



Vol. 24, Nº3 (Noviembre, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

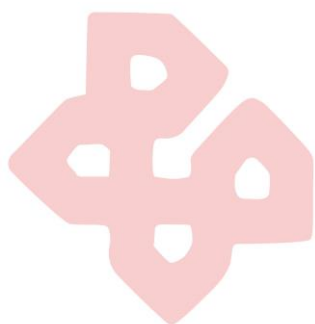
DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8200

Fecha de recepción: 11/11/2018

Fecha de aceptación: 06/04/2020

## EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO Y LA PRÁCTICA DOCENTE EN EXTREMADURA

*Cooperative learning in Primary Education: A study on teachers' thinking and teaching practice in Extremadura*



*Manuel Montanero y Cristina Tabares*  
*Universidad de Extremadura*

E-mail de los autores: [mmontane@unex.es](mailto:mmontane@unex.es);

[ctabares@unex.es](mailto:ctabares@unex.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0002-2153-1180>;

<https://orcid.org/0000-0001-6333-417X>

### Resumen:

En este trabajo se exploran las concepciones y comportamientos del profesorado de Educación Primaria en relación al aprendizaje cooperativo en la provincia de Badajoz (Extremadura, España). Se triangularon dos fuentes de información: una entrevista semi-estructurada a una muestra de 20 profesores y la observación directa en el aula durante un periodo de dos semanas de otros 25 maestros. Los resultados revelan una cierta discrepancia entre lo que el profesorado dice en las entrevistas y lo que hace en el aula, donde se pone de manifiesto una escasa implantación de actividades de aprendizaje cooperativo, suficientemente estructuradas y apoyadas. El obstáculo que principalmente percibe es la tendencia del alumnado a desarrollar comportamientos de copia-imposición, que dificultan la reflexión individual y el aprendizaje. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos resultados de cara a la formación del profesorado.

**Palabras-clave:** *método de enseñanza; aprendizaje cooperativo; formación de profesores; práctica pedagógica.*

## Abstract:

In this work teachers' conceptions and behaviours, regarding cooperative learning in Primary Education in Badajoz (Extremadura, Spain), are explored. Two data sources were triangulated: a semi-structured interview to a sample of 20 teachers, as well as a direct observation of other 25 teachers in the classroom for two weeks. The results show a discrepancy between what teachers say in the interviews and what they do in the classroom (where a scarce implantation of cooperative learning activities, structured and supported enough, is revealed). The main obstacle that teachers perceive is the student tendency to develop copy-imposition behaviours that hinders individual reflection and learning. Finally, the implications of these results for teacher education are discussed.

*Key words:* teaching method; cooperative learning; teacher education; educational practice.

## 1. Introducción

Una de las propuestas de innovación educativa en las que probablemente se ha invertido más esfuerzo a lo largo de las últimas décadas es el aprendizaje cooperativo (AC). Se trata de una estrategia didáctica en la que los alumnos trabajan juntos en grupos reducidos para alcanzar metas comunes, para potenciar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 1975).

La instrucción directa colectiva y el trabajo individual del alumnado puede resultar eficaz para que estos aprendan la mayor parte de los contenidos curriculares. Sin embargo, las actividades de AC facilitan mucho mejor el desarrollo de competencias sociales, así como la *inclusión* de alumnado de diferentes culturas y capacidades en la vida del aula (Slavin, 1979). Por otro lado, sabemos que, si se aseguran determinadas condiciones, la cooperación puede proporcionar mejores resultados de aprendizaje que la enseñanza en grupos grandes (véanse las revisiones de Cohen, 1994; Johnson, Johnson y Stanne, 2001; Kyndt et al., 2013; Lou et al. 1996; Slavin, 1983, 2010; Topping, 2015). En cualquier caso, el AC no es una alternativa a la ayuda del profesor, sino un valor añadido que la rentabiliza. Las actividades de aprendizaje cooperativo posibilitan que el profesorado concentre su apoyo en los grupos o individuos que más lo necesitan, mientras el resto se ayuda entre sí (Montanero, 2019a).

En definitiva, el AC es una alternativa didáctica interesante, no sólo por las ventajas intrínsecas de la cooperación para el desarrollo social y la inclusión de los estudiantes (*aprender a cooperar*), sino también porque, trabajando en grupo, pueden llegar a aprender más (*cooperar para aprender*) (Littleton y Miell, 2004).

Una revisión de la literatura ofrece una amplia panorámica de técnicas y estrategias de AC, que podemos clasificar en tres grupos: la tutoría entre iguales, la enseñanza entre iguales y la indagación cooperativa.

### 1.1. Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una estrategia didáctica centrada en la supervisión y ayuda entre compañeros, principalmente en tareas prácticas con contenidos procedimentales. Los roles de tutor-tutorado pueden tener un carácter más o menos fijo, alternarse recíprocamente o ejercerse con total espontaneidad (Montanero, 2019b).

La *tutoría fija* es asimétrica, de modo que el rol de tutor es ejercido durante periodos relativamente largo por un mismo estudiante de mayor competencia, que ayuda a otro/s compañeros del mismo grupo-clase o actúa como *mentor* de alumnos de menor edad (Topping, Nixon, Sutherland y Yarrow, 2000).

La *tutoría recíproca*, en cambio, se basa en un intercambio periódico, más o menos estructurado, de los roles de tutor y tutorado. Por esta razón, suele aplicarse con parejas con un nivel de competencia curricular similar en la tarea (Palinscar y Brown, 1984).

La bibliografía sobre AC recoge, por último, alternativas de *tutoría espontánea*, que se incardinan más bien en grupos pequeños. En este caso, los estudiantes ejercen como tutorados o como tutores cuando creen que necesitan ayuda o cuando se ven capacitados para aportarla, respectivamente. Una de las técnicas clásicas, pensada inicialmente para el aprendizaje de las matemáticas, es el TAI (*Team Assisted Individualization*, TAI) de Slavin, Leavey y Madden (1984). Como una herramienta más de las comunidades de aprendizaje, se ha extendido también en nuestro país un tipo de experiencia que se conoce como *grupos interactivos* (Flecha y Puigvert, 2002). Se trata de grupos (de 4 o 5 miembros) que rotan por varios lugares de la clase, realizando en cada lugar una tarea práctica (como resolver un problema matemático o comprender un texto), con la presencia de un adulto, externo al centro, que supervisa el trabajo.

### 1.2. Enseñanza entre iguales

Otras estrategias de AC se enfocan más bien a la enseñanza de contenidos conceptuales y procedimentales entre los propios estudiantes. Cuando tenemos que preparar un contenido para enseñarlo a otros, en lugar de para enfrentarnos a un examen, solemos indagar mejor en el conocimiento previo que tenemos y el que necesitamos, re-elaboramos de manera más personal la información para poder explicarla y nos percatamos frecuentemente, durante dicha explicación, de ideas que no hemos entendido suficientemente (Chi y Menekse, 2015; Fiorella y Meyer, 2013). En otras palabras, *aprendemos enseñando* (Gartner *et al.*, 1971).

Probablemente la técnica más conocida en este sentido sea el *rompecabezas* de Aronson *et al.* (1978), en la que los estudiantes se reparten contenidos de aprendizaje, los estudian individualmente y los enseñan después a sus compañeros de grupo.

### 1.3. Indagación cooperativa

El aprendizaje basado en la indagación, por último, es un enfoque didáctico, vinculado principalmente al trabajo en equipo, que abarca diversos métodos clásicos, como el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961) o el aprendizaje basado en problemas (Barrows y Tamblyn, 1980). Otras propuestas más recientes, como la indagación en la red (Dodge, 1995), los relatos digitales (Mellon, 1990) o el aprendizaje-servicio (Puig, 2010), comparten también algunos de sus principios didácticos esenciales: el planteamiento de problemas auténticos (como motor del aprendizaje), la investigación individual y colaborativa y la discusión de ideas (Hmelo-Silver, Duncan y Chinn, 2007). Aunque la cooperación y la ayuda entre iguales no son realmente aquí características esenciales, generalmente las actividades se desarrollan en equipo y la colaboración se considera una competencia especialmente relevante.

## 2. Objetivos de la investigación

Como acabamos de ver, de acuerdo con las conclusiones de más de 40 años de investigación educativa, el aprendizaje cooperativo (AC) parece ser una estrategia didáctica muy beneficiosa para estudiantes de diferentes edades. Sin embargo, algunos estudios recientes han puesto de manifiesto las dificultades que el profesorado de diversos sistemas educativos tiene para abordar estas estrategias en la práctica del aula, en especial cuando carecen de la formación adecuada (Gillies y Boyle, 2010; Lopata, Miller y Miller, 2003; Veenman et al., 2002).

El éxito de los procesos de innovación depende de factores personales, contextuales y culturales, que no han sido objeto de investigación en la mayoría de las investigaciones sobre AC. Las metas educativas que se plantean los profesores son inevitablemente subjetivas y están sobre todo condicionadas por la percepción de su propia práctica (Schön, 1987). En lugar de tratar de demostrar la supuesta eficacia de determinadas estrategias de AC, es sobre todo necesario describir y comprender las dificultades para su implantación en la práctica educativa desde la perspectiva de los actores, es decir, qué saben, qué piensan y qué hacen realmente los profesores en el aula.

Son escasas las investigaciones en este sentido contextualizadas en el sistema educativo español y, particularmente, en Extremadura. Los pocos trabajos que hemos encontrado se basan únicamente en encuestas, generalmente tras la aplicación de un cuestionario de actitud, basado en preguntas cerradas (Fernández y Espada, 2016). Por sí solo, este tipo de cuestionario resulta poco fiable para describir o comparar las prácticas de asesoramiento, dado que frecuentemente los informantes no hacen lo que dicen hacer, en parte debido a una falta de consciencia sobre ciertos componentes de su propia práctica (Sánchez y Mena, 2010). Por otro

lado, los trabajos revisados no informan sobre la tasa de devolución de los cuestionarios. Cualquier tasa inferior al 80% muy alta, plantea un serio riesgo de sesgo, dado que el profesorado que contesta los cuestionarios tiende a mostrar actitudes más positivas, en relación al objeto de evaluación, que los diferencian de aquellos que no muestran interés en responder.

En definitiva, es necesario abordar otras alternativas metodológicas que permitan explorar con más profundidad las concepciones y comportamientos del profesorado en relación al aprendizaje cooperativo, los obstáculos que principalmente perciben y el grado de implantación real en la práctica educativa. Para ello, en el presente estudio se triangularon dos fuentes de información: el autoinforme de una muestra de profesores (obtenido mediante una entrevista semiestructurada) y la observación directa de la práctica del aula durante un periodo de dos semanas de otra muestra diferente.

### **3. Método**

#### **3.1. Participantes**

En el estudio participaron un total de 45 profesores de Educación Primaria de la provincia de Badajoz, seleccionados mediante un procedimiento aleatorio. Algo menos de la mitad (20 profesores) aportaron información mediante una entrevista semi-estructurada. Los 25 restantes fueron observados durante un día completo de clase (4 o 5 horas según los casos). Los profesores tenían una edad muy diversa, entre 30 y 60 años (el 65% eran mujeres y el 35% restante hombres). Los colegios seleccionados pertenecían a la provincia de Badajoz, en su mayoría a la capital. Se trataba de centros públicos y privados, tanto céntricos, como periféricos, incluyendo 3 calificados como “centros de atención preferente”, por su ubicación en zonas marginales y con un elevado índice de alumnado con exclusión social.

#### **3.2. Materiales y procedimiento de entrevista**

Las entrevistas se desarrollaron con el siguiente procedimiento. Durante el mes de marzo, una vez seleccionados aleatoriamente los centros y profesores participantes, la investigadora realizó una visita al centro para explicar el motivo de la visita, solicitar la colaboración y concretar la cita de la entrevista.

Las entrevistas semi-estructuradas se desarrollaron con el siguiente guion de preguntas:

1. ¿Trabaja de alguna manera el aprendizaje cooperativo? En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia? ¿Cómo planifica las tareas de AC?, ¿qué técnicas o estrategias utiliza?

2. ¿Cuál es el grado de implicación y rendimiento del alumnado en el aprendizaje cooperativo? ¿Cómo lo evalúa? En el caso de los alumnos que no logran buenos resultados ¿a qué crees que se debe?
3. Globalmente, ¿qué fortalezas o aspectos consideras más positivos del trabajo cooperativo? ¿Cuáles son las debilidades o aspectos más negativos?

Las respuestas fueron grabadas y transcritas. Cuando el profesor contestaba con demasiada brevedad, se reformulaba la cuestión de modo que el docente aportara información más específica o aclarara la idea que acaba de expresar.

El contenido de las transcripciones de las entrevistas fue analizado mediante un procedimiento inductivo. En primer lugar, las respuestas de los profesores a cada cuestión fueron resumidas en una o varias ideas, transcribiendo las palabras originales con la mayor literalidad posible. Posteriormente los enunciados similares fueron agrupados e integrados en una categoría común que los representara.

### **3.3. Materiales y procedimiento de observación**

La recogida de datos procedente de la observación directa de las actividades de aula del segundo grupo de profesores se apoyó en un registro de observación narrativa, en la que los observadores anotaban una breve descripción de cada una de las actividades de aula de un día de clase en orden cronológico, el área, el tipo de actividad, los materiales, la duración y las principales estrategias de gestión que empleaba el profesor.

El procedimiento de observación participante se desarrolló durante los meses de marzo y abril. Los observadores estuvieron presentes en el aula de los profesores seleccionados durante 15 días, desde las 9 hasta las 14 h., registrando las actividades de aprendizaje en grupo que se producían, su duración, la composición y tamaño de los grupos, así como las técnicas y estrategias de gestión que se empleaban. Para facilitar que actuaran con la mayor naturalidad posible, los profesores observados desconocían por completo el propósito de la investigación, ni tan siquiera de la observación.

## **4. Resultados**

### **4.1. Entrevistas**

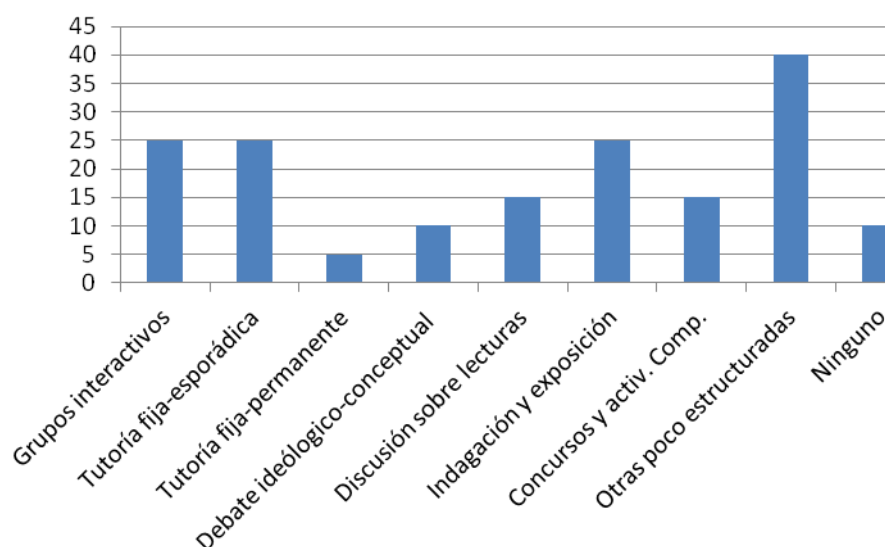
A continuación, se analiza la información aportada por los profesores de cada una de las cuestiones de la entrevista.

#### 4.1.1. Técnicas de aprendizaje cooperativo y frecuencia de utilización

En primer lugar, los profesores informaron de las actividades de AC que supuestamente empleaban, en mayor o menor medida, a lo largo del curso académico. Algo más de una tercera parte de los profesores entrevistados manifestaron realizar alguna actividad de AC diaria (15%) o frecuentemente, con un mínimo de dos sesiones por semana (25%); mientras que la mitad declaró un uso esporádico (35%) o puntual, menos de una vez por semana (15%). Tan sólo un 10% de los profesores encuestados informaron que no desarrollaban actividades de AC.

En cuanto a las técnicas o estrategias de AC, un 40% decían emplear una sola técnica o estrategia y un 50% declararon el uso regular o esporádico de varias. Como se aprecia en la Figura 1, los profesores identificaron una variedad de técnicas que anteriormente clasificábamos como de tutoría entre iguales (principalmente tutoría fija y grupos interactivos); así como de indagación o discusión (basada principalmente debates y en la elaboración de trabajos monográficos en pequeño grupo). En menor medida se mencionaron otras estrategias de discusión centradas en competencias lingüísticas (como discusiones sobre el contenido de una “listening” en L2 o comentarios de lecturas literarias). También encontramos prácticas de colaboración entre iguales en otras actividades grupales complementarias o muy poco estructuradas, que no respondían claramente a ninguna de las técnicas documentadas en la bibliografía sobre AC.

Figura 1. Distribución de la muestra de profesores (por porcentajes) que declaran realizar técnicas de aprendizaje cooperativo.



Fuente: Elaboración propia.

Un análisis más pormenorizado del contenido de las respuestas a estas primeras cuestiones revela que los 5 profesores que realizaban actividades de

refuerzo con grupos interactivos pertenecían a claustros que habían consensuado mayoritariamente emplear esta metodología una o dos horas por semana, en varios cursos, o incluso se habían constituido voluntariamente una comunidad de aprendizaje. Los voluntarios participantes en la gestión de los grupos eran principalmente alumnado universitario, aunque también colaboraban algunos familiares de los niños (principalmente madres).

Los 5 profesores que afirmaban utilizar técnicas de tutoría fija, entre alumnos de diferente nivel de competencia curricular, lo hacían esporádicamente con contenidos de Lengua (principalmente en la corrección de dictados). Tan sólo uno de ellos declaró utilizar también esta estrategia de modo permanente en otras actividades y áreas, en las que se dispone “a los alumnos en parejas, se explican la lección y hacen todas las labores juntos” (P6).

Este último profesor manifestó llevar a cabo también otras actividades de discusión a partir de lecturas narrativas, si bien la actividad no parece abordarse en grupos, sino más bien con todo el grupo-clase a la vez (“leen cuentos en grupos completos y van dando sus opiniones”). Uno de los profesores que realizaba actividades en *grupos interactivos* afirmaba utilizar también como técnica de discusión la *tertulia dialógica* (“se lee un texto y cada uno expresa lo que ha sentido, da su opinión y discute la del resto de compañeros”). Otro profesor realiza actividades de discusión a partir, no sólo de lecturas, sino también de audiciones en L2 que los alumnos comentan en grupo pequeño o grande. Finalmente, otros tres profesores, cuya práctica colaborativa hemos situado en esta misma categoría de discusión, desarrollan actividades más clásicas de debate temático y/o ideológico (los alumnos individualmente o en pequeños grupos, buscan argumentos a favor o en contra en torno a un tema que se debate posteriormente en un coloquio de grupo-clase).

Curiosamente, todos los profesores que informaban del empleo de técnicas de indagación y exposición colaborativa empleaban también las técnicas anteriores de tutoría entre iguales y discusión. Se trata principalmente de “trabajos de búsqueda de información y realización de murales en grupos pequeños, que luego se cuelgan en las paredes del aula” y puntualmente se representan o exponen verbalmente ante el resto de compañeros. Sin embargo, no parece que este tipo de actividades, relativamente breves y poco estructuradas, puedan encuadrarse propiamente en métodos de *indagación cooperativa*, como el aprendizaje basado en problemas o proyectos (ABP).

Un 40% de los profesores entrevistados informan de la realización de otras actividades de discusión aparentemente muy poco estructuradas o cuya dinámica no puede identificarse como una técnica documentada en la bibliografía. Tres de estos profesores trabajan realmente con todo el grupo-clase (si bien se trata de clases muy reducidas); el resto las realiza con grupos pequeños de entre 4 y 6 alumnos. Merece la pena destacar el enfoque cooperativo (sin apenas estructuración) que desarrollaba



de modo habitual una de las profesoras (P18): “al empezar la clase los alumnos se colocan en grupos y les explico un plan de trabajo, con una serie de actividades (copiar algún texto, búsqueda en el diccionario o en internet de algún dato de interés, ejercicios del libro...)”; “aunque cada uno realiza sus tareas en su libreta, les está permitido hablar, ayudarse unos a otros, preguntarse y levantarse de sus asientos”.

Finalmente, 3 profesores de los mencionados anteriormente declaran fomentar el AC, no sólo en actividades académicas, sino también en concursos y otras actividades complementarias o extraescolares.

#### **4.1.2. Modalidades de agrupamiento**

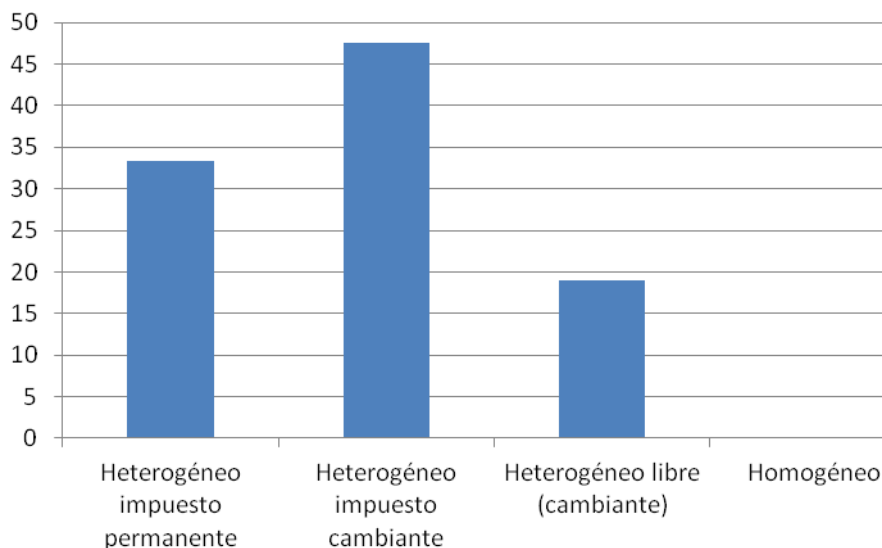
En cuanto a la composición de los grupos, todos los maestros y maestras parecen inclinarse por grupos de carácter heterogéneo impuesto, es decir, con alumnado con diferentes características, escogidos por el propio profesorado.

Sólo 3 maestros señalan criterios principalmente sociales (composiciones que favorecen la cohesión del grupo-clase o la mejor integración social de determinados alumnos). En 2 casos, además, esta decisión se toma en función de datos objetivos, obtenidos a partir de un sociograma. El resto de los maestros aluden a criterios académicos o relacionados con el nivel de competencia curricular “para que los alumnos con mayor dominio ayuden a los que tienen un menor nivel” o “para reforzar mejor algunos contenidos que algunos alumnos no hayan conseguido”. Uno de los profesores señala que impone la composición de los grupos “cuando las actividades son más regladas, como la búsqueda de información para la adquisición de conocimientos” (P3).

Un 18% de los entrevistados ocasionalmente dan libertad de elección o forman los grupos al azar, aunque todos ellos afirman imponer en otros casos la composición del grupo, según criterios diversos (Figura 2). La razón más repetida para justificar esta estrategia es “que se relacionen todos” y, en menor medida, para que “rompan con posibles problemas que existan entre ellos” (P17).

Destaca particularmente el dato de que ninguno de los profesores que participaron en el estudio opte, ni siquiera ocasionalmente, por formar grupos homogéneos, a pesar de que en algunos de estos centros la Administración educativa había concedido desdobles simultáneos del grupo-clase, medida de atención a la diversidad que suele realizarse de este modo.

Figura 2. Distribución de la muestra de profesores (por porcentajes) que optan por diferentes modalidades de agrupamiento (homogéneo o heterogéneo).



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.3. Evaluación del trabajo en grupo

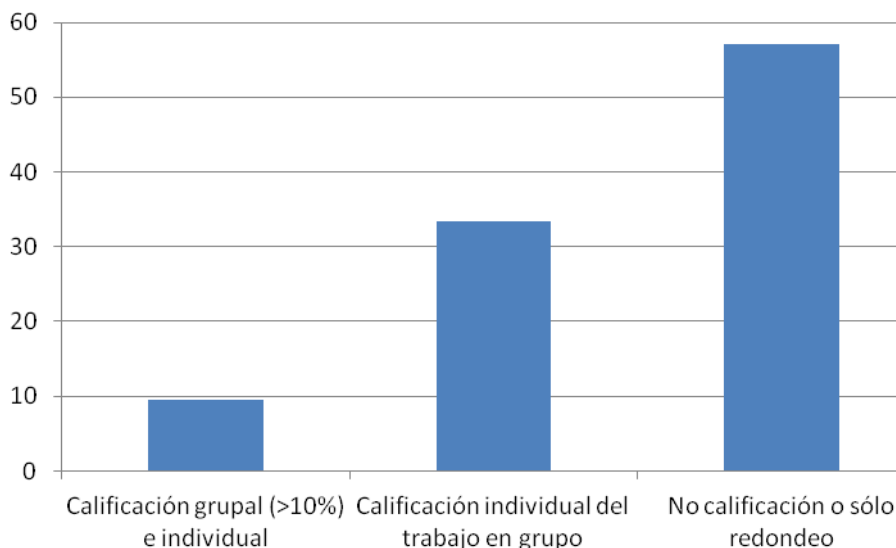
La mayoría de los profesores declararon que no realizaban una evaluación explícita y sistemática del trabajo en grupo. Además, un 57% afirmó que las valoraciones verbales que puntualmente comunicaban a los alumnos no comportaban un efecto en las calificaciones numéricas de las asignaturas, más allá de meros “redondeos” de manera ocasional.

Un tercio de los entrevistados calificaban individualmente al alumno, aunque teniendo en cuenta también diversos aspectos de su colaboración con grupos de trabajo (Figura 3). Por ejemplo, P14 afirmó que realiza “una evaluación oral al final del trabajo en grupo, evaluando el trabajo de los alumnos; la nota es individual y cuenta un 20% de la nota final”. P9 expresó que “evalúa el trabajo diario y la progresión del alumno en el grupo, teniendo muy en cuenta la implicación y participación, pero finalmente deben realizar un examen final para saber si han adquirido la formación que se les aporta”. P13 y P15 comentaron la evaluación que realizan en los grupos interactivos: “cada voluntario que participa en los grupos interactivos posee una hoja de evaluación donde se registra la actividad que se realiza, los participantes del grupo, y una evaluación individual de cada componente para conocer su implicación en la tarea, compromiso y comportamiento”.

Sólo 2 maestros de los 20 encuestado afirmaron llevar a cabo una evaluación sistemática del trabajo en grupo, con una repercusión en la calificación final de cada

alumno (con un peso superior al 10% de dicha nota). Uno de los profesores explica que el examen final (50% de la nota) lo realizan incluso, conjuntamente, los componentes del grupo (P18).

Figura 3. Distribución de la muestra de profesores (por porcentajes) que optan por diferentes modalidades de evaluación del trabajo en grupo (con calificación individual o grupal).



Fuente: Elaboración propia.

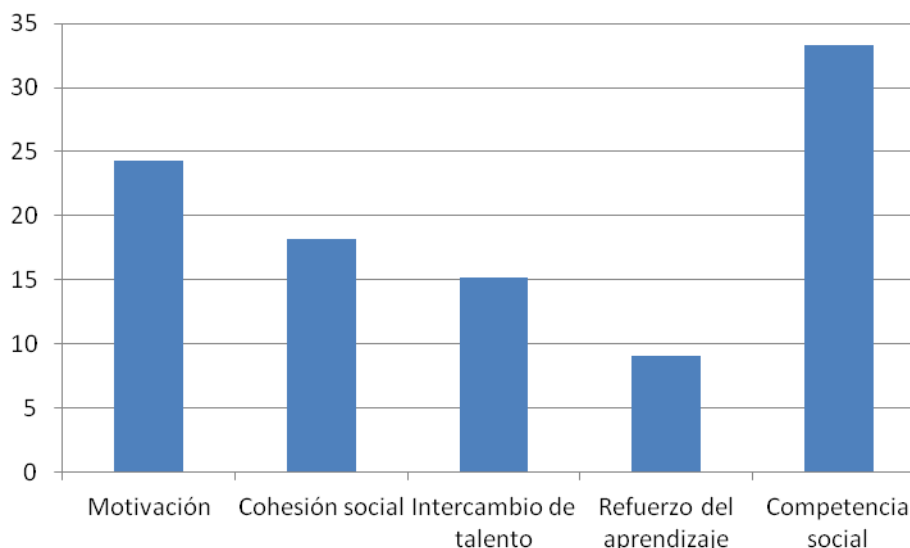
#### 4.1.4. Fortalezas, debilidades y amenazas

La inmensa mayoría de los profesores entrevistados consideran que los principales beneficios del AC son de tipo social y motivacional (Figura 4). En lo social cabe a su vez distinguir entre dos opiniones: un tercio del total de los informantes destaca su utilidad para la adquisición de habilidades de trabajo en equipo y actitudes (“compañerismo”, “solidaridad”, “empatía”, “responsabilidad...”), fundamentales para el desarrollo de la competencia básica social; un 18% se inclina más bien por señalar su impacto en la cohesión del grupo, es decir, en la interrelación emocionalmente positiva en el alumnado, especialmente de los menos integrados.

Por el contrario, menos de una cuarta parte de los profesores destaca los beneficios académicos y cognitivos del AC. Hemos categorizado como “intercambio de talento” expresiones como: “todo el mundo siempre tiene algo que aportar”; “se enriquecen los unos a los otros”; “los propios niños sacan adelante las propuestas, todos tienen algo que decir y se esfuerzan por lograr el objetivo”; “aprenden más variedad, porque cada uno saca diferentes conclusiones, y es mas enriquecedor”. Un 9% de los profesores señala la ventaja para la consolidación de aprendizajes ya iniciados mediante enseñanza directa. Se trata de profesores participante en

experiencias de grupos interactivos, técnica en la que el AC se utiliza sólo con tareas de refuerzo.

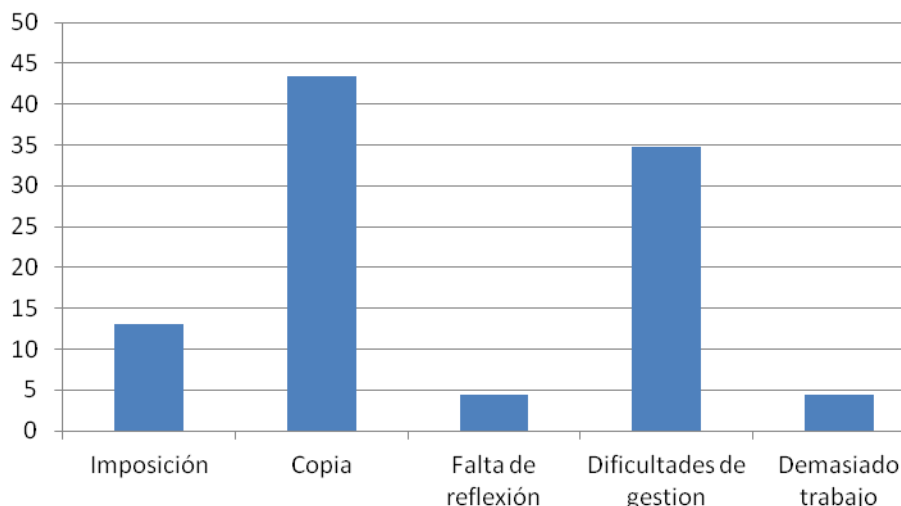
Figura 4. Distribución de la muestra de profesores (por porcentajes) en cuanto a su opinión sobre las principales fortalezas del aprendizaje cooperativo.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las debilidades del AC, la mayoría señala el elevado riesgo de que algunos estudiantes (menos trabajadores o menos capaces) no se impliquen activamente en las tareas; bien porque les resulta muy fácil “copiarlas” del compañero (43%); o bien, porque otros compañeros más autoritarios o con más competencia les “imponen” la respuesta (13%). En cualquiera de los casos, la consecuencia negativa sería, como señala otro profesor, una escasa “reflexión”, aún menor que la que dichos alumnos desarrollan en las tareas individuales (4%). Curiosamente, en las entrevistas muchos profesores achacan este problema al inconveniente que supone para el AC la heterogeneidad en los “ritmos de trabajo”. Finalmente, un 39% de los profesores destaca el trabajo excesivo y los problemas de gestión que genera la preparación y desarrollo de las tareas en grupo (Figura 5).

Figura 5. Distribución de la muestra de profesores (por porcentajes) en cuanto a su opinión sobre las principales debilidades del aprendizaje cooperativo.



Fuente: Elaboración propia.

En opinión de aproximadamente la mitad del profesorado estas debilidades se relacionan en gran parte con la falta de motivación por aprender (17%) o por trabajar en equipo (28%) de buena parte del alumnado. Un 14% señala también como una importante amenaza las condiciones de desventaja social del alumnado y, en menor medida, el elevado número de estudiantes del grupo clase (que generan más ruido, pérdida de tiempo en las transiciones, etc.).

#### 4.2. Registros de la observación de la práctica en el aula

La Tabla 1 sintetiza la información relativa a la observación de 25 grupos-clase (y sus respectivos profesores) de diferentes cursos de Educación Primaria durante dos semanas lectivas entre los meses de marzo y abril. La columna de la izquierda recoge el código del profesor. Empieza en el número 21 para señalar que se trata de un profesorado diferente a la muestra de 20 que respondió las entrevistas. En la columna de la derecha se resumen actividades de trabajo en grupo que se observaron durante un periodo de 10 días (entre 35 y 40 horas en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Educación artística).

Tabla 1

Resultados del registro quincenal de las actividades de aprendizaje cooperativo en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias Sociales.

Prof.	Registro de actividades de AC
P21	Ocasionalmente. A veces los estudiantes que terminan antes ayudan a los más lentos (tutoría asimétrica aleatoria no estructurada).

P22	Ninguna
P23	Prácticamente ninguna. Sólo en una ocasión se desarrolló un debate ideológico en grupos pequeños (durante unos 40 m.)
P24	Ninguna
P25	Ninguna
P26	Ninguna
P27	Ocasionalmente. Algunos días se crearon parejas de tutoría fija en la sala de ordenadores y se realizó un concurso de preguntas en clase de ciencias (con competición por grupos).
P28	Prácticamente ninguna. En una ocasión en Ciencias sociales se realizó un debate ideológico (durante unos 30 m.)
P29	Ocasionalmente. En tres ocasiones se organizó al alumnado en grupos heterogéneos (de 4-5 alumnos) para ayudarse unos a otros en ejercicios del libro (sin ningún tipo de guion o recurso de apoyo).
P30	Ninguna
P31	Ninguna
P32	Ocasionalmente. En cuatro ocasiones se organizó al alumnado en grupos heterogéneos (de 4-5 alumnos) para ayudarse unos a otros en ejercicios de libro (sin ningún tipo de guion o recurso de apoyo).
P33	Frecuentemente. Se realizaron diversas tareas en grupo (de 3-5 alumnos), principalmente ejercicios de lápiz y papel (cuyos resultados se exponían después por uno de los miembros en la pizarra). Además, los estudiantes trabajaron en grupo la dramatización de un mercado en Matemáticas, y de un cartel en Lengua.
P34	Ocasionalmente. Se han realizado algunos trabajos prácticos en grupos pequeños (principalmente carteles en Ciencias naturales y en Lengua).
P35	Frecuentemente. Casi todos los días se organizaron grupos de cuatro estudiantes, de composición heterogénea y variable, que se ayudan en la realización de ejercicios individuales (sin ningún tipo de guion o recurso de apoyo).
P36	Ocasionalmente. En dos ocasiones se generan situaciones de tutoría fija en que los alumnos se ayudan por parejas o por grupos pequeños (sin ningún tipo de guion o recurso de apoyo).
P37	Ninguna
P38	Ninguna
P39	Frecuentemente. Se organizaron varios debates en pequeño grupo en la clase de Ciencias naturales. En ocasiones se forman también grupos reducidos de 2 o 3 alumnos que presentan problemas de aprendizaje en asignaturas o temas concretos.
P40	Prácticamente ninguna. En una ocasión se crearon grupos heterogéneos y aleatorios para hacer una tarea práctica (sin apenas orientación ni estructuración de la colaboración).
P41	Ninguna
P42	Ninguna
P43	Frecuentemente. A veces los alumnos se ayudaban o trabajan por parejas impuestas. Los viernes realizaban un concurso de ábacos, para practicar la numeración. La presentación de lecturas la hacen por grupos heterogéneos e impuestos de 5 miembros (se les deja un tiempo para prepararla en el pasillo y después la representan delante del resto de los compañeros que hacen de jurado).

P44	Ninguna
P45	Ninguna

Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, en la mayoría de los grupos-clase no se observó ninguna actividad de trabajo en parejas o en pequeño grupo a lo largo de una quincena. En 7 clases (28%) se registraron esporádicamente algunas actividades, principalmente debates, elaboración de carteles y ayuda entre iguales en grupos pequeños (2-5 alumnos) de composición heterogénea y cambiante, sin un guion ni apenas estructuración del trabajo cooperativo. Sólo en 4 clases (16%) se observaron este tipo de actividades con una cierta frecuencia, es decir, al menos una vez cada dos días aproximadamente.

No obstante, en dichas actividades el trabajo en grupo está muy poco estructurado. No se utilizaron guiones sociales ni epistémicos que apoyen la colaboración y la ayuda entre iguales (Montanero, 2019a). La mayoría de las veces el profesorado se limitaba a seleccionar tareas que cada miembro del grupo debía responder primero individualmente, antes de pedir ayuda a compartirlas con el resto. Casi siempre todos los miembros realizaban las mismas tareas (principalmente ejercicios del libro), sin que se estimulara una planificación previa, ni una integración posterior de las diferentes contribuciones, en actividades que requirieran un trabajo auténticamente cooperativo. Salvo el moderador en algunos debates, no se establecieron roles ni responsabilidades diferenciadas para los miembros del equipo. Cada alumno solicitaba ayuda a un compañero por iniciativa propia cuando encontraba alguna dificultad; si bien en algunos casos se estimulaba la puesta en común e incluso la exposición pública de los resultados de la tarea ante todo el grupo-clase. En las escasas situaciones de co-evaluación no observamos que se les proporcionara guiones o instrumentos de evaluación (como rúbricas, registros de errores, etc.) que les orientara sobre lo que tenían que discutir y evaluar.

## 5. Discusión

El objetivo del presente estudio era documentar las prácticas de aprendizaje cooperativo (AC) en las aulas de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Extremadura, así como la percepción del profesorado sobre sus ventajas e inconvenientes. Aunque, por razones logísticas, la muestra del estudio se extrajo en una de las dos provincias extremeñas, ambas comparten una identidad cultural, un currículo común, la misma administración educativa y una misma universidad (responsable de la formación inicial de la inmensa mayoría del profesorado en activo), por lo que los anteriores resultados pueden muy probablemente generalizarse a toda la región. Dichos resultados ponen de manifiesto una escasa implantación del aprendizaje cooperativo en dicha muestra. Una cuarta parte de

maestros de la muestra, seleccionada al azar, afirmaron no desarrollar nunca o casi nunca actividades de AC (Figura 2). Este porcentaje se incrementa, además, notablemente, si nos fijamos en los datos de la observación en el aula (Tabla 1): en la mayoría de las clases no observamos prácticamente ninguna actividad de trabajo en parejas o en pequeño grupo durante dos semanas lectivas. En este mismo sentido, tan solo una tercera parte de los 20 maestros-tutores encuestados declararon emplear con cierta asiduidad el trabajo en grupo en tareas de aprendizaje académico; dato que contrasta, nuevamente, con lo observado en el aula durante una quincena en otra muestra de 25 grupos-clase y sus respectivos maestros (escogidos también al azar), según lo cual, sólo una sexta parte (un 16%) desarrolla realmente este tipo de actividades con cierta frecuencia.

Las técnicas más utilizadas se basan en la *tutoría entre iguales*, en parejas o grupos reducidos (2-4 alumnos) de carácter heterogéneo, en los que los alumnos se ayudan unos a otros en la realización de tareas prácticas. En las entrevistas una minoría de profesores aludió al empleo de dinámicas específicas de interacción y negociación, que potenciaban la discusión en grupo, en el marco de técnicas de tutoría fija y grupos interactivos. Sin embargo, de la observación directa de las actividades en el aula se desprende que la cooperación está muy poco estructurada y escasamente gestionada por el profesor.

Los datos obtenidos en las entrevistas y los registros de observación coinciden en señalar otras técnicas trabajo en grupo (no necesariamente cooperativas), que tienen una cierta presencia en las aulas de Primaria. Se trata principalmente de actividades de indagación, basados en la elaboración en grupo y en la exposición pública de carteles (o murales), para los que los estudiantes deben previamente buscar información sobre un tema determinado; así como otros métodos de discusión, sobre todo debates ideológicos y discusiones a partir de una lectura. También hemos encontrado una presencia significativa de juegos y concursos competitivos entre grupos, no sólo deportivos, sino también académicos. Ambas fuentes de información coinciden también en la ausencia de algunas técnicas clásicas de tutoría recíproca, enseñanza entre iguales e indagación cooperativa (como el ABP).

En consecuencia, los datos obtenidos sugieren que, al margen del importante respaldo empírico que han obtenido estas estrategias didácticas en la literatura científica, para la gran mayoría del profesorado de la muestra estudiada el AC es una alternativa casi anecdótica que, al margen de la Educación física y artística, se concreta sólo ocasionalmente, y de un modo poco estructurado, en algunas actividades de aula. Es posible, sin embargo, que implícitamente el profesorado le otorgue un valor teórico mayor, desde el punto de vista de la *deseabilidad profesional* de este tipo de innovaciones. Contamos con abundante evidencia empírica de la especial vulnerabilidad de las entrevistas presenciales al *sesgo de deseabilidad* (Esbensen y Menard, 1991). Ello explicaría la evidente discrepancia



entre los datos obtenidos en las entrevistas a los profesores y la observación en el aula, que comentábamos anteriormente.

En cambio, sí hemos encontramos una mayor coincidencia entre lo que los profesores dicen y lo que observamos que hacen en otros aspectos de la práctica colaborativa. En cuanto a la composición de los grupos, no cabe duda de que los maestros se inclinan por formar grupos de carácter heterogéneo (con alumnado de diferente competencia, sexo, etc.), en la mayoría de las ocasiones impuestos, aunque también frecuentemente formados aleatoriamente. Salvo en la técnica de *grupos interactivos*, dichos agrupamiento no suelen tener un carácter estable, sino que los integrantes de cada grupo cambian en cada nueva actividad colaborativa.

Tanto las entrevistas como los registros de observación coinciden también en la práctica ausencia de una evaluación explícita y sistemática de la colaboración (con la excepción de dos de los profesores entrevistados). En algunos casos, sin embargo, los resultados de las tareas grupales se traducen en una parte, casi siempre poco significativa, de la calificación final de los estudiantes.

En cuanto a la percepción de los obstáculos, que podría explicar el escaso impacto del AC, buena parte de los maestros entrevistados piensan que las actividades de AC son difíciles de gestionar, sobre todo en grupos-clase numerosos o ubicados en entornos con mayor riesgo de exclusión social. Al igual que el profesorado de otros sistemas educativos, consideran una dificultad la inversión de tiempo, derivada, tanto de la preparación, como de la ejecución de las actividades de AC (Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003; Gillies y Boyle, 2010).

Pero, sobre todo, la mayoría de los participantes en este estudio parecían percibir el AC como una clara amenaza contra la reflexión individual de una parte del alumnado, lo que se traduce en comportamientos de copia-imposición (o en la mera yuxtaposición de sus aportaciones al grupo) que dificultan el aprendizaje. Consideran que a menudo los alumnos menos trabajadores o menos capaces no se implican activamente en las tareas, porque les resulta muy fácil “copiarlas” del compañero, o bien porque otros compañeros más autoritarios o con más competencia les “imponen” la respuesta. El hecho de que los profesores opten casi siempre por agrupamientos heterogéneos potencia el riesgo de este tipo de interacción *pseudocolaborativa*. En esta modalidad de agrupamiento el alumnado puede tener muy diferente nivel de competencia curricular dentro de cada grupo; lo que facilitaría comportamientos de imposición de las decisiones o respuestas a las tareas del alumnado con mayor competencia, sobre aquellos que presentan más dificultades.

## 6. Conclusiones

En la introducción de este trabajo hemos desglosado un variado elenco de técnicas de aprendizaje cooperativo (AC), cuyos beneficios han sido ampliamente documentados en la literatura a lo largo de los últimos 40 años. A la vista de los resultados que acabamos de analizar, sin embargo, parece tratarse de una vieja propuesta de innovación que no ha llegado a calar realmente en nuestro sistema educativo, al menos en el contexto particular en el que han sido extraídos los datos. En cierta medida, esta conclusión coincide con las obtenidas en estudios ya clásicos, contextualizados en otros países, donde se constató también que el profesorado dedica poco tiempo a actividades de AC, o bien lo hace de una manera muy poco sistemática y estructurada (Galton *et al.*, 1999; Veenman *et al.*, 1987).

El perfil más frecuente, en cuanto a la práctica de AC en el aula de Primaria, es la realización ocasional de tareas poco estructuradas de coevaluación o indagación en pequeño grupo, de carácter heterogéneo, sin una repercusión significativa de la evaluación de la cooperación en la calificación de las materias.

Sin embargo, el profesorado tiende a expresar en las entrevistas un promedio de dedicación mayor al AC que el que se observó directamente en las aulas. Como ya hemos comentado, este dato podría explicarse por la escasa de consciencia del profesorado sobre ciertos componentes de su propia práctica docente (Sánchez y Mena, 2010); o, más específicamente, por la dificultad de cuantificar global y retrospectivamente el tiempo aproximado que se ha invertido en un determinado tipo de método didáctico en el aula. También es posible que la discrepancia entre las entrevistas y los registros de observaciones se relacione con un *sesgo de deseabilidad* (Esbensen y Menard, 1991), social o profesional, latente en el pensamiento del profesorado. Dicha interpretación cuestionaría los resultados de los estudios que pretenden evaluar la práctica de innovaciones educativas en el aula, utilizando únicamente este tipo de técnicas de autoinforme.

Finalmente, el profesorado que participó en las entrevistas señaló la falta de reflexión individual, como el principal obstáculo que encuentra para abordar actividades de AC en el aula. Estas interacciones tienen lugar principalmente cuando prevalecen comportamientos *pseudocolaborativos*, centrados en copiar-imponer-yuxtaponer (CIY), en lugar de revisar-negociar-integrar (RNI), las aportaciones de los miembros.

## 7. Implicaciones en la formación del profesorado

A diferencia de las interacciones copia-imposición-yuxtaposición (CIY), características del trabajo en grupo sin estructuración, los patrones de revisión-negociación-integración (RNI) se generan por la discusión simétrica, e incluso por el conflicto, entre las aportaciones de los miembros del grupo (Montanero, 2019a).

Confrontando constructivamente ideas o estrategias para resolver un problema es más fácil tomar conciencia de los propios errores, concepciones y perspectivas alternativas, así como indagar sobre el conocimiento previo que necesitamos para comprender algo (Chi y Menekse, 2015). Este es, probablemente, el principal reto que debería afrontar la formación del profesorado sobre AC.

La dificultad para promover interacciones auténticamente colaborativas en el aula se relaciona, en gran parte, con la distancia entre el conocimiento del que disponemos sobre el *qué* y el *cómo* del AC. En la literatura especializada es patente el desequilibrio entre la cantidad de conocimiento acumulado acerca de lo mucho que pueden beneficiarse los estudiantes de aprender a cooperar, por un lado; y lo poco que sabemos, por otro lado, acerca de lo que necesitan los profesores para poder crear las condiciones necesarias para una cooperación efectiva en el aula.

A lo largo de muchos años de investigación se han identificado ciertas condiciones (relacionada con el tamaño y la composición de los grupos, la estructuración del trabajo en equipo, los recursos de apoyo y recompensa, así como con el entrenamiento de los tutores) que facilitan interacciones auténticamente cooperativas (Cohen, 1994; Lou *et al.*, 1996; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003; Slavin, 2010). Sin embargo, no se ha documentado suficientemente qué dificultades encuentra el profesorado para generar dichas condiciones y qué estrategias pueden utilizar para afrontarlas.

A este desconocimiento se une la ingenua insistencia de buena parte de las iniciativas de formación en limitarse a "predicar": a *convencer* al profesorado sobre las bondades del AC. Por el contrario, son escasas las iniciativas centradas en involucrarles en auténticos procesos de formación, a pesar de que precisamente esta variable se ha mostrado discriminativa de las investigaciones en las que el AC registra mejores resultados (Lou *et al.*, 1996). Las estrategias formativas de AC que han obtenido un mayor impacto en la práctica del aula tienen como foco principal el desarrollo de competencias profesionales, así como la creación de apoyos a medio o largo plazo, para abordar los problemas que se presentan. Algunas de esas estrategias combinan sesiones de explicación teórica y modelado, actividades de análisis y práctica supervisadas en las propias aulas, talleres de discusión y simulación colaborativa, intercambios de experiencias y *coaching* (Veenman *et al.*, 2002; Vezub, 2007). Otras alternativas se basan en la *mentoría* de profesores expertos o en el *coaching* entre pares en el marco de *comunidades de aprendizaje* (Flecha & Puigvert, 2002). Además de generar un elevado grado de satisfacción del profesorado, este tipo de formación tiene una influencia significativa en la toma de conciencia de los elementos esenciales del AC, en la intención de potenciar el AC en el aula y en la probabilidad de que realmente lo lleven a la práctica (Blatchford *et al.*, 2003; Lopata *et al.*, 2003; Veenman *et al.*, 2002).

Muy pocos estudios, sin embargo, se han ocupado realmente de *observar* cambios positivos en cuanto a la cantidad y calidad de la práctica del aula. Aunque

se han publicado algunas propuestas de formación en ámbitos específicos, como el aprendizaje colaborativo apoyado por ordenador (Avello-Martínez y Marín, 2016; Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011), hasta la fecha no contamos tampoco con evidencias sólidas acerca de las condiciones formativas (contenidos, estrategias, duración de la formación, incentivos...) que aseguran la efectividad de la formación en AC a largo plazo. No debemos olvidar que sólo si dicha formación conecta realmente con las necesidades del profesorado, sólo si le ayuda a resolver las dificultades que percibe, tendrá alguna posibilidad de éxito.

### Referencias bibliográficas

- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. CA: Sage.
- Avello-Martínez, R., & Marín, V. I. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 687-713.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153-172.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard educational review*, 31, 21-32.
- Chi, M.T.H., & Menekse, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. En L. B. Resnick, C. Asterhan, S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 263-274). AERA.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1-35. doi: <https://doi.org/10.2307/1170744>
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Education*, 1(2), 10-13.
- Esbensen, R., & Menard, S. (1991). Interviewer-related measurement error in attitudinal research. *Quality & Quantity*, 25(1), 151-165.
- Fernández Rivas, M., & Espada, M. (2016). Actitud del profesorado de Educación Física frente al aprendizaje cooperativo. *Movimiento*, 22(2), 861-876. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61620>

- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 281-288. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.06.001>
- Flecha, J. R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, 11-20.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., & Pell, A. (1999). *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. Routledge.
- Gartner, A., Kohler, M. C., & Riessman, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. Harper & Row.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S., & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), 179-194.
- Hmelo-Silver, C. E.; Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: a Response to Kirschner, Sweller, & Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Stanne, M. B. (2001). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis, [versión electrónica]. The Cooperative Learning Center at The University of Minnesota. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html> [2001, diciembre].
- Johnson, D. W., y Johnson, R. (1975). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Littleton, K., & Miell, D. (2004). "Learning to collaborate, collaborate to learn": Editorial introduction. En K. Littleton, D. Miell, D. Faulkner (Eds.), *Learning to collaborate, collaborating to learn: Understanding and promoting educationally productive collaborative work* (pp. 1-5). Nova Science Publishers Inc.

- Lopata, C., Miller, K., & Miller, R. (2003). Survey of actual and preferred use of cooperative learning among exemplar teachers. *The Journal of Educational Research*, 96, 232-241. <https://doi.org/10.1080/00220670309598812>
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543066004423>
- Mellon, C. A. (1999). Digital Storytelling: Effective learning through the internet. *Education Technology*, 39(2), 46-50.
- Montanero, M. (2019a). Aprendizaje cooperativo y por indagación. En *Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria* (pp. 179-223). Servicio de publicaciones de la UEx.
- Montanero, M. (2019b). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? *Teoría de la educación*, 31(1), 5-34. doi: <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Puig, J.M. (2010). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Sánchez, E., & Mena, J. J. (2010). Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 185-197.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning. What makes group-work work? En H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.). *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- Slavin, R. E., Leavey, M., & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School Journal*, 84(4), 409-422.
- Slavin, R.E. (1979). Effects of biracial learning teams on cross-racial friendships. *Journal of Educational Psychology*, 71, 381-387.

- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-445.
- Topping, K. (2015) Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, 34(2), 79-89. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00139>
- Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren, J., & van der Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), p. 0.

#### **Cómo citar este artículo:**

- Montanero, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 357-379. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8200