

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Equipos cooperativos en la formación inicial docente: un estudio desde la mirada del estudiantado. Artículo de Aida Sanahuja Ribés, Celina Salvador-García y Lidón Moliner Miravet. Praxis educativa, Vol. 27, No 2 mayo-agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270213>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Equipos cooperativos en la formación inicial docente: un estudio desde la mirada del estudiantado

Cooperative teams in initial teacher training: a study from the student's point of view

Equipas cooperativas na formação inicial de professores: um estudo da perspectiva do aluno

Aida Sanahuja Ribés

Universidad Jaume I, España
asanahuj@uji.es
ORCID 0000-0002-3581-8801

Celina Salvador-García

Universidad Jaume I, España
salvadoc@uji.es
ORCID 0000-0003-0776-8760

Lidón Moliner Miravet

Universidad Jaume I, España
mmoliner@uji.es
ORCID 0000-0003-0143-898X

Recibido: 2022-09-09 | Revisado: 2022-12-17 | Aceptado: 2023-01-09

Resumen

Este estudioⁱ indaga sobre la efectividad y el impacto de las dinámicas y los equipos cooperativos en la consecución de competencias cooperativas en la formación inicial docente. Han participado un total de 128 estudiantes. El estudio se aborda desde una metodología mixta. Los datos de corte cuantitativo se analizan a través de estadísticos descriptivos e inferenciales y la información cualitativa se analiza a través de un análisis de contenido. Los resultados muestran cómo no existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest de manera global y tampoco entre hombres y mujeres. Sin embargo, sí que se detectan diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado procedente del ciclo superior y el de bachillerato. Los resultados también arrojan información sobre las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades percibidas por los equipos cooperativos y las mejoras a realizar para futuros trabajos en equipo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, habilidades cooperativas, cohesión, inclusión, formación inicial docente.

Abstract

This study investigates the effectiveness and impact of cooperative dynamics and cooperative teams in the achievement of cooperative competences in initial teacher education. A total of 128 students took part. The study is based on a mixed methodology. The quantitative data were analysed using descriptive and inferential statistics and the qualitative information was analysed using content analysis. The results show that there are no statistically significant differences between the pre-test and the post-test globally, nor are there statistically significant differences between men and women. However, there are statistically significant differences between students from the upper secondary school and those from the baccalaureate. The results also provide information on the weaknesses, strengths, threats, and opportunities perceived by the cooperative teams and the improvements to be made for future teamwork.

Keywords: cooperative learning, cooperative skills, cohesion, inclusion, initial teacher training.

Resumo

Este estudo investiga a eficácia e o impacto da dinâmica cooperativa e das equipas cooperativas na realização de competências cooperativas na formação inicial de professores. Participaram um total de 128 estudantes. O estudo é baseado numa metodologia mista. Os dados quantitativos foram analisados utilizando estatísticas descritivas e inferenciais e a informação qualitativa foi analisada utilizando a análise de conteúdo. Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste a nível global, nem diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres. No entanto, existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do ensino secundário superior e os do bacharelato. Os resultados também fornecem informações sobre os pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades percebidas pelas equipas cooperativas e as melhorias a introduzir no futuro trabalho de equipa.

Palavras-chave: aprendizagem cooperativa, competências cooperativas, coesão, inclusão, formação inicial de professores.

1. Introducción

La etapa de la formación inicial docente resulta de gran relevancia para la construcción de la identidad profesional de quienes serán el futuro profesorado (Álvarez-Medina *et al.*, 2022; Cuadra-Martínez *et al.*, 2021; Steenekamp *et al.*, 2018; Živković, 2018). Es por ello que las vivencias, las experiencias educativas y los aprendizajes recibidos durante la etapa de formación universitaria marcarán su posterior labor educativa.

El aprendizaje cooperativo se basa en el trabajo en grupos heterogéneos de tres o cuatro integrantes, con el propósito de que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su aprendizaje y el del resto del equipo (Johnson y Johnson, 2018). Además, en palabras de Pujolàs y Lago (2011), las estructuras cooperativas deben asegurar la participación equitativa de todos los miembros del equipo, la interacción simultánea entre ellos y potenciar la ayuda mutua. El aprendizaje cooperativo favorece la participación activa del alumnado en el aula (Juárez-Pulido *et al.*, 2019), promueve los principios de la educación democrática (Erbil y Kocabaş, 2018) y permite avanzar hacia los postulados de la educación inclusiva (Lata y Castro, 2016; Pujolàs *et al.*, 2013; Pujolàs, 2012). Además, estudios como los de Perlado *et al.* (2021) o Traver *et al.* (2022) demuestran que el aprendizaje cooperativo es una buena estrategia para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado más vulnerable, es decir, aquel que presenta mayores barreras o dificultades para el aprendizaje. Asimismo, numerosos estudios indican los efectos positivos, para todo el alumnado, derivados de la implementación del aprendizaje cooperativo en las diferentes etapas educativas y en diferentes materias o disciplinas (Azorín, 2018; Boix y Ortega, 2020; Martínez, 2017; Moliner y Alegre, 2022; Navarro y Sanahuja, 2022; Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018; entre otros). De ahí que resulte de vital importancia su implementación en las aulas universitarias, sobre todo en la formación inicial del profesorado. En este contexto, la implementación del aprendizaje cooperativo puede tener un doble objetivo. Por un lado, para que los futuros docentes conozcan sus fundamentos teóricos, reflexionen sobre el porqué de su aplicación en el aula y experimenten sus diferentes ámbitos de intervención. Y, por otro lado, para abordar y trabajar directamente el contenido de la guía docente.

Una reciente revisión de la literatura, realizada por Fernández-Rio *et al.* (2022), revela que la implementación del aprendizaje cooperativo en los programas de formación docente tiene implicaciones muy positivas, ya que resultan de gran utilidad para el desarrollo global del estudiantado, fomentando una serie de competencias profesionales, habilidades inter- e intrapersonales y facilitan el conocimiento de contenidos pedagógicos. Por su parte, Völlinger y Supanc (2020) han estudiado las actitudes del alumnado de los grados de magisterio en relación con el aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva. Estas actitudes varían en función del tipo de necesidades que presenta el alumnado, siendo las actitudes menos positivas las de los estudiantes que presentan problemas de desarrollo socioemocional. Muñoz-Martínez *et al.* (2020) concluyeron que, al implementar el aprendizaje cooperativo en el aula con fines inclusivos, existe una influencia positiva en: a) las relaciones sociales, b) la convivencia, c) la inteligencia emocional y d) el aprendizaje. Así mismo, parece que el rendimiento académico del alumnado que se encuentra en la etapa de formación inicial docente aumenta a través de las pedagogías digitales combinadas con el aprendizaje cooperativo, ya que mejoran los conocimientos acerca de las TPACK (del inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Meroño *et al.*, 2021).

En palabras de Chan *et al.* (2021), el aprendizaje cooperativo contribuye significativamente a favor de que el alumnado aumente su conocimiento hacia los contenidos, incrementando, también, la autoeficacia docente en su formación inicial. Y es que, el estudiantado que presenta buenas habilidades hacia el aprendizaje y tiene buena disposición a la cooperación muestra una mayor satisfacción vital (Häkkinen *et al.*, 2020). Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la misma predisposición a la cooperación. Según indican Bush y Grotjohann (2020), el alumnado del

primer curso tiene menos predisposición a cooperar y percibe la colaboración como menos importante que los de otras cohortes. A pesar de todo lo dicho anteriormente, el uso del aprendizaje cooperativo en la educación superior es mínimo (Tadesse *et al.*, 2021). Así lo revela la falta de literatura encontrada que se centre en el desarrollo de habilidades cooperativas en la formación inicial de docentes o la propuesta de trabajo a través de equipos cooperativos en esta misma etapa. Por ende, este estudio aspira a contribuir sobre la eficacia del uso de los equipos cooperativos en la educación superior. Para ello, se plantean tres objetivos contextualizados en la formación inicial docente del alumnado que ha cursado la asignatura de Didáctica General de la Universidad Jaume I (España) durante el curso académico 2021/2022:

- 1) Indagar sobre la efectividad y el impacto de las dinámicas de habilidades cooperativas en la consecución de competencias cooperativas (cuantitativo).
- 2) Extraer las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que percibe el estudiantado de la asignatura, en relación con el trabajo en equipos cooperativos y cómo mejorar la dinámica del equipo (cualitativo).
- 3) Analizar la relación existente entre los resultados de la escala de actitud Cohesiona (cuantitativos) con los resultados obtenidos a través del análisis DAFO y CAME (cualitativos).

2. Método

El estudio se aborda desde una metodología mixta. Para los datos de corte cuantitativo, se ha optado por un diseño cuasiexperimental pretest-postest sin grupo control (McMillan y Schumacher, 2005). El propósito de este tipo de estudios es el de poder establecer una posible causa-efecto a través de una determinada intervención. No se ha contado con un grupo control dado que los estudios del grado de maestro/a en Educación Infantil en la Universidad Jaume I (España) lo conforman únicamente dos grupos y ambos han participado. Además, se ha recogido información de corte cualitativa que complementa y ayuda a comprender ciertos procesos que se dan en el seno de los grupos cooperativos.

2.1. Muestra

El muestreo que se utilizó fue de tipo no probabilístico incidental, ya que se invitó a participar a todos los estudiantes de la asignatura de Didáctica General del grado en maestro o maestra de Educación Infantil de la Universidad Jaume I (España). Durante el curso académico 2021/2022, había un total de 146 estudiantes matriculados (entre el grupo de mañana y tarde). En el pretest, participaron 128 estudiantes (86.5 % de los estudiantes matriculados) y, en el postest, 101 (68.3 % de los estudiantes matriculados). Las edades estaban comprendidas entre los 18 y los 46 años, con una media de 20 años para el pretest y de 19.9 años para el postest. A continuación, en la Tabla 1, se presenta la distribución de la muestra entre el pretest y postest atendiendo al sexo (mujer, hombre u otros), la titulación previa (a nivel universitario, a nivel de formación profesional o no tienen ninguna titulación previa) y el acceso a la universidad (bachillerato, ciclos formativos u otros).

Tabla 1
Distribución de la muestra

	Total		Sexo				Titulación previa				Acceso a la universidad									
			Mujeres		Hombres		No		FP		Universitarios		Prueba +25		Bachillerato		Ciclos formativos		Otros	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pretest	128	86.5	104	81.3	24	18.8	98	76.6	25	19.5	4	3.1	1	0.8	97	75.8	24	18.8	7	5.5
Posttest	101	68.3	86	85.1	15	14.9	70	69.5	28	27.7	3	3	0	0	69	68.3	25	24.8	7	6.9

2.2. Instrumento de recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado para la recogida de datos en este estudio es la escala de actitud Cohesiona, la cual ha sido diseñada y validada previamente por Moliner et al. (2017). La escala presenta una fiabilidad muy elevada: .957 (el mismo valor para el coeficiente de Spearman-Brown y el coeficiente de dos mitades de Guttman). El instrumento está formado por un total de 24 ítems, que siguen una escala de 0 al 10 (0 = totalmente en desacuerdo y 10 = totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento y análisis de los datos

La recogida de datos se llevó a cabo entre finales de enero y principios de febrero del 2022 para el pretest (coincidiendo con el inicio de la asignatura de Didáctica general) y, para el posttest, se realizó a mediados de mayo del mismo año (coincidiendo con el final de la asignatura). La escala de actitud Cohesiona (Moliner et al., 2017) se compartió en el aula virtual de la asignatura mediante un enlace del Google Forms. A lo largo de esta asignatura de carácter semestral, con una duración de 14 semanas, el alumnado de primer curso trabajó en equipos cooperativos formados por seis integrantes con el objetivo compartido de realizar, en las prácticas, una programación didáctica anual para un aula multigrado (alumnado de 3, 4 y 5 años) situada en un contexto rural.

Para la intervención del aprendizaje cooperativo en el aula universitaria, se siguió el programa CA/AC (“Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”) para enseñar a aprender en equipo (Pujolàs y Lago, 2011), impulsado por el grupo de investigación sobre atención a la diversidad (GRAD) de la Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya. Este programa establece tres ámbitos de intervención para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula: ámbito A, Cohesión de grupo (dinámicas para fomentar las habilidades sociales); ámbito B, trabajo en equipo como recurso para enseñar (estructuras simples y complejas); y ámbito C, trabajo en equipo como contenido para enseñar (cuaderno y planes del equipo)ⁱⁱ. Aunque los tres ámbitos se utilizan a lo largo de la asignatura, en esta ocasión, nos centraremos en el ámbito A y el ámbito C. Para el ámbito A, se realizó una selección de las siguientes dinámicas de dicho programa: equipo de Manel, mundo de colores, cooperamos cuando, el juego de la NASA y papel en la espalda. Estas dinámicas se realizaron a lo largo de todo el semestre. Centrándonos en el ámbito C, cada grupo confeccionó su cuaderno del equipo y se realizó una revisión del plan del equipo a mitad de la asignatura. Este cuaderno recogía el nombre del equipo, los componentes, los cargos y las funciones, las normas de funcionamiento, el diario de las sesiones de trabajo y los planes del equipo y sus revisiones.

Además, respecto al cuaderno del equipo, la última semana de clase, se le solicitó a cada grupo que reflexionara sobre su experiencia de haber trabajado en equipo cooperativo y lo analizaron mediante la técnica DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) y lo completaron mediante la técnica CAME (Corregir, Afrontar, Mantener y Explotar). Estas respuestas

fueron analizadas en este estudio. Conviene apuntar que se han analizado un total de 23 respuestas en los cuadernos del equipo (12 del grupo de mañana y 11 del grupo de tarde).

Para el análisis de corte cuantitativo, se utilizaron estadísticos descriptivos e inferenciales. Concretamente, frecuencias y porcentajes y pruebas paramétricas (t de Student), y se usó el SPSS 27 para llevar a cabo dichos cálculos. En el caso de la información de corte cualitativa, se optó por un análisis de lógica mixta (deductiva e inductiva) de contenido (Miles y Huberman, 1994; Saldaña, 2009) y la herramienta utilizada fue el Atlas.ti 9. Para guardar el anonimato de los participantes, se estableció un sistema de códigos: siendo “CE” cuaderno del equipo, seguido del grupo de práctica y número del grupo. Por ejemplo: CE_PR1_G3.

3. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados de este estudio. En primer lugar, se muestran los resultados cuantitativos extraídos de la encuesta suministrada. En segundo lugar, se presenta el análisis de contenido que se deriva de las reflexiones finales recogidas en el cuaderno del equipo. Y, en tercer y último lugar, se analiza la relación existente entre los resultados de la escala de actitud *Cohesiona* con los resultados obtenidos a través del análisis DAFO y CAME.

3.1. Efectividad e impacto de las dinámicas de habilidades cooperativas en la consecución de competencias cooperativas en la formación inicial docente

En la Tabla 2, presentamos los resultados generales obtenidos a partir de la escala *Cohesiona* antes y después de llevar a cabo la intervención en el aula.

Tabla 2

Resultados generales obtenidos a partir de la escala Cohesiona antes y después de llevar a cabo la intervención en el aula

ítem	Pre-Post	M	DT	n	t-test(sig.)
1	Pretest	8.73	1.36	128	-.77(.43)
	Posttest	8.87	1.27	101	
2	Pretest	6.5	2.5	128	-5.68(.00)
	Posttest	8.14	1.66	101	
3	Pretest	6.95	2.55	128	-4.96(.00)
	Posttest	8.37	1.49	101	
4	Pretest	9.15	1.03	128	1.11(.26)
	Posttest	9	1.07	101	
5	Pretest	8.42	1.73	128	.07(.94)
	Posttest	8.4	1.45	101	
6	Pretest	9.05	1.08	128	1.11(.26)
	Posttest	8.90	.95	101	
7	Pretest	8.87	1.46	128	.66(.50)
	Posttest	8.75	1.27	101	
8	Pretest	8.98	1.12	128	1.49(.13)
	Posttest	8.74	1.33	101	
9	Pretest	8.95	1.14	128	1.72(.08)
	Posttest	8.66	1.38	101	
10	Pretest	8.36	1.63	128	.55(.58)
	Posttest	8.24	1.60	101	
11	Pretest	8.63	1.29	128	.97(.33)
	Posttest	8.46	1.28	101	

12	Pretest	9.29	.93	128	-1(.31)
	Posttest	9.41	.83	101	
13	Pretest	9.25	.99	128	3.44(.00)
	Posttest	8.75	1.18	101	
14	Pretest	9.17	1.03	128	1.21(.22)
	Posttest	9	.69	101	
15	Pretest	8.77	1.72	128	-2.56(.01)
	Posttest	9.15	.91	101	
16	Pretest	8.34	1.8	128	-3.95(.00)
	Posttest	9.14	1.08	101	
17	Pretest	9.08	1.13	128	2.59(.01)
	Posttest	8.65	1.38	101	
18	Pretest	8.57	1.56	128	1.03(.30)
	Posttest	8.36	1.36	101	
19	Pretest	8.53	1.66	128	1.37(.17)
	Posttest	8.19	2	101	
20	Pretest	8.79	1.13	128	.75(.44)
	Posttest	8.67	1.33	101	
21	Pretest	9.07	1.06	128	.54(.27)
	Posttest	8.91	1.24	101	
22	Pretest	9.21	1.03	128	.20(.19)
	Posttest	9.02	1.09	101	
23	Pretest	8.56	1.16	128	-.21(.83)
	Posttest	8.59	1.03	101	
24	Pretest	8.89	1.1	128	1.31(.19)
	Posttest	8.66	1.6	101	
Media	Pretest	8.67	.77	128	-.35(.72)
	Posttest	8.71	.88	101	

Tal y como puede observarse, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest de manera global. A pesar de ello, la media ha sufrido un leve incremento una vez implementadas las diferentes actividades basadas en el aprendizaje cooperativo (dinámicas de cohesión y trabajo en equipos cooperativos). Cabe decir que la media de partida es muy alta, del mismo modo que la media obtenida realizada la experiencia, 8.67 y 8.71, respectivamente. Del total de los 24 ítems, existen seis preguntas en las que sí encontramos diferencias significativas. Estas cuestiones podemos agruparlas en dos apartados: 1) las puntuaciones que mejoran y 2) las que sufren un descenso después de la intervención. Del primero de los grupos, forman parte los ítems 2, 3, 15 y 16. En el ítem 1, relativo a si han tenido la oportunidad de conocer más y mejor a sus compañeros/as, vemos cómo se ha pasado de una media de 6.5 a otra de 8.14 puntos. En la misma línea, está la siguiente pregunta relativa a la generación de un clima de confianza entre los y las compañeras; en este caso, se obtiene un 6.95 antes de comenzar la intervención y un 8.37 al finalizarla. Por su parte, en el ítem 15, que determina el grado de consciencia de que aquello que se quiere comunicar no se entiende de la misma manera por todos/as, se parte de 8.77 y se concluye con una media de 9.15. La siguiente cuestión: “he aprendido que el resultado final depende de las responsabilidades individuales” obtiene una puntuación de 8.34 en el pretest y un 9.14 en el posttest.

En cuanto a las dos preguntas que disminuyen sus valores de manera significativa realizadas las actividades, encontramos el ítem 13 y el 17. En el primero de ellos, “he aprendido a dialogar para que la comunicación sea efectiva”, se pasa de un 9.25 a un 8.75. Se puede observar

cómo las dos puntuaciones, de partida, son muy altas. La pregunta 17, “he aprendido la importancia de saber solucionar los conflictos que se generan en el equipo, mediante el diálogo empático y la confianza mutua”, pasa de un 9.08 a un 8.65; nuevamente, se trata de valores muy elevados.

Por su parte, hemos analizado la diferencia entre mujeres y hombres. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas entre ellos/as ni en el pretest ($t = 0.34$, $p = .73$) ni el postest ($t = 1.61$, $p = .11$), ni analizando los incrementos (diferencia entre el postest y el pretest) ($t = 0.13$, $p = .13$).

Respecto a las diferencias analizadas entre el alumnado procedente del ciclo superior y el de bachillerato, se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ellos ni en el pretest ($t = -1.91$, $p = .06$) ni en el postest ($t = 0.17$, $p = .87$). No obstante, sí que se detectó una diferencia estadísticamente significativa al analizar los incrementos (diferencia entre el postest y el pretest) ($t = 2.05$, $p = .04$) debido al hecho de que, mientras las puntuaciones para el alumnado procedente de bachillerato se mantuvieron prácticamente igual, las del alumnado de ciclos formativos mostraron una mejora considerable.

3.2. Debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que percibe el estudiantado en el trabajo en equipos cooperativos

A continuación, se presentan los resultados que se derivan de las reflexiones finales recogidas en el cuaderno del equipo a través del DAFO. En ellas, se recogen las fortalezas y debilidades (origen interno al propio equipo cooperativo), así como las oportunidades y amenazas (origen externo) percibidas por el estudiantado.

Como principales fortalezas del trabajo en equipo cooperativo, destacan algunos valores que han imperado, como son la confianza, el compromiso, el respeto o el esfuerzo. “Confianza entre nosotros, respeto y esfuerzo por igual a la hora de trabajar” (CE_PR1_G3). También mencionan cualidades de los propios integrantes del grupo, como ser organizados o trabajadores, lo cual ha llevado a una buena coordinación y cooperación en la mayoría de los grupos: “Hemos conseguido organizarnos correctamente a lo largo de la programación didáctica” (CE_PR2_G5). Esto ha fortalecido la cohesión del grupo y la ayuda mutua entre los diferentes integrantes: “Siempre que tenemos algún problema intentamos ayudarnos en todo lo posible” (CE_PR2_G6); “Nos hemos ayudado unos a los otros y hemos aprendido entre nosotros” (CE_PR3_G2). El liderazgo distribuido es otra fortaleza que emerge en los resultados analizados: “División correcta de las tareas y reparto equitativo de estas. El grado de implicación del grupo ha sido correcto la mayoría de las veces” (CE_PR1_G1). Asimismo, algunos grupos son conscientes de los compromisos individuales de cada uno de los integrantes y así lo reflejan en los planes de equipo: “Compromiso de realizar las tareas individuales” (CE_PR3_G4). Otro elemento clave alude a la buena comunicación en el seno del equipo cooperativo. Algunos fragmentos hacen referencia a la importancia del consenso y a cómo gestionar los conflictos o diferentes puntos de vista de sus integrantes: “Saber resolver los conflictos (...) Saber afrontar los diferentes puntos de vista” (CE_PR4_G5); “No discutir” (CE_PR4_G1).

Como debilidades, algunos equipos cooperativos hacen referencia a las distracciones y poca concentración por parte de algunos integrantes del grupo: “Los aparatos tecnológicos, como el teléfono móvil, han hecho que en algunas clases no avancemos trabajo y lo tengamos acumulado en otras sesiones” (CE_PR1_G6); “Nos cuesta ponernos a trabajar puesto que nos distraemos con facilidad y con cosas insignificantes” (CE_PR2_G6). La falta de tiempo o la mala gestión de este también es una debilidad que manifiestan algunos equipos: “Siempre tenemos que quedarnos, porque no nos da tiempo a terminar en clase y vivimos lejos” (CE_PR2_G3); “No llevar el trabajo al día” (CE_PR2_G5). Esto lleva a una mala organización del trabajo: “A veces no nos

hemos organizado correctamente, y ha supuesto inconvenientes a la hora de presentarlo” (CE_PR4_G2).

El no aprovechar las 2 horas semanales dedicadas en el aula para trabajar la programación didáctica ha obligado a algunos equipos a trabajar fuera del horario de clase: “Los problemas que nos han surgido a la hora de poder reunirnos, por la diversidad de horarios y la distancia entre las diferentes poblaciones” (CE_PR3_G4). La asistencia irregular por parte de algunos integrantes del equipo también ha dificultado el trabajo cooperativo: “La impuntualidad y falta de presencia de algunos miembros del equipo han hecho que, a veces, no se pueda acabar el trabajo a tiempo” (CE_PR1_G6). Ante esta situación, algunos grupos reclaman más implicación por parte de algunos miembros de su equipo.

En ocasiones, la escasa o falta de comunicación han dificultado el trabajo: “Mala comunicación entre los componentes del grupo y discusiones por cualquier cosa” (CE_PR3_G4). Además, han tenido que hacer frente a la variedad de pensamientos y opiniones, lo que, en cierta manera, les ha obligado a gestionar pequeños conflictos ocasionados en el seno de algunos equipos cooperativos. También se menciona la falta de motivación por parte de algunos estudiantes y la dificultad a la hora de comprender algunos conceptos teóricos de la asignatura, lo cual les impide su implementación práctica. Otra debilidad que añaden hace referencia a la falta de conocimiento sobre algunos elementos abordados en la materia: “Poco conocimiento del tema y no reconocer los errores” (CE_PR1_G3); “Desconocimiento de las normas APA. (...) No habíamos realizado ninguna programación anterior y no la habíamos visto, por lo tanto, desconocíamos su forma” (CE_PR2_G5).

En cuanto a las oportunidades, algunos equipos son conscientes de los numerosos aprendizajes que les brinda la asignatura de Didáctica General: “Aprendizaje de calidad” (CE_PR2_G2); “Aprender a trabajar en equipo de manera cooperativa y saber cómo se lleva a cabo una programación didáctica” (CE_PR1_G3). También hacen referencia al *feedback* o retroalimentación ofrecida por las profesoras a lo largo de la asignatura: “El *feedback* de la profesora nos ha servido para avanzar correctamente y darnos ánimos” (CE_PR3_G4); “Oportunidades de resolver aquellas dudas que quedan pendientes” (CE_PR4_G1). Algunos estudiantes, como habían cursado previamente el módulo de formación profesional, ya tenían conocimientos previos de la asignatura: “Experiencia en el ciclo superior de Educación Infantil” (CE_PR3_G2). Algunos grupos también perciben como una oportunidad el hecho de dedicar 2 horas semanales en horario de la asignatura a trabajar la programación didáctica: “Gracias a las dos horas semanales hemos podido avanzar nuestra programación” (CE_PR4_G3). Además, arguyen a las salas y espacios que ofrece la universidad para el trabajo en equipo: “Gracias a la universidad podemos trabajar conjuntamente en las salas que proporciona para poder trabajar en equipo” (CE_PR2_G6). Así como los materiales e instrucciones disponibles en el aula virtual de la asignatura: “Toda la información a nuestro alcance” (CE_PR3_G1).

Por lo que respecta a las amenazas, el estudiantado hace referencia a la cantidad de trabajo solicitado desde la asignatura. Así como la sobrecarga de tareas de otras asignaturas del grado. También refieren a la duración de la asignatura, ya que es semestral, lo cual conlleva un ritmo de trabajo acelerado, incrementando la percepción del alumnado de una falta de tiempo: “La limitación del tiempo para las tareas” (CE_PR3_G2). Finalmente, como amenaza, también destacan las casuísticas personales de cada integrante del equipo: “Trabajo o motivos personales de cada miembro del grupo” (CE_PR3_G4); “El no poder asistir todos a clase, porque cada uno vive en un lugar y tiene unas circunstancias” (CE_PR1_G6).

En la Tabla 3, se presenta la propuesta CAME. En ella, se recoge cómo corregir las debilidades, cómo afrontar las amenazas, cómo mantener las fortalezas y cómo explotar las oportunidades según las percepciones del estudiantado de la asignatura.

Tabla 3

Respuestas derivadas de la técnica CAME

Corregir las debilidades	Afrontar las amenazas
<p><u>*Distracciones y poca concentración</u> -Ser más constante y en la hora de trabajar evitar mayoritariamente las distracciones. -Ponerse metas a corto y largo plazo.</p> <p><u>*Falta de tiempo o mala gestión</u> -Más organización por parte de todos los miembros. -Deberíamos corregir las pocas veces que no hemos llevado las tareas grupales al día, debido a que retrasábamos el trabajo del equipo. -Dedicar el tiempo necesario al trabajo puesto que somos un equipo.</p> <p><u>*Asistencia irregular</u> -Venir el grupo completo a clase para trabajar correctamente, y mantener el buen funcionamiento del grupo. -Una mayor responsabilidad individual. -Comprender las actividades para no perder tiempo.</p> <p><u>*Escasa o falta de comunicación</u> - Aprender a gestionar los momentos de tensión. -Comunicación entre los miembros del grupo, presentar todas las dudas y el trabajo.</p> <p><u>*Hacer frente a la variedad de pensamientos y opiniones</u> -Enseñarnos a escuchar y tener en cuenta las diferentes opiniones y puntos de vista y ceder un poco.</p>	<p><u>*Cantidad de trabajo</u> -Debemos de afrontar los problemas con una actitud positiva y no con negativismos ni malas palabras.</p> <p><u>*Falta de tiempo</u> -Organizar el tiempo de la mejor manera posible. -No dejarlo todo para última hora y organizarse mejor a la hora de quedar. -Empezar a trabajar con el equipo desde el primer momento, no dejando el trabajo para el mañana.</p> <p><u>*Casuísticas personales de cada integrante del equipo</u> -Tener en cuenta y escuchar las posibilidades de cada una. -Organizarse de manera individual en las situaciones personales y laborales para poder aportar al grupo.</p>
Mantener las fortalezas	Explotar las oportunidades
<p><u>*Valores</u> -Hay que mantener el buen trabajo de grupo y la confianza entre nosotros. -Respeto entre todos los miembros del grupo y salir beneficiados todos.</p> <p><u>*Cualidades de los propios integrantes del grupo</u> -Ser trabajadoras, organizadas, constantes, comprometidas y continuar complementándonos.</p> <p><u>*Cohesión del grupo y la ayuda mutua</u> -Es indispensable ayudarnos entre nosotras mismas. -Continuar cooperando entre todos.</p> <p><u>*Liderazgo distribuido</u> -Deberíamos mantener el grado de implicación que hemos llevado a cabo en las distintas tareas y trabajos, así como la repartición de tareas.</p> <p><u>*Compromisos individuales</u> -Cumplir con nuestros objetivos y responsabilidades.</p> <p><u>*Buena comunicación</u></p>	<p><u>*Aprendizajes que les brinda la asignatura</u> -Aprovechar todos los recursos docentes que nos dan para trabajar en grupo y ser responsables con ellos. -Leer e intentar entender con claridad las Normas APA. -Los materiales recibidos y el tiempo en el aula para realizar los trabajos ha sido un recurso fundamental para adelantar y complementar los trabajos. -Estar dispuestos a explotar los aprendizajes que se pueden extraer de las compañeras que ya trabajan con pasión.</p> <p><u>*Feedback ofrecido por las profesoras</u> -Mantener los conocimientos adquiridos y poder ponerlos en práctica en un futuro (<i>feedforward</i>). -Tener todo hecho para cuando el docente haga la revisión. -Seguir haciendo las cosas bien para que la profesora nos de ánimos y no nos rindamos.</p>

<ul style="list-style-type: none">-La comunicación que hemos tenido a la hora de trabajar juntas ha sido la clave para poder organizarnos.-Resolución de conflictos.-Escuchar y cooperar.	<p><u>*Conocimientos previos de la asignatura</u></p> <ul style="list-style-type: none">-No dejar a un lado los conocimientos aprendidos este año y los años pasados.-Utilizar los conocimientos que poseemos por el ciclo.-La creatividad de algunas de nosotras.-Con los conocimientos que cada cual tiene individualmente, ponerlos todos en común, para aprender de los otros y hacer mejores trabajos. <p><u>*Espacios que ofrece la universidad para el trabajo en equipo</u></p> <ul style="list-style-type: none">-Durante este curso, hemos utilizado las salas, que proporciona la universidad, para estudiar y trabajar conjuntamente. Hemos podido adelantar el trabajo unidas.
---	--

3.3. Análisis entre los resultados de la escala de actitud Cohesiona con los resultados obtenidos a través del análisis DAFO y CAME

A lo largo de este apartado, trataremos de vincular los dos primeros objetivos del estudio. Los resultados cuantitativos demuestran cómo la confianza es un valor que subraya el alumnado a la hora de trabajar mediante equipos cooperativos. Resulta llamativo cómo la puntuación del ítem 3. *Tengo buena confianza con mis compañeros/as de la asignatura* sufre un incremento considerable después de la intervención y el trabajo en equipos cooperativos a lo largo de todo el semestre, pasando de una media de 6.95 en el pretest a un 8.37 en el postest. Otro valor por remarcar alude a la importancia de reconocer y celebrar la heterogeneidad de los integrantes del equipo. En este sentido, las puntuaciones del ítem 1. *Sé que la diversidad de los miembros del equipo enriquece al grupo* apenas sufren variaciones (pretest = 8.73 y postest = 8.87). Los estudiantes manifiestan la riqueza de poder aportar desde sus diferentes puntos de vista y habilidades.

Al hilo de lo anterior, encontramos el ítem 2. *Conozco bien a mis compañeros/as de la asignatura*, este se ve incrementado considerablemente al final de la asignatura (pretest = 6.5 y postest = 8.14). Mientras que el ítem 9. *He aprendido que trabajando en equipo, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que aprovecha las diversas potencialidades de los diferentes componentes del equipo* apenas sufre cambios (pretest = 8.95 y postest = 8.66). Un tercer valor que hay que reseñar hace referencia a la solidaridad. En este caso, el ítem 22. *He aprendido la importancia de la solidaridad, de estar al lado de un compañero/a que más lo necesita* apenas sufre variación entre el pretest (9.21) y el postest (9.02). Asimismo, un valor inherente al trabajo cooperativo alude a la idea de trabajar por un objetivo común y compartido. En este sentido, el ítem 20. *He reflexionado sobre la necesidad de compartir un objetivo común para conseguir las metas más fácilmente* refuerza esta misma idea cuyas puntuaciones se mantienen entre el pretest (8.79) y postest (8.67).

Desde el análisis de los datos cualitativos, emerge una categoría referente a las cualidades de los propios integrantes del grupo. Desde los datos cualitativos, el alumnado destaca el hecho de la buena organización de grupo como elemento importante, aunque algunos equipos señalan esta misma idea como una debilidad, dado que hacen mención de las distracciones, poca concentración y a la falta de tiempo o la mala gestión, lo que les lleva a una desorganización interna de su equipo. En esta misma dirección, encontramos el ítem 10. *He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar una mayor satisfacción emocional y afectiva gracias a los aprendizajes que realizo de mis*

compañeros/as (pretest = 8.36 y posttest = 8.24) y el 11. *He aprendido que el trabajo en equipo me puede aportar un crecimiento personal gracias a los aprendizajes que realizo de mis compañeros/as* (pretest = 8.63 y posttest = 8.46). Ambas puntuaciones son constantes en el pretest y posttest.

Un componente clave en los equipos cooperativos hace referencia a la cohesión del grupo y la ayuda mutua, y así lo manifiestan los estudiantes como una fortaleza inherente al propio equipo. Este constructo lo identificamos en los siguientes ítems de la escala de actitud *Cohesiona*:

- Ítem 4. He aprendido a ayudar a los/as demás (pretest = 9.15 y posttest = 9).
- Ítem 5. He aprendido a pedir ayuda a los/as demás cuando lo necesito (pretest = 8.42 y posttest = 8.4).
- Ítem 6. He aprendido a trabajar en colaboración por un objetivo común, no individual (pretest = 9.05 y posttest = 8.90).
- Ítem 21. He sido consciente de la importancia que tiene el apoyo mutuo dentro del equipo para conseguir los objetivos y las metas más fácilmente (pretest = 9.07 y posttest = 8.91).

El liderazgo distribuido o compartido es otro elemento importante que emerge en los resultados cualitativos y favorece una buena organización y un buen funcionamiento del equipo cooperativo. Vinculado a esta idea, encontramos el ítem 7. *He aprendido que, trabajando en equipo, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que contempla diferentes visiones de los diferentes componentes del equipo*, cuyas puntuaciones son constantes entre el pretest (8.87) y el posttest (8.75).

Y el ítem 8. *He aprendido que, trabajando en equipo, el resultado del trabajo es más completo y mejor ya que aprovecha las diversas capacidades de los diferentes componentes del equipo* (pretest = 8.98 y posttest = 8.74). Además, encontramos que el ítem 16. *He aprendido que el resultado final depende de las responsabilidades individuales* ha sufrido un ligero aumento, con un pretest de 8.34 y un posttest de 9.14. Este ítem alude a los compromisos y responsabilidades individuales de cada miembro del equipo cooperativo, idea que también subraya el alumnado en el DAFO.

En relación con la importancia de una buena comunicación y una escucha activa en el seno del grupo, podemos mencionar a los siguientes ítems de la escala:

- Ítem 12. Soy consciente de la importancia de la comunicación y del diálogo en el seno de los equipos (pretest = 9.29 y posttest = 9.41).
- Ítem 13. He aprendido a dialogar para que la comunicación sea efectiva (pretest = 9.25 y posttest = 8.75).
- Ítem 14. He aprendido la necesidad de escuchar y valorar distintos puntos de vista de mis compañeros/as (pretest = 9.17 y posttest = 9).
- Ítem 15. Soy consciente de que lo que quiero comunicar no se entiende de la misma manera por todos/as (pretest = 8.77 y posttest = 9.15).
- Ítem 17. He aprendido la importancia de saber solucionar los conflictos que se generan en un equipo, mediante el diálogo empático y la confianza mutua (pretest = 9.08 y posttest = 8.65).
- Ítem 18. He aprendido que los conflictos, inherentes en todas las relaciones humanas, bien gestionados, pueden ser positivos (pretest = 8.57 y posttest = 8.36).
- Ítem 23. He valorado la importancia de relativizar las propias ideas (pretest = 8.56 y posttest = 8.59).

Sin embargo, en los datos cualitativos, se encuentra un bloque de percepciones de los estudiantes que menciona la escasa o falta de comunicación para hacer frente a la variedad de

pensamientos y opiniones, lo que origina, en algunos casos, conflictos y discusiones en el seno del equipo. El estudiantado ha mencionado a la asistencia irregular como un condicionante que dificulta el trabajo cooperativo y el buen desarrollo de la programación didáctica, además de originar conflictos y malestar en el equipo. Finalmente, vemos cómo la conciencia de los beneficios que se obtienen a través del trabajo en equipos cooperativos (ítem 24) es constante al inicio (pretest = 8.89) y al final de la asignatura (postest = 8.66). Lo mismo ocurre con la idea de que el trabajo en equipo puede ser más ameno que un trabajo individual (ítem 19: pretest = 8.53 y postest = 8.19).

4. Discusiones de los resultados y conclusiones

De la complementariedad proporcionada por el enfoque investigador mixto, se desprenden argumentos que permiten dar respuesta a los tres objetivos de investigación planteados. Con respecto al primer objetivo, que consistía en indagar sobre la efectividad y el impacto de las dinámicas de habilidades cooperativas en la consecución de competencias cooperativas desde un punto de vista cuantitativo, los resultados obtenidos evidencian mejoras sutiles tras la intervención, que llegan al grado de significatividad en ítems concretos de la escala. Por ejemplo, los resultados apuntan a una posible mejora en términos de relaciones sociales entre el alumnado, repercutiendo en cuestiones como un incremento en el conocimiento y la adquisición de mayor confianza con los compañeros y compañeras. Este resultado no resulta sorprendente, puesto que la cohesión social es uno de los elementos clave cuando se trabaja en grupo de forma efectiva (Slavin, 2014). Por ello, literatura previa presenta resultados acordes, indicando que el uso del aprendizaje cooperativo facilita la adquisición de habilidades sociales (Juárez-Pulido *et al.*, 2019; Mendo-Lázaro *et al.*, 2018), así como las relaciones y la convivencia entre el alumnado (Fernández-Río *et al.*, 2014; Muñoz-Martínez *et al.*, 2020).

Asimismo, el alumnado participante en este estudio parece haber adquirido un mayor grado de conciencia de que cada persona puede tener una perspectiva diferente con relación a un mismo fenómeno, es decir, que cada persona es diversa y singular. Este hecho resulta beneficioso, puesto que apunta a que el aprendizaje cooperativo puede favorecer que el futuro profesorado se acepte a sí mismo y vea de una forma positiva la diversidad inherente al ser humano (Lata y Castro, 2016). Logrando, de este modo, una verdadera formación inicial para la inclusión (Saiz *et al.*, 2022). Otra mejora que desvelan los resultados cuantitativos apunta a que las dinámicas de aprendizaje cooperativo han permitido que el futuro profesorado se percate de la relevancia y adquiera un mayor sentido de las responsabilidades individuales, tal y como ya había sido reportado en literatura previa (Cecchini *et al.*, 2021; Fernández-Río *et al.*, 2014). De este modo, parece interesante seguir aplicando dinámicas de habilidades cooperativas en la formación inicial docente, puesto que el trabajo en equipo, la percepción positiva de la diversidad o la adquisición de responsabilidades individuales son fundamentales en la profesión docente.

No obstante, los resultados cuantitativos también evidencian que algunos ítems se vieron afectados de forma negativa. Por ejemplo, todo parece indicar que, en ciertos casos, el diálogo y la escucha en el seno de los grupos fueron complicados. Esto puede ser debido, por ejemplo, a una distribución desigual de las tareas a realizar (Zalavra y Papanikolaou, 2022). En este sentido, Fernández-Río *et al.* (2022) advierten que las mejoras generadas por el uso de dinámicas cooperativas no son lineales y que el alumnado necesita tiempo y adquirir experiencia en ellas, de manera que puedan aprender a colaborar y repartirse tareas de forma efectiva (Bush y Grotjohann, 2020). En el caso del presente estudio, estos resultados pueden verse vinculados al hecho de que el

alumnado participante estuviera cursando el primer curso, puesto que, en este momento, se suele otorgar menor relevancia a la cooperación (Bush y Grotjohann, 2020). Por todo ello, podría ser interesante dar continuidad al uso de dinámicas cooperativas durante los grados de formación docente a fin de que el futuro profesorado pudiera ganar experiencia en su uso y percibir la verdadera relevancia de la cooperación en el ámbito educativo.

Con respecto al segundo objetivo planteado, el análisis de los resultados obtenidos a través del DAFO y el CAME permite reflexionar sobre la práctica desarrollada con la aspiración de mejorarla en el futuro, puesto que la investigación en el campo educativo se encuentra inexorablemente vinculada con su praxis (Stenhouse, 1985). En este sentido, las ideas recabadas sustentan el hecho de que la aplicación de dinámicas cooperativas en el ámbito de la formación docente aporta múltiples beneficios y oportunidades de aprendizaje, tanto a nivel curricular como de destrezas pedagógicas y habilidades sociales (Bush y Grotjohann, 2020; Chan *et al.*, 2021; Tombak y Aldun, 2016). Además, la reflexión sobre las amenazas y las dificultades vividas por el alumnado participante, así como las posibles vías para superarlas generan un abanico de opciones por tener en cuenta en prácticas futuras a fin de tratar de optimizar el uso de dinámicas cooperativas. En este sentido, parece especialmente relevante tomar en consideración que cada estudiante está sujeto a una serie de casuísticas que, ineludiblemente, pueden afectar al grupo de trabajo y es que, al fin y al cabo, cada persona no deja de estar formada por un cúmulo de experiencias, situaciones, opiniones, etc., que afectan a su forma de ser y actuar (Strom y Viesca, 2021).

Por último, el tercer objetivo planteado en este estudio aspiraba a combinar los resultados recabados cuantitativa y cualitativamente a fin de aprovechar las fortalezas de ambas aproximaciones (Plano-Clark, 2019). En este sentido, de los resultados, se desprende la idea de que las dinámicas cooperativas han favorecido el desarrollo de valores tales como la solidaridad, el respeto por las diferencias, la empatía, la confianza, etc.; entre los miembros del grupo, en plena convergencia con estudios previos como los de Lata y Castro (2016) o Larraz *et al.* (2017). Además, tal y como apuntan Juárez-Pulido *et al.* (2019), estas cuestiones adquieren gran relevancia en la formación ciudadana actual. De esta forma, parece pertinente seguir apostando por las dinámicas cooperativas no solo en el ámbito universitario, sino también en otras etapas educativas (Fernández-Río *et al.*, 2022).

Otro aspecto que parece haber mejorado por parte de un buen grupo de estudiantes radica en la mejora en la distribución de tareas y compromiso hacia el grupo, desvelando una mejora personal relevante (Bush y Grotjohann, 2020). No obstante, esto no se consiguió en todos los casos, puesto que algunos grupos sufrieron ciertas dificultades que entorpecieron su desarrollo. De nuevo, esto podría deberse al hecho de que el alumnado del primer curso universitario suele presentar menor predisposición hacia la cooperación y percibir la colaboración como menos importante que el estudiantado de cursos más avanzados (Bush y Grotjohann, 2020). Por ello, parece pertinente implementar dinámicas cooperativas desde los primeros cursos universitarios y que estas tengan continuidad a lo largo de la titulación a fin de granjear al futuro profesorado oportunidades suficientes de experimentar, aprender y sacar el máximo provecho de las dinámicas cooperativas (Fernández-Río *et al.*, 2022).

Además, el alumnado participante parece haber ganado conciencia con respecto a los beneficios propios del aprendizaje cooperativo y destacan la idea de que el trabajo en equipo puede ser más ameno que un trabajo individual, tal y como ya apuntaba la literatura previa (Herrmann, 2013). Esto resulta relevante no solo para su formación personal presente, sino por las implicaciones futuras que puede conllevar cuando, hoy en día, el alumnado universitario adquiera el rol de docente en las aulas escolares. Las convicciones pedagógicas del profesorado con respecto al

aprendizaje cooperativo influyen en gran medida el uso o no de esta aproximación pedagógica (Buchs *et al.*, 2017). Por ello, otorgar oportunidades de aprender y experimentar el aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado es esencial para asegurar la renovación educativa (Juárez-Pulido *et al.*, 2019).

De los resultados obtenidos, pues, pueden extraerse una serie de implicaciones prácticas a fin de aprovechar los beneficios y tratar de superar las limitaciones de la aplicación de dinámicas cooperativas en el seno de la formación inicial docente. Por un lado, los resultados refrendan la idea de utilizar dinámicas cooperativas de forma continuada en los grados de formación de profesorado. No obstante, a fin de extraer el máximo partido posible, parece adecuado incidir en el desarrollo de las habilidades cooperativas por parte del alumnado, quizás a través de actividades específicas que favorezcan la discusión, escucha activa, intercambio de *feedback*, etc. Además, parece interesante implementar estrategias que favorezcan el seguimiento de los grupos e inciten a que todos los miembros del grupo se impliquen al mismo nivel, como podría ser la firma de un contrato de aprendizaje por parte de todos los integrantes, o la asistencia a un porcentaje de sesiones mínimo para poder formar parte del grupo.

Pese a las limitaciones propias de este estudio, como el marco específico en el que se ha desarrollado o la mayor cantidad de mujeres participantes, cuestiones habituales en este contexto de investigación (Fernández-Río *et al.*, 2022); con base en los resultados obtenidos, emergen sugerentes líneas de investigación futuras. Una posibilidad podría consistir en comprobar si los hallazgos encontrados en el presente estudio se reproducen en grupos de estudiantes en otras asignaturas o en otros cursos más avanzados de los grados de formación docente. Además, otras opciones podrían consistir en utilizar un grupo control con el que poder comparar los resultados o en adoptar una perspectiva longitudinal para comprobar si el futuro profesorado emplea dinámicas cooperativas como las desarrolladas en su labor profesional posterior.



Memoria, Técnica Mixta. Adriana Chavarri

Notas

ⁱ Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación financiados por el Plan I+D+i de la Universitat Jaume I (Referencia: UJI-B2021-44) y por la Generalitat Valenciana (Referencia: CIGE/2021/019).

ⁱⁱ Para saber más sobre el programa, se puede consultar: <http://www.xtec.cat/crp-santceloni/CAAC/>

Referencias

- Álvarez-Medina, M. y Sánchez-Heredia, N. (2022). Revisión sistemática: identidad profesional en la formación docente durante los años 2018 al 2020. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2406-2433
<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i6.4200>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- Boix, S. y Ortega, N. (2020). Beneficios del aprendizaje cooperativo en las áreas troncales de Primaria: Una revisión de la literatura científica. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 35(1), 1-13. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.1901>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. y Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of education for teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Bush, A. y Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>
- Cecchini, J. A., Fernandez-Río, J., Mendez-Gimenez, A., Gonzalez, C., Sanchez-Martínez, B. y Carriedo, A. (2021). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 486-501. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1774548>
- Chan, S., Maneewan, S. y Koul, R. (2021). Cooperative learning in teacher education: its effects on EFL pre-service teachers' content knowledge and teaching self-efficacy. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 654-667. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1931060>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C. y González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Erbil, D. G. y Kocabaş, A. (2018). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1385548>
- Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. y Méndez-Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo sobre la competencia percibida, la motivación, las relaciones sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de futuros docentes de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 57-89. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881650>
- Fernandez-Río, J., Rivera-Pérez, S. & Iglesias, D. (2022). Intervenciones de aprendizaje cooperativo y resultados asociados en futuros docentes: Una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Häkkinen, P., Virtanen, T., Virtanen, A., Näykki, P., Pöysä-Tarhonen, J., Niilo-Rämä, M. y Järvelä, S. (2019). Finnish pre-service teachers' perceptions of their strategic learning skills and collaboration dispositions. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.3390/su11215970>
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active learning in higher education*, 14(3), 175-187. <https://doi.org/10.1177/1469787413498035>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. En S. M. Brito (Ed.), *Active learning-beyond the future* (pp. 59–70). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>

- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- Larraz, N., Vázquez, S. y Liesa, M. (2017). Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future. *On the horizon*, 25(2), 85-95. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- Lata, S. y Castro, M. M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Martínez, M. (2017). Propuesta para desarrollar competencias sociales a través del aprendizaje cooperativo en clases de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 101-112. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.260021>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M. I. y Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Meroño, L., Calderón, A. y Arias-Estero, J. L. (2021). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 53-61. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.002>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moliner, L. y Alegre, F. J. (2022). Attitudes, beliefs and knowledge of mathematics teachers regarding peer tutoring. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 93-112. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1803271>
- Moliner, L., Aguirre, A., Domenech, A., Vallet-Bellmunt, T., Vallet-Bellmunt, I. y Alegre, F. J. (2017). Diseño, validación y análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala de actitud Cohesiva para la evaluación de la eficacia de los talleres de habilidades cooperativas. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 213-234.
- Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C. y Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools*, 23(3), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480220929440>
- Navarro, A. y Sanahuja, A. (2022). Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Implementación de la técnica compleja «grupos de investigación» a través de un proceso de investigación-acción. *Aula de Encuentro*, 24(1), 102-123. <https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6462>
- Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Plano-Clark, V. L. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.). (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para aprender / aprender a cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Pujolàs, P., Lago, J. R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Saiz, Á., Ceballos, N., Susinos, T. y Ruiz, J. (2022). Teacher training for inclusion. Wearing a yellow vest at school or daily practices that we learn to resignify. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2098396>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30(3), 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Steenekamp, K., van der Merwe, M. y Mehmedova, A. S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Strom, K. J. y Viesca, K. M. (2021). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional development in education*, 47(2-3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827449>

- Tadesse, T., Gillies, R. M. y Manathunga, C. (2021). The effects of informal cooperative learning pedagogy on teaching effectiveness, task orientation, and learning satisfaction in undergraduate classrooms in Ethiopia. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 627-645. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1765320>
- Tombak, B. y Altun, S. (2016). The Effect of Cooperative Learning: University Example. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 173-196. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.10>
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 861-882.
- Traver, S., Lago, J. R. y Moliner, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- Völlinger, V. A. y Supanc, M. (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>
- Zalavra, E. y Papanikolaou, K. (2022). A wiki-based framework for collaborative learning design in teacher education. *Education and Information Technologies*, 27, 6407-6435. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10874-9>
- Živković, P. (2018). The dimensionality of student teacher professional identity. *International Journal of Education Teacher*, 8(15), 17-27. <https://doi.org/10.20544/teacher.15.03>