



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE MAESTROS TUTORES Y MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Núria Berenguer-Carrera

Profesora del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.
Email: nuria.berenguer@uvic.cat

Joan Arumí-Prat

Profesora del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.
Email: joan.arumi@uvic.cat

Eduard Ramírez-Banzo

Profesor del departamento Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña. Vic. España.
Email: eduard.ramirez@uvic.cat

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar las diferencias y las similitudes entre la aplicación del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar entre maestros tutores y maestros de educación física. El programa pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes de un centro para formar a los alumnos en el trabajo en equipos cooperativos. El estudio se sitúa en un paradigma interpretativo, la metodología utilizada es la cualitativa y el método de investigación es el estudio de casos. El estudio se realizó con 8 maestros tutores y 6 maestros de educación física de 4 centros distintos que recibieron una formación en el programa de 7 sesiones a las que seguían una sesión de trabajo en los centros. Los datos se obtuvieron a partir de autoinformes realizados por los maestros de las diferentes fases de la implementación y un cuestionario y un focus grupo final. Los datos se categorizaron en dimensiones y subdimensiones. Los resultados muestran diferencias en la organización y la gestión del tiempo, pero similitudes en la observación de la participación del alumnado en clase.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje cooperativo; asesoramiento; educación física; cohesión de grupo; plan de equipo.

DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN CLASSROOM TEACHERS AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE APPLICATION OF A COOPERATIVE LEARNING PROGRAM.

ABSTRACT

The aim of the study is to analyse the differences and similarities between the application of the Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar program between classroom teachers and physical education teachers. The program aims to involve all teachers in a school to train students in teamwork. The study is situated in an interpretive paradigm, the methodology used is qualitative and the research method is the case study. The study was carried out with 8 classroom teachers and 6 physical education teachers from 4 different schools who received training in the 7 session program, followed by a work session in the centers. Data were obtained from self-reports made by the teachers of the different phases of the implementation and a questionnaire and a final focus group. The data were categorized into dimensions and subdimensions. The results show differences in organization and time management, but similarities in the observation of student participation in class.

KEYWORD

Cooperative learning; mentoring; physical education; group cohesion; team plan.

INTRODUCCIÓN.

Conseguir que los alumnos aprendan a cooperar es una tarea compleja que requiere tiempo y dedicación para los docentes. La enseñanza de la cooperación implica un planteamiento global del proceso de enseñanza – aprendizaje en que el docente debe tener en cuenta el contexto, los objetivos, la gestión del aula o los contenidos entre otros aspectos. Esta complejidad se acentúa cuando la enseñanza de la cooperación no es realizada por un único docente en un aula sino que distintos docentes de un mismo centro comparten la enseñanza coordinada de la cooperación en unos mismos alumnos. En este artículo analizaremos las diferencias y las similitudes en la aplicación de un programa de aprendizaje cooperativo entre maestros tutores y maestros de educación física. El reto es observar cómo se vinculan las materias de aula con la de educación física y cómo los maestros enseñan de manera coordinada a trabajar en equipo a sus alumnos.

1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ESCUELA.

1.1. DEFINICIÓN Y CONDICIONES BÁSICAS.

Como exponen Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016, p. 201):” Desde hace ya más de 25 años la cooperación ha sido considerada por los sucesivos gobiernos un elemento central en nuestro sistema educativo.” Pero la cuestión, se preguntan los autores, es si el mandato legislativo que estimula el trabajo de la cooperación, se traduce en un uso frecuente del aprendizaje cooperativo en el aula. El gran interés creado por las metodologías activas ha provocado que el aprendizaje cooperativo haya irrumpido en fuerza en los distintos niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior (Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman, & Mendo-Lázaro, 2019). Sus beneficios educativos y sociales para los alumnos como han expuesto múltiples autores como Casey y Goodyear (2015) o Slavin (2014) han convertido el aprendizaje cooperativo en una metodología muy popular en los centros educativos. Pujolàs, (2008) a partir de las definiciones de (Johnson et. al., 1999) entiende el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos (el número oscila entre 3 y 5) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Una característica esencial de estos equipos – denominados equipos de base- es su heterogeneidad en todos los sentidos: género, motivación, rendimiento, cultura, etc. (p.136).

La estrategia del aprendizaje cooperativo que utiliza un docente requiere de la presencia de cinco condiciones básicas que (Johnson et al., 1999) determinaron en las siguientes: 1- La interdependencia positiva: cada miembro del grupo aprende a depender del resto del grupo mientras trabajan juntos para completar una tarea. 2- La responsabilidad personal: establecer la responsabilidad individual del alumno hacia una conducta apropiada, hacia la implicación de la tarea y hacia lograr los objetivos. 3- Interacción estimulante frente a frente: el ánimo y la facilitación de los mutuos esfuerzos para producir, completar y lograr tareas para conseguir los objetivos del grupo. 4- Habilidades interpersonales y de pequeño grupo: los alumnos deben aprender habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad y motivarlos para que las utilicen. 5- La valoración del grupo: la efectividad

del trabajo de un grupo está influida según si los grupos reflexionan sobre la forma en que funcionan.

Otros autores como Johnson et al. (1999), Kagan (1992), Pujolàs (2008) o Slavin (2014), autores de referencia en el aprendizaje cooperativo, promueven la importancia de la consideración activa del alumno y de la comunicación y la cohesión entre los miembros de un equipo. Autores como los citados han elaborado, promovido y llevado a la práctica distintas técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo con alumnos de centros educativos.

1.2. LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO: EL PROGRAMA CA/AC.

En vista de las aportaciones socioeducativas que se derivan del aprendizaje cooperativo, se han venido poniendo en marcha distintas técnicas y programas en los distintos niveles educativos (Juárez-Pulido et al., 2019). Entre ellos, dentro del ámbito español, destaca el programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, (en adelante CA/AC) coordinado por los profesores Lago y Pujolàs y que se puede conseguir en la plataforma www.cife-ei-caac/com. Como explican los autores el Programa CA/AC (Pujolàs et al., 2013) (Pujolàs & Lago, 2018), basado en el aprendizaje cooperativo, está formado por un conjunto de actuaciones encaminadas a enseñar al alumnado educación infantil, primaria y secundaria obligatoria a trabajar en equipo. El programa ofrece a maestros y profesores herramientas y recursos para cambiar la estructura de la actividad de sus clases, enseñando a su vez al alumnado a trabajar en equipo.

Las actuaciones incluidas en el Programa CA/AC se estructuran en tres ámbitos de intervención complementarios:

En el Ámbito A: Cohesión del grupo, se trata de ir creando las condiciones óptimas para que el grupo clase en el cual se aplica esté cada vez más dispuesto a aprender en equipo y a ayudarse a aprender (Gillies & Ashman, 1998).

En el Ámbito B: El trabajo en equipo como recurso, se trata de ir utilizando, de una forma cada vez más generalizada, estructuras de la actividad cooperativas (simples y complejas) que regulen el trabajo en equipo, para que los alumnos aprendan juntos y para ayudarse a aprender (Webb, 2009.)

En el Ámbito C: El trabajo en equipo como contenido, se trata de ir enseñando a los alumnos a trabajar en equipo para superar los problemas que van surgiendo (autorregular el funcionamiento de su equipo) y organizarse cada vez mejor (Gillies & Boyle, 2010).

Cabe señalar un aspecto importante del programa y es que promueve, ante todo, un centro educativo inclusivo a partir de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Un centro será de verdad una comunidad educativa si todos los que acuden a él se interesan unos por otros y se esfuerzan en conseguir entre todos que cada estudiante pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades personales y sociales (Pujolàs, 2008). Así pues, el programa no lo desarrolla un docente de forma aislada sino que pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes del centro para que forme a los estudiantes de forma más significativa en el diálogo, la convivencia y la solidaridad.

1.3. EL PROCESO DE FORMACIÓN / ASESORAMIENTO PARA AYUDAR A ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO.

En el contexto del programa CA /AC se elaboró un asesoramiento para ayudar al profesorado y a los centros a enseñar a aprender a trabajar en equipo. Consta de un conjunto de actividades dirigidas a pautar y guiar al profesorado en el momento de planificar, desarrollar y evaluar la incorporación progresiva del Programa CA/AC en las aulas y en el centro (Pujolàs et al., 2013). Este proceso se estructura en tres etapas cada una de las cuales se desarrolla, en líneas generales, en uno o dos cursos escolares. En cada etapa se propone un conjunto de actividades para conocer y probar las propuestas del Programa CA/AC: actividades de planificación de su incorporación en el aula, actividades de autoevaluación individual y en el equipo de profesores participantes de la incidencia de esta incorporación, y actividades de evaluación y de planificación de la generalización y consolidación progresiva del Programa CA/AC.

Para estas tres etapas, el proceso de formación/ asesoramiento para ayudar a enseñar a aprender en equipo ofrece al profesorado participante y a los asesores/formadores una serie de instrumentos para la planificación y evaluación de las distintas actuaciones como un cuestionario inicial y final, unos autoinformes del profesorado participante o unas pautas para la planificación y para el análisis y la valoración de las distintas actuaciones. Todos estos instrumentos se canalizan a través de una plataforma virtual: www.cife-ei-caac/com.

En la plataforma virtual www.cife-ei-caac/com se presenta el programa CA/AC, se muestran publicaciones en relación al programa y se ofrece la posibilidad de seguir un proceso de formación / asesoramiento para la implementación del programa. Actualmente hay 778 centros de todo el estado español activos o que participen en el programa de formación.

2. MÉTODO Y OBJETIVOS.

El siguiente estudio se encuentra dentro de la investigación educativa de tipo descriptivo. Se sitúa en un paradigma interpretativo con una concepción relativista de la realidad (del Rincón et al., 1995) y la metodología que se utiliza es cualitativa por su carácter interpretativo centrada en la elaboración y reconstrucción de los procesos sociales. El método de investigación es el estudio de casos. Como expone (Stake, 1998), los casos que son de interés en educación son las personas y los programas y, en concreto en este estudio, se implementa un estudio colectivo de casos al escoger como muestra equipos de profesores de distintos centros educativos.

El objetivo general de la investigación es analizar las diferencias y las similitudes entre la aplicación que hacen los maestros tutores y los maestros de educación física en la aplicación del programa CA / AC. Los objetivos específicos del estudio son:

- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito A del programa CA / AC.
 - A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo
 - A2: Presencia de la cohesión de grupo
 - A3: Clima de aula
 - A4: Formación de equipos
- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito B del programa CA / AC.
 - B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo
 - B2: Aplicación de las estructuras cooperativas
- Analizar las diferencias en la aplicación del ámbito C del programa CA / AC.
 - C1 Plan de equipo y cuaderno de equipo.

El diseño teórico de la investigación se concreta en un sistema de categorías, dimensiones y subdimensiones en relación a los tres objetivos secundarios.

2.1. PARTICIPANTES.

La investigación se realizó en 7 centros. De los 7 centros participantes realizaron todo el asesoramiento para la aplicación del programa 4 centros y los 3 centros restantes dejaron el asesoramiento y la aplicación del programa. La muestra estuvo constituida por 23 docentes, los cuales 3 son profesores de secundaria, 3 maestros de educación infantil y 17 de primaria. Entre los docentes participantes se encuentran 9 que tienen la especialidad de educación física y ya llevan varios años trabajando como grupo, creando unidades didácticas donde el aprendizaje cooperativo es el eje central.

Tabla 1.

Participantes en el asesoramiento del programa.

Centros	Maestro tutor	Maestros de EF
Centro 1	2	2
Centro 2	2	1
Centro 3	2	1
Centro 4	2	2
Centro 5	2	1
Centro 6	2	1
Centro 7	2	1

En esta investigación nos centraremos en los 4 centros que han realizado todo el asesoramiento y han aplicado todo el programa. Así pues, 8 maestros tutores y 6 maestros de educación física.

2.2. PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Para implementar el programa en los centros educativos se hizo a través de un asesoramiento en el curso 2017/2018, que consistió en siete sesiones, aproximadamente una sesión cada mes y medio a lo largo de todo un curso

escolar. Las sesiones las impartieron tres expertos. En las dos primeras sesiones se explicó el ámbito A y los participantes en el asesoramiento llevaron a la práctica dinámicas de cohesión de grupo en sus aulas. En la tercera y cuarta sesión se explicó el ámbito B y los docentes aplicaron técnicas de trabajo en equipo a sus alumnos. En la quinta y sexta sesión se explicó el ámbito C y los docentes tuvieron que programar una unidad didáctica con diferentes estrategias y estructuras del aprendizaje cooperativo (ámbito B) y crear el plan de equipo (ámbito C). En la séptima y última sesión los docentes expusieron sus planes de equipo y cómo los llevaron a cabo.

2.3. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para llevar a cabo este estudio pertenecen al programa CA/AC y fueron:

- Un cuestionario inicial para conocer el punto de partida de los docentes en relación al aprendizaje cooperativo y qué técnicas y estrategias utilizan en sus clases.
- Cuatro autoinformes realizados a lo largo del asesoramiento con el objetivo que los maestros reflexionaran sobre la aplicación del programa. El autoinforme 1 estaba relacionado con la aplicación de una dinámica de cohesión de grupo (ámbito A). En el autoinforme 2 los docentes reflexionaban sobre la aplicación de una técnica de AC (ámbito B). En el autoinforme 3, se analizaba la aplicación de tres técnicas de AC durante una unidad didáctica. Finalmente, en el autoinforme 4, se preguntaba acerca de la reflexión sobre la aplicación de un plan de equipo en el aula (ámbito C).

Se realiza un estudio de caso basado en la información que han aportado los autoinformes. En las sesiones de asesoramiento los maestros y maestras reflexionaban y ponían en común las dinámicas que habían realizado en el centro educativo. En este espacio se fomentaba el intercambio de opiniones y la explicación de dinámicas modificadas y adaptadas a las materias que cada maestro y maestra impartía en la escuela.

2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Se ha realizado un análisis de datos cualitativo propio de la metodología de análisis de caso de Stake (1998) por lo cual, mediante un método deductivo-inductivo se han creado unas categorías e indicadores para lo cual se han analizado los datos y se han elaborado los resultados utilizando el MXQDA. Para validar las categorías y los indicadores se ha hecho una triangulación de fuentes y se han juzgado (Kuckartz, 2010). En el análisis de datos se diferenció la aplicación del programa en el ámbito A, el ámbito B y el ámbito C (categorías de análisis) entre los maestros tutores y los maestros de educación física de los distintos centros. Las dimensiones fueron las siguientes:

Tabla 2.

Dimensiones del estudio.

Ámbito A	Ámbito B	Ámbito C
A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo	B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	C1: Plan de equipo y cuaderno de equipo
A2: Presencia de la cohesión de grupo		
A3: Clima de aula	B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	
A4: Formación de equipos		

Las dimensiones se concretan en 32 subdimensiones:

Tabla 3.

Dimensiones y subdimensiones del estudio.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
A1	Está formada por 3 subdimensiones en relación a que, cuando y como se realizaron las actividades de ámbito A, que dinámicas se utilizaron y donde se aplicaron.
A2	Está formada por 4 subdimensiones en relación con la participación y las relaciones entre el alumnado.
A3	Está formada por 3 subdimensiones en relación a la interacción que se dio en el aula.
A4	Está formada por 3 subdimensiones sobre la composición, la confección y la temporalidad de los equipos.
B1	Está formada por 5 subdimensiones que hacen referencia a las 5 condiciones básicas del AC en el ámbito B.
B2	Está formada por 5 subdimensiones que hacen referencia a la aplicación de las técnicas en el aula.
C1	Está formada por 9 subdimensiones que hacen referencia a como se ha aplicado el plan de equipo y se ha confeccionado el cuaderno de equipo.

La unidad de análisis fueron las respuestas que se obtuvieron de los maestros tutores y de educación física en los autoinformes realizados durante el asesoramiento.

3. RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la investigación por categorías (ámbito A, ámbito B y ámbito C) y por dimensiones (D1 – D7). Cada dimensión se divide entre similitudes entre tutores y maestros de educación física y diferencias entre estos dos perfiles de docentes. La primera categoría a presentar es el ámbito A: la cohesión de grupo.

Tabla 4.

Resultados ámbito A.

Ámbito A: cohesión de grupo		Maestro tutor	Maestro de EF
A1: Desarrollo de las actividades de cohesión de grupo	Similitudes	Han utilizado dinámicas muy variadas.	
	Diferencias	Los maestros han aplicado las dinámicas en el aula. Han aplicado las siguientes dinámicas: el grupo nominal (1tutor/8tutores), la maleta (1/8), el mundo de colores (1/8), dibujar la cara, la telaraña (1/8), la pelota (1/8) y la entrevista (2 tutores/8 tutores).	Han aplicado las dinámicas en el gimnasio y en el patio. Han aplicado las siguientes dinámicas: El equipo de Manuel y la maleta (1 maestro EF./6 maestros EF). La pelota y el mundo de colores (2 maestros EF/6 maestros EF).
A2: Presencia de la cohesión de grupo	Similitudes	Ha participado todo el alumnado del grupo clase.	
	Diferencias	Los maestros han observado que los alumnos se han relacionado con compañeros y compañeras que normalmente no se relacionaban. A algunos alumnos les cuesta tener iniciativa.	Se ha observado alguna situación de rechazo entre alumnos. En cambio, en una situación, unos alumnos han acogido a un compañero que ha quedado solo.
A3: Clima de aula	Similitudes	Los maestros han observado que había interacción entre iguales y que los alumnos estaban predispuestos a hacer las tareas.	
	Diferencias	-	-
A4: Formación de equipos	Similitudes	Los maestros se han puesto de acuerdo para hacer la formación de equipos de base para trabajar con AC.	
	Diferencias	-	-

Los resultados obtenidos de la categoría del ámbito B, se presentan en dos tablas. La primera tabla hace referencia a la aplicación por parte de los maestros de una técnica AC de forma aislada y, la segunda, a la aplicación de tres técnicas de AC dentro de una programación didáctica.

Tabla 5.

Resultados ámbito B.

Ámbito B: estructuras cooperativas simples aisladas		Maestro tutor	Maestro de EF
B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	Similitudes	Los maestros han observado que había interdependencia positiva, participación equitativa e interacción simultánea cuando han aplicado la estructura en el aula.	
	Diferencias	Ninguno hizo referencia a la evaluación.	Solo 2 maestros de EF utilizaron la estructura para evaluar a los alumnos.
B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	Similitudes	Los maestros desarrollaron las estructuras como las plantea el programa CA/AC.	
	Diferencias	Utilizaron las siguientes estructuras: lectura compartida (3/8) y 1-2-4 (5/8).	Uno de los maestros adaptó la estructura a los alumnos (EF en Ed. Infantil). Utilizaron las siguientes estructuras: 1-2-4 (3/6), el folio giratorio (2/6) y lápiz al medio (1/6).

Tabla 6.

Resultados ámbito B.

Ámbito B: estructuras cooperativas simples dentro de una UD		Maestro tutor	Maestro de EF
B1: Elementos para el buen funcionamiento del equipo	Similitudes	Los maestros han observado que había interdependencia positiva, participación equitativa e interacción simultánea, también hicieron referencia a la responsabilidad individual y al compromiso personal cuando han aplicado la estructura en el aula.	
	Diferencias	Ninguno hizo referencia a la evaluación.	Solo 2 maestros de EF utilizaron la estructura para evaluar la UD.
B2: Aplicación de las estructuras cooperativas	Similitudes	Los maestros desarrollaron las estructuras como las plantea el programa CA/AC.	
	Diferencias	Un maestro ha adaptado las estructuras a los alumnos de EI. Utilizaron las siguientes estructuras: el folio giratorio y el 1-2-4 (5/8) la lectura compartida (3/8)	Algunos de los maestros han adaptado las estructuras al área de EF. Utilizaron las siguientes estructuras: lápiz al medio, el juego de palabras y lectura compartida (3/6). También han aplicado la parada de 3 minutos, los 4 sabios y el 1-2-4 (3/6).

Por último, la tercera tabla hace referencia a los resultados en el ámbito C.

Tabla 7.

Resultados ámbito C.

Ámbito C		Maestro tutor	Maestro de EF
C1: Plan de equipo y cuaderno de equipo	Similitudes	Los maestros tutores y de EF se pusieron de acuerdo para definir los objetivos grupales e individuales, el funcionamiento de las sesiones y el plan de equipo a los alumnos. Un maestro tutor comento: “He planteado el plan de equipo acordado con el maestro de EF al grupo con el que haríamos la intervención”.	
	Diferencias	Gestión del tiempo y adaptación del plan de trabajo. Comentario de un maestro tutor: “Presentar el plan de trabajo de forma lenta y progresiva ha hecho que cada miembro del grupo tuviera claros sus cargos y los compromisos [...] lo valoro muy positivamente, todos saben el papel que juegan dentro del grupo y de forma muy clara”	Gestión del tiempo y tensión en el cumplimiento de los objetivos procedimentales motrices de la EF. Comentario de un maestro de EF: “Cuando hacemos EF no les gusta cuando les explico que haremos actividades en lápiz y papel [...] no es una pérdida de tiempo, pero sí que hay pocas horas de EF a la semana y si hacemos actividades con poco movimiento como maestra tengo la sensación de que me falta tiempo para hacer actividad física.”

4. CONCLUSIONES.

En relación con el objetivo del artículo se presentan a continuación las conclusiones mostrando las diferencias y las similitudes entre maestros tutores y maestros de educación física en la aplicación del programa CA / AC.

En el aparatado de similitudes se constatan tres conclusiones:

- Tanto los maestros tutores como los maestros de EF han sabido utilizar una gran variedad de dinámicas para la cohesión del grupo clase (ámbito A). La cohesión del grupo es parecida tanto si las dinámicas se practican en el aula como si se practican en el gimnasio.
- Los maestros tutores y los maestros de EF han sabido observar la participación activa de los alumnos en clase y han detectado la presencia de las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo (ámbito B).

- Complejidad para los maestros en la aplicación el plan de trabajo (ámbito C) que les requiere organización y una buena gestión del tiempo.
- Finalmente, el programa ha conseguido que maestros tutores y de EF tuvieran que ponerse de acuerdo para definir los objetivos grupales e individuales, el funcionamiento de las sesiones y el plan de equipo a los alumnos en las diferentes áreas educativas (ámbito C).

En el apartado de diferencias se destacan las siguientes conclusiones:

- Diferencias en la interrelación de los alumnos en la aplicación de las dinámicas del ámbito A.
- Dos maestros de EF utilizan las técnicas de AC del ámbito B para la evaluación del trabajo en equipo mientras que los maestros tutores no las utilizaron para evaluar.
- Los maestros de EF deben adaptar las técnicas de AC (ámbito B) a su área debido a que los alumnos tienen que escribir y esto provoca una reducción del tiempo de práctica y de actividad física. Los maestros de educación infantil también deben adaptar las dinámicas y las técnicas del programa a la edad de sus alumnos.

El programa CA / AC pretende la implicación y la coordinación de todos los docentes de un centro para formar a los alumnos en el trabajo en equipo. Esta coordinación fomenta el acuerdo entre docentes en relación con el objetivo de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo. Aun así, cada maestro debe adaptarse a un contexto distinto y es normal que aparezcan diferencias en la aplicación de técnicas y estrategias cooperativas. El análisis de este estudio permite mostrar las similitudes y diferencias en la aplicación de técnicas y estrategias cooperativas para mejorar su adaptabilidad en función del contexto donde se imparten.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical Educations? A review of literature*. *Quest*, 67, 56–72.

del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Fernández-Rio, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). *El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física*. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(29), 201–206.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1998). *Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades*. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 746–757.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). *Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation*. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933–940.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). *Cooperative learning, an active methodology in the 21st century: A review*. *Prisma Social*, (26), 200–210.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Kagan cooperative learning.
- Kuckartz, U. (2010). *Realizing mixed-methods approaches with MAXQDA*. Philipps-Universität, Marburg.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje Cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2018) *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (Octaedro Recursos)*. Ediciones Octaedro.
- Pujolàs, P., Lago, J. R., & Naranjo, M. (2013). *Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas*. *Revista de Investigación En Educación*, 11(3), 207–218.
- Slavin, R. E.; Sharan, S.; Kagan, S.; Hertz-Lazarowitz, R.; Webb, C. & Schmuck, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. New York: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* *Anales de Psicología*, (3), 785–791.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Webb, N. (2009). *The teacher's role in promoting collaborative dialoge in the classroom*. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

Fecha de recepción: 28/4/2023
Fecha de aceptación: 10/6/2023