

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ITINERARIOS BILINGÜES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA ELENA GÓMEZ PARRA

Universidad de Córdoba

elena.gomez@uco.es

Fecha de recepción: 20.09.2020

Fecha de aceptación: 03.11.2020

Resumen: Este trabajo de investigación se marca como objetivo fundamental conocer si el profesorado de Educación Primaria que está adscrito a itinerarios bilingües conoce y utiliza la metodología de aprendizaje cooperativo (AC) en sus clases, incluyendo en este análisis la planificación y la evaluación. Esta investigación de campo incluye el diseño de un instrumento *ex profeso*, cuyo contenido y adecuación fueron validados mediante el método Delphi. La población de este estudio está compuesta por 21 profesores de Educación Primaria, que trabajan en los itinerarios bilingües de 7 colegios andaluces. Este profesorado enseña diferentes materias de contenido en segundas lenguas (L2): Ciencias, Música y Matemáticas, entre otros. Los resultados obtenidos fueron analizados a través del software SPSS (v. 22) y nos indican que la población de este estudio declara conocer los principios básicos del AC. Asimismo, este profesorado es consciente y reconoce muchas de las dificultades que conlleva su implementación en el aula bilingüe (por ejemplo, falta de tiempo, estructura del horario escolar, o diferencias de nivel en la L2 entre el alumnado de un mismo grupo), al tiempo que identifica las ventajas que el AC aporta (por ejemplo, aumento de la motivación entre el alumnado), e implementa modelos de evaluación, acordes con la metodología de AC.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo (AC), Educación Primaria, Educación Bilingüe, Planificación, Evaluación.

Cooperative Learning in Primary Education Bilingual Itineraries

Abstract: The main objective of this research is to find out whether Primary Education teachers who are part of bilingual itineraries know and use the cooperative learning (CL) methodology in their classes, including planning and

evaluation in this analysis. This study includes the design of an ex profeso instrument, the content and suitability of which were validated by means of the Delphi method. The study population consists of 21 primary school teachers working in bilingual itineraries in seven Andalusian schools, who teach different second language (L2) content subjects: Science, Music and Mathematics, among others. The results obtained were analysed by using SPSS software (v. 22) and indicate that participants claim to know the basic principles of CL. Furthermore, these teachers are aware of and recognise many of the difficulties involved in its implementation in the bilingual classroom (e.g., lack of time, structure of the school timetable, or differences in L2 level among students in the same group), while they also identify the advantages of CL (e.g., increased motivation among students), and implement assessment models in line with CL.

Keywords: Cooperative Learning (CL), Bilingual Education, Primary Education, Bilingual Education, Planning, Assessment, Evaluation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Contexto y participantes. 3.3. Instrumentos. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones.

1. Introducción

La educación del siglo XXI es sustancialmente diferente a la que vivimos no hace tantos años, cuando el aprendizaje y la enseñanza de las segundas lenguas (L2) no tenían la importancia que han cobrado en los currículos educativos hoy día. En la escuela del siglo XX, *grosso modo*, la L2 se programaba para un promedio de 2 o 3 horas por semana, y se iniciaba en el tercer curso de la etapa de Educación Primaria. Además de esto, la educación bilingüe era desconocida para la mayoría de las escuelas públicas españolas, y las habilidades orales de la L2 no tenían la misma entidad en el currículo escolar que ostentan en la escuela de 2016. Por tanto, el uso de la L2 como medio de comunicación para las asignaturas de contenido no era frecuente y, en muchas ocasiones, las clases de L2 se impartían en español.

Sin embargo, esta situación ha cambiado significativamente. Muchos de los escolares de nuestro territorio (nacional y autonómico) estudian inglés desde que están en la etapa preescolar, y la cantidad de colegios bilingües está aumentando desde que se puso en marcha el primer plan bilingüe en Andalucía, el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (Consejería de Educación, 2005). Además, gracias a las iniciativas oficiales para implementar escuelas

bilingües, la comunidad educativa en particular y la sociedad en general otorgan creciente importancia a la L2, razón por la que la demanda de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y academias privadas no cesa de aumentar en los últimos años y, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012) el 49,7 % de la población conoce una L2. Hoy en día, estudiar materias de contenido (como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas o Música) en una L2 es obligatorio para la mayor parte del alumnado del territorio español, lo que incrementa significativamente la exposición a un segundo idioma y, por tanto, la mejora en el desarrollo de sus competencias lingüísticas simultáneamente en ambas lenguas (Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor, y Parra, 2012, p. 22). Además, la metodología para la enseñanza de un segundo idioma ha evolucionado al tiempo que se ha implementado el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ya que, entre otros beneficios, AICLE mejora la motivación y la competencia en L2 entre el alumnado (Lasagabaster, 2011).

Otra característica importante de la sociedad actual es su competitividad, considerada esencial entre economías desarrolladas que “require a competitive workforce that can communicate effectively, manage information, work in teams, and seek viable solutions to a problem.” (Talat y Chaudhry, 2014, p. 94). Así, la sociedad necesita formar individuos que sean capaces de cooperar con los demás y que, además, estén preparados para entender la importancia de hacerlo. En este sentido, Echeita (2014, p. 29) afirma:

Vivimos, también, en un mundo competitivo para el que debemos preparar a nuestros estudiantes. Eso es cierto, y aunque nos gustaría que lo fuera algo menos, no hay competencia más valorada entre el personal de cualquier empresa competitiva que la de saber trabajar eficientemente con otros.

Por tanto, la implementación de técnicas de trabajo cooperativo en las escuelas resulta una necesidad que emana de características intrínsecas a la estructura social de este siglo. Sin embargo, encontramos cierta contradicción en la forma en que la escuela fomenta el conocimiento mental-simbólico: los estudiantes utilizan símbolos descontextualizados, mientras que el conocimiento en la vida real es principalmente físico-instrumental (Resnick, 1987 citado en Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Así, teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje de una segunda lengua, el uso de técnicas cooperativas, y el contexto escolar fundamentalmente bilingüe en el que se enmarca este trabajo, nos proponemos recabar datos para saber si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües conoce las técnicas del aprendizaje cooperativo, a la vez investigamos la frecuencia con la que lo utilizan en dicho contexto para la planificación de sus clases y para la evaluación del alumnado. El objetivo principal es doble: por un lado, queremos saber si el Aprendizaje Cooperativo (AC) se está utilizando en la escuela de Educación Primaria bilingüe a través de, por un lado, la planificación, y por otro, la evaluación. Asimismo, las respuestas del profesorado indicarán si tiene suficientes conocimientos para utilizar esta metodología de manera adecuada (es decir, si conoce y sigue los preceptos fundamentales del AC). Para cumplir nuestros objetivos, este estudio se centra en siete escuelas de Educación Primaria con itinerarios bilingües de Educación Primaria de Andalucía, en el que participaron veintiún profesores.

2. Revisión de la literatura

El Aprendizaje Cooperativo y su implementación en el sistema escolar español es el resultado de una interesante evolución en la historia de la pedagogía en la escuela española. Los modelos educativos del siglo XXI están más centrados en el alumno y le otorgan el papel más importante del escenario educativo, ya que lo hacen partícipe de manera activa en la dinámica de la clase, al tiempo que se convierte en el protagonista del acto educativo. Por otro lado, la consecución de un proceso de aprendizaje significativo es uno de los principales objetivos de estos enfoques, donde también podemos mencionar el fomento de la comunicación, el desarrollo de la empatía o la conciencia de la responsabilidad, entre los más destacados. Además, la escuela es, hoy en día, principalmente diversa (Orfield, 2009), lo que significa que el alumnado proviene de diferentes grupos étnicos y que porta diversos bagajes culturales y tradiciones, al tiempo que los estudiantes con necesidades específicas se integran en las aulas ordinarias. Rubia y Guitert (2014, p. 10) afirman que: "Aprendemos socialmente, puesto que nuestro aprendizaje es lingüístico; por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se constituyen en

referencia a lo que el grupo social acuerda". Por tanto, la introducción de nuevas formas de aprendizaje podría ayudar a fomentar el aprendizaje inclusivo y cooperativo que la sociedad demanda en este siglo.

La literatura confirma el potencial educativo del AC. Según Echeita (2014), se trata de una herramienta extraordinariamente poderosa. Epstein y Mac Iver (1992) ya afirmaban que el aprendizaje cooperativo "created a change in the instructional activity in the classroom by giving students more responsibility for their work. It also provided a social and engaging academic environment, rather than the common didactic instruction" (Epstein y Mac Iver, 1992 citado en Gillies, Ashman, y Terwel, 2007, p. 97). Se trata, así, de una de las propuestas educativas más innovadoras surgidas del constructivismo social (Coll, 2003 citado en Ferreiro, 2007). En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan juntos tratando de lograr objetivos comunes y aceptan la corresponsabilidad de la consecución de los objetivos, al tiempo que deben ser responsables de su propio aprendizaje.

La definición del término 'aprendizaje cooperativo' no es unánime. Ovejero (1990, p. 160) lo define como: "una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes". Santos-Rego, Lorenzo y Priegue (2009, p. 291) dicen así: "Entendemos por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje". Otros autores definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia centrada en el alumno, en la que un grupo (normalmente pequeño, de entre 2 y 6 miembros) es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del resto de los miembros del grupo (p. ej. Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Li y Lam, 2013, entre otros). Johnson et al. (1995) afirman: "(...) in a cooperative learning situation, as the name indicates, everything is centered around the process of cooperation, that is, giving and receiving ideas and clarification, providing task-related help and assistance, exchanging need resources (...)" (Johnson et al., 1995 citado en Dörnyei, 1997, p. 484).

El aprendizaje cooperativo, igual que otros tipos de enfoque, conlleva una serie de ventajas y desventajas para los estudiantes. Para comenzar por los beneficios, según Domingo (2008), el AC facilita la intervención de los estudiantes en el acto educativo; se sienten protagonistas, y son responsables

de su propio proceso de aprendizaje al intervenir de forma activa y expresar su propia opinión y puntos de vista. Además, esta metodología promueve el desarrollo de su capacidad cognitiva y fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que es realmente importante para ser personas libres. Como afirma Cuseo:

Los estudiantes que trabajan (aprenden) juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje puesto que las técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio. (Cuseo citado en Domingo, 2008, p. 232).

La literatura en el área ha demostrado que el AC mejora la autoestima del alumnado, las relaciones entre grupos, la aceptación de alumnado con discapacidades, las actitudes hacia la escuela y la habilidad de trabajar de manera cooperativa (Slavin, 1991a). Asimismo, el aprendizaje cooperativo enseña a los estudiantes a respetar las opiniones de sus compañeros y les ayuda a desarrollar el liderazgo y su capacidad de asumir responsabilidades (Millis, 2001, p. 4), habilidades y competencias fundamentales para la vida real. Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) piensan que la capacidad de pensamiento de los estudiantes mejora considerablemente gracias a su participación en un ambiente cooperativo en el que tienen que resolver problemas a través de debates, discusiones en clase, juegos de rol, etc. De esta manera, los estudiantes adquieren habilidades significativas, que pueden ser realmente útiles para su vida cotidiana. Esta es la forma en la que el sistema educativo ha de actuar, para adaptar a los individuos a la sociedad actual y prepararlos para ser ciudadanos del siglo XXI. Kagan (2014) afirma que el aprendizaje cooperativo respeta el trabajo de nuestro cerebro (por ejemplo, recordamos las cosas más fácilmente cuando están relacionadas con las emociones), y declara que el AC es útil para mantener la atención de los estudiantes. De la misma manera, Alonso (2015, p. 94) afirma: "El aprendizaje cooperativo favorece un entorno de atención porque cada aprendiz debe participar y los demás esperan que lo haga. En el aprendizaje cooperativo también se entrena la escucha activa que está basada en la atención al otro". Otros autores (Good y Brophy, 1997 citado en Durán, 2014) demostraron que los estudiantes hacen que sus iguales entiendan los contenidos más fácilmente de lo que el profesor puede hacer;

la razón principal es que su desarrollo cognitivo está más cerca que el del profesor. Además, los estudiantes podrían ser buenos mediadores porque comparten el mismo marco de experiencia (cultural y lingüístico) y esto les ayuda a utilizar un lenguaje claro que comprenden fácilmente. En el aprendizaje cooperativo, no sólo son beneficiarios los estudiantes que reciben una explicación de sus compañeros de clase, sino que también lo son los estudiantes que ofrecen explicaciones a sus compañeros (Webb, 1958 citado en Slavin y Johnson, 1999). Son muchos los estudios que han demostrado el hecho de que el aprendizaje cooperativo es mucho mejor que los tradicionales debido a una multiplicidad de razones. Entre ellas, Dörnyei (1997) distingue tres hechos esenciales. En primer lugar, los estudiantes se sienten más motivados e interesados en participar en la clase, y tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje, al tiempo que empiezan a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que este enfoque desarrolla una importante competencia del currículo de la Educación Primaria: aprender a aprender. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a los alumnos a mejorar sus habilidades interpersonales, así como la relación entre los alumnos, y entre estos y los profesores. Por último, el aprendizaje cooperativo también ayuda a los estudiantes a mejorar su autoestima:

Dos de los componentes más importantes de la autoestima son el hecho de sentirse apreciado por los propios pares y la sensación de estar haciendo las cosas bien en lo académico. Los métodos de aprendizaje cooperativo influyen entre ambos componentes: los alumnos suelen ser considerados amigos por más compañeros, sentirse más exitosos en su trabajo académico y, de hecho, tener mayores logros que en las aulas tradicionales (Slavin y Johnson, 1999, p. 45).

En cuanto a la autoestima, el aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes con necesidades específicas a sentirse mucho más seguros e integrados en el grupo de clase. Pujolàs (2014) afirma que el aprendizaje cooperativo es realmente útil para los estudiantes con necesidades específicas porque los profesores tienen más tiempo para prestarles atención, al mismo tiempo que también son ayudados por sus compañeros de clase, algo que les resulta muy gratificante. El aprendizaje cooperativo es

realmente útil en clases heterogéneas porque puede transformar esta dificultad en un recurso (Slavin y Johnson, 1999). Santos-Rego, Lorenzo, y Priegue (2009) subrayan la idea de que el aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes a ser más responsables. Además, este tipo de enfoque contribuye a educar a los estudiantes para que respeten la diversidad y la heterogeneidad. Finalmente, Negro, Torrego y Zariquiey (2014) resumen los principales beneficios que tiene el aprendizaje cooperativo teniendo en cuenta las opiniones de los profesores que lo utilizan en su clase. Asimismo, la investigación ha demostrado que el aprendizaje cooperativo hace más efectivo un enfoque AICLE, principalmente porque anima a los estudiantes a participar activamente, toda vez que les ayuda a mejorar su autoestima (Puppa, 2008; Guazzieri, 2008; Poisel, 2012, entre otros).

En cuanto a los inconvenientes, Echeita (2014) indica que el AC no es muy útil si el horario escolar está organizado de tal manera que la duración de cada sesión sea de 45 minutos. Este tipo de aprendizaje no es tan rápido como el aprendizaje tradicional y requiere varios cambios en la organización de la escuela. Por ello requiere el acuerdo entre el profesorado y, además, debe reflejarse en el Proyecto Educativo Escolar para poder aplicar este enfoque de manera adecuada. De acuerdo con esto, Echeita (2014, p. 37) afirma: “Poco impacto tendrá su trabajo a través de estructuras cooperativas si después de su clase entra un profesor o profesora que invierte, deshace o cuestiona su tarea porque echa mano de formas de trabajo no cooperativo”. Por otro lado, Domingo (2008) clasifica las dificultades del AC en tres grupos: políticas (proviene de la universidad, la escuela, el departamento, etc.); culturales (proviene de los hábitos, costumbres, experiencias personales, etc.); y técnicas (que provienen del número de estudiantes, el espacio, el tiempo de sesión, etc.). Según Grisham y Molinelli (2001), estos son algunos de los errores que el profesorado podría cometer cuando no tienen mucha experiencia en el uso del aprendizaje cooperativo:

- Hacer grupos demasiado grandes o demasiado homogéneos.
- Planificar las actividades de forma incorrecta (por ejemplo, no tener en cuenta la interdependencia positiva).

- Poca proximidad entre los miembros del grupo.
- No enseñar habilidades sociales.

(Grisham y Molinelli, 2001, citados en Durán, 2014).

Por otro lado, no todo trabajo en grupo es aprendizaje cooperativo (Fathman y Kessler, 1993). Las técnicas de aprendizaje cooperativo requieren la aplicación de una serie de elementos que lo hacen más complejo que el trabajo en grupo en términos generales. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo es siempre un aprendizaje de grupo, pero va más allá porque implica una serie de técnicas específicas. Según Domingo (2008, p. 234):

Un equipo es, en resumen, un conjunto de personas que trabajan para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas. Hay que poner especial atención en no formar equipos de personas que no compartan un objetivo común y que su agrupación sea forzosa porque ello generará una interdependencia negativa.

El aprendizaje cooperativo también se conoce como aprendizaje entre iguales y es sensiblemente diferente del aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes diseñan la estructura de la interacción y tienen el control sobre las decisiones que afectan a su aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo, sin embargo, es el profesor quien controla tanto la estructura de la interacción como las decisiones que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes (Collazos y Mendoza, 2006). El aprendizaje cooperativo distingue entre diferentes tipos de agrupación según el tiempo durante el que los estudiantes trabajan juntos. Por un lado, los grupos formales son aquellos que trabajan juntos durante un período que va desde una hora hasta varias semanas. Por otro lado, los grupos cooperativos informales son aquellos que trabajan juntos en un período que va desde unos pocos minutos hasta una hora de clase, y estos pueden ser grupos creados solo para hacer una actividad específica. Por último, los grupos cooperativos de base trabajan juntos a largo plazo, al menos, durante un año (Johnson et al., 1999).

Según Domingo (2008), hay una serie de elementos esenciales que debemos tener en cuenta cuando se implementan técnicas del aprendizaje cooperativo. Estos son:

- El principal objetivo de las actividades es que los estudiantes aprendan.
- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos y en ellos cada miembro tiene un papel especial.
- El trabajo de cada miembro del grupo depende de los demás, creando así una interdependencia positiva.
- El aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales.
- Los estudiantes deben reflexionar sobre su propia eficacia como grupo.

Dörnyei (1997) distingue tres elementos clave en el aprendizaje cooperativo. En primer lugar, los grupos pequeños han de estar compuestos entre tres y seis estudiantes. En segundo lugar, el aprendizaje se estructura de manera tal que cada miembro recibe motivación positiva para alcanzar el objetivo de la tarea, previamente diseñado. Por último, es realmente importante evaluar y recompensar tanto los logros del grupo como los individuales. El AC otorga más importancia a la comunicación entre los estudiantes y el profesor que a la cantidad de contenidos que los estudiantes deben adquirir. Esta es una de las razones por las que este enfoque es totalmente diferente de sus predecesores, como el aprendizaje tradicional. Según Ferreiro (2007), la base teórica del aprendizaje cooperativo está compuesta por tres elementos principales: En primer lugar, la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes han de interactuar para lograr un conocimiento común, ayudándose mutuamente cuando lo necesitan, porque en el aprendizaje cooperativo se mezclan ambos esfuerzos: el grupal y el individual. En segundo lugar, la bidireccionalidad: la relación que se establece entre el profesor y los estudiantes es totalmente diferente del aprendizaje tradicional porque en el aprendizaje cooperativo los profesores actúan como mediadores:

El mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otras favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes (...) Los maestros somos o debemos ser mediadores por excelencia. (Ferreiro, 2007, p. 6).

El tercer elemento es la cooperación. Los estudiantes tienen que cooperar para aprender; cada miembro del grupo puede lograr los objetivos propuestos solo si todos trabajan juntos y cada uno hace su parte del trabajo.

El papel del profesor en AC es muy importante, porque debe actuar como una guía a través de la cual el alumnado logre el conocimiento y los objetivos propuestos. Cuando los estudiantes trabajan en grupos, el profesor debe supervisar la interacción entre los estudiantes, al tiempo que ha de tomar notas para evaluar el trabajo del grupo. Según Johnson et al. (1999), podemos definir cuatro etapas en las que el profesor supervisa el trabajo de los estudiantes:

- a. Elegir los métodos de observación apropiados que el profesor va a utilizar.
- b. Observar el grado de cooperación dentro de cada trabajo de grupo.
- c. Participar (si es necesario) para mejorar el trabajo de grupo.
- d. Hacer que los estudiantes evalúen la calidad de su propia participación en el grupo.

Igualmente, podemos distinguir dos tipos de observación: estructurada y no estructurada. En el primero de ellos, el profesor utiliza un instrumento de evaluación para recoger información sobre cada estudiante. Por otro lado, la observación no estructurada puede hacerse escuchando a cada grupo (por ejemplo, tomando notas sobre los aspectos positivos y negativos de cada miembro del grupo en plantillas de observación o rúbricas preparadas de antemano). Johnson et al. (1999) consideran que los profesores deberían participar cuando lo consideren necesario, aun a riesgo de interrumpir de manera puntual el proceso de aprendizaje o interacción entre el alumnado porque la mejor manera de que los profesores intervengan como mediadores es dar a los estudiantes suficiente ayuda para lograr los objetivos previamente establecidos. Collazos y Mendoza (2006, p. 69) afirman en este sentido: "El profesor, como mediador cognitivo, no debe influir en el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino llevarlo al eje principal del pensamiento".

3. Metodología

3.1. *Objetivos*

El objetivo general de este estudio es saber si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües utiliza de manera adecuada el aprendizaje cooperativo en la planificación y evaluación de sus clases de contenido (p. ej., Matemáticas, Ciencias o Música, entre otros).

Este objetivo general se subdivide en dos objetivos específicos diferentes:

- a. Examinar si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües incluye el aprendizaje cooperativo dentro de su planificación.
- b. Analizar si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo en su evaluación.

Estos objetivos se materializan en las siguientes preguntas de investigación:

- i. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües conoce el aprendizaje cooperativo?
- ii. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo en la planificación de sus cursos?
- iii. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta los principios del aprendizaje cooperativo en la evaluación de los estudiantes?

3.2. *Contexto y participantes*

Nuestra muestra está formada por 21 profesores de Educación Primaria que trabajan en itinerarios bilingües de 7 colegios de Andalucía. La característica común de esta población es que todos ellos pertenecen a colegios privados de Educación Primaria en Andalucía, ubicados en barrios de clase media/alta. Los criterios de selección se basaron en dos hechos principales: por un lado, la accesibilidad a la muestra y, por otro lado, la tipología de colegios, que debían ser bilingües. Estas escuelas han implementado el proyecto bilingüe a lo largo de diferentes años, y es por ello que tres de ellas cuentan con pocos profesores bilingües en el momento del estudio, debido a que esta implementación del proyecto bilingüe solo se ha efectuado en el primer ciclo. Sin embargo, otras escuelas de nuestra

muestra ($n = 4$) tienen mucho profesorado bilingüe, porque en el momento de nuestra encuesta el proyecto bilingüe ya estaba implementado en el ciclo completo de Educación Primaria. Además, las asignaturas que se imparten en L2 (inglés) son diferentes en cada centro educativo y varían en un rango que va desde las Ciencias (Naturales y Sociales), el Arte y la Música, hasta la Educación Física.

Los participantes de este estudio son, como decimos, 21 maestros que trabajan en los itinerarios bilingües de estas 7 escuelas. Esto significa que sólo el profesorado que enseñaba materias de contenido a través de la metodología AICLE en estas escuelas fue incluido en nuestra muestra. Estos 21 profesores enseñan diferentes materias de contenido a través de la L2: Ciencias Sociales y Naturales, Música, Artes y Educación Física. De acuerdo con las características de esta población, el 63,6 % son mujeres y el 36,3 % son hombres. El año promedio en que el profesorado de nuestra muestra terminó sus estudios universitarios es 2004.

3.3. Instrumentos

La recopilación de datos se ha realizado mediante dos cuestionarios diseñados *ex profeso* para hallar respuestas a los objetivos generales y específicos de esta investigación, así como a las preguntas de investigación planteadas. Estos cuestionarios se dirigieron a nuestra muestra, compuesta por 21 profesores procedentes de 7 colegios de Educación Primaria que trabajan en itinerarios bilingües. Los cuestionarios han sido respondidos de manera anónima y la confidencialidad ha sido garantizada. Las preguntas se formularon intencionadamente en español (la lengua materna de los profesores) para facilitar la comprensión.

Ambos cuestionarios fueron enviados para su validación a un panel de expertos en los dos campos fundamentales de este trabajo (aprendizaje cooperativo y educación bilingüe) antes de ser distribuidos entre nuestra muestra. Nuestros instrumentos fueron validados a través del método Delphi, mediante el cual preguntamos a los expertos sobre la claridad y la adecuación de cada pregunta. Antes de ser validado, el primer cuestionario estaba formado por 10 preguntas de respuesta dicotómica ("sí" / "no"), mientras que el segundo era un cuestionario formado por 12 preguntas tipo Likert. Tras el proceso de validación, incluimos las correcciones y sugerencias propuestas por los expertos. Finalmente, los cuestionarios están

formados por 11 y 13 preguntas de respuesta en escala Likert, divididas en tres bloques de contenido:

- a. Planificación.
- b. Metodología.
- c. Evaluación.

Estos bloques de contenido incluyen preguntas para averiguar el grado de conocimiento del profesorado sobre AC. Nuestros instrumentos para la de recopilación de datos muestran una fiabilidad aceptable, siendo el Alfa de Cronbach 0,721.

4. Resultados

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (v. 22), que la literatura indica como el programa más adecuado para el análisis estadístico de datos cuantitativos (Bausela, 2005).

En este trabajo analizaremos los datos correspondientes a los bloques a. y c. (es decir, planificación y evaluación). A continuación, se presentan los resultados correspondientes al primer bloque de contenidos de nuestros cuestionarios, dirigido a recabar información sobre si el profesorado incluye el aprendizaje cooperativo dentro de su planificación. Estos datos pertenecen a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 12 y 13.

Tabla 1.

Escala de frecuencia: Conocimiento del profesorado sobre AC (elaboración propia).

P. 1. Conozco las técnicas de aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
De acuerdo	10	47,6	47,6	52,4
Totalmente de acuerdo	10	47,6	47,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La Tabla 1 muestra que el 4,76 % (n = 1) de los maestros no conoce las estrategias de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, el 47,62 % (n = 10) de nuestra muestra declara conocer estrategias de aprendizaje. Y, finalmente, el 47,62 % (n = 10) dice que conoce perfectamente las estrategias de aprendizaje cooperativo. Por tanto, la suma del porcentaje de participantes que conoce las técnicas de AC es 95,24 % (n = 20).

Tabla 2.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre contenidos y tiempo (elaboración propia).

P. 2. El currículo oficial obliga a impartir mucho contenido en muy poco tiempo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	1	4,8	4,8	9,5
Indiferente	3	14,3	14,3	23,8
De acuerdo	3	14,3	14,3	38,1
Totalmente de acuerdo	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La mayoría de nuestros encuestados (61,9 %) está totalmente de acuerdo con la idea de que el programa de estudios le obliga a explicar muchos contenidos y que tienen poco tiempo para hacerlo. Por otro lado, el 4,76 % de profesores está en desacuerdo, y el mismo porcentaje (4,76 %) está totalmente en desacuerdo con la idea de que el currículo español obliga a los profesores a enseñar demasiados contenidos en poco tiempo. Finalmente, el 14,29 % ha respondido de forma neutral a esta pregunta.

Tabla 3.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el sistema educativo y el AC (elaboración propia).

P. 3. Considero que el sistema educativo actual dificulta el aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	3	14,3	14,3	19,0
Indiferente	6	28,6	28,6	47,6
De acuerdo	7	33,3	33,3	81,0
Totalmente de acuerdo	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Como muestra la Tabla 3, el 33,3 % nuestros encuestados está de acuerdo con la idea de que el sistema educativo español dificulta la introducción del aprendizaje cooperativo. De la misma manera, el 19,05 % está totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 4,76 % está muy en desacuerdo, y el 14,29 % está en desacuerdo. Finalmente, el 28,57 % de nuestra muestra responde a esta pregunta de manera neutral. Por tanto, el 52,3 % de nuestros encuestados cree que el AC encuentra dificultades de implementación debido a cuestiones estructurales, relacionadas con el sistema educativo.

Tabla 4.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el nivel de competencia en L2 entre el alumnado (elaboración propia).

P. 4. Existe diferencia en el nivel de competencia en la L2 entre alumnado perteneciente a la misma clase y considero que esto dificulta el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	4	19,0	19,0	19,0
Indiferente	4	19,0	19,0	38,1
De acuerdo	8	38,1	38,1	76,2
Totalmente de acuerdo	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 38,10 % de los encuestados está de acuerdo con la idea de que existen diferencias en cuanto al nivel de competencia en la L2 entre los estudiantes que pertenecen a la misma clase, lo que dificulta el aprendizaje, al tiempo que el 23,81 % de nuestros encuestados está muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 19,05 % de nuestra muestra piensa que las diferencias en el nivel de competencia en el segundo idioma entre los estudiantes que pertenecen a la misma clase no dificultan el aprendizaje. Por último, el 19,05 % declara que, para ellos, este aspecto es irrelevante. Por tanto, el 61,9 % de los encuestados cree que las diferencias de nivel de competencia en L2 entre el alumnado de una misma clase dificulta el aprendizaje.

Tabla 5.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el nivel de motivación entre el alumnado para trabajar en grupo o por parejas (elaboración propia).

P. 5. El alumnado se siente más motivado a trabajar en grupo o parejas que de forma individual.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
Indiferente	1	4,8	4,8	14,3
De acuerdo	4	19,0	19,0	33,3
Totalmente de acuerdo	14	66,7	66,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La mayoría de nuestra muestra (66,7 %) está totalmente de acuerdo con la idea de que los estudiantes se sienten más motivados para trabajar en grupo en lugar de hacerlo de forma individual, mientras que el 19 % está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 9,5 % de los profesores encuestados piensa que los estudiantes no se sienten más motivados para trabajar en grupo en lugar de hacerlo de forma individual. Por tanto, podemos afirmar que el 85,7 % del profesorado cree (en mayor o menor

medida) que el alumnado se siente más motivado para trabajar en grupo o por parejas que de forma individual.

Tabla 6.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el uso y el tiempo de las actividades en grupo (elaboración propia).

P. 12. Me gustaría utilizar más actividades en grupo, pero pienso que organizar al alumnado conlleva mucho tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Raramente	5	23,8	23,8	23,8
	A veces	8	38,1	38,1	61,9
	A menudo	6	28,6	28,6	90,5
	Siempre	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Como muestra la Tabla 6, el 38,1 % (n = 8) de nuestros encuestados piensa que a veces les gustaría organizar más actividades de grupo, pero cree que organizar a los estudiantes implica mucho tiempo. El 23,81 % (n = 5) no está de acuerdo con esta afirmación porque ha respondido "rara vez" a esta pregunta. Por otro lado, el 28,75 % (n = 6) de nuestra muestra piensa que a menudo les gustaría hacer más actividades de grupo. Finalmente, el 9,52 % (n = 2) está muy de acuerdo con esta afirmación porque ha respondido "siempre" a esta pregunta. Por tanto, podemos decir que al 38,1 % del profesorado le gustaría usar más actividades en grupo pero no lo hacen por considerarlo una actividad que conlleva mucho tiempo.

Tabla 7.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la contribución del centro educativo al aprendizaje cooperativo (elaboración propia).

P. 13. En el marco del Proyecto Educativo de Centro, ¿se organizan o fomentan actividades que promueven el aprendizaje cooperativo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Raramente	1	4,8	4,8	4,8
	A veces	7	33,3	33,3	38,1
	A menudo	6	28,6	28,6	66,7
	Siempre	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

El 33,3 % de nuestros encuestados piensa que el Proyecto Educativo de Centro siempre fomenta las actividades que promueven el aprendizaje cooperativo. El mismo porcentaje (33,3 %) cree que esto ocurre a veces, y el 28,57 % cree que lo hace a menudo. Por otro lado, el 4,76 % de nuestra muestra considera que no es frecuente que esto ocurra. Por tanto, el 61,9 % de los centros organizan o fomentan (siempre o a menudo) actividades que promueven el AC entre el alumnado.

A continuación, se presentan los datos correspondientes al bloque de evaluación, dirigido a encontrar una respuesta al segundo objetivo específico de este trabajo: conocer si los profesores tienen en cuenta el aprendizaje cooperativo en su evaluación. Estos datos pertenecen a las preguntas 11, 22, 23 y 24 de nuestros cuestionarios.

Tabla 8.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la autoevaluación del alumnado (elaboración propia).

P. 11. Considero que la autoevaluación del alumnado es un componente esencial para una evaluación completa.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
Indiferente	5	23,8	23,8	28,6
De acuerdo	9	42,9	42,9	71,4
Totalmente de acuerdo	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 42,86 % de los encuestados está de acuerdo con la idea de que la autoevaluación es esencial para lograr una evaluación completa, y el 28,57 % está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 4,76 % de nuestra muestra está totalmente en desacuerdo con esta idea. Finalmente, el 23,81 % declara que para ellos esto es irrelevante. Por tanto, podemos afirmar que la autoevaluación es considerada un elemento esencial para el 71,5 % de nuestra muestra.

Tabla 9.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la forma de evaluación del alumnado (elaboración propia).

P. 22. Cuando se trabaja en grupo evalúo tanto al grupo como a cada miembro individualmente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	9,5	9,5	9,5
A menudo	10	47,6	47,6	57,1
Siempre	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 47,62 % del profesorado evalúa a menudo tanto al grupo como a cada miembro individualmente, y el 42,86 % realiza esta labor siempre. Sin embargo, el 9,52 % de nuestra muestra sólo a veces evalúa al grupo y al individuo. Por tanto, la práctica de esta doble evaluación (individual y grupal) la encontramos (en mayor o menor medida) en el 90,5 % de los casos.

Tabla 10.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la evaluación individual del alumnado (elaboración propia).

P. 23. Evalúo al alumnado siempre de forma individual para premiar su esfuerzo, ya que considero que es lo más justo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	4,8	4,8	4,8
Raramente	1	4,8	4,8	9,5
A veces	7	33,3	33,3	42,9
A menudo	11	52,4	52,4	95,2
Siempre	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Este gráfico muestra que la mayoría de nuestra muestra (52,38 %) evalúa a menudo a cada estudiante de manera individual para recompensar su esfuerzo. El 33,33 % afirma que solo a veces evalúa a los estudiantes de forma individual. Finalmente, el mismo porcentaje de profesores (4,76 %) dice que nunca, rara vez y siempre evalúa a cada estudiante

individualmente. Por tanto, hay un 57,2 % del profesorado que implementa la evaluación individual con bastante frecuencia.

Tabla 11.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el grado de conocimiento del alumnado de los criterios de evaluación del trabajo en grupo (elaboración propia).

P. 24. El alumnado conoce los criterios de evaluación del trabajo en grupo, que incluyen elementos como el grado de participación y el cumplimiento de las responsabilidades intragrupalas, entre otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	4	19,0	19,0	19,0
A menudo	4	19,0	19,0	38,1
Siempre	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Este gráfico muestra que la mayoría de nuestra muestra (61,90 %) declara que los estudiantes conocen los criterios de evaluación del trabajo en grupo. Por otro lado, el 19,05 % de los profesores dice que sus estudiantes a veces conocen estos criterios de evaluación. Finalmente, con el mismo porcentaje (19,05 %) los profesores afirman que los estudiantes a menudo saben cuáles son los criterios de evaluación en el trabajo de grupo.

5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados de nuestro estudio en relación con la planificación y el grado de conocimiento sobre aprendizaje cooperativo, podemos decir que la mayoría de los profesores de la muestra (95,24 %) (Tabla 1) conoce las técnicas de AC. Este dato resulta importante para nuestro trabajo y entendemos, al igual que Camilli, López y Barceló (2012, p. 86), que: “El concepto de AC se emplea sin distinción, en la terminología al uso, como aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo o equipo.” Por tanto, y aunque la metodología de aprendizaje cooperativo es compleja porque se enmarca en una serie de principios definatorios [tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad personal y grupal, la autoevaluación programada y frecuente del funcionamiento del grupo, la interacción estimuladora y las competencias interpersonales y de equipo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999)], y su aplicación se estructura en la

aplicación de una serie ordenada de técnicas específicas (p. ej., *Learning Together and Alone, Teams, Games, Tournaments* o *Jigsaw*, entre otras), en una clara mayoría del porcentaje de nuestra muestra (95,24 %) el profesorado declara conocer los principios generales del AC.

Al objeto de señalar las ventajas y los beneficios de la aplicación del AC en el aula bilingüe de Educación Primaria, preguntamos al profesorado sobre la motivación del alumnado para trabajar en grupo. Nuestros datos (Tabla 5) indican que el 85,7 % del profesorado cree (porque está totalmente de acuerdo -66,7 %-, o de acuerdo -19 %-) que el alumnado se siente más motivado para trabajar en grupo o por parejas que de forma individual. Este dato se alinea con la investigación en el área, que aporta conclusiones relevantes sobre la influencia positiva del AC en aspectos clave del aprendizaje, tales como la motivación (Abrami, Lou, Chambers, Poulsen, y Spence, 2000), las actitudes positivas, y las habilidades sociales y de liderazgo (Neber, Finsterwald, y Urban, 2001). Además, nuestros resultados (Tabla 7) indican que el 61,9 % de los centros organizan o fomentan (en alguna medida: siempre -33,3 %-, o a menudo -28,6 %-) actividades que promueven el AC entre el alumnado. Este dato se enmarca en el contexto educativo en el que se desarrolla, regido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013), en cuyo capítulo IV encontramos la siguiente declaración de objetivos:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

Por tanto, el AC es una metodología capaz de responder a esta demanda social, tal como avanzábamos al inicio de este trabajo. El objetivo es formar ciudadanos capaces de trabajar en equipo, aprovechando sus diferencias entre competencias y conocimientos. Por tanto, el papel del centro escolar en este punto resulta clave y el hecho de que el profesorado indique que se realizan acciones centralizadas, encaminadas a fomentar su implementación, es un dato positivo a este respecto.

En cuanto a las dificultades o inconvenientes de la aplicación del AC en el aula bilingüe de Educación Primaria, encontramos que la relación entre contenidos y tiempo para su impartición resulta un dato que la literatura identifica como negativo (Eiriksson, 1997; Noliske y Millis, 1997; Abrami, Poulsen, y Chambers, 2004; Camilli, López, Barceló, 2012, entre otros). Nuestro estudio se alinea con estos trabajos y nuestros datos (61,90 % del profesorado) confirman la relación negativa existente entre la cantidad de contenidos que el profesorado ha de impartir y el poco tiempo que ellos identifican tener para hacerlo. Newmann y Thompson (1987) concluyen que el profesorado (de Educación Secundaria, en su análisis) muestra menor disposición a la utilización de técnicas cooperativas porque, entre otras razones, siente la presión de impartir los contenidos y, por tanto, la innovación y el AC no son prioridades metodológicas. Este dato concuerda con los provenientes de la Tabla 6, que indican que al 38,1 % del profesorado siempre (9,5 %) o a menudo (28,6 %) le gustaría llevar a cabo más actividades en grupo, pero no lo hacen por considerarlo una actividad que conlleva mucho tiempo. En este sentido, Echeita (2014) indica las posibilidades de organización de los horarios para que las sesiones sean efectivas, pero ello requiere cambios estructurales en la organización escolar. Este dato se encuentra íntimamente relacionado con el proveniente de la Tabla 3 de nuestro estudio, donde se indica que el 52,3 % de nuestros encuestados cree (porque está totalmente de acuerdo –19 %– o de acuerdo –33,3 %–, Tabla 3) en que el AC encuentra dificultades de implementación debido a cuestiones estructurales relacionadas con el sistema educativo. Este inconveniente, que Domingo (2008) clasifica como perteneciente al grupo de ‘dificultades políticas’, supone un escollo para la implementación generalizada del AC porque, tal como afirma Ramsdem (2003), si el profesorado no encuentra apoyo para el cambio de sus prácticas instructivas, es muy probable que los retos a los que se enfrentan se hagan demasiado grandes como para superarlos. Jollife (2014, p. 10) dice así: “What the empirical research here indicates is that both developing effective networks of schools and PLCs takes time, trust and effective relationships.” Para terminar con el análisis de las dificultades que encuentra el AC para su implementación en los itinerarios bilingües de Educación Primaria, los datos que arroja la Tabla 4 indican que el 61,9 % de los encuestados (el 23,8 % está totalmente de acuerdo, y el 38,1 % está de acuerdo) cree que las diferencias

de nivel de competencia en L2 entre el alumnado de una misma clase dificultan el aprendizaje. Resulta este un dato revelador, ya que el aprendizaje cooperativo es una metodología que ha probado su eficacia sobre el rendimiento académico en comparación con metodologías más tradicionales, como el aprendizaje individual o competitivo en diferentes niveles del sistema educativo (Slavin, 1980; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Newmann y Thompson, 1987; Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990; Slavin, 1991b). Quizá la implementación de un enfoque esencialmente cooperativo ayudaría a la nivelación en el grado de competencia de la L2 entre el alumnado.

Por otro lado, el análisis de la evaluación que el profesorado hace sobre actividades de AC resulta altamente relevante porque, siguiendo a Johnson et al. (1999), el papel del profesorado es esencial y ha de supervisar de manera ordenada y controlada el trabajo de los estudiantes de cuatro formas: eligiendo los métodos de observación adecuados; observando el grado de participación entre los miembros; participando cuando sea necesario para mejorar el trabajo global; e implementando sistemas para la autoevaluación de los miembros. Los datos de la Tabla 8 de nuestro trabajo indican que el profesorado participante en este estudio piensa que la autoevaluación es un elemento esencial, ya que el 28,6 % está totalmente de acuerdo con esta idea, y el 42,9 % está de acuerdo. La autoevaluación tiene un impacto positivo sobre los resultados académicos del alumnado así como sobre su nivel de desarrollo cognitivo (Hatami, 2015). Para Gipps (1999), la evaluación ha de tener las siguientes características: a. El alumnado ha de participar activamente en el proceso de evaluación. b. El proceso de aprendizaje y los resultados deben reflejarse en el proceso de evaluación. c. La enseñanza y la evaluación deben estar conectadas. d. El compromiso y la participación de los estudiantes han de estar incluidos en la evaluación. e. Se debe hacer hincapié en las diferentes habilidades y en el pensamiento de alto nivel. Así, la evaluación ha de ponerse en práctica en su doble modalidad, individual y grupal, un modelo dual que ha probado su eficacia en diferentes estudios (p. ej., Reychev y Wu, 2015, Chen, Chen, y Chen, 2015). El profesorado de este estudio afirma que siempre (42,9 % de los casos – Tabla 9) o a menudo (47,6 % de los casos – Tabla 9) implementa la doble evaluación (grupal e individual) del alumnado cuando este trabaja en grupos. Se trata de un principio básico en AC, ya que el trabajo del

alumnado se estructura en ambos ámbitos y, por tanto, ambos procesos han de ser evaluados para que el ciclo de aprendizaje sea completo. Este dato se complementa con el proveniente de la Tabla 10, que indica que el 52,4 % del profesorado a menudo implementa la evaluación individual por considerarla una forma justa de premiar el esfuerzo. A través de la evaluación individual el profesorado puede valorar aspectos esenciales del AC como la iniciativa personal y la responsabilidad (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2016, p. 386). Finalmente, nuestros datos indican que el 61,9 % del profesorado (Tabla 11) declara que los estudiantes siempre conocen los criterios de evaluación del trabajo en grupo, lo cual también es un dato positivo porque, la eficacia de la evaluación depende de diversos factores, entre otros, la familiaridad del alumnado con los criterios de evaluación (Azarnoosh, 2013, p. 2). Por tanto, el hecho de que el alumnado conozca los criterios facilita este tipo de evaluación, que el AC acoge en la mayoría de sus implementaciones.

Para concluir, y teniendo en cuenta los resultados de nuestro trabajo, podemos afirmar que el profesorado adscrito a itinerarios bilingües de Educación Primaria declara conocer los principios básicos del aprendizaje cooperativo. Asimismo, este profesorado es consciente y reconoce muchas de las dificultades de su implementación (por ejemplo, falta de tiempo, estructura del horario escolar, o diferencias de nivel en la L2 entre el alumnado de un mismo grupo), al tiempo que identifica las ventajas que aporta (por ejemplo, incremento en el nivel de motivación entre el alumnado) e implementa modelos de evaluación, acordes con la metodología de AC. Por tanto, creemos importante que el profesorado de itinerarios bilingües esté familiarizado con el AC que, según la literatura, reporta probados beneficios al proceso educativo en general (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, y Miller, 2003; Roseth, Johnson, y Johnson, 2008; Sharan, 2002; Slavin, 2010, 2013; Webb, 2008), y al enfoque AICLE en particular (Casal, 2016; Verspoor, de Bot, y Xu, 2015, entre otros), ya que la renovación metodológica del proceso educativo ha de venir acompañada por investigación que informa de los hallazgos positivos y del camino que se ha de seguir.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C., y Spence, J. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 158–179.
- Abrami, P.C., Poulsen, C., y Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(2), 201–216. doi:10.1080/0144341032000160146.
- Alonso Pérez-Tinao, M.T. (2015). *Eficacia de un Programa de Formación del Profesorado de Primaria para la Enseñanza Bilingüe*. (Tesis Doctoral sin publicar). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47850>.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: attitudes and friendship bias, *Language Testing in Asia*, 3(11), 1–10.
- Bausela, E. (2005). SPSS. Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62–69.
- Camilli Trujillo, C., López Gómez, E., y Barceló Cerdá, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 81–103.
- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL contexts / Evaluación formativa y cooperativa en contextos AICLE. *Estudios sobre Educación*, 31, 139–157. doi:10.15581/004.31.139-157.
- Chen, L., Chen, T-L., y Chen, N-S. (2015). Students' perspectives of using cooperative learning in a flipped statistics classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 621–640.
- Collazos, C.A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61–76.
- Consejería de Educación. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/35007.html>.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill.

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231–246.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493.
- Durán, D. (2014). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 139–164). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2014). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender para cooperar. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 21–44). Madrid: Alianza Editorial.
- Eiriksson, S. (1997). Preservice Teachers' Perceived Constraints of Teaching Science in the Elementary Classroom. *Journal of Elementary Science Education*, 9(2), 18–27.
- Fathman, A. y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127–140. doi:10.1017/S0267190500002439.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1–9.
- Gillies, R.M., Ashman, A.F., y Terwel, J. (2007). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Australia: Springer.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392.
- Guazzieri, A.V. (2008). Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work. En M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 79–103). Venezia: University Ca' Foscari.
- Hatami, A. (2015). The effect of collaborative learning and self- assessment on self-regulation. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2164–2167. doi:10.5897/ERR2015.2349.

- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., y Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. doi:10.1017/S0305000910000759.
- Instituto Nacional de Estadística. (INE) (2012). *Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <https://www.ine.es/prensa/np751.pdf>.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Maruyana, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individual goal structure on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
- Jolliffe, W. (2014). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. doi:10.1080/03004279.2015.961719.
- Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 119–138.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- Li, M.P. y Lam, B.H. (2013). *Cooperative learning. The Active Classroom, The Hong Kong Institute of Education*. Recuperado de http://www.ied.edu.hk/aclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf.
- Millis, B. (2001). Cooperative learning: It's here to stay. *Essays on Teaching Excellence*, 12(8), 1–4.
- Neber, H., Finsterwald, M., y Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199–214.

- Negro, A., Torrego, J.C., y Zariquiey, F. (2014). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultado de las investigaciones sobre su impacto. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 47-73). Madrid: Alianza Editorial.
- Newmann, F. y Thompson, J. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: a summary of research*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, National Center on Effective Secondary Schools. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288853.pdf>.
- Noliske, T. y Millis, B. (1997). Cooperative Learning as an Approach to Pedagogy. *The American Journal of Occupational Pedagogy*, 53(1), 31-40.
- Orfield, G. (2009). *Reviving the Goal of an Integrated Society: A 21st Century Challenge*. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles at UCLA.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palomares-Montero, D. y Chisvert-Tarazona, M.J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training. / El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395. doi:10.1080/11356405.2016.1158448.
- Poisel, E. (2012). Competence development through task-based learning. En D. Marsh y O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 251-263). Eichstätt: Eichstätt Academic Press.
- Pujolàs, P. (2014). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 77-104). Madrid: Alianza Editorial.
- Puppa, F. della. (2008). La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning. En M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 167-176). Venezia: University Ca' Foscari.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. New York, NY: Routledge Falmer.

- Reychav, I. y Wu, D. (2015). Mobile collaborative learning: The role of individual learning in groups through text and video content delivery in tablets. *Computers in Human Behavior*, 50(2015), 520–534.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., y Miller, T.R. (2003). Peer-assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 10–14.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo Modelo, M.M., y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289–303.
- Sharan, S. (2002). Differentiating Methods of Cooperative Learning in Research and Practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 31–55.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315–342.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991a). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48, 89–91.
- Slavin, R.E. (1991b). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71–82.
- Slavin, R.E. y Johnson, R.T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R.E. (2010). Cooperative Learning. En E. Baker, P. Peterson, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (3rd Ed.)* (pp. 161–178). Oxford: Elsevier.
- Talat, A. y Chaudhry, H.F. (2014). The Effect of PBL and 21st Century Skills on Students' Creativity and Competitiveness in Private Schools. *The Lahore Journal of Business*, 2(2), 89–114.

- Verspoor, M., de Bot, K., y Xu, X. (2015). The effects of bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4–27. doi:10.1075/jicb.3.1.01ver.
- Webb, N.M. (2008). Learning in Small Groups. En T.L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 203–211). Los Angeles, CA: Sage.

