

La cooperación en el marco de las competencias de la LOMLOE: claves para su enseñanza y evaluación

Verónica Jiménez*

Mila Naranjo**

Xavier Santaella***

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo realizar una aproximación a los elementos que configuran la cooperación en el marco de las competencias dentro del contexto educativo. Esta delimitación de la cooperación resulta fundamental tanto para el diseño y la planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje como de evaluación, ya que se pone de manifiesto la necesidad de «alinear» estas decisiones. En primer lugar, profundizamos en el concepto de competencia en el marco del actual currículum del sistema educativo español. Continuamos identificando los aspectos que caracterizan la cooperación en las aulas, enfatizando su carácter transversal a las diferentes asignaturas, así como la necesidad de vincularla a las distintas competencias para asegurar su proceso de enseñanza. En este sentido, señalamos diferentes actuaciones docentes que se podrían llevar a cabo para promover el aprendizaje de la cooperación entre el alumnado. Finalizamos reflexionando y aportando herramientas que garanticen la confluencia y coherencia entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las prácticas de evaluación.

Palabras clave

Cooperación, competencias, enseñanza, evaluación

Recepción original: 28 de julio de 2022

Aceptación: 20 de octubre de 2022

Publicación: 29 de diciembre de 2023

Introducción

La preocupación del profesorado alrededor de cómo evaluar las competencias curriculares ha sido una constante desde el momento de su aparición (Ramírez, 2016). Esta preocupación es todavía más acusada cuando se han visto con la obligación de tomar decisiones sobre la calificación de aquellas competencias que se pueden considerar más «transversales» del currículum y se han tenido que comunicar a las familias. El hecho de tener que «poner nota en el boletín» trasluce la necesidad de reflexionar sobre cómo se están llevando a cabo los procesos de evaluación de las competencias.

Evaluar, en sentido amplio, siempre ha sido una de las actuaciones más complejas y difíciles de la función docente. Las razones de este hecho pueden ser múltiples y diversas.

(*) Verónica Jiménez es profesora agregada del Departamento de Psicología de la UVic-UCC. Investigadora en el GRAD (UVic-UCC desde 2013). Ha centrado su investigación en la evaluación inclusiva en contextos de aprendizaje cooperativo. ORCID: 0000-0002-6548-6414. Dirección electrónica: veronica.jimenez1@uvic.cat

(**) Mila Naranjo es profesora agregada de Psicología de la Educación en la UVic-UCC. Investigadora del GRINTIE (UB 1998-2007) y del GRAD (UVic-UCC desde 2007). Ha centrado su investigación en la atención inclusiva a la diversidad de alumnado de educación secundaria obligatoria, concretamente en aspectos de evaluación inclusiva y aprendizaje cooperativo. ORCID: 0000-0003-3000-3934. Dirección electrónica: mila.naranjo@uvic.cat

(***) Xavier Santaella es profesor asociado del Departamento de Ciencias de la actividad física y el deporte de la UVic-UCC. Profesor de educación secundaria obligatoria y postobligatoria en la especialidad de la educación física. Investigador predoctoral en el GRAD (UVic-UCC desde 2022). ORCID: 0000-0002-6228-8340. Dirección electrónica: xavier.santaella@uvic.cat

La mayoría de ellas se sitúan en la confluencia y la tensión existente entre la función social que cumple la evaluación y su función pedagógica (Arribas, 2017). La evaluación está al servicio del profesorado y del alumnado tanto para regular el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje (función pedagógica), como para dar cuenta de este proceso (función social). Existe, sin embargo, una tensión entre estas dos funciones de la evaluación, que se traduce, en muchas ocasiones, en la práctica evaluativa, en una confusión en el tipo de decisiones que se toman a partir de los resultados de la evaluación y en el uso que se hace de estos resultados. Esta tensión, no siempre bien resuelta, provoca que la mayoría de las situaciones de evaluación estén al servicio de un proceso de toma de decisiones acreditativas y no tanto de regulación del proceso (Coll y Martín, 1996; Coll y Onrubia, 1999). Este hecho ha provocado, entre otros efectos, que las decisiones sobre evaluación se tomen desvinculadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el foco de la preocupación se sitúa, casi de manera exclusiva, en el instrumento que permita recoger información sobre la competencia, más que en cómo enseñarla o qué decisiones tomar a partir de los resultados que obtengamos con el instrumento de evaluación.

La evaluación es una práctica incardinada en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, las oportunidades de desarrollar las competencias y de recoger información al respecto de su nivel de logro pueden ser múltiples y continuas: en diferentes momentos, áreas curriculares y niveles educativos (Coll, Mauri y Rochera, 2012). No obstante, y previo al diseño de los instrumentos de evaluación, existiría la necesidad de planificar las actuaciones docentes que promuevan el desarrollo de las competencias. Para ello, resulta imprescindible identificar los diferentes elementos constituyentes que las caracterizan y diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje acorde con ellos. Aun pudiendo afirmar que se identifica un vacío curricular en relación a la enseñanza y evaluación de competencias, si no se procede de esta manera se corre el peligro de acabar evaluando, y todavía más grave, calificando, aprendizajes sobre los cuales no se ha desplegado una acción docente educativa de manera deliberada y explícita con esta finalidad.

No podemos perder de vista que en un contexto de cambio educativo como el que estamos viviendo actualmente, no se modifican realmente las prácticas de enseñanza y aprendizaje si no se cambia la evaluación y todo lo que hay alrededor de ella. Cuando el foco del cambio educativo se sitúa en la estructura de la actividad, pasando de una estructuración individual a una cooperativa, esta dificultad se manifiesta de manera más acentuada. Lo que sucede, o debería suceder, es que la cooperación (el aprendizaje cooperativo) además de ser un «recurso» para aprender y desarrollar determinadas competencias en interacción con otros compañeros, se convierte en una competencia más que debe ser enseñada y evaluada por parte del docente. Para ello, resulta imprescindible conocer qué aspectos constituyen la cooperación, cómo se vincula con otras competencias, y, por lo tanto, qué se debería tener en cuenta a la hora de enseñarla y evaluarla. Investigaciones previas (Jiménez y Naranjo, 2014; Lago, Naranjo y Jiménez, 2014; Naranjo y Jiménez, 2015; Jiménez, 2016) señalan la relevancia de diseñar y planificar actuaciones docentes que promuevan la competencia de aprender a cooperar en las aulas para favorecer, de esta manera, las decisiones que se vinculan de manera más directa con su evaluación.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la necesidad de identificar los elementos que hay detrás de la cooperación con la finalidad de diseñar contextos de actividad de enseñanza y aprendizaje que sean coherentes con el marco general de las competencias y con su evaluación.

El artículo se estructura alrededor de tres grandes apartados. En el primero de ellos profundizamos sobre el concepto de competencia en el marco curricular general, su definición y, como consecuencia, sus implicaciones educativas. En el segundo abordamos los diferentes elementos que hay detrás de la cooperación, poniendo de relieve su carácter transversal en las diferentes asignaturas del currículum, así como la necesidad de establecer un vínculo con las competencias para asegurar su proceso de enseñanza. Así mismo, ofrecemos propuestas de acciones docentes necesarias para promover el desarrollo de la cooperación en las aulas educativas. En el tercero y último, presentamos una propuesta que garantice la confluencia y coherencia entre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la cooperación y las prácticas de evaluación de estas.

Las competencias clave en el despliegue curricular de la LOMLOE

Antes de entrar a definir qué hay detrás de la cooperación, nos gustaría poder establecer un marco común y compartido sobre qué entendemos por competencia básica, qué competencias clave marca el currículo en educación obligatoria, y qué elementos incluyen cada una de ellas. La finalidad no es realizar una revisión en profundidad de las políticas educativas que determinan distintas concreciones del currículo escolar en cada una de las etapas educativas, sino desglosar el concepto de competencia básica, como elemento que caracteriza el currículo de todos los estudios obligatorios y postobligatorios de manera más acuciada desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020). Recuperando el sentido de competencia, no descubrimos nada nuevo, ni presentamos algo que no sea del dominio de todos los docentes. Pero recuperar en este apartado la idea y esencia del concepto, nos permite establecer un punto de partida sobre qué elementos debemos enseñar y, por tanto, qué elementos debemos evaluar.

El concepto de *competencia* entra en vigor en el ámbito educativo a partir del lanzamiento del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en 1997 promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002). El objetivo de PISA era monitorear el estado de los estudiantes al finalizar la educación obligatoria. Con la mirada puesta en qué medir y cómo, se desarrolla en 1997 el proyecto Definición y Selección de Competencias más conocido como DeSeCo que se difundió de manera definitiva en el 2003 (OCDE, 2003), con la finalidad de fortalecer las encuestas internacionales para medir el nivel de competencia de los estudiantes. Fruto del proyecto DeSeCo, se reconocieron la diversidad de valores y prioridades culturales y se identificaron desafíos universales que informaron para la selección de las competencias más importantes. Consistió, en definitiva, de una evaluación y definición de lo que la OCDE llamó *competencias clave*. Concretamente, en el informe de la red Eurydice (2002, p. 14) se explicita que «la mayoría de los expertos parecen estar de acuerdo en que una competencia, para poder ser considerada 'clave', 'nuclear', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para todas las personas y para la sociedad en su conjunto». A partir de ese momento, aparece de forma generalizada en los sistemas educativos no universitarios de la Unión Europea. En el caso de España, no es hasta la entrada en vigor de

la LOE (2006) que las competencias se nombran en un anexo y posteriormente, a raíz de la LOMCE (2013), las competencias aparecen al principio y se desarrollan en un orden posterior. Cabe destacar, que, en ambos casos, la definición de competencias a las que se refirieron tanto la LOE como la LOMCE, derivaron de las recomendaciones de la Unión Europea del 2006. Estas recomendaciones se originaron a partir de una propuesta de competencias clave para el conjunto de la Unión Europea realizado por un Grupo de Trabajo en 2004 (Comisión Europea, 2004). El hecho que el cambio en el desarrollo curricular llegase como se dio con la LOE y la LOMCE, provocó que fuesen los propios centros educativos y los docentes, los responsables de su inserción en los currículos y su desarrollo en las aulas (Díaz-Barriga, 2010).

Cuando tratamos de definir qué es una competencia básica, encontramos distintas definiciones que han generado debates durante algún tiempo, pero que contienen, en definitiva, ideas comunes entre ellas (López, 2016). Por su lado, Sarramona (2014; 2015) vincula el concepto *competencia* al mundo económico, pero le reconoce que incluye valores como la ayuda mutua y la solidaridad en añadirle la idea de *básica*. Zabala (2011) por su parte, la describe como la intervención eficaz en diferentes ámbitos de la vida por medio de acciones que movilizan al mismo tiempo y de forma interrelacionada componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. Es decir, un aprendizaje funcional y aplicable que pone la teoría al servicio de la práctica a través de una formación integral, que tal como define el Decreto 119/2015 (Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària) se trata de la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, cosa que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación. Similar es la definición de Moya y Luengo (2010) que, tras una visión sociocognitiva, definen la competencia básica como la forma en que las personas consiguen movilizar todos sus recursos personales para alcanzar éxito en la resolución de una tarea en contexto definido. Una definición muy parecida a la que ya hicieron Coll *et al.* (2007), recogiendo las aportaciones de la OCDE (2002), afirmando que una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad que comporta una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y elementos sociales y comportamentales que se movilizan para actuar de manera eficaz. Se implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación. En definitiva, podemos afirmar que las distintas definiciones identificadas hasta el momento contienen aspectos comunes y ayudan a superar la idea de capacidad, dominante hasta la entrada en vigor de la LOE (2006) y que se acentúan con la LOMLOE (2020) en algunos aspectos.

Para acabar de caracterizar las competencias, destacaremos algunos de los elementos que le son constituyentes. En primer lugar, la competencia pone el acento en el saber hacer del que ya hablaba Dewey (1997) en la escuela nueva. Exige la funcionalidad de los aprendizajes o en palabras de Perrenoud (2008), movilizan saberes. La funcionalidad de los aprendizajes, por su parte, remite a asegurar la integración de distintos tipos de saberes: conocimientos, habilidades, valores y actitudes. En segundo lugar, las competencias no se pueden desligar de los contextos en los que se aprenden y aplican (Coll, 2007a; 2007b). Esto quiere decir que precisan de la transferencia de conocimiento, es decir, de

poder extrapolar los conocimientos mediante una práctica reflexiva (Perrenoud, 2008). En tercer lugar, pretenden y buscan la globalización de los aprendizajes o, dicho de otra manera, la interdisciplinariedad de las distintas áreas curriculares. Además, vinculan la escuela con la vida real, lo que necesita de la unión constante de los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas. Esto a su vez implica la necesidad de un cambio en la evaluación y las pedagogías (Perrenoud, 1998). En cuarto lugar, priorizan un tipo de aprendizaje autónomo y autodirigido que es lo que remite a que la persona sea competente y desarrolle la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Bruer, 1995). Por último, determinan mínimos equitativos para todos los alumnos, de ahí que se consideren competencias básicas (Coll, 2006).

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación ha dado un paso en firme mucho más contundente que su ley predecesora a la hora de plantear un modelo de currículum basado en competencias. El nuevo modelo de currículum que establece la LOMLOE (2020) tiene como eje prioritario, profundizar en el enfoque competencial contemplando las competencias de manera distinta a como lo hacía la anterior Ley Orgánica y marcando una estructura diferente que pretende una mejora en su desarrollo en las aulas. Por un lado, se hace hincapié en que la finalidad de la educación no es el desarrollo competencial en sí mismo, sino el «perfil de salida» que permita al alumnado hacer frente a los desafíos de la sociedad y que le permita actuar de manera eficiente. Aspecto que se alinea con los objetivos de Desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda para el Desarrollo sostenible 2030 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015). Esto se traduce en la necesidad de conectar los aprendizajes que realizan los alumnos dentro de la institución educativa con las actividades que desarrollan fuera de la misma. Por otro lado, se reivindica la necesidad de no disociar ni eliminar los contenidos específicos de las competencias clave (Lleixà y Sebastiani, 2016). Para favorecer el desarrollo competencial, es necesario hacerlo mediante el uso y conocimiento de contenidos específicos de manera articulada con las competencias. Este punto requiere una distinción entre los contenidos disciplinares que son básicos e imprescindibles para el desarrollo competencial y los contenidos deseables (Coll, 2006), de manera que el currículum no esté sobredimensionado y sea abordable. Por último, apuesta por una evaluación formativa y formadora que priorice la función pedagógica por encima de la social.

En definitiva, la consecución de las competencias y los objetivos previstos en la LOMLOE (2020) para las distintas etapas educativas está vinculada a la adquisición y al desarrollo de las competencias clave recogidas en el denominado «Perfil de salida», y que son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística: implica la capacidad de interactuar en distintos contextos en diferentes lenguas (oral, escrita, signada...) atendiendo a propósitos comunicativos. El desarrollo de esta competencia se relaciona con la capacidad de reflexión sobre el funcionamiento de la lengua.
2. Competencia plurilingüe: esta competencia supone el uso de distintas lenguas para el desarrollo de estrategias que permitan la transferencia entre ellas y el respeto por la diversidad lingüística y cultural.
3. Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería: conocida por sus siglas en inglés (STEM), esta competencia pretende el uso de métodos científicos con

el fin de transformar el entorno de manera sostenible y responsable haciendo uso de conocimientos matemáticos, tecnológicos y científicos.

4. Competencia digital: implica el uso responsable de las tecnologías digitales favorecer el aprendizaje y la participación en la sociedad.
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender: supone la capacidad de reflexionar sobre uno mismo con el objetivo de promover el crecimiento personal constante, la colaboración con otros y favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.
6. Competencia ciudadana: busca la contribución a ejercer una ciudadanía participativa, responsable y cívica conociendo las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.
7. Competencia emprendedora: implica actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas.
8. Competencia en conciencia y expresión culturales: pretende fomentar la capacidad de comprender y respetar como las ideas, opiniones, sentimientos y emociones se expresan y se comunican de forma creativa mediante un gran abanico de manifestaciones artísticas.

Si nos referíamos al conflicto en intentar definir el concepto de competencia básica, debemos destacar que la verdadera dificultad está focalizada en el intento de ponerlas en práctica en los centros educativos (Díaz Barriga, 2013). Incorporar las competencias básicas en el sistema educativo evidencia las fortalezas y debilidades de un modelo curricular flexible (Moya y Luengo, 2010) pero a la vez con vacíos. No se trata únicamente de un conflicto semántico, a pesar de que los docentes también lo comparten (Díaz-Barriga, 2010), sino que deben encajar las competencias en un modelo de sistema ya existente y disponen de sobrecarga curricular que genera en los docentes sentimiento de frustración por no poder enseñar todo lo que tienen que enseñar (Coll, 2007a). A estos efectos, debemos añadirle la responsabilidad de enseñar todo lo referente a los elementos transversales a cualquier área curricular. En este sentido, ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo lo enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos? Y un poco más, ¿Quién se responsabiliza de enseñar qué?

El peligro de los conocimientos, habilidades y actitudes transversales que contienen las competencias clave, tienen que ver sobre todo con pensar que, de algún modo, se aprenden «solas». O en otros casos, que alguien las enseña, como un compañero, la familia u otro docente. Este aspecto que a priori puede no parecer relevante cobra todo el sentido cuando se llega a la necesidad de tomar decisiones vinculadas a la evaluación, ya que lo que puede acabar pasando es que se evalúen aspectos que nadie se ha responsabilizado de enseñar. Dicho de otro modo, que no se planifiquen ni programen actividades específicas para la enseñanza y el aprendizaje de componentes transversales de las competencias, pero posteriormente se acaben tomando decisiones sobre la evaluación e incluso sobre la calificación de los alumnos. En ocasiones, con dificultades para poder explicar a partir de qué elementos se han recogido evidencias de progreso y, por lo tanto, para justificar de dónde emerge la calificación final.

¿Qué hay de la cooperación?

Si advertíamos de los peligros y dificultades de la enseñanza de los componentes transversales de las competencias clave, cuando se incorpora una estructura de actividad cooperativa, el escenario se vuelve aún un poco más turbio. Con el uso de estructuras de actividad cooperativas para resolver tareas académicas, aparecen dos inquietudes. La primera tiene que ver con identificar y delimitar qué hay detrás de la cooperación, es decir, qué elementos le son propios, qué debemos asegurar que enseñamos y qué actividades planificamos para ello. La segunda, a consecuencia de la primera, tiene que ver con la dificultad para tomar decisiones sobre la evaluación y la calificación. Vamos a abordarlas en el orden en el que las hemos enumerado.

¿Cuál es el escenario de enseñanza y aprendizaje de la cooperación?

Cuando se trata de la enseñanza de competencias, nos acogemos a lo que Díaz-Barriga (2005) llamó uso de *prácticas educativas auténticas*, que parte de la noción de *enseñanza situada*. La enseñanza situada va más allá de las tareas tradicionales y coloca a los alumnos en una situación realista y relevante, lo que quiere decir que las tareas precisan de contexto de actividad. Además de disponer de contexto, es necesario que sean contextos auténticos, es decir, que sean lo más próximos posibles a cómo se dan en situaciones de vida real:

Una situación de vida real no se refiere únicamente a saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela, quiere decir saber demostrar una resolución significativa en situaciones y escenarios que permitan percibir la riqueza de lo que los alumnos han conseguido comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera trascendencia personal y social. (Díaz-Barriga, 2005, p.127)

Para identificar el grado de autenticidad de una tarea, Monereo (2009), plantea cuatro dimensiones. La primera, el nivel de realismo que será elevado cuando las condiciones de aplicación y las exigencias cognitivas sean muy similares o iguales a como se resuelve la tarea en contexto social o profesional. La segunda, el nivel de relevancia, es decir, la tarea y los aprendizajes deben ser útiles para que el alumno se enfrente a situaciones que serán habituales en su vida personal y/o profesional. La tercera, el nivel de proximidad. La tarea tendrá un nivel de proximidad alto cuando no se aleje de los planteamientos habituales que tienen los docentes para enseñar y evaluar, es decir, cuando se trate de tareas propias del contexto educativo. La cuarta y última, la identidad. En este sentido, es necesario evaluar al alumnado en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional.

Y, ¿qué entendemos por cooperación? La estructuración cooperativa de la actividad en el aula consiste en que los alumnos aprendan juntos para alcanzar un objetivo común. Así, entendemos el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos heterogéneos reducidos en los que los alumnos aprenden juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson y Holubec, 2013) de manera que todos los miembros tienen responsabilidades individuales al servicio de metas comunes (Slavin, 2010) favoreciendo la interdependencia positiva de finalidades, tareas, recursos y roles (Pujolàs, 2007).

De modo que cuando se trata de aprendizaje cooperativo, ya disponemos de escenario de aprendizaje, es decir, ya disponemos de práctica educativa auténtica (la resolución de tareas cooperativas). También se dispone del aprendizaje de la propia cooperación a través de: a) establecer objetivos de equipo, b) superar dificultades, c) fomentar la co-responsabilización y d) reflexionando y evaluando el funcionamiento del equipo. Pero estos ejemplos son simplemente aspectos que se pueden seguir desglosando y detallando para identificar e ir más allá en las exigencias y necesidades de la cooperación. Detrás de la cooperación puede haber múltiples elementos y no hay una única propuesta. Vamos a caracterizar la cooperación para poder, posteriormente, identificar algunos posibles elementos que le pueden ser característicos y representativos.

Por un lado, a través del aprendizaje cooperativo, se reconoce el aula como un espacio ideal para la construcción de relaciones entre iguales y para la educación en democracia. Nos referimos a lo que Pujolàs (2008) llamaba crear una comunidad de aprendizaje. Generar sentimiento de comunidad, está mediatizado por la cohesión de grupo (Slavin, 2014; Webb, 2008). Además, genera aceptación de las diferencias y aumenta las relaciones interpersonales (Johnson y Johnson, 2014; Kyndt *et al.*, 2013; Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011). La cooperación precisa del uso del lenguaje, ya que provoca, necesariamente, interacción entre iguales siendo este un aspecto clave del aprendizaje cooperativo ya que los alumnos deben interaccionar para construir conocimiento y ofrecerse ayuda mutua (Johnson y Johnson, 2014; Onrubia y Mayordomo, 2015; Slavin, 1987).

Por otra parte, requiere del desarrollo de habilidades y capacidades vinculadas a la reflexión y la evaluación del proceso de aprendizaje, así como la regulación del comportamiento según las circunstancias del contexto. Lo que pone en marcha factores afectivos, emocionales, relacionales y motivacionales (Colomina y Onrubia, 2001; Echeita, 1995; Ning y Hornby, 2014; Pegalajar y Colmenero, 2013; Pérez y Poveda, 2010). Y para ello, necesita de la responsabilidad individual en pro del equipo cooperativo (Colomina y Onrubia, 2001; Gavilán, 2009; Slavin, 2014).

Caracterizando actuaciones para favorecer la cooperación: fases y procesos

Teniendo en cuenta las características generales de la cooperación que hemos descrito, las diferentes actuaciones que tendrían que ayudar a promover los docentes girarían alrededor de tres grandes ejes que siguen la lógica de algunos de los modelos por fases de los procesos de regulación académica (Naranjo y Jiménez, 2015; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; 2008).

Fase de preparación

El primer eje consiste en una fase de preparación que tiene por finalidad que el alumnado tome decisiones para planificar las acciones de aprendizaje. En esta fase, es importante tener en cuenta cuatro procesos. El primero es que los miembros de los equipos cooperativos deben conocer qué objetivos persiguen. Algunos de los objetivos tienen un carácter permanente como, por ejemplo, a) asegurarse de la progresión en el aprendizaje de los compañeros, un objetivo que se tiene que dar en estructuras de actividad cooperativa. La cooperación pasa, necesariamente, porque los miembros del equipo se aseguran del aprendizaje de los demás (Pujolàs y Lago, 2018). Y, b) otro ejemplo de objetivo de

equipo sería ofrecerse ayuda mutua. El proceso de búsqueda y demanda de ayuda resulta una estrategia importante para fomentar la autorregulación académica (Lynch y Dembo, 2004), aumento de la motivación y de la competencia emocional (Järvelä, 2011; Ryan y Shin, 2011). El alumnado con más ganas de aprender de y con los demás, es más propenso a tomar la iniciativa para buscar ayuda entre los miembros de su equipo (Du, Xu y Fan, 2015) y resulta tranquilizador para este alumnado que se dé una respuesta a la solicitud de ayuda para resolver las tareas conjuntas (Du *et al.*, 2008). Otros objetivos pueden ser específicos en función de las necesidades de cada equipo.

El segundo proceso es planificar tareas. Los equipos deben saber qué van a hacer y cómo lo van a hacer. Por esa razón es importante ayudarlos mediante planes de trabajo específicos donde se temporalicen tareas, se promueva la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Monereo, 2010) y se organice el funcionamiento del equipo, por ejemplo, mediante instrumentos como los planes de equipo (Pujolàs *et al.*, 2011; Pujolàs y Lago, 2018). Estas actuaciones pueden tener un efecto positivo y pueden guiar las posteriores acciones de los estudiantes.

El tercer proceso es la toma de decisiones conjuntas. El docente debe ayudar a los equipos a ser capaces de tomar estas decisiones mediante intervención directa, haciendo uso de dinámicas de cohesión o modelando procesos de negociación. Las decisiones que deben tomar los miembros de los equipos cooperativos consisten en gestionar la dinámica del equipo (Badia, 2015) en todo lo que tiene que ver con la planificación que se está llevando a cabo como la gestión del tiempo, el uso de estructuras cooperativas, la gestión de los conflictos, la cohesión y el uso de estrategias para desarrollar las tareas posteriormente.

El cuarto proceso consiste en acordar y asignar roles. Es importante que los miembros de los equipos cooperativos dispongan de tareas específicas a desarrollar a través de la asignación de roles (Pujolàs *et al.*, 2011; Pujolàs y Lago, 2018). Los roles y las funciones que desarrollan cada uno de los alumnos deben pasar por un proceso de valoración y reflexión periódico que permita la mejora en su ejecución (Naranjo y Jiménez, 2015).

Fase de ejecución y regulación

El segundo eje es la fase de ejecución y regulación. En esta fase se pretende asegurar la calidad y adecuación de lo que se está haciendo. Destacamos algunos aspectos sobre los que hay que hacer hincapié.

En primer lugar, hay que asegurar la participación equitativa y la interacción simultánea (Kagan, 1999) en la resolución de tareas académicas con la ayuda de estructuras cooperativas (Pujolàs *et al.*, 2011; Pujolàs y Lago, 2018). En este sentido, el docente debe asegurar el cumplimiento de los pasos que deben seguir durante el desarrollo de la estructura, así como de la importancia de que todos participen, den su opinión, puedan corregir, matizar y explicarse.

En segundo lugar, hay que asegurar uno de los objetivos básicos de la cooperación planteados durante la fase de planificación. Se trata de la ayuda mutua, un elemento intrínseco a la cooperación y estrictamente necesario para resolver tareas de manera cooperativa. La ayuda se debe identificar, ofrecer, aceptar y solicitar por parte de los

miembros de los equipos cooperativos. Para ello, Du, Xu y Fan (2015), proponen un modelo de búsqueda y demanda de ayuda que consiste en a) tomar conciencia de la necesidad de ayuda, b) tomar la decisión de buscar ayuda, c) identificar un ayudante potencial, d) usar estrategias para obtener ayuda y, finalmente, e) evaluar el episodio de búsqueda y demanda de ayuda. Por su parte, el docente debe contribuir al aprendizaje de la búsqueda y demanda de ayuda del alumnado, sin penalizarla, así como propiciar los procesos de ayuda mutua entre los miembros de los equipos cooperativos. Para favorecer los procesos de ayuda mutua, el docente tiene que hacer apoyo en la adecuación de la demanda que realizan los miembros de los equipos – deben realizar una demanda de manera específica– y al ajuste de la ayuda que se acabe proporcionando – debe darse una respuesta específica alineada con los requerimientos de la demanda (Colomina y Onrubia, 2001). Esto es posible gracias a dos actuaciones docentes. Por un lado, modelando cómo ofrecer ayuda a los compañeros. Por otro lado, haciendo seguimiento en los equipos cooperativos mientras ofrecen ayuda mutua con el fin de intervenir si se observan dificultades.

Cuando se trata de resolver tareas de manera cooperativa, los tiempos se dilatan. El alumnado necesita hablar, explicar, ponerse de acuerdo, escucharse y decidir conjuntamente. Por tanto, la gestión del tiempo es un aspecto que se debe tener en consideración en esta fase de ejecución. El docente debe ayudar y desarrollar actuaciones para que los equipos cooperativos puedan gestionarlo de manera eficaz y productiva. Por ejemplo, regulando el tiempo de cada uno de los pasos de las estructuras cooperativas o mediante un cargo a desarrollar por un miembro del equipo cooperativo.

Por último, otro elemento que destacamos es la gestión de los conflictos ya que aparecen de manera más acuciada cuando los alumnos resuelven tareas de manera cooperativa. El docente debe ayudar a los equipos a resolverlos. Inicialmente con una presencia más elevada por su parte y unas pautas más marcadas para poco a poco ir favoreciendo la autonomía en los equipos y que sean capaces de resolver los conflictos entre ellos. Además, no se deben obviar todas las actuaciones que hacen referencia a la mejora de la cohesión de grupo y a las actuaciones específicas a la enseñanza y reflexión de aspectos vinculados directamente con la cooperación. Diseñar y desarrollar dinámicas de cohesión a lo largo del curso académico en función de las necesidades detectadas en los grupos clase, es requisito necesario e imprescindible para favorecer estructuras de actividad cooperativas (Pujolàs *et al.*, 2011; Pujolàs y Lago, 2018).

Fase de reflexión

La última fase es la de reflexión, que tiene como finalidad juzgar la actuación del equipo para comprobar en qué grado se han alcanzado los objetivos propuestos y justificar el mayor o menor éxito de las tareas desarrolladas. Concretamente, nos referimos a valorar y reflexionar sobre la cooperación mediante actuaciones relacionadas con la autoevaluación y la coevaluación. Los alumnos deben valorar y reflexionar sobre los distintos elementos que configuran la cooperación y que van aprendiendo y desarrollando dentro de los equipos cooperativos. El docente por su parte debe asegurarse que se conocen los criterios de evaluación, que se realiza una reflexión de manera sistemática y que ofrece ayudas para que los alumnos puedan plantearse mejoras (Naranjo y Jiménez, 2015). Es necesario que los acompañe en el proceso de reflexión ofreciendo criterios y evidencias

sobre las cuales los alumnos puedan basar sus reflexiones y valoraciones (Canabal y Margalef, 2017).

Algunos de los aspectos sobre los que también hay que realizar las valoraciones y reflexiones son la capacidad de ser respetuosos, empáticos, solidarios, pacientes y responsables. La estructura de actividad cooperativa favorece que emerja la necesidad de poner en juego todos los valores y las actitudes que se esconden tras la cooperación. Los alumnos deben ser pacientes con los compañeros que tardan más en leer, deben ser capaces de ofrecer ayuda al compañero que en ese momento presenta alguna dificultad del tipo que sea, deben poder ser capaces de ponerse en el lugar del otro, etcétera. En este caso, el docente también debe mediar en la promoción de estas actitudes no perdiendo de vista su transferencia en el contexto de actividad cooperativa.

Cooperación y competencias clave

Identificados los elementos que hay detrás de la cooperación, y asegurado el desarrollo de las actuaciones específicas para enseñar esas habilidades, conocimientos y actitudes, ¿dónde se colocan si no hay una competencia de aprendizaje cooperativo como tal?

En este caso, se pueden tomar dos decisiones. La primera, hacer que exista, es decir, incorporar la cooperación como indicador clave dentro de alguna competencia, o bien incluyéndola como tal en el boletín de notas. La segunda decisión tiene que ver con relacionar e incluir los diferentes elementos que hemos identificado que forman parte de la cooperación con las competencias ya existentes. De esta manera, tendremos cubiertos gran parte de los conocimientos, actitudes y habilidades de las diferentes competencias, sobre todo con aquellas que tienen una naturaleza más transversal y el peligro de no enseñarse de manera explícita o bien de no poder informar a las familias sobre el resultado de logro de determinadas competencias. En cualquier caso, es responsabilidad de todos los docentes distribuirse qué enseña quién, cómo, cuándo y a través de qué actividades o actuaciones; quién evalúa qué, cómo, cuándo y a través de qué actividades y criterios.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de qué habilidades, actitudes y conocimientos identificados anteriormente, son perfectamente aptos para ser incorporados en las distintas competencias, ya que tienen una relación directa:

Tabla 1. Ejemplos de habilidades, actitudes y conocimientos vinculados a la cooperación para cada competencia clave

<i>Competencias clave</i>	<i>Habilidades, actitudes y conocimientos</i>
Competencia en comunicación lingüística	Realizar interacciones de calidad. Intercambiar información con los miembros del equipo. Tener en cuenta distintos puntos de vista.
Competencia de aprender a aprender	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Reflexionar sobre la cooperación. Autoevaluarse. Pedir y recibir ayuda. Gestionar el tiempo. Planificar tareas/procesos. Reajustar tareas/procesos.

<i>Competencias clave</i>	<i>Habilidades, actitudes y conocimientos</i>
Competencia personal y social	Asumir y cumplir compromisos personales. Asumir y cumplir roles. Ser empático, paciente, solidario y respetuoso. Resolver conflictos. Ofrecer ayuda. Asumir responsabilidad individual. Autorregular emociones
Competencia ciudadana	Definir objetivos, conocerlos y cumplirlos. Ser empático, solidario, paciente y respetuoso.

Fuente: Elaboración propia

La evaluación de la cooperación

Una vez identificados los elementos que hay detrás de la cooperación, vinculados con las competencias curriculares y asegurada la planificación de contextos de actividad que promuevan su enseñanza y aprendizaje, abordaremos el tema de la evaluación.

Evaluar la cooperación quiere decir poner de manifiesto hasta qué punto, o en qué grado, los alumnos han desarrollado las habilidades, conocimientos y las actitudes cooperativas o vinculadas con la cooperación (y que nosotros hayamos identificado y enseñado). La evaluación es una cuestión de toma de decisiones, y los resultados los podemos poner al servicio de la calificación (función social) o al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (función pedagógica). Con la evaluación de la cooperación, es exactamente igual (Naranjo y Jiménez, 2015).

Por un lado, podemos tomar decisiones vinculadas a otorgar una calificación intermedia o final de determinadas habilidades, actitudes y conocimientos. En cualquier caso, siempre, como cualquier otra competencia, el carácter de esta calificación será individual. Es decir, la calificación corresponderá al nivel de logro del alumno, no del equipo cooperativo. A pesar de que se aprenda de manera cooperativa, el responsable último del aprendizaje es el alumno. Los diferentes aspectos sobre los que se puede basar esta calificación son, por ejemplo: en qué grado es responsable y cumple cargos y compromisos personales; en qué grado ofrece ayuda a sus compañeros y es capaz de aceptarla, entre otros. Es decir, se puede considerar cualquiera de los elementos que son constitutivos de la cooperación. Pero ¿dónde va a parar esa calificación? Encontramos dos opciones: a) podemos ponderar (darle un valor) a lo que calificamos dentro de la competencia clave a la que hace referencia o bien, b) podemos ponderar (darle un valor) a lo que calificamos dentro de la competencia clave vinculada a la asignatura o área curricular.

Por otro lado, podemos tomar decisiones vinculadas a la evaluación con una función pedagógica, formativa y formadora. Es decir, esta evaluación nos permitirá mejorar la tarea docente, plantear nuevas actividades, identificar errores, ajustar ayudas educativas y hacer consciente al alumno de cuál es su proceso de aprendizaje y cómo mejorarlo (Ion, Silva y Cano, 2013). En este caso, se trata de una evaluación que puede ser de dimensión individual o de equipo, ya que puede repercutir sobre un único miembro o sobre todo el equipo (Naranjo y Jiménez, 2015).

En definitiva, evaluar la cooperación en el marco de las competencias transversales del currículum implica, necesariamente, alinear las decisiones que se tomen con las acciones educativas que se hayan desarrollado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas decisiones se resumen, fundamentalmente, en los objetivos que se priorizan, los momentos en que se ubican, los agentes implicados, los instrumentos que se utilizan, y las decisiones que se van a tomar con los resultados.

Conclusiones

Con la entrada en vigor del nuevo modelo de currículum que establece la LOMLOE (2020), se pretende profundizar en el enfoque competencial que ya se inició en su momento con la LOE (2006) y que espera un mejor desarrollo en las aulas. Los centros educativos y los equipos docentes serán los responsables de que el alumnado sea capaz de hacer frente a los retos sociales y pueda actuar de manera eficaz frente a ellos. Esto pasa por diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje competenciales priorizando los contenidos básicos e imprescindibles y una evaluación formativa y formadora. Por otra parte, es necesario realizar una reflexión sobre todo lo que establece el currículum como elementos transversales que no pertenecen a ninguna área curricular. Todos los docentes son responsables de enseñar y evaluar estos elementos transversales mediante la planificación de actuaciones y actividades específicas que contribuyan a su aprendizaje. En el contexto que hemos expuesto, basado en el aprendizaje cooperativo, esta reflexión debe hacerse aún, con mayor profundidad. Exige identificar y delimitar los elementos que configuran la cooperación, planificar actividades y actuaciones concretas para enseñarlos y tomar decisiones para evaluarlos.

Referencias

- Arribas, J.M. (2017) «La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones». Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, (4), pp. 381-404. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/62511/pdf_35 [Consulta el 18 de octubre de 2022].
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> [Consulta el 10 de octubre 2022].
- Badia, A. (2015) «Enseñar a aprender a colaborar en pequeños grupos en la educación escolar», en Mayordomo, R. M.; Onrubia, J. [coords.] *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Editorial UOC, pp. 119-150.
- Bruer, J.T. (1995) *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Canabal, C.; Margalef, L. (2017) «La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº Extraordinario, pp. 149-170.
- Coll, C. (2006) «Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica». *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), pp. 1-17.
- Coll, C. (2007a) «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio». *Aula de innovación educativa*, 161, pp. 34-39.

- Coll, C. (2007b) «Una encrucijada para la educación escolar. La definición de un currículo por competencias». Cuadernos de pedagogía, 370, pp. 19-23.
- Coll, C. (Dir.); Alegre, M. A.; Essomba, M. A.; Manzano, R.; Masip, M.; Palou, J. (2007) *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, Mediterrània. <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/447.pdf> [Consulta el 15 de octubre de 2022].
- Coll, C.; Mauri, T.; Rochera, M.J. (2012) «La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 16, (1), pp. 49-59.
- Coll, C.; Martín, E. (1996) «La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto». *Signos*, 18, pp. 64-77.
- Coll, C.; Onrubia, J. (1999) «Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad» en Coll, C. [coord.] *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori, pp. 141-168.
- Colomina, R.; Onrubia, J. (2001) «Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos» en Coll, C.; Palacios, P.; Marchesi, A. [coords.] *Desarrollo Psicológico y educación, 2. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 415-435.
- Comisión Europea (2004) «Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010» en Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2015) *Decreto 119/2015 del 23 de junio, per lo qual se estableix la ordenació de la ensenyança de la educació primària*. Barcelona: DOGC. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf> [Consulta el 12 d'octubre de 2022].
- Dewey, J. (1997) *Experience and Education*. Nueva York, Simon & Schuster.
- Díaz-Barriga, F. (2005) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2010) «Los profesores ante las innovaciones curriculares». *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), pp. 37-57.
- Díaz Barriga, A. (2013) «Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), pp. 11-33.
- Du, J., Zhang, K., Olinzock, A.; Adams, J. (2008) «Graduate students' perspectives on the meaningful nature of online discussions». *Journal of Interactive Learning Research*, 19, pp. 21-36.
- Du, J.; Xu, J.; Fan, X. (2015) «Help seeking in online collaborative groupwork: a multilevel Analysis». *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), pp. 321-337.
- Echeita, G. (1995) «El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje» en Fernández, P.; Zabala, A. [Comp.] *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI, pp. 167-189.
- Eurydice (2002) Key competencies. A developing concept in general compulsory education. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c> [Consulta el 9 de setiembre de 2022].

- Gavilán, P. (2009) «Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas». *Revista Española de Pedagogía*, 242, pp. 131-148.
- Ion, G.; Silva, P.; Cano, E. (2013) «El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, (2), pp. 283- 301.
- Järvelä, S. (2011) «How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts». *Learning and Instruction*, 21, pp. 297- 299.
- Jiménez, V. (2016) *L'avaluació en contextos educatius d'aprenentatge cooperatiu on s'implementa el Programa CA/AC: Cooperar per Aprendre, Aprendre a Cooperar*. Tesis doctoral en acceso abierto. Vic, Universitat de Vic. <http://hdl.handle.net/10854/4930> [Consulta el 23 de juny de 2023].
- Jiménez, V.; Naranjo, M. (2014) «Educational assessment of cooperative learning in the Program CL/LC: cooperating to learn, learning to cooperate» en *European Congress in Educational Research*, University of Porto, Portugal.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T.; Holubec, E. J. (2013) *Cooperation in the classroom* (9ª Ed.). Edina, MN, International Book Company.
- Johnson, R. T.; Johnson, D. W. (2014) «Cooperative Learning in 21st Century». *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 841-851.
- Kagan, S. (1999) *Cooperative Learning*. San Clemente, Resources for Teachers, Inc.
- Kyndt, E.; Raes, E.; Lismont, B.; Timmers, F.; Cascallar, E.; Dochy, F. (2013) «A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?». *Educational Research Review*, 10, pp. 133-149.
- Lago, J.R.; Naranjo, M.; Jiménez, V. (2014) «Support of the improving process of inclusive education practices: quality indicators» en *European Congress in Educational Research*, University of Porto, Portugal.
- Lleixà, T.; Sebastiani, E. (2016) *Competencias clave y educación física ¿Cómo y para qué tenerlas en cuenta en la programación?* Barcelona, INDE Publicaciones.
- LOE. *Ley Orgánica de Educación* (2006) Boletín Oficial del Estado núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consulta el 3 de setiembre de 2022].
- LOMCE. *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (2013) Boletín Oficial del Estado num. 295, de 10 de diciembre de 2013. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Consulta el 11 de setiembre de 2022].
- LOMLOE. *Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín oficial del estado núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3> [Consulta el 11 de setiembre de 2022].
- López, E. (2016) «En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 20, (1), pp. 311-322.
- Lynch, R.; Dembo, M. H. (2004) «International review of research in open and distance learning». *Review of Educational Research in Open and Distance Learning*, 5(2), pp. 33-45.
- Monereo, C. (2009) «La autenticidad de la evaluación». *Edebé informa*, pp. 9-22.

- Monereo, C. (2010) «Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje» en Coll, C. [coord.] *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona, Graó, pp. 85-104.
- Moya, J.; Luengo, F. (2010) «La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado» en Moya, J.; Luengo, F. [coords.] *Estrategias de cambio para mejorar el currículo escolar*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- Naranjo, M.; Jiménez V. (2015) «La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable» en Mayordomo, R.; Onrubia, J. [coords.] *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, EDIUOC, pp. 229-264.
- Ning, H.; Hornby, G. (2014) «The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation». *Educational Review*, 66(1), pp. 108-124.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México, Editorial Santillana.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Executive Summary. OECD, Paris. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> [Consulta el 15 de octubre de 2022].
- Onrubia, J.; Mayordomo, R. M. (2015) «El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales» en Mayordomo, R. M.; Onrubia, J. [Coord.] *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Editorial UOC, pp. 17-48.
- Pegalajar, M. C.; Colmenero, M. J. (2013) «Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), pp. 343-362.
- Pérez Gómez, A. (2007a) «Reinventar la escuela, cambiar la mirada». *Cuadernos de Pedagogía*, 368, pp. 66-71.
- Pérez Gómez, A. (2007b) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria.
- Pérez, A. M.; Poveda, P. (2010) «Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo». *REOP, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), pp. 59-69.
- Perrenoud, Ph. (1998) *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (2008) «Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?». *RedDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2).
- Pintrich, P.R. (2004) «A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students». *Educational Psychology Review*, 16 (4), pp. 385-407.
- Pujolàs, P. (2007) *Aprender junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic, Eumo.
- Pujolàs, P. (2008) *9 ideas clave. El Aprendizaje Cooperativo*. Barcelona, Graó.
- Pujolàs, P.; Lago, J. R. (2018) *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender / aprender a cooperar)*. Barcelona, Octaedro.
- Pujolàs, P.; Lago, J.R.; Naranjo, M.; Riera, G.; Olmos, G.; Pedragosa, O.; Soldevila, J.; Torne, A.; Rodrigo, C. (2011) *El programa CA/AC ("Cooperar per aprendre/ Aprender a Cooperar). Para enseñar a aprender en equipo*. Vic, Universitat de Vic.

- Ramírez, A. (2016) «Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), pp. 243-264.
- Rogat, T.; Linnenbrink-Garcia, L. (2011) «Socially shared regulation in collaborative groups: an analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes». *Cognition and Instruction*, 29(4), pp. 375-415.
- Ryan, A. M.; Shin, H. (2011) «Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement». *Learning and Instruction*, 21(2), pp. 247-256.
- Sarramona, J. (2014) «Competencias básicas y currículo. El caso de Cataluña». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria de la Universidad de Salamanca*, 26(2), pp. 205-228.
- Sarramona, J. (2015) *Competències bàsiques i currículum (Volum I)*. Barcelona, Horsori.
- Slavin, R. E. (1987) *Cooperative Learning: Student Teams*. (2ª ed.). Washington DC, National Education Association.
- Slavin, R. (2010) «Co-operative learning: what makes group-work work?» en Dumont, H.; Istace, D.; Benavides, F. [eds.] *The nature of learning: using research to inspire practice*. París, OCDE, pp. 161-178.
- Slavin, R. (2014) «Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work?». *Anales de psicología*, 30(3), pp. 785-791.
- Webb, N. M. (2008) «Learning in small groups» en Good, T. L. [ed.] *21st Century Education: A Reference Handbook*. Los Angeles, Sage, pp. 203-211.
- Zabala, A. (2011) «Com cal ensenyar les competències i avaluar-les» en Zabala, A. [coord.], Alsina, P.; Ambros, A.; Canals, R.; Carretero, M. R.; Fuentes, M.; Guitart, R. M.; Pages, J.; París, E.; Prats, M. A. *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària. Proposta de desplegament curricular*. Barcelona, Graó, pp. 29-49.
- Zimmerman, B. J. (2002) «Becoming a self-regulated learner: An overview». *Theory Into Practice*, 41(2), pp. 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008) «Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects». *American Educational Research Journal*, 45, pp. 166-183.

La cooperació en el marc de les competències de la LOMLOE: claus pel seu ensenyament i avaluació

Resum: La finalitat del present article és realitzar una aproximació als elements que configuren la cooperació en el marc de les competències dins del context educatiu. Aquesta delimitació de la cooperació resulta fonamental pel disseny i la planificació d'activitats d'ensenyament, d'aprenentatge i d'avaluació ja que posa de manifest la necessitat d'alinear les decisions que es prenen. En primer lloc, aprofundim en el concepte de competència en el marc actual del currículum del sistema educatiu espanyol. A continuació identifiquem els aspectes que caracteritzen la cooperació a les aules, emfatitzant el seu caràcter transversal a les diferents àrees curriculars, així com en la necessitat de vincular a les diferents competències per assegurar el seu procés d'ensenyament. En aquest sentit, assenyalam diferents actuacions docents que es podrien desenvolupar per a promoure l'aprenentatge de la cooperació entre l'alumnat. Finalitzem reflexionant i aportant recursos que garanteixen la confluència i coherència entre les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge i les pràctiques d'avaluació.

Paraules clau: Cooperació, competències, ensenyament, avaluació

La coopération dans le cadre des compétences LOMLOE: clés pour son enseignement et son évaluation

Résumé : L'article tente de faire une approximation des éléments intégrés dans la coopération selon le cadre de compétences dans le contexte éducatif. Cette délimitation de la coopération est un fait essentiel pour la conception et le développement des activités d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation. Cela s'explique par la nécessité « d'aligner » les deux décisions et de les rendre cohérentes. Tout d'abord, nous approfondissons le concept de compétence dans le cadre curriculaire espagnol actuel. Nous identifions les éléments qui caractérisent la coopération en classe selon son caractère transversal, la nécessité de les relier aux différentes compétences et la nécessité d'en assurer l'enseignement. Enfin, nous nous concentrons sur l'évaluation et sur la manière de fournir des outils pour assurer la cohérence entre les activités d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques d'évaluation.

Mots clés : Coopération, compétence, enseignement, évaluation

Cooperation within the framework of the LOMLOE competences: keys for its teaching and assessment

Abstract: This article approaches the elements that are integrated into cooperation according to the competence framework in the educational context. This delimitation of cooperation is essential for the design and development of teaching and learning activities and for assessment. That is because of the need to "align" both decisions and make them coherent. First, we delve into the concept of competence in the current Spanish curricular framework. We identify the elements that characterise cooperation in the classroom according to its transversal nature, the need to link them to competences and the need to ensure their teaching. Finally, we focus on assessment and how to provide tools to ensure coherence between teaching and learning activities and assessment practices.

Key words: Cooperation, competence, teaching, assessment