

Aprendizaje Cooperativo en Educación Virtual y el Rendimiento Académico

Cooperative Learning in Virtual Education and Academic Achievement

Maria C. Moreno-Salamanca ^a

Abstract:

This research compared teamwork across three of the three introductory groups for the first semester of Psychology career from virtual modality at Ean University (Colombia). A non-experimental, descriptive method was conducted with a mixed approach. The main findings of this research show that there were no significant differences in the academic performance of the students in the compared groups. However, in the intervening group, cooperative learning was a conclusive factor for social interaction and team groups.

Keywords:

Cooperative pedagogies, virtual learning environments, Virtual education, academic achievement

Resumen:

En la presente investigación se comparó el trabajo en equipo en tres de tres grupos de primer semestre del curso de introducción a la Psicología en modalidad virtual en la Universidad Ean.

El método utilizado fue de tipo no experimental, descriptivo y con enfoque mixto. Los principales hallazgos de esta investigación muestran que no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes de los grupos comparados. Sin embargo, en el grupo intervenido, el aprendizaje cooperativo fue un factor concluyente para la interacción social y el trabajo grupal.

Palabras Clave:

Pedagogías cooperativas, ambientes virtuales de aprendizaje, educación Virtual, rendimiento académico

Introducción

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es una herramienta pedagógica y para la educabilidad, que permite la interacción, la co-construcción colaborativa y la interdependencia positiva entre pares, enfocados a la consecución de los objetivos del aprendizaje comunes. Sin embargo, la organización de grupos cooperativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene retos interesantes, para los docentes o tutores y los estudiantes. El AC se caracteriza por estar sustentado en la solidaridad, la diferencia, la inclusión, las heterogeneidades, la responsabilidad individual y colectiva con el fin de lograr el aprendizaje de todos los integrantes de un grupo.

De igual forma, tiene un importante desafío con la incorporación e inclusión de las tecnologías digitales en

los procesos formativos. En este sentido, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se presentan como las herramientas que apoyan el proceso formativo en la Educación Virtual. Por tanto, los cambios en los entornos de aprendizaje, la integración de las herramientas digitales en las aulas y los cambios metodológicos con la participación de las TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en los procesos educativos presentan un escenario de apoyo al modelo de aprendizaje cooperativo; en consecuencia generan un panorama de apoyo, utilidad y favorecimiento para la cooperación, el trabajo grupal y el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes.

1

^a Maria C. Moreno-Salamanca, Universidad Militar Nueva Granada, <https://orcid.org/0000-0002-9130-678x>,

Email: mcmorenos@upn.edu.com

Fecha de recepción: 21/02/2023, Fecha de aceptación: 17/03/2023, Fecha de publicación: 05/05/2023

DOI:<https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10104>



Las TIC y las TAC en la Educación Virtual

Las TIC y las TAC han cambiado los procesos de enseñanza y aprendizaje y la interacción social entre los sujetos (estudiantes y profesores), generando así nuevos desafíos pedagógicos. El uso y adaptación de las tecnologías para la educación, han permitido medios pedagógicos, didácticos para el aprendizaje y en la adquisición de conocimiento. Con respecto a lo anterior, las tecnologías digitales dan soporte para el diseño didáctico, para el manejo y uso de los contenidos (digitales), lo que se ve reflejado en los procesos pedagógicos, en el aprendizaje cooperativo y autónomo, de tal manera que las tecnologías digitales son las que se adaptan a los usos educativos y no lo contrario, la adaptación de los procesos educativos para el uso de las tecnologías digitales.

Las tecnologías digitales son herramientas facilitadoras para la creación y construcción de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), siendo el soporte para el proceso formativo. En este sentido, el AVA es el medio social para la interacción de los estudiantes y el tutor, pues es el lugar donde se encuentran los contenidos (saber) y materiales en línea del curso que han sido seleccionados, revisados o creados por el docente. 2 y 3

Un AVA tiene tres componentes esenciales para su análisis: las dimensiones cognitiva, social y docente. 4

El primero de ellos, la dimensión cognitiva se relaciona con el desarrollo e interacción con los contenidos (el saber). El segundo, la dimensión social tiene que ver con el espacio de encuentro para los procesos motivacionales, el apoyo socioemocional y la cooperación con el grupo. Por último, la dimensión docente comprende el diseño, la facilitación, los procesos de instrucción y acompañamiento al estudiante.

El aprendizaje cooperativo con apoyo en tecnologías digitales debe ser más que la organización de grupos de trabajo colaborativo. El aprendizaje cooperativo en AVA debe proporcionar los elementos, componentes y escenarios necesarios para que los estudiantes en Educación Virtual aprendan a cooperar, compartan un objetivo colectivo, comprendan el proceso de evaluación y el rendimiento académico depende del éxito del grupo. Por lo anterior, el aprendizaje cooperativo en Educación Virtual debe permitir, que el grupo aprenda a gestionar los tiempos, la sincronidad y la asincronía, desarrollar habilidades sociales (regulación socialmente compartida, interdependencia positiva, encuentros cara a cara) para el éxito grupal.

Método

El tipo de estudio que se realizó fue no experimental, descriptivo y con enfoque mixto en la recolección de datos. 5 El método de la investigación tuvo un carácter mixto con datos cuantitativos y cualitativos, con preponderancia cualitativa en la integración y el análisis de datos. La investigación se realizó en dos etapas. La primera, fue la elaboración del modelo de aprendizaje cooperativo para AVA con sus elementos, y componentes. La segunda, la implementación de un modelo de Aprendizaje Cooperativo para AVA y recolección de datos. En esta última etapa se trabajaron instrumentos cualitativos tales como: entrevistas semi estructuradas, grupos focales, seguimiento de los estudiantes en las aulas virtuales (AVA) e interacción asincrónica por medio de la plataforma de gestión del aprendizaje o LMS por sus siglas en inglés (Learning Management System).

Los instrumentos cuantitativos fueron: calificaciones o notas de los estudiantes, una encuesta de satisfacción y el uso del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC) de Fernández-Río, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso y Prieto con escala Likert, para evaluar el Aprendizaje Cooperativo en contextos educativos. 6

Resultados

La población objetivo de estudio fue definida como los estudiantes matriculados en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en modalidad virtual (n=1198) de una Institución Educativa privada en la ciudad de Bogotá.

La muestra del estudio fueron los estudiantes de primer semestre del programa de Psicología modalidad virtual (n=141). 7

En el procedimiento realizado, se analizaron las variables del estudio, variable independiente el aprendizaje cooperativo (AC) y la variable dependiente el rendimiento académico (RA). Posteriormente, se hicieron las interpretaciones con base en los instrumentos del estudio. En el análisis de las calificaciones o notas finales de los estudiantes según los criterios de la Institución (sobre 100 puntos), para que un estudiante apruebe la unidad de estudio necesita una valoración final de 60.0 puntos como nota mínima.

Para el análisis cualitativo se utilizó el programa Maxqda como herramienta de clasificación, estructuración y

análisis de texto, el cual permitió las interpretaciones y evaluación de los resultados.

Para el análisis de los datos cuantitativos se trabajó con el software estadístico StatGraphics Centurion o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), que permitió procesar los datos de manera adecuada a fin de determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y la interacción entre variables, por medio de la aplicación de análisis, pruebas estadísticas descriptivas y análisis multivariado.

Datos cualitativos

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos cualitativos del estudio, por medio de las codificaciones e interpretaciones realizadas.

El curso de introducción a la psicología tenía metodología virtual, sobre el cual el primer análisis permitió identificar las herramientas tecnológicas más utilizadas por los estudiantes.



Figure 1. Herramientas tecnológicas utilizadas

Según la nube de palabras WhatsApp (WA) fue la herramienta tecnológica con mayor frecuencia de uso para mantenerse en contacto, entre los estudiantes del curso de introducción a la psicología.

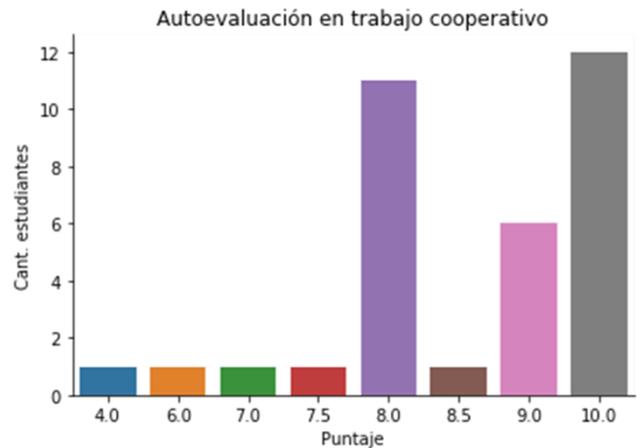


Figure 2. Percepción de los estudiantes – autoevaluación del proceso formativo

La Figura 3 muestra los resultados sobre la autovaloración o auto-percepción de cada estudiante al respecto de lo que aportó al trabajo grupal, siendo un grado alto de percepción por parte de los estudiantes.

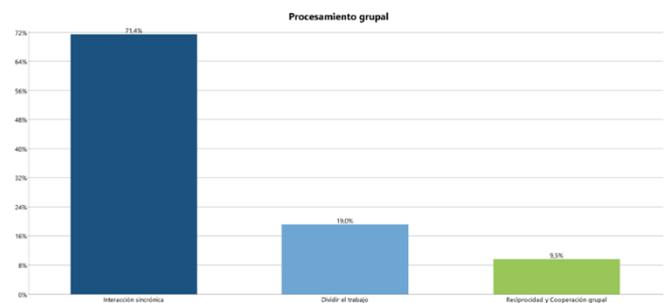


Figure 3. Procesamiento grupal

El subcódigo con mayor frecuencia en el procesamiento del grupo es la interacción sincrónica. Por tanto, el uso intensivo de herramientas tecnológicas facilitó el trabajo sincrónico en el desarrollo de las actividades y tareas del curso de una manera adecuada y eficiente.

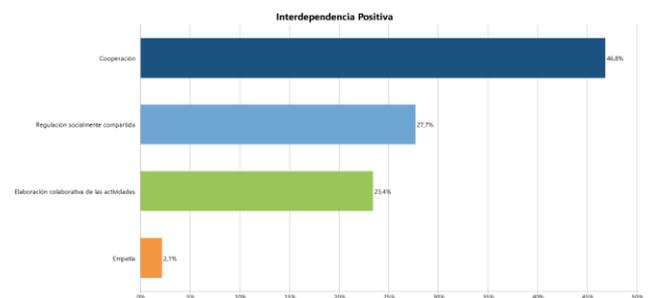


Figure 4. Interdependencia positiva de los grupos

En el código de interdependencia positiva, el subcódigo con mayor frecuencia es la cooperación, seguido de la regulación socialmente compartida. La cooperación como ese proceso auténtico, que se basa en la responsabilidad y sentido del otro. 8, 9

Datos cuantitativos

La muestra final de la investigación fue de (n=95) sujetos, distribuidos en los grupos de introducción a la psicología fue la siguiente: 36 sujetos del grupo 1 (37.9%), 33 sujetos del grupo 2 (34.7%) y 26 sujetos del grupo 3 (27.4%) intervenido.

Dimensión	Media	Desviación estándar	N
Habilidades Sociales HS	4.34	0.766	95
Procesamiento Grupal PGR	4.26	0.849	95
Interdependencia Positiva INTp	4.42	0.697	95
Interacción Promotora IPRO	4.58	0.641	95
Responsabilidad Individual RI	4.58	0.41	95

Tabla 1. Medidas descriptivas de las dimensiones del Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo (CAC)

Para analizar la fiabilidad del instrumento se ejecutó análisis factorial de los 20 ítems (AFE) y se aplicó el método de Análisis de Componentes Principales para la extracción de factores pues no requiere normalidad en la distribución de las variables. 10 Para evaluar la significancia y aplicabilidad del modelo factorial se aplicaron las pruebas de KMO de Kaiser y de Esfericidad de Bartlett. 11

Medida de adecuación de muestreo	Kaiser-Meyer-Olkin	de	,904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1673,867	
	Gl	190	
	Sig.	,000	

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett

Al comparar la correlación entre los ítems se evidencia (KMO = .904), los valores son satisfactorios (KMO > .8). 8

Igualmente, la prueba de Esfericidad de Bartlett indicó que es conveniente aplicar el AFE, pues se acepta la hipótesis nula, la cual plantea que la matriz de correlaciones es de identidad (p-valor < .005). 9. Se comprueba que hay correlación entre los ítems.

	Autovalores iniciales		Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación ^a
	T	%	T	%	%	
Componente 1	56,1	56,1%	56,1	56,1%	56,1	9,651
Componente 2	10,5	10,5%	10,5	10,5%	10,5	5,168
Componente 3	4,8	4,8%	4,8	4,8%	4,8	5,755
Componente 4	4,0	4,0%	4,0	4,0%	4,0	4,967
Componente 5	3,1	3,1%	3,1	3,1%	3,1	2,374
Componente 6	2,9	2,9%	2,9	2,9%	2,9	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de las cargas al cuadrado no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Tabla 3. Varianza total explicativa

El instrumento cuenta con una varianza explicativa del 79.039%, lo que representa su confiabilidad acumulada en los cinco (5) primeros componentes hallados en el análisis.

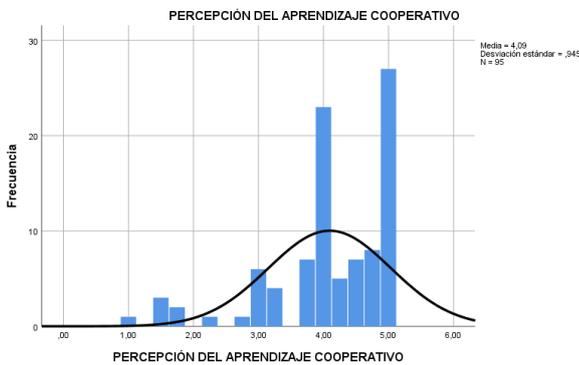


Figura 5. Percepción del aprendizaje cooperativo

Sobre el nivel general de satisfacción del curso y al aprendizaje cooperativo los resultados son (M=4.21, S=0.824).

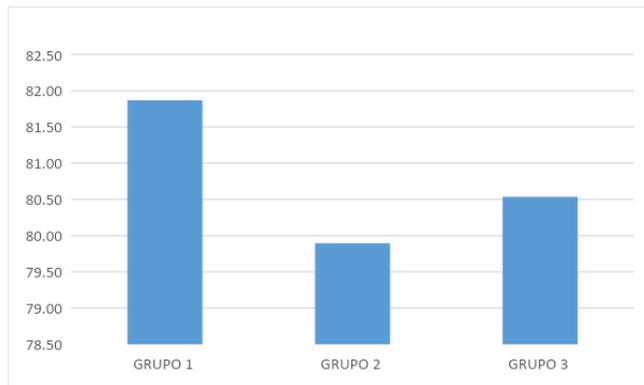


Figure 6. Promedio calificaciones finales por grupo

Respecto a la calificación final de los estudiantes para la Universidad Ean (con un máximo de 100 puntos), los datos muestran una distribución asimétrica negativa (M=81.19, S=12.474) y en general se concentra en puntajes superiores a 80.

El resultado final se presenta de manera homogénea, pues no existen diferencias significativas en las notas o calificaciones finales por cada uno de los grupos.

Debido a que los datos no tienen una normalidad, se aplicó la prueba Shapiro-Wilk al nivel de significancia (0.05), con el fin de testear la normalidad en su origen mediante las siguientes hipótesis:

Hipótesis Nula H0: La distribución es normal.

Hipótesis Alternativa H1: La distribución no es normal.

Los resultados obtenidos en esta prueba para los grupos 1 de (0.034) y el grupo 3 (0.049) llevan a rechazar H0 y con ello la normalidad de los datos.

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,499 ^a	8	,036
Razón de verosimilitudes	7,389	8	,495
Asociación lineal por lineal	,617	1	,432
N de casos válidos	95		

a. 9 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .06.

Tabla 4. Prueba de chi-cuadrado edad agrupada con relación HS

En consecuencia, según los datos no hay diferencias entre las calificaciones de los estudiantes que trabajaron con el modelo de aprendizaje cooperativo. Por tanto, se determinó realizar análisis de tablas cruzadas con base en la prueba Chi-cuadrado para comparar las variables categóricas de los datos y encontrar relaciones entre las diferentes variables que se trabajaron por medio de los instrumentos de la investigación.

Existe una significancia de (0.036) de la edad agrupada con relación a las habilidades sociales.

Grupo		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Grupo Uno	Chi-cuadrado de Pearson	50,283 ^a	4	,128
	Razón de verosimilitudes	43,266	4	,334
	Asociación lineal por lineal	,787	1	,375
	N de casos válidos	36		
Grupo Dos	Chi-cuadrado de Pearson	19,801 ^b	2	,872
	Razón de verosimilitudes	20,774	2	,835
	Asociación lineal por lineal	,001	1	,980
	N de casos válidos	33		
Grupo Tres	Chi-cuadrado de Pearson	46,100	3	,030

Grupo		53		
Tres	Razón de verosimilitudes	28,865	30	,525
	Asociación lineal por lineal	,963	1	,327
	N de casos válidos	26		

Tabla 5. Prueba chi-cuadrado la edad agrupada con relación al aprendizaje cooperativo

Se encuentra que existe una significancia en el grupo 3 (intervenido) de (0.030) de la edad agrupada con relación a la percepción del aprendizaje cooperativo. Al respecto se resalta que el grupo 3 fue el grupo que trabajó el modelo aprendizaje cooperativo para AVA.

Discusión y Conclusiones

Las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes de los tres grupos del curso de introducción a la psicología en modalidad virtual, se presentaron de manera muy homogénea, no hubo diferencias significativas. Los resultados de la investigación muestran que no existe una relación directa en la forma como se dieron los andamiajes en cada curso, sino que los hallazgos presentaron una relación directa de las calificaciones de los estudiantes, con la manera como se ejecuta el modelo de aprendizaje cooperativo por parte del tutor y la interacción social entre los pares.

Por tanto, el Aprendizaje Cooperativo no exhibe mejores logros académicos, pero lo que sí permite es la cohesión del trabajo grupal. Otro aspecto que se hizo evidente con la investigación, es que la mayoría de los equipos o grupos de trabajo, se enfrentan a que uno o más miembros del equipo perturben el desarrollo del proceso, lo que prima según Martínez-Fernández, Corcelles & Cerrato, es la concepción individualista del proceso de aprendizaje o el deseo de trabajar solos. 12

Durante el desarrollo de la investigación se presentó una perspectiva motivacional de los sujetos, lo que se vio reflejado en el uso de los objetivos de aprendizaje de cada grupo y una alta responsabilidad individual para el éxito en la interacción social de los equipos. Además, la importancia del rol del tutor para apoyar y/o favorecer el aprendizaje, generar la retroalimentación y enseñar a trabajar en grupo. 13, 14, 15, 16, 17

Lo anterior, se logró por medio del andamiaje que dan los AVA y la apropiada adecuación de contenidos, materiales, objetos de aprendizaje y espacios sincrónicos y asincrónicos para la comunicación. 2, 3, 18

Los resultados de la investigación reflejan, algunas de las ventajas del Aprendizaje Cooperativo para los grupos entre los que se encuentran: el desarrollo cognitivo, afectivo, comunicativo, social y la gestión de las actividades; en este sentido, el grupo intervenido generó mayor grado de planeación, estructuración de metas, procesos de cohesión, relacionamiento e interacción social mediada por las capacidades de cada individuo o en palabras de Slavin proceso de complementación del grupo, para su proceso formativo. 19, 20, 21

Por tanto, en el desarrollo de la investigación se logró mejorar la interacción social y acrecentar las habilidades sociales o interpersonales en la mayoría de los grupos, a través de conocer qué habilidades y competencias tenía cada uno de los integrantes del grupo. 6, 22

Otra variable importante en la investigación fue el liderazgo, aspecto que se dio en algunos grupos de manera permanente por un miembro y en otros grupos lo plantearon como se propone en el Aprendizaje Cooperativo, como un liderazgo rotativo, que se adecua con base en el perfil, la tarea y los roles definidos por las actividades del curso. 8, 13, 14, 15, 16, 17

La mayoría de los grupos generaron capacidades para la regulación social compartida y la conexión directa por medio de la herramienta WhatsApp. Lo anterior, les permitía recordar las citas, las fechas, las sesiones de trabajo sincrónico y las actividades a realizar cada semana. Sin embargo, pocos grupos evidenciaron una falta de tiempos para la organización de trabajos y tareas, lo que detonó en esos estudiantes una baja autorregulación y disciplina, para el trabajo grupal. 6, 22, 23, 24, 25

En línea con Sharan, el Aprendizaje Cooperativo combina y promueve las habilidades académicas y sociales, lo cual se observó en el desarrollo del estudio, donde se demostró una creciente diversidad y heterogeneidad de los grupos y la importancia del acompañamiento permanente por parte del tutor, además del uso adecuado de métodos, procedimientos e instrucciones para el aprendizaje y la organización de los grupos cooperativos. 26

Otro aspecto, que se midió en la investigación, fue el nivel de satisfacción de los estudiantes durante el desarrollo del curso de introducción a la psicología; se tuvieron en cuenta aspectos tales como: metodología y técnicas de enseñanza, la percepción del tutor y el aprendizaje. Sobre estos aspectos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los grupos, lo que significa que los efectos del trabajo en grupo no tienen un impacto directo en el aprendizaje, por tanto, hay que tener en cuenta indicadores o variables más específicas como

la motivación, la deserción, las técnicas de enseñanza de cada tutor y la autopercepción de los estudiantes (autoevaluación).

En este sentido, sobre la satisfacción, se evidenció un mayor grado de satisfacción en el grupo intervenido. Aspecto relevante, dado que el Aprendizaje Cooperativo generó más procesos de interacción, cohesión del grupo y un mejor nivel de satisfacción hacia el trabajo colectivo. Lo anterior, se evidenció con el reconocimiento que el grupo intervenido hizo sobre la interacción cara a cara, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades colaborativas y el procesamiento grupal, como los aspectos claves para lograr los objetivos de aprendizaje grupal.

El Aprendizaje Cooperativo visto como una herramienta pedagógica y de la formación en Educación Virtual, va más allá de un enfoque netamente instruccional para la realización de tareas y actividades. El AC genera que los procesos de enseñanza y aprendizaje, tengan un mayor grado de interacción social con base en la cooperación real, respeto por la diferencia, un enfoque hacia la responsabilidad individual y con el otro, permitiendo así la inclusión, la solidaridad y la comprensión.

La cooperación coadyuva en el proceso educativo, puesto que los grupos deben ir más allá del proceso formativo y académico. Un grupo de carácter cooperativo abre un espectro para conocer al otro desde su individualidad, sus habilidades y competencias personales. El Aprendizaje Cooperativo es el reconocer la otredad, ver al otro con sus capacidades, debilidades, fortalezas y condiciones personales, desde ahí se organiza la interacción del grupo y se permiten las complementariedades, para con ello, aportar en el aprendizaje de todos, co-construir colaborativa el conocimiento, desarrollar la comunicación asertiva y regularse socialmente.

El Aprendizaje Cooperativo, además no desdibuja el quehacer del tutor, lo presenta como un actor importante en el proceso formativo. En este sentido, la dimensión docente cobra vida, para la mediación, la sistematización, la organización de la información, los materiales y los contenidos (construcción del AVA), la retroalimentación y la generación del espacio para enseñanza. Es el tutor el que imprime la acción interactiva por medio de las herramientas, técnicas, didácticas y aporta en el proceso de aprender a cooperar juntos para lograr los objetivos de aprendizaje del colectivo.

Referencias

- [1] Mayorga M. Conocimiento, Aplicación e Integración de las TIC – TAC y TEP por los Docentes Universitarios de la Ciudad de Ambato. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. 2020; 9(1), 5-11.
- [2] Ortega S., Moreno-Salamanca M. La flexibilidad didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Virtu@lmente*. 2013; 1:(2), 45-59.
- [3] Patiño, J. Ambientes virtuales de aprendizaje: usabilidad, prácticas y mediación cognitiva. *Virtu@lmente*. 2016; 2:(1), 40-52.
- [4] Borgobello A., Roselli, N. Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educ. Pesqui, São Paulo*. 2016; (42), 2, 359-374.
- [5] Hernández R., Fernández C., Baptista, P. Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. 2014.
- [6] Fernández-Río J., Cecchini J., Méndez-Giménez A., Méndez-Alonso D., Prieto, A. Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*. 2017; 33:(3), 680-688.
- [7] Universidad Ean. Informe de matriculados del segundo semestre de 2020. Unidad Académica. Bogotá, D.C.: Universidad Ean. 2020.
- [8] Pujolàs P. Aprendizaje Cooperativo y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica de Aprender Juntos Alumnos. VI Jornadas De Cooperación Educativa Con Iberoamérica Sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vic (Barcelona). 2009.
- [9] Pujolàs P., Ramon J., Naranjo, M. Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*. 2013; 11(3): 207-218.
- [10] Lloret-Segura S., Ferreres-Traver A., Hernández-Baeza A, Tomás-Marco, I. El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*. 2014; 30: (3).
- [11] Hair J.F., Anderson R.E., Tatham R.L., Black, W.C. Análisis Multivariante. Quinta edición. Madrid: Prentice Hall Iberia. 1999.
- [12] Martínez-Fernández R., Corcelles M., Cerrato-Lara, M. The Conceptions about Teamwork Questionnaire: design, reliability, and validity with secondary students. *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2011; 857-871.
- [13] Johnson D., Johnson, R. Cooperation and Competition: Theory and Research. 1989.
- [14] Johnson D., Johnson, R. Cooperation and the use of technology. University of Minnesota. 1996.
- [15] Johnson D., Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. 1999.
- [16] Johnson D., Johnson R., Holubec, E. New circles of learning: Cooperation in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development. 1994.
- [17] Johnson D., Johnson R., Smith, K.). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 2014; 25: (3-4), 85-118.
- [18] Woolfolk A. Psicología Educativa. Decimoprimer Edición. México: Pearson Educación. 2010.
- [19] Slavin R. Cooperative Learning. *Review of Educational Research Summer*. 1980; (50), 2, 315-34.
- [20] Freinet C. Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris: Editions Armand Colin, Coll. Bourellier. 1964.
- [21] Freinet C. Oeuvres pédagogiques. Paris: Seuil. 1994.
- [22] Fernandez-Río J. Cecchini J., Mendez-Gimenez Mendez-Alonso D., Prieto, A. Self-Regulation, Cooperative Learning, and Academic Self-Efficacy: Interactions to Prevent School Failure. *Psychol*. 2017; 19.

- [23] Azorín C. El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*. 2018; 40: (161), 181-195.
- [24] Järvelä S., Kirschner P., Hadwin A., Järvenoja H. *Regulated Learning in CSCL: Theoretical Progress for Learning Success*. 2015.
- [25] Järvelä S., Kirschner P., Hadwin A., Järvenoja H., Malmberg J., Miller M., Laru J. Socially shared regulation of learning in CSCL: understanding and promoting individual- and group-level shared regulatory activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. 2016; 11: (Issue 3), 263–280.
- [26] Sharan Y. Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*. 2010; 45: (2), Part I.