

Artículo de Investigación

Percepciones y conocimientos sobre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios de educación: validación de un instrumento para su identificación

Perceptions and Knowledge of Cooperative Learning in Education Students: Validation of an Instrument for Identification

Gemma Riera Romero¹: Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, España.

gemma.riera@uvic.cat

Estibaliz Amenabarro Iraola: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Nere Amenabar Perurena: Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

nere.amenabar@ehu.eus

Fecha de Recepción: 26/04/2024

Fecha de Aceptación: 01/10/2024

Fecha de Publicación: 17/02/2025

Cómo citar el artículo:

Riera Romero, G., Amenabarro Iraola, E. y Amenabar Perurena, N. (2025). Percepciones y conocimientos sobre el aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios de educación: validación de un instrumento para su identificación [Perceptions and Knowledge of Cooperative Learning in Education Students: Validation of an Instrument for Identification]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1- 21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1582>

Resumen:

Introducción: La modificación metodológica fundamental que se requiere en los entornos universitarios es cambiar gradualmente el rol predominante que tradicionalmente ha desempeñado el profesor y el contenido que enseña, para colocar al estudiantado y su aprendizaje como el foco principal de todo el proceso educativo. Esto requiere conocer e interpretar las percepciones y conocimientos previos que tienen, en este caso sobre el aprendizaje cooperativo. **Método:** Para esto presentamos un instrumento y fijamos como

¹ **Autor Corresponsable:** Gemma Riera Romero. Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (España).

objetivo su validación (como paso previo a su aplicación) que informa del grado de conocimiento previo y percepciones por parte de alumnado que cursa grados relacionados con la educación, entorno a una metodología considerada activa, como es el aprendizaje cooperativo. Participan en esta validación seis expertos/as a nivel educativo de la Universidad de Vic y Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. **Resultados:** Los resultados obtenidos sugieren algunos cambios en el cuestionario en cuanto a claridad, relevancia, coherencia y suficiencia de las preguntas, así como la percepción de utilidad del cuestionario. **Conclusión:** Por tanto, concluimos que resulta necesario adaptar y ajustar en su enfoque para el abordaje de la educación inclusiva, asegurar la accesibilidad y relevancia en un contexto de diversidad del alumnado, atendiendo sus necesidades y contextos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Universidad; trabajo en equipo; cuestionario; validación; cooperación; innovación docente; competencias.

Abstract:

Introduction: The most important methodological transformation that needs to be brought about in university contexts is to move away from the central role traditionally played by the teacher and what he or she teaches, and to place the students and their learning as the main subject of the whole educational process. This requires knowing and interpreting their perceptions and prior knowledge, in this case about cooperative learning. **Method:** To this end, we present an instrument and set as an objective its validation (as a step prior to its application) that informs on the degree of prior knowledge and perceptions on the part of students studying degrees related to education, around a methodology considered to be active, such as cooperative learning. Six educational experts from the University of Vic and the University of the Basque Country/Euskal Herriko Unibertsitatea took part in this validation. **Results:** The results obtained suggest some changes in the questionnaire in terms of clarity, relevance, coherence and sufficiency of the questions, as well as the perceived usefulness of the questionnaire. **Conclusion:** Therefore, we conclude that it is necessary to adapt and adjust its approach to inclusive education, ensuring accessibility and relevance in a context of student diversity, taking into account their needs and contexts.

Keywords: Cooperative Learning; University; teamwork; questionnaire; validation; cooperation; teaching innovation; competencies

1. Introducción

En nuestra sociedad cada vez más compleja y competitiva, las instituciones se enfrentan a desafíos exigentes para adaptarse a las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales. Este panorama plantea nuevos retos para las universidades. En este sentido, la educación está experimentando una transformación constante en sus paradigmas. Los enfoques tradicionales de enseñanza están cambiando a favor de métodos didácticos que ponen al alumnado como eje importante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje (Cavero y Vásquez, 2018). En el contexto de la Educación Superior se postula la necesidad de que el alumnado participe y que para ello se generen contextos de aprendizaje significativos y conectados a la realidad social, cultural y lingüística. Para ello, es muy importante el aprendizaje enriquecido por la interacción entre diversos individuos, fomentando el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales. Cuando este proceso de aprendizaje se lleva a cabo en grupos reducidos con un objetivo compartido, emerge el concepto de aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 2013). Dentro de este marco constructivista, los estudiantes colaboran con otros/as, trabajando en equipo hacia una meta definida, que contempla la resolución de problemas y retos de manera conjunta, entre otras cuestiones.

El presente artículo tiene como objetivo presentar el procedimiento seguido para la validación de un cuestionario para la identificación de los conocimientos previos y la percepción que tiene el alumnado sobre la metodología del aprendizaje cooperativo en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) en su Campus de Guipúzcoa, con el pretexto de introducir en los planes de estudio de algunas asignaturas innovaciones y mejoras –dado que algunos de ellos utilizan en sus clases ésta metodología- para la incorporación del aprendizaje cooperativo. Además, resulta reseñable que estas personas cursan estudios relacionados con la educación y en un futuro no muy lejano ejercerán como docentes, pedagogos y educadores/as sociales en los diferentes ámbitos (formal, no formal e informal) de la educación. Por tanto, resulta necesario conocer y comprender los conocimientos previos y su grado.

1.1. Objetivos de la investigación

Para este fin planteamos los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo General:

Validar un cuestionario diseñado para evaluar las percepciones y conocimientos previos del alumnado sobre el aprendizaje cooperativo en los grados de Educación.

Objetivos específicos:

OE1-Desarrollar un cuestionario estructurado que contenga preguntas específicas destinadas a medir las percepciones y conocimientos del alumnado sobre el aprendizaje cooperativo.

OE2-Someter el cuestionario a validación por expertos teniendo en cuenta la claridad, relevancia, coherencia y adecuación de las preguntas del cuestionario.

OE3- Determinar la utilidad del cuestionario como herramienta efectiva para evaluar las percepciones y conocimientos previos del alumnado sobre el aprendizaje cooperativo en entornos universitarios.

OE4-Realizar ajustes necesarios en el diseño y las preguntas del cuestionario con el objetivo de mejorar la validez y la fiabilidad del instrumento.

En los próximos apartados vamos a profundizar en los conceptos teóricos, la metodología utilizada, los resultados obtenidos y la discusión y conclusiones que se desprenden de nuestro estudio.

1.2. Antecedentes y referentes teóricos

En los últimos años la innovación educativa ha prestado una notoria atención a las denominadas “metodologías activas” para promover el aprendizaje por competencias y favorecer prácticas más inclusivas y democráticas (Orozco y Moraña, 2020; Sanahuja *et al.*, 2020). Con esta intención se han desarrollado múltiples iniciativas para demostrar cómo pueden contribuir al aumento de la calidad de nuestro sistema educativo. El aprendizaje por proyectos (Hernández, 2002), los itinerarios de personalización del aprendizaje (Coll, 2018) la docencia compartida (Huguet, 2006) o el aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2008, 2009; Torrego y Negro, 2012) han sido tres buenos exponentes en este sentido. El informe de la OCDE (Dumond *et al.*, 2010) recoge estas 4 estrategias entre las 8 que señala para aumentar la calidad de los sistemas educativos.

La reforma universitaria europea en el Espacio Europeo de Educación Superior, ha impulsado cambios significativos en el sistema educativo. Las Universidades Europeas han implementado ajustes para adecuar sus planes de estudio partiendo de las premisas de la

Declaración de Bolonia la cual enfatiza el protagonismo de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, promoviendo un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias mediante estrategias activas y cooperativas (Carrió y Alonso, 2016). La universidad debe preparar a los y las estudiantes al desarrollo de habilidades profesionales y relacionales para promover la cooperación y satisfacer las necesidades de la sociedad actual (Muntaner *et al.*, 2022).

En este nuevo panorama educativo es crucial adoptar enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje para la construcción del conocimiento. Asimismo, se debe promover el desarrollo de habilidades sociales y valores, siendo el trabajo en equipo una competencia valorada en la sociedad actual (Palau *et al.*, 2022).

El aprendizaje cooperativo, según estos autores, permite combinar objetivos tanto sociales como académicos, promoviendo la interacción y el liderazgo compartido, así como un ambiente de aprendizaje basado en la comprensión mutua. Además, es esencial hablar del aprendizaje cooperativo como una herramienta y contenido efectivo para fomentar la cohesión entre los estudiantes y favorecer su presencia, participación, y avance en la enseñanza y el aprendizaje. Gillies (2016) lo define como un enfoque pedagógico que facilita el aprendizaje y la socialización entre los alumnos. Sin embargo, esto requiere un cambio en la perspectiva educativa en la que el docente deja de ser el centro de la enseñanza, y el alumnado aprende colaborando con sus compañeros (Sharan, 2014).

Por lo que hemos dicho hasta ahora, ha quedado claro que una de las metodologías que nos asegura la atención a la diversidad en las clases, sean cuales sean las características individuales y personales del alumnado, es el aprendizaje cooperativo, y que no debemos entender el aprendizaje cooperativo solo como un método a aplicar sino también como un objetivo y contenido más del currículo, es decir, como una capacidad más a alcanzar por parte de todo el alumnado.

Aunque hoy en día parece que la sociedad prioriza en los puestos de trabajo ciertas aptitudes académicas, también es cierto que demanda otras capacidades, tales como: capacidad de toma de decisiones, capacidad de compartir proyectos y tareas, en definitiva, la capacidad de saber trabajar en equipo, condición indispensable para integrarse en la sociedad actual. Por lo tanto, cada vez hay más conciencia de que el trabajo en equipo es necesario para garantizar el trabajo efectivo en la empresa. Por eso es importante potenciar esta habilidad en la universidad.

Pero no todo lo que aparenta ser un trabajo en equipo lo es en realidad. Un grupo de estudiantes que se sientan en una misma mesa hasta cierto punto pueden explicarse sus propios trabajos, pero esto no significa que haya una interdependencia positiva ni una responsabilidad individual. En un grupo cooperativo debe haber un sentido de responsabilidad individual que significa que todos los alumnos y alumnas necesitan conocer el material para que el grupo pueda progresar. Poner a los estudiantes en grupo no significa que necesariamente tengan responsabilidad individual y/o interdependencia positiva; el aprendizaje debe ser estructurado y bien programado por el docente para que se den estas dos condiciones. Esto que acabamos de afirmar se ve de manera muy clara si hacemos una diferenciación entre colaboración y cooperación. La cooperación, además de la colaboración, incorpora otros valores que la complementan, como la solidaridad, la ayuda mutua y la generosidad, entre otros. Así, las personas que inicialmente colaboran simplemente para ser más eficientes, terminan creando entre ellas lazos afectivos más profundos. Trabajar entre iguales para alcanzar objetivos comunes y lograrlos de manera colaborativa puede ayudar a establecer una relación más intensa entre quienes forman comunidades de aprendizaje, fortaleciendo las relaciones de cooperación y comprensión mutua.

Este ambiente cooperativo no solo enriquece el aprendizaje individual, sino que también fomenta el respeto, la empatía y el apoyo mutuo entre los miembros del equipo. Al trabajar juntos hacia metas comunes, los estudiantes desarrollan habilidades sociales cruciales, como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en equipo, creando una atmósfera de solidaridad y pertenencia que beneficia a todos los integrantes de la comunidad universitaria.

1.3. El Aprendizaje cooperativo en la Universidad

Es fundamental para nuestra sociedad que todas las personas puedan aprender de forma cooperativa, ya que esto permite contrarrestar el individualismo, el cual perjudica y debilita tanto las relaciones sociales como educativas, genera competitividad, excluye a algunas personas y permite que solo unos pocos alcancen el éxito.

En el contexto universitario, si consideramos las consecuencias de una estructura de aprendizaje individualista, podemos afirmar que provoca situaciones que acentúan aún más las dificultades de ciertos estudiantes. Por ejemplo, aquellos con más habilidades pueden encontrar problemático tener que esperar a otros que, debido a sus características personales, aún no han completado las actividades programadas. Como resultado, se establecen diferentes niveles que fomentan la competitividad y, por ende, la desigualdad de oportunidades. Este es el enfoque que muchas universidades siguen actualmente en determinados contextos.

Todo esto evidencia aún más la necesidad del aprendizaje cooperativo en las aulas hoy en día. Hay muchas razones que subrayan esta importancia. En primer lugar, no se basa en enfoques educativos donde la comunicación sea unidireccional, es decir, un aprendizaje transmisivo en el cual el objetivo del profesor o profesora es transmitir conocimientos que el alumno o alumna debe reproducir sin considerar sus conocimientos previos. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo toma en cuenta las potencialidades de cada estudiante, las aprovecha y las desarrolla a través de la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado.

En cuanto a las interacciones, hay un consenso considerable en que las interacciones sociales que se establecen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado, juegan un papel clave en la construcción del conocimiento a nivel individual y en el desarrollo de habilidades sociales.

No obstante, estos dos tipos de interacciones no se fomentan de la misma manera, ni con la misma intensidad. Normalmente, se promueven sobre todo las interacciones alumno-profesor. No es tan común que se fomenten, de una manera explícita en la clase, las interacciones entre los propios alumnos y alumnas. Más bien ocurre lo contrario. Solo en contadas ocasiones los alumnos y las alumnas trabajan en común, y el aprendizaje se considera generalmente una función estrictamente individual. Sin embargo, se ha demostrado que cuando un alumno o alumna interactúa con otro para explicar lo que ha aprendido, además de desarrollar habilidades comunicativas, se ve obligado u obligada a organizar sus ideas, afina su conocimiento y es capaz de percibir sus errores y lagunas. Estos procesos cognitivos favorecen sin duda su aprendizaje. La universidad debe desarrollar el verdadero aprendizaje del estudiante, que aprende a identificar lo que tiene sentido de lo que no, desarrollar un trabajo de calidad y aprender a convivir con los demás (Johnson, *et al.*, 1997).

Si entendemos al alumnado como protagonista de su proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario introducir en el contexto universitario metodologías activas, como es el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo no es solamente un recurso para atender a la diversidad, sino también un contenido, el cual, el resultado final es el desarrollo de habilidades

sociales (Perea, 2019). Desde este sentido el aprendizaje cooperativo vincula la adquisición de conocimientos, con la adquisición de habilidades, de tal manera que los y las estudiantes pueden convivir en todos los ámbitos de la sociedad (Estrada *et al.*, 2022). El aprendizaje cooperativo fomenta espacios para reflexionar de manera conjunta y llegar a objetivos comunes (Ibarra y Rodríguez, 2007). Desde este sentido es muy importante orientar el proceso educativo que se da en la universidad no solo el logro de competencias cognitivas, sino también al desarrollo de habilidades y competencias sociales.

Para promover el uso de esta metodología es esencial introducir una estructura de la actividad en las clases, y perfilar los nuevos roles que deben asumir el profesorado y los estudiantes (Riera *et al.*, 2022). El profesorado universitario debe construir su perfil e identidad dentro del sistema de Educación Superior de la Unión Europea y adaptarse a las nuevas demandas para promover una educación de calidad al alumnado (Alcalá, 2019). La formación del profesorado universitario en aprendizaje cooperativo es esencial para transformar las metodologías educativas en la universidad. Son dos los motivos según Trujillo *et al.* (2012): a) la capacitación en técnicas de aprendizaje cooperativo como motor de formación permanente y actualización didáctica docente posibilita nuevas formas de hacer y plantear la docencia, b) el uso del aprendizaje cooperativo como necesidad de aprender y saber trabajar con otros docentes y en grupos interdisciplinarios.

En una revisión de los instrumentos para analizar el aprendizaje cooperativo, encontramos que hay numerosos para medir el aprendizaje cooperativo en contextos educativos. El *Classroom Life Management* (Johnson y Johnson, 1983) medía la interdependencia positiva, así como otros elementos esenciales del aprendizaje cooperativo. El denominado *Cooperative Learning Observational Schedule* (Veenman *et al.*, 2002) incluía los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo, aunque era evaluado por un observador externo. Hijzen *et al.* (2006) introdujeron el *Quality of Cooperative Learning* y el *Conditions for Cooperative Learning*, enfocándose en la interdependencia positiva, habilidades sociales y el comportamiento docente.

En esta línea, *Cooperative Learning Process Scale* (Çetin *et al.*, 2012) cubría todos los elementos fundamentales, aunque con 48 ítems y una muestra limitada. La Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS) (Atxurra *et al.*, 2015) fue diseñada para el contexto universitario, excluyendo la responsabilidad individual. El Cuestionario de Potencia de Equipos de Aprendizaje (León del Barco *et al.*, en prensa) medía los efectos de las técnicas cooperativas en el ámbito universitario sin evaluar los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo.

Otros instrumentos, como el Cuestionario de Análisis de la Cooperación en Educación Superior (García *et al.*, 2012) y el Autoinforme de Interacción Grupal (Ibarra y Rodríguez, 2007), aunque mencionan la cooperación, se enfocan más en el trabajo en grupo. Todos estos instrumentos representan lo que Melero y Fernández (1995) llamaron investigaciones de segunda generación, que se centran en el proceso interactivo entre estudiantes para determinar si verdaderamente forman un grupo cooperativo. Cabe destacar también la elaboración de un instrumento para medir el Grado de cooperatividad de Pujolàs (2009) y de su puesta en práctica (Riera, 2010), y las aportaciones de Fernández-Río *et al.* 2017. Aunque todos estos instrumentos analizan los elementos del aprendizaje cooperativo, no hemos identificado ningún instrumento que permita analizar los conocimientos previos -en contextos educativos- del aprendizaje cooperativo en estudiantes universitarios. Es por este motivo necesario indagar en este tema.

2. Metodología

Este estudio utilizó un diseño de investigación de aproximación mixta de tipo descriptivo con el objetivo de validar un cuestionario que permitiera identificar el conocimiento previo y las percepciones de estudiantes universitarios de educación sobre la metodología del aprendizaje cooperativo. Se trabajó con la técnica del juicio de expertos (Cabero *et al.*, 2013) de un grupo formado por N=6 profesores y profesoras de diferentes Universidades de España, concretamente 4 mujeres y 2 hombres. Los criterios para la participación en este grupo de expertos se situaban principalmente en el hecho de tener una trayectoria investigadora vinculada a la inclusión educativa y al aprendizaje cooperativo, y pertenecientes a un grupo de investigación. Todos ellos manifestaban sentirse preparados para poder emitir su valoración, era pues también un criterio de conveniencia atendiendo a la expertise y a la facilidad de acceso a los mismos. Contaban pues, con una motivación e interés para el proyecto, así como un conocimiento. Su participación fue voluntaria, informándoles del anonimato y de la confidencialidad de sus datos. El proceso seguido en el juicio de expertos fue de agregación individual, en la que se obtiene la información de cada uno de los expertos, de manera individual, sin que estos se encuentren en contacto (Cabero y Llorente, 2013) de forma anónima y confidencial.

2.1. Procedimiento para la validación del cuestionario

Estamos de acuerdo en que actualmente, no existe un único método para la validación de un cuestionario, dado la diversidad de cuestionarios y funcionalidades que puede haber, pero también en la diversidad de métodos para el desarrollo de esta validación (Andreu y García, 2014; Brizuela, 2016; Capella *et al.*, 2015; Cherner *et al.*, 2016; García *et al.*, 2014; Guzmán y Reyes, 2018; Torres *et al.*, 2010; Trace *et al.*, 2016; Wang y Rairigh, 2006). Para la validación, hemos desarrollado dos cuestionarios; uno orientado a determinar la validez y la fiabilidad y un segundo la percepción de utilidad. Entendemos la validez del contenido como aquella condición que indica que lo que evalúa el cuestionario es suficiente en lo que se considera que debería ser un instrumento para la identificar el grado de conocimientos previos del alumnado respecto a la metodología del aprendizaje cooperativo.

En cuanto a la validez del contenido (Millsap, 2011), el grupo de expertos valoró el cuestionario a partir de cuatro categorías de análisis y cuatro niveles de valoración de acuerdo a Escobar y Cuervo (2008), concretamente a son: suficiencia (en el sentido de que los ítems que se incluyen permiten medir bien este elemento), claridad (tanto a nivel sintáctico y semántico de si se entiende bien), coherencia (y de relación lógica entre lo que se está midiendo y el indicador propuesto) y finalmente la categoría de relevancia (Martín-Moline y Molina, 2017; Zapata, *et al.*, 2018), con el objetivo de valorar si tiene sentido y es importante incluir este elemento. Esta valoración se realizó a través de un primer cuestionario *online*, estructurado en una escala tipo Likert y de respuesta desplegable que permitió tanto el registro como la recogida y el análisis posterior de datos. Adicionalmente, se consideró un apartado sobre otras observaciones que recogían consideraciones de carácter más cualitativo, por ejemplo, para recoger aportaciones sobre cómo redactar un lenguaje claro y sin errores (Artino *et al.*, 2014). Para el análisis de la fiabilidad de este primer cuestionario, se procedió a determinar el Alfa de Cronbach cuyo resultado fue de 0'80.

Otro de los elementos analizados ha sido la percepción de utilidad del cuestionario. En este caso el experto evalúa la funcionalidad que podría tener esta herramienta para su objetivo y/o también en otros contextos (García, 2011; Martínez *et al.*, 2022). En cuanto al análisis de la percepción de utilidad, se utilizó un segundo cuestionario estructurado en una escala tipo

Likert (con una escala de nada útil, poco útil, útil, bastante útil y muy útil) y con preguntas cerradas.

2.2. Contexto de la investigación

Las investigaciones del Grupo de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, desde su creación en 1999, se han centrado en cómo el aprendizaje cooperativo puede mejorar las prácticas educativas inclusivas.

Entre 2006 y 2010, el GRAD desarrolló el "Proyecto PAC-1", cuyo resultado fue la validación del Programa CA/AC ("Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar") y la creación de pautas para el acompañamiento educativo en centros, disponible en <http://cife-ei-caac.com/>. El Programa CA / AC propone desarrollar el aprendizaje cooperativo sobre la base de tres ámbitos, que están interconectados entre propuestas educativas que se desarrollan simultáneamente.

En este sentido se plantean tres ámbitos o dimensiones para el desarrollo del aprendizaje cooperativo:

- *Ámbito de intervención A:* pivotan todas las actuaciones relacionadas con la *cohesión de grupo*, para adquirir en el contexto del aula conciencia de grupo, y así para que el contexto del aula se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje. Es un ámbito de intervención en el cual hay que incidir constantemente. La cohesión del grupo una dimensión que no debe abandonarse nunca, ya que en cualquier momento pueden surgir problemas o dificultades que perturben el «clima» del aula y hagan necesario el restablecimiento de un escenario más adecuado. El *Programa CA/AC* incluye una serie de actuaciones (dinámicas de grupo, juegos cooperativos, actividades...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando el clima del aula.
- *Ámbito de intervención B:* Agrupa aquellas actuaciones caracterizadas por el uso del *trabajo en equipo como recurso para enseñar*, con el fin de que el alumnado, interiorice y aprenda mejor los contenidos, mediante la ayuda entre iguales. Para este ámbito de intervención el *Programa CA/AC* contiene una serie de estructuras en el marco de la actividad cooperativa, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado por el profesorado a la hora de que los alumnos y las alumnas realicen en la clase las actividades de aprendizaje previstas en las distintas asignaturas.
- *Ámbito de intervención C:* sobre la base de que el trabajo en equipo además de un recurso para enseñar *es un contenido a enseñar*, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y a las alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, además de utilizar, de forma regular, esta forma de organizar la actividad en el aula. Por este motivo, desde las distintas asignaturas, se plantea a los estudiantes, una forma más estructurada para trabajar en equipo, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De esta manera, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad continuada y "normalizada" (no forzada) de practicar -y, por ende, de desarrollar- otras muchas competencias básicas, sobre todo las relacionadas con la comunicación. Con esta finalidad, el *Programa CA/AC* plantea dos recursos muy eficaces en este sentido -los *Planes del Equipo* y el *Cuaderno del Equipo*- además de un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar de forma sistemática las habilidades sociales y cooperativas.

De igual manera, posterior a la elaboración del *Programa CA/AC*, el GRAD inició el proyecto I+D+I denominado: "Estudio de casos sobre el desarrollo y el proceso de asesoramiento del programa de apoyos educativos inclusivos del Proyecto PAC" (2010-2013), generando así

estrategias para la inclusión de estudiantes que más barreras presentan para su aprendizaje y es reseñable la creación de la Red Khelidon entre diversos centros educativos de la geografía española para el aprendizaje cooperativo (<http://khelidon.org/es>).

Entre 2015 y 2020, el proyecto "Claves para el desarrollo del aprendizaje en equipos cooperativos" se enfocó en extraer criterios e indicadores sobre el desarrollo del Programa CAAC en los centros educativos, promoviendo la cohesión social, la inclusión y la equidad. Actualmente la Universidad de Vic y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea están colaborando en el desarrollo de un proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado: "Colaboración entre el profesorado en el desarrollo del Aprendizaje Cooperativo para la Inclusión del alumnado más vulnerable" (PID2021-128456NB-I00). Concretamente los centros educativos que forman parte de este proyecto, son centros que ya han implementado de forma consolidada el Programa CA/AC en sus aulas y en su proyecto educativo. Este proyecto toma como referencia los Objetivos para el desarrollo sostenible (Agenda 2030) que se encuentran en el Objetivo 4, el cual se refiere a la dimensión *Educación de Calidad*. Aun así durante la realización de este proyecto algunos de las investigadoras nos hemos planteado la importancia incorporar en la universidad la metodología del aprendizaje cooperativo por dos razones; la primera porque es una competencia necesaria que se debe enseñar al alumnado para su futuro laboral y para convivir en sociedad, la segunda porque fomenta el aprendizaje activo y el desarrollo de las habilidades cognitivas, y la tercera y última razón es introducir prácticas de innovación educativa en el contexto universitario.

3. Resultados

El cuestionario -antes de ser valorado por los/las expertos/as- estaba formado por las siguientes preguntas y respuestas (Tabla 1):

Tabla 1.

Preguntas del cuestionario inicial

1. Por favor indica en qué medida estás familiarizado con el concepto de aprendizaje cooperativo -No tengo ni idea -He oído hablar de ello -Tengo una comprensión básica -Tengo un buen entendimiento -Soy un experto en aprendizaje cooperativo
2. ¿Con qué frecuencia has participado en actividades de aprendizaje cooperativo? -Nunca -Muy raramente -A veces -Frecuentemente -Siempre
3. ¿Sabes la diferencia que hay entre colaborar y cooperar? -Sí -No -Son completamente iguales -Tengo algunas dudas -Sé identificar al menos una diferencia
4. ¿Puedes mencionar al menos una ventaja del aprendizaje cooperativo? -No -No estoy seguro -Tal vez, pero no puedo recordar ninguna en este momento -Sí, puedo mencionar una -Sí, puedo mencionar varias
5. ¿Sabes que es el liderazgo compartido en el aprendizaje cooperativo? -No tengo ni idea -He escuchado algo sobre eso, pero no lo entiendo del todo
6. ¿Consideras que el trabajo en equipo es más eficiente que el trabajo grupal en términos de tiempo? -No el trabajo en equipo es menos eficiente -El trabajo en equipo puede ser un poco más eficiente -Ambos son igualmente eficientes en términos de tiempo -Sí, el trabajo en equipo es más eficiente -No estoy seguro

<p>7. ¿Cómo describirías la comunicación en el trabajo en equipo en comparación con el trabajo grupal? -La comunicación en el trabajo en equipo es peor -La comunicación en el trabajo en equipo es un poco peor -La comunicación es similar en ambas formas de trabajo -La comunicación en el trabajo en equipo es un poco mejor -La comunicación en el trabajo en equipo es mucho mejor</p>
<p>8. Valora la siguiente afirmación: "En el trabajo en equipo, todos los miembros participan activamente en la toma de decisiones" -Nada de acuerdo -Poco de acuerdo -Neutral -De acuerdo -Totalmente de acuerdo</p>
<p>9. ¿Cómo calificarías la distribución de tareas y responsabilidades en el trabajo en equipo? -Muy desigual, algunos hacen la mayor parte del trabajo mientras otros contribuyen poco o nada -Desigual, hay alguna distribución de tareas, pero no es equitativa -Neutral, las tareas están distribuidas -Equitativa, cada miembro asume su parte justa de trabajo</p>
<p>10. ¿Cómo calificarías la comunicación entre los miembros del equipo durante un proyecto en equipo? -La comunicación es muy pobre -La comunicación es limitada, solo se comparten información básica -La comunicación es aceptable, pero podría ser más clara y abierta -La comunicación es buena, se comparten ideas y se discuten los problemas -La comunicación es excelente, hay una comunicación abierta y fluida entre todos los miembros.</p>
<p>11. ¿Crees que el aprendizaje cooperativo es importante para tu desarrollo como estudiante? -No, no creo que sea importante en absoluto -No estoy seguro/a -Sí, creo que es importante, pero no estoy seguro/a de por qué -Sí, creo que es importante y puedo explicar algunas razones -Sí, creo que es extremadamente importante y puedo explicar claramente por qué</p>
<p>12. ¿Qué te gustaría aprender sobre el aprendizaje cooperativo? -Nada, no me interesa -No estoy seguro/a</p>
<p>13. Por favor, indica en qué medida crees que el trabajo en equipo y el trabajo grupal son similares entre sí -Son completamente diferentes -Son principalmente diferentes -Tienen algunas similitudes y algunas diferencias -Son principalmente similares -Son completamente iguales</p>
<p>14. ¿Cómo calificarías la colaboración en el trabajo en equipo? -No hay colaboración en absoluto -Hay muy poca colaboración -La colaboración es media -La colaboración es buena -La colaboración es excelente</p>
<p>15. ¿Cómo calificarías la colaboración en el trabajo grupal? -No hay colaboración en absoluto -Hay muy poca colaboración -La colaboración es media -La colaboración es buena -La colaboración es excelente</p>
<p>16. ¿En qué medida crees que el trabajo en equipo involucra la asignación de los roles? -No implica asignación de roles -Implica una asignación mínima de roles -A veces se asignan roles específicos -La mayoría de las veces se asignan roles específicos -Siempre se asignan roles específicos</p>
<p>17. ¿Te sientes más cómodo/a trabajando en grupo o en equipo? -Prefiero trabajar de forma individual -No me gusta trabajar en grupo -No me gusta trabajar en equipo -Me gusta más trabajar en equipo -Me gusta más trabajar en grupo</p>

18. ¿Crees que el trabajo en equipo es más propenso a generar sinergia que el trabajo grupal? -No, el trabajo en equipo no genera sinergia -Tengo una idea básica -Tal vez, pero no puedo recordar ninguna en este momento -Sí, puedo mencionar una -Sí, puedo mencionar varias
19. ¿Cómo definirías el aprendizaje cooperativo? -No puedo definirlo -Creo que tiene que ver con trabajar juntos, pero no estoy seguro/a --Es cuando los estudiantes colaboran en grupos para alcanzar objetivos comunes -Es una estrategia educativa donde los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para lograr un objetivo compartido, aprovechando las habilidades y conocimientos de cada uno
20. ¿Qué crees que se necesita para que el aprendizaje cooperativo sea efectivo? -No estoy seguro/a -Trabajar en grupo -Escuchas a los demás -Comunicarse y colaborar -Ayudar y enseñar
21. En tu opinión, ¿Cómo impacta el aprendizaje cooperativo en el ambiente de clase? -No sé cómo impacta -Creo que puede hacer que la clase sea más ruidosa -Puede hacer que la clase sea más interactiva y colaborativa Puedo explicar cómo el aprendizaje cooperativo puede transformar positivamente el ambiente de clase
22. ¿Cómo evaluarías tu habilidad para trabajar en equipo? -No soy bueno/a trabajando en equipo en absoluto -No soy bueno/a, pero puedo hacerlo si es necesario -Hago alguna cosa -Soy bastante bueno/a trabajando en equipo -Soy excelente trabajando en equipo
23. ¿Crees que el aprendizaje cooperativo es importante en la educación? -No estoy seguro/a -Creo que puede ser útil pero no es esencial -Sí, creo que es crucial para desarrollar habilidades sociales y académicas -Sí, creo que es fundamental para el éxito en la educación y más allá

Fuente: Elaboración propia (2024).

En cuanto a la validez del contenido, y en el nivel de calidad (Tabla 2).

Tabla 2.

Resultados de los y las expertas sobre el nivel de calidad

Pregunta	Claridad del Ítem (%)	Modificación Necesaria (%)	Comentarios
1, 10, 17	66.7	33.3 (específica)	
2	66.7	33.3 (muy específica)	
3, 13, 14, 15, 19	50	50 (pequeña modificación)	
4	66.7	33.3 (específica)	Se mantiene sin cambios debido a mayoría favorable.
5, 6, 9	66.7	33.3 (pequeña modificación)	Se mantiene sin cambios debido a mayoría favorable.

7, 8, 11, 12, 16, 20, 21, 23	83.6	16.4	Se mantiene tal como estaba.
17	33.3	66.7 (cambiar "te sientes cómodo" por "te gusta trabajar en equipo")	Modificación realizada.
22	33.3	66.7 (cambiar "habilidad" por "capacidad")	Modificación realizada.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Con relación al nivel de relevancia, los resultados se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3.

Resultados del nivel de relevancia

Pregunta/s	83.3%: Muy relevante	16.7%: Relativamente importante	16.7%: Alguna relevancia, pero puede estar incluida en otra
1, 3, 21, 23	Muy relevante	Relativamente importante	
2, 4	Muy relevante	Alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo que mide	
8, 19, 22	Relevante		
5, 14, 20	Muy relevante y debería incluirse	Relativamente importante	Alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo que mide
6	Muy relevante	Tiene alguna relevancia	Relativamente importante
7, 9, 11	Muy relevante y debe ser incluida	Relativamente importante	
13, 15	Muy relevante	Relativamente importante	Alguna relevancia, pero puede estar incluida en otra
10, 17	Muy relevante	Otra pregunta puede estar diciendo lo mismo	Relativamente importante
12	Muy relevante	Debe ser eliminada	
16	Relativamente importante	Relevante	Debe ser eliminada, el contenido se incluye en otra pregunta

18	Relativamente importante	Relevante	Alguna relevancia, pero el contenido puede repetirse en otra
23	Relevante	Relativamente importante	

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el nivel de coherencia, podemos constatar los siguientes resultados (Tabla 4):

Tabla 4.

Resultados del nivel de coherencia

Pregunta/s	100% Relacionadas con lo que pretenden medir	33.3% Relación tangencial	Sin relación tangencial
1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 15, 17, 20, 21, 22			
5, 18, 19, 23		Relación tangencial con lo que quieren medir	
6, 7, 12		Relación tangencial con lo que quieren medir (16.7%)	
11, 13, 16, 18, 14			Sin relación tangencial con lo que pretenden medir
5, 6, 7, 11, 14, 16, 18, 19, 23	100% relacionadas con lo que se quiere medir		

Fuente: Elaboración propia (2024).

Los cambios sugeridos por los/as expertos/as están principalmente relacionados con correcciones ortográficas y de sintaxis.

Ya para terminar y en el nivel de suficiencia (Tabla 5):

Tabla 5.

Resultados nivel de suficiencia

Pregunta	Cambio realizado
1	Añadido el término "experta".
2	Cambiadas algunas respuestas por porcentajes de trabajo: más de un 80% o menos de un 80% en las actividades de la clase.

4	Cambiada la opción "tal vez" para evitar confusión entre la segunda y tercera opción.
5	Añadidas las opciones "sí" y "soy un experto/a" para incluir respuestas positivas.
	Cambios ortográficos realizados.
7	Decidido no hacerla obligatoria debido a posibles confusiones con la pregunta 6.
10	Cambiada la expresión "muy pobre" a "no hay comunicación".
12	Añadidos aspectos positivos: "me gustaría aprender cómo ponerlo a la práctica".
14, 15	Cambiado el término "calificarías" por "valorarías".
16	Observado que las opciones son necesarias a pesar de la posible confusión entre grupo y equipo.
21	Cambiado el último ítem por "puedo explicar cómo el aprendizaje cooperativo puede transformar positivamente el ambiente de clase".
22	Suprimida la respuesta "hago alguna cosa".
	Cambiada la graduación de las respuestas para que no estén ordenadas de negativas a positivas.

Fuente: Elaboración propia (2024)

Sobre la percepción de utilidad del cuestionario los/as expertos/as han valorado que el cuestionario es útil para el contexto al cual se refiere. El análisis de los expertos/as ha permitido mejorar a nivel formal y de estructura el cuestionario.

4. Discusión

Los resultados obtenidos en la validación del cuestionario por parte de un grupo de expertos proporcionan una visión detallada sobre la calidad, relevancia y utilidad del instrumento diseñado para la investigación sobre aprendizaje cooperativo (Escobar y Cuervo, 2008). Estos resultados, junto con las sugerencias de los expertos, han guiado la revisión y mejora del cuestionario, asegurando su idoneidad para recopilar datos significativos y confiables.

En primer lugar, se ha ampliado el contexto en el cual se puede introducir el cuestionario. Desde este sentido también puede ser de utilidad en el ámbito de la educación secundaria y el bachillerato, ya que es una competencia importante que deben aprender todo el alumnado para convivir en la sociedad (Palau *et al.*, 2022).

En cuanto a la validez del contenido y la calidad de las preguntas, se observaron diferentes opiniones entre los expertos. Si bien la mayoría de las preguntas fueron consideradas claras y adecuadas, algunas requirieron ajustes específicos en términos y redacción para mejorar su precisión y comprensión. Esto se alinea con la teoría de validez de contenido, como la expuesta por Millsap (2011), quien enfatiza la importancia de asegurar que los ítems sean claros y representativos del constructo que se pretende medir.

En términos de relevancia, se identificaron preguntas que fueron consideradas muy relevantes por los expertos, mientras que otras mostraron una relación tangencial o carecieron de

relevancia con respecto a lo que se pretendía medir. Estos hallazgos resaltan la importancia de garantizar que todas las preguntas del cuestionario estén directamente alineadas con los objetivos de la investigación para obtener datos significativos y útiles, un punto destacado por Martín y Molina (2017) y Zapata *et al.* (2018), quienes abordan la importancia de la relevancia y pertinencia en la formulación de ítems.

Los cambios sugeridos por los expertos se centraron principalmente en aspectos ortográficos, de sintaxis y de claridad en las respuestas (Artino *et al.*, 2014). Además, se realizaron ajustes en la graduación de las respuestas para garantizar una secuencia coherente y comprensible para los encuestados (Boateng *et al.*, 2018).

En cuanto a la percepción de utilidad del cuestionario, los expertos reconocieron su valor para obtener información sobre los conocimientos previos en aprendizaje cooperativo de los estudiantes y su utilidad potencial para el profesorado y los educadores. Sin embargo, se señaló la necesidad de mejorar su enfoque hacia la inclusión educativa, aspecto que podría ser considerado en futuras revisiones del cuestionario (Brookhart, 2017).

En resumen, el análisis de los expertos permitió mejorar la calidad y la estructura del cuestionario, corrigiendo posibles contradicciones y generando preguntas más profundas para explorar las dimensiones clave del aprendizaje cooperativo. Estos hallazgos destacan la importancia de la validación experta en el desarrollo de instrumentos de investigación efectivos y confiables. Desde este sentido Creswell y Creswell (2018) enfatizan la necesidad de una validación profunda para asegurar que los instrumentos de investigación sean capaces de explorar adecuadamente las dimensiones clave del fenómeno de estudio.

5. Conclusiones

La validación y uso adecuado del cuestionario tiene un impacto significativo en la mejora de la calidad educativa, la promoción de la inclusión, en el desarrollo de la competencia del trabajo en equipo, y en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. Aun así, podemos destacar que futuras revisiones del cuestionario deben enfocarse en mejorar su capacidad para abordar la inclusión educativa, asegurando que sea accesible y relevante para una diversidad de estudiantes. Esto implica considerar adaptaciones y ajustes que reflejen mejor las diversas necesidades y contextos del alumnado. Pensamos que sería interesante extender el uso del cuestionario a otros niveles educativos y contextos culturales para validar su aplicabilidad y efectividad en diferentes entornos. Esto permitiría obtener una visión más amplia sobre el aprendizaje cooperativo y su impacto en la educación.

Resaltamos la importancia de realizar estudios longitudinales utilizando el cuestionario ya que puede proporcionar información valiosa sobre la evolución del aprendizaje cooperativo a lo largo del tiempo y su impacto a largo plazo en el desarrollo de competencias sociales y académicas de los estudiantes universitarios.

La validación del cuestionario nos ha llevado a asegurar que las preguntas del cuestionario sean claras y precisas, lo que permite evaluar correctamente el conocimiento y las habilidades relacionadas con el aprendizaje cooperativo en los estudiantes.

Por tanto, esta validación proporcionará datos significativos que pueden ser utilizados para mejorar las estrategias de enseñanza, ajustando las prácticas educativas a las necesidades y capacidades de los estudiantes. Desde este sentido, los datos obtenidos del cuestionario pueden ser utilizados para desarrollar programas de formación y capacitación para docentes, ayudándolos a mejorar sus prácticas de aprendizaje cooperativo.

6. Referencias

- Alcalá del Olmo, M. J. (2019). Identidad profesional y formación del docente universitario: retos e incertidumbres. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 18-37. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6201>
- Andreu-Andrés, M. A. y García, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.157631>
- Artino Jr, A. R., La Rochelle, J. S., Dezee, K. J. y Gehlbach, H. (2014). Developing questionnaires for educational research: AMEE Guide No. 87. *Medical Teacher*, 36(6), 463-474. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.889814>
- Atxurra, C., Villardón-Gallego, L. y Calvete, E. (2015). Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS). *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 339-357. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11917>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R. y Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149), 1-18.
- Brizuela, B. M. (2016). Variables in elementary mathematics education. *The Elementary School Journal*, 117(1), 46-71. <https://doi.org/10.1086/687810>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Ascd.
- Cabero, J., Llorente, M. y Morales, J. A. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10, 226-239.
- Capella, C., Salvador, C., Chiva, Ò. y Ruiz, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465-472. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70713>
- Carrió, M. L. y Alonso, F. (2016). Nuevas posibilidades de interacción entre alumno-profesor mediante la producción colaborativa de objetos de aprendizaje. En A. Diez Mediavilla (Coord.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 828-837). Universidad de Alicante.
- Cavero, J. A. y Vásquez, E. V. (2018). Inteligencias múltiples y rendimiento académico en estudiantes de instituciones educativas privadas del sector urbano de Trujillo 2014. *Pensamiento Americano*, 11(21), 127-135. <https://doi.org/10.21803/pensam.v11i21.156>
- Çetin, B., Bagececi, B. y Bay, E. (2012). The Effects of Social Constructivist Approach on the Learners's Problem Solving and Metacognitive Levels. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 343-349.
- Cherner, T., Lee, C. Y., Fegely, A. y Santaniello, L. (2016). A detailed rubric for assessing the quality of teacher resource apps. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 15, 117-143. <http://www.informingscience.org/Publications/3527>

- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Grao.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage
- Dumond, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Estrada, E. G., Mamani, H. J. y Mamani, M. (2022). Eficacia de un programa psicoeducativo para desarrollar las habilidades sociales en adolescentes peruanos. *Conrado*, 18(86), 32-38.
- Fernández-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D. y Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680-688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>
- García-Ros, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1043-1062.
- García-Saisó, A., Ortega-Andeane, P. y Reyes-Lagunes, I. (2014). Adaptación y validación psicométrica de la Escala de Clima Social Organizacional (WES) de Moos en México. *Acta de investigación psicológica*, 4(1), 1370-1384.
- García, M. M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.114091>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Guzmán-Yacaman, J. E. y Reyes-Bossio, M. (2018). Adaptación de la Escala de Percepción global de Estrés en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología (PUCP)*, 36(2), 719-750. <http://doi.org/10.18800/psico.201802.012>
- Hernández, A. C. (2002). Los desafíos de la docencia universitaria. *Revista Educación*, 26(2), 117-124. <https://doi.org/10.15517/revedu.v26i2.2907>
- Hijzen, D., Boekaerts, M. y Vedder, P. (2006). The relationship between the quality of cooperative learning, students goal preferences, and perceptions of contextual factors in the classroom. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 9-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00488.x>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Graó.
- Ibarra, M^a. S. y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: Reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1983). Social interdependence and perceives academic and personal support in the classroom. *The Journal of Psychology*, 120, 77-82.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom* (9ª ed.). Interaction Book Company.
- León del Barco, B., Mendo, S., Felipe-Castaño, E., Polo del Río, M^a. I. y Fajardo-Bullón, F. (2017). Team Potency and Cooperative Learning in the University Setting//Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Journal of Psychodidactics*, 22(1), 9-15. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14213>
- Martin-Moline, A. y Molina, E. (2017). Valor del conocimiento pedagógico para la docencia en Educación Secundaria: diseño y validación de un cuestionario. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 195-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200011>
- Martinez, P., Pérez, F. J. y González-Lorente, C. (2022). Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24(3), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>
- Millsap, R. (2011). El cuestionario de alexitimia de Bermond-Vorst. *Valoración*, 18(1), 88-94.
- Muntaner, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- OCDE (2016). La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica. *Entornos*, 29, 467-468. <https://doi.org/10.25054/01247905.1608>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Palau-Pamies, M., García-Martínez, S., Ferriz-Valero, A. y Tortosa-Martínez, J. (2022). Impacto del aprendizaje cooperativo en la educación física en las necesidades psicológicas básicas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 22(88), 787-806. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2022.88.005>
- Perea, J. L. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. *Educación y Ciencia*, 22, 33-49. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10038>
- Pujolàs, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

- Riera, G. (2010). *Cooperar per Aprendre/Aprendre a Cooperar (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa* [Tesis doctoral, Universitat de Vic]. Repositorio Institucional UV. <https://www.tdx.cat/handle/10803/9326#page=1>
- Riera, G., Segués, T. y Lago, J. R. (2022). Cooperative Learning for Cohesion, Inclusion, and Equity at School and in the Classroom. En *Global Inclusive Education: Lessons from Spain* (pp. 33-46). Springer International Publishing.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperative learning. *Anales de psicología*, 30(3), 802-807. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Torrego, J. y Negro, A. (Coords.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- Torres, J. J., Perera, V. H. y Fernández, I. (2010). *Fase cualitativa de investigación (I): entrevistas a los participantes*. Evaluación de la calidad de la formación online de ISTAS. <http://hdl.handle.net/11441/53928>
- Trace, A. P., Enos, C. W., Mantel, A. y Harvey, V. M. (2016). Keloids and hypertrophic scars: a spectrum of clinical challenges. *American Journal of Clinical Dermatology*, 17, 201-223. <https://doi.org/10.1007/s40257-016-0175-7>
- Veenman, S., Benthum, N., Bootsma, D., Dieren, J. y Kemp, N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 87-103. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00052-X](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00052-X)
- Wang, J. y Rairigh, R. M. (2006). Using Instructional Rubrics in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(3), 37-41.
- Zapata, G., Leihy, P. y Theurillat, D. (2018). Compromiso estudiantil en educación superior: adaptación y validación de un cuestionario de evaluación en universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 48, 204-250. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.482>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena **Software:** Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena **Validación:** Gemma Riera Romero **Análisis formal:** Estibaliz Amenabarro Iraola **Curación de datos:** Nere Amenabar Perurena; **Redacción-Preparación del borrador original:** Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola **Redacción-Re- visión y Edición:** Nere Amenabar Perurena **Visualización:** Gemma Riera Navarro; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena **Supervisión:** Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena **Administración de proyectos:** Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Gemma Riera Romero; Estibaliz Amenabarro Iraola; Nere Amenabar Perurena.

Financiación: Esta investigación no ha recibido financiación externa.

AUTOR/ES:**Gemma Riera Romero:**

Universidad de Vic- Universidad Central de Catalunya.

Profesora del Departamento de Psicología de la UVIC-UCC. Doctora en Pedagogía. Soy miembro del Grupo de Investigación sobre Atención a la diversidad (GRAD) en el cual dirijo la línea de investigación: “El aprendizaje cooperativo, la cohesión de grupo, el clima del aula, TIC y mejora de las prácticas educativas”. Cuento con una amplia experiencia en docencia, formación continuada y asesoramiento a maestros y profesores sobre la atención a la diversidad, la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo. Actualmente también soy formadora del CIFE de la Universidad de Vic, y he participado en diferentes investigaciones competitivas y no competitivas. He realizado contribuciones en distintos Congresos y Jornadas así como estancias de investigación en Universidades Nacionales e Internacionales.

gemma.riera@uvic.cat

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9332-4984>

Estibaliz Amenabarro Iraola:

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Doctora en Pedagogía y profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea en el área de Teoría e Historia de la Educación. Imparto docencia en los Grados de Pedagogía y Educación Social. Participo en varios proyectos de investigación competitivos como no competitivos y pertenezco al grupo de investigación Inkluni (Inclusión inclusiva para la transformación educativa y la mejora social), actualmente estoy trabajando en la línea de investigación de: “La RED socio-sanitaria-educativa: consolidando una cultura colaborativa para responder a las necesidades de las personas en la etapa escolar con enfermedades raras y sus familias”.

estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1748-4155>

Nere Amenabar Perurena:

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Doctora en Pedagogía y profesora e investigadora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. He impartido docencia en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Participo en varios proyectos de investigación competitivos como no competitivos y soy miembro de la Catedra UNESCO de Comunicación y Valores Educativos. He realizado contribuciones en distintos Congresos y Jornadas, así como estancias de investigación en Universidades Nacionales e Internacionales, en la Universidad de Nevada (EEUU) y en la Universidad de Urbino (Italia).

nere.amenabar@ehu.eus

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-1308>