIE].

https://www.dropbox.com/s/0gxwljvdmo7yqip/guia_ed_inclusiva_2015.pdf?dl=0

- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J. P. y Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Butera, F. y Buchs, C. (2019). Social Interdependence and the Promotion of Cooperative Learning. In K. Sassenberg y M. Vliek (Eds.), *Social Psychology in Action* (111-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_8
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Gonzalez, C., Sanchez-Martínez, B. y Carriedo, A. (2021). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1774548>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C. y Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141-156. <https://doi.org/10.1080/03057640802702000>
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35.
- Echeita, G. (2012). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender a cooperar. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (21-45). Alianza Editorial.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Estévez, B. y León, M. J. (2015). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 89-106.
- Ferguson-Patrick, K. y Jolliffe, W. (2018). *Cooperative learning for intercultural classrooms: Case studies for inclusive pedagogy*. Routledge.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., y Pell, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. Routledge.
- Gillies, R. M. (2020a). Cooperative group work. In S. Hupp & J. D. Jewell (Coord.), *The encyclopedia of child and adolescent development*, volume (10) (1-11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad264>

- Gillies, R. M. (2020b). *Inquiry-based science education*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780429299179>
- Guiller, R. M. y Boyle, M. (2011). Teachers' reflections of cooperative learning: a two-year follow-up. *Teaching Education*, 22 (1), 63- 78. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.538045>
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., y Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en educación*. Morata.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76(1), 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- Johnson, D.W., y Johnson, R. T. (2018). Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión: el impacto de la interdependencia social. En J. C. Torrego y C. Monge (Coord.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (155-174). Síntesis.
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Jolliffe, W. (2015). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education* 3-13, 43(1), 70-82. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961719>
- Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 119-138.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Lago, J. R., Pujolàs, P. y Riera, G. (2015). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión, la equidad y la cohesión social de todo el alumnado. En Mayordomo, R. M. y Onrubia, J. (Coords.), *El aprendizaje cooperativo* (49-84). UOC.
- Le, H., Janssen, J. y Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulson, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 423-458. <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>

- Más, C., Negro, A. y Torrego, J. C. (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (105-137). Alianza Editorial.
- Mateos, M. y Pérez, M. P. (2009). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (403-417). Graó.
- McMaster, K. N. y Fuchs, D. (2002). Effects of cooperative learning on the academic achievement of students with learning disabilities: An update of Tateyama-Sniezek's review. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(2), pp. 107-117.
- Montanero, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 357-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Moriña, A. (2011). Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: el desarrollo del programa PAC en un aula de educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 21, 199-216. <https://hdl.handle.net/10171/22625>
- Mulisa, F. y Kassahun, S. (2019). The Double-Edged Prospects of Peer-to-Peer Cooperative Learning in Ethiopian Secondary Schools. *Small Group Research*, 50(4), 493-506. <https://doi.org/10.1177/1046496419853866>
- Opdecam, E. y Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, 27(3), 223-233. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056>
- Ortiz, M.^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27- 40.
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4): 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J. C. Torrego y A. Negro (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (77-104). Alianza Editorial.

- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC («Cooperar para aprender / Aprender a cooperar»)*. Octaedro.
- Riera, G. (2010). *Cooperar per aprendre / Aprender a cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. [Tesis doctoral, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. Repositorio de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10803/9326>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(1), 241-272. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27058155014>
- Rodríguez Rojo, M. (2012). *Cómo investigar en estudio de casos. Guía práctica*. CEDID-FIFIED.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Serrano, J. M., Pons, R. M., González-Herrero, M. E. & Calvo, M. T. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación para la paz. Diseño de actividades en el aula de educación infantil*. Editum.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-310.
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Núñez, B., de Soto, P., Pérez, M. M. y García, A. B. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: La experiencias de tres centros educativos. *Contextos Educativos*, 19, 7-24. <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes groupwork work? En H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (161-178). OECD Publishing.
- Slavin, R.E. (2014). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22-26. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct14/vol72/num02/Making-Cooperative-Learning-Powerful.aspx>

- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stevens, J.R. y Slavin, R.E. (1995). The cooperative elementary school: effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351. <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A. y Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: an aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>
- Tadesse, T., Gillies, R. M. y Manathunga, C. (2020). Shifting the instructional paradigm in higher education classrooms in Ethiopia: What happens when we use cooperative learning pedagogies more seriously? *International Journal of Educational Research*, 99, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101509>
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo y mejora de la convivencia en los centros y las aulas. En R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coord.), *El aprendizaje cooperativo* (151-190). UOC.
- Torrego, J. C., Gómez, M. J., Martínez, C. y Negro, A. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos*. Graó.
- Traver, S. (2016). La “construcció” de la “vida” dels equips cooperatius d’un aula rural des de la veu de les persones implicades: un estudi de cas longitudinal. [Tesis doctoral, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. Repositorio de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10854/4910>
- Van Dijk, A. M., Eysink, T. H. y de Jong, T. (2020). Supporting Cooperative Dialogue in Heterogeneous Groups in Elementary Education. *Small Group Research*, 51(4), 464-491. <https://doi.org/10.1177/1046496419879978>.
- Webb, N. M., Franke, M. L., Johnson, N. C., Ing, M. y Zimmerman, J. (2019). Promoting productive student participation across multiple classroom participation settings. In R. Gillies (Ed.), *Promoting Academic Talk in Schools* (43-66). Routledge.

Contribuciones de cada autor: Los autores firmantes de este artículo han realizado todo el trabajo de manera conjunta y coordinada. El primer autor ha desarrollado el trabajo de campo y ha contribuido en todas las fases de la investigación. El segundo y el tercero han contribuido a desarrollar la introducción, asesorar sobre metodología y han contribuido al análisis de datos y la interpretación de los mismos, así como a la discusión de los resultados. Además, todos/as han estado en todo el proceso de elaboración del conjunto del artículo.

Conflicto de intereses: Los autores/as declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, lo cual viene garantizado por realizarse en el marco de un programa de doctorado.

Cómo citar este artículo:

Traver Albalat, S., Moliner García, O. y Lago Martínez, J. R. (2023). Hacia una cultura cooperativa del aula: estudio de caso en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 215-242. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22840>