
Una aproximación a la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo

Santiago Traver Albalat
al019644@alumail.uji.es



I. Resumen

Con este estudio se pretende ofrecer una aproximación de cómo se construyen los factores de calidad de los equipos cooperativos de un aula rural a partir del análisis de las voces de los alumnos y del maestro-tutor del aula. El estudio se realiza en un aula de 5º de primaria de ocho alumnos de un colegio público del interior de la provincia de Castellón. Se trata de un estudio de caso cualitativo de corte etnográfico-narrativo en el que se utilizan los registros narrativos, el diario del maestro, las entrevistas semiestructuradas grupales, el cuaderno del equipo y el grupo de discusión como instrumentos de recogida de información. El análisis del contenido realizado mediante un procedimiento de suma categórica e interpretación directa pone de manifiesto cómo se construyen a lo largo del curso escolar cada uno de los factores de calidad que definen la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo.

Palabras clave: factores de calidad de un equipo cooperativo, voz del alumnado y del docente, educación primaria.

II. Introducción

Para Melero y Fernández (1995) pertenecen a la “primera generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo aquellas que tienen como denominador común el diseño de programas de aprendizaje cooperativo y el análisis de las situaciones del aula a partir de su aplicación, comparadas con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas, en aspectos tales como: rendimiento académico, sociabilidad, relaciones sociales, sociabilidad, actitudes y motivación; o en la comparación de distintas técnicas de aprendizaje cooperativo entre sí (Johnson y Johnson, 1999).

Este estudio¹ se sitúa en la “segunda generación” de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo (Echeíta, 1995; Duran, 2003). Estos autores nos sitúan en investigaciones interesadas en comprender los mecanismos de influencia educativa y los procesos específicos que se generan en el transcurso de las interacciones cooperativas y que pueden ayudar a entender los resultados de esta estrategia instructiva.

Riera (2010: 95) basándose sobretudo en las aportaciones de Johnson y Johnson y en las de Kagan, define el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico del trabajo en equipos reducidos dentro del aula, generalmente de composición heterogénea, utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa de todos

¹ Quiero mostrar mi agradecimiento y gratitud a la Dra. Odet Moliner García, profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, y al Dr. Pere Pujolàs Maset, profesor titular de Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, por la tutorización de este trabajo y la ayuda recibida durante la realización del mismo.

los miembros de un equipo y la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad que aprendan -cada uno hasta el máximo de sus capacidades- los contenidos de las diferentes áreas y que aprendan, además, a trabajar en equipo. Según Pujolàs (2008: 302) la eficacia del trabajo en equipo no depende sólo de la cantidad de tiempo que trabajen en equipo, sino también de la calidad del trabajo que lleven a cabo nuestros y nuestras estudiantes en el aula. La cooperatividad es una cualidad que puede tener un equipo. Y éste será más o menos cooperativo si se dan en él ciertos factores de calidad. Éstos según Pujolàs (2009) se corresponden prácticamente con los elementos esenciales de un equipo cooperativo. Cada uno de estos elementos o factores puede llevar asociado un contrafactor cuya presencia, en lugar de aumentar la calidad y, por lo tanto, la eficacia del trabajo en equipo, las disminuye y reduce.

A continuación, de forma resumida, se describe cada uno de estos factores de calidad y su correspondiente contrafactor:

1. Interdependencia positiva de finalidades: cada miembro del equipo tiene una doble responsabilidad, aprender los contenidos de las diferentes áreas y contribuir a que lo aprendan sus compañeros del equipo.

Contrafactor: algún miembro del equipo se esfuerza para que su equipo “fracase”.

2. Interdependencia positiva de roles: el equipo ha definido los diferentes roles que habrá que ejercer dentro del equipo para que funcione como tal. Estos roles son complementarios ya para que se puedan ejercer se deben definir, operativamente, es decir, se han de especificar con claridad cuáles son las funciones que hay que realizar para desempeñar de forma correcta un rol determinado.

Contrafactor: alguien desempeña un rol negativo que dificulta el buen funcionamiento de su equipo.

3. Interdependencia positiva de tareas: los miembros del equipo -en el supuesto que tengan que hacer algo entre todos- se distribuyen el trabajo de forma que todos los miembros tengan alguna responsabilidad en la realización del trabajo.

Contrafactor: alguien en el equipo no hace aquello a lo que se ha comprometido.

4. Interacción cara a cara: hay interacción cara a cara cuando se dan todas o algunas de estas situaciones:

- Los miembros del equipo interactúan, hablan antes de hacer una actividad y se ponen de acuerdo sobre cuál es la mejor manera de hacerla.

- Los miembros del equipo se ayudan entre ellos (piden ayuda si la necesitan y la prestan si alguien se la pide).
- Los miembros del equipo se alientan y se animan mutuamente.

Contrafactor: alguien margina o desprecia dentro del equipo a un compañero.

5. Dominio de las habilidades sociales básicas: algunas de las habilidades sociales básicas para trabajar en equipos reducidos consideramos que son las siguientes:

- Respetar el turno de palabra.
- Cuidar el tono de la voz.
- Pedir ayuda si uno la necesita.
- Dar ayuda si alguien la necesita.
- Animar a los compañeros.
- Argumentar el propio punto de vista o propuesta.
- Aceptar los argumentos y las propuestas de los demás si son mejores que los propios.
- Aceptar las decisiones tomadas por el equipo, con relación al funcionamiento de éste.

Contrafactor: algún miembro del equipo, de forma consciente y más o menos reiterada, muestra una actitud y un comportamiento totalmente contrario.

6. Autoevaluación como equipo: si el alumnado es capaz de reflexionar en equipo sobre su funcionamiento. La capacidad de autoevaluación y el establecimiento de objetivos de mejora a partir de los resultados de esta evaluación.

Contrafactor: alguien dentro del equipo, de una forma consciente y más o menos reiterada, se niega a realizar esta evaluación.

III. Finalidad del estudio y preguntas de investigación

Partiendo de los factores de calidad de un equipo de aprendizaje cooperativo descritos en el apartado anterior, la finalidad que se pretende conseguir con la realización de este trabajo es la siguiente: ofrecer una aproximación de lo que ocurre en los equipos cooperativos de un aula rural a partir del análisis de las voces de los alumnos² y del maestro para definir como es la vida en los equipos de aprendizaje cooperativo de un aula rural.

² A lo largo del artículo debe entenderse que el uso del término alumno/s, maestro/s... incluye respectivamente a los alumnos y a las alumnas, a los maestros y a las maestras... Se utiliza el género masculino por motivos de agilidad expositiva.



Así pues, para definir la vida de los equipos de aprendizaje cooperativo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se construye la interdependencia positiva de finalidades, de roles y de tareas en el seno del equipo?
- ¿Los alumnos se ayudan, se animan y se felicitan durante la utilización de las estructuras cooperativas?
- ¿Las habilidades sociales de los alumnos favorecen la comunicación adecuada durante la vida en el equipo?
- ¿Cómo evalúan los alumnos los objetivos que se plantean para mejorar como equipo?

IV. Contextualización del estudio

El estudio se contextualiza en una población del interior de la provincia de Castellón de unos 1400 habitantes aproximadamente. Dicha localidad cuenta con un colegio público de educación infantil y primaria que tiene de ocho unidades, dos unidades de educación infantil y cinco de educación primaria. Aunque en los últimos años se ha reflejado en sus aulas la llegada a la población de una cantidad bastante elevada de inmigrantes de origen rumano y marroquí, actualmente, esta tendencia ha disminuído considerablemente.

Concretamente, la investigación se ha realizado en un aula de 5º de educación primaria de ocho alumnos. Los informantes han sido los siguientes:

- Los 8 alumnos, 6 niños y 2 niñas, de 10 y 11 años de edad, que cursaban 5º de educación primaria.
- El maestro-tutor del aula.

La elección del aula objeto de estudio se ha realizado mediante un muestreo por conveniencia, el investigador seleccionó el caso que tenía más a mano. Al ser el propio investigador el tutor del aula, eligió su propia clase.

Los alumnos de esta aula, a lo largo de su escolarización, habían trabajado con una estructuración competitiva y/o individualista del aprendizaje, pero en 5º de educación primaria se introdujo la estructuración cooperativa del aprendizaje. En el aula se formaron dos equipos heterogéneos de cuatro alumnos cada uno. Se trabajó cooperativamente en las siguientes áreas, matemáticas, valenciano y conocimiento del medio. La introducción del aprendizaje cooperativo se realizó siguiendo el modelo que se propone en el Programa CA/AC³

³ Programa didáctico dirigido al profesorado de los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de diferentes zonas de España para introducir en las aulas comunes una propuesta didáctica basada en la personalización de la enseñanza, la autonomía del alumnado y la cooperación entre iguales, que facilita la atención a la diversidad de todos los alumnos, sean

(Cooperar para aprender / Aprender a cooperar), un programa didáctico para enseñar a aprender de manera cooperativa.



UNIVERSITAT
JAUME I

V. Implementación del programa CA/AC en el aula

Siguiendo las recomendaciones de Pujolàs y Lago (2007) se procedió a la implementación del Programa CA/AC en esta aula de 5º de educación primaria. Para estos autores, si queremos introducir una estructuración cooperativa del aprendizaje en el aula debemos intervenir sobre los tres ámbitos de intervención que forman el programa, tres ámbitos sobre los que hay que intervenir de forma sucesiva pero que acabamos trabajando de forma prácticamente simultánea. Pujolàs (2008: 142) lo describe del siguiente modo:

- El ámbito de intervención A incluye todas las actuaciones relacionadas con la cohesión del grupo. En la tabla que se presenta a continuación se incluyen algunas de las dinámicas de grupo⁴ que se realizaron en esta aula de 5º de primaria a lo largo del curso 2009/2010:

ÁMBITO A: COHESIÓN DEL GRUPO	
Dinámica de grupo ⁵	Objetivo a conseguir
La tela de araña	Favorecer el conocimiento mútuo y la interrelación entre los miembros del equipo
Trabajo en equipo, ¿sí o no?	Mostrar la importancia del trabajo en equipo
El grupo nominal	Aprender a tomar decisiones de manera consensuada

Tabla 1. Dinámicas cooperativas realizadas en el aula

- El ámbito de intervención B abarca las actuaciones caracterizadas por la utilización del trabajo en equipo como recurso para enseñar, con el fin de que los alumnos, trabajando de esta manera, aprendan mejor los contenidos escolares porque se ayudan unos a otros. Para ello, las estructuras cooperativas⁶ simples y complejas son imprescindibles puesto que garantizan la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos, porque los “obliga” a contar unos con otros. De este modo, y siguiendo el mismo procedimiento que en el ámbito de intervención anterior, se presentan en una tabla algunas de las

cuáles sean las necesidades educativas y sus características personales, desde un enfoque inclusivo.

⁴ Véanse descritas en Pujolàs (2008: 119-212)

⁵ Las dinámicas que tienen un asterisco no forman parte del Programa CA/AC, han sido diseñadas por el maestro-tutor y el psicopedagogo adscrito al centro atendiendo a las necesidades del alumnado del aula.

⁶ Véanse descritas en Pujolàs (2008: 199-212).



estructuras cooperativas simples y complejas utilizadas en cada una de las áreas curriculares.

ÁMBITO B: TRABAJO EN EQUIPO COMO RECURSO PARA ENSEÑAR	
Asignaturas	Estructuras cooperativas
Matemáticas	La técnica TAI ("Team Assisted Individualization") Lápiz al centro Parada de 3 minutos
Valenciano	Lápiz al centro 1-2-4 El número El folio giratorio Lectura compartida La sustancia
Conocimiento del medio	El Rompecabezas ("Jigsaw") Parada de 3 minutos COOP-COOP

Tabla 2. Estructuras cooperativas utilizadas en el aula

- El ámbito de intervención C, finalmente, incluye las actuaciones encaminadas a enseñar a los alumnos y alumnas, de una forma explícita y sistemática, a trabajar en equipo, puesto que, además de un recurso para enseñar, el trabajo en equipo también es un contenido que hay que enseñar. Los dos instrumentos didácticos que se han utilizado en esta aula para organizar a los equipos son: el Cuaderno del Equipo, y los Planes del Equipo -y sus correspondientes revisiones-, que se explicarán con más detalle en el siguiente apartado.

VI. Metodología

a) Perspectiva del estudio

De los paradigmas de investigación educativa el estudio se ubica en el paradigma interpretativo. Este paradigma parte del supuesto de que la realidad educativa sólo puede estudiarse recorriendo a los puntos de vista de los sujetos implicados en las situaciones educativas, y su finalidad principal es comprender cómo los alumnos, profesores, padres y demás agentes experimentan, perciben e interpretan su realidad educativa.

Se optó por el estudio de caso que, según Sandín (2003), constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social e implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

Se trata de un estudio de caso naturalista (Stake, 1998: 15) porque el grupo seleccionado es una unidad formada naturalmente, un aula de



primaria que ya existe como tal en el colegio. Por lo tanto, es un grupo que ya estaba constituido.

El enfoque del estudio de caso es cualitativo de corte etnográfico-narrativo. Narrativo porque se utilizaron algunas de las técnicas propias de la investigación narrativa, y etnográfico porque se quería saber qué pasaba en los equipos de aprendizaje cooperativo de esta aula rural.

Según Parrilla y Susinos (2008), las metodologías narrativas han sido muy utilizadas desde la antropología, los estudios etnográficos y ciertas corrientes de la sociología (Bertaux, 2005; Subirats, 2005) y también, aunque con mucha menor frecuencia, en el ámbito educativo (Bolívar *et al.* 2001) y en particular en el mundo de la discapacidad (Booth y Booth, 1997; Armstrong, 2003).

b) Instrumentos de recogida de datos

La herramienta más importante con que se cuenta, como docente-investigador, es el ojo y la perspectiva de la vida en el aula (Shagoury y Miller, 2000: 41-42). La recogida de información de este estudio se realizó a lo largo de todo el curso. Los instrumentos de recogida de información que se utilizaron fueron los siguientes:

Los *registros narrativos* del maestro-tutor durante las clases en las que se trabajaba cooperativamente. Siguiendo a Shagoury y Miller (2000:44) el maestro tomó las notas de campo con naturalidad a las rutinas de su aula.

El *diario del maestro* fue elaborado por el maestro diariamente al terminar las clases. El maestro, como observador participante, realizó un diario reflexivo en soporte informático (ordenador) en el que se narraba lo que sucedía en la sesiones cooperativas.

El *cuaderno del equipo*⁷ consistía en un cuaderno donde los equipos hacían constar: su nombre y logotipo, los nombres de sus componentes, los cargos y funciones, las normas de funcionamiento, los planes del equipo⁸, los “diarios de sesiones”⁹ y las revisiones periódicas¹⁰ del grupo (Pujolàs 2008: 239).

⁷ Es un instrumento didáctico de gran utilidad para ayudar a los equipos de aprendizaje cooperativo a autoorganizarse cada vez mejor (Pujolàs, 2004, 2008, Traver *et al.*, 2008).

⁸ Para Pujolàs (2008: 243) el plan del equipo consiste en una “declaración de intenciones” en la que hacen constar, para un período de tiempo determinado: el cargo que ejercerá cada componente, los objetivos del equipo y los compromisos personales.

⁹ Al final de cada sesión de trabajo en equipo, sus componentes deben hacer una evaluación de ésta para dejar constancia de cómo ha ido. El secretario, juntamente con un breve resumen de lo que han hecho en la sesión, la debe hacer constar en un apartado del cuaderno denominado “diario de sesiones” (Pujolàs, 2008: 243).

¹⁰ Pujolàs (2008: 244- 245) comenta que el plan del equipo, antes de que acabe el período de su vigencia, será revisado por los miembros del equipo (...) Para concretar el plan del equipo, así como para hacer la valoración final de éste, es necesario que los equipos dispongan de un tiempo para la reflexión y la revisión.



Las *entrevistas semiestructuradas grupales en la Comisión de ayuda a los equipos*¹¹. En esta comisión se realizaron aproximadamente 15 entrevistas a los coordinadores de los equipos de base a lo largo de todo el curso escolar. Las cuestiones de las entrevistas trataban sobre los factores de calidad de un equipo cooperativo. La periodicidad de las entrevistas fue semanal. La duración de la entrevista fue variable, generalmente, de 15 a 25 minutos.

El *grupo de discusión* se realizó al final de curso y participaron los ocho alumnos del aula. Fue dirigido por el maestro-tutor del aula y se realizó para conocer la opinión de los alumnos al final de la experiencia cooperativa. La duración del grupo de discusión fue de unos 45 minutos aproximadamente.

c) Análisis de los datos

Para analizar los datos se realizó un análisis del contenido por trimestres. Se realizó de este modo por dos razones. En primer lugar, se tuvieron en cuenta los tres trimestres en los que se divide el curso académico. En segundo lugar, se creyó que el hecho de realizarlo de este modo facilitaría el análisis de cada uno de los factores de calidad de un equipo de aprendizaje cooperativo. La categorización de la información de cada instrumento de recogida de datos se llevó a cabo siguiendo este procedimiento:

- Transcripción de la información a texto escrito.
- Lectura repetida.
- Categorización (suma categórica) de la información de cada instrumento utilizado.
- Interpretación directa.

Según Stake (1998) en el estudio intrínseco de casos, el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva (...) Normalmente, se intenta dedicar la mayor parte del tiempo a la interpretación directa (Stake, 1998: 71).

d) Validación de los resultados

Para Stake (1998: 94) durante el desarrollo del estudio de casos, en nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la

¹¹ Es una adaptación de lo que Stainback y Stainback (1999) llaman "Comisión de apoyos entre compañeros" y que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una "pequeña comunidad" de aprendizaje, cada vez más acogedora.



simple intuición y de las buenas intenciones de “hacerlo bien”. En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan triangulación.

Se utilizó la triangulación y la observación persistente como criterios de calidad que en investigación cualitativa se asocian generalmente a la idea de credibilidad en el trabajo de los investigadores (Goetz y Lecompte, 1988).

Por una parte, la observación persistente, ya que según Shagoury y Miller (2000: 15-16) los docentes-investigadores gracias a esa presencia constante en los lugares de investigación les conferimos a los datos una profundidad de conciencia. Por otra parte, se realizó una superposición de los procesos de triangulación según técnicas y agentes.

VII. Discusión

En este momento, se hace necesario retomar las preguntas de investigación del estudio. De este modo, pasamos a comentar las valoraciones de los resultados sobre los elementos esenciales de un equipo de aprendizaje cooperativo, que nos ayudarán a entender y definir la vida de los equipos cooperativos de esta aula rural.

En primer lugar, se contesta a la primera pregunta de investigación.

¿Cómo se construye la interdependencia positiva de finalidades, de roles y de tareas en el seno del equipo?

a) La interdependencia positiva de finalidades

A final de curso los alumnos que habitualmente tenían menor rendimiento¹² mejoraron sus calificaciones en las pruebas objetivas, y los alumnos que tenían mayor rendimiento, en general, mantuvieron sus calificaciones. La preocupación por el aprendizaje de los compañeros de equipo fue incrementando a medida que transcurrió el curso escolar.

b) La interdependencia positiva de tareas

Para prepararse los apartados comunes de los trabajos (introducción, anexos, conclusión, guión, etc.) de conocimiento del medio hubo coordinación entre los alumnos. Ahora bien, para completar la tarea, es decir, buscar conexiones entre los apartados y subapartados afines al tema de estudio los alumnos tuvieron dificultades -se debe tener en cuenta la edad de los alumnos y la dificultad de la tarea propuesta-. Algunos de los alumnos con menor rendimiento académico y otros con mayor rendimiento no siempre cumplieron con sus responsabilidades. En

¹² El término rendimiento hace referencia a las calificaciones obtenidas por los alumnos en la pruebas objetivas de las diferentes áreas curriculares.



general, los alumnos con mayor rendimiento fueron los más responsables, por eso, hacia final de curso algunos de estos alumnos comentaron que preferían hacer los trabajos individualmente.

c) La interdependencia positiva de roles

Aunque durante el proceso hubieron conflictos por el incumplimiento de algunas funciones asignadas a los roles, podemos decir que los alumnos se esforzaron mucho y hacia el final de la experiencia ya tenían interiorizadas la mayoría de las funciones de cada rol. El rol de responsable del material fue el que peor funcionó, ya que entre otras cosas no se consiguió que la clase y los equipos estuvieran ordenados. El resto de roles funcionaron bastante bien.

En segundo lugar, se responde a la segunda pregunta de investigación.

¿Los alumnos se ayudan, se animan y se felicitan durante la realización de las estructuras cooperativas?

d) La interacción estimulante cara a cara

La interacción estimulante cara a cara mejoró mucho a lo largo del curso. A finales del segundo trimestre ya era habitual escuchar ánimos, felicitaciones y ver constantes intercambios de ayuda. Los alumnos se esforzaron mucho en ayudar a sus compañeros/as de equipo cuando se utilizaban las siguientes estructuras cooperativas: el número, uno para todos, números juntos iguales y la técnica TAI¹³. Los alumnos con mayor rendimiento tuvieron dificultades aceptar la ayuda de sus compañeros con menor rendimiento.

Para responder a la tercera pregunta de investigación, explicaremos brevemente como se ha construido en esta aula el factor habilidades sociales.

¿Las habilidades sociales de los alumnos favorecen la comunicación adecuada durante la vida en el equipo?

e) Las habilidades sociales y de pequeño grupo

Hubo varios problemas en este sentido porque los alumnos nunca habían trabajado en pequeño grupo y no tenían adquiridas las habilidades sociales básicas necesarias. Se demandó el apoyo del psicopedagogo en base a las dificultades que se observaron en los equipos de base. Por una parte, como los alumnos/as no siempre pedían y daban ayuda con

¹³ Esta técnica técnica de aprendizaje cooperativo se caracteriza porque combina la cooperación y la enseñanza individualizada.

educación se propuso mejorar la comunicación asertiva. Por otra parte, también se trabajó el valor y la importancia de la ayuda, ya que los alumnos con mayor rendimiento no valoraban el hecho de dar ayuda. A lo largo del curso, los conflictos fueron disminuyendo y varios alumnos de los más capaces manifestaron que les gustaba dar ayuda.

En cuarto lugar, para definir esta pregunta de investigación se comenta cómo ha sido la evaluación de los alumnos/as en sus equipos.

¿Cómo evalúan los alumnos los objetivos que se plantean para mejorar como equipo?

f) La autoevaluación y objetivos de mejora

Los alumnos de ambos equipos fueron sinceros en las evaluaciones y en la formulación de objetivos de mejora en sus planes del equipo. En la mayoría de ocasiones el maestro coincidió con las opiniones expresadas por los alumnos de los equipos cooperativos.

En definitiva, se ha explicado cómo se han construido los factores de calidad de los equipos cooperativos de un aula rural, factores que definen la vida de los alumnos y de las alumnas en sus equipos de aprendizaje cooperativo.

VIII. Bibliografía

Fernández, P.; M.A. Melero (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Editorial S. XXI.

Goetz, J.P.; Lecompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Johnson, R.T.; Johnson, D.W.; Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

Pujolàs, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Pujolàs, P.; Lago, J.R. (2007). "La organización cooperativa de la actividad educativa", pp. 349-392. Dentro Bonals, J. Manual de asesoramiento psicopedagógico. Barcelona: Graó.

Pujolàs, P. (2008) 9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo. Graó: Barcelona.

Pujolàs, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad." *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 225-239.



Riera i Romero. (2010). Tesis doctoral: "Cooperar per aprendre/Aprendre a cooperar" (Programa CA/AC). Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa, pp. 95, 2010.

Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

Shagoury, R.; Miller, B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores. Barcelona: Gedisa.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Susinos, T.; Parrilla, A. (2008). "Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo." *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, núm. 2, pp. 158-171.

Traver, J. A.; Rodríguez, M.; Caño J. (2008). "La carpeta de l'equip: una eina per ajudar a treballar en grups cooperatius a l'aula". *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, núm. 51, pp. 1-18.

