

LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN SOCIAL EN EL AULA

The influence of cooperative learning on improving social inclusion in Primary Education

Emilio Rodríguez Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España).

Fecha recepción: 14/10/2024 - Fecha aceptación: 11/12/2024

RESUMEN

La heterogeneidad educativa es una cualidad que caracteriza, condiciona y enriquece la conformación de las comunidades escolares, lo cual requiere de una respuesta pedagógica ajustada a las singularidades de los diferentes entornos de aprendizaje, recurriendo a un enfoque formativo que garantice la calidad, equidad y flexibilidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los múltiples contextos que entretienen y constituyen nuestro sistema educativo. La presente investigación se nutre de un estudio de caso -de naturaleza mixta-, cuya aplicación se hace efectiva en un centro educativo de Educación Primaria, a través del cual se pretende analizar cómo el empleo del aprendizaje cooperativo (AC) -desde una perspectiva heterogénea- influye en la mejora de la inclusión social del alumnado perteneciente a esta etapa educativa. Los objetivos planteados se organizan en 3 dimensiones, con la finalidad de analizar el grado de formación docente en AC, a la vez que se determina el ámbito de aplicación de las estrategias cooperativas que se implementan en el aula y cómo todos estos elementos contribuyen sustancialmente a la mejora de la inclusión social de los discentes que conforman el grupo-clase. Para este propósito, participaron un total de 30 docentes del mismo centro educativo, a los que se les aplicó un cuestionario para la recogida de datos. Los resultados prueban que la implementación de esta metodología proporciona una respuesta eficaz e inclusiva a la diversidad y enriquece el proceder de la praxis educativa en las aulas, a través de un enfoque heterogéneo y plural.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje cooperativo, aprendizaje inclusivo, formación de maestros, educación primaria y estudio de caso.

ABSTRACT

Educational heterogeneity is a quality that characterises, conditions and enriches the make-up of school communities, which requires a pedagogical response adjusted to the singularities of the different learning environments, resorting to a formative approach that guarantees the quality, equity and flexibility of the teaching-learning processes in the multiple contexts that interweave and constitute our educational system. This research is based on a case study -of a mixed nature-, whose application is effective in a Primary Education educational centre, through which the aim is to analyse how the use of cooperative learning (CL) -from a heterogeneous perspective- influences the improvement of the social inclusion of pupils belonging to this educational stage. The objectives set out are organised into 3 dimensions, with the aim of analysing the degree of teacher training in CL, while determining the scope of application of the cooperative strategies implemented in the classroom and how all these elements contribute substantially to improving the social inclusion of the students who make up the class group. For this purpose, a total of 30 teachers from the same school participated and were given a questionnaire for data collection. The results prove that the implementation of this methodology provides an effective and inclusive response to diversity and enriches the educational practice in the classroom.

KEYWORDS

Cooperative learning, inclusive learning, teacher training, primary education and case study.

1. INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque sociocognitivo, económico y cultural, las escuelas son instituciones que están conformadas por comunidades educativas plurales y diversas. Además, estos factores sociales y contextuales determinan la gestión, organización, diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, en función de las características singulares que distinguen a estos entornos educativos (Amenabarro, 2024; Echeita, 2017). Por este motivo, la sociedad requiere de centros escolares inclusivos que proporcionen respuestas educativas apropiadas, tanto a la diversidad individual de los discentes como a la comunidad escolar en su conjunto, generando situaciones que garanticen el desarrollo de procesos curriculares y adaptaciones educativas de calidad, en función de los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los educandos que conforman el grupo-aula (Izquierdo et al., 2019; Lata y Montserrat, 2016; Peñalva y Leiva, 2019). Además, la oferta educativa de los centros escolares debe ser integradora, permitiendo reorientar y compensar las desigualdades cognitivas, físicas, emocionales, socioeconómicas y culturales de los discentes, mediante respuestas educativas flexibles, de calidad y equidad, a la vez que se proporciona una atención significativa a la multiculturalidad singular de los centros educativos, según Rasskin (2020) y Belmonte et al. (2022). Todos estos factores justifican la importancia de desarrollar una metodología cooperativa que proporcione, desde una perspectiva pedagógica heterogénea, respuestas precisas y resolutivas a todos los elementos condicionantes descritos anteriormente (Perlado et al., 2019).

Azorín (2018), referencia la igualdad de oportunidades a la hora de participar y/o la participación equitativa de Kagan (1994), como otro elemento imprescindible de esta metodología, quedando de manifiesto que los docentes deben desarrollar dinámicas y estructuras de trabajo que permitan asegurar la participación equitativa de todos los alumnos en las tareas propuestas. Además, Ovejero (2018) asegura que esta igualdad surge como

consecuencia de la reflexión y planificación previa del docente, lo que garantiza el desarrollo de dinámicas de trabajo cooperativas, en las que todos los miembros del equipo asumen un rol relevante en su grupo de trabajo, siendo esto reconocido y valorado por sus compañeros, independientemente de su origen étnico, religión, sexo y situación socioeconómica. Esta misma autora asegura que la cooperación se fundamenta en la tolerancia, en el respeto a la igualdad de trato y en la dignidad de los educandos, rechazando la opción de considerar la heterogeneidad como un hándicap, ya que se valora y se concede un reconocimiento inclusivo y pedagógico a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.

Desde hace varios años y, teniendo en consideración los planteamientos pedagógicos relacionados con el empleo del AC en Educación Primaria, los expertos destacados en la materia afirman que esta metodología implementa el trabajo a través de diferentes tipos de agrupamientos, empleando estructuras cooperativas que aseguran la participación igualitaria, la interacción promotora, la interdependencia positiva mutua, la responsabilidad individual y grupal, el procesamiento colectivo y las habilidades interpersonales o grupales (sociales, comunicativas o cooperativas) de los educandos (Johnson et al., 2013; Kagan, 1994; Pujolàs et al., 2013).

En última instancia, Lago y Naranjo (2024) compilan todas las aportaciones teóricas planteadas previamente y consideran la inclusión educativa como una manera de comprender y valorar la igualdad de oportunidades, en base a una acción que ofrece garantías para la mejora de la cohesión social entre los discentes, siendo la escolarización una herramienta que permite atender a cada uno de los educandos, de acuerdo a sus características personales y/o necesidades específicas.

A tenor de lo dispuesto en el marco de la presente investigación, se propone el siguiente objetivo general: analizar el aprendizaje cooperativo, desde una perspectiva heterogénea, para la mejora de la inclusión social

del alumnado de Educación Primaria. Adicionalmente, este se desglosa en tres específicos: 1) Analizar la perspectiva docente sobre la importancia de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo. 2) Identificar las estrategias cooperativas utilizadas por los docentes que ayudan a implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas. 3) Valorar las actitudes que favorecen la inclusión social en el aula.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Para alcanzar los objetivos propuestos, se llevó a cabo una investigación de tipo mixto (cuantitativo-cualitativo), que justifica la aplicación de un modelo basado en el empleo de estrategias múltiples o mixtas y proporciona una respuesta fundamentada a los interrogantes que se plantean en la investigación (Mertens, 2014).

Cabe destacar que se trata de un estudio de caso, mediante el cual se ofrece una respuesta particular a una realidad concreta, como consecuencia del empleo de procedimientos e investigaciones estructuradas y sistemáticas (Sáez, 2017). Asimismo, Stake (1994) reporta información valiosa y precisa acerca del significado y/o concepto de estudio de caso e indica que los datos de este tipo de investigaciones se obtienen directamente de la realidad del contexto, lo que permite detallar la complejidad de los ámbitos educativos vinculados al mismo.

2.2. Muestra

Los agentes educativos que participaron en este procedimiento fueron 30 maestros de Educación Primaria –todo el claustro del centro educativo–, los cuales impartían docencia en el mismo centro escolar, obteniendo como resultado una muestra que está compuesta por 10 hombres (33,3%) y 20 mujeres (66,7%), quedando agrupados, en función a la edad, en 4 grupos etarios: 30 o menos años (5/30; 16.67%), 31 a 40 años (16/30; 53.33%), 41 a 50 años (4/30; 13.33%) y 51 a 60 años (5/30; 16.67%).

2.3. Intervenciones

Se diseñó y aplicó un cuestionario para docentes, con la finalidad de que estos proporcionasen datos fiables, rigurosos y válidos, de acuerdo con el estudio de caso planteado. El cuestionario estuvo sujeto a un proceso de revisión y validez previo, en el que participaron un total de 7 expertos del ámbito educativo y pedagógico. De esta manera, se creó un instrumento de validación donde los expertos pudieron valorar la idoneidad del cuestionario. Los indicadores se categorizaron en función de los siguientes parámetros: contextualización, coherencia, flexibilidad, claridad, pertinencia y relevancia.

Las preguntas y dimensiones que integran el cuestionario se formularon teniendo en consideración la fundamentación teórica y los objetivos de esta investigación. Además, las dimensiones escogidas muestran aspectos representativos vinculados al planteamiento del aprendizaje cooperativo, desde una perspectiva heterogénea, teniendo como referencia los estudios e investigaciones de Johnson et al. (1999), Kagan (1994) y Pujolàs (2008).

El cuestionario consta de 32 ítems, de los cuales 8 son preguntas abiertas, distribuyéndose el total de estos en 3 dimensiones asociadas a los objetivos del estudio propuesto: analizar la perspectiva docente sobre la importancia de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo, identificar las estrategias cooperativas utilizadas por los docentes que ayudan a implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas y valorar las actitudes que favorecen la inclusión social en el aula. Los 24 ítems de naturaleza cuantitativa fueron respondidos por 30 docentes de Educación Primaria, a través de una escala tipo Likert, sabiendo que 1 significa en total desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Las valoraciones obtenidas tras la aplicación de este instrumento en el presente estudio reportan un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de $\alpha=0.694$, lo cual indica que el instrumento presenta una confiabilidad aceptable, según Frías-Navarro (2019).

2.4. Análisis estadístico

Para comprobar la confiabilidad del instrumento utilizado, se ha calculado el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach (α), además de los estadísticos descriptivos que hacen referencia a la media aritmética ($\bar{X}$), desviación típica (S), error estándar de la media (EE) y coeficiente de asimetría obtenidos en cada una de las respuestas relacionadas con los ítems de naturaleza cuantitativa que se han formulado en el cuestionario.

Asimismo, se ha utilizado estadística descriptiva e inferencial no paramétrica para verificar las diferencias entre el sexo de los profesores que participaron en el cuestionario, aplicándose la prueba para dos muestras independientes U de Mann-Whitney, mientras que para comprobar si hay disimilitudes entre los grupos etarios, se realizó la prueba para k muestras independientes de Kruskal-Wallis. Además, continuando con la dimensión cuantitativa del cuestionario, se crearon 4 gráficos de dispersión para las variables que presentan una correlación estadísticamente significativa con la edad de los profesores que participaron en esta consulta.

Con relación a las respuestas vinculadas a las preguntas abiertas, una vez detectadas las relaciones entre estas y los diferentes niveles educativos, se diseñó una red o mapa conceptual para caracterizar las relaciones encontradas.

Todos los datos obtenidos en los diferentes análisis planteados se procesaron a través de los programas SPSS (estadísticos descriptivos, pruebas de independencia de Chi-cuadrado, prueba de U de Mann-Whitney y prueba para k muestras independientes de Kruskal-Wallis), Minitab 18.0 (gráficos factoriales bi-plot) y Atlas.ti 7.5 (gráfico de redes).

3. RESULTADOS

Este estudio de caso permitió analizar y conocer la influencia del aprendizaje cooperativo en la mejora de la inclusión social del alumnado de Educación Primaria. También se observó que en los estadísticos descriptivos para el total de la muestra analizada dispuesta en la Tabla 1, la tendencia observada

en las cuestiones referentes a la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo (dimensión 1), mostró que los maestros estuvieron de acuerdo (3) o totalmente de acuerdo (4) con las cuestiones planteadas en la encuesta. De hecho, en las respuestas vinculadas a los ítems 1-4 existe un total acuerdo por parte de todos los docentes, entretanto, en las preguntas 5-8, los promedios superiores a 3 indicaron que, al menos, todos los educadores estuvieron de acuerdo con estos ítems del cuestionario.

La tendencia de los docentes encuestados muestra que estos están de acuerdo o completamente de acuerdo con lo planteado en los ítems de la primera dimensión ($\bar{X}= 3.74$), fomentando el aprendizaje cooperativo a través de configuraciones heterogéneas, en las que se tiene en cuenta el sexo y el nivel curricular de los educandos para mejorar su rendimiento académico, así como la resolución de problemas en los diferentes equipos de trabajo. También se promueve el uso de las TIC y se procura establecer un clima propicio y agradable que ayude a desarrollar tareas y trabajos grupales.

Tabla 1. Valores de las variables de la dimensión 1, dimensión 2 y dimensión 3 correspondientes al promedio de las preguntas destinadas a cada docente.

Ítem	N	Media	DT1	EE2
1. Contribuye al desarrollo de técnicas cooperativas en el aula.	30	4	0	0
2. Contribuye a crear grupos de trabajo heterogéneos en función del sexo del alumnado.	30	4	0	0
3. Contribuye a crear diferentes grupos de trabajo heterogéneos en función del nivel curricular del alumnado.	30	4	0	0
4. Contribuye a crear diferentes grupos de trabajo heterogéneos en función del origen cultural del alumnado.	30	4	0	0
5. Contribuye a resolver conflictos que pueden surgir en los grupos de trabajo.	30	3.53	0.51	0.09
6. Contribuye a enseñar a los alumnos a desenvolverse adecuadamente en situaciones grupales.	30	3.30	0.47	0.09

7. Fomenta el uso de las TIC a través de técnicas cooperativas.	30	3.67	0.48	0.09
8. Contribuye a establecer un clima afectivo, respetuoso, tolerante, comunicativo e interactivo en el aula.	30	3.43	0.50	0.09
Dimensión 1. Analizar la perspectiva docente sobre la importancia de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo.	30	3.74	0.17	0.03
9. Se desarrollan diversas estructuras cooperativas en el aula.	30	3.50	0.51	0.09
10. Todos los miembros del equipo participan de manera activa.	30	2.60	0.50	0.09
11. Todos los miembros del equipo se ayudan entre ellos mismos.	30	2.97	0.41	0.08
12. Se realizan correcciones entre los miembros del grupo de manera habitual.	30	3.07	0.52	0.10
13. Se promueve el trabajo cooperativo por parejas heterogéneas.	30	3.97	0.18	0.03
14. Se promueve el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, de entre 4 y 5 estudiantes.	30	4	0	0
15. Se promueve el trabajo cooperativo en gran grupo.	30	4	0	0
16. Se promueve la distribución de puntos y recompensas grupales para promover la autonomía entre los miembros del equipo.	30	3.80	0.41	0.07
Dimensión 2. Identificar las estrategias cooperativas utilizadas por los docentes que ayudan a implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas.	30	3.49	0.16	0.03
17. La heterogeneidad de los grupos contribuye a la mejora de las habilidades sociales, como consecuencia de las relaciones grupales.	30	3.17	0.59	0.11
18. La heterogeneidad de los grupos influye en la mejora de la inclusión social del alumnado, como consecuencia de las relaciones grupales.	30	3.37	0.49	0.09
19. Se promueve la interacción entre los miembros del grupo de trabajo.	30	4	0	0
20. Se promueve el respeto y la tolerancia en las relaciones grupales.	30	4	0	0

21. Se promueven valores, actitudes y conductas de respeto hacia alumnos pertenecientes a minorías étnicas y/o de procedencia extranjera.	30	4	0	0
22. Cada miembro del grupo tiene asignada una tarea para contribuir, de manera individual, al trabajo grupal.	30	3.47	0.57	0.10
23. Se promueve la distribución equitativa de tareas entre los miembros del grupo.	30	3	0.46	0.08
24. Se promueve la reflexión personal para identificar qué acciones pueden ayudar al grupo y cuáles pueden ser perjudiciales.	30	4	0	0
Dimensión 3. Valorar las actitudes que favorecen la inclusión social en el aula.	30	3.63	0.17	0.03
Total	30	3.62	0.11	0.02

Con respecto a la primera dimensión, asociada de manera inherente al primer objetivo del estudio de caso (analizar la perspectiva docente sobre la importancia de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo), cabe destacar el acuerdo general obtenido en los ítems 1-4 ($\bar{X}=4.00$), afirmando que la formación docente en AC contribuye a implementar diferentes tipos de técnicas y agrupamientos cooperativos heterogéneos en las aulas, en función al sexo, nivel curricular y origen cultural del alumnado. También destaca el nivel de acuerdo obtenido en los ítems 5 ($\bar{X}=3.53$), 6 ($\bar{X}=3.30$) y 8 ($\bar{X}=3.43$), en los que se indica que la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo contribuye a establecer un clima afectivo, respetuoso, tolerante, comunicativo, interactivo y mejora la resolución de conflictos en las aulas. Estas afirmaciones reportan mejoras en la comunicación entre los miembros del equipo, a la vez que se promueve la escucha activa y el respeto por el turno de palabra entre los alumnos que integran el grupo de trabajo.

Con relación a las cuestiones correspondientes a las estrategias cooperativas (dimensión 2), se observa un comportamiento similar al de la primera dimensión en las preguntas 9, 13-16, ya que los profesores estuvieron de

acuerdo o totalmente de acuerdo con lo planteado en la encuesta, lo que indica que se promueven estructuras cooperativas dentro de los grupos de trabajo. Sin embargo, en las preguntas 10 (todos los miembros del equipo participan de manera activa) y 12 (se realizan correcciones entre los miembros del grupo de manera habitual), hubo profesores que mostraron su desacuerdo (2).

Asimismo, se observa que la tendencia de esta dimensión oscila entre estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con lo planteado en la encuesta ($\bar{X}=3.49$). Aunque, a tenor de lo manifestado anteriormente, este comportamiento no fue homogéneo para todas las preguntas de la segunda dimensión (ver Tabla 1).

En correspondencia a los datos cuantitativos obtenidos en la segunda dimensión, vinculada al objetivo 2 del presente estudio (identificar las estrategias cooperativas utilizadas por los docentes que ayudan a implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas), los participantes muestran estar de acuerdo o completamente de acuerdo en los ítems 9 ($\bar{X}=3.50$), 13 ($\bar{X}=3.97$), 14 ($\bar{X}=4$), 15 ($\bar{X}=4$) y 16 ($\bar{X}=3.80$), afirmando que utilizan con asiduidad diferentes tipos de estrategias cooperativas en el aula, invitando a inferir que los docentes reconocen los beneficios que reportan estas estrategias a la hora de implementar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, equidad y flexibilidad, en función de la diversidad del alumnado.

Continuando con las cuestiones vinculadas a la inclusión social del alumnado en el aula (dimensión 3), la tendencia general muestra que los docentes que participan en este cuestionario están de acuerdo o totalmente de acuerdo con los ítems planteados. Sin embargo, en las preguntas 17, 22 y 23 hubo algunos maestros que mostraron su desacuerdo con la información planteada en estas cuestiones, considerando que no necesariamente la heterogeneidad de los grupos contribuye a la mejora de las habilidades sociales de los discentes, ni que todos los miembros del equipo contribuyen al trabajo grupal del mismo. Además, tampoco están de acuerdo en que las tareas se distribuyen de

manera equitativa entre los miembros que conforman el grupo de trabajo.

Con relación a la dimensión y al objetivo 3 (valorar las actitudes que favorecen la inclusión social en el aula), la mayor parte del colectivo docente que participa en la encuesta manifiesta estar de acuerdo o completamente de acuerdo con los ítems 17 ($\bar{X}=3.17$), 18 ($\bar{X}=3.37$), 19 ($\bar{X}=4$), 20 ($\bar{X}=4$), 21 ($\bar{X}=4$), 22 ($\bar{X}=3.47$) y 24 ($\bar{X}=4$), destacando la heterogeneidad como una cualidad que contribuye a la mejora de las habilidades sociales, la inclusión y la interacción entre los miembros del grupo de trabajo.

Asimismo, la tendencia observada en esta dimensión oscila entre estar de acuerdo o completamente de acuerdo con los ítems planteados en el cuestionario ($\bar{X}=3.63$). En este caso, los docentes consideran que la interacción, el respeto hacia las minorías étnicas y estudiantes extranjeros, la heterogeneidad de los grupos y el trabajo equitativo constituyen aspectos valiosos para el aprendizaje cooperativo (ver Tabla 1).

El cómputo globalizado de las 3 dimensiones indica que los docentes estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo con la información planteada en la encuesta ($\bar{X}=3.62$), por lo que puede inferirse que, exceptuando algunos profesores que mostraron su desacuerdo en algunas cuestiones de las dimensiones 2 y 3, en general, la mayoría de los docentes consideran que se estimula el trabajo grupal y cooperativo, se aplican estrategias que fomentan este tipo de metodología y se promueven interacciones entre los miembros de los grupos. Además, consideran que la presencia de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o educandos de origen extranjero enriquecen los procesos de integración social y de enseñanza-aprendizaje en las aulas (ver Tabla 1).

Con respecto al sexo, la muestra estuvo constituida por 10 docentes de sexo masculino (33.3%) y 20 docentes de sexo femenino (66.7%). La prueba U de Mann-Whitney indicó que solo hubo diferencias estadísticamente significativas en la primera dimensión ($p=0.029$), con un promedio y desviación

típica de 3.84 ± 0.18 para los hombres y 3.69 ± 0.14 para las mujeres. En ese sentido, se puede afirmar que, en esta dimensión, los hombres tendieron a mostrar un acuerdo mayor con lo planteado en la encuesta que las mujeres. Sin embargo, no hubo diferencias estadísticamente significativas en el resto de las variables consideradas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos clasificados por sexo.

Ítem	Sexo	N	Me- dia	DT	EE	P
Dimen- sión 1	Hombre	10	3.84	0.18	0.06	
	Mujer	20	3.69	0.14	0.03	0.029
	Mujer	20	3.60	0.11	0.03	

Con relación a la edad de los profesores, estos se agruparon en cuatro grupos etarios: 30 o menos años (5/30; 16.67%), 31 a 40 años (16/30; 53.33%), 41 a 50 años (4/30; 13.33%) y 51 a 60 años (5/30; 16.67%). La prueba de Kruskal-Wallis para k grupos independientes indicó que hay diferencias estadísticamente significativas en la pregunta 16 ($p=0.013$), 17 ($p=0.019$), la tercera dimensión ($p=0.012$) y el total del cuestionario ($p=0.045$).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos para las preguntas con diferencias estadísticamente significativas en la prueba de Kruskal-Wallis y clasificadas por grupos etarios.

Ítem	Cate- goría	N	Me- dia	S	EE	P
16	30 o menos	5	4	0	0	0.013
	31 a 40	16	3.94	0.25	0.06	
	41 a 50	4	3.50	0.58	0.29	
	51 a 60	5	3.40	0.55	0.25	
	30 o menos	5	3.40	0.55	0.25	
17	31 a 40	16	3.31	0.48	0.12	0.019
	41 a 50	4	3.25	0.50	0.25	
	51 a 60	5	2.40	0.55	0.25	
	30 o menos	5	3.68	0.23	0.10	
Dimen- sión 3	31 a 40	16	3.67	0.14	0.03	0.012
	41 a 50	4	3.66	0.16	0.08	
	51 a 60	5	3.40	0.06	0.03	
	30 o menos	5	3.64	0.08	0.04	
Total	31 a 40	16	3.64	0.10	0.03	0.045
	41 a 50	4	3.66	0.05	0.03	
	30 o menos	5	3.64	0.08	0.04	

51 a 60	5	3.48	0.09	0.04
---------	---	------	------	------

Las diferencias detectadas en el ítem 16 corresponden a los docentes de 41 a 60 años de edad (3.50 ± 0.58 y 3.40 ± 0.55), quienes mostraron promedios de aceptación menores que los docentes de 40 o menos años (4 ± 0 y 3.94 ± 0.25); para la pregunta 17, dimensión 3 y el total de la encuesta, las diferencias se debieron a los docentes de 51 a 60 años de edad (2.40 ± 0.55 , 3.40 ± 0.06 y 3.48 ± 0.09 , respectivamente), quienes mostraron un promedio de acuerdo menor a los docentes de 50 o menos años. Se observa entonces que los docentes de mayor edad mostraron menos acuerdo a la hora de utilizar recompensas grupales, a la heterogeneidad de los grupos como mejora de las habilidades sociales, a la importancia de la inclusión social en los grupos de trabajo y, en general, a la encuesta (ver Tabla 3).

Asimismo, los gráficos de dispersión muestran las líneas de tendencia y verifican que, a medida que aumenta la edad de los profesores, tiende a disminuir el acuerdo en estas cuatro variables. También se observa que la tendencia inversa o la pendiente negativa de la línea de tendencia es causada principalmente por los cinco maestros de mayor edad, quienes en las cuatro preguntas mostradas tendieron a estar en menor acuerdo o en desacuerdo con lo planteado en estas cuestiones (ver figuras número 1, 2, 3 y 4).

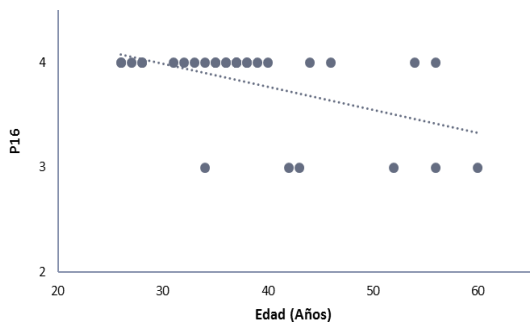


Figura 1. Gráfico de dispersión: línea de tendencia obtenida como consecuencia de las respuestas asociadas a la pregunta 16 (se promueve la distribución de puntos y recompensas grupales para promover la autonomía entre los miembros del equipo), en función de la edad de los docentes encuestados.

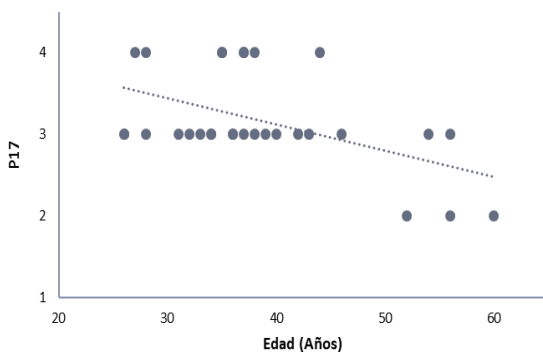


Figura 2. Gráfico de dispersión: línea de tendencia obtenida como consecuencia de las respuestas asociadas a la pregunta 17 (la heterogeneidad de los grupos contribuye a la mejora de las habilidades sociales, como consecuencia de las relaciones grupa).

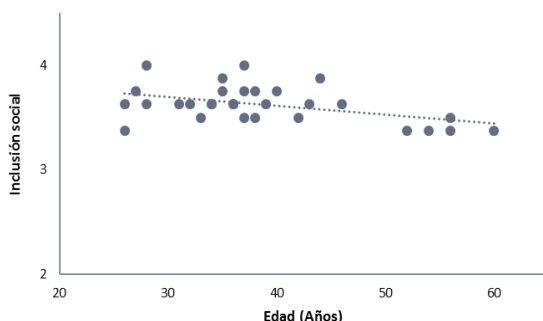


Figura 3. Gráfico de dispersión: línea de tendencia obtenida como consecuencia de las respuestas asociadas a las preguntas de la tercera dimensión (valoración de actitudes que favorecen la inclusión social en el aula), en función de la edad de los docentes encuestados.

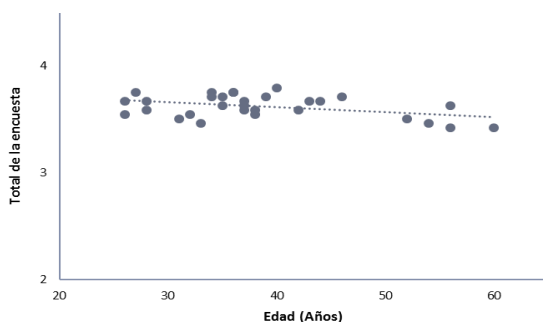


Figura 4. Gráfico de dispersión: línea de tendencia obtenida como consecuencia de las respuestas asociadas a las 24 preguntas de la encuesta, en función de la edad de los docentes encuestados.

Adicionalmente, el análisis de los ítems cualitativos destaca cuáles son las estrategias cooperativas y los recursos didácticos que se utilizan con mayor asiduidad entre los docentes encuestados. Además, se especifican las fortalezas y debilidades que caracterizan a

este método educativo y su influencia en la mejora de la inclusión social de los discentes.

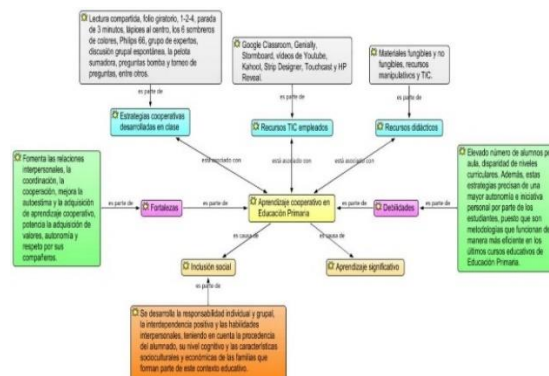


Figura 5. Relaciones detectadas del aprendizaje cooperativo en Educación Primaria.

En definitiva, los datos obtenidos reportan que el aprendizaje cooperativo mejora la integración y el rendimiento educativo de los discentes, ya que promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y fomenta la implicación activa de los alumnos, generando situaciones de diálogo, favoreciendo la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el apoyo entre iguales.

4. DISCUSIÓN

Las conclusiones que se exponen a continuación están vinculadas a los objetivos de la investigación y tienen en consideración los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que integra dicho estudio.

Con relación al objetivo general de la investigación, el cual hace referencia a analizar el aprendizaje cooperativo -desde una perspectiva heterogénea-, para la mejora de la inclusión social del alumnado en la etapa de Educación Primaria, se han obtenido resultados en los que se evidencia que el AC favorece la participación y la inclusión social de los educandos en el aula. De manera complementaria, esta afirmación implica que, desde los centros educativos, se debe proporcionar una respuesta educativa real, adecuada, eficaz y de calidad a los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad socioeconómica, cognitiva, cultural y emocional de los discentes, además del contexto en el que se desarrolla la praxis educativa, a través de grupos de trabajo heterogéneos, los cuales se constituyen

de acuerdo a unos criterios psicopedagógicos específicos y determinados (Azorín y Palomera, 2020; Pujolàs, 2012).

Respecto al primer objetivo planteado en el estudio de caso y, en consonancia con la formación docente en aprendizaje cooperativo, cabe destacar que los cursos y seminarios son las modalidades formativas más habituales entre los docentes encuestados. Los datos arrojados por los análisis estadísticos evidencian que estas experiencias formativas han contribuido positivamente en la implantación, perfeccionamiento y consolidación del AC en las aulas de Educación Primaria, a través de un enfoque pedagógico heterogéneo e inclusivo, mediante el empleo de estructuras cooperativas que permiten generar y gestionar un clima adecuado de aula, en función a los roles de trabajo asignados, a la vez que se perfecciona cualquiera de las distintas fases cooperativas en la que se encuentra inmerso el docente con su grupo-clase (primeros pasos, consolidación y perfeccionamiento), según Johnson y Johnson (2017) y Pujolàs (2008).

Con relación al segundo objetivo de la investigación, se han identificado múltiples estrategias cooperativas utilizadas por los docentes que ayudan a implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas, mediante un enfoque heterogéneo e inclusivo. Además, en función del tipo de actividad programada, los docentes plantean una estrategia cooperativa apropiada a la situación de aprendizaje que se pretende desarrollar. Asimismo, los encuestados promueven la conformación de diferentes agrupamientos heterogéneos en la praxis educativa, evidenciando cierta predisposición por el trabajo en parejas, pequeños grupos y en gran grupo, impulsando nexos de unión colectivos, alejados de la competitividad y la segregación escolar (Pujolàs, 2008).

Además, los resultados obtenidos en los análisis cuantitativos y cualitativos reportan que, el empleo de las estrategias cooperativas regula las funciones de los roles preestablecidos en los grupos de trabajo, promocionando la participación activa y mejorando la autonomía en los procesos de enseñanza-

aprendizaje de las aulas. Asimismo, el empleo de las estrategias cooperativas, desde un enfoque intercultural y en conexión con las diferentes estructuras cooperativas que se aplican en la práctica educativa, influye en la mejora de la comunicación, interacción, cooperación, colaboración, cohesión social y, por ende, en el desarrollo de actitudes relacionales intragrupo (Johnson y Johnson, 2017).

Por otro lado, los datos obtenidos en la última dimensión del cuestionario -vinculados al tercer objetivo de la investigación-, ponen en valor el AC como un procedimiento conducente que reporta mejoras en la inclusión social del alumnado. En concordancia con Slavin et al. (1985) y Galindo et al. (2024), los datos arrojados por el estudio revelan que las situaciones que requieren resoluciones de conflictos, a través de configuraciones grupales heterogéneas, promueven el desarrollo de las habilidades sociales, interpersonales, cooperativas y personales e incluso afianzan la adquisición de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción simultánea en los propios discentes, lo cual influye significativamente en la consecución de las metas individuales y grupales que se plantean en los diferentes equipos de trabajo. Tal vez, el camino no esté en seguir intentando cambiar actitudes, sino en trabajar valores sociales que generen entornos igualitarios donde la empatía nos ayude a trazar esa línea de igualdad entre las personas (Mirete et al., 2022).

Por último, teniendo en consideración los resultados y las aportaciones arrojadas por los datos y los análisis de esta investigación, se puede inferir que el aprendizaje cooperativo repercute positivamente en la adquisición de valores sociales y morales por parte de los discentes (respeto, tolerancia y empatía), lo cual influye en el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias sociales y cívicas de los educandos, reportando evidencias sólidas y poniendo de manifiesto que el AC, desde una perspectiva heterogénea, contribuye a la mejora de la inclusión social del alumnado en Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenabarro, E., Riera, G., y Juan, M. (2024). Dialogue among educators: Rethinking and recreating scenarios of cooperative and inclusive learning. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100322>
- 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/issue.24486167e.2018.161.58622>
- Azorín, C., y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7694115>
- Belmonte, M.L., Mirete, A.B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rie.46.2017.17-24>
- Frías-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Galindo, H., Galarraga, H., Sainz, M., y Losada, D. (2024). Principales conflictos en los trabajos grupales y modos de resolución: el Aprendizaje Cooperativo como reto en la formación de futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 57-67. <https://doi.org/10.5209/rced.82542>
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., y Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543-559. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2017). The Use of Cooperative Procedures in Teacher Education and Professional Development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(3), 284-29. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson D., Johnson, R., y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Lata, S., y Montserrat, 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
- Lago, J., y Naranjo, M. (2024). Apoyo entre docentes para avanzar en la inclusión: la Red Khelidôn de Aprendizaje Cooperativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 125-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100125>
- Mertens, D. (2014). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (4.ª Ed.)*. Sage.
- Mirete, A.B., Belmonte, M.L., Mirete, L., y García-Sanz, M.P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.

- Peñalva, A., y Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Perlado, I., Muñoz, Y., y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30, 89-112. <https://dspace.uvic.cat/handle/10854/1998>
- Pujolàs, P., Lago, J., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 207-218. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1979>
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Rasskin, I. (2020). La interculturalidad como reto socioeducativo: aportaciones desde el aprendizaje cooperativo. En P. Moreno (Eds.), *Retos socioeducativos del siglo XXI* (pp. 27-40). Dykinson.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C., y Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Prentice Hall.
- Stake, R. (1994). Case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Sage.