

El aprendizaje cooperativo como método socializador en Educación Primaria: perspectiva del alumnado

Cooperative Learning as a Socialising Method in Primary Education: A Student Perspective

EMILIO JOAQUÍN RODRÍGUEZ PÉREZ

GRADUADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MÁSTER UNIVERSITARIO.
DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA, CUERPO DE MAESTROS DE LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)

Resumen

Esta investigación se fundamenta en base a un estudio de caso de naturaleza mixta, cuya aplicación queda supeditada y contextualizada a un centro educativo de Educación Primaria de la Región de Murcia, con la intención de analizar la perspectiva del alumnado sobre la influencia del aprendizaje cooperativo (AC) –como un método socializador– que promueve la interacción entre iguales, reportando beneficios educativos al conjunto del colectivo. En base a este objetivo, participaron un total de 100 alumnos del mismo centro escolar, pertenecientes a niveles educativos comprendidos entre 3.º y 6.º de Educación Primaria, aplicándoseles un cuestionario para la recogida de datos. Los resultados obtenidos evidencian que el desarrollo funcional del aprendizaje cooperativo conlleva implícito la asunción de responsabilidades individuales y mutuas por parte de los discentes, promocionando oportunidades de enriquecimiento que reportan mejoras en las habilidades personales, cooperativas y sociales de los educandos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, Educación Primaria, metodología, estudio de caso.

Abstract

This research is based on a mixed-method case study, contextualised and applied to a Primary Education school in the Region of Murcia. It aims to analyse pupils' perspectives on the influence of cooperative learning (CL) as a socialising method that fosters peer interaction and provides educational benefits for the group as a whole. In line with this objective, a total of 100 pupils from the same school took part in the study, all from Years 3 to 6 of Primary Education. A questionnaire was administered for data collection purposes. The findings reveal that the effective implementation of cooperative learning inherently involves pupils taking on both individual and shared responsibilities. This promotes enriching opportunities that lead to improvements in the learners' personal, cooperative, and social skills.

Keywords: cooperative learning, Primary Education, methodology, case study.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje cooperativo se define como un método educativo que presenta un perfil de adaptabilidad funcional y de eficiencia pragmática, apoyándose en razonamientos teórico-prácticos refutados que proporcionan respuestas educativas plurales, precisas y apropiadas a la multitud de casuísticas educativas suscitadas en las instituciones educativas (Kagan, 1995; Johnson et al., 2013). Estos componentes educativos caracterizan la organización y la gestión de los entornos educativos que, de manera conducente, precisan respuestas pedagógicas adecuadas y ajustadas a las singularidades de las aulas (Belmonte et al., 2022).

Ovejero (2018) pone en valor el carácter crítico, socializador e inclusivo del aprendizaje cooperativo en los centros educativos, como una metodología que contribuye al desarrollo de las habilidades individuales y colectivas del alumnado, implementando un eje estructural que promueve la interacción a través del empleo de estrategias y técnicas cooperativas para la consecución de un objetivo común, promocionando actitudes proactivas que reportan mejoras en la comunicación, asunción de roles, colaboración entre iguales y las relaciones intragrupales. Además, el grado de consecución del objetivo común del grupo de trabajo queda supeditado al alcance del propósito individual logrado, promoviendo mejoras individuales a nivel competencial en el alumnado y contribuyendo, a su vez, a potenciar la adquisición de estas habilidades entre sus iguales, según Azorín y Palomera (2020).

El enfoque socializador del aprendizaje cooperativo (AC) surge como una respuesta educativa inclusiva orientada a responder a la diversidad del alumnado en contextos escolares heterogéneos. Este enfoque busca promover la equidad y la calidad educativa mediante prácticas integradoras que atienden a las distintas características sociocognitivas de los discentes, garantizando una respuesta pedagógica eficaz y contextualizada (Juárez et al., 2019).

La pluralidad de este planteamiento cooperativo se integra en función a las estructuras de participación equitativa implementadas por Kagan (1995), promocionando situaciones estructuradas, técnicas y sistemáticas que propician el desarrollo holístico de los discentes, a través de dinámicas de trabajo cooperativas, reflexivas, tolerantes, respetuosas e inclusivas, poniendo en valor –desde un enfoque pedagógico– las diferencias socioeconómicas y las múltiples capacidades que condicionan los diversos ritmos de aprendi-

zaje del alumnado. De esta manera, el AC muestra una impronta inherente en la interacción promotora del alumnado, promoviendo la interdependencia positiva mutua, la participación igualitaria, el desarrollo de las habilidades interpersonales y el procesamiento colectivo asociado a la responsabilidad individual y colectiva entre iguales (Johnson et al., 1999).

Asimismo, Perlado et al. (2021) destacan la relevancia de implementar el aprendizaje cooperativo en los distintos niveles del sistema educativo, subrayando la importancia de la formación profesional especializada. Desde una perspectiva teórico-práctica, enfatizan su aplicabilidad en contextos heterogéneos mediante estrategias educativas específicas, basadas en procedimientos técnicos, sistemáticos y rigurosos, con el objetivo de ofrecer respuestas pedagógicas eficaces y adaptadas a las necesidades del alumnado y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En función a lo dispuesto en este planteamiento teórico, el diseño y desarrollo de la presente investigación se rige en base al presente objetivo: analizar la perspectiva del alumnado sobre la influencia del aprendizaje cooperativo –como un método socializador– en un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia.

2. MÉTODO

2.1 Diseño

Con el propósito de analizar los datos en función del objetivo planteado, se implementó un enfoque de investigación de tipo mixto, cuya utilidad metodológica se fundamenta en la integración de modelos cuantitativos y cualitativos. Esta estrategia se sustenta en la aplicación de múltiples métodos que permiten obtener respuestas sólidas y fundamentadas con respecto a las preguntas formuladas en la investigación, favoreciendo una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno de estudio (Mertens, 2014).

Asimismo, la aplicación de un estudio de caso proporciona datos precisos y vinculados a una realidad concreta, los cuales se rigen en base a una serie de investigaciones estructuradas y sistemáticas, permitiendo analizar y precisar, con mayor profundidad contextual, la complejidad de los ámbitos educativos (Stake, 1994).

2.2 Participantes

En este estudio participaron un total de 100 discentes pertenecientes a un mismo centro de Educación Primaria de la Región de Murcia –cuya ubicación se localiza en la Comarca del Campo de Cartagena–, los cuales cursan niveles escolares asociados al segundo y al tercer ciclo educativo –de 3.º a 6.º de Primaria–. La mitad de los encuestados –50 estudiantes pertenecientes al segundo ciclo educativo– cursan 3.º y 4.º de Educación Primaria, obteniendo una distribución de la muestra –en función del sexo del alumnado– de 24 mujeres (48%) y 26 hombres (52%). También colaboraron otros 50 estudiantes inscritos al tercer ciclo educativo, cursando 5.º y 6.º de Educación Primaria, quedando estos repartidos en 27 mujeres (54%) y 23 hombres (46%).

2.3 Procedimiento

Se implementó un cuestionario destinado a los discentes, con el objetivo de verificar la confiabilidad y la validez interna del instrumento aplicado, mediante un análisis exhaustivo y completo de cada uno de los ítems que integran el formulario asociado al estudio de caso. El cuestionario fue revisado y validado por un total de 7 expertos vinculados al ámbito pedagógico, con la finalidad de estimar el grado de validez e idoneidad de cada uno de los elementos que constituyen el conjunto de datos planteados en la consulta.

Los ítems formulados en el cuestionario evidencian un carácter claro e inequívoco, en base a la fundamentación teórica y al objetivo de esta investigación, mostrando una vinculación inherente a los planteamientos y a las propuestas sobre aprendizaje cooperativo, como una herramienta que reporta mejoras en la socialización de los discentes y en la gestión de la heterogeneidad de los contextos educativos, aludiendo a los estudios de Johnson et al. (1999) y Pujolàs (2008).

Además, el cuestionario presenta una estructura mixta, en la que se combinan un total de 17 ítems, hallándose concretados en función de su carácter en 15 cuestiones de naturaleza cuantitativa y 2 preguntas abiertas; quedando estipulados y distribuidos el conjunto de los mismos en coherencia con el objetivo de estudio formulado: analizar la perspectiva del alumnado sobre la influencia del aprendizaje cooperativo –como un método socializador– en un centro de Educación Primaria de la Región de

Murcia. Asimismo y, mediante una escala tipo Likert, los 100 estudiantes respondieron a los 15 ítems de índole cuantitativa, sabiendo que 1 significa en total desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Las apreciaciones adquiridas tras la aplicación del cuestionario reportan un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de $\alpha=0.836$, evidenciando que el instrumento muestra un nivel sustancial de confiabilidad, conforme a las interpretaciones de los valores del coeficiente de fiabilidad de consistencia interna (Frías-Navarro, 2019).

2.4 Instrumentos de recogida de información

Con la finalidad de comprobar la confiabilidad y la validez interna del instrumento aplicado y, en función al número de alumnos que respondieron a las cuestiones cuantitativas formuladas en el cuestionario (N), se ha calculado el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach (α), además de la media aritmética (\bar{x}), desviación típica (S), error estándar de la media (EE), coeficiente de asimetría (A), rango medio y significación estadística de cada una de las cuestiones cerradas que se plantean en este cuestionario (p).

Además, el análisis de la información cuantitativa del cuestionario –facilitado a los estudiantes– se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS, versión 24. Asimismo, para comprobar y contrastar la existencia de diferencias estadísticas significativas obtenidas en las respuestas correspondientes a los ítems cerrados –entre los alumnos que cursan diferentes niveles educativos–, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney a dos muestras independientes. Se optó por esta prueba, debido a que las respuestas se miden en una escala cuantitativa ordinal, conforme a lo estipulado en las directrices del cuestionario.

Respecto a las preguntas abiertas, se identificaron las respuestas obtenidas y se cruzaron con los niveles educativos correspondientes, con la finalidad de construir las respectivas tablas de contingencia. Además, se aplicó la prueba de independencia de Chi-cuadrado y, adicionalmente, para caracterizar las asociaciones detectadas, se creó el gráfico factorial bi-plot (Minitab 18.0) para el análisis de correspondencias simples. También se diseñó una red o mapa conceptual que permite caracterizar

y reconocer las relaciones que se han detectado entre las respuestas adquiridas, a través del programa Atlas.ti 7.5.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La *tabla 1* exhibe parte de los estadísticos descriptivos para el total de la muestra analizada, mostrando un enfoque analítico en el que se observa que, a excepción del ítem 5 (los alumnos organizan los equipos de trabajo), todos los demás presentan promedios elevados de acuerdo, lo cual indica que la mayoría de las respuestas obtuvieron valores altos, debido a que los estudiantes tienden a estar de acuerdo o completamente de acuerdo con las cuestiones formuladas en los ítems.

Tabla 1
*Estadísticos descriptivos correspondientes al promedio
de las preguntas destinadas a cada alumno*

ÍTEM	N	Media	S	EE
1. Trabajamos por parejas con frecuencia.	100	3.38	0.565	0.056
2. Trabajamos en equipos de entre 4 o 5 estudiantes con frecuencia.	100	3.68	0.469	0.047
3. Realizamos actividades en gran grupo con frecuencia.	100	3.61	0.490	0.049
4. El/la maestro/a organiza los equipos de trabajo.	100	3.75	0.435	0.044
5. Los alumnos organizan los equipos de trabajo.	100	1.29	0.456	0.046
6. Cada miembro de su equipo asume un papel importante en su grupo de trabajo.	100	3.39	0.650	0.065
7. La comunicación entre los miembros del equipo es constante.	100	3.47	0.577	0.058
8. Escuchamos y respetamos el turno de palabra entre los miembros del equipo.	100	3.15	0.744	0.074
9. Nos ayudamos entre los miembros del equipo.	100	3.30	0.732	0.073

ÍTEM	N	Media	S	EE
10. Hacemos puestas en común entre los compañeros del equipo para intercambiar información y llegar a consensos.	100	3.28	0.697	0.070
11. Todos los miembros del equipo han participado y han realizado sus tareas.	100	3.31	0.720	0.072
12. Hemos sido capaces de organizarnos para entregar todas las tareas propuestas de manera puntual.	100	3.16	0.748	0.075
13. Hemos sido capaces de organizarnos para realizar correctamente las exposiciones en las que hemos participamos todos los miembros del equipo.	100	3.23	0.709	0.071
14. Estoy satisfecho/a con el esfuerzo que hemos realizado los miembros de mi equipo.	100	3.25	0.702	0.070
15. Estoy satisfecho/a con los resultados logrados por mi equipo.	100	3.21	0.686	0.069
Suma P1-P15	100	48.46	5.250	0.525

Esto no implica que algunos estudiantes no hayan mostrado desacuerdos con lo planteado en algunas cuestiones. De hecho, hubo estudiantes que no estuvieron de acuerdo con varias preguntas (opciones de respuesta 1 y 2), excepto en los ítems 2 (trabajamos en equipos de entre 4 o 5 estudiantes con frecuencia), 3 (realizamos actividades en gran grupo con frecuencia) y 4 (el/la maestro/a organiza los equipos de trabajo), que solo se obtuvieron respuestas en las que estaban de acuerdo o totalmente de acuerdo (opciones 3 y 4).

En el caso particular del ítem 5, todos los estudiantes mostraron estar en total desacuerdo o en desacuerdo (opciones 1 y 2) con la cuestión planteada, de modo que los docentes no permiten o no suelen permitir que los estudiantes formen sus propios grupos de trabajo. Sin embargo, en términos generales, puede inferirse que el trabajo en equipo funciona adecuadamente en la mayoría de casos.

3.1 Comparación de los ítems cuantitativos en cada ciclo educativo

La prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes encontró diferencias estadísticamente significativas entre el segundo y el tercer

ciclo de Educación Primaria en las preguntas P1 ($p<0.001$), P2 ($p=0.001$), P6 ($p=0.011$), P10 ($p<0.001$), P12 ($p<0.001$) y P13 ($p=0.018$), así como en la suma del valor de las respuestas de las 15 cuestiones ($p<0.001$). En todos los casos, el promedio y el rango medio fueron mayores para el tercer ciclo de Primaria, lo cual indica que hay un acuerdo más sólido entre los estudiantes de este ciclo educativo a la hora de responder estas cuestiones. Además, las diferencias estadísticas encontradas en estos ítems demuestran que el trabajo cooperativo se encuentra más consolidado en los estudiantes del tercer ciclo de esta etapa educativa (véase en la *tabla 2*).

Tabla 2
Estadísticos descriptivos en función del ciclo educativo

Pregunta	Ciclo	N	Media	S	EE	A	Rango Medio	P
P1	2	50	3.06	0.470	0.066	0.213	35.90	<0.001
	3	50	3.70	0.463	0.065	-0.900	65.10	
P2	2	50	3.52	0.505	0.071	-0.083	42.50	0.001
	3	50	3.84	0.370	0.052	-1.913	58.50	
P3	2	50	3.54	0.503	0.071	-0.166	47	0.218
	3	50	3.68	0.471	0.067	-0.796	54	
P4	2	50	3.80	0.404	0.057	-1.547	53	0.356
	3	50	3.70	0.463	0.065	-0.900	48	
P5	2	50	1.20	0.404	0.057	1.547	46	0.077
	3	50	1.38	0.490	0.069	0.510	55	
P6	2	50	3.22	0.679	0.096	-0.301	43.74	0.011
	3	50	3.56	0.577	0.082	-0.907	57.26	
P7	2	50	3.38	0.635	0.090	-0.522	47.12	0.175
	3	50	3.56	0.501	0.071	-0.249	53.88	
P8	2	50	3.14	0.700	0.099	-0.200	49.88	0.820
	3	50	3.16	0.792	0.112	-0.298	51.12	

Pregunta	Ciclo	N	Media	S	EE	A	Rango Medio	P
P9	2	50	3.22	0.708	0.100	-0.344	47.14	0.211
	3	50	3.38	0.753	0.106	-0.768	53.86	
P10	2	50	3.00	0.756	0.107	0.000	40.42	<0.001
	3	50	3.56	0.501	0.071	-0.249	60.58	
P11	2	50	3.20	0.700	0.099	-0.298	45.98	0.092
	3	50	3.42	0.731	0.103	-0.854	55.02	
P12	2	50	2.90	0.647	0.091	0.094	40.63	<0.001
	3	50	3.42	0.758	0.107	-0.888	60.37	
P13	2	50	3.08	0.634	0.090	-0.063	44.20	0.018
	3	50	3.38	0.753	0.106	-0.768	56.80	
P14	2	50	3.14	0.639	0.090	-0.126	45.70	0.075
	3	50	3.36	0.749	0.106	-0.710	55.30	
P15	2	50	3.14	0.670	0.095	-0.168	47.63	0.295
	3	50	3.28	0.701	0.099	-0.452	53.37	
Suma P1-P15	2	50	46.54	4.696	0.664	0.495	39.95	<0.001
	3	50	50.38	5.111	0.723	-0.331	61.05	

Asimismo, para descartar la influencia del sexo de los estudiantes en las tendencias observadas, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney a cada pregunta, estableciendo diferencias entre el segundo y el tercer ciclo educativo, además de la suma total de las preguntas; la misma resultó no significativa en todos los casos ($p>0,05$), lo cual indica que el sexo de los estudiantes no influye en las tendencias observadas. De hecho, este análisis evidencia que tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las preguntas formuladas, en función del sexo de los estudiantes que cursan el segundo ciclo de Educación Primaria, tal y como se puede apreciar en la *tabla 3*.

Tabla 3

*Estadísticos descriptivos de los ítems cuantitativos en función del sexo
del alumnado. Segundo ciclo de Educación Primaria*

Pregunta	Sexo	N	Media	S	EE	A	Rango Medio	P
P1	F	24	3.04	0.464	0.095	0.179	25.08	0.937
	M	26	3.08	0.484	0.095	0.245	25.88	
P2	F	24	3.50	0.511	0.104	0.000	25.00	1.000
	M	26	3.54	0.508	0.100	-0.164	25.96	
P3	F	24	3.58	0.504	0.103	-0.361	26.58	0.584
	M	26	3.50	0.510	0.100	0.000	24.50	
P4	F	24	3.83	0.381	0.078	-1.910	26.33	0.728
	M	26	3.77	0.430	0.084	-1.358	24.73	
P5	F	24	1.17	0.381	0.078	1.910	24.67	0.728
	M	26	1.23	0.430	0.084	1.358	26.27	
P6	F	24	3.21	0.658	0.134	-0.240	25.17	0.918
	M	26	3.23	0.710	0.139	-0.369	25.81	
P7	F	24	3.54	0.509	0.104	-0.179	28.46	0.141
	M	26	3.23	0.710	0.139	-0.369	22.77	
P8	F	24	3.21	0.721	0.147	-0.340	26.85	0.498
	M	26	3.08	0.688	0.135	-0.099	24.25	
P9	F	24	3.21	0.721	0.147	-0.340	25.29	0.964
	M	26	3.23	0.710	0.139	-0.369	25.69	
P10	F	24	3.00	0.780	0.159	0.000	25.50	1.000
	M	26	3.00	0.748	0.147	0.000	25.50	
P11	F	24	3.17	0.816	0.167	-0.329	25.25	0.870
	M	26	3.23	0.587	0.115	-0.061	25.73	
P12	F	24	2.83	0.702	0.143	0.244	24.08	0.429
	M	26	2.96	0.599	0.117	0.007	26.81	
P13	F	24	3.13	0.680	0.139	-0.156	26.46	0.575
	M	26	3.04	0.599	0.117	-0.007	24.62	
P14	F	24	3.08	0.654	0.133	-0.080	24.38	0.625
	M	26	3.19	0.634	0.124	-0.166	26.54	
P15	F	24	3.13	0.741	0.151	-0.208	25.35	0.995
	M	26	3.15	0.613	0.120	-0.080	25.63	
Suma P1-P15	F	24	46.63	4.726	0.965	0.380	26.15	0.768
	M	26	46.46	4.760	0.934	0.629	24.90	

Entretanto, la prueba U de Mann-Whitney tampoco encontró diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los discentes que cursan 5.º y 6.º de Educación Primaria, conforme se puede observar en la *tabla 4*.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos de los ítems cuantitativos en función del sexo del alumnado. Tercer ciclo de Educación Primaria

Pregunta	Sexo	N	Media	S	EE	A	Rango Medio	P
P1	F	27	3.70	0.465	0.090	-0.946	25.59	1.000
	M	23	3.70	0.470	0.098	-0.911	25.39	
P2	F	27	3.85	0.362	0.070	-2.099	25.80	1.000
	M	23	3.83	0.388	0.081	-1.843	25.15	
P3	F	27	3.59	0.501	0.096	-0.399	23.31	0.225
	M	23	3.78	0.422	0.088	-1.468	28.07	
P4	F	27	3.70	0.465	0.090	-0.946	25.59	1.000
	M	23	3.70	0.470	0.098	-0.911	25.39	
P5	F	27	1.41	0.501	0.096	0.399	26.19	0.773
	M	23	1.35	0.487	0.102	0.684	24.70	
P6	F	27	3.48	0.580	0.112	-0.562	23.57	0.281
	M	23	3.65	0.573	0.119	-1.457	27.76	
P7	F	27	3.56	0.506	0.097	-0.237	25.39	1.000
	M	23	3.57	0.507	0.106	-0.282	25.63	
P8	F	27	3.04	0.759	0.146	-0.063	23.24	0.210
	M	23	3.30	0.822	0.171	-0.647	28.15	
P9	F	27	3.30	0.775	0.149	-0.588	23.98	0.417
	M	23	3.48	0.730	0.152	-1.068	27.28	
P10	F	27	3.52	0.509	0.098	-0.079	24.46	0.577
	M	23	3.61	0.499	0.104	-0.477	26.72	
P11	F	27	3.37	0.688	0.132	-0.643	24.13	0.480
	M	23	3.48	0.790	0.165	-1.133	27.11	
P12	F	27	3.37	0.742	0.143	-0.739	24.33	0.565
	M	23	3.48	0.790	0.165	-1.133	26.87	
P13	F	27	3.33	0.734	0.141	-0.631	24.41	0.564
	M	23	3.43	0.788	0.164	-0.988	26.78	
P14	F	27	3.33	0.734	0.141	-0.631	24.83	0.729
	M	23	3.39	0.783	0.163	-0.851	26.28	
P15	F	27	3.15	0.662	0.127	-0.165	22.72	0.121
	M	23	3.43	0.728	0.152	-0.916	28.76	
Suma P1-P15	F	27	49.70	4.530	0.872	-0.268	23.17	0.222
	M	23	51.17	5.718	1.192	-0.562	28.24	

3.2 Análisis de los ítems cualitativos

Dado que las respuestas de los estudiantes a las cuestiones cualitativas fueron bastante sucintas, se crearon 3 tablas de contingencia con la finalidad de poder cruzar las frecuencias absolutas de las respuestas obtenidas, en función del ciclo educativo en el que se encuentra el alumnado. De este modo, la prueba de independencia de Chi-cuadrado indicó que existe una relación entre las respuestas de la pregunta que hace referencia a las dificultades que conlleva trabajar de manera cooperativa y cómo se han solventado esos problemas en el equipo de trabajo, en función del ciclo educativo al que pertenece el alumnado ($\chi^2=11.61$, 5 gdl, $p=0.039$), tal y como se puede apreciar en la *tabla 5*.

Tabla 5

Tabla de contingencia para las respuestas a la primera cuestión cualitativa, en relación con el ciclo educativo al que pertenecen los estudiantes

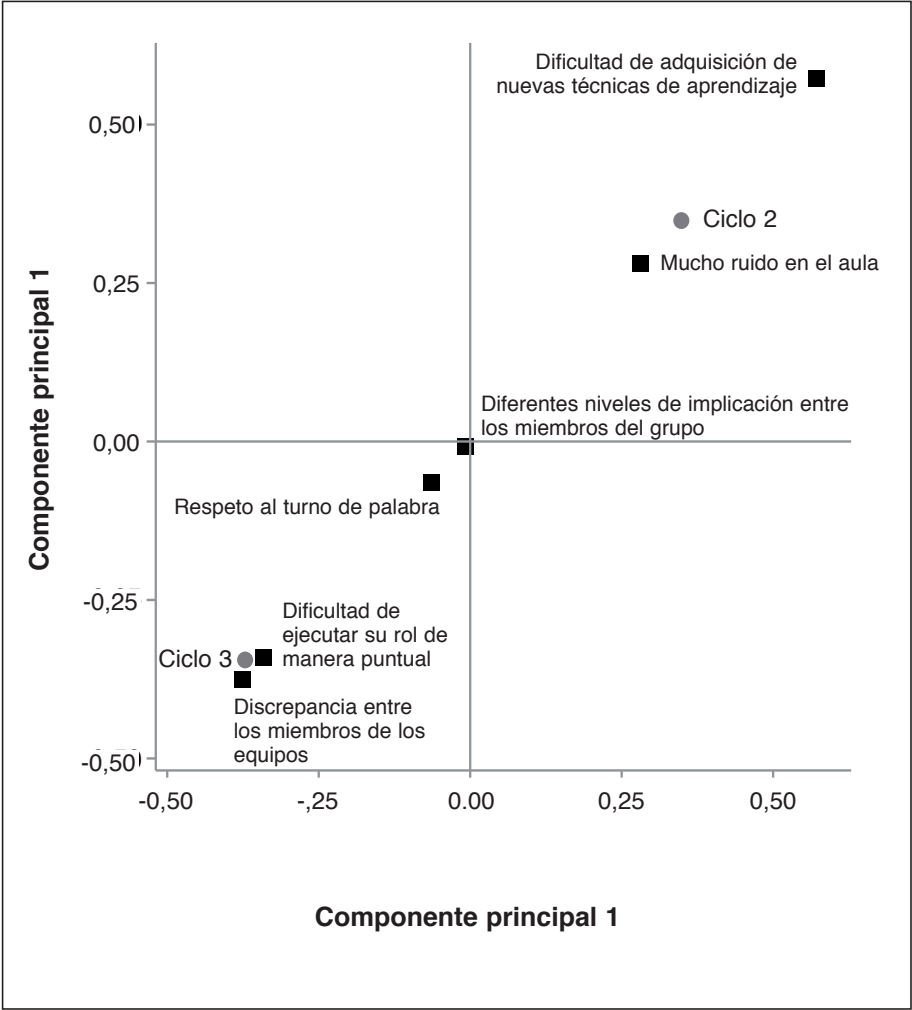
Respuestas a la cuestión: comenté qué dificultades conlleva trabajar de manera cooperativa y cómo han solventado esos problemas en vuestro equipo (%)							
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	TOTAL
Segundo ciclo	15 (30)	6 (12)	6 (12)	6 (12)	8 (16)	9 (18)	50 (100)
Tercer ciclo	4 (8)	13 (26)	12 (24)	6 (12)	9 (18)	6 (12)	50 (100)
TOTAL	19 (19)	19 (19)	18 (18)	12 (12)	17 (17)	15 (15)	100 (100)

Continuando con el análisis estadístico de estas cuestiones, la *figura 1* muestra el gráfico factorial (bi-plot) para el análisis de correspondencias simples de la tabla de contingencia número 7, la cual contiene el 100% de la información del estadístico Chi-cuadrado. En esta tabla puede observarse que las frecuencias relativas para R1 (dificultad de adquisición de nuevas técnicas de aprendizaje) y R6 (mucho ruido en el aula) son mayores en los estudiantes del segundo ciclo de Educación Primaria, lo cual evidencia que estos problemas son más frecuentes en este ciclo educativo.

Sin embargo, R2 (discrepancia entre los miembros de los equipos) y R3 (dificultad para ejecutar su rol de manera puntual) son dificultades más frecuentes en estudiantes del tercer ciclo educativo. Asimismo, R4 (diferentes niveles de implicación entre los miembros del grupo) y R5 (respeto el turno de palabra) mostraron un comportamiento homogéneo en ambos grupos.

Figura 1

Gráfico bi-plot para clasificar las respuestas a la pregunta: comente qué dificultades conlleva trabajar de manera cooperativa y cómo han solventado esos problemas en vuestro equipo, según el ciclo educativo



La segunda cuestión cualitativa propone que el alumnado plantee alguna/s idea/s o propuesta/s que promuevan mejoras en el rendimiento académico de su equipo de trabajo. Además, la prueba de independencia de Chi-cuadrado indicó que no hay asociación entre las respuestas obtenidas y el ciclo educativo al que pertenecen los estudiantes ($\chi^2=10.35$, 7 gdl, $p=0.172$), conforme a lo establecido en la *tabla 6*.

Tabla 6

*Tabla de contingencia para las respuestas a la segunda cuestión cualitativa,
en relación con el ciclo educativo al que pertenecen los estudiantes*

Respuestas a la cuestión: Plantee alguna/s idea/s o propuesta/s que promuevan mejores en el rendimiento académico de su equipo (%)									
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	TOTAL
Segundo ciclo	2 (4)	4 (8)	8 (16)	10 (20)	11 (22)	4 (8)	4 (8)	7 (14)	50 (100)
Tercer ciclo	9 (18)	6 (12)	3 (6)	6 (12)	7 (14)	8 (16)	4 (8)	7 (14)	50 (100)
TOTAL	11 (11)	10 (10)	11 (11)	16 (16)	18 (18)	12 (12)	8 (8)	14 (14)	100 (100)

De este modo, se observa que las frecuencias relativas son bastante homogéneas entre los ciclos, o dicho de otra manera, no se alejan de manera significativa del porcentaje total de cada columna. Por este motivo, no se presenta el bi-plot, ya que no fue detectada ninguna asociación significativa.

De hecho, se observó que todas las respuestas aparecieron en ambos niveles de Educación Primaria, lo cual indica que son problemas comunes para todos los discentes, sin importar si son más o menos frecuentes en uno u otro ciclo; más aún, si se cruzan las respuestas de ambas cuestiones, sin importar el ciclo educativo al que pertenecen los educandos.

Además, diferentes estudiantes relacionaron las mismas soluciones a distintas dificultades (véase en la *tabla 7*), lo cual indica que no existe una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2=26.69$, 35 gdl, $p=0.903$), es decir, no hay una solución más frecuente para alguna o algunas dificultades específicas. Por lo tanto, la visión de los estudiantes sobre estas posibles soluciones está fuertemente imbricada.

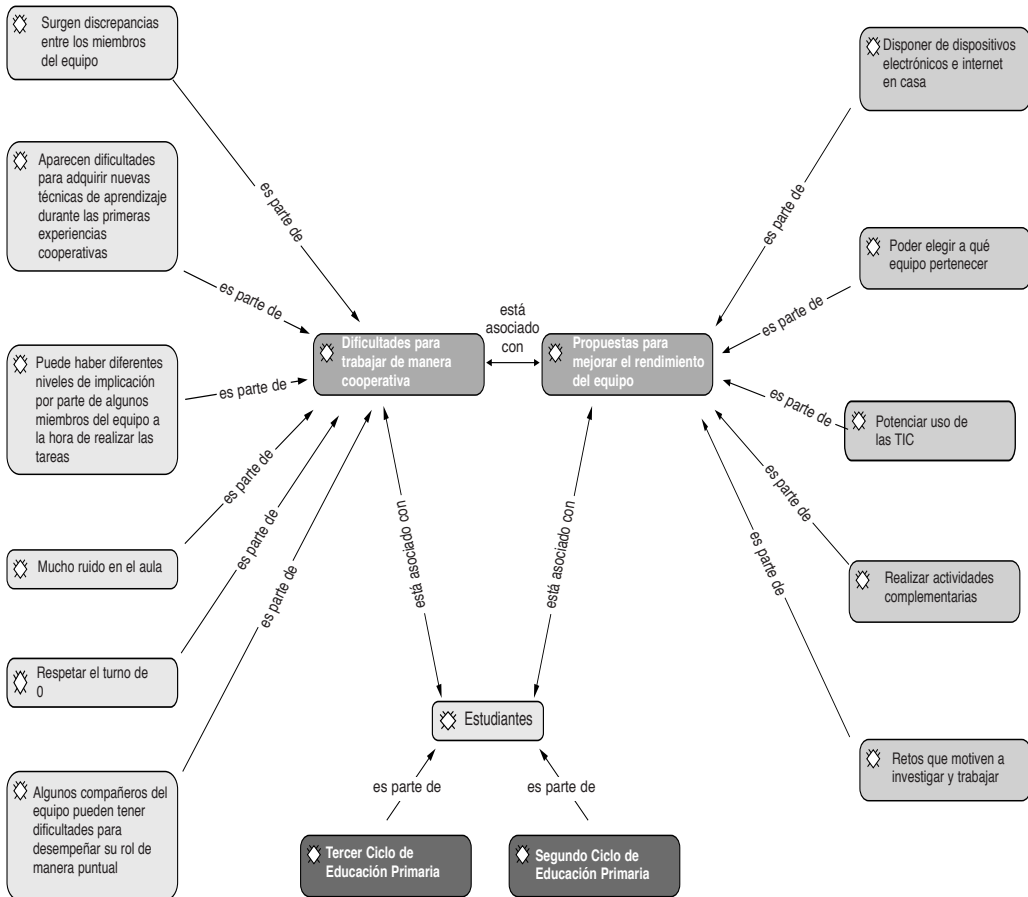
Tabla 7
Tabla cruzada de contingencia para las respuestas de las 2 cuestiones cualitativas

			P 2C								
			R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	TOTAL
P 1C	R1	Recuento	2	1	3	2	3	3	2	3	19
		(%)	10.5	5.3	15.8	10.5	15.8	15.8	10.5	15.8	100
	R2	Recuento	1	4	3	5	1	2	1	2	19
		(%)	5.3	21.1	15.8	26.3	5.3	10.5	5.3	10.5	100
	R3	Recuento	1	2	1	1	5	2	2	4	18
		(%)	5.6	11.1	5.6	5.6	27.8	11.1	11.1	22.2	100
	R4	Recuento	2	2	0	3	2	1	0	2	12
		(%)	16.7	16.7	0.0	25.0	16.7	8.3	0.0	16.7	100
	R5	Recuento	3	1	3	3	2	3	1	1	17
		(%)	17.6	5.9	17.6	17.6	11.8	17.6	5.9	5.9	100
	R6	Recuento	2	0	1	2	5	1	2	2	15
		(%)	13.3	0.0	6.7	13.3	33.3	6.7	13.3	13.3	100
TOTAL		Recuento	11	10	11	16	18	12	8	14	100
		(%)	11.0	10.0	11.0	16.0	18.0	12.0	8.0	14.0	100

También es importante aclarar que las respuestas R3 (poder elegir a qué equipo pertenecer), R4 (poder configurar nuestros propios equipos de trabajo) y R5 (poder cambiar de equipo más a menudo), las cuales constituyen el 45% de las respuestas de la segunda cuestión de carácter cualitativo, manifiestan una clara reacción a la insatisfacción generada y detectada en P4 (el/la maestro/a organiza los equipos de trabajo) y P5 (los alumnos organizan los equipos de trabajo), ya que los docentes no permiten a los estudiantes configurar sus propios grupos de trabajo. En definitiva, estamos ante diferentes formas de expresar la misma solución frente a un problema parecido y/o semejante, por lo que ambas respuestas fueron concentradas en el apartado que hace referencia a poder elegir a qué equipo pertenecer.

Figura 2

*Relaciones detectadas entre las dificultades y posibles soluciones para mejorar
el rendimiento académico de los grupos de trabajo cooperativo*



Continuando con el análisis de las cuestiones cualitativas, se utilizó la herramienta Atlas.ti 7.5 para crear una red que esquematiza la complejidad de estas relaciones (*figura 2*). En dicha distribución se observa cómo las dificultades están presentes en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, o lo que es lo mismo, afectan a todos los estudiantes por igual, mientras que las soluciones son propuestas por discentes de uno y/u otro ciclo educativo, pero no como soluciones unívocas para una respuesta en particular, sino más bien dirigidas a una problemática general, para contribuir a la mejora del trabajo cooperativo en el aula.

4. CONCLUSIÓN

Las conclusiones obtenidas se formulan teniendo en consideración el objetivo de este estudio de caso (analizar la perspectiva del alumnado sobre la influencia del aprendizaje cooperativo –como un método socializador– en un centro de Educación Primaria de la Región de Murcia). De hecho, los resultados arrojan datos concluyentes y evidencian que los estudiantes encuestados consideran que la configuración metódica de grupos de trabajo cooperativo en las aulas reporta un notable enriquecimiento social y competencial y mejora el rendimiento académico del alumnado.

Estas apreciaciones conllevan implícita la importancia de implementar, desde el ámbito educativo, un método de AC riguroso y técnico, que desarrolle y proporcione una serie de respuestas educativas precisas, apropiadas, de calidad y eficientes para con los educandos, mediante un enfoque holístico e inclusivo, teniendo en consideración la heterogeneidad del alumnado y la diversidad de los múltiples contextos educativos que integran y singularizan el sistema educativo (Pujolàs, 2012; Rodríguez, 2025).

Los resultados de esta investigación evidencian que, la conformación de grupos de trabajo cooperativos promueve situaciones de intercambios comunicativos y fomenta la interacción entre iguales. El desarrollo de estas aptitudes y capacidades son decisivas para poder alcanzar satisfactoriamente los objetivos individuales y comunes preestablecidos, mediante el empleo de técnicas predeterminadas de AC, contribuyendo activamente al desarrollo de las habilidades personales, sociales y cooperativas de los educandos, según Johnson y Johnson (2017).

Asimismo, los datos obtenidos en este estudio ponen de manifiesto el aprovechamiento verificable de las diversas estrategias cooperativas analizadas –en función a la perspectiva del alumnado– y cómo estas influyen en el fortalecimiento y la consolidación de la asunción de roles por parte de los educandos, confiriéndole un carácter regulador, comunicativo y socializador, que contribuye a enriquecer y optimizar las múltiples actitudes y aptitudes de los educandos en la praxis educativa, a través de un enfoque cooperativo reglado, tecnificado y secuenciado, cuya idiosincrasia influye en un proceder, de manera consecuente, a la hora de alcanzar un clima escolar de trabajo y convivencia adecuado para el aula, según Fuentesal y Pastor (2019).

Con relación a los diferentes tipos de agrupamientos que se implementan en las aulas, los datos obtenidos revelan una tendencia organizativa sistemática por parte de los docentes, cuya finalidad radica en implementar procesos de enseñanza-aprendizaje explícitos y dirigidos, manifestando cierta predisposición a la hora de trabajar por parejas, en pequeños grupos (4-5 discentes por equipos de trabajo) y en gran grupo. Estas estructuras coinciden con los modelos de agrupamiento cooperativo más utilizados en las investigaciones de Pujolàs (2008) y Slavin et al. (1985), los cuales impulsan puntos de unión en pequeños colectivos heterogéneos, alejados de la competitividad y la segregación escolar.

Asimismo, estos modelos o sistemas referenciales de organización grupal asociados al AC generan estructuras de aprendizaje que enriquecen las habilidades sociales, cooperativas y personales, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción promotora y el procesamiento grupal de los discentes, otorgando un carácter socializador y vehicular que favorece la integración heterogénea de los componentes que conforman los grupos de trabajo (Azorín, 2018; Kagan, 1995).

Por otro lado, el análisis de los datos de la investigación permite inferir ciertos elementos o debilidades asociadas a la iniciación en el empleo de la metodología cooperativa en la etapa de Educación Primaria. Por este motivo, se debe incidir en la necesidad de desarrollar, de manera técnica y estructurada, una secuencia que facilite el desarrollo de una red de AC en diferentes fases, debido principalmente al elevado número de alumnos y la disparidad de niveles curriculares que encontramos en los centros educativos, según (Galindo et al., 2024).

Continuando con las debilidades encontradas en esta investigación, los resultados obtenidos evidencian –por diversas causas– la poca implicación activa de ciertos alumnos. Estas actitudes pueden derivar en un rechazo hacia la metodología, tal y como manifiesta Matthews (1992). Asimismo, esta falta de implicación activa, por parte de algunos educandos, puede evidenciar una causa de insatisfacción asociada a la concepción de trabajo grupal y al empleo de dinámicas de AC en el aula, pudiendo también inferir en la percepción que los propios alumnos tienen de sus compañeros de trabajo (Izquierdo et al., 2019).

En todo caso y, ante este inconveniente, Carrasco et al. (2018) proponen reforzar la comunicación directa y hacer partícipes a las familias en las dinámicas de trabajo cooperativo que se desarrollan en las aulas, para que conozcan y comprendan los beneficios que reporta esta metodología educativa en los educandos. En consecuencia, debemos procurar que los procesos educativos dirijan el foco de interés en promover valores sociales que ocasionen entornos igualitarios y empáticos entre personas, con el propósito de impulsar cambios individuales y colectivos en los discentes (Mirete et al., 2022).

De manera complementaria a este enfoque holístico y, en correspondencia con el análisis de los datos cualitativos obtenidos en esta investigación, se identifican ciertas dificultades por parte de algunos discentes, las cuales infieren en el proceso de adquisición de nuevas técnicas de aprendizaje durante sus primeras experiencias cooperativas. Por este motivo, la iniciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos en las aulas requiere de una incuestionable exigencia a la hora de implementar un método específico que permita desarrollar una secuencia tecnificada, sistemática y acumulativa, contribuyendo a implementar, de manera reglada y con amplitud, una red de AC pragmática, viable y consecuente con las distintas fases de desarrollo y aplicación del método educativo (primeros pasos, consolidación y perfeccionamiento), según Sharan (2010).

A modo de conclusión, el tratamiento analítico de la información y de los datos de este estudio propicia el desarrollo de un ejercicio reflexivo sobre la influencia del aprendizaje cooperativo –como un método socializador– en la etapa de Educación Primaria. Este enfoque metodológico contribuye a promocionar, a través de un planteamiento integral, una serie de oportunidades y condiciones que habilitan, de manera consecuente, una evolución global y metódica en el alumnado, poniendo en valor la participación activa, reglada, tolerante y plural, además de entender y valorar la igualdad de oportunidades como una garantía de cohesión social para la interacción entre iguales (Arnaiz et al., 2015).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>

- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>
- 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>
- Carrasco, C., Alarcón, R., y Trianes, M. (2018). Social adjustment and Cooperative Work in Primary Education: Teacher and Parent Perceptions. *Revista de Psico-didáctica*, 23(1), 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.02.001>
- 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>
- Fuentesal-García, J., y Pastor, D. (2019). El aprendizaje cooperativo y sus dimensiones. Experiencias prácticas. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (21), 161-182. <https://educacionyfuturo.com/article/view/7782/8358>
- 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., Johnson, R., y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- 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>
- Juárez, M., Rasskin, I., y Mendo, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>

- Kagan, S. (1995). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. *Educational Leadership*, 50, 48-50.
- 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.
- Perlado, I., Muñoz, Y., y Torrego, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 211- 221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- 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>
- Rodríguez, E. (2025). La influencia del aprendizaje cooperativo para la mejora de la inclusión social en el aula. *Revista Educativa Hekademos*, (37), 67-77. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/105>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313.
- 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.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Rodríguez Pérez, E. J. (2025). El aprendizaje cooperativo como método socializador en Educación Primaria: perspectiva del alumnado. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (53), 207-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17181874>