

**PIRQAS. Revista Multidisciplinar de  
Investigación Educativa (ISSN 2684-0332)**

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 9-003  
"Normal Superior"

Dirección postal: Barcala 14, San Rafael, Mendoza,  
**Argentina** (CP 5600).

[revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com](mailto:revistapirgasdeinvestigacion@gmail.com)

Fontana M. E., y Expósito C. D. (2022). Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia: su viabilidad en la educación virtual. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 3(5), 6-19.

Disponible en [www.pirgas.com](http://www.pirgas.com)



Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

# APRENDIZAJE COOPERATIVO EN TIEMPOS DE PANDEMIA: SU VIABILIDAD EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Marcelo Edgardo Fontana <sup>1,\*</sup> , Cristián David Expósito <sup>2</sup> .

<sup>1</sup> Colegio Don Bosco, Argentina. <sup>2</sup> Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo "Dr. Abelardo Pithod" (CIC - CONICET), Mendoza, Argentina.

Recibido 22/02/22. Aprobado 14/06/22.

## Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, Educación virtual, Pandemia, Brecha digital, Docentes, Estudiantes.

## Resumen

Durante la pandemia de Covid-19 la educación virtual fue el medio a partir del cual la educación pudo seguir su curso. Las instituciones, tal cual las conocíamos, debieron readaptarse a las nuevas circunstancias y generar cambios en su lógica de funcionamiento. Uno de los cambios más profundo, probablemente, fue la implementación de la enseñanza a través de medios virtuales. El propósito de esta investigación consiste en distinguir la viabilidad que tiene la metodología de aprendizaje cooperativo en este escenario expuesto, analizando sus elementos fundamentales y contrastándolos con las variables que entran en juego a partir de su aplicación en virtualidad y en contexto de pandemia. La metodología es hermenéutica y remite a la revisión exploratoria de documentos académicos para corroborar dicha hipótesis desde constructos teóricos; esto implica un análisis dialéctico de las partes y el todo del documento para conseguir una comprensión profunda del mismo (círculo hermenéutico). Se abordaron diversos modelos y planteos de estudios científicos que permitieron describir nuevas variables útiles para la generación de hipótesis de futuras investigaciones. Se espera que lo desarrollado en este trabajo pueda ser un insumo para pensar la nueva normalidad educativa y realizar una inclusión realista del aprendizaje cooperativo en ella.

## Keywords

Cooperative learning, Virtual education, Pandemic, Digital divide, Teachers, Students.

## COOPERATIVE LEARNING IN PANDEMIC TIMES: ITS VIABILITY IN VIRTUAL EDUCATION

### Abstract

During Covid-19 pandemic, virtual education was the means from which education could take its course. The institutions as we knew had to readapted to the new circumstances and introduce profound changes in their operation. Probably, one of these changes was the implementation of the teaching process through virtual media. The purpose of this research is to distinguish the viability of the cooperative learning methodology in this scenario, while analyzing its fundamental elements and contrasting them

with the variables that come into play from its application in virtuality and in a pandemic context. The methodology is hermeneutic and refers to the exploratory review of academic documents to corroborate such hypothesis from theoretical constructs. This implies a dialectical analysis of the parts and of the whole document to achieve a deep understanding of this hermeneutical circle. Various models and proposals for scientific studies that allowed to describe new useful variables for the generation of hypotheses for future research were addressed. It is expected that what is developed in this work can be an input to think about the new educational normality and make a realistic inclusion of cooperative learning in it.

\* Autor para correspondencia  
marcefontana21@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El tema central de esta investigación se encuentra en distinguir la viabilidad que tiene la metodología de aprendizaje cooperativo en un sistema educativo afectado por una pandemia y con funcionamiento en virtualidad. Se tomará como referencia lo acaecido durante el año 2020 en Argentina con la situación de emergencia sanitaria por el virus de Covid-19 (DNU 297/2020). El escenario a estudiar se caracterizó por la interrupción forzosa e inesperada del dictado de clases presenciales a partir del mes de marzo, recién iniciado el ciclo lectivo. Como consecuencia, las escuelas cerraron sus puertas y los estudiantes, al igual que todas las personas cuyos trabajos estaban considerados «no esenciales», quedaron aislados en sus hogares (Morando et al., 2021). En respuesta a esta situación y en muy pocos días, las autoridades nacionales, provinciales e institucionales pusieron en marcha un conjunto de acciones alternativas, destinadas al mantenimiento de cierto orden en la continuidad pedagógica (Álvarez et al., 2020). Para conseguirlo, se debió prescindir de la educación presencial y adaptarse a una modalidad «a distancia» –de carácter virtual–, mediado por múltiples y diversas tecnologías (Martin, 2020).

Los docentes fueron los actores fundamentales en este contexto ya que, con gran presteza, sostuvieron la continuidad educativa desde sus propios hogares (Expósito y Marsollier, 2021). Para poder lograrlo, tuvieron que mostrar una postura por demás flexible, generando procesos de autogestión, autorregulación y autoformación personal; además, definir una nueva planificación y adaptación curricular para las instancias de encuentro con los estudiantes, ya fueran sincrónicas y asincrónicas (Villafuerte et al., 2020). Algo relevante que caracterizó a este proceso, fue la necesidad de una intensa participación de las familias –especialmente en los niveles más bajos del sistema educativo– ya que, en confinamiento y a distancia, se ha hecho patente que el aprendizaje necesita tutorización, orientación, guía y vínculos (Muñoz Moreno y Lluch Molins, 2020). Es por esta razón, que el acompañamiento de las familias en el proceso de aprendizaje fue más necesario que nunca (Núñez et al., 2012).

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, la educación encontró grandes dificultades y se evidenciaron profundas carencias, poniendo en relevancia el hecho utópico de pretender normalidad en tiempos excepcionales (Álvarez et al., 2020). Teniendo en cuenta este vertiginoso y complejo marco

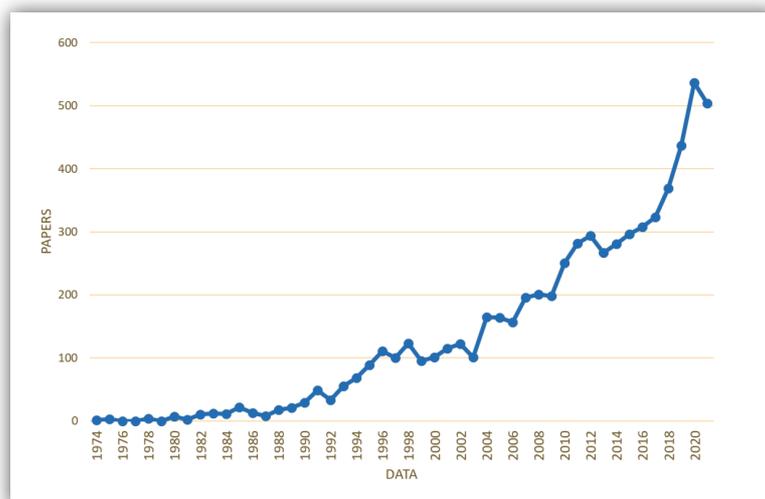
situacional, se pretende analizar si la metodología de aprendizaje cooperativo puede ser viable. En resumidas cuentas, el aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza basada en la conformación de grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajan y se esfuerzan juntos potenciando sus propios aprendizajes, y en el proceso no solo adquieren saberes, sino que aprenden y ejercitan sus competencias y habilidades sociales (Fontana y Expósito, 2020).

Este trabajo cobra relevancia para el campo de la educación al investigar las distintas situaciones que se ponen en juego al momento de querer promover el aprendizaje cooperativo de forma sostenida en un modelo de educación a distancia o semipresencial. Es necesario considerar para este planteo, todas las complicaciones que una pandemia le impone al sistema educativo y a la sociedad en general.

Respecto de los antecedentes sobre la metodología de educación cooperativa, los registros de la base bibliográfica de Scopus se remontan a 1978. Sin embargo, se puede apreciar un marcado ascenso de publicaciones (n= 6778) de la temática entre los años 2017 y 2021 (Cf. Figura 1). El representante principal es David Johnson con más de 60 publicaciones específicas, seguido por Robert Slavin y Robyn Gillies. Respecto de autores de habla hispana podemos señalar a Javier Fernández-Río y Antonio Méndez-Giménez, ambos con numerosa cantidad de obras publicadas en esta temática. La más reciente fue divulgada en colaboración entre ambos autores y un numeroso equipo de colaboradores en 2022 en la Revista de Psicología Educativa cuyo objetivo es la validación de una escala de aprendizaje cooperativo mediante ecuaciones estructurales (Fernandez-Río et al., 2022).

**Figura 1**

*Scopus Analyze search results "cooperative learning"*



Nota. Extraído de Base de datos bibliográfica de Scopus by Elsevier (Scopus, 2022)

Retomando nuestro análisis, los gestores institucionales evidenciaron que la pandemia generó escenarios excepcionales para nuevas tomas de decisiones y sacó a la luz muchos de los problemas que permanecían ocultos (Porlán, 2020). Esta es la razón por la cual este trabajo se relaciona con la gestión institucional, ya que tiene como propósito ser un insumo para pensar la nueva normalidad educativa y brindar herramientas teóricas para la construcción de estrategias preventivas ante posibles carencias en los aprendizajes cooperativos en situación de virtualidad.

El objetivo de este artículo es analizar la viabilidad de la metodología del aprendizaje cooperativo en un sistema educativo afectado por una pandemia y con funcionamiento virtual de carácter sincrónico y asincrónico.

## DESARROLLO

### *Elementos del aprendizaje cooperativo adaptados a la educación a distancia*

Esta metodología de aprendizaje tiene grandes virtudes, sin embargo, no es tan sencillo implementarla. La razón es que, para llevarla a cabo, es necesario reunir estudiantes en un lugar físico o en un entorno virtual; pero, el problema radica en que no siempre «un grupo» es necesariamente un «grupo cooperativo». Es importante comprender que no es la interacción en sí, entre estudiantes, la que genera resultados positivos, sino que es la naturaleza de esta interacción la que genera cooperación (Iglesias Muñoz et al., 2017). Es por esto que, para que se produzca cooperación genuina, es necesaria la presencia de ciertos elementos fundamentales, tal como expresan en su trabajo Johnson y Johnson (1999), y sumarle los aportes y adaptaciones necesarias para poder

llevarla a la virtualidad en un escenario afectado por una pandemia:

#### 1. Interdependencia positiva:

La esencia de este fundamento puede ser sintetizada bajo la frase «o remamos todos juntos o juntos nos hundiremos». Todos los integrantes del grupo deben trabajar a la par para alcanzar algo más allá del éxito individual (Collazos y Mendoza, 2009). En tiempos de pandemia, «lo que le afecta al otro también me afecta a mí» y viceversa, por lo que fomentar el sentido de interdependencia puede tener un gran valor (Lozano Treviño y Maldonado Maldonado, 2021).

#### 2. Interacción promotora cara a cara:

Los integrantes de un grupo cooperativo deben aprender y desarrollar sus tareas juntos. Sin embargo, el distanciamiento social propuesto por los diferentes gobiernos, no permiten el ejercicio de un aprendizaje presencial. Esta es la razón por la cual se debe innovar. La virtualidad no es un impedimento, todo lo contrario, es la posibilidad real y concreta que existe para poder trabajar de forma simultánea (Pilco Caiza, 2021).

#### 3. Responsabilidad grupal:

Para que realmente haya cooperación, todos los integrantes deben responsabilizarse por el éxito grupal. Para asegurar esto, el docente debe evaluar, tanto el desempeño general del grupo, como el de cada estudiante; además, debe hacer una devolución de los resultados a todos los participantes para compararlos con una norma de desempeño (Garelik et al., 2021). Una evaluación bien planificada, tiene el mismo poder en los escenarios virtuales, por lo que, a distancia, también puede valorarse la responsabilidad grupal.

#### 4. Uso adecuado de las habilidades sociales:

Si se pretende que los grupos cooperativos funcionen y sean productivos, hay que construir sólidos cimientos para que esto sea posible. Esto

se traduce en trabajar las habilidades sociales necesarias para que los estudiantes puedan coordinar esfuerzos comunes, confiando entre sí, apoyándose, comunicándose con precisión y resolviendo los conflictos de manera constructiva. En tiempos de pandemia cobra aún más relevancia el trabajo de las habilidades sociales, puesto que, a falta de encuentros y socialización presencial, se deben destacar los valores como la unión, empatía, solidaridad y conciencia social (Johnson et al., 2020).

5. Procesamiento grupal: La eficacia del trabajo grupal se retroalimenta mediante la autoevaluación. El grupo de trabajo debe analizar y reflexionar sobre su proceso y funcionamiento, examinando qué acciones resultaron útiles y cuáles no lo fueron. De esta forma, se puede elaborar un juicio crítico lo suficientemente claro como para tomar decisiones sobre qué acciones conservar, cuáles se deben cambiar y cuáles, erradicar. Con el debido acompañamiento docente, la virtualidad es un campo propicio para la reflexión y el procesamiento de estas acciones (Guerra Santana et al., 2019).

6. Participación equitativa: Todos los integrantes de los grupos cooperativos deben participar e interactuar ya sea con el contenido o con otras personas. Para que todos tengan un papel activo, el docente debe estructurar la participación y no dejarla exclusivamente a decisión de los estudiantes para evitar que se convierta en una participación desigual (Kagan y Stenlev, 1994). Dentro de un grupo hay estudiantes que adoptan roles más activos, mientras hay otros que adoptan roles más pasivos. Un tema preocupante en las clases virtuales es que los docentes pueden encontrarse con unos pocos estudiantes activos y visibles, y con una mayoría silenciosa, con cámara apagada y tranquila en su anonimato, lo que no

favorece el trabajo de metodologías activas (Elgueta, 2020; Expósito, 2022).

7. Igualdad de oportunidades de éxito: Todos los estudiantes deben realizar aportes a los logros colectivos. Para esto, el docente debe democratizar el éxito escolar proponiendo actividades abiertas que puedan ser resueltas de diferentes modos y que, además, requieran habilidades y capacidades distintas. De esta manera, todos los estudiantes se verán competentes en algo (Fernández-Río, 2018). Se debe exigir a cada alumno según sus posibilidades y no según una norma común establecida de forma previa. Así, todos los miembros de un equipo podrán contribuir con el mismo peso al éxito final del equipo (Pujolàs Maset, 2004).

El análisis de estos elementos, contrastados con el contexto de pandemia y la educación virtual, evidencian la posibilidad de poner en práctica las estrategias del aprendizaje cooperativo en un entorno de educación a distancia. Esto se debe a que cada uno de sus elementos se puede aplicar, desarrollar y trabajar en una clase virtual.

### ***Complicaciones de la aplicación del aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia***

Como ya fue expuesto, conformar grupos cooperativos y trabajar con ellos de forma continua es viable en la educación a distancia, al menos en sus elementos fundamentales. Sin embargo, poner en marcha una metodología de aprendizaje cooperativo, sin duda, demandará un mayor esfuerzo en el contexto enunciado. Hay ciertas complicaciones de base que dificultan su aplicación y a esto se suman todos aquellos problemas que pueden surgir por su implementación en la virtualidad en medio de un contexto de confinamiento social por riesgo de contagio.

A continuación, se expondrán distintos factores que podrían influir negativamente en la viabilidad del aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Los primeros cuatro puntos son dificultades que surgen y dependen de las instituciones educativas, mientras que los tres últimos son externas a ellas.

1. Falta de experiencia del alumnado: La vivencia escolar demuestra que los estudiantes poseen poca experiencia interactuando cooperativamente con sus pares y, es por ello, que se deben practicar las actitudes y destrezas necesarias para la cooperación. Estudiantes poco habituados a cooperar pueden mostrar tendencia hacia el individualismo o la competitividad (Martínez Benito y Sánchez Sánchez, 2020). En tiempos de pandemia esto puede agravarse aún más, ya que los alumnos han sufrido una pérdida de su lazo social estable y, frente a la información masiva y poco clara, puede ocurrir que se confunda el cuidado personal para no contagiarse con apartarse del otro rompiendo vínculos afectivos (Dipaola, 2020). Si todo esto se reproduce en las clases y no es abordado a conciencia por los docentes, resultará inviable que los estudiantes trabajen de una forma a la que no están acostumbrados.

2. Experiencias negativas previas: Muchos estudiantes poseen experiencias negativas tras haber realizado actividades grupales. La cooperación exitosa entre estudiantes se logra mediante un gran esfuerzo docente y a partir de sucesivas instancias de acompañamiento brindadas por ellos, de lo contrario, si no se aplica con constancia y rigurosidad, se corre el riesgo de generar pseudogrupos cooperativos o grupos de aprendizaje tradicional (Stigliano y

Gentile, 2006). Un pseudogrupo es aquel donde los estudiantes son asignados a trabajar juntos, pero sin el compromiso necesario para colaborar y ayudarse entre sí. Esta situación termina interfiriendo de manera negativa en el aprendizaje de todos y, como conclusión, se pone en evidencia la triste realidad de que la suma de los esfuerzos es menor y más pobre que la capacidad de los miembros si trabajaran de forma individual (Mujica y Rodríguez, 2003). Un grupo de aprendizaje tradicional es aquel donde los estudiantes aceptan trabajar juntos, pero hay muy poco trabajo interdependiente y una escasa responsabilidad por el aprendizaje grupal. Muchos integrantes no aportan al éxito grupal, mientras que otros hacen todo el trabajo, por lo que el resultado final es que la suma de todo es mayor que el potencial de alguno de los miembros (Madrado Gómez, 2018).

Los entornos virtuales pueden ser grandes promotores de aprendizajes cooperativos, generando procesos colectivos de construcción del conocimiento, desarrollando habilidades comunicativas y de interacción, y creando comunidades de aprendizaje (Ruíz Aguirre et al., 2012). Pero si estos son mal utilizados, se puede caer en los riesgos antes mencionados y promover experiencias muy negativas en los estudiantes.

3. Falta de formación docente: Muchos docentes no entienden muy bien qué es y qué no es un grupo de aprendizaje cooperativo y, tampoco conocen cuáles son los principios que lo hacen funcionar (Johnson & Johnson, 1999). A esto se suma la falta de capacitación docente en cuanto al manejo de recursos tecnológicos, tan necesario en el contexto de pandemia, ya que son limitados los casos de instituciones que han transformado sus procesos de formación, a fin de preparar a las futuras

generaciones para la educación del siglo XXI (CEPAL, 2020).

Esta falta de formación da lugar a amplias brechas generacionales, encontrándonos con casos donde "el analfabeto digital (docente) debe enseñar al erudito tecnológico del siglo XXI (estudiante)" (Aguilar Gordón y Chamba Zarango, 2019, p. 115). Otra distinción al respecto la plantea Marc Prensky (2010), haciendo una diferenciación entre los nativos digitales –quienes nacieron y se han formado utilizando el lenguaje digital- y los inmigrantes digitales -quienes por su edad no han vivido tan intensamente este aluvión digital; pero, por la necesidad de estar al día, han tenido que formarse apresuradamente-. A partir de esta distinción, se produce un desfase o brecha generacional, en la que los docentes enseñan una lengua considerada obsoleta por sus estudiantes. Para superar esto, aparece el rol de docente como transeúnte digital, que es aquel que se sitúa como "un caminante de la educación, que se mueve al ritmo de la época en que le toca ejercerla" (Casablanca, 2012, p. 22).

Por último, es necesario tener en cuenta que, en contexto de pandemia, los docentes viven las mismas tensiones que los demás. El poco reconocimiento a su tarea, sumado a una excesiva demanda laboral puede minar aún más su desempeño (Lorenz, 2020; Marsollier y Expósito, 2021).

4. La falsa neutralidad de los recursos tecnológicos: Los formatos digitales pueden parecer neutrales o transparentes, pero muchas veces no lo son. Estos suelen llegar a los usuarios con un camino previamente pensado, organizado y, la mayoría de las veces, pueden no ser lo suficientemente claros para todos (Benvegnú y Segal, 2020). Los autores de estas herramientas tienen "un modelo, consciente o no, sobre la

enseñanza y el aprendizaje, que lógicamente suele ser el vigente, y los recursos que diseñan suelen ser coherentes con él" (Porlán, 2020, p. 4). Una aceptación ingenua de neutralidad puede ir en contra del aprendizaje cooperativo, ya que estos instrumentos tecnológicos pueden tender hacia una educación tradicional y descartar el resto de las posibilidades.

5. Acceso a la tecnología: El trabajo a través de medios virtuales posibilitó que los docentes pudieran mantener en funcionamiento la educación, pero no todos los estudiantes pudieron acceder a ella. La región de América Latina ha avanzado de forma significativa en la reducción de las brechas de acceso a la tecnología, pero a pesar de esto, todavía existen profundas desigualdades en el acceso efectivo al mundo digital (CEPAL, 2020).

Graizer (2020) expone que el 18% de los adolescentes argentinos no tiene acceso a internet, porcentaje que aumenta al 21% en estudiantes de escuelas públicas y que se incrementa al 28% en los jóvenes de entre 13 y 17 años en hogares destinatarios de la Asignación Universal por Hijo. Por sobre estos datos, los adolescentes tienen incluso mayor acceso a conectividad y a celulares que los niños de enseñanza primaria (Trucco y Palma, 2020).

Expósito y Marsollier (2020), a partir de su estudio realizado en la provincia de Mendoza, Argentina, exponen una diferenciación entre dos tipos de tecnologías, las específicas -referidas a aquellas más complejas y adecuadas para educación, pero que requieren conocimientos determinados para su empleo- y las tecnologías populares –que son menos específicas para educación y de un uso masivo, y que no requieren grandes conocimientos ni desarrollo para su utilización-. A partir de

esta diferenciación, los resultados manifiestan que las herramientas específicas son utilizadas por los estratos medios, medios altos y altos, mientras que las tecnologías populares son más utilizadas por los estratos inferiores.

En base a lo expuesto, se puede observar que hay una importante fracción de nuestra población estudiantil que no posee acceso a tecnologías ni a internet. Estos estudiantes no podrían participar de forma simultánea con sus compañeros en entornos virtuales, por lo que la posibilidad de pretender con ellos un aprendizaje cooperativo podría ser nula. Otra porción solo tiene acceso a tecnologías populares, razón por la cual la cooperación trabajada con ellas puede ser muy precaria o restringida, y dependerá en gran medida de la creatividad, adaptación y dedicación que presenten tanto los docentes como sus estudiantes.

6. Acompañamiento familiar: Además del acceso a la tecnología, el acompañamiento familiar toma un papel protagónico en la promoción del aprendizaje cooperativo. Cuando este se trata de aplicar, puede ocurrir que sean las propias familias quienes lo rechacen debido al peso de la actual cultura competitiva e individualista, o porque aluden a sus propias experiencias como alumnos (Marín y Blázquez, 2003).

Estudiar en casa, no solo requiere el acceso a recursos digitales, sino que toma vital importancia la presencia de un adulto que oriente y acompañe a los niños que intenten utilizarlos (Anderete Schwal, 2020). En detrimento a esto, sucede que, mientras algunas clases sociales pueden acompañar a sus hijos, hay padres pertenecientes a estratos sociales bajos que no pueden hacerlo, ya que, o no están en casa porque están trabajando o no disponen de la capacidad, medios y recursos para enseñar y ayudar a sus

infantes (Muñoz Moreno y Lluch Molins, 2020).

7. Desigualdades y brechas digitales: La pandemia de Covid-19 produjo cambios profundos en la sociedad, aumentando la pobreza y exponiendo las desigualdades ya existentes (Bocchio, 2020). La promoción de la educación virtual enfrenta serios cuestionamientos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo, porque, además de las desigualdades ya expuestas, se suman aquellas en cuanto a las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución (Lloyd, 2020). La tecnología puede considerarse como una herramienta que permite superar ciertas dificultades en educación, sin embargo, este supuesto solo es viable para ciertos sectores y determinadas condiciones sociales, ya que no se cumple en la totalidad de las escuelas (Álvarez et al., 2020).

El problema recurrente que generan estas situaciones de desigualdad social, es que conducen a los estudiantes a la desvinculación del proceso de enseñanza, cayendo en un «desaprendizaje» por falta de asistencia, estimulación y guía del docente (López-Aguado, 2020). Sumado a esto, el modelo de enseñanza virtual y la ausencia de presencialidad dificultan, en gran manera, la aplicación de metodologías activas y tienden más hacia planteamientos educativos centrados en métodos pasivos como la memorización (Zubillaga y Gortazar, 2020).

## CONCLUSIÓN

A lo largo de esta investigación se ha podido apreciar que la metodología de aprendizaje cooperativo es compatible con la educación virtual, solo si a sus

elementos fundamentales nos remitimos; pero, al considerar los condicionamientos externos y complicaciones que nos interpelan como sociedad durante una pandemia, esta viabilidad se ve gravemente comprometida. El virus del Covid-19 nos afecta a todos por igual y no hace distinción de clases, pero sus consecuencias afectan de una manera muy diferente dependiendo del estrato social y, es por ello, que solo algunos sectores favorecidos son los que pueden acceder al aprendizaje cooperativo durante una pandemia.

Es necesario tomar en consideración estos planteos si se quiere avanzar seriamente en una nueva normalidad educativa; de lo contrario, muchos estudiantes de clases sociales bajas quedarán excluidos de distintas metodologías activas y muy beneficiosas, como es el caso del aprendizaje cooperativo. Si los gobiernos escolares no consideran este tipo de situaciones planteadas, podríamos presumir que, lejos de generar progresos e innovar en educación, estarán ensanchando las brechas sociales.

Finalmente, y para cerrar el tema con una postura más optimista, podemos concluir que el aprendizaje cooperativo es viable de implementarse en un modelo de educación a distancia y en contexto de pandemia; siempre y cuando, se tengan en consideración las diferentes limitaciones esbozadas en este trabajo.

## REFERENCIAS

- Aguilar Gordón, F. R. y Chamba Zarango, A. P. (2019). Reflexiones sobre la filosofía de la tecnología en los procesos educativos. *Revista Conrado*, 15(70), 109-119. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. y Robello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Benvegnú, M. A. y Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 267-278). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/lesla/20201123084419/Pe rspectivas.pdf#page=136>
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-10. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12473/12357/33376>
- Casablancas, S. (2012). Cambios en el vínculo educativo. Repensando a los nativos e inmigrantes digitales. *Revista Laberintos*, 22, 20-23. <https://issuu.com/revistalaberintos/docs/laberintos-22>
- CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2009). Cómo aprovechar el "aprendizaje

- colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663>
- Decreto de Necesidad y Urgencia. (2020). *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. (Nro. 297). Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Dipaola, E. M. (2020). Individualismo y pandemia: consecuencias y riesgos globales. *Reflexiones Marginales*, 8(5). <http://hdl.handle.net/11336/108170>
- Elgueta, M. F. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 7(2), 1-8. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556>
- Expósito, C. (11 de marzo de 2022). La educación virtual y la educación integral. *Diario Los Andes*. <https://www.losandes.com.ar/opinion/la-educacion-virtual-y-la-educacion-integral/>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/EDUHU.M.22.39.4214>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24(1), 1-17. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdo>
- [c/revele/index.php/Sociales/articulo/view/3095](http://revela.uncoma.edu.ar/htdo/c/revele/index.php/Sociales/articulo/view/3095)
- Fernández-Río, J. (2018). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. *XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*, 1-6. [https://www.researchgate.net/profile/Javier-Fernandez-Rio/publication/326224522\\_PARTICIPACION\\_EQUITATIVA\\_E\\_IGUALDAD\\_DE\\_OPORTUNIDADES\\_DE\\_EXITO\\_SEXTO\\_Y\\_SEPTIMO\\_ELEMENTOS\\_BASICOS\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_COOPERATIVO/links/5b3f11fc4585150d2309c688/PARTICIPACION-EQUITA](https://www.researchgate.net/profile/Javier-Fernandez-Rio/publication/326224522_PARTICIPACION_EQUITATIVA_E_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES_DE_EXITO_SEXTO_Y_SEPTIMO_ELEMENTOS_BASICOS_DEL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO/links/5b3f11fc4585150d2309c688/PARTICIPACION-EQUITA)
- Fernandez-Río, J., Cecchini, J. A., Morgan, K., Mendez-Gimenez, A. y Lloyd, R. (2022). Validation of the Cooperative Learning Scale and Cooperation Global Factor Using Bifactor Structural Equation Modelling. <https://journals.copmadrid.org/Psed>, 28(2), 91-97. <https://doi.org/10.5093/PSED2021A2>
- Fontana, M. y Expósito, C. D. (2020). El aprendizaje cooperativo y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX. *Entramados: Educación y Sociedad*, 7(7), 207-224. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4110>
- Garelik, C. E., Fuentealba Palavecino, J., Pistonesi, M. V. y Llorens, E. (2021). Taller, imágenes, matemática En la virtualidad ¿es posible construir recursos didácticos innovadores y de manera colaborativa? *En Clave Didáctica*, 2(1), 45-54.

- <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7218>
- Graizer, O. L. (2020). Contextos de transmisión: entre lo que es y lo que está siendo. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 251-266).  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/lesla/20201123084419/Pe rspectivas.pdf#page=136>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/REXE.20191836GUERRA5>
- Iglesias Muñiz, J., González García, L. F., Fernández Río, J. y Ortuondo Bárcena, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo: teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Ediciones Pirámide.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Grupo Editorial Aique S. A.
- Johnson, M. C., Saletti Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Kagan, S. y Stenlev, J. (1994). *Cooperative learning*. Lise Parnam.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En Casanova Cardiel, H. (Ed.), *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp. 115-121). UNAM-IISUE.
- López-Aguado, M. (2020). El incremento de las desigualdades educativas producido por la pandemia del coronavirus. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(2), 38-55.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.3280/exioa2-2020oa10809>
- Lorenz, F. (17 de julio de 2020). Volver al aula para reconstruir una sociedad. *Revista Anfibia*, UNSAM. <https://www.revistaanfibia.com/volver-al-aula-para-reconstruir-una-sociedad/>
- Lozano Treviño, D. y Maldonado Maldonado, L. (2021). Asociación entre participación parental en los estudios, clima familiar y confianza del estudiantado con la propensión de deserción escolar del Colegio de. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42846>
- Madrazo Gómez, E. (2018). *TIC y el trabajo cooperativo en matemáticas de sexto de primaria. La observación en sexto de primaria en el centro "Kontxa Eskola" de Carranza, Vizcaya (Tesis de Grado)* [Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15956>
- Marín, S. y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección general de ordenación, renovación y centros. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/30529>
- Marsollier, R. G. y Expósito, C. D. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *201.159.222.118*, 10(1). <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Martin, J. M. (2020). Educar en tiempos de

- pandemia. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales*, 16(2), 190-192. <https://doi.org/10.18004/RIICS.2020.DICIEMBRE.190>
- Martínez Benito, R. y Sánchez Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación*, 44(1), 19-29. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I1.35617>
- Morando, N., Sanfilippo, M., Herrero, F., Iturburu, M., Torti, A., Gutson, D., Pando, M. A. y Rabinovich, R. D. (2021). Evaluación de intervenciones durante la pandemia COVID-19: desarrollo de un modelo basado en subpoblaciones con distintas tasas de contacto. *Revista Argentina de Microbiología*, 54, 81-94. <https://doi.org/10.1016/J.RAM.2021.04.004>
- Mujica, A. y Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3173380>
- Muñoz Moreno, J. L. y Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/12182/12058/>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Fernández, M., Cerezo, R., Rodríguez, C. y Rosário, P. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 40(1), 73-84. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/17589/Aula?sequence=1>
- Pilco Caiza, J. D. (2021). *La estrategia del trabajo cooperativo en la educación virtual de los niños de sexto grado de educación general básica de la Unidad Educativa "Totoras" del cantón* [Tesis de Grado] [Universidad Técnica de Ambato]. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/34019>
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502, 1-7. [https://doi.org/10.25267/REV\\_EDUC\\_AMBIENT\\_SOSTENIBILIDAD.2020.V2.I1.1502](https://doi.org/10.25267/REV_EDUC_AMBIENT_SOSTENIBILIDAD.2020.V2.I1.1502)
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos SEK.
- Pujolàs Maset, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octae.
- Ruíz Aguirre, E. I., Martínez González, N. L. y Galindo González, R. M. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4(2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313>
- Scopus. (2022). *Analyze search results "cooperative learning"*. Elsevier. <https://www.scopus.com>
- Stigliano, D. y Gentile, D. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Novedades Educativas.
- Trucco, D., y Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/hand>

le/11362/45212  
Villafuerte, J., Cevallos, Y. y Vidal, J.  
(2020). Rol de los docentes ante la  
crisis del Covid-19, una mirada  
desde el enfoque humano.  
*REFCaE: Revista Electrónica  
Formación y Calidad Educativa.*,  
8(1), 134-150.

<http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>  
Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios.*  
Fundación COTEC.

 Marcelo Edgardo Fontana  
<https://orcid.org/0000-0002-1152-5967>

 Cristián David Expósito  
<https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>