

ISSN: 2386-3919 - e-ISSN: 2386-3927
DOI: <https://doi.org/10.14201/et20193724565>

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN SECUNDARIA: UN PROYECTO PARA ACERCAR LA LITERATURA A LOS ADOLESCENTES

The cooperative learning in Secondary: A project to bring Literature to teenagers

Ana Cristina FORMENTO TORRES
Colegio Sagrado Corazón Moncayo
Correo-e: acformento@corazonistasmoncayo.com

Recibido: 05/08/2019; Aceptado: 10/10/2019; Publicado: 30/12/2019

Ref. Bibl. ANA CRISTINA FORMENTO TORRES. El aprendizaje cooperativo en Secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza & Teaching*, 37, 2-2019, 45-65.

RESUMEN: Este artículo recoge las conclusiones del uso de diferentes técnicas cooperativas en Secundaria y su sistematización y análisis teórico, para ponerlo en práctica en un proyecto educativo en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Partíamos de una amplia experiencia docente muy centrada en el aula y su realidad, muchas veces «multiproblemática», por lo que nos decidimos a estudiar, investigar y aplicar el aprendizaje cooperativo, AC, dadas las óptimas opiniones que diferentes especialistas y estudiosos explicaban sobre el mismo. Buscábamos contrastar sus aspectos positivos y negativos, así como también recoger las consecuencias cognitivas y socioemocionales que su aplicación podría producir. Por supuesto que el uso de esta metodología implica también las herramientas TIC para potenciar el trabajo colaborativo en la red y su aplicación en el aula.

Palabras clave: trabajo cooperativo; Secundaria; literatura; TIC; estudiante activo.

SUMMARY: This paper contains the conclusions of the use of different cooperative techniques in a Secondary school setting and, its systematization and theoretical analysis in order to put it into practice in an educational project in the subject of Spanish Language and Literature. We already have great teaching experience focused

on the classroom's reality, which often contains a great deal of problems. Therefore, we decided to research and apply the Cooperative Learning, based on research from top scholars in the field. We sought to observe the positive and negative aspects, as well as to collect the cognitive and socio-emotional consequences that its application could produce among our students, even to apply ICT tools to improve the cooperative work too.

Key words: Cooperative work; Secondary; Literature; ICT; active student.

1. INTRODUCCIÓN

El AC es una metodología largamente estudiada fuera de nuestro país y desde los 90 en el nuestro. Tiene grandes defensores de sus bondades y para muchos investigadores sería el medio adecuado para hacer frente a los interrogantes de la educación actual. En «el mundo de la supercomplejidad» (Barnett, 1994) en la que vivimos parece necesaria una «pedagogía de la complejidad» (Gimeno Sacristán, 2000).

Este método busca en gran medida formar estudiantes activos (Aguerrondo, 1993), capaces de ser autónomos, reflexivos y que no tengan miedo a cooperar con los demás. Adultos que, el día de mañana, sean capaces de innovar y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho ya; hombres y mujeres que sean creativos, descubridores y mentores de otros compañeros (Sempere, García, Marco y De la Sen, 2011).

Conseguir esto implica también que el resto de la comunidad, de la sociedad crea en estos valores para que la educación de niños y jóvenes sea coherente y sin contradicciones que impidan su correcto desarrollo. Pero, ¿es así?, ¿de verdad es ese el objetivo que todos buscamos para las generaciones futuras y nuestro mundo?

A mediados del 2018 saltó la noticia sobre un hecho que los medios de comunicación tildaban de extraordinario. Se trataba del suceso protagonizado por un niño de corta edad que había asombrado al país llamando al número de emergencias para avisarles del mal estado de su madre enferma (*La Vanguardia*, 27-12-18). Yo en aquel momento me alegré por la familia, claro, y al mismo tiempo me sorprendió (a medias) el bombo que se le daba a la noticia. A mi cabeza llegaban recuerdos de infancia, no tan lejanos, donde la responsabilidad se aprendía muy pronto y no era nada extraordinario. Recuerdo llevar a mis dos hermanas pequeñas al colegio siendo yo una escolar que no había alcanzado los cursos altos de primaria. Del mismo modo, mi padre contaba como de niño iba de Zaragoza hasta Alcorisa, en la provincia de Teruel, en tren, con su hermana pequeña y haciendo trasbordo. Y cuántas veces mi septuagenario suegro narra su infancia de pastor, alejado de su madre, en la España de la posguerra.

A su vez, el profesor de la Universidad de Zaragoza Andrés García Inda (2018) habla, no sin pena, del escaso pensamiento crítico y reflexivo observado en sus

alumnos universitarios, fruto, según él, de una educación excesivamente proteccionista y meliflua, llena de prejuicios de todo tipo¹.

La realidad de nuestro mundo, sus valores e ideales contradicen, en cierta manera, lo que los teóricos del trabajo cooperativo afirman, según los cuales este consistiría en el aprendizaje de la autogestión de los conocimientos y su control por parte de los propios estudiantes (Collazos y Mendoza, 2006). Por lo que ante la falta de educación en la responsabilidad personal desde niños, me pregunto si podremos conseguir esto que muchos estudiosos de la llamada «Nueva Pedagogía» proclaman, o simplemente es una manera bonita pero irreal e inasumible de referirse a la educación de los niños y jóvenes.

Cuando se habla de aprendizaje cooperativo lo primero que nos encontramos es la dualidad cooperativo-colaborativo. Hay autores que los usan indistintamente (Sempere *et al.*, 2011) y otros, sin embargo, diferencian ambos conceptos (Brufee, 1995). Las diferencias son de distinto orden. En cuanto al origen, el aprendizaje cooperativo surge de las investigaciones de Piaget y sus seguidores, mientras que de la corriente sociocultural derivaría el aprendizaje colaborativo. A nivel de su aplicación encontramos que mientras en el cooperativo el profesor diseña, dirige y evalúa el aprendizaje, en el colaborativo el papel de este consiste en ser un colaborador del estudiante que junto a él construyen el conocimiento (Aguerrondo, 1993). Es decir, el nivel de autonomía en este segundo caso es muy alto para los estudiantes (Zañartu, 2011).

Hay autores que defienden que, donde acaba el aprendizaje cooperativo, comienza el colaborativo (Brufee, 1995) e indican que este es más apropiado para estudiantes universitarios mientras que el primero sería adecuado para Primaria y Secundaria. Finalmente, hay algo que une ambos métodos, su igual procedencia: el constructivismo, el cual explica que el aprendizaje es realizado por el propio humano a través del razonamiento y el cuestionamiento y no de la memorización. Ante este panorama creíamos que nuestro trabajo iba más en la línea del concepto «cooperativo», mejor que «colaborativo» en sentido estricto. Por ello, a partir de ahora será el término que utilicemos.

En el aprendizaje cooperativo es fundamental trabajar juntos para aprovechar las interacciones que se produzcan y que posibiliten el conocimiento. Se suelen distinguir tres tipos de grupos (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), los cuales iremos utilizando en diferentes momentos y actividades de nuestro trabajo.

En primer lugar, los llamados *grupos informales*, de dos o tres alumnos, según sus preferencias, y que durante unos minutos de la clase realizan alguna tarea que expondrán al resto de compañeros posteriormente. En segundo lugar, *los grupos formales*, los cuales se mantendrán varias semanas durante parte de la clase en actividades determinadas por el profesor. Por ejemplo, lo hemos utilizado con ejercicios de sintaxis en la clase de Lengua. Son grupos de tres o cuatro alumnos.

1 «... acostumbrados a un entorno que tiende a acolchar las dificultades, evita las decisiones individuales y que diluye la responsabilidad personal».

Uno dirige la actividad, elegido por sus mejores notas (dinámica de mentorado), que benefician tanto al que escucha como al que explica (Pascual y Goicoetxea, 1994). Por lo tanto, son heterogéneos y creados por la profesora. Y, finalmente, los llamados *grupos base*, heterogéneos, formados por la profesora también y con una larga duración, por ejemplo, un trimestre. En algún momento, eligen los alumnos el grupo que formarán, por lo tanto, en este caso, suelen ser homogéneos. Pensamos que también es importante su utilización e investigación porque, aunque la amistad pueda unir a sus miembros, también surgen problemas que deben solucionar, decisiones que deben tomar y reflexiones que hacer. Esto hace que, por un lado, su entrenamiento para enfrentarse a conflictos siga y, por otro, se facilite su gestión.

Los aprendizajes serán conseguidos a través de las TAC, las cuales tendrán que ser seleccionadas y estructuradas convenientemente para conseguir los objetivos marcados (Dillenbourg, 1999). Estos no son solo de tipo cognitivo, sino que también se pueden desencadenar procesos de aprendizaje relacionados con cuestiones socioemocionales, es decir, que los estudiantes presenten una mejora de su autoestima y también de sus capacidades para relacionarse con los demás (Gavilán, 2002). Es aquí donde arranca la investigación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de este proyecto son dos. El primero es aplicar la metodología cooperativa en un curso de Secundaria, concretamente en 3.º en la asignatura de Lengua y Literatura, para investigar si aprendiendo juntos, cooperativamente, los alumnos mejoran su rendimiento académico y a la vez se producen una serie de cambios positivos a nivel personal y social tales como la mejora de la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo llegando, incluso, a una óptima motivación hacia el estudio, la asignatura y el profesor.

En segundo lugar, derivado del anterior, se pretende acercar la asignatura a los alumnos de Secundaria de manera que puedan tener una visión global de la historia de la literatura española hasta el siglo XVII, pero, sobre todo, se quiere transmitir la pasión y la belleza que los artistas del pasado tanto populares como cultos crearon en sus obras, las cuales son expresión de los sentimientos y de las emociones humanas tan semejantes a las nuestras, las suyas, en el siglo XXI.

Por lo tanto, lo que se busca es mejorar el aprendizaje de los alumnos, también posibilitar su avance a nivel social y emocional y, a la vez, atraerlos de una manera diferente y motivadora hacia una asignatura, Lengua y Literatura Castellana, que no suele ser la favorita de la mayoría de ellos en esta edad, fruto quizá de una época que valora todo desde un punto único y utilitarista (Milana, 2018). Para conseguirlo se va a investigar si la metodología cooperativa potenciada con el uso de las TIC, como defienden muchos expertos, es la forma más adecuada de dar respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes de hoy en día y, sobre todo, que pueda ser la ayuda para su formación de cara al futuro.

3. MUESTREO

Se ha trabajado con dos grupos de veinticinco alumnos de entre catorce y quince años, pero contando además con la ayuda de la tutoría de uno de los grupos. Un tercer grupo, del mismo nivel y con el mismo número de estudiantes, actuará como contraste de los otros dos. Se cuenta con el apoyo de un blog en el que recoger todas las actividades de cohesión del grupo que servirá como entrenamiento y base del trabajo de la asignatura (vasasertutordetercero.blogspot.com). Todo ello durante el curso 2018-19, de septiembre a junio.

La distribución de los estudiantes en los grupos, en cuanto a aptitudes y género, sigue un reparto equitativo buscando un equilibrio en los diferentes cursos. El estudio se ha realizado en el colegio Sagrado Corazón Moncayo, que está situado en la zona de La Romareda, un barrio de Zaragoza capital de un nivel socioeconómico medio-alto.

4. METODOLOGÍA

En primer lugar, en el inicio del curso, en septiembre del 2018, se realizaron unas encuestas de opinión sobre el AC entre alumnos, padres y profesores de 3.º de Secundaria. Posteriormente se volvieron a realizar encuestas al finalizar el curso, en junio del 2019 (Anexo 1).

En segundo lugar, en el aula. El primer paso llevado a cabo fue empezar a trabajar con diferentes agrupamientos de alumnos, habiendo seleccionado previamente las técnicas más adecuadas que vamos a utilizar (Revelo, Collazos y Jiménez, 2017), las llamadas TAC, Técnicas de Aprendizaje Colaborativo, como, por ejemplo: ruedas de ideas, toma de apuntes por parejas o en grupo, resolución de problemas, investigación en grupo, dinámica de mentorado, aula invertida, cambio de roles...

Los alumnos no siempre tienen que estar juntos en el aula (Johnson *et al.*, 1994), la facilidad con que el alumnado utiliza las nuevas tecnologías facilita y aumenta el rendimiento de los grupos. Por ejemplo, ellos utilizan con naturalidad el trabajo en red, o el uso de la plataforma *edmodo* para comunicarse en cualquier momento con la profesora aunque no estén en el aula ni en el centro.

Para llevar a cabo esto se analizarán y describirán los resultados académicos obtenidos al usar la metodología cooperativa, así como otros cambios de tipo personal o social que podrían darse junto a los cognitivos.

Se documentarán los problemas que aparecen en estos niveles al aplicar el AC y no será una mera descripción, sino que se indagará en la búsqueda de soluciones.

Y, finalmente, también se recogerá la opinión del profesorado, así como la de los padres y, sobre todo, la de los propios interesados: los alumnos.

5. RESULTADOS

5.1. Encuestas

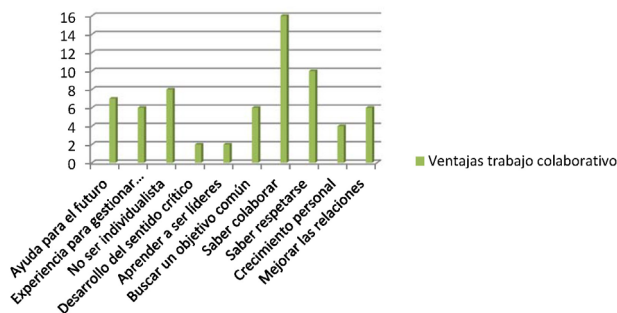
5.1.1. Al comienzo del curso

De las encuestas realizadas en septiembre, se recogieron opiniones mayoritariamente favorables en los dos primeros grupos (padres y alumnos) y, sin embargo, el tercero, el profesorado, parecía ser el menos entusiasta y poco o nada proclive a usar esta metodología e incluso, también, desconocedor en gran medida de estos procedimientos.

Aun así, de los docentes que lo utilizan y ven consecuencias positivas destacan, por ejemplo, que el aprendizaje del trabajo en equipo enfrenta a los alumnos al consenso y a la reflexión, así como a aprender valores como la solidaridad. Señalan también la facilidad y rapidez de este aprendizaje. Lo cual sorprende, dada su complejidad y teniendo en cuenta que algo importante y decisivo en su desarrollo es el tiempo, tanto para su preparación por parte del docente como para el entrenamiento de los estudiantes (Echeita, 1995) y para su puesta en práctica, por lo que nos hace pensar que no se conoce correctamente el significado de aprendizaje cooperativo o se confunde con otros conceptos.

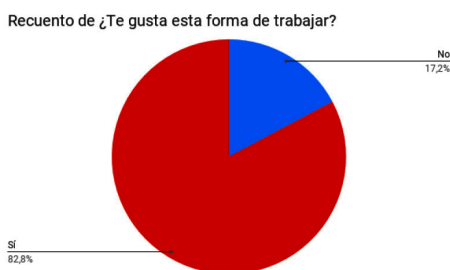
Respecto a los padres, la mayoría afirmaba que es necesario su uso aunque pueda plantear algún problema, como tener que soportar el poco o nulo esfuerzo de algún compañero de equipo. A pesar de esto, había interesantes opiniones vertidas a favor, resaltando aquellas que hablaban de que su uso favorece el aprendizaje del respeto y de la colaboración, por lo que se reflejaba una fuerte apuesta por el aprendizaje de valores (Gráfico 1). También había padres que opinaban que puede ayudarles en un futuro profesionalmente y sobre todo a la hora de enfrentarse a los problemas. Muchas opiniones parecían responder a profesionales que saben y conocen la importancia del trabajo cooperativo en el mundo laboral y así lo manifestaban.

GRÁFICO 1
 Opiniones de los padres en septiembre de 2018



En cuanto a los alumnos, la mayoría contestaron positivamente ante esta forma de trabajo (Gráfico 2) e incluso lo argumentaron. Sus razones son variadas: aparte de resultarles más atractivo, afirmaban que les ayuda a mejorar en aspectos que individualmente no podrían resolver, como algunos ejercicios difíciles o actividades complejas; valoraban la comunicación con los compañeros; creían que aprenden más; que el trabajo es mejor al poder aportar ideas entre iguales; les enseña a convivir y a ser más creativos; valoraban la ayuda mutua en la comprensión y el razonamiento de los contenidos; aprenden a escuchar, y, sobre todo, les resultaba ameno y les aportaba ilusión al estar juntos en el trabajo.

GRÁFICO 2
Opinión de los alumnos sobre el AC



Hablaban también de problemas, aunque eran muy pocos. Por ejemplo, comentaban que no les gusta tener que trabajar con gente que no hace nada o la dificultad para ponerse de acuerdo, admitiendo también la posibilidad de despistarse. E incluso había algunos alumnos que rechazaban esta forma de trabajar, aunque serán los menos.

5.1.2. Al finalizar el curso

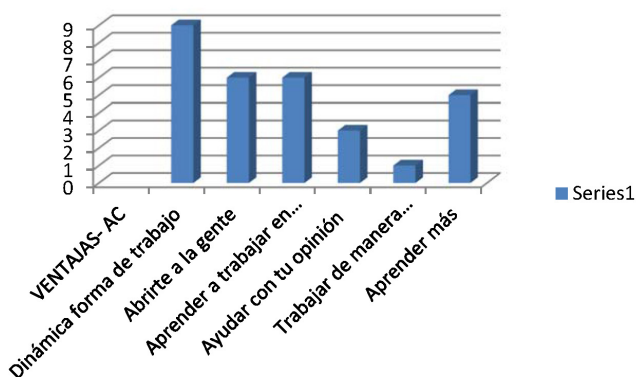
En junio, se pasaron nuevamente las encuestas de opinión tras todo el proceso educativo.

En relación a los padres y tras un curso donde se han utilizado las diferentes TAC y se ha visto reflejado en las actividades de sus hijos y en sus calificaciones, las opiniones siguen siendo mayoritariamente positivas, destacando un importante conocimiento del tema sobre el cual se les pregunta. En general, destaca entre todas las opiniones su preocupación por una adecuada preparación para el futuro tanto laboral como personal de sus hijos. En este sentido abogan por el uso de esta metodología y consideran que los conocimientos adquiridos a través de ella son imprescindibles y que además perdurarán en el tiempo, o que mediante el AC se educa a los jóvenes para adaptarse mejor a los cambios y retos de la sociedad y a familiarizarse con otros modos de trabajo.

Siguen insistiendo, como en septiembre, en el necesario aprendizaje de otros conocimientos que denominan «aplicables a la sociedad» como la cooperación, escuchar otras opiniones y puntos de vista, no estar aislados (preocupación importante por el tiempo ante las pantallas), ser más humanos, saber llegar a acuerdos, es decir, aprender habilidades sociales, que sigue siendo una importante preocupación de las familias. En resumen, tienen claro qué quiere conseguir esta metodología: «sumar lo mejor de cada uno, aprender unos de otros».

En cuanto a los problemas, es minoritaria la opinión de si unos se aprovechan de otros. En general, sus mayores temores son los problemas de los adolescentes a la hora de relacionarse, como miedos, vergüenzas o falta de entrenamiento en las habilidades sociales. Por eso, algunos hablan del necesario aprendizaje temprano de estas metodologías.

GRÁFICO 3
 Ventajas del AC según los alumnos



En esta segunda encuesta, las respuestas de los alumnos nos llamaron la atención por su correctísima apreciación sobre el significado de la metodología que han usado en su trabajo, el AC. Al contestar la primera pregunta sobre qué es, la gran mayoría tienen claro que con ella todos tienen algo que aportar, que les ayuda a aprender más que individualmente y que los resultados son mucho mejores trabajando de esta manera. La palabra que más repiten en esta segunda encuesta es *ayuda*, por lo que, viendo además los resultados, creemos que se han conseguido, en gran medida, los objetivos que se marcaron al inicio del curso y del proyecto, por lo menos con estos grupos. Así, comentan que ha sido una forma dinámica y original de trabajo, que les ha gustado y les ha ayudado, y que también les ha servido para abrirse a otros compañeros que conocían desde pequeños, pero que nunca habían hablado antes con ellos.

En cuanto a los problemas que se detectan, mayoritariamente son dos: la gestión de conflictos con los compañeros, algo que deberán seguir aprendiendo, y, sobre todo, cómo afrontar y resolver la presencia de compañeros que no quieren trabajar. Estos son señalados ya al inicio de curso, lo que, al ser algo francamente minoritario en estos grupos, no ha supuesto excesivo problema, enseñándoles a afrontarlo, como se comentará cuando se aborde el tema de la problemática en general.

En el caso de los profesores, en esta segunda encuesta ha habido una mayor participación de los compañeros con respecto a la primera, pero, sin embargo, se mantiene la opinión que ya veíamos en septiembre, es decir, la mayoría no usan el AC en su práctica habitual y cuando lo hacen la valoración que dan a los proyectos realizados es muy baja, como si fuese algo muy complementario y nada importante. Las razones que dan son varias: algunos dicen desconocer sus técnicas o las formas de evaluarlas. También argumentan que la falta de tiempo, dados los acuerdos departamentales que hay que cumplir, es otro de los mayores inconvenientes que observan (Gráficos 4 y 5).

GRÁFICO 4
 Problemas del AC según los profesores

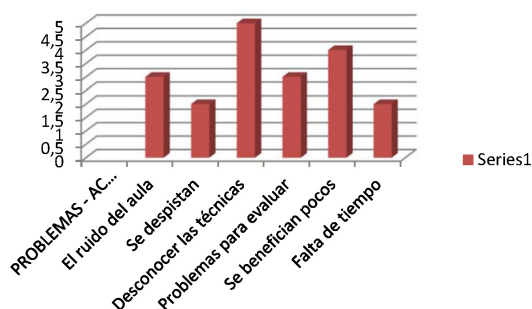
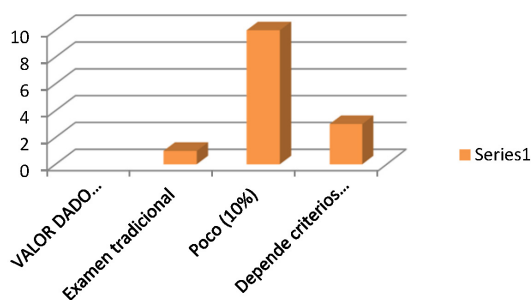
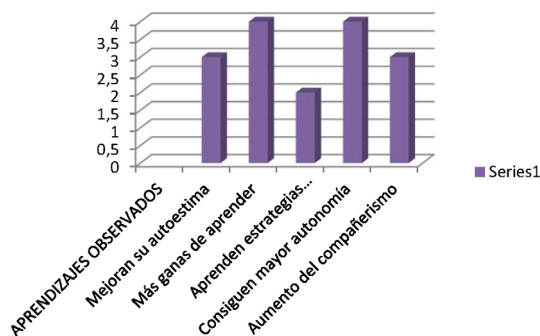


GRÁFICO 5
 Valoración del AC en las evaluaciones



A pesar de esto, reconocen que su uso puede traer importantes beneficios a los alumnos, como la mejora de su autoestima y de su autonomía, que aumenta las ganas de aprender y trabajar y que el clima del aula es mucho más positivo (Gráfico 6). Por ello no se entiende su falta de motivación o interés de llevarlo a la práctica dadas esas ventajas que reconocen y que vemos representados en los gráficos siguientes.

Gráfico 6
 Aprendizajes observados en el aula por los profesores



5.2. Trabajo en el aula

En cuanto a los resultados del trabajo de aula, se observan tanto aspectos positivos como negativos.

Hay grupos que trabajan mejor que otros, es decir, tienen más facilidad de colaborar de manera espontánea y ágil. Por ejemplo, es llamativa la mayor motivación a lo largo de todo el proceso por parte de las chicas con respecto a los chicos. El desarrollo socioemocional está más avanzado en las chicas que en los chicos, fruto de ello se observa mayor motivación académica y mayor responsabilidad social (Mathiesen *et al.*, 2013), lo cual influye positivamente en el desarrollo de las estrategias colaborativas, lo que les lleva a obtener, por tanto, mejores resultados académicos. Otro aspecto, en este mismo tema del género, fue detectar algo que se suele reconocer tanto en hombres como en mujeres: preferimos comunicarnos con grupos de nuestro mismo sexo (Prinsen, Volman y Terwel, 2006), por lo que cuando se formaban grupos elegidos por ellos, los llamados informales, por ejemplo de mentorado, efectivamente, tendían de manera mayoritaria a formarlos homogéneos en cuanto al género, aunque no en cuanto a sus capacidades cognitivas.

Inicialmente veíamos unos minutos de cierta tensión ambiental al escuchar los nombres de los miembros de los equipos, pero en seguida se diluía, y se ponían a trabajar. Sorprende incluso la iniciativa de algún alumno, pasivo habitualmente en el grupo de clase, que sin embargo en el equipo se mostraba activo y seguro.

Es verdad que este caso sobresaliente coincidía con unas clases en las que apenas había problemas internos derivados de conflictos anteriores.

En la mayoría de los grupos los alumnos tomaban roles diferentes de forma espontánea. Por ejemplo, al dirigir las tareas a realizar o al distribuir las, también cuando prestaban ayuda a algún compañero con dificultades, o a la hora de decidirse por la estética de la presentación o la de elegir los recursos para su exposición oral. Muchos usan conocimientos previos como en el caso de las TIC, siendo esto muy abundante y repetitivo. A veces bastaba con iniciarles en un nuevo programa o técnica y, generalmente, se sentían seguros para buscar y proponer nuevas formas de presentación y organización del trabajo.

Se observa un notable progreso en muchos alumnos de un curso a otro cuando ha habido cierta iniciación en AC tanto a nivel organizativo del aula en grupos informales como en el uso de diferentes TAC en las que van siendo entrenados, por ejemplo, en la expresión oral, en la manera de presentarse en público, en la confección del material a presentar, etc.

En cuanto al rendimiento académico, en ambos grupos hay una progresiva mejora que se puede verificar de diferentes formas. Cuantitativamente hay una disminución de suspensos de la primera a la última evaluación y, a la vez, hay una mejora cualitativa del trabajo realizado a medida que van pasando los trimestres (Tabla 1).

TABLA 1

Notas por evaluaciones del grupo 3.º A en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. (En gris las notas de las alumnas)

1.ª Evaluación	2.ª Evaluación	3.ª Evaluación	4.ª Evaluación	Final
6	7	8	6	
4	4	4	2,5	
7	9	9	8,3	
8	10	7	9,9	
7	9	9	9	
4	6	6	6,1	
7	8	7	8,5	
6	6	6	7,3	
7	8	8	8,1	
7	9	10	8,9	
5	5	8	6,8	
7	8	9	7,6	
5	5	6	5,8	
6	7	9	5,5	
4	5	8	5,75	
5	5	7	6,4	
4	4	8	4,7	

1.ª Evaluación	2.ª Evaluación	3.ª Evaluación	4.ª Evaluación	Final
5	5	5	6,9	
6	8	9	8,4	
3	5	6	6,5	
5	5	8	5,2	
2	5	7	3	
6	8	10	7,8	
5	5	6	5	
4	5	8	6,6	

Si se compara la evolución de los dos grupos en los que se aplicó el AC con otro (3.º B) en el que no se utilizó el aprendizaje cooperativo, la evolución cuantitativa también es claramente positiva con respecto a los que sí trabajaron cooperativamente en esta asignatura, los grupos A y C (Tabla 2).

TABLA 2
 Número de suspensos y media de la asignatura correspondiente
 en las tres evaluaciones

3.º A Suspensos/Media	3.º B Suspensos/Media	3.º C Suspensos/Media
7/(5,4)	7/(5,8)	5/(6,1)
2/(6,4)	6/(6,2)	3/(6,9)
1/(7,5)	5/(5,8)	3/(7,3)

En general, todo lo logrado durante este curso son cambios muy positivos y sorprendentes. Por ejemplo, se ha conseguido una gran mejoría en la adaptación social de los estudiantes con baja autoestima que se «apagan» en clases tradicionales (Blanca N., 3.º A).

Las razones son: en primer lugar, destacamos que el AC ofrece diferentes y variadas oportunidades para que las habilidades sociales, las de aprendizaje (Gavilán, 2002) y las cognitivas se entrenen y se pongan en práctica.

En segundo lugar, se evita el «absentismo espiritual o mental» que tan abundantemente nos solemos encontrar entre los desmotivados y apáticos estudiantes adolescentes; el chico pasivo se convierte en estudiante activo (Luis M., 3.º A).

En tercer lugar, mejoran sus competencias instrumentales o competenciales dándoles seguridad en sí mismos en un momento crítico de su desarrollo emocional y con una importante consecuencia: sube la motivación e interés aumentando las sensaciones positivas, mejorando la autoestima y con repercusiones en el trabajo. (Olga N., 3.º C). Así vemos el caso de alumnos que se preocupan de que los trabajos realizados, ejercicios, etc., estén recibidos y correctos, «... no me quedaba tranquilo. Dime, por favor si los has recibido» (Jorge P., 3.º A) y que experimentan a su vez un

importante avance madurativo: «He notado en mi hija una actitud hacia el estudio diferente, de querer y tener ganas de intentarlo, saliese bien o no, frente a su apatía y resignación habitual» (Candela, 3.º A).

Finalmente, hay una integración social muy interesante que les lleva a conocerse más y mejor, incluso entre compañeros que nunca antes habían cruzado una palabra a pesar de compartir las mismas aulas desde muy pequeños (Candela, 3.º A). O alumnos que mejoran su condición en el grupo llegando a reconocer la mayoría de compañeros, su valía y su aportación a la clase, convirtiéndose en uno de los más queridos, a pesar de no mejorar su rendimiento académico (Óscar, 3.º A).

En cuanto a los problemas o aspectos negativos, en principio ya contábamos con que una mayoría de alumnos estuviesen poco o nada acostumbrados a tener responsabilidades personales. Las tendencias educativas sociales y familiares son, como ya se ha reflejado al inicio de este escrito, de un proteccionismo exacerbado que sigue aumentando y que impide a los jóvenes madurar psicológicamente. Sin embargo, hemos visto que cuando se les dan las herramientas adecuadas y se hace un buen seguimiento, serio y consciente, los alumnos reaccionan bien, sorprendiéndonos muy positivamente (Sempere *et al.*, 2011).

Pero, por supuesto, también se han planteado problemas en los diferentes grupos, relacionados muchas veces con las diferencias de interés por parte de los estudiantes. Nótese que estamos trabajando en Secundaria.

Es cierto que, en general, con el trabajo colaborativo se encuentran más motivados para el trabajo, y así lo expresan mayoritariamente en las encuestas, pero, sin embargo, siempre hay personas que no se implican y los compañeros deben resolverlo. Desde luego es algo minoritario, pero es verdad que existe. Es el llamado «efecto polizón» (Slavin, 1990). Siempre se avisa de que no tengan miedo, somos humanos y los conflictos también se dan en equipos de trabajo de adultos, por lo que es bueno enfrentarse a ello para aprender a gestionarlos, lo cual significará una gran riqueza para su aprendizaje (López y Acuña, 2011). Además, no están solos. Se aconseja que hagan un reparto equitativo de la carga de trabajo, tanto de los apartados a resolver como de la exposición oral, por ejemplo si es un trabajo de investigación. Si no lo pueden solucionar saben que pueden pedir ayuda a la profesora para que medie o para orientarlos en la mejor solución, aunque ellos deben tomar las decisiones necesarias (Pujolàs, 2012). Si es un grupo homogéneo tardan más en contarle o no lo hacen, dada la amistad, pero esto siempre implica una reflexión por parte de algunos de los amigos-colegas que lleva a decisiones y, por tanto, a aprendizajes. Si es heterogéneo, lo hacen antes, aunque es muy común de que siempre intentan primero solucionarlo. Si es un problema reiterativo y focalizado en una persona, en los siguientes trabajos puede producirse que el grupo o algunos miembros se nieguen a trabajar con esa persona o planteen problemas para unirse a ese compañero.

Otro de los conflictos que suelen presentarse en el trabajo cooperativo es conseguir un ambiente de trabajo en el que el volumen de la voz sea el adecuado. Por supuesto que el silencio total no es posible dado que es necesario el intercambio

de opiniones, reflexiones, consultas, etc. Pero sí que deben aprender a modular la voz, y generalmente no lo entienden muy bien. Téngase en cuenta que en contra tenemos la fase adolescente con su histrionismo y dramatismo y el «ser mediterráneos»..., pero estamos en ello. El próximo curso se pondrán en práctica diferentes técnicas que les ayuden a controlarse y poder tener de esa manera una mayor concentración y reflexión en las tareas y facilitar el trabajo de todos los grupos.

Hay otro problema que se ha verbalizado en algunas de las encuestas tanto de alumnos como de padres e incluso de algún profesor. Sería la idea de que el trabajo grupal no es tan serio y riguroso como el trabajo llamémosle tradicional. Debemos acabar con ciertas ideas falsas, fruto, quizás, de malas praxis que en algún momento se hayan realizado. El trabajo cooperativo debe llevar una sólida preparación por parte del docente: objetivos, técnicas, fuentes, evaluación y, sobre todo, los tiempos (Zañartu, 2011). No es simplemente ponerlos juntos y adelante, sino que es necesario un entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos, algo imprescindible para que el AC pueda funcionar (León, 2016). Esto es determinante, de tal manera que sin ello sería difícil, si no imposible, el funcionamiento de la actividad. Cuando los roles son negativos (Brown, 1998) el desarrollo del grupo puede bloquearse y no se consiguen los objetivos buscados. Una situación así se ha dado durante este curso en 4.º de Secundaria con dos grupos que arrastraban problemas de convivencia desde Primaria y que ha impedido cualquier intento de desarrollo de trabajos cooperativos llegando a una paralización del grupo. Esto ha producido la imposibilidad de avanzar tanto académica como socialmente y creo, también, que personalmente.

Siguiendo con la preparación previa, el profesor debe tener un conocimiento de los procesos psicológicos que van a producir el aprendizaje (Shuell, 1980) y aquellos otros que no son intelectuales sino socioemocionales. Son muchas las variables que entran en juego en el aprendizaje (O'Donell y Dansereu, 1992) para considerar que el AC es algo de relleno sin validez ni enjundia. El docente se enfrenta a un complejo y apasionante proyecto que tiene múltiples facetas, variables y situaciones, y, cómo no, hablamos de adolescentes, únicos e imprevisibles (nunca como en esta edad), a los que «se deberán adaptar las actividades de aprendizaje a las diferentes materias, necesidades educativas y grupos con los que esté trabajando; diagnosticar los problemas que puedan tener algún estudiante al trabajar juntos e intervenir para aumentar la eficacia de los grupos de aprendizaje» (Latorre, 2003).

Otro problema detectado es la dificultad de evaluar el trabajo realizado. Según Iborra e Izquierdo (2010), el AC debe sufrir tres procesos evaluativos: el primero, del trabajo grupal diario; otro, del tipo de elaboración del contenido a trabajar por cada grupo, y, en último lugar, el producto final resultante de cada trabajo realizado en los equipos.

El proceso que ha resultado más difícil evaluar es el primero, es decir, el registro diario de cada grupo y de cada alumno que lo formaba. Dada la alta ratio de estudiantes que tenemos hoy en las aulas de Secundaria, hace muy difícil, casi

imposible, que un solo docente pueda hacer un exhaustivo seguimiento de este trabajo, siendo quizás necesario diseñar alguna herramienta que lo facilite.

Finalmente, una última dificultad detectada en la aplicación del AC sería la falta de tiempo para que los alumnos reflexionen sobre el trabajo realizado tanto a nivel cognitivo como socioemocional. Es decir, lo óptimo sería que los alumnos autoevaluasen tanto la calidad y cantidad de lo aprendido, como si funcionó bien o no el grupo (Johnson *et al.*, 1999). Lamentablemente, no hay tiempo material para realizar esta última tarea, que cerraría de manera notable el trabajo realizado. Desarrollarlo daría lugar a otro aprendizaje fundamental, tanto para el grupo como para cada estudiante.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El aprendizaje cooperativo es más complejo porque exige un mayor esfuerzo por parte de los profesores y los alumnos. Estos últimos deben aprender no solo cuestiones académicas, sino también a estar juntos, a escuchar, a dialogar, a resolver conflictos y a llegar a consensos (Johnson y Johnson, 1994). Y todo esto no se aprende sin más (Fabra, 1992), no es algo que surja de una forma innata y espontánea, necesita un entrenamiento previo (Echeita, 1995) que consiga que el grupo madure y evolucione para conseguir máxima eficacia. Sin embargo, esto no es fácil ni rápido, por lo que, como ya se ha dicho anteriormente, se necesita tiempo y paciencia para ajustarse y su puesta en práctica exige, fundamentalmente, entrenamiento y medir mucho los tiempos, como dice Dillenbourg (1999), nombrado por Cánovas y Marimon (2012).

En segundo lugar, se destacaría la ilusión y la alegría de los jóvenes, de los estudiantes, su afán, pese a la apariencia, por aprender y ello asegura que son la promesa y la esperanza para estos tiempos, como dice Martín Moreno (2004), nombrada por Medina y Hernández (2011).

Es muy importante defender y remarcar que este tipo de aprendizaje no es opuesto al trabajo individual, sino que deben complementarse (Manzano, Gaddy y Dean, 2000). No se trata de utilizar solo el AC y sustituir lo que se llevaba haciendo hasta el momento, sino de añadir una metodología que parece apta para facilitar el aprendizaje no solo cognitivo, sino muchos otros también necesarios, como la iniciación al pensamiento crítico y reflexivo (Pujolàs, 2012). Aunque lo conseguido no abarca todo lo necesario. Por ejemplo, se ha detectado en aquellos ejercicios que necesitan una interiorización y reflexión tranquila e incluso madurativa que el AC no lo facilita. Por lo tanto, compatibilizar diferentes metodologías sería lo más adecuado.

En el debate sobre trabajo colaborativo o cooperativo, la mayoría de autores no hace distinción entre ambos conceptos y los utilizan sin diferenciar. Los autores que defienden que son conceptos distintos (Zañartu, 2003) suelen hacer hincapié en la posición del profesor, el cual, según ellos, se convierte en un aprendiz más, además de que el alumno tenga una total autonomía incluso a la hora de decidir qué temas

preparar, cómo y para qué. El profesor y el estudiante comparten la autoridad y el control del aprendizaje (Brufee, 1995). No estoy de acuerdo con esta opinión que sigue las teorías constructivistas sin más contrapeso, a la vez que se tiñen de cierto tono ideológico al hablar de paso de un sistema muy controlado y centrado en el profesor a un sistema centrado en el alumno, donde ambos comparten autoridad y el control del aprendizaje (Brufee, 1995). Esto no me parece compatible con el proceso real de aprendizaje y el uso del método científico. Es inadmisibles que en un Estado avanzado siga existiendo esta politización inútil de la educación. El profesor es el experto que guía en los aprendizajes más amplios y sigue controlando el proceso (Enkvist, 2009).

Estoy de acuerdo con Manzano *et al.* (2000) en que el trabajo grupal nunca puede ser usado demasiado (a diferencia de la opinión de Johnson *et al.* que abogaban por ocupar del sesenta al ochenta por ciento del tiempo con este tipo de trabajo), porque puede perder su efectividad. Variar los tipos de actividades y su metodología sería lo lógico y óptimo.

Concluyendo, creo que es necesario situarnos dónde estamos actualmente: «No resulta extraño que, como institución ligada a la modernidad, la escuela, en su más amplia acepción, participe también de una crisis de sentido» (Orozco, 2009). Creo que esto es una de las claves básicas. Estamos inmersos en una crisis de sentido, no solo de la escuela, sino de la sociedad entera, que nos puede hacer perder la perspectiva. Estar perdido, no saber qué hacer, pero sí que hay que hacer algo, no puede implicar la destrucción de todo lo usado y realizado hasta el momento. Quizás la salida sería revisarnos como docentes, complementando nuestro trabajo con un espíritu investigador y creativo (Latorre, 2003), a la vez que incorporamos, con sentido común, nuevas técnicas y procedimientos. Este podría ser el camino para afrontar los complicados retos que los tiempos traen a este mundo complejo, contradictorio y en continuo cambio.

Deberíamos, como profesores, quitarnos el miedo, para mantener lo que ya hacemos muy bien y defenderlo, e incorporar otras formas y metodologías que pueden ayudarnos en este momento tan complicado. Para ello estaría muy bien, como ya demandan otros profesionales, la eliminación de la enorme burocracia que nos ahoga y nos convierte en lo que no somos, o la revisión de algunas funciones que no son nuestras realmente.

De cara a futuras investigaciones sería positivo seguir indagando en diferentes aspectos relacionados con el AC como, por ejemplo, los sistemas y mecanismos de evaluación y de registro, el uso de diferentes TAC, el problema del ruido en el aula cooperativa o también el estudio de los múltiples mecanismos implicados en el aprendizaje cooperativo (León, 2006).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1999). *El nuevo paradigma de la Educación para el siglo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methue & Ltd.
- Bruffee, K. A. (1994). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Cánovas, M. y Marimon, M. (Eds.) (2012). *TIES 2012*. Recuperado de <http://ties2012.eu/es/pg-publicacions.html>.
- Collazos, C.; Guerrero, L. y Vergara, A. (s. f.). *Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. Recuperado de <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
- Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistemática de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 152-172.
- Enkvist, I. (s. f.). *La influencia de la nueva pedagogía en educación*. Recuperado de <https://www.cs.upc.edu/~conrado/docencia/nueva-pedagogia.pdf>.
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- García-Inda, A. (2018, 24 diciembre). Malos tiempos para la crítica. *Heraldo de Aragón*, p. 25.
- Gavilán, P. (2002, noviembre). Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento y desarrollo personal y social de los estudiantes. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192 (1), 505-521.
- Gavotto, O. I.; Glasserman, L. D.; Monge, P. M. y Castellanos, L. I. (2015). La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 171-185.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza* (7.^a ed.). Madrid, España: Morata.
- Goicoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- González-Pienda, J. A.; Núñez, J. C.; González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (1), 10-31.

- Hernández de la Torre, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de Secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson, D.; Johnson, R. y Johnson, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y en la escuela* (ed. rev.). Madrid, España: Aique.
- Ibarra, A. e Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 221-241.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Barcelona, España: Graó.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 22 (1), 105-111.
- León del Barco, B.; Polo del Río, M. I.; Gonzalo, M. y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32 (1), 80-88.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodiagnóstica*, 4 (1), 59-76.
- López, G. y Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Narraciones de la Ciencia*, 37, 29-37.
- Marti, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: Una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (158), 11-21.
- Mathiesen, M. E.; Castro, G.; Merino, J. M.; Mora, O. y Navarro, G. (2013). Diferencias en el desarrollo cognitivo y sociemocional según sexo. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 199-211.
- Medina, F. y Hernández, E. (Eds.) (2011). *El aprendizaje colaborativo como herramienta para la innovación educativa en el aula de la Educación Secundaria Obligatoria*. Cartagena, España: CID.
- Milana, M. (2018). *The Fascination with Adult Learning as the Panacea for Societal Injustices: Participation, Visibility, and In/exclusion*. Documento presentado en European Educational Research Association, Bolzano, Italia. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pG_AR54Ac5U.
- Orozco, J. C.; Olaya, A. y Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Prinsen, F. R.; Volman, M. L. L. y Terwel, J. (2006). The influence of learner characteristics on degree and type of participation in a CSCL environment. In: *British Journal of Educational Technology*, vol. 38, n.º 6, 1037-1055.
- Pujolàs, P. (2012, 18 noviembre). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Revelo, O.; Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: Una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21 (41), 115-134.

- Rodríguez, B.; Terán, M. y García, M. (2017, 1 julio). Factores que influyen en el trabajo colaborativo de la generación Millenials: Estudio de alumnos universitarios en México. *Latindex*, Año 3 Número 1, 192-200.
- Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7 (14), 86-109.
- Rojas, J. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Estrategias y habilidades*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41737>.
- Rosario, P.; Lourenco, A.; Paiva, M. O.; Núñez, J. C.; González-Pienda, J. A. y Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28 (1), 1695-2294.
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 12-28.
- Sempere, J.; García, M.; Marco de la Calle, F. y De la Sen Fernández, M. (2011). Aprendizaje colaborativo: Un reto para el profesor en el nuevo contexto educativo. En M. Gómez y J. Álvarez (Eds.). *El trabajo colaborativo como indicador del Espacio Europeo de Educación superior* (pp. 89-103). Alicante, España: Márfil.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica*. México: Aique.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (Eds.) (2011). *El trabajo cooperativo en las clases de ciencias: una estrategia imprescindible pero aún infrutilizada*. Valencia, Madrid: Alambique.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28 (5), 1-12.

ANEXO 1: ENCUESTAS

ENCUESTA PADRES

1. ¿Sabe lo qué es un *trabajo colaborativo*?
2. ¿Cree necesario su uso en la enseñanza escolar? ¿Por qué?
3. ¿Qué problemas podría plantear su utilización?
4. ¿Qué aprendizajes pueden obtener los alumnos?
5. ¿Piensa usted que es fácil su utilización en la escuela? ¿Por qué?

ENCUESTA PROFESORES

1. ¿Utilizas el *trabajo colaborativo* en tus clases?
2. ¿Forma parte habitual de tu trabajo o es una excepción?
3. ¿Qué valor le sueles dar?
4. ¿Qué problemas encuentras en su uso?
5. ¿Qué ventajas?
6. ¿Hay una evolución en los aprendizajes de tus alumnos utilizando esta metodología? Enuméralos.

ENCUESTA ALUMNOS

1. ¿Qué es el *trabajo colaborativo*?
2. ¿Se usa en alguna asignatura?
3. ¿Te gusta? ¿Por qué?
4. ¿Qué ventajas observas cuando se utiliza en alguna clase?
5. ¿Qué problemas?
6. ¿Qué aprendes utilizando esta forma de trabajar?

