

21 / 2011



ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

DICIEMBRE

ESE

REVISTA SEMESTRAL DEL
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



Universidad
de Navarra

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA. ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

DIRECTORA / EDITOR

Concepción Naval
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

CONSEJO EDITORIAL EDITORIAL BOARD

VOCALES

Javier Laspalas
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Aurora Bernal
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Madonna Murphy
UNIVERSITY OF ST. FRANCIS, JOLIET
(EEUU)

Riza Bondal
UNIVERSITY OF ASIA AND THE PACIFIC
(FILIPINAS)

SECRETARIA

Concepción Cárceles
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

ADJUNTA

María Lilián Mújica
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
(ARGENTINA)

CONSEJO CIENTÍFICO / SCIENTIFIC BOARD

Francisco Altarejos
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

James Arthur
UNIVERSITY OF BIRMINGHAM
(REINO UNIDO)

María del Carmen Bernal
UNIVERSIDAD PANAMERICANA (MÉXICO)

David Carr
UNIVERSITY OF EDINBURGH
(REINO UNIDO)

Pierpaolo Donati
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA (ITALIA)

José Luis García Garrido
UNED (ESPAÑA)

Charles Glenn
BOSTON UNIVERSITY (EE.UU.)

José Antonio Jordán
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Gonzalo Jover
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Mary A. Keys
UNIVERSITY OF NOTRE DAME (EE.UU.)

Jason A. Laker
SAN JOSÉ STATE UNIVERSITY (EE.UU.)

Giuseppe Mari
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO
CUORE (ITALIA)

Miquel Martínez
UNIVERSIDAD DE BARCELONA (ESPAÑA)

Felisa Peralta
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

**Petra María Pérez
Alonso-Geta**
UNIVERSIDAD DE VALENCIA (ESPAÑA)

Aquilino Polaino-Lorente
UNIVERSIDAD SAN PABLO CEU DE
MADRID (ESPAÑA)

Annamaria Poggi
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
(ITALIA)

Murray Print
UNIVERSITY OF SYDNEY (AUSTRALIA)

Jaume Sarramona
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (ESPAÑA)

Emilie Schlumberger
HÔPITAL RAYMOND POINCARÉ,
GARCHES (FRANCIA)

Sandra Stotsky
UNIVERSITY OF ARKANSAS (EEUU)

José Manuel Touriñán
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA (ESPAÑA)

Javier Tourón
UNIVERSIDAD DE NAVARRA (ESPAÑA)

Gonzalo Vázquez
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE
MADRID (ESPAÑA)

Javier Vergara
UNED (ESPAÑA)

Conrad Vilanou
UNIVERSITAT DE BARCELONA (ESPAÑA)

Indexación de Datos/ Indexing Data

Bases de datos en las que ESE. *Estudios sobre Educación* está indexada / ESE. *Estudios sobre Educación* is currently indexed in:

- Social Science Citation Index (Thomson-Reuters, USA)
- SCOPUS (Elsevier, Holanda)
- Fuente Académica (EBSCO Information Services, USA)
- IBZ Online (De Gruyter, Alemania)
- International Bibliography of the Social Sciences (ProQuest, USA)
- Latindex (México)
- IRESIE (México)
- CREDI (Organización de Estados Americanos)
- ISOC (CINDOC)
- Dialnet (Universidad de La Rioja)

Redacción y Suscripciones

Revista
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN
Edificio de Bibliotecas.
Universidad de Navarra
31080-Pamplona. España
T 948 425 600 / F 948 425 636
ese@unav.es
www.unav.es/educacion/ ese

Periodicidad

Semestral

Edita

Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Navarra,
S.A.
Edificio Muga. Campus
Universitario
31080 Pamplona (España)
T. 948 425600

Precios 2011

Unión Europea
1 año, 2 fascículos / 35 €
Número atrasado / 19 €
Otros Países
1 año, 2 fascículos / 50 \$
Número atrasado / 27 \$

Maqueta

Ken

Imprime

GráficasCems

D.L.: NA-3232-2001

ISSN.: 1578-7001

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN no se
identifica, necesariamente, con las
ideas contenidas en la misma, que son
responsabilidad exclusiva de sus
autores



ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA SEMESTRAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA, ESPAÑA / FUNDADA EN 2001 / ISSN: 1578-7001 / 2011 / VOLUMEN 21

ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo López / Jesús Suárez Rodríguez /
Pedro R. Garfella Esteban / Amparo Fernández March
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la
metodología docente de los profesores universitarios 9-40
*The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty
Questionnaire). An Instrument to Asses the Teaching Methodology of University Faculty*
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza
Universitaria CACEU-2010 41-59
*Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in
Higher Education CACECU-2010*
- José M. Touriñán López
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:
educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
*Keys to Approach Arts Education in the Educational System:
Education “through” the Arts and Education “for” an Art*
- Miguel Rumayor Fernández
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Xubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET

<p>Ángel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria <i>Reflexions about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education</i></p>	119-137
<p>Irene Verde Peleato Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria <i>Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School</i></p>	139-158
<p>Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social <i>Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk</i></p>	159-179
<p>Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética <i>Cooperative Learning from an Ethical Point of View</i></p>	181-197
<p>Anabel Moriña Díez Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria <i>Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education</i></p>	199-216

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

<p>Barrio, J. M. (2009) <i>El balcón de Sócrates</i></p>	219
<p>López, V. M. (2009) <i>Evaluación formativa y compartida en educación superior</i></p>	221
<p>Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010) <i>La Educación en el pensamiento y en la acción. Teoría y praxis</i></p>	224

Sellés, J. F. (2010) <i>Riesgos actuales de la Universidad. Cómo librarse de ellos</i>	225
Marisa Musaio (2010) <i>Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione</i>	228
García López, R., Gozávez Pérez, V. y Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010) <i>Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI</i>	231
Cantón Mayo, I. (Coord.) (2010) <i>Narraciones de maestros</i>	233
Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R. y Pantoja Chaves, A. (2010) <i>Catálogo para el estudio de la Educación Primaria en la provincia de Badajoz durante la segunda mitad del siglo XIX (1857-1900)</i>	235
Castillo, G. (2011) <i>21 Matrimonios que hicieron historia</i>	237
Gavilán Bouzas, P. y Alario Sánchez, R. (2010). <i>Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones</i>	240

LIBROS RECIBIDOS / <i>BOOKS RECEIVED</i>	243
INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES	245
BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN	261

Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria

Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education

ANABEL MORIÑA DÍEZ

Universidad de Sevilla
anabelm@us.es

Resumen: El aprendizaje cooperativo está siendo usado como un vehículo para desarrollar prácticas inclusivas en los centros educativos. Este artículo presenta los resultados del desarrollo del programa sobre aprendizaje cooperativo PAC en un aula de 5º de Educación Primaria. En el diseño metodológico de este trabajo se hará referencia a la investigación más amplia a la que pertenecen estos datos y se enunciarán los instrumentos de recogida de datos cualitativos utilizados y análisis de datos que se ha realizado. Posteriormente, los resultados del trabajo ofrecerán evidencias de por qué y cómo se ha implementado este programa en ese aula, así como las principales ventajas y dificultades identificadas en este proceso. Las conclusiones de este artículo retomarán algunos de los resultados más significativos del análisis presentado, relacionando estos hallazgos con otras investigaciones previas.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; educación inclusiva; formación permanente; mejora aula.

Abstract: Cooperative learning is being used as a vehicle for developing inclusive practices in schools. This article presents the results of the development of PAC cooperative learning in a fifth-grade classroom. In the methodological design of this work we will refer to more extensive research pertaining to these results and explain the qualitative data collection instrument used and the analysis performed. Subsequently, the results of this research will provide evidence of why and how this program has been implemented in the classroom as well as the main advantages and difficulties encountered in this process. The conclusions of this article go over some of the most significant results of the analysis presented, linking these findings to previous investigations.

Keywords: Cooperative learning; Inclusive education; In-service teacher training; classroom improvement.

¹ Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa. Investigación financiada por MICIIN (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO VEHÍCULO PARA CAMINAR HACIA LA INCLUSIÓN

A inscow y Miles (2009), Barton (2009) o Corbett y Slee (2000), entre otros autores y autoras, han planteado que cuánto más inclusiva es la propuesta de enseñanza y aprendizaje del aula menos necesarias son respuestas específicas, especiales o aisladas. En este contexto, el aprendizaje cooperativo (AC) se ha constituido como un modelo de enseñanza y aprendizaje idóneo para responder a las necesidades de todo el alumnado (Johnson y Johnson, 1987; Gillis, 2007; Kagan, 1994; Lara, 2001; Pujolás, 2008; Slavin, 1983; Traver, 2009). De hecho, ya hace más de una década que autores como Putnam (1998) concluyeron que los programas cooperativos están siendo usados como un vehículo para la inclusión. O como Johnson y Johnson (2009) han planteado el aprendizaje cooperativo representa una de las prácticas educativas que se ha implementado con más éxito en los últimos 60 años.

La educación inclusiva ha sido definida como un proceso que persigue responder a las necesidades de todo el alumnado y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Al mismo tiempo tiene como meta reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996). En la actualidad existe una sólida teoría acerca de lo qué es y no es inclusión en educación. Compartimos con Ainscow (2007), Arnáiz (2003), Barton (2009), Echeita (2006), Parrilla (2007) o Slee (2010) que se trata de un modelo educativo que propone centros educativos en los que todos y todas puedan participar y sean valorados por los mismos. Es además un proceso que requiere de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y en el que el camino a seguir debe ser recorrido gradualmente, actuando localmente.

En concreto, algunas de las características que pueden ayudar a comprender el concepto de educación inclusiva son las siguientes:

- Todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad² en un sistema único y en su propio entorno.
- El propósito debe ser buscar mecanismos que eliminen las barreras para la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
- No hay un único camino para hacer educación inclusiva, sino distintas formas de recorrerlo.

³ Por calidad entendemos la respuesta justa y equitativa que se debe dar a todo el alumnado (Santos Rego, 2009).

- Es necesario reconocer la diversidad como una oportunidad, haciendo visible a todo el alumnado.
- El currículum común debe ser el hilo conductor del proceso educativo, planificando para todos y todas.

Centrándonos en el tema principal de este artículo, el aprendizaje cooperativo (AC) como modelo educativo que responde a la diversidad de forma inclusiva, es preciso reconocer que desde hace cuatro décadas contamos con el desarrollo de diversas propuestas de aprendizaje cooperativo. Entre algunas de ellas podemos citar el uso de la controversia académica (Johnson y Johnson, 2007), la aproximación estructural (Kagan y Kagan, 2009), el modelo aprender juntos (Johnson, Johnson y Holubec, 1993), la instrucción compleja (Cohen, 1994), y como estructuras de aprendizaje más concretas, los torneos de aprendizaje o TGT (DeVries y Edwards, 1973), los grupos de investigación (Sharan y Sharan, 1976), o el puzzle de Aronson (1978). Fruto de estos trabajos, en la actualidad contamos con una dilatada base teórica, práctica y empírica del desarrollo de este modelo educativo.

Pero, ¿qué se entiende por aprendizaje cooperativo? De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1993) se puede definir como el uso instruccional de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros. Esta última idea implica que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Desde la estructuración del aprendizaje de forma cooperativa, al mismo tiempo que se produce un aprendizaje académico, los alumnos y alumnas son responsables de manifestar determinadas conductas pro-sociales ante sus iguales (Johnson y Johnson, 1987). Por lo tanto, hay una doble finalidad: aprender contenidos curriculares y aprender habilidades cooperativas.

Por otro lado, respecto a las múltiples investigaciones relacionadas con el aprendizaje cooperativo, contamos con suficientes evidencias que avalan las ventajas de su uso en educación. Casi todos los autores y autoras coinciden en señalar que los programas de aprendizaje cooperativo tienen efectos consistentes y positivos sobre el aprendizaje de actitudes y valores, las relaciones sociales y sobre los prejuicios raciales, desarrollan actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales y mejoran la autoestima, potencian las habilidades sociales y la cooperación con los compañeros de clase (Slavin, 1980). El aprendizaje cooperativo favorece el establecimiento de relaciones entre los alumnos y alumnas mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. En este sentido, la investigación demuestra que el aprendizaje coopera-

tivo tiene un impacto positivo sobre el clima del aula, autoestima del estudiante, empatía, atención, motivación, aceptación de la diversidad, rendimiento académico (Darling-Hamond, Barron, Parson y Schoenfeld, 2008; Galton, Hargreaves y Pell, 2009; Johnson y Johnson, 1989; Roseth, Johnson y Johnson, 2008; Slavin, Sharan, Kagan, Hertz-Lazarowits, Webb y Schmuck, 1985; Traver y García, 2004).

Sin embargo, en la actualidad también conocemos que a pesar de los resultados de investigaciones que avalan los beneficios del aprendizaje cooperativo, no es un método que se utilice frecuentemente en los centros educativos. Por ejemplo, Veenman, Van Benthum, Bootsma, Van Dieren y Van Der Kamp (2002) confirman que en las escuelas danesas no es una práctica que se encuentre generalizada, siendo el aprendizaje habitualmente individual. Asimismo Panitz (2010) concluye que muy pocos docentes americanos utilizan este modelo. Según el autor la causa está en el sistema educativo, que enfatiza el contenido memorístico y el aprendizaje individual. En cuanto a España también ocurre algo similar: el aprendizaje cooperativo no es un método habitual en las aulas.

Un interrogante que puede surgir con relación a este último planteamiento es: ¿si se conocen los beneficios asociados al aprendizaje cooperativo, por qué no lo implementan más profesores y profesoras? Desde nuestro punto de vista creemos que existe entre el profesorado diversos motivos que le llevan a no implementar esta transformación de aula. Por ejemplo, a veces existe desconocimiento o falta de formación al respecto. Otras veces se cree que la mejor forma de enseñar es a través de métodos tradicionales centrados en el profesorado. Otra explicación puede ser que se considere que no es posible gestionar la diversidad de las aulas y por lo tanto, no se perciba la necesidad de cambio. Y en otras ocasiones se puede confundir aprendizaje cooperativo con trabajo en grupo. Pero como sabemos simplemente poner a los alumnos y alumnas en grupos y decirles que trabajen juntos no es suficiente. Además hay que promover las cinco condiciones para que el aprendizaje sea cooperativo: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidades individuales, habilidades interpersonales y procesamiento grupal (Johnson y Johnson, 2009; Johnson, Johnson y Holubec, 1993).

Por último, desde el modelo teórico que asumimos en esta investigación es necesario reconocer que no sólo se coopera para aprender, sino que previamente se tiene que aprender a cooperar. Por lo tanto, como Pujolás (2008) ha explicado conviene diferenciar entre:

- Creación y cohesión de un equipo. Es necesario que los equipos generen una identidad colectiva que les permita conocerse mutuamente y compar-

- tir distintas experiencias que les hagan sentir que pertenecen a un grupo.
- Aprender a cooperar. Las habilidades sociales es un contenido que se debe enseñar directamente. Es un equipo es necesario que sus miembros sepan comportarse solidariamente, tomar decisiones, comunicarse asertivamente, escuchar, dar y recibir ayuda, etc.
 - Cooperar para aprender. A través de estructuras sencillas (como lápices al centro) y estructuras complejas (como grupos de investigación) para aprender se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje³.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que presentamos en este artículo pertenecen a una investigación dirigida por Pere Pujolás y financiada por el MICINN: “Proyecto PAC: Programa Didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa”. El equipo de investigación está integrado por un equipo de profesorado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad de diferentes zonas geográficas (Andalucía, Aragón, Cataluña, Comunidad Valenciana y Extremadura). En cada una de estas zonas se realizaron procesos de asesoramiento a centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para que el profesorado pudiera implementar en sus aulas el programa (en cada zona se desarrolló una media de dos procesos de asesoramiento a centros educativos). Paralelamente, se fueron recogiendo datos para evaluar la puesta en práctica y resultados de este programa, así como el proceso de asesoramiento.

El enfoque metodológico seguido para esta investigación está basado en la Evaluación Respondiente de Robert Stake (2006). Éste es un modelo para el análisis de la calidad de un Programa educativo determinado. Stake propone dos análisis complementarios: el análisis de la calidad relativa (comparando la eficacia del Programa evaluado con la eficacia de programas parecidos) y el análisis de la calidad absoluta (comparando los resultados o “efectos” obtenidos en la aplicación del Programa con los criterios de calidad del mismo previamente establecidos). Ambos

³ Tanto las estructuras sencillas como las complejas permiten programar contenidos curriculares teniendo en cuenta los principios del AC. La diferencia entre ambos tipos de estructuras reside en que las técnicas sencillas propuestas por Kagan y Kagan (2009) son actividades de corta duración que se suelen realizar en una sesión y que pueden ser usadas con cualquier contenido y en cualquier momento. Sin embargo, las técnicas complejas son macro-actividades que se suelen llevar a cabo en dos o más sesiones, e incluso pueden abarcar varios meses. Estas técnicas hacen referencia a los modelos clásicos de AC presentados en la fundamentación teórica de este artículo.

tipos de análisis han sido realizados en esta investigación.

En esta investigación nos planteábamos:

- Diseñar, desarrollar y evaluar un programa didáctico (PAC) para implementar en aulas de Enseñanza Obligatoria el aprendizaje cooperativo.
- Diseñar, desarrollar y evaluar un proceso de asesoramiento para que el profesorado pusiera en práctica el programa PAC.

En este estudio se pueden diferenciar distintas fases. En la primera el equipo de investigación diseñó el programa didáctico sobre aprendizaje cooperativo. En la segunda se planificó cómo desarrollar el proceso de asesoramiento para que los centros implementaran el programa y posteriormente, se llevó a cabo dicho proceso. En la tercera fase se evaluó la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en las diferentes aulas participantes en la investigación, así como se llevó a cabo la evaluación del proceso de asesoramiento seguido. En este artículo para conocer y comprender con mayor profundidad la puesta en práctica del AC, vamos a centrarnos exclusivamente en presentar los resultados del desarrollo y evaluación del programa PAC en un aula concreta: un aula de 5º de Primaria de un centro Público de la zona de Andalucía⁴.

Los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos han sido diversos: entrevista inicial al profesor participante (octubre 2008), cuatro entrevistas de proceso (entrevista proceso I –enero 2009– entrevista proceso II –febrero 2009–, entrevista proceso III –marzo 2009– y entrevista proceso IV –abril 2009–) auto-informe final del profesor sobre el proceso seguido en el aula, observaciones de la investigadora (notas de campo de las observaciones semanales dentro del aula), grupo de discusión del alumnado en junio de 2009 (de los 24 alumnos y alumnas, han sido nueve los que han intervenido en esta dinámica, siguiendo criterios de heterogeneidad del aula –género, origen social, nivel curricular, etc. – y dos grupos de discusión finales del profesorado⁵ (sobre el proceso de puesta en práctica del AC –grupo de discusión I– y sobre el proceso de asesoramiento –grupo de discusión II).

En cuanto al análisis de datos, se ha tomado como referente la propuesta del modelo interactivo de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman (1994).

⁴ Se pueden consultar más datos sobre este proyecto en las publicaciones de Pujolás (2008, 2009).

⁵ Aunque presentamos la experiencia de un aula referida exclusivamente a un docente, éste formó parte de un proceso de asesoramiento en el que participó profesorado de otros centros. Por lo tanto, para la valoración final, en lugar de realizar una entrevista individual decidimos hacer dos grupos de discusión con todo este profesorado. No obstante, para este artículo hemos extraído únicamente las aportaciones de este docente.

En ese análisis de datos para facilitar la organización de la extensa información recogida en esta aula, y su posterior comparación se utilizó el programa de análisis de datos cualitativo MaxQDA. El sistema de categorías se caracterizó por ser mixto y fue elaborado por el equipo de investigación siguiendo un proceso inductivo, incluyendo una doble codificación (descriptiva e interpretativa).

RESULTADOS: DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PAC EN UN AULA DE 5° DE PRIMARIA

Los resultados que presentamos en este artículo son fruto de la puesta en práctica durante el curso escolar 2008-2009 del programa PAC (Pujolás y Lago, 2009) en un aula de 5° de Primaria en conocimiento del medio (Cono) y tutoría. El profesor tutor de este aula paralelamente a que iba introduciendo los cambios relacionados con el AC en el aula participaba en un curso de formación inter-centro a lo largo de ese curso escolar. En este curso de formación, del que fue responsable la autora de este artículo, se iban presentado los contenidos que posteriormente eran introducidos en las aulas.

Los resultados del desarrollo y evaluación del programa AC en esta aula van a estar organizados en torno a distintos momentos y cuestiones referidas a por qué, cómo y con qué resultados este profesor implementa el AC. En este sentido son cuatro apartados los que se van a contemplar: ¿por qué decide comenzar a implementar el AC?; ¿cuáles son los pasos que sigue para poner en práctica el AC?; ¿cuáles son las principales ventajas que percibe?; y ¿cuáles son las principales dificultades que identifica?

¿Por qué se decide comenzar a implementar el aprendizaje cooperativo?

Para Mario, tutor de esta aula, existen diversos motivos que justifican su decisión de iniciar el aprendizaje cooperativo en su aula. Así uno de los argumentos que expone es que buscaba nuevas estrategias metodológicas a las que tradicionalmente había empleado. Explicaba que como especialista en educación física hacía tiempo que no era responsable de una tutoría y además hacía casi 20 años que había terminado la carrera de magisterio y sentía que necesitaba actualizarse sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro motivo estaba relacionado con la información que tenía, al ser jefe de estudios y por lo que otros colegas le habían comentado, del grupo de que iba a responsabilizarse. Él tenía conocimiento de que era un aula con un grupo de alumnado que necesitaba cohesionarse, desarrollar habilidades sociales y generar clima de aula, ya que eran frecuentes los conflictos que sur-

gían en ésta. Y en último lugar, explica que la asistencia a unas jornadas le despertó el interés por el AC y comenzó a formarse en el tema.

“Yo ya es que te lo he dicho muchas veces, lo primero llevaba un montón de tiempo sin tener la tutoría. En segundo lugar, eran unas tutorías que se preveía por años anteriores que por la otra compañera que había tenido conflictiva, no había cohesión de grupo ninguno. En este grupo no había clase, todos iban a su bola, discutiendo, peleándose, riéndose del compañero, riéndose de los maestros. Había muchos problemas de habilidades sociales entonces, pues yo veía que eso no funcionaba al menos como hasta ese momento que debía de funcionar ¿no? y de ahí pues nos cruzamos contigo en las jornadas estas de aula inclusiva. A mí la verdad que me gustó, me gustó lo que escuché y pues me puse a trabajar sobre eso y ya luego salió lo del curso” (Entrevista inicial).

¿Cómo se pone en práctica el aprendizaje cooperativo? ¿Cuáles son los pasos que sigue este profesor para desarrollar el programa en el aula?

En primer lugar, Mario comienza cohesionando al grupo clase. Para ello utiliza diversas técnicas incluidas en el programa PAC que ayudan a este fin. Por ejemplo, pone en práctica dinámicas como “aprendamos de los gansos”, “cadena de nombres”, “la pelota”, “la tela de araña”, “la silueta”, “el blanco y la diana”, etc. (Pujo-lás, 2008). Todas estas técnicas que se aplican en el tiempo destinado a tutoría permiten conseguir que el alumnado se conozca mutuamente, se valoren unos a otros y reconozcan que todos son importantes en el aula, se sensibilicen con la importancia del trabajo cooperativo, etc.

Paralelamente a estas técnicas, el docente también va implementando, en tutoría nuevamente, dinámicas para adquirir habilidades sociales como la confianza, la empatía, la comunicación o la ayuda mutua.

Aunque es cierto que el profesor dedica más tiempo a la cohesión grupal y al desarrollo de habilidades sociales a comienzos del curso, es algo que no deja apartado y que va retomando a lo largo de todo el año.

A través de estas técnicas y dinámicas el docente está incidiendo en la parte del programa aprender a cooperar. En este sentido, antes de que se aprenda cooperando, con técnicas o estructuras simples y complejas, el alumnado debe saber cooperar y esto es algo que se debe enseñar sistemáticamente.

Un segundo momento de esta implementación tiene que ver con la organización de la clase para favorecer la cooperación. Esta organización incluye la formación de los equipos bases. Estos son equipos que se organizan para aprender cooperativamen-

te y que son permanentes en el tiempo. Estos grupos de 4 ó 5 alumnos y alumnas están juntos, al menos, durante un trimestre. Mario, de acuerdo a la propuesta del programa PAC, organiza 5 equipos teniendo en cuenta la heterogeneidad del aula. Es decir, cada pequeño grupo es como si fuera un reflejo de esa aula en cuanto a género, cultura, origen social, etc. Y más específicamente, además de los anteriores criterios, para formar los grupos el profesor tiene en cuenta lo siguiente: la solidaridad del alumnado (alumnado más predispuesto a ayudar), sus afinidades sociales (Mario utiliza un sociograma para esto) y el nivel curricular (en cada grupo, 1 alumno o alumna de nivel curricular bajo, 2 de nivel medio y 1 de nivel alto). Lógicamente para que estos grupos sean heterogéneos ha sido el profesor quién los ha planificado.

Una vez que están formados los equipos, estos se ponen un nombre que los identifica. Es importante esto, ya que como explica Mario, la elección del nombre contribuye a crear un imaginario de grupo y construir una identidad grupal.

Otra cuestión que el docente tiene en cuenta para organizar a los grupos son los roles rotativos. Dentro de cada grupo cada integrante tiene que ejercer un rol (secretario, portavoz, coordinador, encargado del silencio o ayudante del coordinador) que se va cambiando entre los integrantes del equipo cada quince días. Esta rotación es necesaria ya que de lo que se trata es que todo el alumnado aprenda a desempeñar esas funciones y por lo tanto, que no se genere dependencia y se favorezcan las relaciones horizontales entre los miembros del grupo.

Para que los equipos funcionen también se establece una serie de normas cooperativas, que nacen de las necesidades y son expresadas por los propios alumnos/as. Algunas de estas normas son: nos ayudamos; trabajamos en silencio; acabamos las tareas a tiempo, etc. Tanto estas normas como los roles son auto-evaluados por el alumnado semanalmente.

Por último, una vez que Mario ha realizado esta organización del aula es cuando comienza a utilizar en Cono estructuras cooperativas simples (“lápices al centro”, “saco de dudas”, “el número”, etc.) y complejas (“rompecabezas”, “grupos de investigación”, “tutorías entre iguales”, etc.).

¿Cuáles son las principales ventajas de la implementación del aprendizaje cooperativo?

Mario identifica como principal beneficio tras la puesta en práctica del AC el hecho de que él percibía que el alumnado cuando estaba en sus clases era feliz, estaba motivado y disfrutando aprendiendo:

“Yo lo primero que noté es que eran felices y eso para mí (...) yo los veía en clase disfrutando querían eso (...) venían madres que me decían es que hay que

ver mi hija que con Mario he hecho esto, y los críos disfrutando de la clase que no decían ofú cono” (grupo discusión I)

Otra ventaja que señala este profesor está relacionada con la propia tarea docente. Dice Mario que trabajar con este tipo de metodología le ha permitido descargarse de trabajo y que sean los propios grupos más autónomos a la hora de trabajar y responsabilizarse de su aprendizaje:

“A mí las técnicas que estoy trabajando este año me han gustado mucho. Me han quitado sobretodo trabajo porque de estar pendiente de cada grupo, que no eran capaces de llevar la tarea ellos solos, me he dado cuenta de que me han quitado trabajo porque el grupo es el que ha ido llevado todas las cosas”. (Grupo de discusión I profesorado)

Una última ventaja señalada está referida al impacto que el AC tiene sobre el alumnado, en cuanto a clima y cohesión grupal, inclusión del alumnado, y rendimiento académico.

Mario dice que tras la puesta en práctica del programa didáctico sobre aprendizaje cooperativo en su clase el clima del aula ha mejorado significativamente. Esa evidencia, según él, se aprecia en que el alumnado se comporta mejor y en la clase se percibe que entre ellos hay un sentimiento de grupo: “El grupo está más cohesionado y son cada vez menos egoístas” (Auto-informe profesor).

Además, la inclusión se aprecia en el alumnado con necesidades de ayuda, puesto que es menos necesaria la salida de este alumnado al aula de apoyo, recibiendo la respuesta educativa en su aula ordinaria. Mario lo explica de la siguiente manera:

“Digo a la hora de organizar apoyos y demás, es que te ahorras profesores de apoyo. Entonces yo he visto que es un sistema de apoyo muy bueno para estos niños, para los niños que tienen dificultades. Yo de mi clase hay 3 o 4 que evidentemente si se hubiera seguido trabajando igual que se estaba trabajando esos niños ya (...) bueno la palabra no es la adecuada, pero hubieran estado totalmente apartados de la clase” (Grupo de discusión II profesorado).

Como dicen los chicos y chicas, asumen que se han ayudado. Precisamente destacan esta ayuda como uno de los elementos que más valoran cuando se aprende en grupo. Ellos y ellas hablan de que el aprendizaje cooperativo les enriquece, porque resuelven las dudas entre todos y porque el equipo genera más ideas que cuando realizan una actividad individualmente.

“P: ¿Por qué os gusta trabajar más en grupo? R2: Porque así nos ayudamos (...) y podemos hacer las cosas no estando solos, no de uno en uno que no haces nada (...) R7: Ni de dos en dos. R4: Para ponernos de acuerdo, entonces, si por ejemplo, tú tienes una duda y entonces tú tienes una idea, pues otro de tu grupo puede darte una idea mejor y puede que tenga más razón y así hay más” (Grupo discusión alumnado).

También la familia valora la ayuda que sus hijos prestan:

“Hoy me ha comentado una madre, que aparte del aprendizaje de su hija, que tenga o no tenga, ella tiene el orgullo que su hija ha ayudado a un niño. Para ella es una satisfacción y para mí que lo diga también” (Grupo de discusión profesorado II).

Y finalmente, respecto al rendimiento académico, tanto el docente como el alumnado reconocen beneficios a este respecto:

“R: No es solamente a nivel de cohesión yo te digo que a nivel conceptual sobre todo con los niños que en teoría iban a ser más problemáticos ha funcionado muy bien” (Grupo de discusión II profesorado).

“P: ¿Entonces vosotros creéis que habéis aprendido o que aprendéis mas de manera cooperativa? Todos: sí. P: ¿Y eso en que lo notáis que aprendéis más? R2, R3, R5: En las notas. R3: Se refleja en las notas de la evaluación. R4: Porque yo el año pasado saque suficiente como mínimo y este año notable. R2: Y yo, saqué un bien y este año he sacado un sobresaliente” (Grupo discusión alumnado).

Independientemente del aspecto cuantitativo del rendimiento académico, también se identifican aspectos relacionados con el qué se aprende. El alumnado percibe que al tener que explicar algo a alguien le permite afianzar sus conocimientos y aprender.

“¿Trabajando en equipo qué cosas se aprenden distinta? R: Que hay que compartir, que hay que ayudarse unos a otros y que no sólo es siempre yo, yo, yo (...) R: Que hay que hablar y participar todos, que no hay que fijarse de nadie” (Grupo de discusión alumnado).

“Yo aprendo el doble por tener que explicárselo”. (Grupo de discusión alumnado).

En definitiva, finalizamos este apartado tomando prestadas las palabras de los alumnos y alumnas, quienes realizan una valoración general de su experiencia con el aprendizaje cooperativo:

“P: Vosotros que, ¿qué le vamos a decir a otros maestros de este centro de otros centros sobre aprendizaje cooperativo? R7: Que lo pongan en grupos. R1: Que merece la pena. R4: Porque si todos los profesores fueran como Mario, no habría tanto fracaso escolar. ¿Cómo os habéis sentido a lo largo de este curso con el aprendizaje cooperativo, si tuvieras que hacer una valoración? R2: Espectacular P: ¿Espectacular? P2: Hombre, el año pasado se me pasó como tres años y este año se me ha pasado que no me acuerdo de lo que hice ayer” (Grupo de discusión alumnado).

¿Cuáles son las principales dificultades de la implementación del aprendizaje cooperativo?

No sólo se derivan beneficios de la puesta en práctica del AC, también aparece vinculada a ésta una serie de dificultades que presentamos a continuación.

Una primera dificultad que Mario comenta está relacionada con el espacio y mobiliario con el que cuenta en el aula. Explica que es un aula pequeña para trabajar con los equipos y que cuenta con un mobiliario que tiene que adaptar:

“La clase es tan pequeña que es muy difícil como distribuir los espacios: Yo el principal problema que tengo en la distribución espacial. Entre las mesas del primer ciclo el segundo ciclo y el tercer ciclo hay una diferencia bastante grande, porque en las de segundo ciclo yo entre a sustituir y estaban también en equipo y yo vi que había más espacio y entonces me fijé que las mesas son más chicas, el mobiliario también te limita pero bueno eso es o q tiene que hay que adaptarse” (Entrevista proceso I).

Otra dificultad que detecta Mario está referida a su propia concepción de qué y cómo aprende el alumnado que el mayor tiempo ejerce el rol de tutor de otro compañero o compañera. Para él, sobre todo en los inicios de aplicación del AC esto suponía un dilema. Él se planteaba que posiblemente no estuviera fomentado el máximo aprendizaje de este alumnado al no realizar actividades de ampliación y dedicarse ayudar a otro alumnado. Sin embargo, él mismo reconoce que con el paso del tiempo se ha dado cuenta que este alumnado aprende otras competencias al tener que asimilar mucho más lo que tiene que explicar:

“Otro problema que yo me creía al principio cuando yo empecé con esto, el parar a los niños que van muy avanzados, una de las cosas que yo me planteaban era, porque claro los alumnos ayudantes están ayudando a otros, ellos no están haciendo actividades de pro-acción ¿qué podemos hacer? Yo decía bueno, ¿los estoy parando? Estos niños, ¿podrían estar haciendo otra cosa? lo que pasa que yo me he dado cuenta que evidentemente para que un niño le explique a otro lo que está haciendo, tiene que haber asimilado las cosas de una manera diferente, como sabes no es lo mismo, el saberme yo algo como un papagayo que el que yo tenga que explicar...cuando tú explicas algo, es totalmente diferente. Entonces pues yo creo que no se les está parando sino que están haciendo un aprendizaje de otra manera, esto era uno de los problemas que yo veía” (Grupo de discusión I).

Por último, este profesor argumenta que otro obstáculo que ha encontrado en el desarrollo del AC es que otro profesorado del centro cuestione los resultados de esta metodología y crea que se exige menos al alumnado. Esto es algo que preocupa a Mario y que no sabe cómo resolver. Llega a plantearse incluso la opción de que otro colega evalúe a su grupo para que corrobore lo que él hace:

“Vosotros sacáis menos notas porque os ponen las cosas más fáciles, entonces yo sé que eso es algo que tenemos que tratar entre los profesores ¿no? peor no sé cómo hacerlo no sé cómo eh porque da la sensación que si se trabaja así de esa manera de grupo ¿no? pues las exigencias son menos. Yo se lo dije al compañero el otro día, digo igual a lo mejor podemos cambiar los exámenes a la hora de que se lo hiciera a tu clase y tu se lo hicieras a la mía, vamos que yo no tengo ningún problema.” (Entrevista proceso IV).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Nos gustaría finalizar este artículo retomando algunas de las ideas principales que hemos presentado en los resultados para relacionarlas con datos teóricos y empíricos previos.

Tal y cómo se ha podido constatar después de presentar cómo este docente implementa el proceso de AC en su aula podemos concluir que es un proceso sistemático aunque no lineal que supone en primer lugar, cohesionar al grupo y prepararlo para ser más habiloso socialmente, además de enseñar al alumnado a cooperar. Posteriormente, requiere organizar el aula, el espacio, los agrupamientos con sus normas y roles para que se favorezca la cooperación. Y por último, des-

arrollar el aprendizaje mediante estructuras simples –“lápices al centro”, “folio giratorio”, “el número”, etc.– y/o complejas –como los “grupos de investigación”, “tutorías entre iguales”, etc. – que facilitan la cooperación.

Esta forma de implementar el AC no es circunstancial, ya que está prevista en el programa PAC y así viene desarrollándose en diversos centros educativos desde hace tiempo (Pujolás, 2008). Otros autores como Johnson y Johnson (2007) o Kagan y Kagan (2009) también reconocen la necesidad de seguir un proceso planificado para que la puesta en práctica de este tipo de aprendizaje resulte exitosa.

Por otro lado, no son resultados nuevos las ventajas que Mario y su alumnado identifican tras la puesta en práctica del AC. Como en otras investigaciones previas el desarrollo de esta metodología mejora el clima, la cohesión grupal, la inclusión del alumnado o el rendimiento académico.

Como en el trabajo de Slavin et al. (1985) la implementación del programa cooperativo incide positivamente en la convivencia entre el alumnado. Y como sabemos ésta repercute directamente en el clima del aula, mejorando las interacciones entre el alumnado, y entre éste y el profesorado.

Otro beneficio que se percibe está referido a la inclusión de todo el alumnado, siendo menos necesarias las salidas al aula de apoyo del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico. Esto tiene relación con lo que comentábamos en las bases teóricas de este trabajo, ya que en la medida que las programaciones se hacen más inclusivas y se tienen en cuenta en ellas a todo el alumnado son menos necesarias las respuestas especiales o segregadoras (Ainscow y Miles, 2009; Barton, 2009; Corbett y Slee, 2000).

El trabajo de Temprado (2009) también muestra cómo el aprendizaje cooperativo beneficia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Esta misma evidencia aparece reflejada en los trabajos de Johnson y Johnson (1989), Slavin et al., (1985) y Vasileiadou (2009).

Y también se perfila como una ventaja que el alumnado haya mejorado académicamente, obteniendo mejores resultados. En este sentido, existen otros trabajos que coinciden en esto: Darling-Hamond et al. (2008), Galton, Hargreaves y Pell, (2009), Johnson y Johnson (1989), Marzano, Pickering y Pollock (2001), Roseth, Johnson y Johnson (2008), Slavin (1996) y Slavin et al. (1985).

Si bien es cierto que se identifican una serie de ventajas de la aplicación del AC, también lo es que ésta no está exenta de obstáculos que el docente trata de solventar a lo largo del desarrollo de la experiencia. Resulta significativo como éste reflexiona en torno a la dificultad que le supuso concebir que en los procesos de tutorías entre iguales, los alumnos y alumnas que ejercen el rol de tutor, puedan aprender de manera distinta al tener que poseer un mayor conocimiento de lo que

enseñan. En los trabajos de Durán y Vidal (2004) y Topping (1998) se insiste precisamente en esto y se concluye que quién se beneficia más de estos procesos de tutorización es el alumno tutor al poner en práctica una serie de habilidades metacognitivas de orden superior necesarias para poder explicar a otros compañeros y compañeras.

En síntesis, cómo se desarrolla un programa de aprendizaje cooperativo en un aula concreta ha sido el argumento de este artículo. Hay algunas cuestiones que no se han podido abordar en el mismo, pero que en futuros trabajos deberían desarrollarse. Entre algunas de ellas nos gustaría resaltar que es necesario que a los procesos de puesta en práctica del AC le acompañen procesos de asesoramiento y/o formación para que el profesorado se sienta más seguro a la hora de decidir el inicio e implementación de cambios metodológicos en su aula; que se contemple, como cambio que es, la necesidad de que el proceso de implementación sea paulatino, de menos a más; que si queremos realmente que este tipo de programa, que se ha contemplado con significativas ventajas para el docente y el alumnado, redunden en un mayor número de personas debe planificarse una agenda de trabajo para extender los resultados de este aula al resto del centro; y por último, no podemos finalizar este trabajo sin reconocer que el aprendizaje cooperativo no debe ser visto como la única respuesta para responder a la diversidad de forma inclusiva. El AC supone potenciar uno de los principales recursos naturales que tienen los centros educativos: el alumnado. Y éste es uno de otros tantos métodos educativos que el profesorado debería tener en su repertorio para diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando aulas en donde todo el alumnado se sienta bienvenido, participe y aprenda activamente.

Fecha de recepción del original: 2 de mayo de 2010

Fecha de recepción de la versión definitiva: 20 de mayo de 2011

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En G. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE – HORSORI.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills Sage: California.

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 37-152.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* New York: Teachers College Press.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). London: David Fulton.
- Darling-Hammond, L., Barron, B., Parson D. y Schoenfeld, A. H (2008). *Powerful learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey Bass.
- Devries, D. y Edwards, K (1973). Learning games and student teams: Their effects on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, 307-318.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Galton, M., Hargreaves, L. y Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11- to 14-year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 119-140.
- Gillis, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. London: Sage Publications.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1987). *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2007). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1988). *Advanced cooperative learning*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the Classroom*. Edina. Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.

- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- Marzano, R., Pickering, D. y Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works. Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: ASCD.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Panitz, T. (2010). Why more teachers do not use collaborative learning techniques. *Deliberations*. Extraído el 24 de febrero de 2011 de <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-discussion/home.cfm>
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (2009). *Programa PAC*. Vic: Universidad de Vic. Inédito.
- Putnam, J. W. (1998). The process of cooperative learning. En J. W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion* (pp. 17-47). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roseth, C. J., Johnson, D. y Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.
- Santos Rego, M. Á. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Madrid: Octaedro.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R., Leavey, M. y Madden, N. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviors. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowits, R., Webb, C. y Schmuck, R. (Eds.) (1985), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum.
- Slee, R. (2010). *Irregular Schooling: Special Education, Regular Education and Inclusive Education*. London: Routledge.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- Temprado, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65, 137-150.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Traver, J. y García, R. (2004). La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-438.
- Vasileiadou, M. (2009). Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14, 337-347.
- Veenman, S., Van Benthum, N., Bootsma, D., Van Dieren, J. y Van der Kermp, N. (2002) Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87-103.

ESE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN

REVISTA FUNDADA EN 2001
EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA
ISSN: 1578-7001



ESTUDIOS / RESEARCH STUDIES

- Bernardo Gargallo / Jesús Suárez / Pedro R. Garfella / Amparo Fernández**
El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente de los profesores universitarios 9-40
The TAMUFQ Questionnaire (Teaching and Assessment Methodology of University Faculty Questionnaire). An Instrument to Assess the Teaching Methodology of University Faculty
- Joaquín Paredes Labra / Agustín de la Herrán Gascón**
Validación del Cuestionario de Autoevaluación de la Creatividad en la Enseñanza Universitaria CACEU-2010 41-59
Validity of the Self-Assessment Questionnaire of Applied Creativity in Higher Education CACECU-2010
- José M. Touriñán López**
Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte 61-81
Keys to Approach Arts Education in the Educational System: Education “through” the Arts and Education “for” an Art
- Miguel Rumayor Fernández**
Actualidad educativa del personalismo de Xavier Zubiri 83-100
The Educational Relevance of Xavier Zubiri’s Personalism
- Àngel Tarríño Ruiz / Teresa Lloret Grau**
Ejemplos internacionales de innovación en FP 101-117
International Cases of Innovation in VET
- Àngel Huguet / Cecilio Lapresta / Clara Sansó / Silvia-María Chireac**
Reflexiones sobre el conocimiento lingüístico declarado por los escolares catalanes al final de la Educación Secundaria Obligatoria 119-137
Reflections about the Linguistic Knowledge Stated by Catalan Schoolchildren at the End of Secondary Compulsory Education
- Irene Verde Peleato**
Educación bilingüe en EE.UU. Estudio de casos de una escuela primaria 139-158
Bilingual Education in the United States of America. Case Studies of an Elementary School
- Malva Villalón / Cristian A. Rojas-Barahona / Carla E. Förster / Edgar Valencia / Pilar Cox / Paulo Volante /**
Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social 159-179
Results of Teaching Reading and Writing Strategies on Early Literacy of Children at-risk
- Vicent Gozálviz Pérez / Rafaela García López / Joan A. Traver Martí**
El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética 181-197
Cooperative Learning from an Ethical Point of View
- Anabel Moriña Díez**
Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de E. Primaria 199-216
Cooperative Learning to Inclusive Education: Development of PAC Program in Primary Education

RECENSIONES / BOOK REVIEWS

219-241
