

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA
ANTÚNEZ GARCÍA, MARÍA DEL MAR
ATIENZA SANTANA, JESÚS**

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA REVISIÓN TEÓRICA

La capacidad de aprender a trabajar cooperativamente con los demás es la piedra clave para construir y mantener matrimonios, familias, carreras y amistades estables
(Johnson y Johnson, 1997)

Resumen

El aprendizaje cooperativo es un enfoque metodológico en auge. Ante la cantidad de beneficios que reporta este modelo educativo en el desarrollo académico y social del alumno, educadores, psicólogos e investigadores se han volcado en aportar sus teorías y estudios sobre un ámbito en pleno desarrollo y en constante evolución.

Este trabajo pretende analizar qué es el aprendizaje cooperativo y cuáles son los fundamentos sobre los que se asienta, con el fin de corroborar si su inclusión en las aulas está justificada y si realmente constituye un enfoque capaz, actual y funcional, tal y como se nos presenta

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo, apoyo común, fundamentos, definiciones.

Abstract

Cooperative learning is a booming educational methodology model. Many educators, psychologists and researchers have turned to present their theories and studies on this developing and constantly evolving area because the many benefits of this educational method in the academic and social development of students,

This paper aims to analyze what cooperative learning is and the basis on which it sits, in order to confirm if its inclusion in the classroom is justified and if it really is a capable, modern and functional approach as many people say.

Keywords

Cooperative learning, collaborative learning, common support., foundations, definitions.

ÍNDICE

Introducción	3
1. Conceptualización del aprendizaje cooperativo	4
1.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	4
1.2 Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje colaborativo	11
2. Fundamentos del enfoque de apoyo común	15
2.1 Fundamentación psicológica	16
2.2 Fundamentación empírica	19
2.3 Fundamentación legal	22
3. Síntesis y conclusiones	27
4. Bibliografía	30
5. Anexos	34

Introducción

La cooperación y la colaboración han sido cruciales para el desarrollo y la evolución del ser humano: forman parte de la historia de la humanidad ya que solo a través de ellas se ha logrado el desarrollo de las distintas sociedades.

Desde la Prehistoria, el ser humano ha descubierto la necesidad de aliarse, de cooperar entre iguales formando grupos, posibilitando esto el intercambio de conocimientos y experiencias, la interdependencia, la socialización de procesos y de los resultados adquiridos... El hombre, desde entonces, como ser social por naturaleza, ha podido avanzar, modificando su entorno de manera tanto individual como colectiva y generando como efecto su desarrollo integral.

En el marco educativo, el aprendizaje cooperativo no es realmente un modelo innovador, hay constancia del empleo de alguna de sus manifestaciones en el ámbito pedagógico desde hace siglos (Sócrates, Comenio, Lancaster y Bell, Dewey...); no obstante, es a partir de los años 70 cuando parece incrementarse el interés por su utilización en las aulas.

Entendemos que la razón es simple: como gestora y, a la vez, receptora de sus resultados, la educación, siempre se ha supeditado y condicionado a la sociedad del momento, experimentando cambios constantes a lo largo de la historia. Así, la consolidación en el siglo pasado de teorías que alejan al alumno de la *tabula rasa* y centran la atención en el papel activo que desempeñan en su propio proceso de desarrollo, así como de la influencia en él de las interacciones con el medio social, demandó la concepción de prácticas escolares distintas a las sesiones magistrales basadas únicamente en la acción del docente. A la vez, el fortalecimiento de los sistemas democráticos y el asentamiento de una sociedad tecnológica y global en la que se suceden los acontecimientos a ritmo vertiginoso, demanda ciudadanos críticos, flexibles y socialmente capaces, lo que supone un inconmensurable reto para los profesionales de la educación de hoy al requerir una transformación profunda en sus prácticas.

El enfoque sobre el que versa esta revisión teórica, el aprendizaje cooperativo (en adelante a.c.), ha demostrado disponer de bazas efectivas para hacer frente a coyunturas como la diversidad del alumnado en el aula, la evolución en la forma de aprender, las limitaciones de las prácticas individualistas y la necesidad de construir relaciones mutuamente beneficiosas con los otros en aras de un desarrollo integral y permanente de la persona. En este estudio nos proponemos revisar a qué se hace referencia exactamente cuando se habla del mismo y si el interés que suscita a día de hoy está justificado. Para ello, partiremos de un análisis del

concepto con base en las definiciones que recoge la literatura en la materia para, a continuación, revisar cuáles son sus fundamentos y si, atendiendo a los mismos, merece la pena hacer el esfuerzo de introducir esta nueva visión en nuestras escuelas.

1. Conceptualización del aprendizaje cooperativo

1.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

La producción bibliográfica de teorías e investigaciones referentes al aprendizaje cooperativo es profusa. Del auge de este modelo educativo en vigencia, potenciado en los últimos años como alternativa a una enseñanza en crisis que olvida las dimensiones psicosociológicas del aula (Ovejero, 1990), ha derivado una prolífica generación de autores que, basándose en los preceptos y publicaciones sobre los beneficios del aprendizaje a través de la cooperación, amplían y aportan su granito de arena para dar forma y dejar constancia de su visión sobre esta metodología a la que, cada vez más, se suman nuevos simpatizantes de todos los estratos que conforman el entorno educativo.

La subjetividad y la relativa novedad que entraña el concepto de aprendizaje cooperativo dentro de las aulas suscitan diferentes opiniones, sobre todo en lo concerniente a su definición. Por ello, a continuación y con objeto de análisis, hemos recopilado algunas de las más interesantes, atendiendo al influjo que han generado dada su reiterada aparición en la bibliografía de referencia y a la inclusión, en cada una de ellas, de un matiz diferenciador respecto de las otras. Con objeto de facilitar su presentación, han sido agrupadas según su similitud y el análisis de las mismas se irá desarrollando a medida que se exponen.

- En las situaciones cooperativas los objetivos de los participantes “están correlacionados positivamente; los individuos perciben que pueden conseguir su objetivo si y solo si los demás miembros del grupo también lo hacen” (Deutsch, 1949, en Johnson y Johnson, 2014, p. 1).
- El a.c. es utilizar en la educación grupos reducidos donde los alumnos trabajan de forma conjunta con el objetivo de mejorar su propio aprendizaje y el de los compañeros. Los alumnos además sienten que pueden alcanzar sus objetivos de aprendizaje solo si los demás integrantes de su grupo también lo alcanzan (Deutsch, 1962, en Johnson y Johnson, 1999).

Cronológicamente es una de las definiciones más antiguas. El psicólogo e investigador en la resolución de conflictos aborda el tema del aprendizaje interdependiente basándose en Lewin, su mentor. En la primera definición observamos como sutilmente hace una distinción entre competencia y cooperación. A medida que madura como investigador afianza sus suposiciones y posteriormente, en 1962, comparte su visión del aprendizaje cooperativo a través de esta definición que corrobora la utilidad de las estrategias colaborativas en detrimento de las basadas exclusivamente en la rivalidad de los aprendientes. Además, de dicha conceptualización se puede extraer también la capacidad de inducción que Deutsch infiere al aprendizaje cooperativo, destacando la disposición de unos individuos a aceptar la influencia de otros por un bien común. Entre las dos definiciones, observamos que los indicadores más relevantes para Deutsch a la hora de explicar el aprendizaje cooperativo son: los objetivos y la correlación, la dimensión de los grupos de aprendizaje y la necesidad de crear interdependencia.

- “Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas” (Sarna, 1980; Slavin, 1983; Serrano y Calvo, 1994; todos en Linares, s.f., p. 2).

Con esta definición, más reciente, estos tres autores hacen alusión a los métodos de aprendizaje, a la dimensión y división de los grupos, a la interdependencia y, como novedad, al valor de las recompensas en el proceso de aprendizaje. Así, coinciden con Deutsch en la relevancia de conformar pequeños grupos para llevar a cabo con éxito situaciones de aprendizaje cooperativo, presentándola como una característica general, junto a la también defendida por el psicólogo americano necesidad de potenciar la cooperación frente a la competencia, añadiendo estructuras específicas y estímulos para su consecución. Slavin, uno de los mayores exponentes del aprendizaje cooperativo, diferencia dichas estructuras en: actividad, recompensa y autoridad. Además, propone apoyarse en la complementariedad de roles entre los miembros de un equipo para alcanzar fines comunes, asumiendo responsabilidades individuales como las de facilitador, armonizador, secretario, etc. y favoreciendo así la igualdad de estatus. Innova al introducir el concepto de incentivo ya que, para él, el aprendizaje cooperativo es un arreglo de la situación de aprendizaje que incluye una estructura cooperativa de tarea y una estructura cooperativa de los incentivos.

- El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza de comprobado éxito en la cual equipos pequeños, cada uno con estudiantes de diferentes niveles de habilidad, utilizan una variedad de actitudes de aprendizaje para mejorar su entendimiento de un tema. Cada miembro del equipo es responsable de ayudar a sus compañeros de equipo a aprenderlo, creando, por lo tanto, una atmósfera de logro cooperativo (Balkcom, 1992, en Trujillo, 2002).

Balkcom define como estrategia los preceptos del modelo cooperativo, volviendo a incidir, como sus predecesores, en la dimensión de los grupos y, de manera indirecta, en la interdependencia y en la consecución de objetivos. Muy afín al pensamiento de Slavin, Balkcom defiende los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en el rendimiento de los alumnos y en el comportamiento e interacción social que de él surgen. Como Deutsch (1962, en Johnson y Johnson, 1999), da especial relevancia a la responsabilidad de los componentes del grupo de procurar que todos aprendan, haciendo hincapié en la importancia de ayudarse entre sí para que se alcancen objetivos comunes.

- “Trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo” (Fathman y Kessler, 1993, en Trujillo, 2002, p. 150).

Como en las definiciones anteriores, no se concierta un término común que defina en una palabra el tipo de concepto al que nos referimos cuando hablamos de aprendizaje cooperativo. Mientras unos hablan de estrategia, otros lo hacen de trabajo o de enfoque. Quizá sea una mera cuestión de léxico, pero puede prestarse a confusión. En términos similares a esta definición podemos destacar la que da el Departamento de Educación de California (2001), para quien la mayoría de los enfoques cooperativos involucran equipos pequeños heterogéneos, generalmente de cuatro a cinco miembros, que trabajan juntos en una tarea grupal en la cual cada miembro es individualmente responsable de una parte de un resultado que no puede completarse a menos que todos los miembros trabajen juntos, en otras palabras los miembros del grupo son interdependientes.

Ambas definiciones siguen la misma línea propuesta por Slavin y, aunque omiten hacer referencia a los objetivos o a la dimensión de los grupos como hacen otros autores, inciden de manera más precisa en la evaluación y en los resultados que se obtienen tras recurrir al aprendizaje por cooperación entre iguales.

- “El uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación” (Johnson y Johnson, 1991, en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4).
- Término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y llevar a cabo el aprendizaje en las escuelas. El aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de metodologías de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias) (Johnson, Johnson y Stanne, 2000).

En la actualidad, estos autores constituyen el principal referente en esta materia, dada la importancia de su meta-análisis sobre los efectos del aprendizaje cooperativo y la actualización constante de sus escritos respecto al tema. Ellos, por primera vez, relacionan el concepto con una idea más amplia, incorporando enfoques, técnicas y estrategias dentro de la misma metodología, añadiendo algunos de los indicadores más utilizados por sus predecesores en materia de interrelación y disposición de grupos de aprendizaje. Hacen una definición en consonancia con lo escrito hasta la época, pero desglosan cada apartado y llevan sus estudios más allá del simple marco teórico. Otro pensamiento conforme a esta visión es el siguiente:

- El aprendizaje cooperativo se ha vuelto un término paraguas que frecuentemente disfraza tanto como lo que revela, ya que significa cosas muy diferentes para muchas personas (Sharan, 2000).

Al igual que Johnson y Johnson, Sharan (2000) no se limita a definirlo como una estrategia o una técnica de trabajo en el aula. En esta escueta definición omite algunos indicadores hasta ahora comunes a todos los autores citados, apelando a la subjetividad del término para ampliar el campo que abarca para cada uno de los que empleen la metodología cooperativa en el ámbito educativo.

Por otra parte, describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. Estas características las definen Johnson y Johnson (2002) como condiciones para la calidad del aprendizaje cooperativo:

- interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.
- Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.

- Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
- Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Estos principios no han permanecido inmutables desde su publicación, autores como Kagan o Lucero (ambos en Guerra, s.f.) han diferido o añadido su propia visión del aprendizaje cooperativo revisando y difundiendo las premisas y diferenciando entre aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. Así, para Kagan, los cimientos básicos son:

- interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual.
- Interacción simultánea.
- Igual participación.

Y, además, expresa su propia concepción con esta definición:

El a.c. “se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje” (Kagan, 1994, en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4).

Es interesante señalar que la propuesta de Kagan se basa en organizar el trabajo cooperativo de forma efectiva mediante estructuras que permitan trabajar los temas curriculares complejos de forma genérica, dinámicas que se adaptan a cualquier contenido. Es uno de los primeros autores que plantea en su definición la posibilidad de integrar contenidos amplios y complejos, centrándose más en la disposición curricular de forma cooperativa que en la relación y roles de los alumnos. Mientras que Kagan insiste en la interacción entre iguales influenciado por los estudios de Fathman y Kessler, Lucero (2003) propone otros principios similares, pero que se corresponden más con un modelo de aprendizaje basado en la colaboración, incluyendo entre sus pilares la contribución individual y las habilidades personales y de grupo. Para Lucero el rol del profesor es el de diseñar la propuesta, definir los objetivos, los materiales, dividir el tópico a tratar en subtareas, ser en definitiva un mediador cognitivo que monitorice el trabajo

resolviendo cuestiones individuales o grupales y cediendo la responsabilidad de aprendizaje y autonomía a los alumnos.

A colación de estas definiciones, que hacen énfasis en resaltar los principios del aprendizaje cooperativo, hemos querido subrayar la siguiente:

- El a.c. es un término genérico que abarca diversos procesos de enseñanza que tienen como base una organización del aula en pequeños grupos mixtos y heterogéneos y un sistema de interdependencia positiva de actividades y recompensas concretas que permite a los estudiantes resolver tareas y profundizar en su propio proceso de aprendizaje (Slavin, 1983; Serrano, 1996; Lab. Ártica, s.f.; todos en Giménez, 2014).

Como se puede observar en esta definición rescatada por Giménez, se comienza a hablar de esta metodología en términos globales, introduciendo nuevas perspectivas y fundamentos hasta entonces inexistentes. La inclusión de los conceptos “interdependencia” y “recompensas” están estrechamente relacionados con las investigaciones y teorías propuestas por los autores y definiciones antes expuestas, pero en este caso, a nuestro parecer, de forma más concisa y acertada, abarcando las nociones indispensables en una sola propuesta.

- El aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje habitual, arcaico y desfasado hoy en día. Se basa en la interacción entre alumnos diversos, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con el asesoramiento de un maestro, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros, y que los alumnos intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje (Benito y Mena, 2007).

Nos encontramos, sin duda, ante una de las definiciones más acertadas, desde nuestra perspectiva, sobre lo que entraña el aprendizaje cooperativo. Fruto de estudios e investigaciones previos, Blanco y Mena redactan esta definición con la que pretenden abarcar y delimitar las características indispensables de un aprendizaje durante la etapa escolar basado en la cooperación entre alumnos, especificando el rol del profesor y el carácter no competitivo de su proceder. Al igual que Johnson y Johnson, reflejan la cooperación como un método diseñado para un ratio de alumnos determinado, pero flexible, y tildan de mecanismo a todo un

procedimiento que tiene por objetivo el aprendizaje autónomo y la colaboración para inculcar una serie de valores y recursos que los alumnos absorberán e integrarán durante toda la vida.

Por otro lado, y retornando a autores ya mentados, en las publicaciones posteriores de Johnson y Johnson (1992, 2014) se puede entrever cómo incluyen en sus definiciones la relevancia de factores que examinaron en sus estudios sociométricos sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en los alumnos. Determinaron una serie de variables que influían además de las tenidas en cuenta hasta la fecha: la atracción interpersonal, el apoyo social, la autoestima, la perspectiva y la controversia, entre otras, cobran peso a la hora de definir esta metodología y su inclusión en las escuelas.

- Uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente heterogéneos en cuanto a rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Pujolàs, 2009).

Por último, otro de los autores contemporáneos más referenciado en nuestro contexto en términos de aprendizaje cooperativo es Pujolàs, para quien estructurar de manera cooperativa el aprendizaje en el aula requiere intervenir sistemáticamente en tres áreas: la zona A, o el alcance, que incluye todas las acciones relacionadas con la cohesión del grupo; la zona B, que incluye actuaciones caracterizadas por la utilización de equipos de trabajo como recurso para la enseñanza y el campo C, que incluye acciones para enseñar a los estudiantes, en una explícita y sistemática relación, el trabajo en equipo. Además, de esta elaborada definición podemos extraer varios aspectos: para Pujolàs los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad, coincidiendo con Deutsch en la imperiosa necesidad de aprender y hacer que los demás aprendan; por otro lado, este autor considera que el profesorado debe fomentar no solo el aprendizaje de los contenidos escolares, sino la capacidad de trabajar en equipo, como un contenido más de la educación. Sin lugar a dudas, esta definición es un compendio de todos los indicadores incluidos en las conceptualizaciones anteriores: estrategias, objetivos, evaluación, interdependencia, dimensión de grupos, etc. Del trabajo de Pujolàs se

deduce su énfasis en considerar el aprendizaje cooperativo como un contenido curricular que los alumnos deben aprender y que, por tanto se les debe enseñar.

Se incluye como anexo una tabla resumen en la que se concretan las aportaciones extraídas de cada definición. (Anexo I)

1.2 Aprendizaje cooperativo vs. aprendizaje colaborativo

En este análisis de la conceptualización del aprendizaje cooperativo requiere especial atención el tratamiento que diferentes autores hacen respecto a la asimilación o diferenciación entre los términos cooperación y colaboración. Así, mientras en algunos estudios los términos aparecen como sinónimos y no implican connotaciones discrepantes, otros autores establecen que, a pesar de la base común, cada uno responde a un modelo con características dispares y se postulan a favor de uno u otro.

Mención aparte merecen quienes los diferencian y se decantan por uno de ellos pero, sin embargo, utilizan en su desarrollo elementos propios o iguales a los del otro, como Lucero, en Guerra (s.f.), que señala como principios del aprendizaje colaborativo la interdependencia positiva, la contribución individual, la interacción y las habilidades personales y de grupo, que son cuatro de los cinco principios que Johnson y Johnson definen para el aprendizaje cooperativo. En el mismo caso se encuentran Driscoll y Vergara (1997), en Zañartu (2000), que se posicionan a favor del aprendizaje colaborativo pero utilizan los cinco principios mencionados de Johnson y Johnson, representantes del cooperativo. Con esto parece claro que, a pesar de las distintas posturas, la cuestión aún no ha quedado claramente definida y aún existe cierta controversia al respecto.

Por un lado, quienes abogan por diferenciar ambos enfoques aluden a diferencias, principalmente, en cuanto al fin que persiguen, el grado de estructuración y el rol del profesor. El aprendizaje cooperativo, por su lado, tendría fines socioafectivos y demanda tareas altamente estructuradas y que implican una división claramente delimitada de roles y cometidos, y además son propuestas divididas y asignadas por el profesor a cada estudiante.

Por su parte, el aprendizaje colaborativo perseguiría el desarrollo de habilidades personales y sociales, la estructura es más abierta y la responsabilidad del aprendizaje recae en los alumnos, que son quienes deciden cómo organizar las tareas y buscan las estrategias para resolverlas.

En la tabla siguiente mostramos las diferencias más significativas entre ambos enfoques, destacadas por distintos autores:

Tabla 1. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo según diferentes autores.

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
Requiere una división de tareas entre los miembros del grupo; cada uno se responsabiliza de solucionar su parte del problema. Realizan un trabajo más individual (Dillenbourg, 1996; Johnson y Johnson, 1999; Gros, 2000; Panitz, 2001; Lage, s.f.)	Bajo nivel de división del trabajo; todos los miembros del grupo intervienen en todas y cada una de las partes del problema a resolver y se monitorean unos a otros. Los roles pueden cambiar cada pocos minutos. (Zañartu, 2000; Lage, s.f.)
Requiere alto grado de estructuración de la tarea por el docente, que es quien diseña y propone el problema, determina el rol de cada alumno y mantiene la estructura de interacciones y de resultados, recayendo sobre él el control del proceso. (Zañartu, 2000; Panitz, 2001; Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales, s.f.)	El control y la responsabilidad del aprendizaje recae sobre los alumnos, que deciden cómo organizar la tarea y las estrategias para solucionarla. El profesor solo propone el problema y se convierte en un guía, pero no determina roles ni los pasos a seguir. (Gros, 2000; Zañartu, 2000; Panitz, 2001; Guerra, s.f.)
Persigue el desarrollo socioafectivo. Los alumnos deben ayudarse entre ellos, si no, no avanzan. (Guerra, s.f.)	Persigue el desarrollo de habilidades personales y sociales. (Lucero, Chiarani y Pianucci, 2003)
Utiliza grupos heterogéneos en sus capacidades. (Johnson y Johnson, 1999 ; Pujolàs, 2003; Guerra, s.f.)	La heterogeneidad debe ser moderada (integrantes con habilidad alta con los de media o bien los de habilidad media con los de baja), debe haber cierta simetría de conocimientos (o habilidades o desarrollo). (Webb, 1991; Zañartu, 2000)
Se asienta en el enfoque socio-constructivista, de tradición americana (Piaget). (Myers, 1991; Zañartu, 2000; Guerra, s.f.)	Se basa en el enfoque sociocultural, de tradición europea (Vigotsky). (Myers, 1991; Zañartu, 2000; Guerra, s.f.)
Útil para adquirir conocimiento fundamental (conocimiento básico representado por creencias justificadas socialmente en las que todos estamos de acuerdo: gramática y ortografía, procedimientos matemáticos, hechos históricos...). (Brufee, 1995)	Útil para propiciar conocimiento no fundamental (derivado del razonamiento y el cuestionamiento, en lugar de la memorización, para la creación de conocimiento nuevo). (Brufee, 1995)
La meta común está altamente estructurada y determinada externamente (por el docente). (Panitz, 2001)	La meta común puede ser establecida solo parcialmente; será el grupo quien negocie y reconstruya reiteradamente sus metas. (Zañartu, 2000)
Se puede utilizar en cualquier materia, para cualquier tarea y en cualquier programa de estudios. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)	Requiere alumnos con una preparación más avanzada para asumir estructuras abiertas (madurez, responsabilidad); Se orienta a cursos superiores o a estudiantes ya entrenados en estas habilidades. (Brufee, 1995; Guerra, s.f.)
La construcción de nuevas ideas se realiza con la contribución de los pares, por lo que favorece tanto a los estudiantes aventajados como a quienes presentan dificultades. (Guerra, s.f.)	Cada estudiante desarrolla nuevas ideas para hacer su mejor aportación a un fin común, lo que no necesariamente abarca a quienes tienen dificultades. (Guerra, s.f.)

Como vemos, hay autores que consideran que el papel del alumno es mucho más activo dentro de un enfoque colaborativo, ya que en el cooperativo el docente conserva el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. La clave está, parece ser, en quién toma las decisiones sobre lo que cada uno lleva a cabo y, desde nuestro punto de vista, la respuesta no tiene que ver con si se es más de un enfoque que de otro, sino del grupo y de las circunstancias con las que nos enfrentemos en cada momento. En una misma clase pueden coexistir grupos con la madurez y experiencia necesaria para asumir cada vez más control y otros que requieran mayor monitoreo docente hasta que alcancen el nivel de autonomía necesario, incluso puede ser que en ocasiones no dependa ni siquiera del grupo, sino del tipo de tarea que se lleve a cabo, por lo que no parece que este aspecto sea clave para poder calificar a un programa de cooperativo o colaborativo, de hecho, lo más probable es que en él, se denomine como se denomine, haya momentos de mayor y de menor intromisión docente.

Por otra parte, la distinción entre habilidades sociales y personales y habilidades socioafectivas se hace un tanto difusa, en la medida en que en ambos casos se hace referencia a competencias para el establecimiento de relaciones positivas con los otros, beneficiosas tanto para ellos como para uno mismo. Quizá el matiz se encuentre en el peso de un mayor desarrollo individual para el enfoque colaborativo, ya que de él depende lo que se vaya a contribuir al grupo, sin embargo para el enfoque cooperativo, el grupo promueve el rendimiento y el desarrollo cognitivo de cada miembro, así como la confianza en sí mismo y su progresiva autonomía, por lo que los progresos personales surgen al amparo del grupo a la vez que repercuten en el mismo (Benito y Cruz, 2005, en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, aluden al desarrollo en cada alumno de la responsabilidad, flexibilidad, autoestima y habilidades intelectuales de alto nivel, por ejemplo).

En cuanto a los conocimientos que produce el aprendizaje cooperativo, tanto autores como Johnson y Johnson como los investigadores de nuestro entorno cuyas experiencias hemos analizado señalan que derivan en un razonamiento más profundo y una mayor profusión de ideas nuevas, percibiendo los propios alumnos que su dominio de las materias tratadas es mayor y sus posibilidades de transferencia más elevadas, por lo que reducir la cooperación a aprendizajes de carácter más memorístico y rudimentario, como señala Brufee, parece algo reduccionista. Es más, es probable que haya contenidos que, en función de los grupos, del contexto y de nuestro objetivo, ni siquiera deban abordarse desde situaciones comunes. En este punto coincidimos con el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, que sostiene que cualquiera de las situaciones de aprendizaje (individualista,

competitiva o cooperativa) puede resultar la más apropiada para un momento dado. De nuevo se trata de una diferencia que dependerá más de la práctica real en la que nos hallemos que del modelo que pretendamos implantar.

Respecto al establecimiento de las metas de grupo, si bien para el aprendizaje cooperativo se establece que deben explicitarse claramente ante el alumnado, también es cierto que cada grupo, en su proceso de reflexión y evaluación compartida, analiza lo que ha realizado y cómo lo ha hecho con el fin de reorientar su actuación y plantearse objetivos nuevos (Pujolàs, 2003, hablaría en términos de objetivos del equipo y compromisos personales), por lo que también hay una cierta estructuración autónoma de metas propias dentro de cada grupo en este enfoque.

Por último, Guerra (s.f.) distingue para el aprendizaje colaborativo el proceso por el que cada estudiante genera sus ideas nuevas y luego contribuye con ellas al grupo, pero es de esperar que de la confrontación de todas esas ideas particulares se generen ideas nuevas o se afiancen unas en detrimento de otras en el resto de miembros del grupo (de nuevo la controversia constructiva de Johnson y Johnson). Siendo así, en ese mismo proceso se están construyendo entonces conocimientos e ideas nuevas junto a los pares, que es lo que la autora señala como polo opuesto para el aprendizaje cooperativo. La frontera entre ambos modelos, nuevamente, no queda clara.

Más que diferentes, podemos estar más o menos de acuerdo con quienes plantean que ambos enfoques suponen los polos extremos de un proceso de enseñanza-aprendizaje que va desde situaciones muy estructuradas por el profesor (cooperativo) a dejar la responsabilidad del aprendizaje en el alumno (colaborativo) (Johnson y Johnson, 1987, en Lavega y otros, 2013; Brufee, 1995, en Zañartu, 2000; Panitz, 1997, en Lavega y otros, 2013; Zañartu, 2000), si bien no creemos que, como apunta Brufee, este proceso represente un sistema lineal ni continuo, en el que el aprendizaje colaborativo está diseñado para entrar justo cuando sale o termina el cooperativo. En su lugar, nuestro planteamiento se orienta más a los postulados de la Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (en adelante RACEV), quien los considera diferentes pero compatibles, y por tanto pueden darse no solo de manera progresiva sino también a la vez. De hecho, en contextos reales de aprendizaje esta última opción será la más probable.

De esta manera, en lugar de distraer nuestra atención sobre si seguir un programa de un modelo u otro, resulta más pragmático centrarse en los aspectos comunes de ambos y, a partir

de ahí, diseñar las situaciones que mejor se adapten a las características de nuestra práctica concreta en cada momento, parezcan más de un enfoque o de otro. Estos principios compartidos son, según RACEV, la premisa básica de trabajar juntos, la concepción constructivista del aprendizaje, el fomento de la responsabilidad individual/grupal y el compromiso con los objetivos comunes del grupo.

Nuestra opción, por tanto, es la de abstraernos de discusiones terminológicas y centrarnos en la idea de Harasim y otros (2000), en RACEV, s.f., acerca de que ninguna actividad desarrollada en este mundo global puede entenderse ya sin el apoyo común, tomando este concepto para apostar, entonces, por una terminología relativa, en ambos casos, a modelos de aprendizaje con apoyo común.

2. Fundamentos del enfoque de apoyo común.

Como hemos visto, las estrategias de aprendizaje con apoyo común comparten el uso del trabajo en pequeño grupo en el que, a partir de la interacción y del establecimiento de interdependencia y responsabilidades individuales y compartidas, el desarrollo de un miembro repercute en el desarrollo de los otros y en la consecución del fin común. Estos modelos repercuten favorablemente en el desarrollo cognitivo y social del alumnado, impulsando tanto habilidades personales como sociales, según los postulados examinados. A continuación vamos a analizar cuáles son los fundamentos sobre los que se asienta, las bases sobre las que la literatura justifica su aplicación e inclusión en la escuela. Para poder comprender y asimilar este concepto educativo de forma íntegra, abordaremos tres ámbitos: su fundamentación psicológica, revisando las teorías y autores de tiempo pasado que sustentan los beneficios de la colaboración entre iguales; la fundamentación empírica, para lo que examinaremos algunas investigaciones y estudios recientes que, en nuestro entorno, avalan este tipo de enfoque al arrojar conclusiones a favor del empleo de estrategias de apoyo común en el entorno educativo; y, por último, su fundamentación legal, acudiendo al marco legislativo, actual y pasado, para verificar las referencias que hacen las diferentes leyes educativas al apoyo común, analizando las ocasiones en las que cada una alude a términos relacionados con la cooperación, la colaboración y el equipo, y con qué orientación lo hacen.

Así, los tres ámbitos concomitantes e interdependientes de fundamentación sobre los que valoraremos la idoneidad de modelos de apoyo común son: ámbito psicológico, ámbito empírico y ámbito legal.

2.1 Fundamentación psicológica

Las estrategias de apoyo común no son en sí un enfoque emergente que haya surgido de la nada. Aunque su máximo desarrollo y aplicación se esté llevando a cabo en la actualidad, estas ideas se remontan a mucho tiempo atrás, donde numerosos autores establecieron las bases teóricas sobre las que hoy se asienta este modelo de aprendizaje: fundamentalmente las teorías cognitivas y sociocognitivas así como las conductuales, que ponen el foco en la acción del sujeto, en su relación con el medio y en las respuestas que reciben sus acciones. Estas teorías se asientan en las tesis de varios autores que analizaremos a continuación, que poco a poco fueron calando en diferentes modelos pedagógicos.

En el siglo XIX, un coronel y profesor de escuela rural de Nueva Inglaterra rediseña la escuela americana y se reconoce por las generaciones posteriores como el padre de la educación progresiva. Parker (1894) se interesó por organizar las escuelas como comunidades democráticas, insistiendo en que no llevaba a cabo ninguna innovación, sino que se limitaba a tratar de aplicar cambios derivados directamente de las leyes de la mente, señalando que estos métodos estaban en todas partes, menos en las escuelas. Los antecedentes del aprendizaje cooperativo iniciados por este docente obtuvieron una inmensa acogida en el continente americano, llegando a unirse a su corriente más de 30000 profesores (según Campbell, 1965, en Ovejero, 1990).

Vygotsky es considerado el padre del constructivismo social. Sus estudios psicológicos de principio del siglo XX en el entonces Imperio Ruso derivaron en el aprendizaje como mecanismo fundamental del desarrollo humano. Este mismo aprendizaje fue definido por él como una actividad social, advirtiendo por ese entonces los beneficios que se obtenían de la interacción social entre iguales. Para adquirir un aprendizaje significativo, este ha de desenvolverse en un entorno social, pues el conocimiento es un proceso de relación e intercambio entre el sujeto y el medio. Además, una de las bases sobre las que se asienta el actual aprendizaje cooperativo es la referente a la Zona de Desarrollo Próximo, propuesta por el mismo Vygotsky a principios del siglo XX. Con este concepto pretendía dar refuerzo a la interacción entre iguales, sirviendo esta como motor de desarrollo en los niños para adquirir conocimientos y habilidades que por sí solos no podrían alcanzar.

Piaget fue, por su parte, uno de los precursores en el campo del trabajo cooperativo en cuanto a la educación del niño se refiere. El psicólogo suizo extendió su obra a lo largo de todo el siglo XX, en el que elaboró su teoría constructivista, con la que se antepone al modo de

pensar empirista de la época, que desligaba al sujeto del mundo exterior. Piaget rechazaba la concepción de inteligencia como un mecanismo para clasificar o corregir los conocimientos objetivos procedentes de una serie de registros perceptivos, asociaciones motoras y descripciones verbales adquiridos a través de una copia funcional. Para él, el ser humano es, desde sus inicios, parte activa y protagonista de su aprendizaje y el origen del conocimiento depende inexorablemente de las interacciones. Esta teoría vincula el problema epistemológico y el problema del desarrollo de la inteligencia, hasta esos momentos aislados por la corriente empirista.

En cuanto a su contribución al modelo colaborativo, los estadios piagetianos establecen, tras la etapa egocéntrica, una socialización mediante la cual los sujetos van construyendo redes interpretativas y esquemas que les ayudan a resolver sus propios problemas y a efectuar la acomodación de lo asimilado durante su proceso de desarrollo.

En esta línea argumental se puede destacar la visión del niño como protagonista directo de la construcción de su propio aprendizaje, basado en un sistema estructural de ideas y saberes cognoscitivos que les permiten interactuar entre ellos, adquiriendo habilidades y destrezas fruto del aprendizaje compartido.

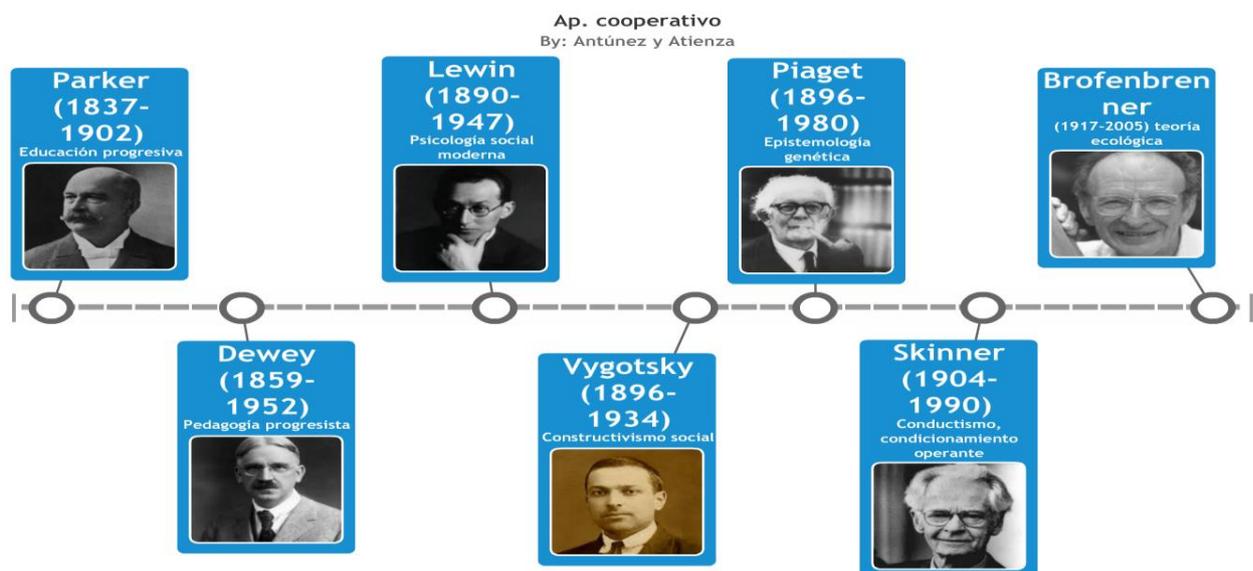
El pensamiento pedagógico de Dewey, entre finales del siglo XIX y principios del XX, promovía la importancia de construir conocimientos dentro del aula a partir de la interacción y la ayuda entre pares en forma sistemática. El psicólogo norteamericano afirmaba con sus estudios que la formación en la escuela era la continuación de los sucesos sociales, emocionales e intelectuales. Este proceso tiene lugar en un contexto social en el que los estudiantes trabajan de forma cooperativa en el aula, personificando los funcionamientos y los ideales de una sociedad democrática. Dewey consideraba la educación como el proceso que debe preocuparse por construir una sociedad culta, en que las personas se formen como ciudadanos democráticos. El pedagogo norteamericano contribuyó a la elaboración de métodos científicos que recogieran datos sobre las funciones y los procesos de la cooperación en grupos.

Entre los años 1920 y 1930, la Escuela Gestalt de Psicología, en Alemania impulsó, a través de varios autores, dinámicas educativas pioneras en las que la interdependencia entre los miembros era la esencia de cualquier grupo. Lewin defendía el dinamismo de un grupo para que un cambio en el estado de cualquier miembro o subgrupo cambiase el estado de cualquier otro miembro o subgrupo, generando un estado intrínseco de tensión dentro de los componentes

del colectivo que motivaba el movimiento hacia el logro de objetivos comunes (interdependencia).

El conductismo contribuyó también en dar forma al actual modelo de aprendizaje cooperativo de la mano de psicólogos como Skinner, un psicólogo americano nacido a principios del siglo XX cuya teoría del desarrollo manifestaba que en las contingencias grupales las recompensas que sucedían a acciones colectivas reforzaban cuantiosamente la motivación de los componentes del grupo de trabajo. Así, las implicaciones del conductismo en el ámbito educativo fueron notables. Aparecieron distintos métodos de enseñanza, en los que era relevante la utilización de recompensas y castigos con el fin de aumentar o modificar ciertos repertorios de conducta, haciendo que docentes y alumnos se familiarizaran con métodos como el reforzamiento positivo de tipo social, el moldeamiento (utilizado principalmente en educación especial para enseñar de forma gradual ciertas conductas), los programas de economía de fichas (útiles dentro del aula para fomentar conductas deseables), los contratos de aprendizaje, etc.

Hay que destacar, por último y más recientemente, la propuesta de Bronfenbrenner (1979), en cuyo modelo ecológico fundamentan sus investigaciones muchos psicólogos y pedagogos. Bronfenbrenner afirmaba que todos los contextos en los que participa el individuo influyen en su desarrollo, dotando de especial relevancia a la interacción entre dichos contextos. Ejemplificaba esta situación en las relaciones que se dan entre la familia y la escuela o entre la familia y los amigos, confirmando que este tipo de interacción tiene un efecto directo en el proceso desarrollo y contribuye, al mismo tiempo, a introducir cambios en los propios contextos. Para él, el medio sentido y percibido por el individuo constituye su medio ecológico, es decir, el conjunto de estructuras físicas, sociales y psicológicas que caracterizan las relaciones entre personas, naturaleza, objetos y organismos que cohabitan en un entorno.



2.2 Fundamentación empírica:

Los efectos beneficiosos del apoyo común son abordados por gran parte de la bibliografía haciendo referencia a los resultados de diferentes estudios, con mención especial al meta-análisis de Johnson y Johnson (1990) y destacan varias dimensiones en las que la aplicación de estas estrategias repercuten muy positivamente, entre otros:

1) atención a la diversidad derivada tanto de diferentes ritmos de aprendizaje como por motivos multiculturales (Cohen, 1972, en Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue Caamaño, 2009; Pujolàs, 2001, en Giménez, 2014; Durán y Vidal, 2004, en Giménez, 2014).

2) Factores vinculados a la motivación y confianza en sí mismo del alumnado (Echeita, 1995; Su y Chen, 2007; ambos en Pérez Sánchez y Poveda, 2010).

3) Rendimiento, adquisición de competencias y productividad (Johnson, Johnson y Stanne, 2000, en López Alacid, 2008; Jones y Jones, 2008, en Giménez, 2014).

4) Clima del aula y relaciones socioafectivas (Slavin, 1980, 1996, en Giménez, 2014; Gillies, 2000; Swen, 2000; ambos en López Alacid, 2008).

¿Son los resultados obtenidos por estos estudios aplicables a nuestro entorno? ¿Coinciden las últimas experiencias llevadas a cabo en nuestro país con estos postulados? Para responder a estos interrogantes hemos buscado evidencias en los resultados de varios estudios y programas llevados a cabo en los últimos años en España y, como conclusión general, podemos establecer que coinciden en resaltar las ventajas que el aprendizaje cooperativo produce en las dimensiones anteriores. No obstante, la documentación analizada responde en la mayoría de los casos a investigaciones o experiencias desarrolladas en etapas educativas distintas a la Educación Primaria. Entendemos que el colectivo docente de Primaria no cuenta entre sus funciones remuneradas (y, por tanto, computadas en su jornada laboral o lectiva) con labores de investigación, lo que puede justificar el hecho de que, a pesar de que sí se estén desarrollando estrategias cooperativas en este ámbito, estas cuenten con menor divulgación. Siendo así, hemos primado en nuestra selección documental los escritos referidos bien a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), próxima a la etapa Primaria, y aquéllos que se centran en la perspectiva de los maestros ya activos o en fase de formación inicial.

La atención a la diversidad se aborda de manera más eficaz desde planteamientos cooperativos, según maestros en activo entrevistados por Domènech, Escobedo y Aguirre y según docentes que desarrollaron un programa de a.c. en la Comunidad Valenciana. Esta es,

además, la razón que se da en el mayor número de casos para acercarse a estrategias cooperativas por los maestros en la Comunidad de Madrid, y, en un estudio realizado en Galicia, los profesores de ESO apuntan que la implantación de este enfoque ha repercutido positivamente en su desarrollo profesional respecto a la gestión de la diversidad.

En cuanto a la motivación, la mayor parte de los estudios analizados hacen referencia al incremento sustancial que, en este orden, supone la utilización del a.c. y que se percibe tanto por los docentes como por los propios estudiantes. Así, alumnos de distintas facultades de Magisterio participantes en experiencias cooperativas valoran con puntuaciones muy altas su papel en la motivación tanto individual como grupal y resaltan que repercute en la mejora del interés por la materia y en el nivel de atención mantenida durante las sesiones, mientras que desde la perspectiva docente también se aprecia este incremento motivacional de los alumnos, la asunción por su parte de un papel protagonista organizando y dirigiendo su proceso de aprendizaje y la disminución de los problemas de disciplina (interrupciones, faltas de respeto...). Además, maestros de Primaria la sitúan en el segundo puesto de los motivos por los que debería utilizarse el a.c. y una de las investigaciones ofreció evidencias de que su uso transforma las causas a las que los alumnos de 1º de ESO (muy próximos en edad a los de Primaria) atribuyen sus éxitos y fracasos de rendimiento, elevando su confianza y facilitándoles sentirse en posición de controlar y reorientar su proceso de aprendizaje.

La bibliografía consultada también señala el aumento del rendimiento que genera este enfoque, así como que no solo mejora, como es de esperar, las habilidades que tienen que ver con el trabajo en equipo sino también las habilidades comunicativas y cognitivas personales. En este sentido, tanto los profesores como los alumnos implicados en varias experiencias de referencia comprobaron cómo mejoraron sus competencias en las materias específicas y se incrementaron sus notas; en el área de matemáticas, por ejemplo, alumnos de 4º ESO que participaron de este tipo de metodologías en un centro en Murcia redujeron en diez puntos sus previsiones de fracaso escolar, si bien resultaron mucho más efectivas aplicadas a tareas y contenidos novedosos (ya que en los contenidos conocidos los sujetos tendemos a generalizar el bagaje metodológico utilizado tradicionalmente). Según los investigadores, el a.c. origina procesos cognitivos de orden superior al requerir la manipulación y movilización de todo cuanto se aprende para expresarlo, explicarlo, debatirlo y consensuarlo, lo que lleva a mayores y más eficaces aprendizajes, y estos efectos son advertidos tanto por los profesores como por los propios alumnos. Estos resultados, sin embargo, contrastan con el hecho de que el rendimiento

no se esgrime como una de las primeras razones, por docentes de primaria, para involucrarse en una enseñanza desde estas estrategias.

Respecto al establecimiento de relaciones socioafectivas, los alumnos implicados en programas a.c. mejoran sustancialmente sus habilidades sociales y afectivas, señalan que mejoran las relaciones interpersonales con sus compañeros y que se incrementa su compromiso con el grupo y su orgullo de pertenencia. El cuaderno de equipo (Pujolàs, 2003; Traver, 2010), en este sentido, se constituye en una herramienta muy eficaz para consolidar a los grupos, y se destaca en un estudio realizado con alumnos del Máster de Profesorado en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, como un facilitador de las interacciones y un instrumento adecuado para gestionar puntos de vista divergentes, además de promover la necesaria reflexión sobre el proceso, aspecto básico (como veremos) en todo devenir cooperativo.

En otro orden de cosas, los estudios revisados destacan también que la vivencia de programas de a.c. facilita que el docente conozca antes y mejor a sus alumnos, ya que les ve en acción, y eso puede suponer que se detecten antes posibles necesidades específicas. Además, favorece la dinámica de los centros, ya que la cooperación suele contagiarse (y extenderse, incluso, al profesorado) y contribuye al desarrollo profesional, ya que los docentes asumen cambios en su rol (ahora se perciben como mediadores y facilitadores de la autonomía de los alumnos) y reflexionan y se preparan para asumirlo. Las familias, por otro lado, también aparecen como un agente cuyo papel se ha de considerar e involucrar en estas dinámicas.

Es cierto que también se desprenden de los mismos algunas dificultades para abordar procesos de a.c., como los cambios en lo que se ha considerado tradicionalmente el “orden” de la clase, la falta de predisposición o de recursos del alumnado para participar cooperativamente con los otros (derivada de su inexperiencia y la falta de tradición aún en estas prácticas), la exigencia de una planificación diferente centrada en actividades significativas o la falta de formación de maestros y profesores en técnicas y recursos para gestionar estos procesos, así como de apoyo por otros agentes o instituciones.

No obstante, dada la cantidad e importancia de los beneficios que las investigaciones y experiencias han puesto de relieve a través de evidencias empíricas, es necesario superar estos obstáculos y afrontar el desafío de replantear nuestras concepciones y costumbres, asumiendo que la educación de hoy, en pleno s. XXI, nos demanda prácticas que estimulen y nos preparen para relaciones interpersonales constructivas sobre las que elaborar, juntos, el conocimiento de

nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Solo así contribuiremos a formar personas completas, capaces de conducir críticamente su propia vida y el devenir de la sociedad de la que quieran formar parte.

Se incluye como anexo una tabla resumen de las investigaciones analizadas. (Anexo II).

2.3 Justificación legal:

El sistema educativo español, en menos de tres décadas, ha sufrido profundas transformaciones auspiciado por los grandes avances en materia social y tecnológica.

La sociedad de hoy difiere radicalmente de la de hace apenas treinta años y, por tanto, demanda perfiles de ciudadanos que no solo puedan responder a sus necesidades sino que sean capaces también de hacer frente a los escenarios múltiples y cambiantes que nos depara una sociedad del conocimiento globalizada.

La escuela, en su función socializadora, ha tratado de ir dando respuesta a estos nuevos perfiles y adaptarse a las nuevas demandas a partir de reformas tanto en su estructura como en su contenido, aunque a veces más mediatizadas por el devenir político de lo deseable en lugar de por una conciencia real y responsable de la necesidad de afrontar las exigencias del nuevo contexto.

Así, la legislación ha evolucionado desde la perspectiva del alumno como receptor de contenidos a nuevos paradigmas que lo sitúan en el centro del proceso de su aprendizaje como actor protagonista. El alumno es ahora el que construye conocimiento, en condiciones favorables soportadas por la planificación y orientación del maestro: *opera y labora*, y, además, no lo hace solo, sino en un marco conjunto en el que, si no lo hace con sus compañeros, al menos lo hace junto a ellos. Ahora está en situación de co-operar o co-laborar.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (en adelante LOGSE) supuso la primera estructuración de la educación en España en democracia, y como tal hace reiteradas alusiones a los valores democráticos y de convivencia; de hecho, principios democráticos de convivencia y preparación para la participación activa en la vida social se recogen en el artículo 1 (punto 1, apartados b y f) como fines de la educación. Sin embargo, a lo largo de su articulado se pone de manifiesto una tendencia a concebir al alumnado en su dimensión individual más que en la de en su relación con los demás. Así, en los mismos principios (art. 2) habla de una formación personalizada para cada alumno y, ya centrados en las prescripciones que hace para la Educación Primaria, señala que la enseñanza deberá tener

un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño (art. 14.3), lo que puede parecer únicamente un apunte metodológico pero, a nuestro entender, manifiesta una concepción de la enseñanza basada en el desarrollo individual (y solo individual) de cada uno. En esta línea, la ley incluso reconoce la existencia de un entorno competitivo en el ámbito profesional y comunitario y como respuesta propone un modelo educativo que se adapte a las características específicas de cada uno, centrándose en los aspectos diferenciadores, y que permita tanto adquirir capacidades básicas como iniciar un proceso de educación permanente que responda a las necesidades de cada quien para garantizar su inserción laboral. En cuanto a aprendizaje cooperativo, si bien el texto recomienda la preparación de los alumnos para aprender por sí mismos y el uso de metodologías activas que aseguren su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el término cooperación solo aparece en 6 ocasiones y, de ellas, solo en una se aplica a aspectos de aprendizaje y orientados a la ESO (el resto se utiliza para la relación entre diferentes administraciones o agentes educativos -familia y escuela-). Esta ley, entonces no parece promover metodologías cooperativas para la construcción del aprendizaje, aunque sí es cierto que introduce en nuestro sistema educativo una dimensión social basada en el desarrollo de valores democráticos y hábitos de convivencia que son necesarios para afrontar cualquier proceso de enseñanza asentado en el trabajo entre iguales, ya que para el mismo son fundamentales el respeto y ejercicio de los mismos.

Varios años después de la aprobación de la LOGSE, la UNESCO publica un informe que se convierte en referente para la ordenación educativa internacional, el Informe Delors, que señala cuatro pilares que suponen los antecedentes de lo que hoy entendemos por competencias: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. Sobre ellos, la educación se aleja de la simple adquisición de contenidos conceptuales y pone su foco en los procesos de aprendizaje para poder desarrollarlos a lo largo de toda la vida, en la orientación a la práctica y el desempeño profesional, en la consideración integral del individuo y, por tanto, de su formación (cognitiva, afectiva, social y física), y, por último, del reconocimiento y respeto a los otros y la búsqueda de objetivos comunes. Se sientan así las bases para comenzar a hablar de educación integral, educación en valores, metodologías activas y, en lo que nos ocupa, de aprendizaje cooperativo.

En el año 2000, la OCDE publica un informe (el informe DeSeCo) en el que utiliza ya el término de competencias y señala tres categorías de ellas: usar herramientas interactivamente, actuar de forma autónoma e interactuar en grupos heterogéneos.

Ese mismo año, la Comisión Europea, reunida en el Consejo de Lisboa, se propone identificar cuáles son las destrezas básicas que necesitan los ciudadanos de la Unión para desenvolverse con éxito en el espacio común y aprender a lo largo de toda la vida, y comienza así un proceso que define ocho competencias en el año 2002 (entre ellas las competencias interpersonales y cívicas) pero que se culmina con la publicación, en el año 2006, del documento “Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo” como recomendación aprobada por el Parlamento Europeo para todos los estados miembros.

En las últimas dos décadas se produce, como vemos, una revolución de la concepción y funciones de la educación a nivel internacional, y las nuevas tendencias se trasladan al territorio español en sus dos últimas leyes orgánicas: la Ley General de Educación, 2006, (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, (LOMCE).

La LOE recoge la reformulación de la planificación de la educación en base al desarrollo de competencias, y entre ellas señala Aprender a aprender y la Competencia social y cívica, en consonancia con las propuestas por la UE en el año 2002. Ante este escenario es lógico pensar que el aprendizaje cooperativo comience a aparecer en las recomendaciones legales, aumentándose en términos brutos hasta 27 el número de veces que aparece en el texto términos relacionados con cooperación (si bien muchos de ellos se refieren nuevamente a la cooperación entre distintos ámbitos administrativos o educativos, ya aparece en alguna ocasión aplicado al aprendizaje). En esta misma línea, ya se habla de trabajo en equipo tanto como forma de operar para el profesorado como para el alumnado (aunque para este último en las etapas de ESO y Bachillerato) y el término colaboración aparece en el articulado en 44 casos y ya se aplica en ocasiones a las relaciones entre el profesorado o entre el alumnado (en la LOGSE lo hacía 11 veces y todas referidas a niveles administrativos o a agentes educativos en relaciones disimétricas).

Por su parte, la LOMCE modifica aspectos estructurales del sistema educativo, como la organización por ciclos que convierte a cursos, la toma en consideración de los criterios de evaluación como puntos de partida de la planificación o la introducción de evaluaciones externas de seguimiento en tercer y sexto curso, pero en términos de fines, principios y orientación a competencias, poco modifica en el articulado legal a su antecesora. Respecto a las competencias, las reformula para hacerlas coincidir con las recomendaciones europeas. En esta

línea, se mantiene la tendencia a la inclusión en el texto de términos referidos a la colaboración, cooperación y equipo.

En el gráfico siguiente se detalla gráficamente cómo la inclusión de estos términos ha tenido una evolución cuantitativa positiva en la legislación estatal y, podemos añadir después de su análisis, que también en términos cualitativos.

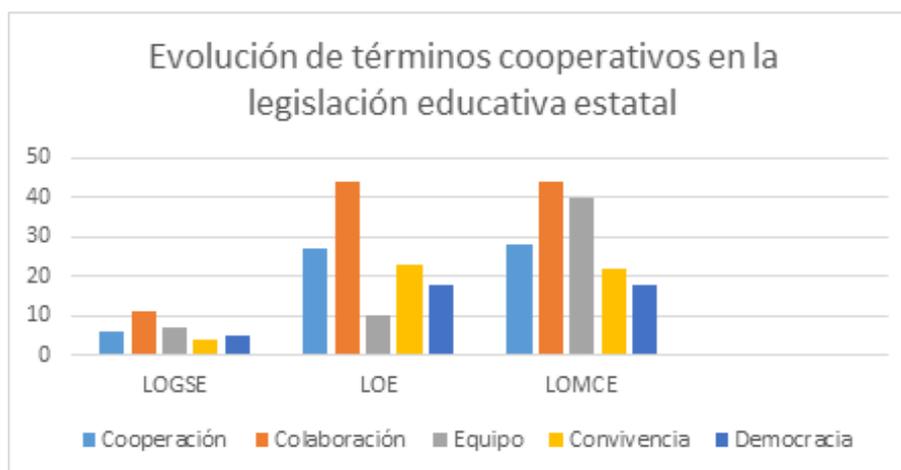


Gráfico 1. Evolución de términos relacionados con la cooperación en la legislación educativa estatal

En el ámbito autonómico, el desarrollo curricular de la LOE supuso, en sintonía con el Estado, un aumento muy significativo de la aparición de la terminología relacionada con la cooperación y el trabajo en equipo y, además, lo hace irrumpiendo en todos los ámbitos de la planificación: entre los objetivos de las distintas áreas (en 5 áreas frente a 1 sola en la LOGSE), como contenidos, como criterios de evaluación (29 veces frente a 7) y en las introducciones y recomendaciones que acompañan al detalle curricular de cada materia.

El currículum derivado de la aplicación de la LOMCE incrementa aún más esta tendencia, presentando el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo entre las recomendaciones metodológicas, los estándares evaluables, los contenidos y los criterios de evaluación un número aún mayor de veces y como valores y habilidades a enseñar, evaluar y utilizar como estrategias de construcción de conocimiento (ver anexo III)

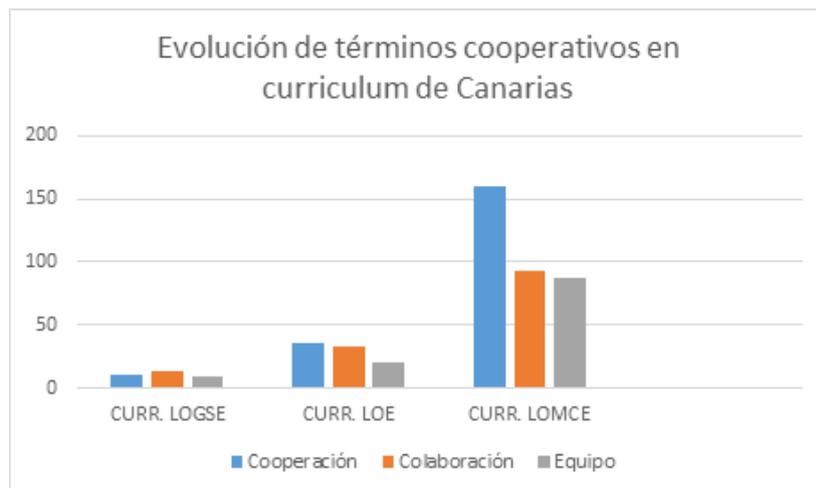


Gráfico 2. Evolución de términos relacionados con la cooperación en el curriculum autonómico de Canarias

Respecto a las distintas áreas, en la prescripción autonómica de todas ellas se incluye el aprendizaje en equipo, la cooperación o la colaboración entre el alumnado, en los términos representados en el gráfico siguiente:

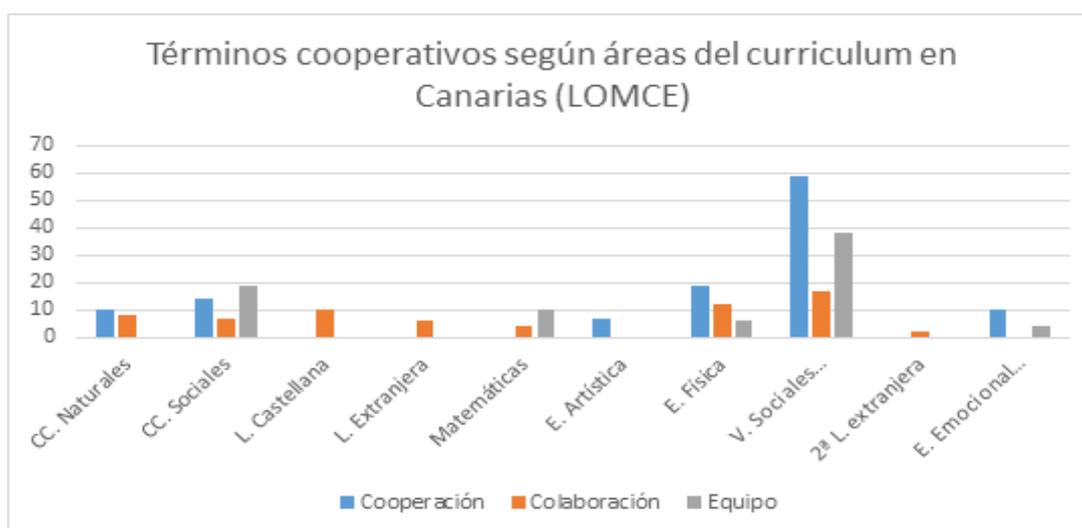


Gráfico 3. Presencia de términos relacionados con la cooperación en el actual curriculum de la Comunidad Autónoma de Canarias según áreas.

El escenario actual internacional, el estatal y, muy especialmente, nuestro contexto canario, no solo justifican la predisposición a introducir prácticas cooperativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que demandan legalmente su irrupción en las aulas a través de los distintos mandatos normativos. El aprendizaje cooperativo no solo es una recomendación, es una estrategia que debe utilizarse, que debe enseñarse y cuya implementación va a ser evaluada a través del desempeño de los alumnos, por tanto es deber de los maestros reconsiderar nuestro papel y reformular nuestras prácticas para responder a este nuevo reto.

3. Síntesis y conclusiones

Una revisión teórica entraña un exhaustivo ejercicio de lectura, investigación, filtro y análisis sobre un tema en concreto. En nuestro caso, el aprendizaje cooperativo es materia de innumerables estudios y teorías, más de las que podíamos si quiera imaginar al abordar este análisis. Lo que en primera instancia creíamos conocer sin contemplaciones y considerábamos que estaría bien acotado en la literatura derivó, sin embargo, en un apartado relativamente extenso en el que hemos tratado de analizar la ingente cantidad de teorías y posturas que existen sobre la conceptualización de este modelo educativo. No obstante, al comprobar la vastedad de publicaciones, optamos por concretar e ir analizando los planteamientos más acordes a nuestro criterio como docentes partidarios de los modelos de cooperación. Seguidamente, y ante la controversia generada por los términos cooperación y colaboración, optamos por profundizar en este apartado para llegar a clarificar las diferencias propuestas por los distintos autores a fin de posicionarnos en alguno de los dos extremos, sin embargo la discusión de los diversos postulados nos llevó a asumirlos como partes complementarias de una misma visión docente.

Una vez conceptualizado nuestro objeto de estudio, se han expuesto las bases sobre las que se asienta este enfoque de aprendizaje. Así, distinguimos en el ámbito de la psicología las aportaciones de las teorías cognitivas, sociocognitivas y conductuales que dan sustento a la efectividad que la cooperación entre iguales tiene para el desarrollo del individuo y en los beneficios que reporta a aquellos que la emplean en pos de alcanzar objetivos comunes. Igualmente, analizamos investigaciones recientes de nuestro entorno, con distintos sujetos como protagonistas de los estudios, para encontrar evidencias empíricas a favor o en contra de este modelo, hallando resultados irrefutables en favor de los beneficios de emplear estrategias de apoyo común en las distintas etapas educativas. En último lugar, revisamos la evolución legislativa que ha registrado nuestro sistema educativo en las últimas décadas, concluyendo con la inclusión progresiva y al alza de disposiciones que propician y demandan estrategias de cooperación en el marco educativo español.

Las estrategias de aprendizaje con apoyo común se basan en la implantación de estructuras de cooperación e interacción social para el desarrollo del alumno con efectos positivos en el rendimiento académico de los implicados en las diferentes asignaturas y edades en las que se llevan a cabo. Además, repercuten beneficiosamente en un sinnúmero de otros aspectos que, de manera directa e indirecta, pasarán a formar parte de la identidad, de la personalidad y de los recursos del día a día de aquellas personas que las integren como metodología de

aprendizaje. Tras la experiencia de leer, analizar e investigar resultados y estudios sobre este modelo educativo, hemos descubierto que las personas implicadas en algún tipo de proyecto de índole cooperativo han reforzado o ampliado conocimientos y habilidades que desconocían poder adquirir. Así, algunas de las aptitudes más notorias y evidentes que avalan esta metodología de enseñanza frente a otros modelos menos enriquecedores y fructíferos para la formación de los niños se refieren al incremento de habilidades como la empatía y la amplitud de miras, ya que el aprendizaje cooperativo implica la interacción entre iguales y la consecución de objetivos compartidos; las destrezas para la negociación, el consenso, el argumento lógico y coherente, etc. que se arraigan con solidez en la personalidad del sujeto, posibilitándole recurrir a ellas de forma natural durante su vida y en cualquier entorno; la mayor implicación y protagonismo del alumno, fomentada a partir de las técnicas de cooperación que le permiten actuar sobre su propio aprendizaje y en favor del grupo; la implicación de todos, puesto que no solo supone la mayor participación del estudiante, sino la inclusión de todos, promoviendo la interacción para que todos aporten y aprendan; las explicaciones entre iguales, o actuaciones en la Zona de Desarrollo Próximo señalada por Vigotsky, en la que los alumnos tienen más éxito que el propio maestro para hacer entender ciertas cuestiones a sus compañeros debido a la proximidad y los conductos de comunicación que emplean habitualmente; el mayor rendimiento tanto para los alumnos aventajados como para los que tienen dificultades, porque estimula procesos cognitivos mediante los cuales el alumno más aventajado consolida la información, mientras que los de rendimiento menor incrementan exponencialmente sus capacidades; la reducción del nivel de abandono, gracias a la motivación siempre imperante en las fases de un proyecto cooperativo que evita que los alumnos se desentiendan de la materia o trabajo abordado en ese momento; la promoción del aprendizaje autónomo para la vida, puesto que, pese al carácter colectivo de esta metodología, son los alumnos quienes deben afrontar los retos de forma individual, asumiendo responsabilidades, superando cualquier obstáculo y adquiriendo destrezas para la posterior vida adulta; el desarrollo del razonamiento crítico, ya que por motivos ligados a la colaboración entre iguales se potencia la capacidad para razonar, debatir y reflexionar hasta llegar al consenso; el aumento de la calidad del producto, al tener que pasar por la supervisión de los compañeros y no enfocado únicamente a la evaluación del maestro (como pasa con otros modelos educativos); la capacidad que infiere para la comunicación en público, ya que facilita la expresión oral en un ambiente amigable y de confort que posteriormente contribuye a expandirse al resto de públicos sin complejos; las habilidades cívicas y democráticas, ligadas a las relaciones entre semejantes y al respeto a las diferentes culturas o creencias como preludeo del escenario de la sociedad adulta; el liderazgo cooperativo,

que se antepone al dictatorial y basa su sentido en la confianza de los alumnos para asumir ciertos roles en circunstancias que se precisen; y, en fin, la preparación para la vida, para el mundo de trabajo actual, siendo la escuela la antesala de una futura sociedad mucho más preparada, cívica y tolerante.

A la vista de los beneficios, y tras leer numerosos estudios realizados desde un marco de cooperación, podemos confirmar que su inclusión en las aulas es adecuada y conveniente debido, en primer lugar, a esos efectos positivos detallados, puestos de manifiesto por los resultados de diferentes investigaciones, pero también porque entronca con el proceso de desarrollo cognitivo y social del alumno, cuyo madurez deriva de sus interacciones con el medio y con los otros y en el que él mismo tiene un papel principal. Pero es que, además de todo argumento señalado, hemos de recordar que su incorporación a las prácticas en Primaria es un requisito legal prescrito en la ley educativa actual, que no solo señala la cooperación y la colaboración como métodos de aprendizaje sino que también los identifica como contenidos a enseñar y, más aún, a evaluar.

Es cierto que las estrategias de apoyo común requieren cambios en la manera de organizar y afrontar la enseñanza, pero no es necesario ser drástico. Se puede empezar simplemente potenciando las estrategias que ya se vienen utilizando en las aulas cotidianamente como la realización conjunta de trabajos, las reuniones en pequeño grupo tras las explicaciones del profesor para hacer resúmenes o discusiones, los debates en clase... Se trata, en definitiva de ir ahondando en estas rutinas que ya se desarrollan en la práctica e ir progresando en ellas, favoreciendo así, por una parte, que los alumnos mejoren sus habilidades para el trabajo en grupo y, por otra, que los docentes vayamos reorientando nuestra acción para ir planificando escenarios cada vez más basados en la acción conjunta de los discentes, ofreciéndoles situaciones reales de cooperación en las que progresivamente se les demande y otorgue mayor autonomía. Será preciso reorganizar espacios, ajustar horarios, acostumbrarse al “ruido”, ceder la palabra...

El reto es grande, pero podemos comenzar por cambios pequeños. Asumir este enfoque vale la pena, los efectos están a la vista, pero no hay porqué empeñarse en instaurarlo en nuestras clases de un día para otro... probablemente si lo hacemos nos encontraremos con grandes tropiezos porque ni nuestros alumnos ni nosotros mismos estamos preparados para ello. No obstante, esto no es excusa para no plantearse el cambio... tenemos que ir dando pasos que

nos conduzcan cada vez más a modelos de práctica que potencien las habilidades necesarias para ser ciudadanos hoy, para enfrentarse a los desafíos de esta sociedad cambiante y global.

4. Bibliografía

Alfageme, M.B. (s.f.). Capítulo I. Una introducción al aprendizaje colaborativo. Recuperado en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf;jsessionid=95F8DCFD7E84A13F6165F87ECC94C802.tdx1?sequence=2>

Benito, M y Mena, J.M. (2007). La educación Pública Prioritaria en la Comunidad de Madrid. Jornadas de Buenas Prácticas “Aprendizaje Cooperativo”. Eje: La mejora de las enseñanzas y los aprendizajes. Mesa 3j: Otras formas de convivencia. Madrid, 10 de febrero de 2007. Recuperado en: <https://ticyaprendizajecooperativo.wikispaces.com/.../Aprendizaje%20Cooperativo.pps>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard: University Press.

Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. (Decreto 46/1993, 26 de marzo). Boletín Oficial de Canarias, nº 44, 1993, 9 de abril.

Decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 126/2007). Boletín Oficial de Canarias, nº 112, 2007, 6 de junio.

Decreto por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 89/2014, 1 de agosto). Boletín Oficial de Canarias, nº 156, 2014, 13 de agosto.

Doménech, A., Escobedo, P. y Aguirre, A. (2011). La perspectiva del docente: el aprendizaje cooperativo en educación primaria. *XI Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y IV Jornada sobre Innovación en la Docencia (JAC-11)*. Castellón: Universidad Jaime I. Recuperado en: <http://spieu.uji.es/JACMain/11/AC/16.pdf>

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. Recuperado en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531>

Escobedo, P., Aguirre, A. y Doménech, A. (2011) Aprendiendo juntos en la escuela: una experiencia cooperativa. *XI Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y IV Jornada sobre Innovación en la Docencia (JAC-11)*. Castellón: Universidad Jaime I

Fernández de Haro, E. (s.f.). *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Recuperado en: [http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/!](http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos/)

Fernández Lozano, M.P., González-Ballesteros, A., de Juanas Oliva, A. (2011). El alcance del trabajo cooperativo desde el punto de vista de los maestros de Educación Primaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10 (26), 171-194. Recuperado en: <http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?685>

Fernández-Río y Méndez-Giménez (2012). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista española de Educación Física y Deportes n° 400*, pp. 37-53.

Guerra, M. (s.f.). *Aprendizaje cooperativo y colaborativo, dos metodologías útiles para desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas en la sociedad del conocimiento* [homepage] Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml>

Giménez, M. (2014). Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria. *Pulso: revista de educación*, 37, 231-248. Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AprendiendoAprendizajeCooperativo-4958558.pdf>

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D. y Johnson, R. (1992). Positive Interdependence: key to effective cooperation. En Hertz-Lazarowitx, R. y Miller, N. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: University Press.

Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851 Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., y Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491>

Ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre). Boletín Oficial del Estado, n° 238, 1990, 4 de octubre

Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). Boletín Oficial del Estado n° 106, 2006, 4 de mayo.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, n° 295, 2013, 10 de diciembre.

Linares, J.E. (s.f.) *El aprendizaje cooperativo* Recuperado de: <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>

López Alacid, M.P. (2008). *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante

Medina, M.E. (2010). El aprendizaje cooperativo en educación. *Innovación y experiencias educativas*, 35. Recuperado en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/M_ENCARNACION_MEDINA_1.pdf

Moruno P., Sánchez M., y Zariquiey F. Biondi. (2004). *La cultura de la cooperación: El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular*. Madrid.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

Pérez Sánchez, A. y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), págs. 59-69. Recuperado en: <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-1%20-%20Antonio%20Miguel%20Perez.pdf>

Pons, R.M., González-Herrero, M.E. y Serrano, J.M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas. Un estudio intracontenido. *Anales de psicología*, 24 (2), 253-261. Recuperado en: http://www.um.es/analesps/v24/v24_2/08-24_2.pdf

Parker, F. (1894). *Talks on Pedagogy*. New York: E. L. Kellog & Co

Prieto, R., Alarcón, D., Álvarez, F.J. y Domínguez, G. (2014). El aprendizaje cooperativo en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el Máster de Secundaria. *International journal of Educational Research and Innovation*, 3, 2015, 64-77. Recuperado en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1444/1159>

Pujolàs, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Recuperado en: http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideaspracticass_Pujolas_21p.pdf

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Red de Aprendizaje Colaborativo en Entornos Virtuales (s.f.) ¿Cooperar o colaborar: ¿dos términos enfrentados? [mensaje de blog] Recuperado de: <http://blogs1.uoc.es/racev/recursos-racev/bases-teoricas-para-la-practica/cooperar-o-colaborar-dos-terminos-enfrentados/>

- Riviére, A. (1984) *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Visor libros: Infancia y Aprendizaje
- Roselli, N.D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social. Convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2 (2), 173-191. Recuperado en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-TeoriaDelAprendizajeColaborativoYTeoriaDeLaReprese-5123804%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-TeoriaDelAprendizajeColaborativoYTeoriaDeLaReprese-5123804%20(2).pdf)
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Servicio de Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guía rápida sobre nuevas metodologías*. Recuperado en: http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Slavin (1994). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires, Aique.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Lengua. *Publicaciones (Universidad de Granada)*, 32. 147-161. Recuperado en: <http://hdl.handle.net/10481/23943>
- Vera, M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y Experiencias educativas*, 14. Recuperado en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*, 28 (5). Recuperado en: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Anexos:

- I. Tabla resumen de definiciones de a.c.**
- II. Tabla resumen de investigaciones analizadas**
- III. Tabla resumen del número de ocasiones en las que se hace alusión a los diferentes términos según apartados del curriculum vigente en Canarias**

Anexo I. Tabla resumen de definiciones de a.c.

Autor/es	Campo de estudio	Definición (aportación o investigación)
Deutsch	Psicología social	Diferencia entre competencia y cooperación. Objetivos de aprendizaje a través de correlación positiva.
Slavin	Psicología de la educación	Técnicas de aprendizaje cooperativo. Concepto de incentivo. Diferenciación de estructuras: actividad, recompensa y autoridad.
Balkcom	Psicología de la educación	Catalogación de estrategias. Asignación de responsabilidades y estudio de los beneficios de la interdependencia.
Kessler	Psicología de la infancia	Estructuración de grupos. Evaluación del aprendizaje cooperativo.
Johnson y Johnson	Psicología de la educación	Definición del concepto y estructuración. Asentamiento de bases actuales sobre aprendizaje cooperativo. Indicadores de evaluación de actitudes cooperativas.
Sharan	Psicología de la organización	Métodos de aprendizaje cooperativo. Efectos del aprendizaje cooperativo.
Kagan	Psicología del comportamiento	Desarrollo de estructuras de cooperación. Ampliación de contenidos para trabajar el aprendizaje cooperativo.
Benito y Mena	Orientación educativa	Señalización de las características del aprendizaje cooperativo. Estudios en alumnos con discapacidad.
Pujolás	Pedagogía y asesoramiento curricular	Estructuración cooperativa del aprendizaje. Atención a la diversidad.

Anexo II. Tabla resumen de investigaciones analizadas sobre los efectos del a.c.

<p>Investigación: <i>El alcance del trabajo cooperativo en el aula desde el punto de vista de los maestros</i> de E.P. Madrid. 2012. Fernández-Lozano, M.P., González-Ballesteros, M. y De-Juanas, A. Entrevistas a maestros EP sobre su percepción del a.c.</p>
<p>1) Causas para interesarse por el a.c.: 1º.socialización (atención a la diversidad cultural y de ritmos de aprendizaje). 2º. Motivación 2) Si utilizan el trabajo en grupo, el 25% los controla fuertemente y su objetivo es motivador, el 18,7% promueve distintos roles para la adquisición de habilidades sociales pero no hay estructuración clara de tareas, el 4,25% utiliza el a.c. y estructura actividades que requieran la interdependencia positiva. 3- Formación inicial en esta metodología insuficiente (28,2% nula o muy deficiente, 21,8% insuficiente)</p>
<p>Investigación: <i>Intradisciplinariedad e interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de a.c.</i> Universidad de Lleida. Curso 2008/2009. Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lasierra, G. y Salas, C. Efectos de una experiencia de a.c. en la adquisición de competencias en el Grado de CC. de la actividad física y el deporte</p>
<p>- Mejora significativa de la adquisición de competencias (transversales y específicas de la materia): mejora en las notas y percibida por el alumnado. - El 55,1% de alumnos valoró el trabajo en equipo como una estrategia imprescindible para su formación como futuros docentes. Respecto a los profesores, lo valoraron así el 100% - El trabajo en equipo como competencia a adquirir es un saber muy importante para el 54,6% de los alumnos; en el caso de los profesores lo es para el 100%</p>
<p>Investigación: <i>El a.c. en Zona de Desarrollo Próximo: una experiencia en el máster de Secundaria.</i> Universidad Pablo Olavide (Sevilla) Curso 2014/15 Prieto, J.R., Alarcón, D., Álvarez, F.J. y Domínguez Fernández, G. Eficacia del cuaderno de equipo para regular interacciones grupales entre alumnos universitarios (futuros docentes)</p>
<p>-Puntuaciones más altas: composición grupal, motivación individual y grupal y condiciones generales La justificación de los argumentos dentro del grupo es otro aspecto valorado por encima de la media. Respecto a la composición grupal, lo más valorado fue la afinidad y el compromiso en el trabajo grupal, lo que denota la importancia del sentimiento de pertenencia. En la dimensión motivación individual y grupal todos los ítem se sitúan por encima del 4,5 (sobre 5), valorándose el trabajo en grupo y los resultados que produjo.</p>
<p>Investigación: <i>Aprendiendo Aprendizaje Cooperativo. Una experiencia en un aula universitaria.</i> Madrid. 2013. Giménez, M. Valoración de alumnos de Magisterio de una experiencia de a.c. y de su papel en su futura práctica profesional</p>
<p>Diferencias más significativas entre a.c. y método tradicional: -desarrollo de mayores capacidades de comunicación verbal (explicar, preguntar y responder, debatir, utilizar terminología de la asignatura...) (4,27 vs. 2,81) -aportación de sugerencias e ideas en las distintas actividades y compromiso en las mismas hasta el final (4,39 vs. 3,00) El a.c. contribuye a crear un ambiente positivo (>4,25), facilita el empleo del conocimiento que se tiene de los contenidos y aumenta el interés por la asignatura y el nivel de atención(>4,125)</p>
<p>Investigación: <i>Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo.</i> Alicante. 2010. Pérez Sánchez, A.M. y Poveda, P. Análisis de la influencia de un programa de a.c. en las atribuciones que hacen alumnos de ESO de sus éxitos y fracasos</p>
<p>Los sujetos del grupo experimental atribuyen las causas de sus éxitos y de sus fracasos académicos a causas internas e inestables, mientras que los del grupo de control atribuyen su rendimiento a causas externas, estables e inestables, todo ello con independencia del nivel intelectual de los sujetos</p>

<p>Investigación: <i>Aprendiendo juntos en la escuela: una experiencia cooperativa</i>. Castellón. Curso 2008/2009 Escobedo, P., Aguirre, A. y Domènech, A. Evaluación de la eficacia del a.c. para la inclusión del alumnado con necesidades educativas diversas en un CEIP</p>
<p>A.c. es un modo adecuado de responder a la diversidad, responsabiliza al alumno de su propio aprendizaje, provocó mejoras en la dinámica del centro y en la formación docente. En ocasiones el alumnado encontraba dificultades para cooperar (posible falta de experiencia)</p>
<p>Investigación: <i>Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido</i>. Murcia. 2008 Pons, M.R., González-Herreó, M.E., y Serrano, J.M. Experiencia de a.c. en matemáticas con alumnos de 4º ESO de Murcia para comprobar diferencias en el rendimiento respecto a un grupo de control según la familiaridad de las tareas</p>
<p>El a.c. mejora significativamente el rendimiento en el área de matemáticas, en mayor medida en tareas poco familiares. En el grupo experimental las previsiones de fracaso escolar se redujeron en 10 puntos</p>
<p>Investigación: <i>Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural</i>. Galicia. Año 2009 Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamaño, D. Experiencia de a.c. basado en la técnica del Puzzle de Aronson en centros de ESO</p>
<p>Mejoras en el logro cognitivo del grupo experimental frente al de control. Fomento de la responsabilidad individual y grupal y disminución del absentismo escolar. Aumenta la motivación hacia el aprendizaje, favorece la atención y repercute positivamente en las relaciones de compañerismo y la integración de los alumnos de distinto origen</p>
<p>Investigación: <i>La perspectiva del docente: el a.c. en Educación Primaria</i>. Castellón. 2011 Doménech, A., Escobedo, P. y Aguirre, A. Entrevistas a maestros de Primaria que utilizan estrategias de a.c.</p>
<p>Efectos en el aprendizaje: gran incremento de la motivación en el alumno, mayor y más eficaz aprendizaje (también en los resultados académicos del alumnado con mayores dificultades); papel activo del alumno en su propio aprendizaje y aprende a tomar decisiones. Propicia habilidades para organizarse, distribuir las tareas, planificar su trabajo. Favorece una atención real a la diversidad, difícil de conseguir a través de otras metodologías tradicionales Principales dificultades: cambios en el “orden” de la clase (murmullo que llega en ocasiones a elevarse, negativa/resistencia de ciertos alumnos/as a colaborar con el grupo, falta de estrategias de negociación para llegar a acuerdos)</p>

Anexo III. Tabla resumen del número de ocasiones en las que se hace alusión a los diferentes términos según apartados del curriculum vigente en Canarias

	COOPERACIÓN					COLABORACIÓN					EQUIPO						
	Total	curso	Criterio evaluación	Contenidos	Estándares de aprendizaje	Total	Curso	Criterio evaluación	Contenidos	Estándares de aprendizaje	Total	Curso	Criterio evaluación	Contenidos	Estándares de aprendizaje		
NATURALES	10	1º	1 (exp.cr.6)			8	1º			1 (81)		1º					
		2º					1 (6.6)	2º									
		3º	1 (exp.cr.6)					3º									
		4º	1 (cri. 1)					4º	2 (exp.cr.1 y 7)					4º			
		5º	2 (cri. 6 + exp.cr.6)	1 (7.5)				5º	1(cri. 7)			1 (7.5)		5º			
		6º	4 (cri. 6 y 7 + exp.cr.5 y 6)					6º	1(cri. 7)			1 (7.4)		6º			
SOCIALES	14	1º			2 (13 y 16)	7	1º				19	1º			3 (8, 16 y 17)		
		2º					2º	1 (cri.2)				2º	4 (cri. 1 y 2 + exp.cr. 1)				
		3º		1 (3.3)			3º					3º	3 (cri. 1 + exp.cr. 3 y 9)				
		4º		1 (3.5)			4º					4º	1 (cri. 2)				
		5º	1 (exp.cr.2)	3 (1.6, 3.3 y 3.4)			5º	2 (cri.3 +exp.cr.3)	1 (3.1)			5º	2 (exp.cr. 2,9)	2 (2.3 y 9.6)			
		6º	3 (cri. 1 y 2 + exp.cr. 3)	3 (1.9, 3.4 y 6.3)			6º	2 (exp.cr.2 y 3)	1 (3.1)			6º	3 (exp.cr. 1,2 y 10)	1 (2.5)			
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		1º				10	1º		1 (7.5)			1º					
		2º					2º		1 (7.5)			2º					
		3º					3º	1 (exp.cr.6)	1 (7.6)			3º					
		4º					4º	1 (exp.cr.6)	1 (7.6)			4º					
		5º					5º	1 (exp.cr.6)	1 (7.6)			5º					
		6º					6º	1 (exp.cr.6)	1 (7.6)			6º					

LENGUA EXTRANJERA		1°			6	1°		1 (8.1.2)	1(21)	10	1°				
		2°				2°		1 (8.1.2)			2°				
		3°				3°		1 (8.1.2)			3°				
		4°				4°		1 (8.1.2)			4°				
		5°				5°		1 (8.1.2)			5°				
		6°				6°		1 (8.1.2)*			6°				
MATEMÁTICAS		1°			4	1°			1(21)	10	1°				
		2°				2°					2°	1 (exp.cr.6)			
		3°				3°					3°				
		4°				4°		1 (7.11)			4°	1 (exp.cr.7)	1 (7.11)		
		5°				5°		1 (2.5)			5°	1 (exp.cr.7)	1 (2.5)		
		6°				6°		1 (2.5)			6°	4 (cri. 2 y 9 + exp.cr.2 y 8)	1 (2.5)		
E. ARTÍSTICA	7	1°				1°					1°				
		2°		1 (1.6)		2°					2°				
		3°		1 (1.7)		3°					3°				
		4°		1 (1.7)		4°					4°				
		5°		2 (1.6 y 1.8)		5°					5°				
		6°		2 (1.6 y 1.8)		6°					6°				
E. FÍSICA	19	1°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)	1 (15)	12	1°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)		6	1°	1 (exp.cr.8)		
		2°	1 (exp.cr.2)	1 (2.1)			2°	1 (exp.cr.2)	1 (2.1)			2°	1 (exp.cr.8)		
		3°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)			3°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)			3°	1 (exp.cr.8)		
		4°	1 (exp.cr.2)	3 (2.1, 2.2 y 4.1)			4°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)			4°	1 (exp.cr.8)		
		5°	1 (exp.cr.2)	3 (2.1, 2.2 y 4.1)			5°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)			5°	1 (exp.cr.8)		
		6°	1 (exp.cr.2)	3 (2.1, 2.2 y 4.1)			6°	1 (exp.cr.2)	1 (2.2)			6°	1 (exp.cr.8)		
VALORES	59	1°	2 (cri. 3 + exp.cr.2)	5 (bloque III: 2.1, 3.1, 4.1, 5.1 y 7.5)*	3 (18, 34 y 68)	17	1°	1 (exp.cr.7)		6 (5, 35, 63,73,112 y 147)	38	1°	3 (exp.cr.5,6 y 11)	1 (2.2)	2 (4 y 67)

		2°	4 (cri. 2 y 3 + exp.cr.2 y 3)	5 (bloque III: 2.1, 3.2, 4.1, 5.1, 7.6)*		2°	1 (exp.cr.7)				2°	3 (exp.cr.2,5 y 6)	1 (2.2 bloque II)	
		3°	4 (cri. 2 y 3 + exp.cr.2 y 3)	6 (bloque III: 2.1, 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 7.6)*		3°	1 (exp.cr.7)				3°	6 (cri. 5 + exp.cr.2,5,6,8 y 11)	1 (2.2 bloque I)	
		4°	4 (cri. 2 y 3 + exp.cr.2 y 3)	6 (bloque III: 2.1, 3.2, 4.2, 5.2, 6.2 y 7.2)*		4°	2 (exp.cr.4 y 7)				4°	6 (exp.cr.2,4,5,6,7 y 11)	1 ((2.2 bloque I)	
		5°	4 (cri. 2 y 3 + exp.cr.2 y 3)	6 (bloque III: 2.1,3.1,4.1,5.1,6.1 y 7.1)		5°	3 (exp.cr.4, 7 y 11)				5°	6 (exp.cr.2,4,5,6,7 y 11)	1 ((2.2 bloque I)	
		6°	4 (cri. 2 y 3 + exp.cr.2 y 3)	6 (bloque III: 2.1,3.2,4.1,5.4,6.4 y 7.7)*		6°	3 (exp.cr.4, 7 y 11)				6°	6 (exp.cr.2,4,5,6,7 y 11)	1 ((2.2 bloque I)	
2ª LENGUA EXTRANJERA		1°			2	1°					1°			
		2°				2°					2°			
		3°				3°					3°			
		4°				4°					4°			
		5°				5°		1 (8.1.2)			5°			
		6°				6°		1 (8.1.2)			6°			
E. EMOCIONAL Y PARA LA CREATIVIDAD	10	1°	1 (exp.cr.9)	1 (9.1.3)		1°					4	1°	1 (exp.cr.9)	
		2°	1 (exp.cr.9)	1 (9.1.3)		2°				2°		1 (exp.cr.9)		
		3°	1 (exp.cr.9)	2 (9.1.3 y 5.1)		3°				3°		1 (exp.cr.9)		
		4°	1 (exp.cr.9)	2 (9.1.3 y 5.1)		4°				4°		1 (exp.cr.9)		
TOTALES	119	45	68	6	66	30	28	8	77	60	12	5		
		Criterio evaluación	Contenido	Estándares de aprendizaje		Criterio evaluación	Contenido	Estándares de aprendizaje		Criterio evaluación	Contenido	Estándares de aprendizaje		
COOPERACIÓN				COLABORACIÓN				EQUIPO						

Aclaraciones a la tabla:

En cada apartado se incluye, en primer lugar, el número total de veces que aparece el término en el apartado correspondiente y, luego, entre paréntesis, los puntos concretos en los que se encuentran. Ejemplo: Cooperación en asignatura Naturales en 5º curso: Criterio evaluación: **2** (cri. 6 + exp.cr.6) Aparece en dos ocasiones: en el enunciado del criterio 6 (cri. 6) y como parte de la explicación del criterio 6 (exp.cri.6) Contenidos: **1** (7.5) Aparece en una ocasión como contenido: como contenido nº 5 para el criterio 7 (7.5)